

INSTITUTO SUPERIOR DE PSICOLOGIA APLICADA



AS REPRESENTAÇÕES DA INDISCIPLINA E ATRIBUIÇÕES CAUSAIS POR ALUNOS DO
2.º CICLO

Telma Barreto Madeira

Tese submetida como requisito parcial para obtenção do grau de

Mestre em Psicologia Aplicada

Especialidade em Psicologia Educacional

2008

INSTITUTO SUPERIOR DE PSICOLOGIA APLICADA

AS REPRESENTAÇÕES DA INDISCIPLINA E ATRIBUIÇÕES CAUSAIS POR ALUNOS DO
2.º CICLO

Telma Barreto Madeira

Dissertação Orientada por: *Professor Doutor José Morgado*

Tese submetida como requisito parcial para obtenção do grau de

Mestre em Psicologia Aplicada

Especialidade em Psicologia Educacional

2008

Dissertação de Mestrado realizada sob a orientação de Professor Doutor José Morgado, apresentada no Instituto Superior de Psicologia Aplicada para obtenção de grau de Mestre na especialidade de Psicologia Educacional, conforme o despacho da DGES, n.º 19673/2006, publicado em Diário da República 2.ª série de 26 de Setembro, 2006.

O caminho até aqui percorrido foi pontuado por muitas pessoas imprescindíveis e especiais, para que a realização deste trabalho empírico se tornasse possível, a todas elas gostaria de prestar os meus profundos e sinceros agradecimentos e reconhecimento.

Neste sentido, é meu desejo agradecer a:

*Professor Dr. José Morgado,
Professora Dra. Vera Monteiro,*

Meus orientadores e supervisores do presente trabalho.
Pelas oportunas observações, apoio concedido e compreensão manifestada!

Elementos das Escolas Básicas 2,3; Mouzinho da Silveira e Quinta Nova da Telha,
Que nos facultaram a amostra para que o nosso trabalho pudesse passar à prática!

*Funcionários das bibliotecas:
ISPA (Lisboa e Beja), FPCE, José Saramago e Ministério da Educação,*
Pela ajuda e empenho na pesquisa da documentação necessária!

Gabinete de Estatística,
Pelo apoio fornecido!

Meu Companheiro Hugo Rafael,
Pelo inigualável Amor, Motivação, Confiança e Suporte Técnico!

Pais,
Pelo suporte e interesse pela minha formação!

Sónia e Maria,
Pela companhia naqueles momentos de “desorientação escolar”!

Daniel e Anabela,
Por algumas “key-words” facultadas!

Ao Arquitecto do Universo,
Pela vida, força e perseverança no campo da psicologia e na realização dos meus
objectivos!

*A todos os meninos e meninas com quem trabalhámos,
Pelos momentos de simplicidade, inocência e ternura!*

Menino que vibras nos entretantos do teu coração,
na selva da vida e da educação!
Eu tenho sede de aprender,
eu é que não sei que a tenho!
Eu quero conversar contigo,
eu é que não sei que quero!
Eu não queria empurrar-te,
só queria mesmo cumprimentar-te!
Eu não sei o que me acontece,
mesmo quando não me apetece,
sentar na aula e aprender!
Não sei porque não posso correr!
A verdade é que sem saber cresço,
mas sem saber.....também desobedeço!

Telma

Resumo

Com o decorrer dos anos, tem-se assistido a um aumento de situações comportamentais inapropriadas em contexto escolar. Assim, a tentativa de explicar e compreender tais comportamentos disruptivos, deve considerar uma panóplia de factores, como por exemplo: os factores de natureza institucional e organizacional, os tipos de relação pedagógica estabelecida, as normas em vigor, os tipos de comunicação, os programas curriculares, assim como, as características psicológicas e sociais dos alunos.

Os objectivos gerais de pesquisa do presente estudo que assenta na metodologia comparativa, incidem sobre a exploração da representação dos estudantes disciplinados e indisciplinados, diferenciados por género sobre o conceito de indisciplina e as suas causas, ou seja, dos conteúdos e formas com que definem, explicam e avaliam, segundo os seus critérios, e as soluções alternativas que propõem.

A amostra do estudo foi constituída por 60 estudantes dos 5.^o e 6.^o anos de escolaridade, com idades compreendidas entre os 10 e 12 anos, provenientes do meio urbano. Para obter a nossa amostra foi utilizado um questionário adaptado de um estudo de Amado (1999, 2000 e 2002). Posteriormente utilizámos a entrevista semi-directiva adaptada de Gross (2001), com o objectivo de questionar os alunos como forma de captar as suas opiniões sobre o tema em estudo.

A recolha de dados permitiu analisar que realmente existem diferenças entre as representações entre alunos considerados disciplinados e indisciplinados e entre os alunos de ambos os géneros, no entanto e após a utilização de testes estatísticos aconselháveis à natureza dos objectivos e das variáveis em causa, com destaque para o uso de Mann-Whitney, pode confirmar-se que as diferenças encontradas não eram significativas.

Dos resultados encontrados no conjunto da amostra, destacamos que os comportamentos desadequados como; falar muito e alto, são os mais referenciados pelos alunos de ambos os sexos. Os sujeitos atribuem em parte as causas da indisciplina aos próprios alunos, às suas atitudes menos correctas e carências educativas da família. Propõem soluções como “os professores castigarem mais” e simplesmente “portar-se bem”.

Palavras – chave: indisciplina, causas da indisciplina, representações sociais

Abstract

Over the years, we have witnessed a growing up number of inappropriate behaviour situations in children's school. Thus, the attempt to explain and understand such disruptive behaviour, should consider a variety of factors: the factors of institutional and organizational nature, the kinds of educational relationship established, the rules, the types of communication, program curriculum, as well as the social and psychological characteristics of students.

The general goals of this research study, based on comparative methodology, focus on the exploration of the representation of students disciplined and undisciplined, broken down by gender on the concept of indiscipline and its causes, namely the contents and forms that define, explain and evaluate, according to its criteria, and the solutions they propose alternatives.

The sample of the study was formed by 60 students from 5.º and 6.º years of schooling, aged between 10 and 12 years old, from the urban areas. For our sample was used a questionnaire adapted from a study by Amado (1999, 2000, 2002). Later used the semi-directive adapted from Gross (2001), with the aim of challenging the students as a way to capture their views on the subject under study.

The collection of data allowed us to analyze differences between the representations of students considered disciplined and undisciplined and among students of both sexes, however, and after the use of statistical tests recommended to the nature and objectives of the variables involved, with emphasis for Mann-Whitney, it can be confirmed that the differences were not significant.

From the results of the whole sample, we notice that the inappropriate conduct such as speak too much and very high, are the most referenced by students of both sexes. They attribute a part of the causes of indiscipline on the students themselves, their attitudes less correct and educational needs of the family. Proposed solutions as "teachers punish more" and simply "carry themselves well."

Key-words: undisciplined, causes of indiscipline, social representations

Índice

Resumo

Abstract

I – Introdução.....	1
II – Enquadramento Teórico.....	3
1 – Representação Social.....	3
1.1 – <i>Uma abordagem ao conceito</i>	3
1.2 – <i>A representação que o professor faz da escola, do aluno, da indisciplina e suas atribuições causais</i>	5
1.3 – <i>As representações que o aluno faz da escola, do professor, da indisciplina e suas atribuições causais</i>	7
2 – Indisciplina	9
2.1 – <i>Conceito de disciplina e indisciplina e seus modelos explicativos</i>	9
2.2 – <i>Factores condicionantes da indisciplina na escola</i>	12
2.3 – <i>Gestão Preventiva da Indisciplina</i>	14
2.3.1 – <i>O aluno, o professor, os outros e a relação pedagógica</i>	14
2.3.2 – <i>A regra na gestão da sala de aula</i>	17
3 – Adolescência	19
3.1 – <i>A adolescência, o desenvolvimento moral e a interiorização do conceito de regra</i>	19
III – Problemática e Hipóteses	21
IV – Método	24
<i>Participantes</i>	24
<i>Instrumentos</i>	25
<i>Natureza do estudo e procedimento</i>	31
<i>Técnicas de análise dos discursos</i>	34
<i>SPSS – Statistical Package for the Social Sciences</i>	41
V – Apresentação e Análise dos Dados.....	42
VI – Discussão dos Resultados	59
VII – Considerações Finais	64
VIII – Referências Bibliográficas	66
IX – Anexos	70

Índice de Tabelas

Tabela 1: <i>Objectivos da pesquisa e correspondentes questões do guião da entrevista</i>	31
Tabela 2: <i>Constituição da amostra</i>	33
Tabela 3: <i>Categoria e sub-categorias da pergunta um e seus exemplos</i>	36
Tabela 4: <i>Categoria e sub-categorias da pergunta dois e seus exemplos</i>	36
Tabela 5: <i>Categoria e sub-categorias da pergunta três e seus exemplos</i>	37
Tabela 6: <i>Categorias e sub-categorias da pergunta quatro e seus exemplos</i>	39
Tabela 7: <i>Categorias e sub-categorias da pergunta cinco e seus exemplos</i>	40
Tabela 8: <i>Número de sujeitos e percentagens das respostas à primeira questão da entrevista</i>	44
Tabela 9: <i>Número de sujeitos e percentagens das respostas à segunda questão da entrevista</i>	45
Tabela 10: <i>Número de sujeitos e percentagens das respostas à terceira questão da entrevista</i>	46
Tabela11: <i>Número de sujeitos e percentagens das respostas dos grupos relativos ao estatuto disciplinar e ao género, para a primeira questão da entrevista</i>	47
Tabela 12: <i>Número de sujeitos e percentagens das respostas para o género de acordo com o estatuto disciplinar, para a primeira questão da entrevista</i>	48
Tabela 13: <i>Número de sujeitos e percentagens das respostas dos grupos relativos ao estatuto disciplinar e ao género, para a segunda questão da entrevista</i>	49
Tabela 14: <i>Número de sujeitos e percentagens das respostas para o género de acordo com o estatuto disciplinar, para a segunda questão da entrevista</i>	50
Tabela 15: <i>Número de sujeitos e percentagens das respostas dos grupos relativos ao estatuto disciplinar e ao género, para a terceira questão da entrevista</i>	51
Tabela 16: <i>Número de sujeitos e percentagens das respostas para o género de acordo com o estatuto disciplinar, para a terceira questão da entrevista</i>	52
Tabela 17: <i>Número de sujeitos e percentagens das respostas à quarta questão da entrevista</i>	53
Tabela 18: <i>Número de sujeitos e percentagens das respostas à quinta questão da entrevista</i>	54
Tabela 19: <i>Número de sujeitos e percentagens das respostas dos grupos relativos ao estatuto disciplinar e ao género, para a quarta questão da entrevista</i>	55
Tabela 20: <i>Número de sujeitos e percentagens das respostas para o género de acordo com o estatuto disciplinar, para a quarta questão da entrevista</i>	56
Tabela 21: <i>Número de sujeitos e percentagens das respostas dos grupos relativos ao estatuto disciplinar e ao género, para a quinta questão da entrevista</i>	57

Tabela 22: <i>Número de sujeitos e percentagens das respostas para o género de acordo com o estatuto disciplinar, para a quinta questão da entrevista</i>	58
---	----

Índice de Anexos

Anexo A: Questionário “Listagem de desvios a regras de funcionamento da sala de aula”. 71	
Anexo B: Legenda do questionário “Listagem de desvios a regras de funcionamento da sala de aula”.....	75
Anexo C: Guião da entrevista	77

I – Introdução

A escola e a sala de aula são consideradas como ecossistemas em que os comportamentos de um indivíduo vão ter efeito no comportamento dos outros indivíduos e no sistema no seu todo. A partir do momento em que elementos desse sistema consideram existir problemas de comportamento noutros elementos é porque o mais provável é estar a existir algo que se encontra a “obstruir” a fluência dos comportamentos adequados, dignos e aceitáveis na escola e em sala de aula.

Actualmente exige-se das escolas um duplo desafio: O de dar resposta à diversidade de alunos que procuram nela um conjunto de «saberes» e o enorme desafio de formar indivíduos (Morgado, 1999). A escola tem de trabalhar no sentido de promover uma formação global eficaz e evitar o risco de exclusão escolar e, conseqüentemente o risco de exclusão social.

Os comportamentos de indisciplina são cada vez mais presenciados nas escolas – espaços propícios aos processos de socialização e integração social, apresentando-se como um factor de stress nas relações interpessoais professor/aluno, particularmente quando associadas a situações de conflito em sala de aula, visto que é o lugar onde se reflecte o que sucede em espaços mais amplos como a escola, a família, o meio social e cultural.

A escola, actualmente, espelha as consequências da crise de valores que têm afectado a sociedade. O conflito de gerações, em que a família patriarcal e tradicional é substituída pela família nuclear e tecnocrata, a democratização na escola e a passagem de um ensino de elite para um ensino de massas (Gomes, 1999), são alguns dos factores que contribuem para a perturbação da vida social e da vida escolar. Cabe então à escola alterar a situação, investindo na disciplina e num clima relacional adequado à aprendizagem.

No presente trabalho, estabelecemos como nosso objecto de pesquisa, a representação da indisciplina e as suas atribuições causais, focando e salientando as representações que alguns pré-adolescentes têm sobre esta temática. A opção por este objecto de estudo está marcada por um pressuposto fundamental: Nada acontece por acaso.

Numa entrevista a João Amado (Educare, 2006, para. 4), este refere que “os factores são múltiplos e fortemente associados entre si. Podemos falar de factores de ordem social, familiar, escolar (organizacionais e pedagógicos) e individuais.”

Face a isto, o objectivo deste trabalho empírico, é relembrar, esclarecer e ordenar algumas situações de indisciplina e suas atribuições causais, referidas por alunos do 5.º e 6.º ano do ensino básico que frequentam duas escolas na cidade do Barreiro, percebendo deste modo, quais as representações que estes têm sobre esta temática, tendo em conta o género do aluno e o seu estatuto académico; se é disciplinado ou indisciplinado.

O interesse pelo estudo, prende-se com o facto desta problemática interferir com o quotidiano escolar, tanto face ao desempenho profissional e social dos professores, como para os alunos que colocam em risco todo o seu processo de aprendizagem, tanto educacional, como individual e social.

Neste sentido, consideramos que é importante, dar voz aos alunos e perceber quais as representações que estes têm sobre esta temática e o que está na sua origem. O presente trabalho é considerado por nós, um pequeno ponto de partida para possíveis estudos nesta área.

Colocamos então uma questão concreta que pode servir de orientação para uma possível investigação, a qual passamos a apresentar: Em que medida, é possível por de lado a punição, direccionar-se para as “raízes do problema” e adequar estratégias para a sua extinção.

Relativamente à organização do trabalho, este encontra-se organizado em VIII capítulos.

No capítulo I, apresenta-se a introdução que sintetiza os aspectos essenciais inerentes ao enquadramento deste trabalho. No capítulo II apresenta-se o quadro teórico onde se apoiou a investigação, sustentando diferentes contributos conceptuais que foram considerados pertinentes. Entre os quais, destacamos os trabalhos de Estrela (1986, 2002) e Amado (1998, 1999, 2000, 2001), que permitem enriquecer o modo de “olhar” para os problemas de comportamento na escola, na sua multiplicidade e interdependência de factores envolvidos.

No capítulo III, enquadra-se a problemática sublinhando alguns aspectos privilegiados neste trabalho e referem-se os objectivos do estudo. No capítulo IV, apresenta-se a metodologia adoptada, bem como a natureza do estudo, as técnicas e instrumentos de recolha e de análise de dados utilizados. No capítulo V, apresentam-se os resultados da análise interpretativa das entrevistas. No capítulo VI, apresentamos as interpretações e as conclusões e no capítulo VII, as considerações finais. Por fim, no capítulo VIII encontram-se as referências bibliográficas e no capítulo IX, os anexos.

II – Enquadramento Teórico

1 – Representação Social

1.1 – *Uma abordagem ao conceito*

O conceito de representação social é utilizado pelas Ciências Sociais procurando explicar acontecimentos com diferentes níveis de complexidade. Este facto faz com que a sua delimitação se torne uma tarefa árdua, uma vez que, o conceito se articula com noções psicológicas e sociológicas (Bidarra, 1986).

De acordo com Vala (2004), a representação social surge inicialmente, por Moscovici (1961, cit. por Vala, 2004), como resultado do seu interesse em relação ao sujeito e ao contexto social, onde esta relação se constrói.

Com este conceito o autor pretendia, através de uma perspectiva específica, perceber como ocorria “a difusão e apropriação do conhecimento científico pelo homem comum” (Vala, 2004, p.458) e por outro lado, uma perspectiva geral, no sentido em que propõe “a análise dos processos através dos quais os indivíduos em interacção social constroem teorias sobre os objectos sociais, que tornam viável a comunicação e a organização dos comportamentos” (Vala, 2004, p.458).

Dado isto, parece-nos importante, desde logo, fazer uma distinção entre representação e percepção. Segundo Davidoff (2001, p.141), embora todos os processos cognitivos estejam “interconectados”, iniciam-se com a percepção.

Esta pode ser definida como “o processo automático de organizar e de estruturar as características oriundas de um conjunto complexo de estímulos num todo, interpretável e com significado” (Neves, 2001, p.231). Na opinião de Doron e Parot (2001, p.663), a representação “designa o processo de pôr em correspondência dois elementos, que conduz a que um (o «representante») repete, substitui ou «apresenta de outro modo» o outro (o «representado»).

Na tentativa de definir representação social, Jodelet (1984, p.361), refere-a como “une forme de connaissance spécifique, le savoir de sens commun, dont les contenus manifestent l'opération de processus génératifs et fonctionnels socialement marqués. Plus largement, il désigne une forme de pensée sociale”.

Santiago (1991), propõe três dimensões que integram os conteúdos das representações:

A informação, a atitude e o campo de representação.

Na primeira dimensão, a informação, representa tudo aquilo que nos chega da soma dos conhecimentos que um sujeito ou um grupo manifesta sobre um dado objecto da representação (Moscovici 1974, Kaes, 1978, cit. por Santiago, 1991).

A atitude, por sua vez, e agora reportando mais especificamente ao aluno, inclui “todas as conotações avaliativas dos alunos que se referem à tomada de posição, qualificações e designações a propósito da escola em geral, de si próprio como alunos em interacção com os outros alunos e professores e às diferentes situações vividas durante o processo de ensino/aprendizagem” (Moscovici, 1974; Kaes, 1978, cit. por Santiago, 1991, p.308).

Uma última dimensão, o campo de representação, diz respeito a um conjunto de crenças, opiniões, atitudes que exprimem a atribuição de significados a aspectos concisos do objecto (ibid.).

Nos seus estudos Moscovici (1961, cit. por Neto, 1998), evidenciou ainda dois processos sócio cognitivos; a objectivação e a ancoragem que explicam a formação e funcionamento das representações sociais, clarificando a relação existente entre a actividade psicológica e as condições sociais. O autor explicita o modo como o social transforma o conhecimento em representação e o modo como esta representação transforma o social

A objectivação é um processo que o sujeito utiliza para melhor se apropriar dos conceitos abstractos, procurando concretizá-los em imagens / sínteses que lhe permitam uma melhor compreensão da realidade (Bidarra, 1986; Vala, 2004).

A ancoragem, refere a funcionalidade das representações, a sua constituição como um sistema de classificação, explicação e avaliação de pessoas e acontecimentos” (Vala, 2004).

Reflectindo sobre a dupla dimensão da representação e, considerando como objecto de representação a indisciplina e as suas causas, podemos dizer que os actores escolares têm representações desta que construíram, mas que vão actualizando de acordo com as vivências que experimentam.

1.2 – A Representação que o professor faz da escola, do aluno, da indisciplina e suas atribuições causais

Na mesma linha de pensamento do sub capítulo anterior, fazemos referência aos estudos de Moscovici (1961, cit. por Vala, 2004), os quais foram a mola impulsadora para que diversas investigações utilizassem o conceito de representação social na procura de explicações sobre o modo como os sujeitos constroem significações da realidade, articulando dimensões da história pessoal de cada um, com dimensões da cultura, dos valores e da ideologia, actualizando-as nas relações inter individuais e inter grupais (Vala, 2004).

Sobre as representações sociais da escola nos professores não há uma unanimidade absolutamente estabelecida. Existem representações de escola e do ensino em alguns professores que convergem mais para o paradigma da escola construtivista, (centrada no aluno) enquanto que outras convergem mais para o paradigma da escola transmissiva (centrada no professor). Estas representações subjacentes à adopção de um ou de outro paradigma constituem a base da actuação do professor na sala de aula. Já referia Santiago (1997) que as representações da escola nos professores “(...) apontam genericamente, para o predomínio de traços essencialmente ligados aos princípios da escola transmissiva que se oporiam a elementos de ordem mais científica e racional” (Santiago, 1997, p. 50-51).

A representação que o professor possui dos seus alunos, o que pensa e espera deles, as intenções e capacidades que lhes atribui funciona como um filtro que o leva a valorizar determinados aspectos em detrimento de outros. Esta “filtragem” pode modificar o comportamento real dos alunos na direcção das expectativas associadas à representação que o professor tem.

Nash (1976, cit. por Estrela, 2002), refere que os professores descrevem os alunos mais em termos de personalidade do que de capacidades, utilizando sobretudo descritores como “trabalhador-preguiçoso”, “maduro e imaturo” e “bem e mal comportado”. Em oposição, as representações dos alunos sobre o professor valorizam as suas qualidades relacionais, aparecendo em segundo plano as suas qualidades de ensino.

No que concerne à representação da indisciplina pelos professores Estrela (1986), no seu estudo infere uma representação do aluno indisciplinado como sendo aquele, cujo comportamento se insere num dos seguintes cinco tipos: Agressivo, exibicionista, agressivo e exibicionista, turbulento, turbulento e agressivo. Assim, a indisciplina surge como exibição de

comportamentos visivelmente perturbadores do funcionamento da aula, cortando a dinâmica dos comportamentos e/ou dinâmica das relações.

Parafrazeando Bertão (2004):

Os professores identificam como sinais de indisciplina os comportamentos que colocam em causa o funcionamento normal da aula. Assim: As conversas paralelas ao discurso do professor, a desobediência a um pedido que, na relação pedagógica, assume quase exclusivamente o valor de ordem e o não cumprimento das regras formal ou informalmente estabelecidas são algumas das manifestações que os docentes sinalizam como situações de indisciplina (Bertão, 2004, p.150).

Nesta linha de pensamento (Amado & Freire, 2002), referem ainda que usuais são também as diferenças de opinião, entre professores. A falta de uniformidade naquilo que se considera ser um comportamento indisciplinado, na mesma escola, poderá contribuir para agravar os comportamentos dos alunos, porque aos mesmos são permitidos ou interditos determinados comportamentos, de acordo com a representação que cada professor tem da indisciplina.

Parece extremamente interessante o exemplo referido por Sampaio (1998), e que diz respeito à questão das pastilhas elásticas. Sobre este assunto refere o autor:

Aprendi numa reunião de professores que havia pelo menos cinco maneiras diferentes de lidar com as pastilhas elásticas dos alunos. Uma professora mais idosa disse-me que não permitia, porque os alunos precisavam de estar prontos a falar e era má educação falar com a boca cheia. Uma colega respondeu que a escola tinha que garantir a privacidade do aluno e o que estava dentro da boca era do foro íntimo, logo jamais faria qualquer comentário. Retorquiu uma terceira que tudo dependia do modo de mascar a chiclete e por isso tinha de proibir quando «mascavam provocantemente». (...) Tentei recuperar a liderança da reunião quando um professor da linha compreensiva disse que era tudo um problema de stress, por isso ele não permitia no dia-a-dia da escola, mas autorizava nos testes «porque aí sim, estão nervosos e precisam de descontrair». Quando eu tentava desesperadamente mudar de assunto, surge a quinta opinião, lançada com vigor por uma professora sanitarista: «É tudo um problema de saúde física, não tem nada a ver com o stress. Eu só deixo mascar depois do almoço, para que a pastilha não estrague os dentes! Noutras horas proíbo. E além disso recomendo sempre sem açúcar!» (Sampaio 1998, p.142-143).

Para Caeiro e Delgado (2005), as principais causas dos comportamentos indisciplinados prendem-se sobretudo com o desinteresse pela escola, a descrença de valores morais, a não definição previa de regras e ainda a influência negativa de muitos programas de televisão.

1.3 – A representação que o aluno faz da escola, do professor, da indisciplina e suas atribuições causais

Santiago (1989), refere que a construção da representação da escola pelo aluno é influenciada pelo contexto sócio familiar, o contexto escolar, o trajecto escolar do aluno, o estatuto escolar e processos de atribuição de causalidade das dificuldades escolares, a capacidade de emitir juízos sociais e da técnica utilizada na indução das representações.

Os estudos de Nash (1978, cit. por Amado, 2001, p.120), apresentam o conjunto de representações que os alunos têm dos seus professores, organizando-as em seis categorias bipolares. A saber: a) mantém a ordem – é incapaz de manter a ordem, b) ensina – não ensina, c) explica – não explica, d) é humorado – é aborrecido, e) é justo – é injusto, f) é amigo – é hostil. Estas representações dos alunos sobre os seus professores são determinantes nos comportamentos e atitudes que os primeiros manifestam em relação aos segundos.

Amado (2001), apresenta um estudo realizado por Kutnick e Jules (1993, cit. por Amado, 2001), sobre as diferenças nas representações do aluno em função da variável idade no que concerne aos atributos que o professor deve ter para ser considerado bom professor.

Os alunos mais novos representam o professor pela aparência e traços físicos. Entre os onze e treze anos, o professor é considerado bom quando é capaz de controlar o comportamento dos alunos e de organizar actividades de aprendizagem estruturadas, estabelece trabalhos de casa e dá informações aos alunos sobre os seus trabalhos.

Já os alunos mais velhos, consideram que um professor é bom profissional quando é bem-educado, interessado não só pelas temáticas que ensina, como também pelos problemas e necessidades dos alunos, disponibilizando-se para os ouvir e ajudar (ibid.)

Num estudo de Felouzis (1994, cit. por Amado, 2001), utilizando como metodologia central a análise de composições sobre a "escola ideal", de alunos do quinto e sexto ano, verificou que as "qualidades humanas" são as mais exigidas pelo género feminino; são as raparigas que põem acento na necessidade da disciplina na escola e de que os professores sejam severos.

Para Estrela (2002), são os alunos indisciplinados que mais exigem que o professor seja capaz de manter a ordem. Para muitos deles os professores dividem-se em duas categorias: os que se fazem respeitar e os que não se fazem respeitar.

Num outro estudo (Ventura, Frasão, Marques & Serradas, 1996, cit. por Carita & Fernandes, 1995), foram confrontadas as concepções sobre indisciplina com a dos alunos dos mesmos professores. Verificou-se que para os professores, comportamentos como, fazer distúrbios, agredir colegas, a não concentração no trabalho, são relacionados com a infracção de regras, dificuldades de relacionamento e falta de respeito.

Para os alunos dos mesmos professores, a indisciplina traduz-se em fazer distúrbios, agredir professores, agredir colegas e que as relacionam com (faltas de) respeito, (desacato da) ordem e (dificuldades) de convívio. Estas concepções são bastantes semelhantes às dos professores. É no entanto de notar que os alunos incluem nas manifestações de indisciplina a agressão aos professores que estes não referem, ficando no ar a ideia sobre a existência dessa manifestação apenas na vontade, como desejo que não passa ao acto, pelo menos de modo perceptível para os professores. De realçar ainda que os alunos dão muito maior relevância ao respeito do que os professores. (ibid.)

Estrela (2002), refere que para os alunos do 1.º ciclo, ser indisciplinado é sobretudo ter comportamentos que vão contra as regras relativas de espaço e contra a comunicação. Nos alunos do 2.º ciclo, a indisciplina envolve a perturbação da aula e ter comportamentos que se opõem ao do professor, pondo em causa o respeito que merece. Para os alunos do ensino secundário, a indisciplina visa sobretudo o professor.

Num estudo levado a cabo, Taveira (1990), sugere ainda para o 2.º ciclo a existência de alguma indefinição de normas relativas à indisciplina. Neste ciclo, os alunos podem ser confrontados com a coexistência de diferentes concepções de indisciplina na sala de aula, de acordo com os diferentes professores. Estes, na verdade, podem adoptar um formalismo normativo, um estilo liberal ou então autoritário. Tais situações podem concorrer para explicar o comportamento indisciplinado numa certa aula ou disciplina mais assertiva que em outras.

Carita, Silva e Henriques (1998), defendem que enquanto os professores referem normalmente que as situações de indisciplina acontecem porque os alunos “pretendem experimentar os professores” ou porque são “impertinentes e malcriados”, na opinião dos alunos, a ocorrência de tais situações deve-se ao facto de muitos deles “viverem só para isso, de maneira a tornarem-se mais conhecidos e populares da escola” ou ainda “porque não estão a gostar da aula... e então só querem fazer porcaria” (Carita, Silva & Henriques, 1998, p.103).

2 – Indisciplina

2.1 – Conceito de disciplina e indisciplina e seus modelos explicativos

O termo disciplina possui várias acepções e presta-se a muitas analogias. Para a concepção de indisciplina que nos propomos trabalhar, consideraremos a etimologia da palavra disciplina. Estrela (2002, p.17), apresenta-a como “de origem Latina e tendo a mesma raiz que discípulo”. Ao longo da história, em diferentes contextos, ela já assumiu várias significações.

Tal como indica Marques (2002):

A disciplina é um conceito polissémico. Pode designar um ramo do saber, por exemplo, a disciplina de Matemática e pode designar uma situação de respeito pelas regras e pelas normas. Na escola tradicional, a disciplina era sinónimo de ouvir atentamente o professor em silêncio e cumprir as regras e as normas escolares impostas pelo professor. As pedagogias personalistas defendem uma noção diferente de disciplina. O aluno deve respeitar as regras e as normas, mas estas estão sujeitas à discussão e à negociação. A participação na aprovação das regras é entendida como uma das principais fontes da disciplina. A manutenção da disciplina constitui uma preocupação de todas as épocas. Platão refere-se a ela na obra “As Leis”. Santo Agostinho dedica-lhe páginas nas “Confissões”.

A disciplina é um conceito de origem latina. Tem a mesma raiz que discípulo. Ao longo dos tempos, a palavra disciplina tem tido significados diferentes. Na Idade Média surgia associada a castigo ou a direcção moral. Com o Iluminismo, a disciplina surge associada a respeito e tolerância. Seja como for, a disciplina anda sempre associada à ideia de harmonia e convivência. Uma pessoa disciplinada é uma pessoa que cumpre as regras e que obedece à autoridade legítima (Marques 2002, pp. 33-34).

Pode observar-se então, que o termo foi sendo marcado por diferentes conotações, mas a maior parte das vezes relacionadas à direcção moral, regras e cumprimento delas, obediência e punição ou castigo. Por isso, segundo Estrela (2002, p.17), o conceito adquiriu, para muitos, "um sentido algo pejorativo".

Relacionado à ideia de disciplina com a conotação predominante de ordem, define-se o conceito de indisciplina: “In” é um prefixo latino que designa negação e portanto, indisciplina quer dizer falta de disciplina ou citando Bertão (2004, p.151), “falta de instrução”. Na opinião de Estrela (2002, p.17), é uma "desordem proveniente da quebra das regras estabelecidas".

Pode-se, portanto afirmar que, na acepção do termo, (in) disciplina está directamente

ligada à ideia de instruções, normas ou regras e a aplicação destas por determinada autoridade, que pode ser representada por instituições. No entanto, Estrela (2002, p.17), defende a ideia de que "as regras e o tipo de obediência que elas postulam são relativas a uma dada colectividade" localizada historicamente e às formas e configurações sociais que nela existem.

Na opinião de outros dois autores, Doron e Parot (2001) este conceito:

É a recusa de se submeter às regras de aprendizagem educativa e ao seu sistema de transmissão institucional. Reportada ao quadro familiar e escolar, a indisciplina é um dos sintomas dos problemas da infância e da adolescência, que se procura situar no campo multidimensional das interações entre processos de aprendizagem e finalidades da educação, relação educador/sujeito/grupos de alunos/classe, sistema de avaliação e risco de insucesso. Transbordando do simples registo das perturbações do carácter, a indisciplina releva de factores psicossociais que dão sentido a esta forma de insubmissão (Doron & Parot, 2001, p.417).

Existem formas diferentes de entender o conceito de indisciplina, as quais são justificadas, quer pela evolução nas concepções de organização, sociedade e escola ao longo do tempo, quer pela adopção, por parte dos investigadores, de diferentes paradigmas de investigação, o que, conduz à polissemia do conceito dificultando a procura das suas causas e o encontro de estratégias válidas para a diminuição do fenómeno (Estrela, 2002).

Veiga (2007, p.15), entende por indisciplina: "(...) a transgressão das normas escolares, prejudicando as condições de aprendizagem, o ambiente de ensino ou o relacionamento de pessoas na escola".

Na mesma linha de pensamento Amado (2001), referencia-a como:

Como um fenómeno relacional e interactivo que se concretiza no incumprimento das regras estabelecidas, que presidem e orientam as condições das tarefas na aula e, ainda, no desrespeito de normas e valores que fundamentam o seu convívio entre pares e a relação com o professor enquanto pessoa e autoridade ou ainda, a expressão de um mau estar que também só se entende no quadro do paradigma da complexidade onde se determinam mutuamente factores sociais, familiares, pessoais e escolares (Amado 2001, p.43).

Considerando esta pluralidade de fenómenos comportamentais, assim como o carácter denotativo do conceito de indisciplina, Amado e Freire (2002, p.8), estabeleceram "três níveis" distintos de indisciplina analisando os comportamentos que, na sua essência, se traduzem no incumprimento de regras" e os respectivos factores e funções que lhes são inerentes. É desses "níveis" que num tratamento próprio passaremos a tratar.

No primeiro nível de indisciplina encontram-se aqueles comportamentos que prejudicam o decorrer normal da aula, isto é os «Desvios às Regras de Produção» que abrange os incidentes a que é imputado um carácter «disruptivo» por causarem «perturbação» ao «bom funcionamento» do ensino/ aprendizagem e traduzindo-se em manifestações de “fuga à tarefa” (Amado, 1999, 2000 e 2002). Neste nível encontram-se praticamente, todos os alunos, os “mais empenhados e os menos empenhados, os mais novos e os mais velhos e seja qual for o sexo...” (Amado & Freire, 2002, p.16).

Este nível é dividido por Amado (1999, 2000 e 2002) em quatro categorias. Na primeira categoria, apresenta-nos os “«Desvios» às regras da comunicação verbal”, onde se inserem condutas como: Conversas, comentários, respostas colectivas, gritos, barulhos e confusão. Os risos, olhares, gestos, posturas/posições e aspecto exterior, situou-os na categoria dos “«Desvios» às regras da comunicação não-verbal”. A terceira categoria categorizou-a de “«Desvios» às regras da mobilidade”, que remete para deslocações não autorizadas e brincadeiras. Por último, são designados os “«Desvios» ao cumprimento da tarefa”, onde se encontram actividades fora da tarefa, falta de material, falta de pontualidade e falta de assiduidade.

Baseados nestes comportamentos a que o autor chamou “Comportamentos Desviantes do Aluno”, sustentámos a primeira fase experimental do nosso trabalho; na construção de um questionário (anexo A), com o objectivo de seleccionar a nossa amostra; alunos disciplinados e indisciplinares. Será apresentado no capítulo IV.

O segundo nível de indisciplina, "Conflito Interpares", contempla os incidentes que traduzem essencialmente dificuldades de relacionamento entre os alunos, que segundo (Amado, 1999), podem traduzir-se em fenómenos de violência e bullying, ao qual corresponde a violência caracterizada, “fundamentalmente, pela intenção deliberada de causar sofrimento ao outro, (...) que pode traduzir-se por dor física ou perturbação emocional” (Amado & Freire, 2002, p.54).

Finalmente, o terceiro nível, "Conflitos da Relação Professor/Aluno", inclui os “comportamentos que, de algum modo, põem em causa o poder e o estatuto do professor (Amado, 1999, p. 54), abrangendo também a violência e o vandalismo contra a propriedade da escola” (Amado, 2000).

2.2 – Factores condicionantes da indisciplina na escola

O problema da indisciplina encerra um conjunto de fenómenos complexos que se manifestam de diversos modos, com maior ou menor intensidade e tem subjacentes múltiplos factores; familiares, pessoais, escolares e sociais. Assim, ao concebermos a escola como um sistema aberto, facilmente se compreende que o que se passa no seu interior deriva do meio que a envolve e da sociedade em geral, na medida em que a escola não vive isoladamente.

Nesta linha Amado (2001), considera que os comportamentos de indisciplina podem emergir da existência de factores de ordem psicológica, médica e social. Contudo o autor adverte que, para além do reconhecimento destes, a escola e os professores devem reflectir acerca das suas actuações, uma vez que a indisciplina está também relacionada com factores de natureza escolar, muito especialmente, com a natureza das actividades curriculares e com os factores relacionais, presentes na aula.

Pires (1999), refere que existe uma relação entre as causas da indisciplina e sociedade, a família, a escola, o professor e o aluno. A sociedade é corrompida pelo alto consumismo, o que leva à busca da satisfação imediata do prazer, diminuição da capacidade de tolerância à frustração, aumento da agressividade e violência. Em relação à família, diz que, ao contrário de alguns anos atrás, em que a família mantinha uma maior aproximação à escola, nos dias de hoje, a família responsabiliza a escola pela educação dos seus filhos, fazendo com que os alunos iniciem o seu percurso escolar com menos limites trabalhados.

Entre muitos factores que podem desencadear comportamentos de indisciplina na escola, destaca-se “a falta de percepção de apoio parental, o autoritarismo ou a indiferença permissiva, a falta de coesão familiar, e ainda outras precariedades do tipo económico ou social” (Flood, 1994; Olweus, 1992; Reid, 1993; cit. por Veiga, 2001, p.20).

As abordagens psicológicas sobre as questões da indisciplina entendem a indisciplina como um fenómeno ligado a perturbações do indivíduo, ligadas a condutas anti-sociais e a perturbações neuróticas ou de personalidade. A origem da indisciplina é o indivíduo que por razões de carácter patológico não poderá ser culpado das suas acções.

Entendem a indisciplina como um fenómeno ligado a perturbações do indivíduo, ligadas a condutas anti-sociais e a perturbações neuróticas ou de personalidade. O comportamento disruptivo mais referido actualmente pelos professores é a hiperactividade (Caeiro & Delgado,

2005; Estrela, 2002; Sampaio, 1996).

Na hiperactividade, as crianças não conseguem ficar sentadas calmamente no seu lugar, mudam de uma actividade para outra sem descansar. O seu irrequietismo torna-a num elemento perturbador aos olhos das outras crianças e dos agentes educativos que as rodeiam (Schwezer & Prekop, 2001).

“Contudo, se permanece a tendência para imputar a origem da indisciplina na aula ao próprio aluno, a procura da sua etiologia tende a desresponsabiliza-lo” (Estrela, 2002, p.83).

Nas perspectivas sociológicas o indivíduo deixa de ser o protagonista do fenómeno da indisciplina. Os contextos, social e pedagógico, passam a ser também considerados como variáveis consideradas de muito valor. Ainda assim, o indivíduo é desculpabilizado pelas suas acções indisciplinadas já que estas são a resposta dada face aos constrangimentos e condicionalismos que a sociedade lhe impõe (Estrela, 2002).

A atribuição da culpa à sociedade e à escola pelas acções indisciplinadas do aluno, são reforçadas por estudos sobre a indisciplina dos alunos na sala de aula, que colocam a tónica no papel do professor. A indisciplina é entendida como o desvio que o aluno faz às regras estabelecidas (ibid.).

As correntes sociológicas baseadas no interaccionismo, estudam o modo como os professores e alunos entendem os acontecimentos da aula e elaboram estratégias de resposta envolvendo-se em negociações informais sobre o seu comportamento. Os comportamentos indisciplinados são vistos como “estratégias” que os alunos utilizam, para darem respostas a situações que entendem de forma diferente dos professores (ibid.).

Nas correntes pedagógicas, a indisciplina tem de ser entendida no contexto das acções, normas e constrangimentos da iniciativa do professor para atingir os objectivos da aula. Nesse contexto a indisciplina é entendida como resposta do aluno ou grupo de alunos à acção do professor, uma resposta contrária aos objectivos do professor (ibid.).

O estudo do conceito de indisciplina permite-nos verificar que a indisciplina é essencialmente um fenómeno decorrente da interacção entre os actores escolares e é neste sentido que o estudamos, como sendo um fenómeno decorrente das interacções pedagógicas (ibid.).

Como diz Amado (2001), por um lado é necessário ter em atenção a individualidade de cada sujeito/aluno, o comportamento do mesmo quando inserido num grupo-turma. Por outro lado, é preciso perceber que a qualidade das interacções é marcada pela representação que cada actor tem de si mesmo, da escola ou mais especificamente da aula, como já vimos.

Outras investigações, realizadas na década de 70 (Ackerman, 1971; Clarizio, 1971; Vance-Hall, 1973, cit. por Estrela 2002), centram-se numa perspectiva correctiva da indisciplina, ou seja, os autores procuram as causas promotoras dos comportamentos indisciplinados para poderem intervir ao nível da prevenção dentro da aula e da escola.

Do que foi exposto, são vários os enquadramentos teóricos que procuram explicar o fenómeno da indisciplina apontando para factores de ordem individual, psicológica, social e pedagógica, os quais devem ser considerados na avaliação dos comportamentos tendo em vista uma actuação adequada, justa e eficaz.

Amado, acrescenta que para perceber as relações sociais na aula é fundamental “conferir relevo, tanto a factores externos (...) como a factores internos à aula...” (Amado, 2000, p.221). É necessário interiorizar que determinados comportamentos inapropriados, em contexto escolar, associam-se a factores inerentes à instituição escolar, tais como: questões familiares, o professor e a escola a nível organizacional e estrutural, e que “quanto maior for o número de factores de risco associados, maior é a probabilidade de as crianças e os jovens desencadearem actos desviantes” (Amado & Freire, 2002, p.80).

2.3 – Gestão preventiva da indisciplina

2.3.1 – O aluno, o professor, os outros e a relação pedagógica

No conceito de Estrela (2002, p.36), a relação pedagógica é o “contacto interpessoal que se gera entre os intervenientes de uma situação pedagógica e o resultado desses contactos”. A autora reconhece dois tipos de situação neste processo relacional: O que abarca todos os intervenientes ligados directamente ou indirectamente ao processo pedagógico – professores, alunos, auxiliares, pais entre outros, pertencentes à comunidade envolvente e a situação relacional em contexto pedagógico, como seja, a relação professor-aluno e aluno-aluno.

Ainda segundo Estrela (2002, p.36), a relação pedagógica “começa por se estabelecer através das ligações diferentes que os intervenientes têm com o saber, e pelos papéis que mutuamente se atribuem em função dessas ligações”, como seja a relação saber e poder.

Esta implica que toda a relação pedagógica se fundamente de forma desigual, no sentido de que “não há relação pedagógica que não seja mediatizada pelo saber e regulada pelo poder que esse saber origina” (Estrela 2002, p.37). Portanto, o saber é o primeiro condicionante da relação pedagógica. É à sua volta que se articulam os aspectos formativos e os aspectos sociais do desenvolvimento do aluno, visados pela intervenção do agente educativo (ibid.).

Torna-se no entanto imprescindível definir um modelo que identifica um conjunto de dimensões envolvidas na relação pedagógica. Para uma gestão diferenciada e considerando a sua complexidade, são identificadas oito dimensões que podem ser susceptíveis, de virem a constituir-se como fonte de perturbação do sucesso dessa relação. São elas: O aluno, o grupo turma, o professor, a metodologia, o currículo e a gestão curricular, as actividades de aprendizagem, a escola e o meio familiar (Morgado, 1999).

Dado o tamanho reduzido deste trabalho, focaremos somente as dimensões mais importantes, explicitando-as um pouco.

Em relação à primeira dimensão; o aluno; este não pode ser somente analisado pelo seu «produto». O professor deve ter conhecimento rigoroso dos seus «processos» de realização. Deve conhecer as suas motivações e necessidades (Morgado, 1999).

As necessidades do aluno, os seus sentimentos, opiniões ou características pessoais constituem um importante aspecto a considerar na prevenção dos problemas. Deste modo, se por um lado, “o conhecimento do aluno pelo professor os aproxima e facilita a prevenção e resolução dos problemas, (...) o auto conhecimento do aluno, é igualmente um factor determinante para o seu próprio reconhecimento e aceitação pessoal, para a auto-regulação das suas condutas” (Carita & Fernandes, 1999, p.47) e para um bom funcionamento do grupo turma.

Neste sentido, observar e conhecer a dinâmica de relacionamento interpessoal do grupo-turma, (outra dimensão da relação pedagógica) e o estatuto e papel de cada elemento que o compõe, constituir-se-ão como elementos imprescindíveis no conhecimento das estratégias adequadas a mobilizar, para uma gestão correcta e adequada da sala de aula

(Morgado, 1999).

Amado (2001), faz alusão a estudos realizados por vários autores que procuram as causas da indisciplina no grupo-turma. Assim, no estudo de Hargreaves (1967, 1972, cit. por Amado 2001), é salientado o clima de aula em que o grupo-turma assume posições convergentes, pseudoconvergentes ou divergentes com as atitudes do professor. Estas posições levam a que os professores apelidem a turma de acordo com as representações e interações que mantêm com cada grupo e que as mesmas determinem os comportamentos evidenciados pelos alunos.

No que respeita ao professor, o qual também é parte envolvente da relação pedagógica, é de salientar dois aspectos; A comunicação na sua forma e conteúdo e todas as expectativas e representações que o professor tem e utiliza na gestão dos processos educativos (Morgado, 1999).

Nesta linha de pensamento, e tal como referem Carita e Fernandes (1999), a comunicação assegura uma relação entre professor e aluno e o sucesso do acto pedagógico através da forma como esta se estabelece. A comunicação na sala de aula apresenta como principais objectivos, a facilitação da aprendizagem, o desenvolvimento da capacidade de analisar, raciocinar e inferir acerca das aprendizagens, para que ocorra a apropriação destas. Para isso e parafraseando Estrela (2002), são transmitidas várias cargas afectivas como elogios, críticas e ameaças para além da informação que se pretende. É através destes actos, que há partida se determina não só o ambiente da turma mas a aprendizagem e o comportamento dos alunos.

É ainda importante realçar que o professor deve aceitar-se a si próprio para que consiga fazer uma aceitação do aluno, na medida em que “o conhecimento consciente de si, permite-lhe imprimir autenticidade à relação que desenvolve com os alunos e estar atento a essa relação” (Carita & Fernandes, 1999, p.32).

Se o professor tiver consciência de si próprio, terá maior capacidade de melhorar o seu desempenho profissional através do aperfeiçoamento de duas competências interpessoais, ou seja, através da autenticidade e do confronto, pois são as condições essenciais a uma atitude assertiva e facilitadora da relação (Carita & Fernandes, 1999).

As actividades de aprendizagem são também consideradas um facilitador ou não, da relação pedagógica. Devem reflectir tanto quanto possível as especificidades individuais e contextuais. Devem ser significativas, integradas, diversificadas, activas e sociabilizadoras (Morgado, 1999).

2.3.2 – A Regra na Gestão da Sala de Aula

A gestão de uma sala de aula, entendida como um espaço onde decorrem múltiplas interações entre os actores, exige do professor capacidade e destreza para colocar em prática um conjunto de estratégias para resolver o problema da ordem e criar condições de ensino, aprendizagem de conteúdos e valores, o que se revela um desafio complexo (Lopes, 2002).

Deste modo, considera-se importante estabelecer regras logo nas primeiras aulas, explicitando a “razão de ser das regras”, e o reforço das mesmas, tal como, a consistência e coerência da actuação do docente (Estrela, 2002, p.127), de forma a que se determinem normas reguladoras da situação pedagógica. Estas devem ser formuladas numa linguagem clara, e adequada ao escalão etário a que se destinam, devem ser em número limitado e de preferência devem ser negociadas com os alunos.

Certos autores, falam inclusive nas regras das regras, ou seja, no princípio básico a que deve obedecer a sua formulação: Poucas, simples, positivas, claras e fundamentais (Short, Short & Blanton, 1994, p.44, cit. em Amado, 1999). Mas a estas regras das regras, devem acrescentar-se dois princípios importantes: Que realmente dirijam o comportamento do aluno e que o professor seja consistente na sua aplicação (Arends, 1995).

O facto dos alunos participarem na construção das regras, confere-lhes responsabilização e interiorização das mesmas visto que quando as regras são definidas em conjunto pelos alunos e pelo professor, os alunos cumprem-nas mais facilmente (Sampaio, 1996). Paraphraseando Amado (1999), a regra deixará de ser uma mera e arbitrária imposição externa, para passar a ser objecto de um compromisso entre os vários intervenientes na aula ou fora desta.

Há ainda que ter em conta na gestão de sala de aula um conjunto de indicações sobre comportamentos e atitudes que se têm mostrado eficazes na orientação da relação com os

alunos.

Entre algumas destas indicações podemos realçar o respeito pelas promessas feitas, o não recurso a comparações entre alunos, a equilibrada distribuição da atenção por todos eles, a disponibilidade para escutar os seus problemas, os sinais de reforço aos comportamentos apropriados e de encorajamento nas situações mais difíceis, um encorajamento útil, ou seja, propiciador de sugestões ou de meios que ajudem a caminhar. Estas indicações poderão contribuir para a prevenção e resolução dos problemas (Good & Brophy, 2003).

Uma boa organização e gestão na sala de aula são fundamentais para minimizar comportamentos e atitudes menos facilitadoras do processo de ensino/aprendizagem. A organização do espaço, dos materiais e o estabelecimento de rotinas dos alunos, para que estes saibam o que se espera deles, permite aos professores mais tempo para organizar as tarefas académicas, diminuir o tempo de espera entre tarefas, respeitar os ritmos dos alunos e desenvolvem nos mesmos o sentido de responsabilidade (Good & Brophy, 2003).

É ainda de salientar que os professores mais eficazes procuram evitar o comportamento de indisciplina, criando ordem a partir das actividades, antecipando o potencial mau comportamento e agindo imediatamente sobre ele, quando ocorre (Henkel, 1991, cit. por Mendes, 1998).

Deste modo, estas indicações constituem “um conjunto de orientações susceptíveis de prevenir a eclosão de problemas na sala de aula, mediante a criação de um clima predominantemente positivo, quer no domínio da relação, quer no domínio da organização do trabalho” (Carita & Fernandes, 1999, p.97).

Resumindo, o estabelecimento de regras e procedimentos de forma negociada, clara e exequível, a capacidade de perceber e de gerir os conflitos entre pares e a capacidade de comunicação verbal e gestual e ainda, o conhecimento de técnicas de locução, são alguns dos ingredientes que os professores devem trabalhar e pensar a par de uma planificação de aulas com estratégias e actividades motivadoras para alunos, com vista à obtenção de um clima propício às aprendizagens de conhecimentos, de valores e de afectos.

3 – Adolescência

3.1 – A Adolescência, o desenvolvimento moral e a interiorização do conceito de regra

A adolescência é o período de incertezas, de afirmações do eu, de busca do conhecimento; conhecimento de si, dos outros e das coisas. É por natureza uma etapa da vida humana caracterizada pela mudança: Mudança ao nível do corpo e do espírito, mudança de atitudes e comportamentos, mudanças fisiológicas, intelectual e sócio-afectiva.

Os sujeitos processam e constroem significados para as suas experiências pessoais, intelectuais, sociais e morais através de métodos qualitativamente diferentes, de acordo com os níveis de desenvolvimento em que se encontram. Nesta linha de orientação, surge-nos da Psicologia Genética, dois autores; Piaget (desenvolvimento cognitivo) e Kohlberg, cujas investigações no domínio do desenvolvimento moral evidenciaram a necessidade de se conhecer o nível de desenvolvimento do aluno para se compreender como este concebe a realidade física e social que o rodeia, o modo como se relaciona com ela e como entende e interioriza o conceito de regra (Rego & Caldeira, 1998).

“Uma vez que, de acordo com as teorias psicológicas cognitivo desenvolvimentistas, a coerência entre pensamento e acção depende do nível do desenvolvimento cognitivo e, portanto, em larga medida da idade dos indivíduos” (Espírito Santo, 1994, 1997, cit. por Amado e Freire 2002)

A teoria de Kohlberg, (1958, cit. por Sprinthall & Sprinthall, 1993), defende a existência de três níveis de desenvolvimento moral (pré-convencional, convencional e pós convencional), cada um deles comportando dois estádios distintos que são sequenciais, estruturais e integrativos.

Sprinthall & Sprinthall (1993), referem ainda que existe uma evolução no modo do aluno entender as regras e a ordem. Com base na teoria de Kohlberg (1958, cit. por Sprinthall & Sprinthall, 1993), avançaram um conjunto de cinco estádios de desenvolvimento da disciplina no qual a cada estádio corresponderia um modo de o aluno entender as regras e a ordem.

Deste modo, de acordo com Rego e Caldeira (1998), no primeiro nível; “Pré-Convencional”, Kohlberg (1958, cit. por Rego & Caldeira 1998), situou as crianças até aos nove anos, alguns pré-adolescentes pertencentes ao segundo ciclo do ensino básico e muitos jovens

e adultos com problemas de criminalidade.

De acordo com o mesmo autor, neste nível, as regras são entendidas como algo externo ao sujeito. Rego e Caldeira (1998), referem que no estágio I, há por parte da criança uma obediência proveniente da desigualdade de poderes entre ela e o adulto. No estágio II, pode encontrar-se um típico egocentrismo materialista, em que a diferença entre comportamentos aceitáveis e não aceitáveis é geralmente compreendida em função do tipo de consequências sofridas. Neste nível, as representações de comportamentos indisciplinados incidem na comunicação, na utilização do espaço e na perturbação do trabalho na aula (ibid.).

Parafrazeando Fleeming (1993, cit. por Rego & Caldeira, 1998), as expectativas e normas sociais dos sujeitos correspondem ao “self”: Obedece-se para evitar o castigo ou satisfazer desejos individualistas.

No nível seguinte; “O Convencional”, encontrou a maioria dos adolescentes que frequentam o 3.º ciclo do ensino básico, podendo no entanto uma parte destes encontrar-se ainda no estágio anterior ou numa fase de transição para o seguinte. Encontrou ainda alguns adultos. No estágio III, estes, identificam-se com as regras e expectativas dos outros, principalmente, as que provêm do grupo de pares. No estágio IV o adolescente já adquiriu competências sócio-cognitivas e morais no sentido de se descentrar das perspectivas do grupo de pares e de levar em conta as normas e as leis da sociedade (Rego e Caldeira, 1998).

Por último, “O nível Pós-Convencional”, que só algumas pessoas alcançam e não antes dos vinte anos, abunda a opção livre por valores baseados em princípios éticos universais (estádio V) e por princípios éticos universais, abstractos e consistentes (estádio VI) (ibid.).

O estabelecimento de regras e a responsabilidade pelo cumprimento, o modo como elas são aplicadas e a razão pela qual os alunos obedecem, evoluem de posições essencialmente centradas na figura do professor e em métodos físicos de punição para concepções normativas orientadas por princípios universais de justiça e de igualdade (ibid.).

III – Problemática e Hipóteses

Estando cientes dos diferentes domínios que urgem intervenção, e como o clima relacional entre os alunos, intimamente associado à qualidade das interacções interpessoais que entre eles ocorrem, tal como a representação que os professores têm da indisciplina, tem merecido especial atenção, nós optámos por situar o presente estudo no quadro do paradigma da Representação Social dos alunos.

Achámos importante tomar como linha de partida as orientações epistemológicas e metodológicas gerais da obra pioneira em Portugal, de Estrela (1986), intitulada “Une étude sur l’indiscipline en classe”, já referenciado no capítulo II, com o objectivo de fundamentar as nossas hipóteses.

A autora começa por nos apresentar uma perspectiva histórica do conceito de indisciplina, desde as sociedades primitivas à época contemporânea, bem como uma revisão do contributo das ciências humanas e da pedagogia contemporânea para o estudo do tema. Neste sentido Estrela (1986, p.83), considera que, manifestando-se o fenómeno da indisciplina num “milieu organisé et à travers des relations inter-personnelles”, a psicologia social, pela natureza do seu campo, faculta um importante contributo à compreensão daquele fenómeno. Por isso, a autora confere especial destaque aos estudos sobre dinâmica de grupos e sobre interacção na sala de aula, por um lado, e aos estudos sobre expectativas e representações mútuas professores-alunos, por outro.

A sua primeira fase de pesquisa é iniciada por entrevistas conduzidas junto de professores de uma turma do quinto ano de escolaridade. Para os professores entrevistados, a indisciplina surge como exibição de comportamentos visivelmente perturbadores do funcionamento da aula, cortando a dinâmica dos comportamentos e/ou dinâmica das relações.

Por outro lado, ainda com base nas referidas entrevistas, e como já fora referido anteriormente, conclui que os professores atribuem as causas da indisciplina predominantemente a carências afectivas, decorrentes do meio sócio-económico e familiar dos alunos. A autora encontra a sua explicação causal e a sua remediação em quadros que ultrapassam a sala de aula, ou seja, é na família que recai a responsabilidade principal pela situação, ficando assim desresponsabilizado o aluno e sobretudo o professor e a situação

pedagógica no seu conjunto.

Uma outra investigação realizada por Estrela (1986), incidiu sobre três turmas, uma do 7.º ano e duas do 8.º ano. A turma do 7.º ano pertencia a uma escola situada numa cidade próxima de Lisboa, uma turma do 8.º ano situava-se numa zona industrial de Lisboa e por fim a outra turma do 8.º ano situava-se numa zona habitacional de Lisboa. As três turmas tinham em comum o facto de serem indisciplinadas.

Nesta investigação, um dos objectivos propostos por Estrela (1986), foi o de elaborar uma grelha de observação dos alunos para identificar os alunos indisciplinados e os seus comportamentos. Posteriormente e utilizando a turma do 7.º ano e a turma do 8.º ano, cuja escola se situava numa zona industrial de Lisboa, foi pedido aos alunos que definissem o conceito de indisciplina. Estes definiram-na como: “l’indiscipline est un refus des regles”, “est la perturbation du fonctionnement du cours”, “est un acte d’insubordination non intensionnel”, “consiste à refuser les regles et à irriter le professeur”, “consiste à perturber le cours et à énerver le professeur”, est un acte de désobéissance et de revolte contre certaines disciplines et ça consiste à irriter le professeur.”

Neste sentido, tomando como ponto de partida o trabalho referido anteriormente e tendo em vista, o facto do presente estudo ser de natureza comparativa, é nosso objectivo verificar a existência de diferenças entre as representações que os alunos disciplinados e indisciplinados e de diferentes géneros, que frequentam o 5.º e 6.º ano, têm sobre a indisciplina e as suas causas. Falaremos em problemas e hipóteses.

Assim, com base nas investigações apresentadas, colocamos duas questões de estudo e respectivas hipóteses:

Questão 1: Será que existem diferenças entre as representações da indisciplina pelos alunos disciplinados e indisciplinados? A hipótese geral que formulámos relativamente a esta questão traduz-se na ideia que: Existem diferenças entre as representações da indisciplina por alunos disciplinados e indisciplinados.

Questão 2: Será que existe uma relação entre as representações da indisciplina e o género dos alunos? A hipótese geral que formulámos relativamente a esta questão traduz-se na

ideia que: Existem diferenças entre as representações da indisciplina por alunos do sexo feminino e do sexo masculino.

Um outro objectivo a que Estrela (1986) se propôs no mesmo trabalho de investigação, foi o de perceber para as três turmas, uma do 7.º ano e duas do 8.º ano, as causas da indisciplina. A autora refere de um modo geral que os alunos atribuem as causas ao próprio aluno, ao professor e à sociedade. Após uma análise mais detalhada das respostas, constatou que a maioria dos alunos do 7.º ano atribuem as causas da indisciplina ao próprio aluno enquanto que nas duas turmas do 8.º ano os alunos direccionam as causas para o professor.

De acordo com a investigação acima referida, e fazendo uma ligação ao presente trabalho, colocamos duas questões de estudo e respectivas hipóteses:

Questão 3: Será que existem diferenças entre as atribuições causais da indisciplina por alunos disciplinados e indisciplinados? A hipótese geral que formulámos relativamente a esta questão traduz-se na ideia que: Existem diferenças nas atribuições causais para a indisciplina feitas por alunos disciplinados e indisciplinados.

Questão 4: Será que existe uma relação entre o género e as atribuições de causalidade para a indisciplina? A hipótese geral que formulámos relativamente a esta questão traduz-se na ideia que: Existem diferenças entre rapazes e raparigas nas atribuições de causalidade para a indisciplina.

É de referir que as nossas variáveis independentes são: O estatuto escolar dos alunos; disciplinados ou indisciplinados e o género. A nossa variável dependente é a representação dos alunos quanto à indisciplina e sua causalidade.

IV – Método

No presente capítulo começaremos por caracterizar a amostra. Num segundo momento, referiremos o trabalho de Amado (1999, 2000), como a base para a construção do nosso questionário, falaremos sobre este e a entrevista, e explicitaremos o modo de recolha e tratamento da informação para a operacionalização de aluno bem e mal comportado. Posteriormente num terceiro momento, falar-se-á sobre a natureza do estudo e sobre a técnica dos procedimentos utilizados para a entrevista.

Começemos então por abordar as questões relativas à constituição da amostra.

Participantes

A nossa amostra compõe-se de 60 estudantes de duas escolas públicas do 2.º ciclo do ensino básico, 33 alunos pertencem ao 5.º ano e 27 alunos ao 6.º ano, sendo que 28 alunos são do género feminino e 32 do género masculino.

Na impossibilidade prática de uma escolha aleatória das escolas na totalidade do país, seleccionámos duas escolas do concelho do Barreiro, distrito de Setúbal que se mostraram disponíveis para colaborar connosco, deste modo é possível referir que esta escolha foi feita por conveniência. Optou-se por manter homogéneo o estatuto de escola pública, principalmente porque é nesta que ocorrem maior número de casos de indisciplina e onde se espera encontrar uma distribuição suficientemente heterogénea quer do ponto de vista do desenvolvimento dos estudantes, quer do estatuto sócio-económicos das famílias.

Os participantes no estudo foram seleccionados, de quatro turmas das duas escolas já referidas, com base em parâmetros relacionados com algumas das variáveis de ancoragem do estudo. Estas variáveis foram a idade, o ano de escolaridade e o sexo, atendidas nos termos que se passa a referir.

As variáveis idade e ano de escolaridade foram emparelhadas de tal modo que a idade dos estudantes do 5.º ano da nossa amostra se situa entre os 10 e os 11 anos e os estudantes do 6.º ano entre os 11 e 12 anos. Procuramos assim estabelecer uma equivalência entre o ano de escolaridade e as idades normalmente mais frequentes nos anos de escolaridade

considerados.

Relativamente ao género, considerámos na nossa amostra raparigas e rapazes, tendo havido alguma preocupação de conseguir igual número de um e outro grupo.

Instrumentos

Sendo do nosso conhecimento que o conceito de indisciplina escolar tem sido caracterizado por diferentes autores como um fenómeno multifacetado, abrangendo uma variedade de manifestações, optámos por basear a primeira fase do nosso trabalho empírico, na recolha de dados através de um questionário (anexo A) de perguntas fechadas direccionadas para o comportamento desviante dos alunos em sala de aula. O questionário foi preenchidas pelos directores de turma com o objectivo de identificar os alunos disciplinados e indisciplinados. Para tal baseámo-nos no trabalho de Amado (1999, 2000), já referido anteriormente na revisão de literatura.

O questionário é formado por uma série ordenada de itens às quais os sujeitos inquiridos devem responder, escolhendo para cada uma um valor da escala.

Para os autores Hill e Hill (2002), este tipo de perguntas apresenta vantagens e desvantagem:

As perguntas fechadas apresentam como vantagens, a facilidade de aplicar a análise estatística para analisar as respostas. Todavia também apresentam desvantagens, nomeadamente, as respostas conduzirem a conclusões simples demais.

Ainda de acordo com Blais e Durand (s.d., cit. por Gauthier, 2003), a formulação das questões devem atender aos seguintes parâmetros: a) precisão: O investigador ao formular as suas questões deve ser sensível à linguagem da população que quer estudar, tendo em consideração que estas não podem ser muito extensas; b) neutralidade: O investigador visa contaminar o menos possível as respostas, c) pertinência: “Uma questão não é útil, se as pessoas não possuem efectivamente a informação que lhe é pedida.” (Blais & Durand, s.d., cit. por Gauthier, 2003, p.403).

No seu estudo, Amado (1999, 2000) classificou a indisciplina em três níveis.

Tendo em conta o quadro da nossa própria pesquisa, limitar-nos-emos ao primeiro nível, «Desvios às regras da produção», onde nos baseámos para construir o nosso questionário e que nos serviu de suporte para obtermos a nossa amostra, ou seja, os alunos disciplinados e indisciplinados.

Para este nível, Amado (1999, 2000) designou quatro categorias, «Desvios às regras da comunicação verbal», «Desvios às regras da comunicação não verbal», «Desvios às regras da «mobilidade» e «Desvios ao cumprimento da tarefa». Cada uma é composta por vários itens, num total de 17, que são os comportamentos desviantes dos alunos que ocorrem em sala de aula. Assim, na categoria “Desvios às regras da comunicação verbal” inseriu 6 itens: Conversas, comentários, respostas colectivas, gritos, barulhos e confusão. Na categoria “Desvios às regras da comunicação não-verbal” inseriu 5 itens: Risos, olhares, gestos, posturas/posições e aspecto exterior. Na terceira categoria “Desvios às regras da mobilidade”, inseriu 2 itens: Deslocações não autorizadas e brincadeiras. Na última categoria são designados os “Desvios ao cumprimento da tarefa”, onde inseriu 4 itens: Actividades fora da tarefa, falta de material, falta de pontualidade e falta de assiduidade.

Uma vez descritos; o nível, as categorias e os comportamentos desviantes dos alunos em sala de aula, considerados por Amado (1999, 2000), segue-se para a descrição do nosso questionário.

Com o questionário, pretendia-se que os professores classificassem, numa escala, referida mais adiante, vários comportamentos frequentemente manifestados pelos alunos nas aulas e que, na nossa opinião, constituem ou poderão vir a constituir situações de indisciplina na sala de aula.

O questionário era composto por três partes; na primeira, encontrava-se uma breve explicação sobre o instrumento e seu preenchimento, a segunda parte era composta por um cabeçalho onde constava o nome da escola, o nome do aluno, o ano e a turma. Seguia-se um título “Listagem de desvios a regras de funcionamento da sala de aula” e quatro subtítulos ou quatro categorias, para cada uma apresentavam-se vários itens que correspondiam aos comportamentos desviantes dos alunos.

Deste modo, na categoria “Desvios às regras da comunicação verbal” Inseriram-se 6 itens: Conversas paralelas, (tendo o professor imposto o silêncio, o aluno conversa durante o decorrer da aula sobre qualquer assunto que diga respeito ao que está a ser tratado ou não); comentários, (o aluno comenta o que o professor e os colegas dizem sem que lhe tenha sido pedida opinião ou autorização para o fazer); respostas colectivas, (o aluno responde ao mesmo tempo que o outro/outros sem que lhe dessem autorização para o fazer); gritos, (o aluno fala acima do seu tom normal de voz); barulhos (o aluno faz ruídos ao falar ou não, perturbando o funcionamento da aula) e confusão (o aluno fala ao mesmo tempo que os outros).

Na categoria “Desvios às regras da comunicação não-verbal” inseriram-se 5 itens: Risos, (o aluno ri-se prejudicando o funcionamento da aula); olhares, (o aluno desvia o seu olhar das actividades em desenvolvimento prejudicando a sua concentração); gestos, (o aluno faz gestos com as mãos e com o corpo, desviando a sua atenção e a dos colegas das actividades em desenvolvimento na aula); posturas/posições, (o aluno tem posturas inadequadas enquanto está na sala de aula) e aspecto exterior (o aluno exteriormente não apresenta uma higiene cuidada).

Na terceira categoria “Desvios às regras da mobilidade”, inseriam-se 2 itens: Deslocações não autorizadas, (o aluno levanta-se do lugar e/ou sai da sala de aula sem pedir autorização) e brincadeiras (o aluno brinca na sala de aula, no seu lugar incomodando o normal funcionamento da aula, ex. atirar papéis, balouçar e arrastar a cadeira).

Na última categoria são designados os “Desvios ao cumprimento da tarefa”, onde se inseriram 4 itens: Actividades fora da tarefa, (o aluno faz outras actividades não relacionadas com as que estão a ser desenvolvidas na aula); falta de material, (o aluno não leva o material necessário para a aula); falta de pontualidade (o aluno chega atrasado à aula) e falta de assiduidade (o aluno falta às aulas).

A operacionalização de cada comportamento desviante, que atrás se pôde ler entre parêntesis, foi separadamente entregue aos professores, anexado ao questionário, de modo a facilitar o seu preenchimento (anexo B).

É ainda de referir que à frente de cada item (comportamento desviante), encontrava-se uma escala de Likert com uma pontuação que variava entre 1 e 4, Indicando a periodicidade

com que o comportamento se repetia. Sendo que o 1 correspondia a “Sempre”, o aluno tem sempre este comportamento; o 2 correspondia a “Algumas vezes”, o aluno às vezes tem este comportamento; o 3 correspondia a “Poucas vezes”, o aluno tem este comportamento, mas poucas vezes e o 4 correspondia a “Nunca”, o aluno nunca tem este comportamento.

Na segunda parte, podíamos ainda encontrar uma questão sobre o comportamento geral do aluno, onde se pedia ao inquirido que fizesse uma apreciação global do comportamento do aluno em sala de aula, para isso, tinha que fazer uma cruz sobre o número da escala que lhe correspondia. Esta era classificada igualmente numa escala entre 1 e 4, sendo que: 1 correspondia a muito indisciplinado, o 2 correspondia a indisciplinado, o 3 correspondia a disciplinado e o 4 correspondia a “muito” disciplinado.

Esta última parte serviu-nos para constatar se os directores de turma detinham conhecimento suficiente para avaliar o aluno quanto ao seu comportamento. Estes resultados não foram sujeitos a uma análise detalhada e justificada estatisticamente, mas de acordo com estes pode constatar-se que os valores eram os esperados para cada aluno de acordo com os resultados encontrados na primeira parte do questionário. Pode depreender-se que o questionário foi preenchido com consciência e conhecimento de causa sobre cada aluno.

Exemplo:

Segunda parte do questionário

Desvios às regras da comunicação verbal

Conversas paralelas	1 2 3 4
Comentários paralelos	1 2 3 4
Respostas colectivas	1 2 3 4
Gritos	1 2 3 4
Barulhos	1 2 3 4
Confusão	1 2 3 4

Desvios às regras da comunicação não verbal

Risos	1 2 3 4
Olhares	1 2 3 4
Gestos	1 2 3 4
Posturas/posições	1 2 3 4
Aspecto exterior	1 2 3 4

Desvios às regras da mobilidade

Deslocações não autorizadas	1 2 3 4
Brincadeiras	1 2 3 4
<u>Desvios ao cumprimento da tarefa</u>	
Actividades fora da tarefa	1 2 3 4
Falta de material	1 2 3 4
Falta de pontualidade	1 2 3 4
Falta de assiduidade	1 2 3 4

Legenda:

- 1 – Sempre
- 2 – Algumas vezes
- 3 – Poucas vezes
- 4 – Nunca

Terceira parte do questionário

Faça agora uma apreciação global do comportamento deste aluno em sala de aula, fazendo uma cruz sobre o número da escala que lhe corresponde:

Sendo que:

- 1 – Muito indisciplinado
- 2 – Indisciplinado
- 3 – Disciplinado
- 4 – Muito disciplinado

Com vista à definição da amostra, houve uma primeira fase de recolha de dados a partir do questionário (Anexo A), já referenciado, contudo a entrevista estruturada (anexo C), constituiu a segunda técnica utilizada na recolha de informação. Foi através deste instrumento que se pode explorar a representação dos estudantes disciplinados e indisciplinados, diferenciados pelo género, sobre o conceito de indisciplina e as suas causas, ou seja, dos conteúdos e formas com que definem, explicam e avaliam, segundo os seus critérios, e as soluções alternativas que propõem.

A opção pela entrevista como técnica de recolha da informação prende-se pela reconhecida pertinência da mesma no estudo das representações sociais.

Através da análise descritiva dos discursos produzidos pelos participantes em resposta às questões do entrevistador é possível detectar o conteúdo das suas representações, os pilares organizadores do modo como os participantes apreendem as situações, os seus elementos constitutivos, aquilo que podemos considerar como as dimensões e orientações avaliativas da representação, bem como o modo como as mesmas se organizam.

Dado isto, podemos afirmar que constituiu a técnica privilegiada de recolha dos dados pertinentes aos nossos objectivos de pesquisa.

Relativamente aos discursos recolhidos, procurámos sempre que eles se situassem o mais próximo possível do vivido, para isso, tentámos proporcionar um clima de empatia e de bem-estar.

O guião da entrevista foi construído tendo como referência os objectivos gerais e específicos da pesquisa, os quadros teóricos mobilizados e as investigações que já previamente tínhamos desenvolvido neste campo de estudo. Procurámos igualmente ter em conta alguns aspectos gerais susceptíveis de garantir a qualidade da situação de avaliação.

Destacam-se a simplicidade na formulação das questões, a sua relevância na pesquisa e a sua amplitude, igualmente considerada no quadro dos domínios visados pela pesquisa (Almeida e Freire, 1997, cit. por Magalhães, 2002).

Assente nestas bases construímos um guião de entrevista que, depois de experimentado e ajustado, veio a transformar-se no guião definitivo. Foi adaptado da entrevista semi-directiva de Gross (2001). Na tabela 1 apresentamos as questões componentes do guião e simultaneamente a sua articulação aos objectivos da pesquisa.

Tabela 1

Objectivos da Pesquisa e Correspondentes Questões do Guião da Entrevista

Objectivos Específicos	Questões
1. Explorar o tipo de conflitos que ocorrem em sala de aula.	Refere alguns comportamentos de indisciplina que possam ocorrer na sala de aula.
2. Explorar o tipo de conflitos que se repetem mais vezes em sala de aula.	Quais as situações de indisciplina que são mais frequentes na sala de aula?
3. Explorar o último tipo de conflito que ocorreu em sala de aula.	Descreve a última situação de indisciplina que tenha ocorrido na tua sala de aula.
4. Explorar a percepção causal do conflito.	Na tua opinião, quais são as causas da indisciplina? Nota: Em segunda alternativa perguntar porque é que acontecem comportamentos de indisciplina.
5. Identificar a modalidade de resolução do problema.	O que é que achas que tem que ser feito para haver menos indisciplina na sala de aula?

Como se pode depreender da leitura do guião, a entrevista comporta três questões que giram à volta dos comportamentos de indisciplina que ocorrem em sala de aula, sua frequência e comportamentos indisciplinados mais actuais, uma questão sobre a causalidade da indisciplina e uma questão sobre propostas de resolução do problema. Poderíamos categorizá-la em três temas: “Identificação da indisciplina”, “Causas da indisciplina” e “O que tem que ser feito para evitar a indisciplina”.

Natureza do estudo e procedimentos

A nossa investigação, relativamente ao nível de pesquisa designa-se comparativa, uma vez que compara a frequência de presença desta ou daquela dimensão do conteúdo representacional em estudo, entre os estudantes com estatuto académico diferente (disciplinados e indisciplinados) e de acordo com o género, em relação à indisciplina e sua causalidade.

Para dar início ao nosso trabalho no terreno, tivemos primeiramente que pedir

autorização ao Ministério da Educação, especificando o objectivo do estudo, a amostra, instrumentos e procedimento. Apesar de termos recebido o aval para podermos avançar, informaram-nos que tínhamos agora que pedir autorização à Comissão Nacional de Protecção de Dados (CNPd) e mais uma vez assim o fizemos. Para concluir e após quatro conversas telefónicas podemos afirmar que ainda continuamos à espera da resposta, mas como “o que tem que ser feito tem muita força”, o trabalho seguiu por outros caminhos. Não foi o descuido, esquecimento, negligência ou outra coisa qualquer da CNPD que nos impediu de ir à vante com o nosso trabalho.

Era de esperar que se lesse, tal como em qualquer tese de mestrado, “Para realizar esta investigação foi entregue às escolas que participaram na mesma, um pedido de autorização para aplicar os questionários e fazer as entrevistas a...”. Na verdade o pedido de autorização foi feito, foi apresentado nas escolas mas não foi aceite porque só isso não bastava, faltava a resposta da CNPD, como nos foram advertindo as escolas pelas quais íamos passando. O facto é que através de amigas de familiares pôde-se “penetrar” nas instituições escolares e dar continuidade ao nosso trabalho.

Foi feito, inicialmente, um pré-teste a 3 professoras antes da aplicação dos questionários. Este pré-teste teve como principal finalidade verificar se os professores compreendiam o que era pedido.

Posteriormente e tal como já fora dito, o questionário (anexo A) foi entregue aos directores de turma para que este fosse preenchido para cada aluno. Para tal foi utilizada uma escala de Likert com uma pontuação que varia entre 1 e 4. Para cada comportamento, já descrito em cima, o director de turma assinalou com uma cruz sobre o número respectivo: 1, 2, 3 e 4, sendo que o 1 corresponde a “Sempre”, o 2 corresponde a “Algumas vezes”, o 3 corresponde a “Poucas vezes” e o 4 corresponde a “Nunca”, indicando deste modo a periodicidade com que o comportamento se repete. Por fim, o Director de turma fez uma apreciação global do comportamento do aluno em sala de aula, utilizando igualmente uma escala de Likert de 1 a 4. Sendo que o 1 corresponde a “Muito indisciplinado”, o 2 corresponde a “Indisciplinado”, o 3 corresponde a “Disciplinado” e o 4 corresponde a “Muito disciplinado”.

Após o preenchimento dos questionários, procedeu-se à sua cotação e interpretação.

Para cada categoria foi feita a média de respostas por aluno, obtendo-se no final a

média geral de cada um, situando-os numa escala de 1 a 4. Em seguida seleccionamos aqueles cuja média se aproximava mais dos extremos, ou seja, do valor 1, que correspondia aos alunos indisciplinados e do valor 4, que correspondia aos disciplinados. Pode ver-se a constituição da nossa amostra na tabela 2:

Tabela 2

Constituição da Amostra

		Disciplinados	Indisciplinados	Total (n = 60)	Total/Ano
5.º	Raparigas	10	8	18	33
Ano	Rapazes	6	9	15	
6.º	Raparigas	7	3	10	27
Ano	Rapazes	7	10	17	
TOTAL		30	30	60	

Na tabela 2 pode constatar-se que: Em 60 sujeitos que compõem a nossa amostra, 30 são disciplinados e 30 são indisciplinados; 33 sujeitos pertencem ao 5.º ano e 27 pertencem ao 6.º ano. Vinte e oito dos sujeitos são do género feminino, e 32 do género masculino.

Estrela (1986), revelou que o problema da indisciplina e da violência na escola e na aula está mais fortemente associada ao sexo masculino do que ao feminino, confirmando-se também no presente trabalho que os sujeitos do género masculino indisciplinados (19) são superiores aos sujeitos do género feminino (11). A explicação poderá ser a de a família e a escola, agentes de socialização, esperarem comportamentos mais insubordinados e agressivos dos indivíduos do sexo masculino, o que os leva a comportarem-se de acordo com essas expectativas (Veiga, s/d, cit. por Silva, 2001).

No que concerne à entrevista, esta, tal como já fora referido, era composta por 5 questões: a) Refere alguns comportamentos de indisciplina que possam ocorrer na sala de aula, b) Quais as situações de indisciplina que são mais frequentes na sala de aula? c) Descreve a última situação de indisciplina que tenha ocorrido na tua sala de aula, d) Na tua opinião, quais são as causas da indisciplina? e e) O que é que achas que tem que ser feito para haver menos indisciplina na sala de aula?

As entrevistas foram todas individuais e conduzidas por nós. Tiveram lugar em salas onde estavam garantidas suficientes condições de silêncio e não interferência exterior. Foram realizadas durante o terceiro período do ano lectivo de 2008/09, duravam em média 4 minutos e foram todas gravadas, tendo este facto merecido a fácil compreensão e aceitação da totalidade dos professores. Posteriormente, foram na íntegra passadas para texto escrito, vindo este a constituir o corpus da análise de conteúdo a que se procedeu.

A todos os entrevistados foram prestadas informações sobre os objectivos gerais da pesquisa, a todos foi igualmente garantido o anonimato das respostas.

Técnicas de análise dos discursos

Dada a natureza dos nossos objectivos e o tipo de dados com que trabalhamos, impôs-se o recurso à análise de conteúdo, a qual entendemos como um conjunto de técnicas de análise da comunicação, com o intuito de obter por procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou qualitativos) que permitem a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção – recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (Bardin, 2007).

Segundo Vala (2001), a análise de conteúdo, é uma das técnicas mais comuns na investigação empírica realizada pelas diferenças científicas humanas e sociais. Sendo esta uma técnica de tratamento de informação, ela diz respeito “à redução da grande quantidade de palavras de um texto a algumas categorias analíticas” (Gauthier, 2003, p.349).

Esta técnica utilizada, tem a vantagem de trabalhar sobre as entrevistas abertas, e que de outra forma não poderiam ser utilizadas de maneira consistente pela psicologia (Vala, 2001). No entanto este método apresenta algumas limitações, tais como o facto da fiabilidade e a validade dos dados nem sempre serem fáceis de apurar (Gauthier, 2003).

Para proceder à análise de conteúdo é importante a delimitação dos objectivos e definição de um quadro de referências teórico orientador da pesquisa. Em seguida é construído o “corpus” da análise a realizar. Este é constituído pelo material a analisar, o analista terá de fazer uma selecção, com base em critérios que explicitará. Podendo estes ser de índole

qualitativa ou quantitativa (Vala, 2001).

Nesta investigação, recorreremos à análise quantitativa de conteúdo, esta “reduz o material estudado a algumas categorias analíticas a partir das quais se podem produzir distribuições de frequência, estudos de correlações, análise factorial, etc.” (Gauthier, 2003, p.350). Assim, procedeu-se à divisão do conteúdo das respostas abertas por unidades de informação esboçando um quadro de categorias e subcategorias.

Uma vez construídas, as categorias de análise, tivemos em consideração alguns aspectos (Vala, 2001): Exaustividade: Que todos os enunciados significativos do corpus devem ser classificados; Exclusividade: Que o mesmo indicador de registo só possa caber numa categoria; Homogeneidade: Todos os indicadores de uma mesma categoria devem de ter um referente comum.

A análise de ocorrência foi efectuada segundo o critério de resposta por sujeitos, ou seja, verificando-se se o sujeito mencionava ou não aquela categoria ou subcategoria.

Após procedermos à análise de conteúdo, consoante a descrição nos procedimentos deste trabalho, foi construída uma grelha de análise para cada uma das questões. Esta grelha contém as categorias e subcategorias, tal como se apresenta em seguida, com uma situação referenciada pelos alunos, de modo a exemplificá-la.

Pergunta 1: Refere alguns comportamentos de indisciplina que possam ocorrer na sala de aula.

Nesta área estão incluídas todas as respostas à pergunta anteriormente mencionada, que diz respeito aos comportamentos de indisciplina identificados na sala de aula.

Podemos encontrar na tabela 3 a categoria “Definição” e 5 sub-categorias exemplificadas com respostas dos alunos.

Tabela 3

Categoria e Sub-Categorias da Pergunta Um e Seus Exemplos

1. Identificação da Indisciplina	
1.1 Definição	Exemplos
1.1.1 Vocabulário desadequado	“Responder mal às storas...”
1.1.2 Contestação/ não colaboração	“Não fazer o que a stora manda...”
1.1.3 Comportamento desadequado	“Falar alto e levantarem-se do lugar...”
1.1.4 Conflito social entre colegas	“Responderem mal aos nossos colegas...”
1.1.5 Não sabe	“Humm...Não sei.”

Pergunta 2: Quais as situações de indisciplina que são mais frequentes na sala de aula?

Esta subcategoria insere a informação relativa aos comportamentos de indisciplina mais frequentes em sala de aula.

Podemos encontrar na tabela 4 a categoria “Frequência” e 14 sub-categorias exemplificadas com respostas dos alunos.

Tabela 4

Categoria e Sub-Categorias da Pergunta Dois e Seus Exemplos

1. Identificação da Indisciplina	
1.2 Frequência	Exemplos
1.2.2 Falar alto/ gritar	“Falar alto.”
1.2.2 Atirar materiais	“Atirarem os materiais para a cabeça dos outros.”

1.2 Frequência (cont.)	Exemplos
1.2.3 Rir do professor	“...Ela (a professora) diz que está cansada de gritar e dói-lhe a garganta e eles gozam na cara dela, riem-se dela.”
1.2.4 Fazer gestos obscenos	“...a stora tá distraída começam assim a fazer gestos.”
1.2.5 Trocar bilhetes	“Estamos sempre a mandar papéis uns para os outros.”
1.2.6 Permanecer em pé/ correr na sala	“Andam de um lado para o outro e a brincar.”
1.2.7 Não fazer os trabalhos	“Não fazer os trabalhos na aula, muitos não fazem.”
1.2.8 Agredir fisicamente os colegas	“É andarem todos à luta.”
1.2.9 Agredir fisicamente os professores	“Os alunos também batem nas storas.”
1.2.10 Desobedecer	“Quando a professora manda fazer qualquer coisa, eles reclamam e não fazem...”
1.2.11 Vocabulário desadequado	“Chamam nomes às famílias... uns aos outros...”
1.2.12 Discussões	“Um discute com outros e depois começam todos a discutir...”
1.2.13 Mascar pastilha	“Mastigar pastilha na sala...”
1.2.14 Não sabe	“Também não sei. “

Pergunta 3: Descreve a última situação de indisciplina que tenha ocorrido na tua sala de aula.

Nesta área estão representadas todas as respostas à pergunta anteriormente mencionada, que diz respeito ao último comportamento indisciplinado que ocorreu em sala de aula.

Podemos encontrar na tabela 5 a categoria “Última situação” e 12 sub-categorias exemplificadas com respostas dos alunos.

Tabela 5

Categoria e Sub-Categorias da Pergunta Três e Seus Exemplos

1. Identificação da Indisciplina	
1.3 Última situação	Exemplos
1.3.1 Falar muito e alto	“Falar alto”
1.3.2 Permanecer em pé/ correr na sala	“Hoje na aula não paravam quietos, só andavam em pé...”
1.3.3 Mandar papelinhos	“...Ah...foram dois que foram para a rua porque estavam a mandar papéis...”
1.3.4 Dizer asneiras	“Os alunos chamarem nomes aos professores...”
1.3.5 Desobediência	“Foi a stora que mandou eles fazerem uma ficha e eles não fizeram.”
1.3.6 Rir do professor	“Ah...às vezes riem-se um bocado da stora de matemática. É baixinha então às vezes gozam.”
1.3.7 Brincadeiras	“Começaram a jogar à bola dentro da sala”
1.3.8 Agressão física	“Foi hoje, a X deu com o caderno no Y e ele deu-lhe depois com o dossier.”
1.3.9 Agressão verbal	“Os alunos chamarem nomes aos professores.”
1.3.10 Discussões	“O Y não queria sair do meu lugar e arranjámos uma confusão e fomos para a rua.”
1.3.11 Sair pela janela	“Foi uma colega minha que saiu da sala pela janela.”
1.3.12 Não sabe	“Não sei.”

Pergunta 4: Na tua opinião, quais são as causas da indisciplina?

Nesta secção encontram-se todas as respostas que dizem respeito às causas encontradas para justificar os diversos comportamentos de indisciplina.

Podemos encontrar na tabela 6 as categorias “Organização da escola” com 2 sub-

categorias; “Características dos professores”, com 2 sub-categorias; “Atitudes pessoais dos alunos”; “Carência Educativa da família” e “Não sabe”. As mesmas são exemplificadas com respostas dos alunos.

Tabela 6

Categorias e Sub-Categorias da Pergunta Quatro e Seus Exemplos

2. Causas da Indisciplina	
2.1 Organização da Escola	Exemplos
2.1.1 Horário escolar excessivo	“Oh, porque devia ser um mês aulas, um mês escola, há muito tempo de escola e não sobra quase tempo para fazer as nossas coisas. Se um amigo nosso vier cá passar uma semana agente não pode brincar com o nosso amigo. Acho que é por causa disso.”
2.1.2 Pouca formação dos professores	“...começam a gritar: vais para a rua, vais para o conselho”
2.2 Características dos professores	
2.2.1 Carência educativa	“Porque os professores não têm mão nos alunos.”
2.2.2 Monotonia das aulas	“É não gostarem das aulas.”
2.3 Atitudes pessoais dos alunos	“Porque não têm educação, porque brincam sempre assim na rua e em casa.”
2.4 Carência Educativa da família	“Eu acho que é uma coisa de educação. Às vezes os pais não educam bem as crianças e depois é o que dá.”
2.5 Não sabe	“Não faço a menor idéia”

Pergunta 5: O que é que achas que tem que ser feito para haver menos indisciplina na sala de aula?

Nesta área estão incluídas todas as respostas que indicam as mudanças que os sujeitos referem, para que houvesse menos indisciplina ou que esta deixasse de existir na sala de aula.

Podemos encontrar na tabela 7 as categorias: “Comportamento dos Professores” com 6 sub-categorias; “Comportamento dos Pais” com 2 sub-categorias; “Comportamento dos Alunos” com 3 sub-categorias e “Não sabe”. As mesmas são exemplificadas com respostas dos alunos.

Tabela 7

Categorias e Sub-Categorias da Pergunta Cinco e Seus Exemplos

3. O Que Tem Que Ser Feito para Evitar a Indisciplina	
3.1 Comportamento dos professores	Exemplos
3.1.1 Diálogo com os alunos	“Os professores têm que compreender mais as crianças também.”
3.1.2 Maior diálogo com os pais	“Falarem com os pais para saber o que se passa.”
3.1.3 Maior número de professores a leccionar por disciplina	“Cada disciplina ter dois professores, como em EVT, Área de Projecto e Estudo Acompanhado.”
3.1.4 Aulas mais interessantes	“Atão...dar coisas mais interessantes para fazer, sem ser trabalhos, como pintar um bocadinho na aula, pintar sobre essa meteria e fazer as legendas, acho que é bom e...é só isso.”
3.1.5 Dar mais educação	“Dar mais educação...”
3.1.6 Castigar	“O professor tem que mandar para a rua e marcar falta.”
3.2 Comportamento dos pais	
3.2.1 Dar mais educação	“Por causa da educação que os pais dão em casa.”
3.2.2 Castigar	“Os pais têm que os por de castigo.”
3.3 Comportamento dos alunos	

3.3.1 Ter educação	“Os meninos portarem-se bem, não falarem por cima das storas, não fazerem barulho, tomarem atenção ao que as storas dizem, passarem as coisas que estão no quadro.”
3.3.2 Obedecer aos professores	“Nós portarmo-nos bem, fazermos o que a stora manda.”
3.3.3 Maior entendimento entre os alunos	“Quando uns metem conversa, os outros não devem ligar, prestar atenção.”
3.4 Não sabe	“Não sei.”

SPSS - Statistical Package for the Social Sciences

Sendo a estatística um instrumento matemático para recolher, organizar, apresentar, analisar e interpretar resultados, optamos por analisar os dados da entrevista a partir do programa estatístico *SPSS, versão 16* (Statistical Package for the Social Sciences) que permite resumir os mesmos dados através de procedimentos adequados, podendo assim trabalhar um conjunto de dados muito vastos.

O *SPSS* permite ordenar dados, contagens de frequências e reorganizar informação. Para além, destes aspectos é possível através deste programa fazer testes estatísticos, tais como, teste de hipótese e da correlação. A grande vantagem é poder registar e analisar dados de muitas formas diferentes e com grande rapidez e precisão e o rigor deste dispositivo metodológico (Quivy & Campenhoudt, 1998).

V – Apresentação e Análise dos Dados

Para que possamos responder aos problemas levantados, apresentamos aqui os resultados obtidos após a aplicação dos instrumentos do estudo (entrevista). Para realizar a análise e o tratamento estatístico dos dados recorreremos a diversos procedimentos, descritos de seguida, utilizando a folha de cálculo e o programa estatístico (SPSS – versão 16.0 para Windows).

Os dados para o nosso estudo foram recolhidos através da entrevista (anexo C) constituída por perguntas semi-directivas. Foi feita a análise de conteúdo de todas as respostas dos sujeitos e analisadas por grupos; o grupo dos 60 sujeitos, o grupo dos sujeitos disciplinados e indisciplinados, o grupo das raparigas e rapazes e ainda quanto à diferença de géneros dentro da variável estatuto disciplinar. Os resultados foram introduzidos em folha de cálculo e igualmente introduzidos na matriz do SPSS versão 16, no sentido de averiguar se existiam diferenças significativas nos resultados obtidos.

Fizemos inicialmente o cálculo das medidas de tendência central (média, mediana e moda), e das medidas de dispersão (desvio padrão).

Para confirmar ou não as nossas hipóteses de trabalho, utilizámos a chamada estatística não paramétrica, uma vez que as variáveis dependentes em estudo não possuíam distribuição normal (Maroco, 2007, Bispo & Maroco, 2003).

A estatística paramétrica é uma estatística muito exigente em termos de normalidade e de homogeneidade de variâncias; então para aplicarmos testes paramétricos, as variáveis em estudo devem seguir a distribuição normal e apresentar homogeneidade de variâncias. Para verificar, se as variáveis seguem distribuição normal utilizamos o teste de Kolmogorov-Smirnov. As nossas variáveis não apresentam distribuição normal e em geral não há homogeneidade de variâncias. Desta forma, para fazer análise dos dados referentes aos problemas levantados utilizámos a estatística não paramétrica, em particular o teste de Mann-Whitney, para amostras independentes. (ibid).

Uma vez que as questões são semi-directivas, consideramos relevante apresentar as percentagens de respostas, para cada categoria no grupo de alunos disciplinados e

indisciplinados, bem como para o grupo de rapazes e raparigas. A apresentação dos resultados foi realizada com base no registo do número de ocorrências para cada categoria/subcategoria.

Uma vez que não se encontraram diferenças significativas em nenhuma das nossas hipóteses não achámos relevante apresentar as tabelas com os resultados das médias do teste de Mann-whitney e os valores do p-value para cada dimensão, baseando-nos somente nas percentagens encontradas que se exibem em tabelas.

É conveniente lembrar que a nossa entrevista constava de cinco questões, envolvendo situações agrupadas em três áreas temáticas.

As primeiras três questões relacionam-se com o tema “Identificação da indisciplina”, a quarta com o tema “Quais as causas da indisciplina” e a última com o tema “O que tem que ser feito para evitar a indisciplina”.

Questões:

- 1 - Refere alguns comportamentos de indisciplina que possam ocorrer na sala de aula.
- 2 - Quais as situações de indisciplina que são mais frequentes na sala de aula?
- 3 - Descreve a última situação de indisciplina que tenha ocorrido na tua sala de aula.
- 4 - Na tua opinião, quais são as causas da indisciplina?
- 5 - O que é que achas que tem que ser feito para haver menos indisciplina na sala de aula?

Primeiramente fez-se uma análise geral dos resultados obtidos em toda a amostra para o primeiro tema: “Identificação da indisciplina”. Com base nas respostas dos alunos pode averiguar-se os pressupostos contidos nas duas primeiras hipóteses.

Hipótese 1: Existem diferenças entre as representações da indisciplina por alunos disciplinados e indisciplinados.

Hipótese 2: Existem diferenças entre as representações da indisciplina por alunos do sexo feminino e do sexo masculino.

Posteriormente fez-se uma análise para a variável estatuto disciplinar; disciplinados e indisciplinados e para a variável género.

Tabela 8

Número de Sujeitos e Percentagens das Respostas à Primeira Questão da Entrevista

Categoria e Sub-Categorias	1. Identificação da Indisciplina	
	Estatuto Disciplinar (N = 60)	
	N.º sujeitos	%
1.1 Definição		
1.1.1 Vocabulário desadequado	19	31,7%
1.1.2 Contestação/ não colaboração	13	21,7%
1.1.3 Comportamento desadequado	49	81,7%
1.1.4 Conflito social entre colegas	8	13,3%
1.1.5 Não sabe	3	5,0%

Legenda:

N – Número total da amostra; alunos disciplinados e indisciplinados

A análise dos itens da tabela 8, mostra-nos que 49 sujeitos ao referirem comportamentos de indisciplina, direccionam-se numa percentagem bastante elevada (81,7%) para a subcategoria, “comportamento desadequado”, na qual encontram-se comportamentos como: Falar sem colocar o dedo no ar, falar alto, gritar, levantar-se do lugar e andar pela sala, atirar coisas pelo ar, etc... Com 31,7% das respostas encontramos o item “vocabulário desadequado”, o segundo mais referenciado pelos sujeitos. Neste item estão presentes entre outros, o dizer asneiras e chamar nomes aos colegas e professores. A subcategoria “conflito social entre colegas” ressalta comportamentos em que ocorrem discussões. Aparece referenciada por 8 sujeitos (13,3%). Somente uma percentagem pouco significativa (5%) responde que não “sabe”.

Tabela 9

Número de Sujeitos e Percentagens das Respostas à Segunda Questão da Entrevista

1. Identificação da Indisciplina		
Categoria e Sub-Categorias	Estatuto Disciplinar (N = 60)	
	N.º sujeitos	%
1.2 Frequência		
1.2.1 Falar alto/ gritar	24	40,0%
1.2.2 Atirar materiais	5	8,3%
1.2.3 Rir do professor	2	3,3%
1.2.4 Fazer gestos obscenos	1	1,7%
1.2.5 Trocar bilhetes	8	13,3%
1.2.6 Permanecer em pé/ correr	9	15,0%
1.2.7 Não fazer os trabalhos	2	3,3%
1.2.8 Agredir fisicamente os colegas	8	13,3%
1.2.9 Agredir fisicamente os professores	2	3,3%
1.2.10 Desobedecer	7	11,7%
1.2.11 Vocabulário desadequado	17	28,3%
1.2.12 Discussões	2	3,3%
1.2.13 Mascar pastilha	1	1,7%
1.2.14 Não sabe	5	8,3%

Legenda:

N – Número total da amostra; alunos disciplinados e indisciplinados

Como é possível averiguar na tabela 9, os comportamentos mais frequentes na sala de aula dos sujeitos inquiridos, são o “falar alto/gritar”, com 24 sujeitos (40%) a incidir neste comportamento. Logo abaixo apresenta-se o “vocabulário desadequado”, com 17 sujeitos (28,3%) a referi-lo como o mais frequente da sua sala de aula. Os menos focados (1,7%) foram: “Fazer gestos obscenos” e “mascar pastilha”. Podemos ainda referir que comportamentos como: “Rir do professor”, “não fazer os trabalhos”, “agredir fisicamente os professores” e “discussões”, tiveram igualmente uma percentagem baixa (3,3%). Para uma percentagem de 8,3% encontramos todos os sujeitos que responderam que “não sabem” responder.

Tabela 10

Número de Sujeitos e Percentagens das Respostas à Terceira Questão da Entrevista

1. Identificação da Indisciplina		
Categoria e Sub-Categorias	Estatuto Disciplinar (N = 60)	
	N.º sujeitos	%
1.3 Última situação		
1.3.1 Falar muito e alto	15	25,0%
1.3.2 Permanecer em pé/ correr na sala	9	15,0%
1.3.3 Mandar papelinhos	4	6,7%
1.3.4 Dizer asneiras	2	3,3%
1.3.5 Desobediência	5	8,3%
1.3.6 Rir do professor	1	1,7%
1.3.7 Brincadeiras	2	3,3%
1.3.8 Agressão física	5	8,3%
1.3.9 Agressão verbal	14	23,3%
1.3.10 Discussões	1	1,7%
1.3.11 Sair pela janela	1	1,7%
1.3.12 Não sabe	9	15,0%

Legenda:

N – Número total da amostra; alunos disciplinados e indisciplinados

Como se pode verificar na tabela 10, os comportamentos que ocorreram mais recentemente foram os comportamentos “falar muito e alto” com 25%, e “agressão verbal” com 23,3%, ou seja, 15 e 14 sujeitos respectivamente indicaram-nos como as últimas situações que ocorreram na sua sala de aula. Seguidamente com 15% aparece-nos o “permanecer em pé/ correr na sala” e igualmente com a mesma percentagem o “não sabe”. Quase residual, com uma percentagem de 1,7% encontramos os comportamentos “rir do professor”, “discussões” e “sair pela janela”. A esta questão não souberam responder 15% dos alunos.

Tabela 11

Número de Sujeitos e Percentagens das Respostas dos Grupos Relativos ao Estatuto Disciplinar e ao Género, Para a Primeira Questão da Entrevista

Categoria e Sub-Categorias	1. Identificação da Indisciplina							
	Estatuto Disciplinar (N=60)				Género (N = 60)			
	DIS n = 30	%	IND n = 30	%	F n = 28	%	M n = 32	%
1.1 Definição								
1.1.1 Vocabulário desadequado	6	20,0%	13	43,3%	7	25,0%	12	37,5%
1.1.2 Contestação/ não colaboração	10	33,3%	3	10,0%	7	25,0%	6	18,8%
1.1.3 Comportamento desadequado	27	90,0%	22	73,3%	24	85,7%	25	78,1%
1.1.4 Conflito social entre colegas	4	13,3%	4	13,3%	6	21,4%	2	6,3%
1.1.5 Não sabe	2	6,7%	1	3,3%	2	7,1%	1	3,1%

Legenda:

N – Número total da amostra; alunos disciplinados e indisciplinados

n – número de alunos disciplinados, indisciplinados, dos géneros; feminino e masculino

Como se pode observar na tabela 11, estamos perante diferentes resultados entre o grupo de alunos disciplinados e indisciplinados no que concerne às várias subcategorias, o mesmo acontecendo com as raparigas e os rapazes. Somente para o “conflito social entre os colegas” averigua-se a existência de igual percentagem para o estatuto disciplinar (13,3%). O item que se apresenta muito referenciado pelos quatro grupos é o “comportamento desadequado” com 90% para os alunos disciplinados, 73,3% para os indisciplinados, 85,7% para os alunos do sexo feminino e 78,1% para os do sexo masculino.

É de salientar a diferença encontrada para o item “vocabulário desadequado”, entre alunos disciplinados, com uma percentagem de 20% e 43,3% para os alunos indisciplinados. Sendo que quem mais refere comportamentos nesta subcategoria são os sujeitos do sexo masculino com 37,5% para uma percentagem de 25% dos sujeitos do sexo feminino.

É ainda de referir que 33,3% dos sujeitos disciplinados inquiridos referem a subcategoria “contestação/ não colaboração” para 10% dos sujeitos indisciplinados e que 25% das respostas pertencem às raparigas e 18,8% aos rapazes.

Tabela 12

Número de Sujeitos e Percentagens das Respostas para o Género de Acordo com o Estatuto Disciplinar, Para a Primeira Questão da Entrevista

Categoria e Sub-Categorias	1. Identificação da Indisciplina							
	Género							
	DIS (N = 30)				IND (N = 30)			
	F n = 17	%	M n = 13	%	F n = 11	%	M n = 19	%
1.1 Definição								
1.1.1 Vocabulário desadequado	3	17,6%	3	23,1%	4	36,4%	9	47,4%
1.1.2 Contestação/ não colaboração	7	41,2%	3	23,1%	0	0,0%	3	15,8%
1.1.3 Comportamento desadequado	15	88,2%	12	92,3%	9	81,8%	13	68,4%
1.1.4 Conflito social entre colegas	3	17,6%	1	7,7%	3	27,3%	1	5,3%
1.1.5 Não sabe	2	11,8%	0	0,0%	0	0,0%	1	5,3%

Legenda:

N – Número total da amostra; alunos disciplinados e indisciplinados

n – número de alunos disciplinados, indisciplinados, dos géneros; feminino e masculino

Ao analisarmos a tabela 12, podemos verificar que a subcategoria “comportamento desadequado” é a mais referenciado pelo sexo masculino dos alunos disciplinados com 92,3% das respostas, ou seja, em 13 sujeitos 12 focam comportamentos que se categorizam de pouco adequados para uma sala de aula. Segue-se as raparigas disciplinadas com uma percentagem de 88,2%. Logo a seguir com uma percentagem de 81,8% apresentam-se as raparigas indisciplinadas e em último lugar os rapazes indisciplinados com 68,4% das respostas.

É de salientar que nenhuma rapariga indisciplinada referiu a subcategoria “contestação/ não colaboração”, para uma percentagem de 41,2% das raparigas disciplinadas.

Tabela 13

Número de Sujeitos e Percentagens das Respostas dos Grupos Relativos ao Estatuto Disciplinar e ao Género, para a Segunda Questão da Entrevista

Categoria e Sub-Categorias	1. Identificação da Indisciplina							
	Estatuto Disciplinar (N=60)				Género (N = 60)			
	DIS n = 30	%	IND n = 30	%	F n = 28	%	M n = 32	%
1.2 Frequência								
1.2.1 Falar alto/ gritar	14	46,7%	10	33,3%	13	46,4%	11	34,4%
1.2.2 Atirar materiais	3	10,0%	3	10,0%	2	7,1%	4	12,5%
1.2.3 Rir do professor	1	3,3%	1	3,3%	1	3,6%	1	3,1%
1.2.4 Fazer gestos obscenos	1	3,3%	0	0,0%	0	0,0%	1	3,1%
1.2.5 Trocar bilhetes	3	10,0%	5	16,7%	0	0,0%	8	25,0%
1.2.6 Permanecer em pé/ correr	4	13,3%	5	16,7%	4	14,3%	5	15,6%
1.2.7 Não fazer os trabalhos	1	3,3%	1	3,3%	1	3,6%	1	3,1%
1.2.8 Agredir fisicamente os colegas	2	6,7%	5	16,7%	3	10,7%	4	12,5%
1.2.9 Agredir fisicamente os prof.	2	6,7%	0	0,0%	1	3,6%	1	3,1%
1.2.10 Desobedecer	5	16,7%	2	6,7%	4	14,3%	3	9,4%
1.2.11 Vocabulário desadequado	5	16,7%	11	36,7%	7	25,0%	9	28,1%
1.2.12 Discussões	1	3,3%	1	3,3%	0	0,0%	2	6,3%
1.2.13 Mascar pastilha	0	0,0%	1	3,3%	1	3,6%	0	0,0%
1.2.14 Não sabe	3	10,0%	2	6,7%	3	10,7%	2	6,3%

Legenda:

N – Número total da amostra; alunos disciplinados e indisciplinados

n – número de alunos disciplinados, indisciplinados, dos géneros; feminino e masculino

Da análise da tabela 13, podemos aperceber-nos de uma grande incidência sobre o comportamento “falar alto/ gritar”, ou seja, é o comportamento que os alunos dizem repetir-se mais vezes. Temos que: O grupo dos disciplinados apresenta uma percentagem de 46,7% e o sexo feminino uma percentagem de 46,4%. O mesmo acontecendo para os indisciplinados (33,3%) cuja percentagem se assemelha ao do sexo masculino (34,4%).

Note-se os valores quase residuais ou nulos nos comportamentos; “rir do professor”, “fazer gestos obscenos”, “não fazer os trabalhos”, “agredir fisicamente os professores”, “discussões” e mascar pastilha”.

Tabela 14

Número de Sujeitos e Percentagens das Respostas para o Género de Acordo com o Estatuto Disciplinar, Para a Segunda Questão da Entrevista

Categoria e Sub-Categorias	1. Identificação da Indisciplina							
	Género							
	DIS (N= 30)				IND (N= 30)			
	F	%	M	%	F	%	M	%
	n = 17		n = 13		n = 11		n = 19	
1.2 Frequência								
1.2.1 Falar alto/ gritar	7	41,2%	7	53,8%	6	54,5%	4	21,1%
1.2.2 Atirar materiais	1	5,9%	2	15,4%	1	9,1%	2	10,5%
1.2.3 Rir do professor	1	5,9%	0	0,0%	0	0,0%	1	5,3%
1.2.4 Fazer gestos obscenos	0	0,0%	1	7,7%	0	0,0%	0	0,0%
1.2.5 Trocar bilhetes	0	0,0%	3	23,1%	0	0,0%	5	26,3%
1.2.6 Permanecer em pé/ correr	2	11,8%	2	15,4%	2	18,2%	3	15,8%
1.2.7 Não fazer os trabalhos	1	5,9%	0	0,0%	0	0,0%	1	5,3%
1.2.8 Agredir fisicamente os colegas	2	11,8%	0	0,0%	1	9,1%	4	21,1%
1.2.9 Agredir fisicamente os prof.	1	5,9%	1	7,7%	0	0,0%	0	0,0%
1.2.10 Desobedecer	3	17,6%	2	15,4%	1	9,1%	1	5,3%
1.2.11 Vocabulário desadequado	2	11,8%	3	23,1%	5	45,5%	6	31,6%
1.2.12 Discussões	0	0,0%	1	7,7%	0	0,0%	1	5,3%
1.2.13 Mascar pastilha	0	0,0%	0	0,0%	1	9,1%	0	0,0%
1.2.14 Não sabe	3	17,6%	0	0,0%	0	0,0%	2	10,5%

Legenda:

N – Número total da amostra; alunos disciplinados e indisciplinados

n – número de alunos disciplinados, indisciplinados, dos géneros; feminino e masculino

Os resultados da tabela 14, reenviam-nos para o comportamento “falar alto/ gritar”, ou seja, os alunos referem-no como o mais frequente. Assim, para uma percentagem de 53,8% nos rapazes disciplinados, aproxima-se o valor 54,5% nas raparigas indisciplinadas. Notando-se uma diferença um pouco mais significativa entre as raparigas disciplinadas (41,2%) e os rapazes indisciplinados (21,1%) para o mesmo comportamento.

Podemos ainda aperceber-nos dos valores nulos encontrados nas raparigas com diferentes estatutos disciplinares, para os comportamentos “Fazer gestos obscenos” e “trocar bilhetes”. Um outro comportamento, “Mascar pastilha”, também é nulo para os rapazes com diferentes estatutos.

Tabela 15

Número de Sujeitos e Percentagens das Respostas dos Grupos Relativos ao Estatuto Disciplinar e ao Género, para a Terceira Questão da Entrevista

Categoria e Sub-Categorias	1. Identificação da Indisciplina							
	Estatuto Disciplinar (N=60)				Género (N = 60)			
	DIS n = 30	%	IND n = 30	%	F n = 28	%	M n = 32	%
1.3 Última Situação								
1.3.1 Falar muito e alto	9	30,0%	6	20,0%	7	25,0%	8	25,0%
1.3.2 Permanecer em pé/ correr na sala	4	13,3%	5	16,7%	0	0,0%	9	28,1%
1.3.3 Mandar papelinhos	0	0,0%	5	16,7%	1	3,6%	4	12,5%
1.3.4 Dizer asneiras	0	0,0%	1	3,3%	0	0,0%	1	3,1%
1.3.5 Desobediência	3	10,0%	2	6,7%	3	10,7%	2	6,3%
1.3.6 Rir do professor	1	3,3%	0	0,0%	1	3,6%	0	0,0%
1.3.7 Brincadeiras	1	3,3%	1	3,3%	1	3,6%	1	3,1%
1.3.8 Agressão física	5	16,7%	0	0,0%	3	10,7%	2	6,3%
1.3.9 Agressão verbal	6	20,0%	7	23,3%	9	32,1%	4	12,5%
1.3.10 Discussões	1	3,3%	0	0,0%	1	3,6%	0	0,0%
1.3.11 Sair pela janela	1	3,3%	0	0,0%	1	3,6%	0	0,0%
1.3.12 Não sabe	3	10,0%	6	20,0%	4	14,3%	5	15,6%

Legenda:

N – Número total da amostra; alunos disciplinados e indisciplinados

n – número de alunos disciplinados, indisciplinados, dos géneros, feminino e masculino

A análise da tabela 15 quanto às últimas ocorrências mostra-nos que, “falar muito e alto”, é o comportamento mais referido, quer pelo estatuto disciplinar; disciplinados (30%) e indisciplinados (20%); quer pelo género, 25% para o género feminino e masculino.

O comportamento menos referenciado pelos alunos disciplinados é o “rir do professor”, “brincadeiras”, “discussões” e “sair pela janela”, igualmente com 3,3%. Para os indisciplinados é o “dizer asneiras” e “brincadeiras” (3,3%).

Para o género feminino é o “mandar papelinhos”, “rir do professor”, “brincadeiras”, “discussões” e “sair pela janela”, com 3,6%. Quanto ao género masculino o comportamento menos referenciado é o “dizer asneiras” e “brincadeiras” com 3,1%.

Tabela 16

Número de Sujeitos e Percentagens das Respostas para o Género de Acordo com o Estatuto Disciplinar, Para a Terceira Questão da Entrevista

Categoria e Sub-Categorias	1. Identificação da Indisciplina							
	Género							
	DIS (N= 30)				IND (N= 30)			
	F n = 17	%	M n = 13	%	F n = 11	%	M n = 19	%
1.3 Última Situação								
1.3.1 Falar muito e alto	4	23,5%	5	38,5%	3	27,3%	3	15,8%
1.3.2 Permanecer em pé/ correr na sala	0	0,0%	4	30,8%	0	0,0%	5	26,3%
1.3.3 Mandar papelinhos	0	0,0%	0	0,0%	1	9,1%	3	15,8%
1.3.4 Dizer asneiras	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	2	10,5%
1.3.5 Desobediência	3	17,6%	0	0,0%	0	0,0%	2	10,5%
1.3.6 Rir do professor	1	5,9%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
1.3.7 Brincadeiras	1	5,9%	0	0,0%	0	0,0%	1	5,3%
1.3.8 Agressão física	3	17,6%	2	15,4%	0	0,0%	0	0,0%
1.3.9 Agressão verbal	3	17,6%	3	23,1%	6	54,5%	2	10,5%
1.3.10 Discussões	1	5,9%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
1.3.11 Sair pela janela	1	5,9%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
1.3.12 Não sabe	2	11,8%	1	7,7%	2	18,2%	4	21,1%

Legenda:

N – Número total da amostra; alunos disciplinados e indisciplinados

n – número de alunos disciplinados, indisciplinados, dos géneros; feminino e masculino

Os resultados da tabela 16 reenviam-nos para o comportamento “falar muito e alto” como o mais referenciado pelos alunos. Assim, nos rapazes disciplinados encontramos uma percentagem de 38,5%, logo abaixo, apresentam-se as raparigas indisciplinadas com 27,3%, em penúltimo lugar e com um valor aproximado do anterior, constam as raparigas disciplinada (23,5%). Em último lugar, aparecem os rapazes indisciplinados com uma percentagem de 15,8%.

Em seguida apresentam-se os resultados globais obtidos em toda a amostra para as duas últimas questões da entrevista, as quais se referem aos temas: “Causas da indisciplina” e “O que pode ser feito para evitar a indisciplina”.

Posteriormente fez-se uma análise para a variável estatuto disciplinar; disciplinados e indisciplinados e para a variável género.

É de salientar que somente a quarta questão permite averiguar os pressupostos contidos nas duas últimas hipóteses. A última questão surgiu-nos como meramente informativa dos comportamentos actuais que possam ocorrer em sala de aula.

Recorde-se as hipóteses:

Hipótese 3: Existem diferenças nas atribuições causais para a indisciplina feitas por alunos disciplinados e indisciplinados.

Hipótese 4: Existem diferenças entre rapazes e raparigas nas atribuições de causalidade para a indisciplina.

Tabela 17

Número de Sujeitos e Percentagens das Respostas à Quarta Questão da Entrevista

Categoria e Sub-Categorias	2. Causas da Indisciplina	
	Estatuto Disciplinar (N = 60)	
	N.º sujeitos	%
2.1 Organização da escola		
2.1.1 Horário escolar excessivo	1	1,7%
2.1.2 Pouca formação dos professores	1	1,7%
2.2 Características dos professores		
2.2.1 Carência educativa	1	1,7%
2.2.2 Monotonia das aulas	4	6,7%
2.3 Atitudes pessoais dos alunos	27	45,0%
2.4 Carência Educativa da família	13	21,7%
2.5 Não sabe	12	20,0%

Legenda:

N – Número total da amostra; alunos disciplinados e indisciplinados

Pela análise da tabela 17, constata-se que em 60 sujeitos; 27 atribuem as causas da indisciplina às atitudes pessoais dos alunos (45%); 13 sujeitos atribuem-nas a carências educativas da família (21,7%) e 4 alunos culpabilizam a monotonia das próprias aulas (6,7%). Também aqui grande parte dos alunos não respondem ou não refere qualquer causa (20%).

Tabela 18

Número de Sujeitos e Percentagens das Respostas à Quinta Questão da Entrevista

3. O Que Tem Que Ser Feito Para Evitar a Indisciplina		
Categoria e Sub-Categorias	Estatuto Disciplinar (N = 60)	
	N.º sujeitos	%
3.1 Comportamento dos Professores		
3.1.1 Diálogo com os alunos	4	6,7%
3.1.2 Maior diálogo com os pais	3	5,0%
3.1.3 Maior número de professores a leccionar por disciplina	1	1,7%
3.1.4 Aulas mais interessantes	3	5,0%
3.1.5 Dar mais educação	4	6,7%
3.1.6 Castigar	19	31,7%
3.2 Comportamento dos Pais		
3.2.1 Dar mais educação	5	8,3%
3.2.2 Castigar	1	1,7%
3.3 Comportamento dos Alunos		
3.3.1 Ter educação	12	20,0%
3.3.2 Obedecer aos professores	10	16,7%
3.3.3 Maior entendimento entre os alunos	2	3,3%
3.4 Não sabe	7	11,7%

Legenda:

N – Número total da amostra; alunos disciplinados e indisciplinados

Como se pode observar na tabela 18, dos 60 alunos inquiridos, 19 apontam o castigo dos professores (31,7%) como a solução para evitar a indisciplina. Em segundo lugar, 20% referem que os próprios alunos devem “ter educação” e 16,7% que estes devem obedecer aos professores. Somente 5 alunos, (8,3%) refere que os pais deveriam “dar mais educação” aos seus alunos.

A esta questão não souberam responder 7 alunos ou seja, 11,7% da amostra.

Tabela19

Número de Sujeitos e Percentagens das Respostas dos Grupos Relativos ao Estatuto Disciplinar e ao Género, para a Quarta Questão da Entrevista

Categoria e Sub-Categorias	2. Causas da Indisciplina							
	Estatuto Disciplinar (N=60)				Género (N = 60)			
	DIS n = 30	%	IND n = 30	%	F n = 28	%	M n = 32	%
2.1 Organização da escola								
2.1.1 Horário escolar excessivo	1	3,3%	0	0,0%	0	0,0%	1	3,1%
2.1.2 Pouca formação dos professores	0	0,0%	1	3,3%	1	3,6%	0	0,0%
2.2 Características dos professores								
2.2.1 Carência educativa	1	3,3%	0	0,0%	0	0,0%	1	3,1%
2.2.2 Monotonia das aulas	2	6,7%	2	6,7%	0	0,0%	4	12,5%
2.3 Atitudes pessoais dos alunos	16	53,3%	11	36,7%	15	53,6%	12	37,5%
2.4 Carência Educativa da família	4	13,3%	9	30,0%	6	21,4%	7	21,9%
2.5 Não sabe	5	16,7%	7	23,3%	6	21,4%	6	18,8%

Legenda:

N – Número total da amostra; alunos disciplinados e indisciplinados

n – número de alunos disciplinados, indisciplinados, dos géneros; feminino e masculino

Na tabela 19, podemos averiguar que quanto às causas atribuídas à indisciplina, estas direccionam-se mais para as “atitudes pessoais dos alunos”, isto é, os alunos são os responsáveis pelo seu comportamento e devem saber o que fazer e terem comportamentos correctos; se falam e gritam na aula (valor mais focado em resultados anteriores), é somente da sua responsabilidade. Num valor muito aproximado encontramos 53,3% de alunos disciplinados a evidencia-la, e 53,6% das raparigas. Quanto aos valores dos indisciplinados (36,7%), podemos apercebermo-nos da aproximação ao resultado do sexo masculino (37,5%).

Em relação à “monotonia nas aulas”, 12,5% dos rapazes; 2 rapazes disciplinados e 2 indisciplinados, focalizam-na como uma causa de comportamento menos aceitável em sala de aula. É de realçar que nenhuma rapariga a evidenciou.

Em relação aos valores para “a carência educativa da família”, esta é referida por 30% dos indisciplinados, 13,3% dos disciplinados e por uma percentagem de 21,9%, quer nos rapazes quer nas raparigas.

Tabela 20

Número de Sujeitos e Percentagens das Respostas para o Género de Acordo com o Estatuto Disciplinar, Para a Quarta Questão da Entrevista

Categoria e Sub-Categorias	2. Causas da Indisciplina							
	Género							
	DIS (N= 30)				IND (N= 30)			
	F n = 17	%	M n = 13	%	F n = 11	%	M n = 19	%
2.1 Organização da escola								
2.1.1 Horário escolar excessivo	0	0,0%	1	7,7%	0	0,0%	0	0,0%
2.1.2 Pouca formação dos professores	0	0,0%	0	0,0%	1	9,1%	0	0,0%
2.2 Características dos professores								
2.2.1 Carência educativa	0	0,0%	1	7,7%	0	0,0%	0	0,0%
2.2.2 Monotonia das aulas	0	0,0%	2	15,4%	0	0,0%	2	10,5%
2.3 Atitudes pessoais dos alunos	11	64,7%	5	38,5%	4	36,4%	7	36,8%
2.4 Carência Educativa da família	2	11,8%	2	15,4%	4	36,4%	5	26,3%
2.5 Não sabe	4	23,5%	1	7,7%	2	18,2%	5	26,3%

Legenda:

N – Número total da amostra; alunos disciplinados e indisciplinados

n – número de alunos disciplinados, indisciplinados, dos géneros; feminino e masculino

Da análise da tabela 20, pode concluir-se que a categoria mais focada pelos alunos foi as “atitudes pessoais dos alunos”, salientando-se um valor mais elevado (64,7%) para as raparigas disciplinadas, 38,5% para os rapazes disciplinados, que se aproximam do valor 36,8% dos rapazes indisciplinados e por fim as raparigas indisciplinadas com um valor de 36,4%.

Somente um aluno disciplinado refere que existe indisciplina pelo facto de terem um horário escolar excessivo (7,7%) e por falta de educação dos professores (7,7%). Uma aluna atribui as causas à pouca formação dos professores (9,1%). Apenas os rapazes; disciplinados (15,4%) e indisciplinados (10,5%) referem a monotonia das aulas.

Tabela 21

Número de Sujeitos e Percentagens das Respostas dos Grupos Relativos ao Estatuto Disciplinar e ao Género, para a Quinta Questão da Entrevista

3. O Que Tem Que Ser Feito Para Evitar a Indisciplina								
Categoria e Sub-Categorias	Estatuto Disciplinar (N=60)				Género (N = 60)			
	DIS n = 30	%	IND n = 30	%	F n = 28	%	M n = 32	%
3.1 Comportamento dos Professores								
3.1.1 Diálogo com os alunos	2	6,7%	2	6,7%	2	7,1%	2	6,3%
3.1.2 Maior diálogo com os pais	2	6,7%	1	3,3%	1	3,6%	2	6,3%
3.1.3 Maior número de professores a leccionar por disciplina	1	3,3%	0	0,0%	0	0,0%	1	3,1%
3.1.4 Aulas mais interessantes	1	3,3%	2	6,7%	1	3,6%	2	6,3%
3.1.5 Dar mais educação	1	3,3%	3	10,0%	1	3,6%	3	9,4%
3.1.6 Castigar	10	33,3%	10	33,3%	7	25,0%	13	40,6%
3.2 Comportamento dos Pais								
3.2.1 Dar mais educação	3	10,0%	2	6,7%	4	14,3%	1	3,1%
3.2.2 Castigar	0	0,0%	1	3,3%	1	3,6%	0	0,0%
3.3 Comportamento dos Alunos								
3.3.1 Ter educação	6	20,0%	6	20,0%	7	25,0%	5	15,6%
3.3.2 Obedecer aos professores	6	20,0%	2	6,7%	6	21,4%	2	6,3%
3.3.3 Maior entendimento entre os alunos	2	6,7%	0	0,0%	2	7,1%	0	0,0%
3.4 Não sabe	2	6,7%	4	13,3%	2	7,1%	4	12,5%

Legenda:

N – Número total da amostra; alunos disciplinados e indisciplinados

n – número de alunos disciplinados, indisciplinados, dos géneros, feminino e masculino

Podemos constatar na tabela 21, que se refere ao que pode ser feito para evitar a indisciplina, que o castigo dos professores é a solução mais apontada pelos inquiridos, com igual percentagem para os disciplinados e indisciplinados (33,3%), sendo que 25% são do género feminino e 40,6% são do género masculino. Com igual percentagem encontramos os disciplinados e indisciplinados (20%), na sub-categoria “ter educação” da categoria “comportamento dos alunos”, sendo que 25% pertencem ao género feminino e 15,6% ao género masculino.

Tabela 22

Número de Sujeitos e Percentagens das Respostas para o Género de Acordo com o Estatuto Disciplinar, Para a Quinta Questão da Entrevista

Categoria e Sub-Categorias	3. O Que Tem Que Ser Feito Para Evitar a Indisciplina							
	Género							
	DIS (N= 30)				IND (N= 30)			
	F n = 17	%	M n = 13	%	F n = 11	%	M n = 19	%
3.1 Comportamento dos Professores								
3.1.1 Diálogo com os alunos	1	5,9%	1	7,7%	1	9,1%	1	5,3%
3.1.2 Maior diálogo com os pais	0	0,0%	2	15,4%	1	9,1%	0	0,0%
3.1.3 Maior número de professores a leccionar por disciplina	0	0,0%	1	7,7%	0	0,0%	0	0,0%
3.1.4 Aulas mais interessantes	0	0,0%	1	7,7%	1	9,1%	1	5,3%
3.1.5 Dar mais educação	0	0,0%	1	7,7%	1	9,1%	2	10,5%
3.1.6 Castigar	4	23,5%	6	46,2%	3	27,3%	6	31,6%
3.2 Comportamento dos Pais								
3.2.1 Dar mais educação	2	11,8%	1	7,7%	2	18,2%	0	0,0%
3.2.2 Castigar	0	0,0%	0	0,0%	1	9,1%	0	0,0%
3.3 Comportamento dos Alunos								
3.3.1 Ter educação	5	29,4%	1	7,7%	2	18,2%	4	21,1%
3.3.2 Obedecer aos professores	6	35,3%	0	0,0%	0	0,0%	3	15,8%
3.3.3 Maior entendimento entre os alunos	2	11,8%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
3.4 Não sabe	1	5,9%	1	7,7%	1	9,1%	4	21,1%

Legenda:

N – Número total da amostra; alunos disciplinados e indisciplinados

n – número de alunos disciplinados, indisciplinados, dos géneros, feminino e masculino

Verifica-se na tabela 22 que a sub-categoria “Castigar” da categoria “comportamento dos professores” é referida pelo grupo dos rapazes disciplinados por uma percentagem de (46,2%), mais elevada que as raparigas do mesmo estatuto disciplinar (23,5%).

Para os alunos indisciplinados, é possível verificar que a percentagem de rapazes (31,6%) foca mais esta sub-categoria que as raparigas (27,3%). Na sub-categoria “ter educação” da categoria “comportamento dos alunos”, existe uma diferença algo acentuada entre as raparigas (29,4%) e os rapazes disciplinados (7,7%). Para o estatuto, disciplinado a diferença encontrada é menor; 18,2% para as raparigas e 21,1% para os rapazes.

VI – Discussão dos Resultados

Uma vez apresentados e analisados os resultados, passamos em seguida a salientar os aspectos mais relevantes encontrados nesta investigação.

Regressando às intenções enunciadas, foi nosso objectivo estudar a relação entre as representações da indisciplina e sua causalidade em alunos de estatutos escolares diferentes; disciplinados e indisciplinados e de ambos os sexos.

Em relação à primeira hipótese colocada, segundo a qual existem diferenças entre as representações da indisciplina por alunos disciplinados e indisciplinados, foram realmente encontradas diferenças, mas estas não são consideradas significativas. Tendo em conta a análise de respostas dos alunos, passamos em seguida a explicar os resultados obtidos mais relevantes.

É de realçar a grande incidência de respostas na descrição de comportamentos indisciplinados, categorizados em “comportamentos desadequados”, sendo que o comportamento referido como mais frequente em sala de aula, é o falar alto/ gritar. Este comportamento é também referenciado como a última situação de indisciplina na sala de aula, para os diferentes estatutos disciplinares. No entanto, é mais focado pelos alunos disciplinados do que pelos alunos indisciplinados. Para estes e em segundo plano, aparece a subcategoria “vocabulário desadequado” (dizer palavrões). Referem ainda a “agressão verbal” (chamar nomes à família, aos alunos e professores) como a situação mais frequente e a última situação de indisciplina que ocorreu na sala de aula.

Amado (1999, 2000 e 2002), insere-os na categoria «Desvios» às regras da comunicação verbal” (condutas como: Conversas, comentários, respostas colectivas, gritos, barulhos e confusão).

Uma primeira hipótese da nossa investigação consistiu em verificar que existiam diferenças significativas entre alunos disciplinados e indisciplinados relativamente à representação da indisciplina. Embora se tenha constatado a existência de diferenças nalgumas categorias, não podemos afirmar que exista uma relação entre o estatuto disciplinar e a opinião que têm sobre a indisciplina.

Os resultados do presente trabalho vão ao encontro de outras investigações que evidenciam os aspectos (in)disciplinares e sua causalidade.

Caeiro e Delgado (2005), no seu estudo sobre a indisciplina, questionaram professores e alunos de duas escolas sobre este tema e encontraram resultados em que referem “não serem significativas as variações de respostas face ao questionário que realizaram”.

De uma maneira geral, os actos de indisciplina traduzem-se, na maioria das vezes, no não cumprimento das regras estabelecida pelas escola para garantir o bom funcionamento da mesma. Em contexto de sala de aula, envolve os comportamentos do aluno que perturbam as actividades que o professor pretende desenvolver, tais como: “fazer barulho”, “bocejar”, “sair do lugar sem autorização”, “participar fora da sua vez”, “dizer asneiras”, “agredir os colegas”, “discutir com o professor”, etc...” (Jesus, 1996, p.22).

Passamos agora à análise da segunda hipótese colocada, segundo a qual existem diferenças entre as representações da indisciplina por alunos do sexo feminino e do sexo masculino. Foram encontradas diferenças mas pouco significativas.

É de realçar mais uma vez a subcategoria “comportamentos desadequados”, com uma grande incidência de respostas de ambos os géneros, sendo que o sexo feminino apresenta uma percentagem superior ao sexo masculino. No entanto o sexo masculino disciplinado, apresenta resultados para esta subcategoria, superiores a qualquer outro grupo.

O comportamento “falar alto/ gritar”, é igualmente referenciado por ambos os géneros como o mais frequente em sala de aula. É de salientar no entanto que as raparigas indisciplinadas referem-no mais vezes que qualquer outro grupo. Para os rapazes indisciplinados o comportamento evidenciado como o mais frequente é o “vocabulário desadequado”.

No que concerne à última situação de indisciplina que ocorreu na sala de aula, quer as raparigas quer os rapazes disciplinados referem o “falar alto/ gritar”. No entanto, as raparigas indisciplinadas referem a “agressão verbal” e os rapazes indisciplinados referem o “permanecer em pé/ correr”.

Amado (1999, 2000 e 2002), insere-os na categoria “«Desvios» às regras da mobilidade”, (condutas como: Deslocações não autorizadas e brincadeiras).

Uma segunda hipótese da nossa investigação, consistiu em verificar que existiam diferenças significativas entre alunos do sexo feminino e do sexo masculino, relativamente à representação da indisciplina. Embora se tenha constatado a existência de diferenças nalgumas categorias, não podemos afirmar que exista uma relação entre o género dos alunos e aquilo que pensam sobre a indisciplina.

Estes resultados vão mais uma vez ao encontro dos resultados encontrados por Caeiro e Delgado (2005), em que no seu estudo sobre a indisciplina, refere, “não serem significativas as variações de respostas entre os alunos (...) em função do género”.

Para confirmar a terceira hipótese, de que existem diferenças nas atribuições causais para a indisciplina, feitas por alunos disciplinados e indisciplinados, resumiremos os resultados mais relevantes. Foram encontradas diferenças, no entanto estas diferenças não são consideradas significativas.

A categoria “atitudes pessoais dos alunos”, referenciando-se a todos os comportamento da responsabilidade dos alunos, como falar na aula, ter falta de educação, não se saber comportar, é apresentada como a categoria mais focalizada para ambos os estatutos escolares, contudo, assenta em diferentes percentagens. Em segundo lugar aparece a categoria “carência educativa da família” (para os dois grupos).

De certo modo, podemos dizer que estes resultados vão ao encontro dos resultados encontrados por Caeiro e Delgado (2005). Os autores, no seu estudo levado a cabo sobre as causas do fenómeno da indisciplina, questionaram professores e alunos de duas escolas. Referem que os alunos que se consideram indisciplinados atribuem as causas ao falar na aula (em primeiro lugar), “estar em desacordo”, “estar mal disposto”, “estar cansado” ou “não gostar da matéria ou da aula”.

A terceira hipótese da nossa investigação consistiu em verificar que existiam diferenças significativas entre alunos de estatutos diferentes, relativamente à representação causal da indisciplina. Embora se tenha constatado a existência de diferenças nalgumas categorias, não

podemos afirmar que exista uma relação entre o estatuto do aluno e a opinião que têm sobre as causas da indisciplina.

Para confirmar a quarta hipótese, de que existem diferenças nas atribuições causais entre rapazes e raparigas, resumiremos os resultados mais relevantes. Foram encontradas diferenças, contudo não são significativas as variações de respostas entre os alunos.

A categoria “atitudes pessoais dos alunos” é igualmente focalizada em igual percentagem às “carências educativas da família” para raparigas indisciplinadas. Continua no entanto em primeiro lugar para os rapazes indisciplinados.

Comparativamente à categoria “atitudes pessoais dos alunos”, a categoria “carência educativa da família”, apresenta igual valor para o sexo feminino indisciplinado e encontra-se em segundo lugar como causadora da indisciplina para as raparigas disciplinadas e para os rapazes disciplinados e indisciplinados.

A quarta hipótese da nossa investigação consistiu em verificar que existiam diferenças significativas entre rapazes e raparigas relativamente à representação causal da indisciplina. Embora se tenha constatado a existência de diferenças nalgumas categorias, não podemos afirmar que exista uma relação entre o género do aluno e a opinião que têm sobre as causas da indisciplina.

Mais uma vez estes resultados vão ao encontro dos encontrados por Caeiro e Delgado (2005).

Concluimos que apesar de se verificarem algumas diferenças quanto às representações da indisciplina e sua causalidade entre os alunos disciplinados e indisciplinados, tendo em conta a variável género, estas não são consideradas significativas.

Em relação à última questão da nossa entrevista, “quais as principais estratégias de combate à indisciplina”, os alunos referem de um modo geral que os professores deveriam de castigar os alunos mal comportados, estes deveriam ter educação e obedecer aos professores.

Quanto à tarefa dos pais, sugerem que estes deveriam dar-lhes mais educação.

Não é possível deixar de referir que os efeitos dos castigos são variáveis, podendo estes ter implicações negativas na personalidade do sujeito castigado, e também nos outros alunos, ao veicular um modelo de intervenção autoritário e agressivo. É possível que o suspenda temporariamente, mas decididamente a sua aplicação pode vir a longo prazo suscitar problemas de nível maior (Carita & Fernandes, 1995), que se podem vir a reflectir na própria construção da identidade do aluno.

VII – Considerações Finais

Um dos intuitos deste trabalho foi contribuir, para um melhor entendimento do que significa a indisciplina para os alunos disciplinados e indisciplinados. Este estudo levou-nos a perceber que os alunos de estatuto escolar diferente não diferem tanto de opinião, apesar de terem experiências diferentes a nível da disciplina, percebem que os próprios alunos conversam muito na aula enquanto o professor lecciona.

Um outro objectivo consistiu em analisar o que os alunos pensam da indisciplina tendo em conta o género. O comportamento “falar alto/ gritar”, é igualmente referenciado por ambos os géneros como o mais frequente em sala de aula, apesar de para os rapazes indisciplinados o comportamento evidenciado como o mais frequente ser o “vocabulário desadequado”.

Um terceiro objectivo consistiu em analisar o que os alunos disciplinados e indisciplinados pensam das causas da indisciplina. A categoria “atitudes pessoais dos alunos” é apresentada como a categoria mais focada, ou seja, os alunos e as suas atitudes na sala de aula, são apontadas como as causas principais da existência de comportamentos indisciplinados.

O quarto objectivo consistiu em analisar o que os alunos pensam sobre as causas da indisciplina tendo em conta o género. A categoria “atitudes pessoais dos alunos” e as “carências educativas da família” são as mais referenciadas.

A existência de limitações foi também um factor que tivemos em conta no nosso estudo. Entre as principais limitações encontradas, podemos salientar a grande dificuldade em trabalhar nas escolas. Continuamos à espera da resposta da CNPD para avançar com o trabalho!

Outra das limitações encontradas diz respeito ao facto da amostra do presente estudo ser circunscrita à região do Barreiro, o que faz com que os resultados não se possam generalizar à globalidade das regiões urbanas e rurais do país. As características da amostra reduzida não são representativas da população em geral.

Seria interessante levar a cabo esta investigação ao nível nacional, podendo assim comparar o que os alunos com diferentes estatutos pensam em relação à indisciplina e sua causalidade em diferentes regiões do país.

Uma vez que os presentes resultados não apresentaram diferenças significativas, seria pertinente investigar e explorar com mais profundidade as categorias aqui referenciadas. Inclusive explorar as respostas negativas dos alunos, como “não sei”, “não faço ideia”, etc... Seria no entanto conveniente aumentar o número da amostra.

Para outros trabalhos, seria ainda interessante perceber a gravidade que os alunos encontram nos diversos comportamentos de indisciplina e as consequências deste tipo de comportamento, para posteriormente poder-se adequar estratégias no combate à indisciplina.

VII – Referências Bibliográficas

- Amado, J. (1998). Pedagogia e actuação disciplinar na aula. *Revista Portuguesa de Educação*, 11, (2) 35-55.
- Amado, J. (1999). Indisciplina na aula: regras, tarefas e relação pedagógica. *Psicologia Educação e Cultura*, 3, (1), 53-72.
- Amado, J. (2000). *A construção da disciplina na escola – suportes teórico – práticos*. Porto: Edições Asa.
- Amado, J. (2001). *Interação pedagógica e indisciplina na aula*. Porto: Edições Asa.
- Amado, J & Freire, I. (2002). Indisciplina e violência na escola – compreender para prevenir. *Guias Práticos*. Lisboa: Edições Asa.
- Arends, R. (1995). *Aprender a ensinar*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Bardin, L. (2007). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bertão, A. (2004). Violência, agressividade e indisciplina em meio escolar: Perdidos em busca do amor. *Psychologica*, 36, 149-162.
- Bidarra, M. (1986). O Estudo das representações sociais: Considerações teórico - conceptuais e Metodológicas. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XX, 369-390.
- Caeiro, J. & Delgado, P. (2005). *Indisciplina em contexto escolar*. Lisboa: Horizontes Pedagógico.
- Carita, A. & Fernandes, G. (1995). Estratégias de resolução de conflitos na sala de aula – Do castigo à cooperação. *Colóquio, Educação e Sociedade*, 10, 33-56.
- Carita, A.; Silva, C. & Henriques, D. (1998). Professores, alunos e mães: As suas representações sobre o conflito na relação pedagógica, in M. Martins (Ed.), *Actas do IX Colóquio de Psicologia e Educação – Dinâmicas Relacionais e Eficiência Educativa*. Lisboa. Instituto Superior de Psicologia Aplicada.

- Carita, A. & Fernandes, G. (1999). "A *Indisciplina na sala de aula – Como prevenir? Como remediar?*" (2.^a ed.). Lisboa: Editorial Presença.
- Davidoff, L. (2001). *Introdução à psicologia* (3.^a ed.). São Paulo: Makron Books.
- Doron, R. & Parot, F. (2001). *Dicionário de psicologia*. Lisboa: Climepsi.
- Educare (2006). *Entrevista: João Amado: "Escolas estão pouco aptas a lidar com violência e indisciplina"*. Consultado em 15 de Abril de 2008, através de <http://www.educare.pt/educare/Actualidade/Noticia.aspx?contentid=12F2AB3DED463A3AE0440003BA2C8E70&opsel=1&channelid=0>
- Estrela, M. T. (1986). *Une étude sur l'indiscipline en classe*. Lisboa : Instituto Nacional de Investigação Científica.
- Estrela, M. T. (2002). *Relação pedagógica, disciplina e indisciplina na aula*. (4.^a edição) Porto: Porto Editora.
- Neves, J. (2001). Personalidade percepção e aprendizagem. In J. Ferreira, J. Neves & A. Caetano, *Manual de Picossociologia das Organizações*, 221-254. Lisboa: McGraw-Hill.
- Gauthier, B. (2003). *Investigação social: Da problemática à colheita de dados*. Loures: Lusociência.
- Good, T. L. & Brophy, J. E. (2003). *Looking in classrooms*. (ninth ed.). New York: Harper and Row.
- Gomes, R. (1999). 25 anos depois: Expansão e crise da escola de massas em Portugal. *Educação Sociedade e Cultura*, 11, 133-164.
- Gross, L. (2001). *Representações sociais dos professores de 5.^a e 6.^a séries do ensino fundamental sobre a indisciplina na sala de aula*. Dissertação de Mestrado inédita em Psicologia Educacional, Lisboa, Instituto Superior de Psicologia Aplicada.
- Hill, M. & Hill, A. (2000). *Investigação por questionário*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Jesus, S. (1996). *Influência do professor sobre os alunos*. Porto: Edições Asa.

- Jodelet, D. (1984). Représentation social: Phénomènes, concept et théorie. In S. Moscovici, *Psychologie Sociale* 357- 378. Paris: Presses Universitaires de France.
- Lopes, J. (1998). Indisciplina, problemas de comportamento e problemas de aprendizagem no ensino básico. *Revista Portuguesa de Educação*, 11, 2, 57-81.
- Magalhães, A. (2002). *O conflito Pessoal na Sala de aula – Representações dos Estudantes e Qualidade Desenvolvimental do Contexto*. Dissertação de Mestrado, Lisboa, Instituto Superior de Psicologia Aplicada.
- Maroco, J. (2007). *Análise estatística com utilização do SPSS*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Maroco, J. & Bispo, R. (2003). *Estatística Aplicada às ciências sociais e humanas*. Lisboa: Climepsi Editores.
- Marques R. (2002). (2.^a edição). *Dicionário Breve de Pedagogia*. Consultado em 5 de Março de 2008 através de http://www.eses.pt/usr/ramiro/docs/etica_pedagogia/dicionario%20pedagogia.pdf
- Morgado, J. (1999). *A Relação pedagógica*. Lisboa. Editorial Presença.
- Neto, F. (1998). *Psicologia social*, 1. Lisboa: Universidade Aberta.
- Pires, D. (1999). Disciplina: Construção da disciplina consciente e interactiva em sala de aula e na escola, *Revista Educação & Sociedade*, 20, 66. Consultado em 5 de Março de 2008, através de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73301999000100009&lng=pt&nrm=iso
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. (1998). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Rego, I. & Caldeira, S. (1998). Perspectivas de professores sobre a indisciplina na sala de aula. *Revista Portuguesa de Educação*, 11, 2, 83-107.
- Sampaio, D. (1996). *Indisciplina: Um signo geracional?* Instituto de Inovação Educacional. Consultado em 5 de Março de 2008, através de

<http://www.dgidc.min-edu.pt/inovbasic/biblioteca/ccoge06/index.htm>

Sampaio, D. (1998). *Voltei à escola*. (4. ed), Lisboa: Editorial Caminho.

Santiago, R. (1989). Contributos para a construção de um modelo de análise das representações da escola pelos alunos. *Revista Portuguesa de Educação*, 2 (1), 87-98.

Santiago, R. (1991). Representações da escola em alunos na situação de insucesso escolar. *Ciências da Educação em Portugal - Situação actual e perspectivas* 305-324.

Santiago, R. (1997). *A escola representada pelos alunos, pais e professores*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Schwezer, C. & Prekop, J. (2001). *Crianças hiperactivas*. Porto: Âmbar.

Vala, J. (2001). A análise de conteúdo, in A. Silva & J. Pinto (Ed.), *Metodologias das Ciências Sociais*. Porto: Edições Afrontamento.

Sprinthall, N. & Sprinthall, R. (1993). *Psicologia educacional*. Lisboa: McGraw-Hill.

Taveira, M. (1990). Problemas de realização escolar. In B.P. Campos (org.) *Psicologia do Desenvolvimento e Educação de Jovens*, 1, 168-173. Lisboa: Universidade Aberta.

Vala, J. (2004). Representações sociais – para uma psicologia social do pensamento social”. J. Vala e M. Monteiro (6.ª ed.), (2004), *Psicologia Social*. Lisboa: F.C Gulbenkian, XIII. 353-384.

Veiga, F. (2007). *Indisciplina e violência na escola: práticas comunicacionais para professores e Pais* (3.ª ed. rev.). Coimbra: livraria Almedina.

ANEXOS

ANEXO A

Questionário: “Listagem de desvios a regras de funcionamento da sala de aula”

LISTAGEM DE DESVIOS A REGRAS DE FUNCIONAMENTO DA SALA DE AULA

Nas páginas seguintes, encontra-se uma listagem de vários comportamentos que podem ocorrer na sala de aula e que podem ser considerados, como “Desvios a regras de funcionamento da sala de aula”.

Os vários comportamentos encontram-se agrupados por categorias.

À frente de cada comportamento encontra-se uma escala numerada de 1 a 4. Sendo que:

- 1 – Sempre
- 2 – Algumas vezes
- 3 – Poucas vezes
- 4 – Nunca

Para cada comportamento, assinale com uma cruz (sobre o número respectivo), a periodicidade com que este se repete.

Escola _____
 Nome do Aluno _____
 Ano: _____
 Turma: _____

DESVIOS À REGRAS DE FUNCIONAMENTO DA SALA DE AULA

Desvios às regras da comunicação verbal

Conversas paralelas	1	2	3	4
Comentários	1	2	3	4
Respostas colectivas	1	2	3	4
Gritos	1	2	3	4
Barulhos	1	2	3	4
Confusão	1	2	3	4

Desvios às regras da comunicação não verbal

Risos	1	2	3	4
Olhares	1	2	3	4
Gestos	1	2	3	4
Posturas/posições	1	2	3	4
Aspecto exterior	1	2	3	4

Desvios às regras da mobilidade

Deslocações não autorizadas	1	2	3	4
Brincadeiras	1	2	3	4

Desvios ao cumprimento da tarefa

Actividades fora da tarefa	1	2	3	4
Falta de material	1	2	3	4
Falta de pontualidade	1	2	3	4
Falta de assiduidade	1	2	3	4

Legenda:

- 1 – Sempre
- 2 – Algumas vezes
- 3 – Poucas vezes
- 4 – Nunca

Faça agora uma apreciação global do comportamento deste aluno em sala de aula, fazendo uma cruz sobre o número da escala que lhe corresponde:

Sendo que:

- 1 – Muito indisciplinado
- 2 – Indisciplinado
- 3 – Disciplinado
- 4 – Muito disciplinado

1	2	3	4
---	---	---	---

Obrigada pela sua participação!

ANEXO B

Legenda do Questionário: “Listagem de desvios a regras de funcionamento da sala de aula”

LEGENDA DOS COMPORTAMENTOS PERTURBADORES:

“Desvios às regras da comunicação verbal”

Conversas paralelas, (tendo o professor imposto o silêncio, o aluno conversa durante o decorrer da aula sobre qualquer assunto que diga respeito ao que está a ser tratado ou não);

Comentários, (o aluno comenta o que o professor e os colegas dizem sem que lhe tenha sido pedida opinião ou autorização para o fazer);

Respostas colectivas, (o aluno responde ao mesmo tempo que o outro/outros sem que lhe dessem autorização para o fazer);

Gritos, (o aluno fala acima do seu tom normal de voz);

Barulhos (o aluno faz ruídos ao falar ou não, perturbando o funcionamento da aula);

Confusão (o aluno fala ao mesmo tempo que os outros).

“Desvios às regras da comunicação não-verbal”

Risos, (o aluno ri-se prejudicando o funcionamento da aula);

Olhares, (o aluno desvia o seu olhar das actividades em desenvolvimento prejudicando a sua concentração);

Gestos, (o aluno faz gestos com as mãos e com o corpo, desviando a sua atenção e a dos colegas das actividades em desenvolvimento na aula);

Posturas/posições, (o aluno tem posturas inadequadas enquanto está na sala de aula);

Aspecto exterior (o aluno exteriormente não apresenta uma higiene cuidada).

“Desvios às regras da mobilidade”

Deslocações não autorizadas, (o aluno levanta-se do lugar e/ou sai da sala de aula sem pedir autorização);

Brincadeiras (o aluno brinca na sala de aula, no seu lugar incomodando o normal funcionamento da aula. Ex: atirar papéis, balouçar e arrastar a cadeira.)

“Desvios ao cumprimento da tarefa”

Actividades fora da tarefa, (o aluno faz outras actividades não relacionadas com as que estão a ser desenvolvidas na aula);

Falta de material, (o aluno não leva o material necessário para a aula);

Falta de pontualidade (o aluno chega atrasado à aula);

Falta de assiduidade (o aluno falta às aulas.)

ANEXO C

Guião da entrevista semi-directiva

Guião da entrevista semi-directiva:

- 1 – Refere alguns comportamentos de indisciplina que possam ocorrer na sala de aula.
- 2 – Quais as situações de indisciplina que são mais frequentes na sala de aula?
- 3 – Descreve a última situação de indisciplina que tenha ocorrido na tua sala de aula.
- 4 – Na tua opinião, quais são as causas da indisciplina? Porque é que acontece indisciplina?
- 5 – O que é que achas que tem que ser feito para haver menos indisciplina na sala de aula?