

DM  
JERO.1 S

INSTITUTO SUPERIOR DE PSICOLOGIA APLICADA

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO  
EM PSICOLOGIA EDUCACIONAL

de

Nuno Filipe Jerónimo

A Indisciplina na sala de aula:

Um estudo exploratório das representações de alunos  
e professores do 1º ano do 2º Ciclo do ensino básico

Orientador: Prof. Dr. António José dos Santos  
Instituto Superior de Psicologia Aplicada

1123A | Instituto Superior de Psicologia Aplicada  
Código de  
Destinatário  
Registo: 14403  
Data: 16.10.2003  
Tel.: 21 831 17 50 • bibli@isp.pt

---

Agradeço

Ao Prof. Dr. António José Santos, pela disponibilidade que tem em partilhar os conhecimentos

---

---

À Marisa, sem mais palavras

RESUMO

A presente investigação teve por objectivo a exploração das representações dos alunos e professores de duas turmas do 5º ano sobre o conceito de indisciplina e disciplina na sala de aula, que foram sujeitas a um programa de intervenção que visava a o controle disciplinar daquelas turmas.

Optou-se por um estudo de caracter essencialmente exploratório, sendo dado contudo relevo a uma dimensão comparativa. A amostra do presente estudo foi retirada da população de uma escola oficial da zona urbana de Lisboa, inserida num espaço economico, habitacional e socialmente pouco favorecido.

Foram utilizados na recolha de dados uma entrevista quer para professores quer para alunos. Foi feita a análise de conteúdo das mesmas, que levaram posteriormente à elaboração de uma grelha de análise temática e categorial.

Ao nível da representação da situação de indisciplina consideramos que as representações que os professores e os alunos mobilizam a este respeito é bastante diferente.

É visível a distância social que existe entre professores e alunos, produzindo, muitas vezes, efeitos negativos no seu relacionamento, podendo criar-se uma barreira entre ambos. A instituição escolar tende a preservar não só a distancia como a estrutura que a sustenta; esta distância é não só física (espaços distintos reservados à professores e alunos) como afectiva e social.

Os resultados por nós apresentados leva-nos a criar a hipótese que muitos dos conflitos que ocorrem na relação pedagógica, assentam em equívocos derivados de

diferentes definições das situações e de uma falta de dialogo entre professores e alunos, gerando conflitos que, poderiam, na maioria das vezes, ser evitados.

Por outro lado, é na interação entre professor e aluno, na capacidade de gestão de um conflito, que está um importante factor gènesese de uma comunicação positiva entre ambos, devendo por isso ser a este nível que o fenómeno da indisciplina deve ser repensado, tentando criar novas estratégias para a melhoria do processo pedagógico.

Consideramos que será talvez aqui, o ponto de partida para uma melhoria da relação pedagógica e da indisciplina na sala de aula.

---

**ÍNDICE**

Índice de Figuras .....	ix
Índice de Tabelas.....	x
1.Introdução .....	1
2.Fundamentação Teórica.....	5
2.1. O Conceito de Indisciplina - Perspectiva Histórica.....	6
2.2. O Conceito de Indisciplina.....	9
2.3. A Indisciplina na Sala de Aula .....	17
2.4. Modelos Explicativos da Indisciplina.....	26
2.4.1. O Estudo da Interação Educativa.....	26
2.4.2. Modelo Psicodinâmico.....	27
2.4.3. Modelo da Aprendizagem Social .....	28
2.4.4. Modelo Humanista.....	29
2.4.5. Modelo de Etiquetagem .....	29
2.4.6. Modelo Ecológico.....	30
2.5. Representação de Pais e Professores acerca da sua relação.....	31
3. Metodologia .....	42
3.1. A Escola .....	43
3.1.1. O Contexto Escolar.....	45
3.1.2. Recursos Físicos .....	46
3.1.3. Recursos Humanos .....	46
3.1.4. Indicadores de Funcionamento.....	47
3.2. A População da Pesquisa .....	47

---

---

3.3. A Amostra.....	49
3.4. Recolha de Dados.....	50
3.4.1. A Técnica da Análise dos Discursos.....	53
3.4.1.1. A Análise de Conteúdo.....	53
3.4.1.2. Análise Temática e Categorical.....	54
3.5. Definição Temática e Categorical da Grelha de Análise.....	55
3.5.1. Grelha de Análise para Alunos.....	56
3.5.1.1. Representação da Disciplina na Sala de Aula.....	56
3.5.1.2. Representação da Indisciplina na Sala de Aula.....	57
3.5.2. Grelha de Análise para Professores.....	58
3.5.2.1. Representação da Disciplina na Sala de Aula.....	58
3.5.2.2. Representação da Indisciplina na Sala de Aula.....	59
4. Problemática.....	61
5. Apresentação dos Resultados.....	64
5.1. A Representação da Disciplina na Sala de Aula (1ª Aplicação).....	65
5.1.1. Os Alunos da Turma A.....	65
5.1.2. Os Alunos da Turma B.....	66
5.1.3. Os Alunos da Turma A / Turma B.....	67
5.2. A Representação da Indisciplina na Sala de Aula (1ª Aplicação).....	69
5.2.1. Os Alunos da Turma A.....	69
5.2.2. Os Alunos da Turma B.....	70
5.2.3. Os Alunos da Turma A -Turma B.....	71
5.3. A Representação da Disciplina na Sala de Aula (1ª Aplicação).....	72

---

---

5.3.1.Os Professores da Turma A.....	72
5.3.2.Os Professores da Turma B.....	73
5.3.3. Os Professores da Turma A / Turma B.....	74
5.4.A Representação da Indisciplina na Sala de Aula (1ª Aplicação).....	76
5.4.1.Os Professores da Turma A.....	76
5.4.2.Os Professores da Turma B.....	77
5.4.3. Os Professores da Turma A / Turma B.....	78
5.5.A Representação da Disciplina na Sala de Aula (2ª Aplicação).....	80
5.5.1.Os Alunos da Turma A.....	80
5.5.2.Os Alunos da Turma B.....	81
5.5.3.Os Alunos da Turma A / Turma B.....	82
5.6. A Representação da Indisciplina na Sala de Aula (2ª Aplicação).....	83
5.6.1.Os Alunos da Turma A.....	83
5.6.2.Os Alunos da Turma B.....	84
5.6.3.Alunos da Turma A / Turma B.....	85
5.7.A Representação da Disciplina na Sala de Aula (2ª Aplicação).....	86
5.7.1.Os Professores da Turma A.....	86
5.7.2.Os Professores da Turma B.....	87
5.7.3. Os Professores da Turma A / Turma B.....	88
5.8. A Representação da Indisciplina na Sala de Aula ( 2ª Aplicação ).....	89
5.8.1.Os Professores da Turma A.....	89
5.8.2.Os Professores da Turma B.....	90
5.8.3. Os Professores da Turma A / Turma B.....	91

---

---

5.9.A Representação da Disciplina na Sala de Aula (1ª/ 2ª Aplicação).....	92
5.9.1.Os Alunos da Turma A / Turma B .....	92
5.10.A Representação da Indisciplina na Sala de Aula (1ª/ 2ª Aplicação).....	93
5.10.1.Os Alunos da Turma A / Turma B.....	93
5.11.A Representação da Disciplina na Sala de Aula (1ª / 2ª Aplicação).....	94
5.11.1. Os Professores da Turma A / Turma B.....	94
5.12.A Representação da Indisciplina na Sala de Aula (1ª / 2ª Aplicação).....	95
5.12.1. Os Professores da Turma A / Turma B.....	95
6. Discussão dos Resultados.....	96
7. Bibliografia .....	104
Anexo A-Programa de Intervenção na Indisciplina.....	114
Anexo B-Encontro de Pais.....	123
Anexo C-Ação de Formação Prevenção Indisciplina.....	128

---

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura I .....43

Figura II.....44

Figura III.....44

Figura IV.....45

---

**ÍNDICE DE TABELAS**

Tabela 1- Conceito de Disciplina na Turma A (1ª Aplicação) .....	65
Tabela 2- Comparação Conceito de Disciplina na Turma A (1ª Aplicação) .....	65
Tabela 3- Conceito de Disciplina na Turma B (1ª Aplicação) .....	66
Tabela 4- Comparação Conceito de Disciplina na Turma B (1ª Aplicação) .....	66
Tabela 5- Conceito de Disciplina na Turma A/B (1ª Aplicação).....	67
Tabela 6- Comparação Conceito de Disciplina na Turma A/B (1ª Aplicação) .....	67
Representação da Indisciplina na Sala de Aula- Alunos .....	69
Tabela 7- Conceito de Indisciplina na Turma A (1ª Aplicação).....	69
Tabela 8- Comparação Conceito de Indisciplina na Turma A (1ª Aplicação) .....	69
Tabela 9- Conceito de Indisciplina na Turma B (1ª Aplicação).....	70
Tabela 10- Comparação Conceito de Indisciplina na Turma B (1ª Aplicação).....	70
Tabela 11- Conceito de Indisciplina na Turma A/B (1ª Aplicação) .....	71
Tabela 12-Comparação Conceito de Indisciplina na Turma A/B (1ª Aplicação).....	71
Representação da Disciplina na Sala de Aula- Professores.....	72
Tabela 13- Conceito de Disciplina na Turma A (1ª Aplicação) .....	72
Tabela 14- Comparação Conceito de Disciplina na Turma A (1ª Aplicação).....	72
Tabela 15- Conceito de Disciplina na Turma B (1ª Aplicação).....	73
Tabela 16- Comparação Conceito de Disciplina na Turma B (1ª Aplicação) .....	73
Tabela 17- Conceito de Disciplina na Turma A/B (1ª Aplicação).....	74
Tabela 18- Comparação Conceito de Disciplina na Turma A/B (1ª Aplicação) .....	74
Representação da Indisciplina na Sala de Aula- Professores .....	76
Tabela 19- Conceito de Indisciplina na Turma A (1ª Aplicação).....	76

---

---

Tabela 20- Comparação Conceito de Indisciplina na Turma A (1ª Aplicação).....	76
Tabela 21- Conceito de Indisciplina na Turma B (1ª Aplicação) .....	77
Tabela 22- Comparação Conceito de Indisciplina na Turma B (1ª Aplicação).....	77
Tabela 23- Conceito de Indisciplina na Turma A/B (1ª Aplicação) .....	78
Tabela 24-Comparação Conceito de Indisciplina na Turma A/B (1ª Aplicação).....	78
Representação da Disciplina na Sala de Aula- Alunos .....	80
Tabela 25- Conceito de Disciplina na Turma A (2ª Aplicação) .....	80
Tabela 26- Comparação Conceito de Disciplina na Turma A (2ª Aplicação).....	80
Tabela 27- Conceito de Disciplina na Turma B (2ª Aplicação).....	81
Tabela 28- Comparação Conceito de Disciplina na Turma B (2ª Aplicação).....	81
Tabela 29- Conceito de Disciplina na Turma A/B (2ª Aplicação).....	82
Tabela 30- Comparação Conceito de Disciplina na Turma A/B (2ª Aplicação) .....	82
Representação da Indisciplina na Sala de Aula- Alunos .....	83
Tabela 31- Conceito de Indisciplina na Turma A (2ª Aplicação).....	83
Tabela 32- Comparação Conceito de Indisciplina na Turma A (2ª Aplicação).....	83
Tabela 33- Conceito de Indisciplina na Turma B (2ª Aplicação) .....	84
Tabela 34- Comparação Conceito de Indisciplina na Turma B (2ª Aplicação).....	84
Tabela 35- Conceito de Indisciplina na Turma A/B (2ª Aplicação) .....	85
Tabela 36-Comparação Conceito de Indisciplina na Turma A/B (2ª Aplicação).....	85
Representação da Disciplina na Sala de Aula- Professores.....	86
Tabela 37- Conceito de Disciplina na Turma A (2ª Aplicação) .....	86
Tabela 38- Comparação Conceito de Disciplina na Turma A (2ª Aplicação) .....	86
Tabela 39- Conceito de Disciplina na Turma B (2ª Aplicação).....	87

---

---

Tabela 40- Comparação Conceito de Disciplina na Turma B (2ª Aplicação).....	87
Tabela 41- Conceito de Disciplina na Turma A/B (2ª Aplicação).....	88
Tabela 42- Comparação Conceito de Disciplina na Turma A/B (2ª Aplicação) .....	88
Representação da Indisciplina na Sala de Aula- Professores .....	89
Tabela 43- Conceito de Indisciplina na Turma A (2ª Aplicação).....	89
Tabela 44- Comparação Conceito de Indisciplina na Turma A (2ª Aplicação).....	89
Tabela 45- Conceito de Indisciplina na Turma B (2ª Aplicação) .....	90
Tabela 46- Comparação Conceito de Indisciplina na Turma B (2ª Aplicação).....	90
Tabela 47- Conceito de Indisciplina na Turma A/B (2ª Aplicação) .....	91
Tabela 48-Comparação Conceito de Indisciplina na Turma A/B (2ª Aplicação).....	91
Representação da Disciplina na Sala de Aula- Alunos .....	92
Tabela 49- Conceito de Disciplina na Turma A/B (1ª/2ª Aplicação).....	92
Tabela 50- Comparação Conceito de Disciplina na Turma A/B(1ª/2ªAplicação) .....	92
Representação da Indisciplina na Sala de Aula- Alunos .....	93
Tabela 51- Conceito de Indisciplina na Turma A/B (1ª/2ª Aplicação) .....	93
Tabela 52- Comparação Conceito de Indisciplina na Turma A/B(1ª/2ªAplicação)...	93
Representação da Disciplina na Sala de Aula- Professores.....	94
Tabela 53- Conceito de Disciplina na Turma A/B (1ª/2ª Aplicação).....	94
Tabela 54- Comparação Conceito de Disciplina na Turma A/B(1ª/2ªAplicação) .....	94
Representação da Indisciplina na Sala de Aula- Professores .....	95
Tabela 55- Conceito de Indisciplina na Turma A/B (1ª/2ª Aplicação) .....	95
Tabela 56- Comparação Conceito de Indisciplina na Turma A/B(1ª/2ªAplicação)...	95

---

**1. Introdução**

Parece tratar-se de um tema velho “enquistado” num tempo novo...

O fenómeno da indisciplina constitui um tema central na relação pedagógica de hoje; esta é um foco de angustia e ansiedade para os diversos agentes educativos nos quais se incluem professores e alunos. Estes dois agentes educativos, no contexto de sala de aula, são necessariamente as variáveis mais importantes para a correcta interpretação deste fenómeno, pois são os principais actores da relação pedagógica; encerram em si os factores desencadeadores da indisciplina bem como as estratégias para a sua resolução.

Neste sentido, Estrela (1986) explorou as representações dos alunos e dos professores sobre a indisciplina. Relativamente ao conceito do comportamento desviante verificou que tanto alunos como professores o caracterizam como uma perturbação do bom funcionamento da aula e como um acto de desvio das regras previamente fixadas.

Para os alunos do 1º ciclo a indisciplina surge relacionada sobretudo aos comportamentos que interferem com a comunicação e utilização do espaço; para os alunos do 2º ciclo e sobretudo para os alunos do 3º ciclo a indisciplina situa-se sobretudo no plano relacional e visa perturbar a aula para atingir o professor.

Quanto às causas da indisciplina, os alunos referem o professor, aludindo a falta ou abuso de autoridade, desinteresse pelos alunos e ainda incompetência pedagógica.

Os professores atribuem maior responsabilidade aos alunos, aludindo à falta de motivação e problemas característicos da adolescência; referem também factores

---

de carácter pedagógico situando-se no plano institucional (classes heterogéneas, ausência de resposta por parte da escola).

Relativamente às soluções apontadas para a resolução da indisciplina, alguns alunos ignoram a solução, ou referem que ela não existe; outros apontam como solução uma melhoria da relação professor/aluno; maior apoio aos alunos, mais diálogo, maior compreensão, mais respeito e justiça, ou seja, maior humanização na relação professor/aluno.

Parece que os alunos esperam em definitivo, dos seus professores, que eles apareçam como pessoas e não como máquinas de ensinar, sem, no entanto, abdicar da sua autoridade. Alguns reclamam, ao mesmo tempo, mais autoridade e mais castigos e punições a alunos indisciplinados, por parte dos professores; outros evocam simultaneamente maior participação dos pais na escola.

As soluções apontadas pelos professores situam-se, na maioria das vezes, a nível de transformações institucionais (aumento do contactos entre a escola e a família, redução de elementos por turma, etc.).

Perante a multiplicidade de causas e estratégias de resolução apontadas facilmente verificamos que qualquer tentativa de compreensão deste complexo fenómeno, deve atender às diferentes variáveis, internas e externas que o mesmo envolve, e as inúmeras valências que o caracterizam.

Contudo, as fragilidades e limitações típicas dos estudos e investigações desta natureza, referimos à manifesta impossibilidade da sua representação, não devem servir para paralisarmos, com o objectivo, se louvável, de aprofundar os

conhecimentos que o desafio exige, mas, pelo contrário, motivar ampla e partilhada reflexão por mais diversos e antagónicos que sejam as abordagens metodológicas.

Optámos, como em muitas outras investigações, pelo estudo das representações, pois estas estão quase sempre presentes na compreensão de certos fenómenos no campo educativo em geral, e na problemática da indisciplina em particular. Elas funcionam como um “currículo oculto” da escola, resultado da articulação entre o campo institucional geral e as práticas dos intervenientes em relação nesse complicado processo (Gilly, 1980).

Como quadro teórico que permite suportar a problemática, recorreremos, por um lado, a algumas noções gerais sobre o conceito de indisciplina, e por outro, a modelos explicativos para esta problemática.

Conscientes das muitas limitações e representatividade da nossa investigação, como já salientamos, gostaremos de contribuir para uma melhor compreensão do tema central que tentámos explorar.

A estrutura do trabalho encontra-se organizada em cinco partes fundamentais: na parte I centramos a nossa atenção na opções do quadro teórico que nos permitem sustentar a investigação; na parte II descrevemos as etapas metodológicas, instrumentos utilizados e procedimentos adoptados; na parte III clarificamos a problemática; na parte IV são apresentados os resultados obtidos; finalmente, na parte V faz-se uma discussão dos resultados obtidos. Concluimos com as referencias bibliográficas e anexos.

**2. Fundamentação Teórica**

### 2.1. O Conceito de Indisciplina - Perspectiva Histórica

Nas sociedades ditas primitivas não existiam instituições com carácter especificamente educativo, sendo a família e o grupo social, os modelos, a partir dos quais, por imitação, se desenvolvia a aprendizagem da criança.

A educação consistia numa transmissão de um conjunto de crenças e de conhecimentos às camadas mais jovens, por meio de diversas cerimónias, das quais destacamos a cerimónia de iniciação em termos educativos era a mais importante, pois esta tinha como significado o fim da infância.

Através da experiência as crianças aprendiam as vantagens e desvantagens de uma conduta desviante das normas e regras de comportamento praticadas pela família ou grupo social. O conceito de disciplina está já ligado a conceitos como a punição, dever, culpabilidade, responsabilidade, vontade, liberdade, coesão, ordem, valores, objectivos, justiça, autoridade, autonomia e heteronomia.

A passagem à autonomia é considerada como uma conquista gradual importante, dado que “os conceitos de norma, dever e justiça e vontade se definem e se hierarquizam (Estrela, 1986).”

Estrela (1986) define disciplina como a submissão a regras sociais e morais estabelecidas, dependendo a severidade da sua aplicação do temperamento do professor e da sua educação cristã. É uma disciplina intelectual que submete o pensamento à fé.

Na Grécia antiga a educação consistia num treino de actividades práticas recebidas na guerra, nas expedições de conquista; o espírito de luta exigia que o homem estabelecesse uma competição consigo próprio, e a ultrapassar em coragem e

---

em força; como consequência existia uma submissão a uma disciplina interior a um ideal que não era ainda individual mas colectivo.

No entanto foi na sociedade grega que surgiu no homem a necessidade de uma ordem e equilíbrio interior, pois esta já não está confinada a uma tribo e ao seu círculo restrito, embora a finalidade da educação seja a obediência ao estado e a leis, ela compreende e aceita a necessidade dessa submissão. Estrela considera que a principal alteração do pensamento grego foi o facto das disciplina ter deixado de ser um fim em si.

No que concerne as sociedades ocidentais, culturalmente enraizadas nos modelos greco-latinos e judaico-cristãos, os conceitos e praticas de disciplina são o resultado de uma longa evolução, ao longo da qual a disciplina passou de uma conformidade exterior ás regras e aos costumes, a um estado de conformidade simultaneamente exterior e interior, até se construir um conceito que valoriza preferencialmente a interiorização e o comprometimento livre do indivíduo.

A noção de interioridade da disciplina introduzida pelo pensamento grego vem mais tarde a ser retomada pelo cristianismo, que acrescenta a ideia de “uma disciplina que exige a adesão íntima do homem e a boa vontade(Estrela, 1994).” O conceito de disciplina fica afectado por uma carga ético - religiosa que o marcará durante séculos. É assim que a indisciplina se inscreve numa ordem moral e religiosa que conduz a sanções extremamente severas.

Larroyo (referenciado por Estrela, 1986) salienta que nas civilizações Incas e Aztecas eram utilizados castigos corporais bastantes severos e violentos.

A partir do século XI, surgem as primeiras instituições educativas independentes das escolas monásticas. Contudo, embora menos rígidas, estavam marcadas pelo ideal moral e religioso. O caso mais paradigmático desta submissão de pensamento é a escolástica que defendia que o papel que estava reservado ao professor era transmitir meios de disciplinar o pensamento, incutindo nele assim a verdadeira disciplina.

No início do século XX torna-se evidente um novo espírito educativo marcado por uma pedagogia científica baseada na observação da criança.

Montessori (referenciado por Estrela, 1994) salienta a transformação das relações professor/aluno e ensino/aprendizagem através da introdução na escola de materiais pedagógicos atraentes se defende que a disciplina não é um fim mas um meio, um caminho.

A disciplina é abordada pela Escola Nova numa perspectiva em que as sanções não são excluídas, mas em que a criança lhes se submeterá facilmente, pois ela própria contribui para a sua elaboração, sentindo-se por consequência responsável pela sua preservação. Manter a disciplina transforma-se assim numa tarefa colectiva de organização do trabalho e das relações humanas que ele implica.

É assim que no campo educativo professores e alunos estabelecem um sistema de interacção que é simultaneamente solidário e antagónico, porque o sistema de distribuição de direitos e deveres de funções e de posições sociais que essas interacções pressupõem, envolve um sistema de valores que permite classificar as acções em licitas ou ilícitas, em permitidas e proibidas.

Podemos então afirmar que a disciplina/indisciplina não são mais que o produto da relação pedagógica, e uma vez que depende ou está intimamente relacionada com factores sociais, suas atribuições, numa situação muito particular - o contexto de sala de aula - esta não é mais que um construto social.

Para Estrela (1986) a evolução dos conceitos sobre a indisciplina traduzem a evolução de um ideal educativo, em que cuja disciplina traduz esse ideal. A autora chama a atenção para o facto das instituições sociais oferecerem resistência à mudança, o que faz com que a evolução não aconteça de forma linear.

Rousseau (1984) criticou violentamente a disciplina da educação baseada no dever, aplicado a crianças com dificuldade em entender essas regras, correndo o risco destas regras fracassarem ou não produzirem os efeitos desejados. Considerava que o melhor guia do educador seria a própria natureza, uma vez que a ordem das coisas contem em si mesma recompensas e sanções inerentes as consequências naturais das crianças, donde para disciplinar bastaria manter a ordem.

### **2.2. O Conceito de Indisciplina**

Um dos obstáculos para operacionalizar o conceito de indisciplina está relacionado com o facto de não se poder definir em si mesmo, pois este conceito define-se como sendo por inverso de um outro - a disciplina. A indisciplina não será mais do que a negação ou ausência de disciplina.

Monteiro (1987) define indisciplina como “atitude interna e externa de não aceitação do diálogo construtivo, chegando à oposição aberta do jovem contra o adulto ou do dirigente contra o dirigido. Uma atitude constante de indisciplina destrói

a possibilidade de construção da personalidade.” Este autor define alguns factores que no seu entender estão na origem da indisciplina. Assim temos:

(a) A indisciplina provem em regra geral da inactividade, do aborrecimento e do desinteresse, (b) A indisciplina é consequência de uma autoridade como fim de si mesma, que se impõe e não se conquista, criando apatia nos tímidos e revolta nos ricos de vitalidade, (c) A indisciplina tem origem em regulamentos impessoais e que não respeitam as regras de relacionamento prof./aluno, (d) A indisciplina surge de atitudes que desconhecem a psicopedagogia da juventude, não tendo em consideração as diferentes idades e (e) A causa fundamental da indisciplina parte de um ambiente, segundo o mesmo autor, anormal quer na rede familiar, quer na escola quer no trabalho.

A falta de união familiar, um profundo desentendimento entre os pais, vai criar nos jovens insegurança. Esta situação é interpretada por psicólogos e educadores como sinal de alarme.

Curvic e Mendler (1980) salientam que os alunos cujos valores são indefinidos, manifestam apatia, instabilidade e insegurança, desinteresse, desorganização e exibicionismo.

Alonso (1987) considera que o conceito de indisciplina no contexto educativo, na perspectiva de tem oscilado entre o conceito amplo de educação passando num segundo momento a ser utilizado como sinónimo de castigo ou imposição violenta a partir do exterior.

As atitudes e práticas de gestão de sala de aula estão intimamente ligadas a condições socio-económicas, políticas e culturais de uma determinada sociedade,

---

todas elas inscritas “num fundo ético de carácter social que é resultante de uma certa mundivivência, concorrendo para a harmonia social (Estrela, 1994 ).“ Considera que o acto desviante durante a aula é sempre uma resposta do aluno a uma situação concreta, resposta que difere da esperada pela expectativa das condutas, criada por um quadro normativo e pelas funções que regula.

As causas por vezes não são fáceis de identificar, à que reflectir sobre se a sua origem tem em conta vários factores como as características do aluno, do professor, da turma, as relações existentes, os métodos pedagógicos utilizados, a origem socio-económica e o contexto social em que a criança vive.

Estrela ( 1994 ) refere que no campo pedagógico existem características deste que afectam a relação pedagógica:

(a) Relação entre saber e poder (detido pelo professor); embora seja proclamada a autodisciplina a ausência da atribuição de responsabilidades aos alunos invalida a mesma. O que poderá acontecer é passagem de uma disciplina imposta para uma disciplina consentida, (b) Artificialismo da relação pedagógica, (c) Artificialismo da situação tentando desenvolver a comunicação / recepção do saber e (d) Limitação imposta e não natural do Espaço e Tempo.

Helda Taba (referenciada por Estrela, 1994) afirma que “quando as relações são rígidas e bloqueadas a disciplina e o trabalho são imediatamente afectados, e os alunos terão tendência a despender o seu tempo energia fazendo-se notar, projectando as necessidades do eu e boicotando as actividades.”

Fontana (1985) refere várias causas possíveis que podem estar na origem de uma situação de indisciplina sendo umas mais centradas sobre o aluno, outras sobre o

---

professor, outras na organização escolar e outras com factores externos a esta. Neste aspecto poderemos incluir aqui a família, pois esta tem um papel muito importante tanto a nível de transmissão de valores que podem facilitar ou dificultar a integração da criança no ambiente escolar.

Dois factores importantes são a faixa etária e sexo dos alunos. De uma forma geral os rapazes são considerados mais difíceis de controlar que as raparigas. Quanto à variável faixa sexo os professores tem tendência a elogiar com mais frequência o bom comportamento académico dos rapazes e o bom comportamento social das raparigas.

Quanto à variável faixa etária as crianças no jardim de infância necessitam de um professor que seja compreensivo e que dê apoio. Ao nível do 1º ciclo o ênfase passa para a capacidade que o professor deve ter para estimular intelectualmente os alunos. No secundário os alunos estão atentos à competência e conhecimentos dos professores.

Na adolescência, por exemplo, ser humilhado perante a turma é perder estatuto, que deverá ser recuperado com hostilidade dirigida ao professor. A falta de autocontrolo do aluno traz normalmente problemas de comportamento, pois este pode apresentar-se impulsivo, agressivo, com dificuldades de aprendizagem.

O insucesso escolar poderá também estar muitas vezes relacionado com a indisciplina. Os alunos com baixo rendimento escolar desenvolvem sentimentos negativos em relação a escola. O insucesso baixa a auto-estima e arrasta com ela o desinteresse pelas actividades escolares.

Appleton (1996) explorou as relações entre personalidade do professor, controle da sala de aula e estilo de ensino. Os resultados foram agrupados baseado em: (a) Elevado/baixo domínio da gestão de sala de aula - esta variável está relacionada com a personalidade do professor, (b) Opção pela punição corporal e (c) Efectiva punição corporal. O tomar conta da gestão de sala de aula não pode ser directamente relacionado com um estilo autocrático de gestão de conflitos.

Jones (1995) tentou identificar os factores associados que levam a atitudes de aprovação de castigos corporais. A experiência com crianças e a história de agressão estaria relacionada com atitudes de uso de castigos corporais. O melhor preditor para o uso de castigos corporais foi o que estava relacionado com história de castigos corporais.

Sherill (1996) examinou a importância da consistência de regras disciplinares na variação da probabilidade da punição e a natureza das respostas dos professores à não punição dos alunos perante uma transgressão. A análise indica que a consistência das regras disciplinares era importante somente quando a alternativa do professor não passava pela punição dos alunos.

Feldman (1994) investigou os efeitos de uma conduta disciplinar assertiva em crianças com diagnóstico de atraso de desenvolvimento e histórias de problemas disciplinares. Os principais resultados indicam que a disciplina assertiva tem influência nos dois grupos.

Brake (1994) estabeleceu um programa de intervenção com crianças com história de problemas disciplinares. O programa era dividido em 3 elementos:

(a) Estabelecer uma coesão de grupo, um nível de confiança e de aceitação de todos os elementos de um grupo e regras do mesmo, (b) promover a aquisição de atitudes necessárias para funcionar em ambiente escola e (c) aprendizagem de atitudes e comportamentos que permitam o correcto relacionamento em grupo. O autor verificou que só a coordenação destes 3 elementos iria permitir a criança fazer uma boa integração em ambiente escolar.

Lunenburg (1991) desenvolveu um estudo que pretendia avaliar as percepções das estratégias disciplinares aplicadas na sala de aula. A estratégia mais aceite foi a discussão professor/aluno, seguida de exclusão, e por fim o castigo físico.

Monyooe (1996) desenvolveu um questionário que pretendia saber a avaliação que faziam sobre a aplicação de castigos físicos numa determinada escola. A análise das respostas confirma que o castigo físico é o mais frequente método aplicado, ao qual se segue a exclusão da sala, a retenção após a final da aula, e a repressão verbal.

Morgan (1996) estudou os critérios de suspensão na escola; verificou a existência de uma baixa correlação entre regras da instituição e níveis de suspensão e alta correlação entre acções disciplinares dos professores e níveis de suspensão dos alunos.

Vargas (1995) analisou as atitudes dos pais no que concerne a castigos físicos aplicados pela escola. As mulheres admitem o castigo físico como meio de as formar homens/mulheres. Este tipo de atitude apenas se verificava em escolas publicas rodeadas por um ambiente social degradado. Em ambientes de escolas particulares o castigo físico era fortemente rejeitado.

---

Segundo Campbell (1992) verifica que a mulher tem tendência a utilizar um modelo expressivo e os homens um modelo instrumental; 39 homens e 66 mulheres estudantes responderam a um questionário comparando as duas teorias no que concerne a causas, emoções e cognições, forma e factores facilitadores de condutas agressivas. A análise demonstrou que existe uma correlação directa entre todos os factores mencionados.

Para Ausubel (referenciado por Amado, 1992) “A indisciplina é mais uma questão de opinião que uma questão para tratamento científico. Não só precede de ou é resposta a factores sociais, económicos e ideológicos, como também mostra todas as propriedades cíclicas da moda.”

Carita (1995) considera que a indisciplina não é “algo de substantivo e absoluto inerente ao acto ou à pessoa do aluno, pois é relativo a uma interacção entre o aluno que procede de um dado modo e o professor que responde a esse comportamento.” Fez a análise de entrevistas aplicadas a professores do 3º ciclo de onde extraiu algumas unidades de análise sobre a representação do conflito professor/aluno. Nesta ultima foram analisadas o significado da situação de conflito, as fontes dos conflito e a gestão das situações de conflito, comparando professores em inicio de carreira e professores a meio da carreira.

Verifica que ao nível da representação do aluno se verifica a hipótese de que existem diferenças significativas entre os dois grupos, mostrando-se diferenças quanto à representação da situação de conflito. Esta representação é definida a partir das implicações da má relação professor/aluno e a seguir ao funcionamento geral da aula.

---

Quanto à origem do conflito ela é atribuída primordialmente aos alunos, embora também se verifica alguma atribuição aos professores. Quanto à resolução do conflito os professores evocam com muita frequência estratégias de tipo autoritário e também intermédio. Os professores favorecem as questões de natureza instrucional esquecendo quase por completo as questões da cultura e estilo de vida. Por outro lado, exercem o seu poder com frequência não investindo numa “construção partilhada de um contexto relacional em que ambos as intervenientes se reconheçam e possam desenvolver (Carita, 1995).”

O conceito, segundo Estrela (1986) está associado ao conceito de liberdade, ora mais restrito, identifica-se com punição, coacção, e está ligado a autoridade.

Fontana (1991) salienta que as ansiedades profissionais dos professores surgem como as maiores aquelas que se associam ao controle da classe. O significado do conceito de indisciplina é bastante subjectivo, pois aquilo que um professor considera como um grande problema pode outro achar um momento de agitação ou exuberância. O professor pode ainda ter opiniões diferentes em momentos diferentes e contextos diferentes. O primeiro passo para o professor poder lidar com um comportamento de indisciplina “consiste em cada professor perguntar a si mesmo porque o encara como problema.”

A multiplicidade de factores intervenientes na sala de aula são tão complexos que não podem ser abordados sem ter em consideração o contexto em que se inserem.

Concluindo, ficaram assim sucintamente referenciados alguns aspectos relacionados com a definição do conceito de indisciplina, que surge referenciado de

uma forma quase indissociável da relação pedagógica estabelecida entre professor e aluno.

Dado que esta relação surge naturalmente, analisaremos no próximo capítulo a abordagem do conceito de indisciplina no contexto de sala de aula.

### **2.3. A Indisciplina na Sala de Aula**

A educação da criança na escola deve ter por objectivo a inserção desta na sociedade que se pretende em harmonia e ordenada.

Estrela (1994) entende que a “disciplina social transforma-se num fim educativo e assume assim o carácter de fim imediato e de meio de educação.”

Poderá então afirmar-se que à escola compete a formação de um determinado perfil de cidadão que deverá ter em conta as necessidades resultantes da sociedade. O poder disciplinar da escola só pode ser conferido pela estrutura social e pela natureza das relações e tipo de actividades que se desenrolam no interior da instituição e fundamentalmente dentro da sala de aula.

Delamond (1987) refere que “se o problema da indisciplina tem algo que ver com a boa gestão da escola, terá muito mais a ver como o professor sozinho na sala mede os alunos que enfrenta e decide o que fazer deles.” O poder que está conferido ao professor traz a responsabilidade acrescida de exercer e controlar a gestão de sala de aula. O sistema de interacções pressupõe para além da distribuição de direitos e deveres de professores e alunos, um sistema de valores que devem ser capazes de definir o lícito do ilícito, o recomendável do proibido.

Hargreaves (1978) define desvio não como um atributo inerente a qualquer comportamento mas um processo social de etiquetagem. Quando o professor rotula o aluno este processo será encarado por este no sentido de deixar de ser alguém que causa problemas para o professor para passar a ser um caso problema. O facto de o aluno se identificar com o seu próprio acto diminui as possibilidades de desenvolver estratégias e capacidades socialmente aceites extinguindo o comportamento indisciplinado.

O autor atribui ao professor dois sub-papeis; o de instrutor e o de gestor da disciplina. Enquanto instrutor o professor tem como tarefa ensinar, motivar e avaliar os alunos, e enquanto gestor da disciplina deverá fixar e manter a mesma. Relativamente ao aluno tem um papel que lhe está associado e que parece ser congruente com o do professor.

Good e Bophy (1974) definem 3 tipos de professores quanto ao modo como eles se situam em relação às suas expectativas: (a) Excessivamente auto-confiantes, não colocando a hipótese de se terem enganado quanto às suas expectativas, (b) Professores mais flexíveis quanto às suas expectativas, deixando contudo os bons alunos monopolizarem a comunicação na sala de aula e (c) Professores atentos às expectativas e aos efeitos negativos que estas podem causar, disponibilizando mais tempo para os alunos com maiores dificuldades de aprendizagem.

Estrela (1986) considera que não se pode confundir as regras que tem por objectivo a ordem pedagógica com a função social da ordem em geral, pois as primeiras estão unicamente ligadas ao processo pedagógico e são criadas em função de determinados modelos de intervenção pedagógica. As regras não são pois

---

“imperativos categóricos, mas imperativos hipotéticos que advém certos meios para a realização de certos fins, revestindo-se por isso de carácter instrumental e arbitrário.”

Cullinford (1988) a partir de um trabalho de recolha de opiniões junto de alunos do ensino primário e secundário, constata a importância que tantos uns como outros atribuem às regras consideradas necessárias e justas embora ocasionalmente a interpretação dada por um professor possa ser injusta. As crianças antes de deixarem a escola primária estão conscientes da fragilidade das regras e já aprenderam a manipulá-las.

No trabalho realizado por Amado (1989) sobre a problemática da indisciplina analisou o conteúdo das participações disciplinares identificou não só os comportamentos de indisciplina como os relacionou com variáveis que se referiam ao professor que fez a participação e ao aluno(s) que foram protagonistas do acidente.

Relativamente aos alunos, conclui, que os rapazes são objecto de um maior numero de participações disciplinares do que as raparigas, estando estas participações na maioria das situações englobadas na faixa etária dos 13 aos 15 anos. Existia também uma forte correlação entre indisciplina e insucesso escolar, uma vez que os alunos indisciplinados eram os alunos repetentes e por consequência mais velhos.

No que diz respeito aos professores verificou que as professoras faziam um numero significativamente maior de participações do que os professores, não verificando diferenças entre numero de participações e estatuto do professor.

Ao analisar as funções desempenhadas pelos comportamentos desviantes, verificou que os alunos mais novos os comportamentos desempenhavam a função de

obstrução, enquanto nos mais velhos se tratava de questionar a autoridade do docente.

No estudo realizado por Estrela (1986) integrou a análise das representações de professores e alunos sobre a indisciplina, o estudo das normas e das regras e da sua função na sala de aula. Analisou a opinião dos alunos do 1º e 4º ano do 1º ciclo. Verificou nos mais velhos o aparecimento da “noção dos outros e do respeito que lhes é devido, que se traduz num enunciado de regras como não distrair os outros, falar baixo durante os trabalhos de grupo.”

Embora estas regras sejam referenciadas por poucos alunos do 4º ano este contrasta com a ausência de referencia das mesmas nos alunos do 1º ano. No 2º ano já se verificam a evolução no sentido da aquisição destas noções com maior relevo para as regras sociais e de trabalho.

É o professor que passa a ser o “pólo catalisador da noção de indisciplina na sala de aula” e que se traduz pela falta de respeito à sua pessoa e pela desobediência às suas regras. Define quatro categorias gerais de comportamentos de indisciplina: comportamentos que perturbam a comunicação na sala de aula, comportamentos que perturbam o rendimento do curso, comportamentos que perturbam as relações humanas e comportamentos que violam os hábitos sociais estabelecidos.

Define indisciplina como a exibição de comportamentos perturbadores do funcionamento da aula, nomeadamente os que quebram a dinâmica da comunicação e das relações humanas na aula e ainda a exibição de comportamentos que violam os hábitos socialmente estabelecidos. Salienta ainda a importância de alguns comportamentos de carácter eminentemente defensivos que visam conservar o

---

equilíbrio dos alunos face a situações sentidas como desinteressantes ou ameaçadoras.

Por outro lado os comportamentos de carácter eminentemente ofensivos que visam intencionalmente a obstrução da aula, quer pela mesma não ir de encontro aos seus interesses quer porque o aluno se recusa a cumprir as normas estabelecidas.

Elaborou a definição de funções pedagógicas do desvio em relação aos processos pedagógicos postos em acção em situações vividas na aula: (a) Função de preposição – Comportamentos que visam mudar a situação, facilitar, ou resistir à tarefa e que produzem uma alteração de situação favorável do aluno, (b) Função de evitamento – Comportamentos que visam subtrair-se à tarefa, (c) Função de obstrução - Visam impedir o desenvolvimento das principais funções da aula, (d) Função de contestação ou oposição – Visam pôr em causa a autoridade do professor e (e) Função de imposição – Visam contestar a organização e impor uma contra-organização

Pestello (1989) realizou um estudo sobre a perspectiva dos alunos relativamente à indisciplina. Baseou-se na análise de dados recolhidos junto de alunos do ensino secundário americano. Conclui que as variáveis com maior impacto no comportamento são de ordem situacional (tempo por exemplo que o professor demora a estabelecer ordem na classe). A percepção que o aluno tem da sua reputação na escola tem um impacto significativo no seu comportamento.

Marsch (1978) salientou a distancia entre a retórica do aluno e a retórica da escola. A indisciplina, segundo os alunos entrevistados por o autor, é uma reacção às ofensas que lhe são feitas pelos professores (ex.:acusações injustas). O professor

---

pode perder a autoridade não só por não saber aplicar a punição correcta mas também por não exigir a disciplina na sala de aula. O principio básico que comanda a reacção do alunos –retribuição– é o desejo de ser reconhecido como uma pessoa com uma dignidade própria. O desvio terá a função de retribuição e equilibração.

Dawoud e Adeeb (1985) desenvolveram um estudo comparativo entre alunos egípcios e canadianos (entre os 15 e 18 anos) sobre a disciplina na sala de aula. No que diz respeito aos alunos egípcios mencionaram como mais frequentes os comportamentos: respostas simultâneas de vários alunos; copiar as respostas; fazer rir os colegas e conversar com os colegas. No que diz respeito aos alunos canadianos mencionaram como mais frequentes os comportamentos: conversar com os colegas; chegar atrasado; copiar as respostas e fazer rir os colegas. Concluíram que a frequência atribuída aos problemas de indisciplina pelos alunos canadianos é significativamente maior que a atribuída pelos egípcios.

Daroud e Cotê (1986) compararam as perspectivas dos alunos e professores canadianos em escolas secundárias. Para os alunos os comportamentos desviantes mais frequentes são: falar com o colega do lado, fazer rir os colegas e não escutar o professor e pedir-lhe para repetir.

Quanto ao grau de perturbação: não escutar o professor e pedir-lhe para repetir, chamar a atenção sobre si e insultar os colegas ou o professor.

Verificou-se uma diferença bastante significativa entre professores e alunos. A frequência atribuída pelos alunos a problemas de indisciplina é significativamente maior do que aquela que lhes atribui o professor. O grau de perturbação é visto como significativamente maior pelos professores.

---

Concluíram que neste estudo se verificou que os alunos estão mais conscientes dos problemas da indisciplina mas são paralelamente mais tolerantes à perturbação.

Freire (1990) verificou que a representação do conceito de indisciplina em alunos do 7º ano se organizam à volta de comportamentos perturbadores da sala de aula, enquanto que os alunos do 9º ano se organizam à volta de formas perturbadoras da relação pedagógica. No que diz respeito às causas da indisciplina existe uma maior valorização do meio familiar e do professor por parte de alunos mais novos, enquanto aos mais velhos são mais críticos em relação ao seu comportamento. A atitude perante a escola, embora positiva nos dois grupos, está relacionada, no caso dos alunos disciplinados, a factores de trabalho e preparação para o futuro, e nos alunos indisciplinados, e factores de convívio e camaradagem.

Gomez (1990) realizaram uma pesquisa em alunos do 8º e 10º ano, sobre o tema disciplina e atitudes para a sua melhoria. Ambos os grupos consideram a disciplina como um comportamento imprescindível no âmbito escolar, necessária para uma boa convivência e o mínimo respeito mútuo. A atitude para a melhoria da disciplina salientam o respeito e a educação (8º ano) e liberdade (9º ano). A amizade, a responsabilidade e o diálogo seriam factores que melhorariam a relação professor aluno.

Postic (1984) considera que a posição de cada aluno na turma situa-se em relação ao docente mas também em relação aos colegas. Para o autor a presença do aluno na sala de aula não se esgota em si própria, assim como a “relação que ele tem com o docente nunca é um verdadeiro frente a frente, porque o terceiro, o grupo de

---

colegas, mesmo silencioso, actua com a sua presença.” O aluno encontra-se condicionado na relação educativa com o professor por duas influências, o próprio professor e os colegas.

Parsons (1974) salienta a rotura que se opera muitas vezes entre alunos que se identificam com o líder formal (o professor) e aqueles que se identificam com os colegas, os quais têm tendência a unir-se e a criar eles próprios regras que se opõem claramente as que se encontram estabelecidas pelo professor.

Delamont (1987) considera que a influência do aluno pode ser analisada a dois níveis: poder individual e poder de grupo. Considera que é no poder de grupo que reside a principal força do aluno; “a força do aluno está na relação directa com o número de colegas de turma que podem ser mobilizados para o apoiar e que com ele partilha a mesma definição da situação.”

Piolat (1986) considera que a existência de um sistema de normas e valores que caracteriza a instituição escolar pode constituir uma referencia de identificação para os alunos ou pode, ela mesma, ser geradora de conflitos. Para uns a escola é concebida como um objecto familiar para outros pode se tratar de um ambiente hostil em que a atmosfera familiar desenvolvida pode significar sanção ou marginalização pela afirmação da diferença.

Fontana (1991) sugere regras gerais a cumprir pelos professores que na maioria das situações são fundamentais para a gestão de sala de aula :despertar interesse na classe, evitar gestos, atitudes e posturá que possa desencadear reacções nos alunos, ser justo e imparcial, ser bem humorado, evitar ameaças desnecessárias, mas quando feitas devem ser adequadas e cumpridas, pontualidade no inicio e final

---

da aula, evitar explosões de cólera, evitar uma familiaridade excessiva, sobretudo no início, oferecer responsabilidade aos alunos, chamar à atenção de forma a concentrar a atenção no perturbador; evitar humilhar algum alunos pois pode ter-se o reverso da medalha, manter-se na sala de aula sempre alerta, activo, e com controle das situações, usar sempre discursos positivos transmitindo sempre o que quer que eles façam e não o que não quer que eles não façam, mostrar confiança, organização do material pedagógico e sistematização do método pedagógico e demonstrar simpatia e compreensão pelos alunos e prazer de ensinar.

Fontana refere ainda que não é aconselhável o uso de punição, por pode não só prejudicar o desenvolvimento da personalidade da criança como comprometer em definitivo a relação Professor/Aluno.

Estrela (1994) considera que o não uso de punições comporta alguns riscos, sobretudo quando se pretende a extinção de um comportamento desviante. Utilizar a estratégia de ignorar pode originar comportamentos de escalada do aluno que visam obter a atenção do professor, podendo ganhar esta estratégia adeptos dentro da sala de aula.

Referenciada a importância do contexto de sala de aula na indisciplina, importa agora abordar os diferentes modelos explicativos, tarefa que tentaremos cumprir no próximo capítulo.

### 2.4. Modelos Explicativos da Indisciplina

#### 2.4.1. O Estudo da Interação Educativa

Procura-se codificar exaustiva e objectivamente os comportamentos verbais/não verbais do professor e aluno por meio de um sistema de categorias já previamente estabelecidas.

Coll (1990) colocou algumas limitações ao sistema de categorias uma vez que este tipo de método se limita a observar unicamente um conjunto de comportamentos previamente estabelecidos, não considerando outros que não estão contemplados no início da observação.

Estudam a interação educativa não como o uso de provas medidas ou experiências mas através da observação participativa visto que com observador fala com as pessoas que está a estudar e toma parte com elas na sua actividade. Concluindo, estudam as situações de interação entre as pessoas em vez de centrarem as suas atenções na construção de teorias explicativas.

Hargreaves (1972) refere que as dificuldades da orientação deste tipo de pesquisa podem ser combatidas com o recurso ao método etnográfico da observação participativa bem como a entrevista, apesar de existirem críticas que evocam o reducionismo destas técnicas. Define interação como um processo em que existe uma influência recíproca e de mútua dependência.

Deste modo as interações professor/aluno são assimetricamente contingentes “pois o comportamento dos alunos é o produto das respostas às interpretações que o professor faz do seu papel e do seu estilo de ensino.”

Postic (1984) define interação como sendo uma relação recíproca verbal e não verbal podendo ser temporária ou repetida através de uma certa frequência em que o comportamento de um dos intervenientes na relação educativa provoca efeitos no comportamento do outro.

No processo educativo existem uma interdependência de papéis, uma vez que ao papel do professor corresponde o papel complementar do aluno. Variando o nível de aceitação por parte do aluno daquele papel complementar que o professor lhe impõe ou propõe esta interdependência torna-se efectiva ou não.

### 2.4.2. Modelo Psicodinâmico

Trata-se de um modelo individualista, cujo aspecto central reside na importância do papel do inconsciente defendendo que muito do material inconsciente foi reprimido por estar associado a sentimentos de culpa, conflito e ansiedade, demasiado penosos para existirem ao nível do consciente. Quando este conflito se torna intolerável para a criança poderá emergir sob a forma de um comportamento desadequado.

Assim, “a criança que se comporta correctamente é uma criança adaptada que conseguiu a aceitação social mediante o cumprimento e respeito das normas que regulam o grupo em que está inserida” (Gomez, 1993) e quando ocorre uma situação de indisciplina a melhor solução será tentar compreender o aluno.

Como refere Estrela (1994) ressaltam daqui os conceitos de disciplina/indisciplina associados aos conceitos de adaptação/inadaptação. A indisciplina é entendida como algo que tem origem na natureza física ou intelectual do aluno ou em perturbações provocadas por conflitos familiares.

---

Tal perspectiva levou que o aluno considerado indisciplinado fosse encaminhado para consultas médicas para diagnóstico e posterior prescrição do tratamento médico. Esta abordagem leva à desculpabilização por parte do professor sendo a própria criança ou a família os responsáveis por esses comportamentos.

### 2.4.3. Modelo de Aprendizagem Social

Nesta perspectiva a indisciplina resulta de um processo de aprendizagem onde os estímulos presentes na sala de aula têm um papel fundamental, quer seja para facilitar quer seja para dificultar a aquisição de comportamentos adequados; esta abordagem recusa então colocar a tónica na patologia individual ou a categorizar o aluno.

Propõe orientar os comportamentos dos alunos através de um esquema operacional que se desenvolve em quatro etapas: (a) Identificação e descrição operacional dos comportamentos, duração, frequência e circunstâncias onde se manifestam, a fim de determinar os elementos que exercem uma acção de reforço, (b) Planificação da estratégia de eliminação do comportamento desviante e das técnicas a utilizar, (c) Reforço dos comportamentos desejados e (d) Avaliação dos resultados

Na primeira fase é feito o registo do comportamento dos alunos, relativamente à variável dependente. Tenta-se definir a linha de base e caracterizar as situações em que ocorrem os comportamentos de indisciplina, no que diz respeito às suas causas e consequências em termos de reacção dos colegas, professor e grupo turma.

Na segunda fase procede-se à planificação das estratégias de intervenção e das técnicas a utilizar com o objectivo de eliminar os comportamentos indesejados e reforçar os comportamentos desejados. Na intervenção utiliza-se um conjunto de métodos para promover comportamentos adequados e métodos para eliminar comportamentos inapropriados. Na última fase procede-se novamente a uma serie de observações para determinar-se um novo nível de base de comportamento.

### **2.4.4. Modelo Humanista**

Baseia-se na interpretação do homem como organismo global, que procura desenvolver a sua natureza, que é essencialmente humana. As relações professor/aluno devem-se basear na ajuda e colaboração potenciando a responsabilidade do aluno e o seu desenvolvimento emocional.

Tem por objectivo único proceder à extinção ou alteração do comportamentos inadequados, recorrendo a uma reestruturação da sala de aula de modo a construir um bom ambiente de trabalho favorecendo a aprendizagem activa e eliminando as possibilidades de aparecimento de comportamentos de indisciplina. Cada modelo que o professor utiliza tem um sistema social e exigências próprias que influenciam os comportamentos quer dos professores quer dos alunos.

Estrela (1994) refere que “os conceitos de disciplina/indisciplina têm agora um referente principal de ordem pedagógica sendo reportados indirectamente à regra e indirectamente ao normal funcionamento da aula ou à perturbação desta.”

### **2.4.5. Modelo de Etiquetagem**

Defende que nenhum comportamento individual tem significado fora do contexto. O desvio é criado pela sociedade e não algo intrínseco ao indivíduo.

---

Assim, o desvio surge quando o comportamento do sujeito vai contra às regras estabelecidas pela sociedade ou contra as expectativas existentes a seu respeito. Propõe que se analise e se o aluno manifesta o mesmo comportamento sempre e com todos os professores e alerta para o perigo da auto-realização de profecias .

### 2.4.6. Modelo Ecológico

Observa o contexto educacional para além da instituição escolar, isto é, o comportamento só tem significado se contextualizado no conjunto de sistemas de que o aluno faz parte, nomeadamente a escola e a família.

O aluno deixa de ser o centro da análise da problemática da indisciplina e as variáveis de natureza social passam a ser consideradas. Existe agora a tendência a desculpabilizar o aluno e a responsabilizar a escola/sociedade pelo o aparecimentos do problema da indisciplina.

Segundo Durkheim (1984) a finalidade da escola era o de transformar a criança num ser social e moral. A indisciplina era entendida como uma perturbação da ordem (moral ou social) e segundo Amado (1989) a indisciplina era a imoralidade.

Bourdieu e Passeron (1970) vieram apoiar a ideia de que a escola é uma instituição de resistência e de confronto activo para certos grupos de alunos com códigos culturais diferentes dos que a escola impõe.

Amado (1989) descreve a escola como um lugar de resistência dos estudantes que, aos valores da escola opõem os seus, uma verdadeira sub-cultura que em algumas situações pode levar à formação de uma sub-cultura delinvente. Se o professor adoptar um discurso sociológico pode desviar-se de uma das suas funções

---

mais importantes que é a de gestor da disciplina, responsabilizando os alunos pelos seus comportamentos.

Referenciados os diferentes modelos explicativos da indisciplina, parecemos importante referenciar uma 3ª variável no processo educativo, os pais, dada a importância que assume na relação que se estabelece entre prof. e aluno, e entre alunos, e por consequência em todo o processo educativo.

### **2.5. Representação de Pais e Professores acerca da sua Relação**

As expectativas de pais, professores e alunos situam-se no universo das representações sociais que estão em correlação com o comportamento. O indivíduo actua em consonância com o seu campo representativo pois existe relação entre este e a sua conduta (Herzlich, 1972).

Perrenoud (1987) salienta que na relação Pais/Escola surgem pela necessidade dos primeiros se aproximarem da escola e por consequência seguir mais de perto a escolaridade dos filhos. Com a transformação ao nível do sistema escolar, com a escolaridade obrigatória, modificaram-se os conteúdos do ensino.

Esta evolução teve como resultados algumas repercussões a nível familiar, no sentido do seu relacionamento com a escola ser mais profícuo; surgem então estudos sobre o impacto da família na conduta escolar da criança.

Esta evolução arrastou uma outra que consistiu em observar a criança no plano afectivo contribuindo assim para o seu sucesso no plano cognitivo.

O Autor (referenciado por Gilly, 1990) faz algumas referências sobre as representações de pais e professores sobre a relação de ambos. A família está dependente de todos os seus membros e da forma como estes encaram as

---

dificuldades. Os pais acham que os seus esforços na educação dos filhos podem ser reforçados pelos professores.

Os professores sentem o mesmo em relação aos pais. Em caso de conflito, cada um tenta responsabilizar o outro. Quando não existem comunicações directas entre ambos ficam reduzidos na comunicação; os contactos passam a estar controlados pela criança e a informação dada depende do que lhe interessa. Se por qualquer motivo a criança não pode ir à escola, o contacto deixa de existir.

Se existe um consenso entre pais e professores os contactos reforçam-se e intensificam-se; se pelo contrário, existem divergências e tensões, os encontros deixam de existir e começam-se a criar imagens uns dos outros.

Os professores começam a considerar os pais rígidos, pouco cooperativos, ou a tomar o partido da criança. Deixa de existir comunicação; passam a comunicar apenas através da criança que tem os seus interesses e que defende a sua autonomia, criando-se divergências que a criança por seu lado não manifesta interesse em explicar.

Os pais defendem o filho do professor injusto ou severo, rejeitando sugestões do professor que tem por objectivo alterar a conduta do filho. Para certas famílias a escolarização dos seus filhos é um acontecimento feliz, para outras um conjunto de problemas de difícil ou impossível resolução.

A escola é uma actividade profissional de longa duração, e tem um grande poder na vida familiar. Consoante a diversidade das estruturas familiares, assim a valor atribuído à escola. Depende da classe social, das regras de funcionamento do grupo familiar, das experiências concretas de sucesso e insucesso.

---

Para certos professores é importante a ausência de conflitos, a autoridade parental assegurada, a estabilidade de exigência e de comportamentos. A família poderá cooperar com a escola ajudando o aluno a cumprir com os deveres que as exigências escolares comportam.

Se o papel dos pais assume aqui uma importância fundamental deveram estes sentir a sua influência como benéfica e estruturante para a criança. A comunicação entre a escola e família é muito importante para o sucesso escolar da criança. Fomentar as relações entre a família e a escola seria atenuar a distancia a nível de valores e estratégias a utilizar. Como possibilidades o autor salienta as associações de pais, participação de actividades extra-escolares e reuniões de pais.

Resumindo, existem alguns factores que podem dificultar a relação Pais/Escola: (a) Não é dada nenhuma garantia que as ideias e recomendações venham a ser consideradas. Os pais que estão motivados para uma participação activa na vida escolar dos filhos muitas das vezes são desmobilizados, (b) Os pais não deveriam ser só consultados mas participar nas decisões o que implica a vontade de querer alterar o interior do sistema escolar e (c) Por razões de carácter ideológicos os professores não tem abertura para a participação dos pais, facilitando apenas os contactos individuais e por ultimo a falta de disponibilidade, a indiferença e a timidez são outros factores que podem dificultar a relação

Gilly (1989) salienta a divergência de comportamento dos pais consoante a sua origem social . Foram feitos inquéritos com o objectivo de avaliar se as diferenças de sucesso da criança depende só da escola. Os pais dão maior importância ao problema aprendizagem dos alunos do que à cultura propriamente

---

dita, se considerar-mos as famílias desfavorecidas. Tomam no entanto atitudes críticas e conformistas em relação à escola. O saber escolar é para eles o meio de os filhos subirem na vida, assim como facilitará uma melhor inserção social que a que supostamente os pais tiveram.

Davies (1989) considera que o envolvimento dos pais poderia levar a reduzir a desconfiança da parte das comunidades e aumentar os sentimentos de pertença sobre a escola; “pode ocorrer um efeito positivo nos professores se eles valorizarem a aprendizagem dos pais e colaborarem com eles...os professores passaram a ver-se menos donos da escola, do conhecimento e da educação... o envolvimento dos pais será uma forma de aprofundar a sociedade democrática. Apesar da sociedade reproduzir as desigualdades económicas e sociais, vê-se o envolvimento dos pais como uma forma contrária à tendência da reprodução de desigualdades.”

Considera que embora se possam diferenciar as estruturas e os papéis das famílias e das escolas, verificam-se ambiguidades difíceis de ultrapassar. Os pais de classe média dominam a maior parte dos programas de envolvimento dos pais, quer se trate da educação dos filhos quer se trate da tomada de decisões, influência nas deliberações ou apoio à escola com trabalho voluntário.

De um modo geral, poderá afirmar-se que o nível de envolvimento dos pais está relacionado com a sua posição social. Os pais da classe trabalhadora têm poucas competências profissionais, menos prestígio ocupacional que os professores e pouco tempo e disponibilidade para intervir na escola dos filhos.

Davies considera que existem 4 motivos que no seu entender dificultam a relação Pais/escola:

---

(a) A existência de rotinas e procedimentos que dificultam e resistem à mudança, (b) A tendência para evitar o imprevistos e a busca de relações internas e externas estáveis, (c) A opção por formas de actuação que não alterem a rotina em detrimento de actividades inovadoras e (d) Os objectivos das escolas são muitas vezes multifacetados e sujeitos a muitas interpretações.

Benavente (1990) após análise sobre a relação pais/escola (em Lisboa), verificou que uma grande parte se manifestava disponível e interessada, o que contradiz o facto dos professores insistirem na falta de interesse dos pais em colaborar com a escola. As relações escola/pais ainda não encontraram as práticas harmoniosas que estimulem os pais e que levem os professores a pensarem que esta relação é importante para o sucesso do aluno.

No entanto a indiferença quando ao meio de vida dos alunos é um obstáculo ao sucesso e tem consequências ao nível do comportamento, da comunicação, das relações entre o professor e o aluno, e finalmente ao nível da aprendizagem e da avaliação; quando menos os pais colaboram com as escolas, pior é o sucesso dos seus filhos. Salienta ainda que muitos dos professores recusam as críticas protegendo-se contra as mudanças pois estas são muitas vezes sentidas como problemas, percas de independência.

Por outro lado, a mudança frequente do corpo docente não movia os professores a envolverem-se em experiências que exigem tempo de preparação, realização e avaliação. As diversidades ideológicas, as diferentes condições de trabalho, a pouca colaboração e cooperação entre os professores, são importantes obstáculos na relação pais/Escola.

---

Honoré (1980) fez algumas considerações nesse sentido. No seu entender existem alguns factores que dificultam a relação Pais/Escola:

As estratégias e métodos dificultam o relacionamento, a pouca frequência de dialogo entre ambos e as dificuldades em estabelecer horários dificulta o objectivo de encontrar estratégias comuns para a resolução de um problema.

Landesheere (referenciado por Benavente, 1990) salienta o facto de se pretender fazer inovações às mentalidades num espaço de tempo limitado. Refere a importância primordial de mentalidades e hábitos. Estas inovações, ao nível do ensino, exigia uma mudança nos professores, uma reestruturação do universo cultural e pedagógico.

Kaes (referenciado por Benavente, 1990), refere que a crise está relacionada com a identidade que poderá ser uma ameaça de destruição ao nosso sentimento de continuidade e à coerência dos nossos limites.

Tedesco (referenciado por Benavente, 1990), analisou algumas razões deste afastamento, e referiu que essas razões são sociais e inter-relacionais e não apenas de responsabilidade dos pais. Para além das questões sociais e da representação dos professores, outros autores referem a representação do aluno como factor fundamental. As próprias crianças têm uma representação das situações e da comunicação com o adulto. Comportam-se de um ponto de vista cognitivo e mantêm o seu papel.

Gilly (1989), refere-se ao fenómeno de descontextualização e de recontextualização sucessivos do saber, em cada etapa de transmissão social através de processos de selecção e de reorganização do saber: "As crianças têm

representações sociais e crenças, representações estas influentes no processo de aprendizagem. Assim, as práticas e normas utilizadas registam práticas sociais da aprendizagem cognitiva.” O desenvolvimento das interações entre os grupos inflecte as representações que os membros têm de si mesmo, do grupo e dos outros grupos.

Para o autor existem 3 tipos de condições que influenciam apreensão que o professor faz do aluno: (a) Condições normativas – são as informações sociais exteriores ao sujeito percebido, com a sua própria história e canais de influencia.

Destacam-se quatro categorias : normas sociais em geral; normas escolares institucionais; Influência normativa dos “consumidores“ da instituição e a função normativa das ideologias.

(b) A história individual da criança, embora não sendo considerada da maior relevância; motivação, necessidades e interesses que apreendem a realidade e (c) Para Gilly os pais não têm o mesmo comportamento face à escola consoante a sua origem social. Essas diferenças são diversas consoante os níveis de escolaridade evoluem.

Meyer (1972) procede à caracterização dos modelos pedagógicos que organizam a interação educativa, baseando-se nos conceitos já conhecidos de Suchodolski (1972) de “pedagogia da essência“ onde a prioridade é realizar aquilo que o homem deve ser e a “pedagogia da existência“ que se apoia na crença da bondade inata.

Ao analisar as duas correntes confronta duas atitudes diferentes sobre a sanção: numa, a sanção significa “favorecer as aprendizagens escolares assegurar a

ordem, permitir a formação moral“ ; na outra corrente a “autonomia do sujeito passa pela liberdade.“ Nesta situação não tem qualquer significado positivo.

Jodelet (referenciado por Flament, 1989) faz também uma alusão a concepções de outros autores:

Gilly considera a prática social do sujeito enquanto actor social, produzindo uma representação que reflecte as normas sociais decorrentes da posição que ocupa.

Boltanski, numa perspectiva mais sociológica, faz do sujeito portador de determinações sociais com esquemas de pensamento social estabelecido, com visões estruturadas por ideologias dominantes.

Refere que o desenvolvimento destas ópticas se aplica a sectores chave como a comunicação social, a difusão e assimilação de conhecimentos (Ackerman), ao campo educativo (Gilly), à formação genética das representações (Deschamp), à formação dentro dos grupos (Kaes), às concepções de saúde física e mental, da vida psíquica à biológica (R. Farr), à percepção e utilização do espaço (E. Barjonet).

Estas diversas perspectivas abordam a dupla questão que está na base da teoria das representações, como o social intervém na elaboração psicológica que constitui a representação social.

Herzlich (1972) salienta que a noção de representação visa reintroduzir o estudo dos modos de conhecimento e dos processos simbólicos na sua relação com as condutas. Refere que para os psicossociólogos, o estudo de uma representação social tem sido o estudo de uma modalidade de conhecimento particular, expressão específica de um pensamento social.

---

“Enquanto modalidade de conhecimento particular, a representação social implica uma actividade de reprodução das propriedades de um objecto efectuada a um nível concreto e organizado em torno de uma significação central“ Herzlich (1972).”

Esta reprodução não é o reflexo dentro do espírito de uma realização externa perfeitamente adquirida, mas uma remodelação, uma verdadeira “construção mental“ do objecto, concebida como inseparável da actividade simbólica de um sujeito e inserida no campo social.”

Abric (1971) elaborou situações experimentais de um grupo face a uma tarefa a executar. Referiu a representação como o reflexo de uma realidade exterior, sendo a sua função essencial a selecção de informação recebida pelo sujeito com o objectivo de manter uma certa coerência interna, ou seja, o controle das percepções do indivíduo. Para Abric (1971) “A representação é uma actividade complexa de reestruturação da realidade onde se integram dimensões psicológicas, sociais e ideológicas.“

Denis (referenciado por Abric, 1984), salienta que existe uma relação entre a imagem e a representação. “As imagens têm uma função de selecção e são organizadas e interdependentes, tendo um papel central no funcionamento cognitivo.

São por um lado o sistema das representações imaginadas, onde o desenvolvimento está ligado à experiência preceptiva do acontecimento concreto. Por outro lado são um sistema de representações verbais menos dependente do carácter concreto.“

---

Ana Benavente (1990) referiu que a representação social é uma explicação de atitudes e comportamentos, tendo em conta o seu enraizamento e a sua construção, como traduções e interpretações individuais de uma história e de um contexto socio-político.

A representação social pode originar comportamentos e relações com o exterior, e que não se trata de um reflexo interno de uma realidade externa (imagem), ou de uma reacção face a um objecto exterior (opinião). A representação e o comportamento estariam ligados; por exemplo, a representação que os professores têm da sua profissão influenciará as suas práticas em relação aos alunos, pais e outros parceiros da comunidade educativa.

Nesta sequência, Abric (1984) definiu a representação como um produto de uma actividade mental pela qual o indivíduo ou um grupo reconstitui o real com o que é confrontado, e lhe atribui um significado específico. “A representação não é um reflexo do objecto mas uma relação complexa entre os objectivos ou símbolos que interferem com o objecto. Estas relações são organizadas e estruturadas.”

Por um lado, a representação é constituída por informações relativas ao objecto; por outro lado pelas atitudes e opiniões. Assim a representação não é considerada um reflexo do objecto, mas uma remodelagem da realidade.

É neste sentido que a representação toma uma perspectiva dinâmica e que está directamente ligada à evolução e transformação do campo social, no qual se articula a relação do sujeito ao objecto. Os elementos constituintes da representação podem ser organizados numa nova produção específica que constituirá o “nú central” de base, e elemento fundamental para a organização da representação.

---

A representação elabora-se como um sistema coerente, adaptativo e regulado pela interpretação de dados exteriores. Os seus objectivos são, por um lado, dar um significado aos acontecimentos e informações, e por outro, orientar o comportamento do indivíduo. A representação depende de mecanismos cognitivos clássicos e é um filtro interpretativo da realidade. Ultrapassa o plano cognitivo remodelando a realidade com conotações ideológicas (atitudes, opiniões) ou colectivas (normas).

A representação é assim, segundo Abric (1988), uma testemunha da relação do sujeito com o meio e traduz conotações afectivas, cognitivas e ideológicas. A característica fundamental da representação é ser um processo de reconstituição do objecto, sendo tão importante neste processo as características do objecto como as do sujeito.

Na representação as perguntas e respostas estão tão ligadas que é impossível determinar quais as que surgem primeiro. Faz-se uma análise global do comportamento do sujeito que permitirá compreender a dinâmica do comportamento.

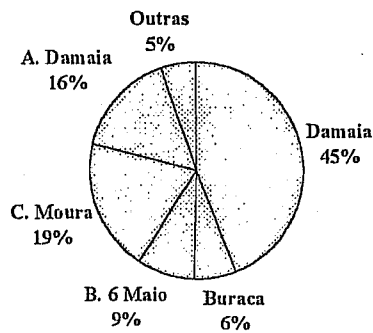
A função dos processos de categorização, interpretação e filtragem, é de manter e restaurar um equilíbrio entre a representação e os elementos que a envolvem. É nesta óptica que uma representação é determinada pela estrutura social em que se desenvolve, e que reflecte o enraizamento do indivíduo no seu meio físico e social: a sua estrutura (assimilação), o conhecimento e a aproximação (adaptação) das características do grupo ao qual se refere. Traduz o significado da realidade social e o modo de adaptação a essa realidade.

**3. Metodologia**

### 3.1. A Escola

A Escola Preparatória da Pedro D'Orey da Cunha está integrada na freguesia da Damaia, concelho da Amadora, numa zona “dormitório” de Lisboa, constituída na sua maioria por comunidades desenraizadas e marginalizadas a vários níveis, que vivem nos bairros degradados das Fontainhas, 6 de Maio, Estrela de África, Alto da Damaia e Alto da Cova da Moura (Buraca), onde se verifica elevada taxa de desemprego e subemprego.

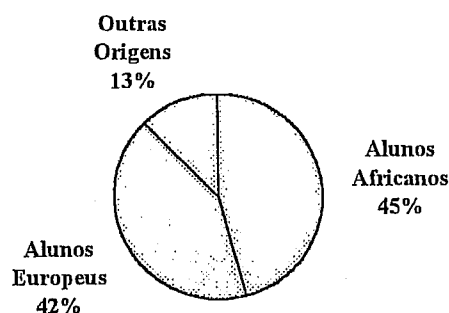
Figura I - Bairros de Residência



Fonte: Inquérito aos alunos feito pelos Directores de Turma (1997)

A escola é frequentada por uma população muito diversa, tendo 42% dos seus alunos origem cultural no Alentejo, trans-os-montes e Beira Interior. Os restantes 58% pertencem a varias comunidades oriundas das antigas colónias, sobretudo de Cabo Verde.

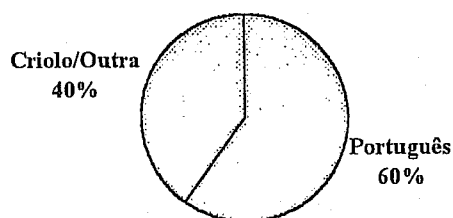
Figura II - Grupos Culturais Dominantes



Fonte: Inquérito aos alunos feito pelos Directores de Turma (1997)

Vivem em condições de habitabilidade sub-humanas, em termos de higiene, espaço e conforto. São crianças de famílias muito numerosas, com elevado numero de irmãos, sofrendo de fome ou subnutrição sistemática. Estas crianças encontram grandes dificuldades de integração no sistema escolar, apresentando elevadas taxas de insucesso escolar e de abandono precoce da escola. Nascem e vivem em “guetos” e até aos 6 anos falam quase exclusivamente o crioulo.

Figura III - Lingua Falada em Casa

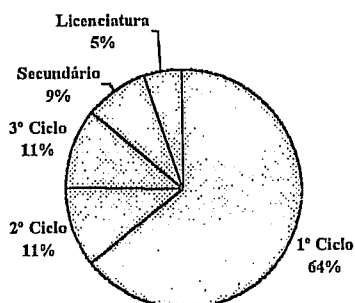


Fonte: Inquérito aos alunos feito pelos Directores de Turma (1997)

---

São filhos de pais de baixa escolaridade ou mesmo analfabetos, desamparados dos seus valores tradicionais.

Figura IV- Nível de Escolaridade dos Pais



Fonte: Inquérito aos alunos feito pelos Directores de Turma (1997)

Muitos destes pais nunca vêm à escola, mesmo quando solicitados, porque o trabalho os subre-ocupa e não estão dispostos a ser penalizados no seu ordenado para resolver problemas de educação dos filhos que confiaram à escola e que, no seu entender, e de acordo com a tradição cultural, é a escola que deve resolver. Grande parte da população trabalha no sector terciário ocupando cargos pouco qualificados.

Outra questão, não menos grave, é a dos muitos clandestinos (apesar do processo de legalização) que desconfiam da escola como potencial denunciadora de determinados casos.

### 3.1.1. Contexto Escolar

A escola Pedro O'rey da Cunha insere-se numa urbanização antiga, deslocando-se os alunos na sua maioria a pé, de transportes públicos ou particulares.

A comunidade local não dispõe de infra-estruturas suficientes, quer para a prática desportiva quer para a ocupação de tempos livres em actividades socioculturais, que ocupem estas crianças de forma a minorar os problemas decorrentes das circunstâncias desfavoráveis descritas.

### **3.1.2. Recursos Físicos**

Com cerca de 30 anos, a escola apresenta uma estrutura orientada para o seu interior. É constituída por três módulos de 2 pisos, estando todos eles separados, tendo os alunos de transitar entre estes para frequentar as aulas.

O primeiro modulo é constituído por uma zona de instrução e uma zona administrativa (onde se encontra a secretaria, a reprografia, a sala de professores e o Concelho Directivo). O segundo modulo é unicamente dedicado a salas de aulas. O terceiro modulo agrupa o refeitório, o bar, a sala de convívio e a papelaria.

O espaço envolvente é bastante amplo, existindo três campos asfaltados para a prática do desporto, espaços de convívio e de comunicação. A escola encontra-se rodeada por uma rede que é vigiada, dispondo ainda de uma sala de estudo, de informática e de uma videoteca que os alunos frequentam nos seus tempos livres.

### **3.1.3. Recursos Humanos**

Nesta escola leccionam cerca de 96 professores, tendo no ano lectivo 97/98, 770 alunos. Existem 19 Auxiliares de Acção Educativa, encontrando-se regularmente duas auxiliares em cada pavilhão, tendo como função a vigilância e a limpeza dos respectivos pavilhões e espaços; existem mais 15 funcionários, estes administrativos, que asseguram o funcionamento da escola, e dois funcionários que têm por função fazer a vigilância e controlar as entradas e saídas da escola.

A escola conta ainda com uma Psicóloga a tempo parcial (15 Horas/semana) que dá também apoio à escola primária que se localiza junto desta.

### **3.1.4. Indicadores de Funcionamento**

É através do Conselho Directivo que toda a informação é transmitida aos alunos, pais e restantes intervenientes da comunidade educativa. A informação é transmitida através de reuniões, afixação de placares e circulares.

É visível na escola os trabalhos realizados por os alunos, sendo muitas vezes utilizada para exposições a sala de estudo, ou na sala de reuniões dos professores (quando a sua dimensão o justifica), convidando os pais para assistir as mesmas.

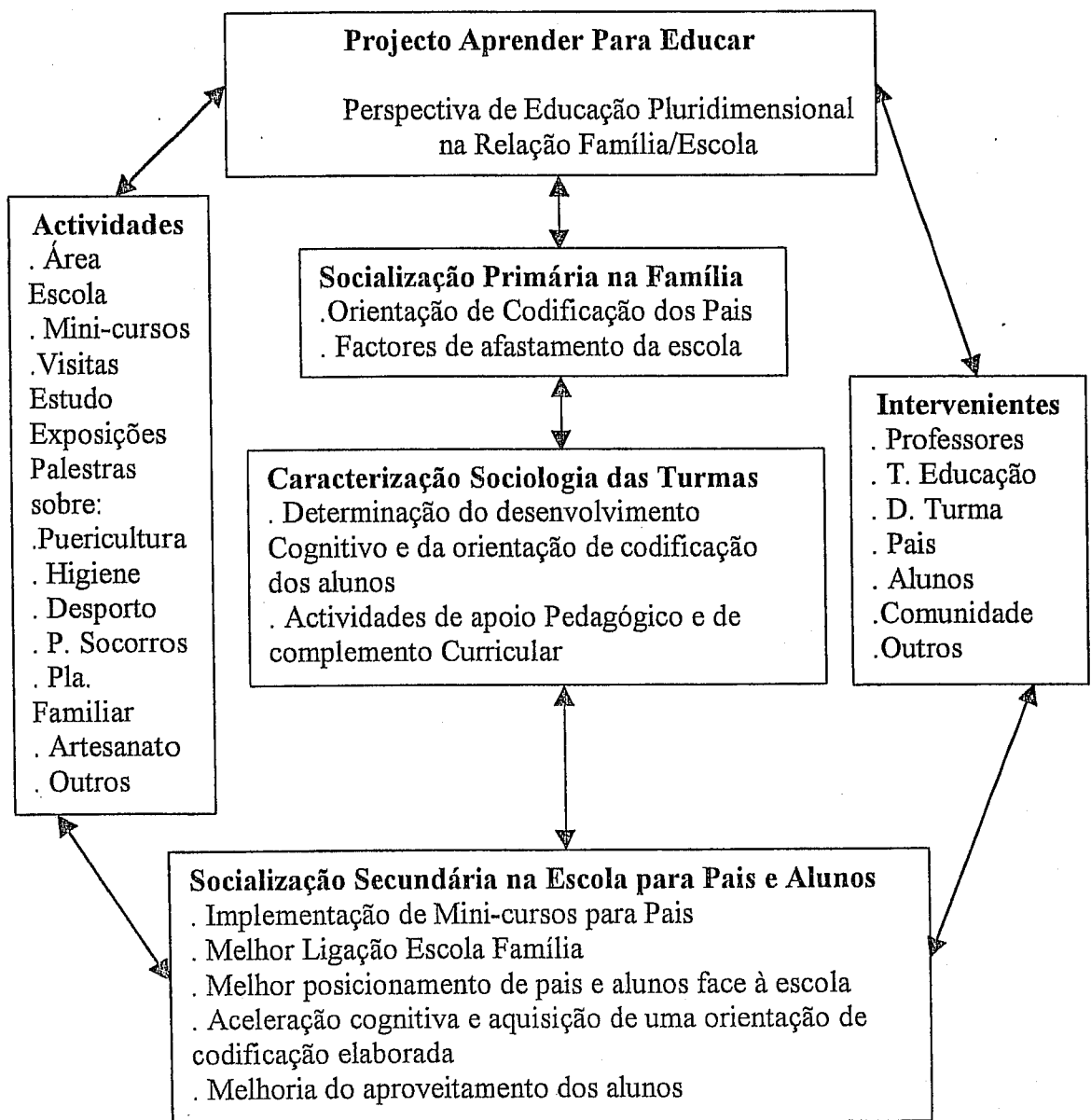
Quanto à participação na vida da escola dos vários membros da comunidade educativa, são os professores e o conselho directivo os principais intervenientes, tentando estes de várias formas sensibilizar os pais destas crianças para uma participação mais activa na escolaridade dos filhos.

No que diz respeito ao clima emocional da escola esta aparenta ser estável, apesar de se verificarem com alguma frequência actos de violência entre alunos.

### **3.2. A população de Pesquisa**

A escolha desta instituição de ensino derivou do convite feito pelas coordenadoras do projecto Aprender para Educar, que está a ser implementado por um conjunto de professores daquela escola, que solicitou a colaboração para uma intervenção em duas turmas do 5º Ano cujos níveis de indisciplina eram considerados inibidores da acção educativa nas mesmas.

Para além da indisciplina que manifestavam, existia também o problema do insucesso escolar, que no entender dos professores era consequência da primeira. Este projecto insere-se numa perspectiva pluridisciplinar de educação, no sentido de que, segundo a metodologia de investigação/acção, se propõe melhorar o insucesso das turmas e os comportamentos dos intervenientes. Poderemos resumir o organograma do Projecto Aprender Para Educar da forma que se segue:



Após uma primeira observação das turmas referenciadas foi proposto um programa de intervenção constituído por três vertentes:

(a) A aplicação de um Programa de Intervenção para resolver a Indisciplina as duas turmas (Anexo I); (b) realização de um encontro de Pais sobre o Tema Relação Pais/Filhos (Anexo II) e (c) a realização de uma acção de formação para professores das respectivas turmas sobre o tema Gestão da Indisciplina (Anexo III). Este programa de intervenção foi iniciado em Janeiro de 98 e o seu final coincidiu com o final do ano lectivo .

### 3.3. A Amostra

O conjunto de sujeitos da nossa amostra é constituído por os alunos do 5º ano da turma que designamos por A e os alunos que designamos por turma B e respectivos professores.

Alunos - Turma A					Alunos - Turma B				
Aluno	Idade	Sexo	Reprovações*	C. Disciplinar	Aluno	Idade	Sexo	Reprovações*	C. Disciplinar
1	11	Fem	-	1	10	12	Fem	1	-
2	12	Más.	2	-	11	13	Más.	2	3
3	12	Fem	1	1	12	12	Más.	1	3
4	12	Fem	2	1	13	12	Fem	1	-
5	12	Más.	1	2	14	11	Más.	1	-
6	13	Fem	1	-	15	11	Más.	1	2
7	12	Fem	2	1	16	13	Más.	2	2
8	13	Más.	3	3	17	10	Fem	1	-
9	11	Fem	-	-					

\* No que diz respeito às repetências verifica-se que existem crianças cuja idade sugere historia de retenção mas estas não são referidas no processo individual das crianças. As repetências assinaladas referem-se apenas ao 5º ano de escolaridade.

No que diz respeito ao rendimento escolar temos:

Aproveitamento dos Alunos Turma A																														
	Aluno 1			Aluno 2			Aluno 3			Aluno 4			Aluno 5			Aluno 6			Aluno 7			Aluno 8			Aluno 9					
Disc.	1P	2P	3P	1P	2P	3P	1P	2P	3P	1P	2P	3P	1P	2P	3P	1P	2P	3P	1P	2P	3P	1P	2P	3P	1P	2P	3P			
Port.	3	3	3	2	2	2	2	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	2	2	3	3	3	3	4	3
Hist.	3	3	3	2	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	2	2	3	3	3
Ing.	3	3	3	2	2	3	3	3	3	3	2	2	2	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	2	2	3	3	3
CNT	4	4	3	3	3	3	4	3	4	3	3	4	2	2	3	2	3	3	4	3	3	2	2	2	2	3	3	3	3	3
Mat.	3	4	4	2	2	2	3	3	4	2	2	3	2	2	3	3	3	3	3	4	4	2	2	2	2	3	3	4	3	4
EVT	4	4	4	4	4	3	4	4	4	3	4	3	3	3	3	3	3	3	3	5	4	4	3	3	3	4	4	3	4	3
EDM	2	3	3	2	3	3	3	3	3	2	2	1	3	2	2	3	2	1	2	2	1	2	1	1	1	3	3	3	3	3
EDF	3	3	3	3	4	4	4	4	5	3	3	3	4	4	5	3	3	3	3	3	3	4	3	3	2	2	2	2	2	2
EMR	3	3	4	3	3	4	3	3	4	3	2	3	3	3	4															

Aproveitamento dos Alunos Turma B																														
	Aluno 10			Aluno 11			Aluno 12			Aluno 13			Aluno 14			Aluno 15			Aluno 16			Aluno 17								
Disc.	1P	2P	3P	1P	2P	3P	1P	2P	3P	1P	2P	3P	1P	2P	3P	1P	2P	3P	1P	2P	3P	1P	2P	3P	1P	2P	3P			
Port.	3	3	3	2	2	3	2	1	1	3	2	2	3	3	3	2	2	2	3	3	3	2	3	4	2	3	4	3	3	4
Hist.	3	3	3	2	3	3	2	1	1	3	3	3	4	3	3	3	2	2	3	3	2	3	3	2	3	3	3	3	3	3
Ing.	3	3	3	2	2	2	2	1	1	3	2	2	4	3	3	3	2	2	3	3	2	2	2	2	2	3	3	3	3	3
CNT	3	3	3	2	2	3	2	1	1	3	3	3	3	3	3	3	2	3	3	3	2	2	2	2	2	3	3	3	3	3
Mat.	2	3	3	2	2	3	2	1	1	3	3	3	3	3	4	2	2	3	3	3	3	3	3	2	2	2	4	2	2	4
EVT	3	3	3	2	3	3	2	1	1	3	3	3	3	3	4	4	3	3	3	3	4	4	4	3	3	3	4	3	3	4
EDM	a)	b)	3	a)	b)	3	a)	b)	1	a)	b)	3	a)	b)	4	a)	b)	3	a)	b)	4	a)	b)	4	a)	b)	4	4	4	4
EDF	3	3	3	2	3	4	3	1	1	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	4	4	4	4	5	3	2	3	3	3	3
EMR	3	3	3	2	2	3	2	1	1	3	3	3	4	4	4	3	3	3	4	3	3	3	3	3	3	4	4	4	4	4

(a) Os alunos não foram avaliados dado ao reduzido numero de aulas dadas

(b) Não foi avaliado por falta de assiduidade

No que diz respeito aos professores temos:

Disciplina	Professores	
	Turma A	Turma B
Português	Fem	Fem
História	Fem	Fem
Ingês	Fem	Fem
Ciências	Fem	Fem
Matemática	Fem	Fem
E. Visual	Fem Mas	Fem Mas
Educ. Musical	Mas	Mas
Educ. Física	Mas	Fem
Educ. Moral	Fem	Mas

### 3.4. Recolha de dados

Para a recolha de dados da amostra utilizamos a entrevista como instrumento pois consideramos que esta permite uma melhor percepção como os diferentes agentes educativos, neste caso alunos e professores, vêm a realidade Disciplinar/Indisciplinar.

Esta permite retirar a informação mais relevante para o estudo e simultaneamente conhecer “algo dos quadros conceptuais dos dados dessa informação enquanto agentes desse processo (Estrela, 1990).”

É possível compreender o sistema de representações que os sujeitos têm de uma determinada realidade e que se manifesta através dos seus construtos de sistemas de ideias organizadas para representar o mundo perceptível.

No que concerne à entrevista esta consiste na consigne:

Para os alunos foi dado um estímulo:

O que é para ti a Disciplina ?

O que é para ti a Indisciplina ?

Foi sugerido que tentassem para cada um dos estímulos indicar 12 respostas.

Para os professores foi dado um estímulo:

A que é que associa a palavra Disciplina ?

A que é que associa a palavra Indisciplina ?

Foi sugerido que tentassem para cada um dos estímulos indicar 12 respostas.

Todas as entrevistas iniciais (1ª aplicação), quer para os professores quer para os alunos, foram feitas antes de se iniciar o programa de intervenção aos alunos de ambas as turmas. Todas as entrevistas finais (2ª aplicação), quer para os professores

quer para os alunos foram feitas após se ter determinado o programa de intervenção nas suas três vertentes (programa de intervenção sobre a indisciplina para os alunos, acção de formação para professores sobre a indisciplina e por ultimo o encontro de pais).

O local de realização das entrevistas foi na sala de estudo (que é utilizada após o final das aulas), quer para os alunos quer para os professores, quer na 1ª quer na 2ª aplicação. A duração das entrevistas variou um pouco, entre 10 a 20 minutos, tendo todas elas sido individuais e aplicadas por nós. Foi garantida a confidencialidade das respostas para ambos os grupos da amostra.

Procuramos com esta metodologia que ambos os grupos de amostra definissem o conceito de Indisciplina e Disciplina, tentando perceber quais os vertentes em que os diferentes agentes educativos fundamentam o seu construto.

Tentamos perceber quais as alterações, se existentes, na elaboração deste construto, após a aplicação de um programa de intervenção visando a supressão da indisciplina. Explorar a percepção que cada um destes agentes educativos tem do seu próprio papel (quer real quer ideal) na elaboração destes conceitos no que concerne à atitude .

Carita ( 1992 ) salienta que a atitude “é uma das dimensões do conteúdo da representação, aquela que nos envia para os aspectos avaliativos, a que dá conta da orientação afectiva dos sujeitos para com o objecto representado.”

### 3.4.1. A Técnica de Análise dos Discursos

#### 3.4.1.1. A Análise de Conteúdo

Dada as características da metodologia e dos instrumentos, ou seja, o material informativo (as entrevistas) e do próprio objectivo do trabalho, parecemos que a análise de conteúdo é a técnica de pesquisa mais adequada.

Amado (1989) descreve a análise de conteúdo como a técnica na charneira entre as análises quantitativas e qualitativas caindo para um ou outro dos lados não sendo de excluir uma combinação das duas tendências.

Bardin (1988) considera que o aspecto informal é o essencial na definição da análise de conteúdo. O antes define-a como “um conjunto de técnicas de análise da comunicação visando obter, por procedimentos sistemáticos e objectivos da descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção – recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.”

Carita (1992) reforça esta ideia afirmando que a “análise de conteúdo procura conciliar a descrição sistemática e quantitativa do que é manifestamente dito com o estabelecimento de inferências que nos permitem atribuir um sentido ao que é dito.”

A análise de conteúdo permite por um lado, organizar os discursos por categorias de significação facilitando a descrição objectiva sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto (Berelson, 1992) e por outro fazer inferências com base numa lógica explicativa pelo investigador sobre as mensagens produzidas que foram inventariadas e sistematizadas (Vala, 1986).

Para Vala (1989) a finalidade desta técnica é pois retirar inferências a partir de uma determinada fonte, das condições em que o material de análise foi produzido e por vezes dos destinatário ou receptor das mensagens.

Esta inferência permite, segundo Bardin (1994) permite a passagem da descrição à interpretação por meio de uma atribuição de sentido às características do material que foram levantadas, enumeradas e organizadas.

A análise de conteúdo foi realizada tendo como objectivos proceder a uma análise qualitativa e quantitativa dos conteúdos dos conceitos dos alunos e professores que constituem a amostra.

Tendo em conta os objectivos do nosso estudo decidimos recorrer à análise temática e categorial para explorar a informação prestada pelo conjunto de alunos e professores que constituem a nossa amostra, pois o que interessa é justamente o significado, a definição, o sentido (Muchiellie, 1984).

### **3.4.1.2. Análise Temática e Categorial**

Para se iniciar a análise, começou-se por ler todas as respostas na integra, tentando retirar toda a informação nelas contida. Para a operacionalização da grelha de análise fomos utilizar duas respostas as questões formuladas, quer no que diz respeito aos professores quer no que diz respeito aos alunos; este procedimento foi utilizado em ambas as recolhas de informação, isto é, antes e após o programa de intervenção.

A escolha foi feita de acordo com as unidades de sentido referentes ao tema, Disciplina e Indisciplina, unidades que se definiriam através de uma palavra, expressão ou frase, inserindo-se estas em diferentes categorias, a fim de reduzir as

---

respostas a frequências utilizáveis (foram consideradas posteriormente as respectivas percentagens, permitindo assim uma análise comparativa).

O método de categorias é, segundo Bardin (1994) um método taxonómico bem concebido que permite a classificação dos elementos de significação constitutivos da mensagem.

A grelha inicial sofreu algumas alterações no sentido de a tornar progressivamente mais sintetizada e globalizante, com as qualidades que se exigem e que Mucchielli (1984) descreve: a Exclusividade (uma unidade não pode pertencer a duas categorias distintas), a exaustividade (abrange todas as unidades de registo), a objectividade (evitando a subjectividade), a pertinência (um sistema de categorias deve ser adaptado ao material em análise) e ainda claramente definidas.

### **3.5. Definição Temática e Categorical da Grelha de Análise**

No processo que conduziu a construção da grelha de análise, verificamos que, em consonância com o referenciado na fundamentação teórica, o conceito de Indisciplina é definido em oposição ao conceito de Disciplina.

Optamos por desenvolver uma grelha de análise no mesmo sentido, isto é, uma categoria que é definida no conceito de Disciplina terá uma categoria similar na análise do conceito de Indisciplina, visto que neste último surge uma definição que é referenciada (no seu oposto) para definir o conceito de Disciplina.

Iremos contudo separar a grelha de análise descrevendo o sentido que cada uma das categorias toma em ambos os conceitos. Este procedimento é utilizado quer para a construção da grelha de análise dos alunos quer para os professores (onde a mesma oposição se verifica).

### **3.5.1. Grelha de Análise para Alunos**

#### **3.5.1.1. Representação da Disciplina na Sala de Aula**

Neste tema serão englobadas todas as referencias a atitudes ou comportamentos evocados como definição de Disciplina .

##### **A1 – Regras de Funcionamento**

Engloba todo o tipo de referencias a regras de conduta verbal que devem ser mantidas na sala de aula. Ex.: Falar um de cada vez, não falar alto.

##### **A2 – Comportamento Verbal**

Engloba todo o tipo de repertório verbal referenciado pelos alunos como condutas a seguir no relacionamento verbal entre aluno/aluno e aluno/Prof. Ex.: Não rir quando um colega se engana.

##### **A3 – Movimentos e Deslocações**

Engloba todas as referencias a movimentos dos alunos na sala de aula para as quais é necessário, no entender destes, o consentimento do professor; serão incluídas aqui a referencia a regras quanto ao deslocamento e arremesso de objectos dentro da sala de aula. Ex.: Não levantar sem autorização, não arrastar as mesas, não deitar lixo para o chão

##### **A4 – Comportamento Agressivo**

Serão englobadas aqui as referencias feitas pelos alunos relacionando a disciplina com o respeito pela integridade física de alunos e professores. Ex.: Não andar à bulha, não bater nos colegas.

### **A5 – Comportamento Face às Actividades Escolares**

Engloba os comportamentos que traduzem o respeito pelas regras da escola bem como a motivação e interesse face à aprendizagem. Ex.: Tomar atenção nas aulas, trazer o material necessário, não desrespeitar os auxiliares, entrar na fila no primeiro toque.

#### **3.5.1.2. Representação da Indisciplina na Sala de Aula**

Neste tema serão englobados todas as referencias a atitudes ou comportamentos referenciados como definição de Indisciplina .

#### **B1 – Comunicações Orais Clandestinas**

Engloba todo o tipo de manifestações orais desde conversar, falar alto; serão consideradas as intervenções despropositadas e realizadas sem autorização do professor. Ex.: falar sem ordem para falar.

#### **B2 – Agressões Verbais**

Engloba todas as agressões orais como insultos que são dirigidas quer a alunos quer a professores. Ex.: Não faltar ao respeito aos professores.

#### **B3 – Movimentos e Deslocações**

Engloba todo o tipo de movimentos dos alunos na aula sem autorização do professor bem como o deslocamento e arremesso de objectos. Ex.: Passear na aula, arrastar cadeiras, não atirar giz, não atirar com coisas aos outros.

#### **B4 – Agressões Físicas**

Engloba todos os comportamentos que traduzem intenção ou acto de agressão aos colegas ou professores. Ex.: Agredir os colegas.

## **B5 – Distracções**

Engloba todos os comportamentos que traduzem o desinteresse relativamente à situação escolar e regras gerais desta. Ex.: Fumar, não fazer os trabalhos, faltar, comer, partir vidros, estragar objectos da escola.

### **3.5.2. Grelha de Análise para Professores**

#### **3.5.2.1. Representação da Disciplina na Sala de Aula**

Neste tema serão englobados todos os conteúdos evocados pelos professores como definição do conceito de Disciplina .

#### **C1– Funcionamento Geral da Aula**

Englobam-se aqui todas as referencias a regras de funcionamento da aula.

Ex.: Cumprir as regras da aula.

#### **C2– Gestão do Trabalho**

Englobam-se aqui as referencias a regras e procedimentos facilitadores do processo de ensino/aprendizagem. Ex.: Fazer as tarefas propostas.

#### **C3– A Relação entre Alunos**

Engloba as referencias a atitudes e comportamentos entre alunos ou em relação ao grupo turma que melhoram ou facilitam a relação entre alunos.

Ex.: Respeito pelos outros.

#### **C4– Características Pessoais do Aluno**

Englobam-se aqui as referencias à capacidade que o aluno tem de controlar os seus comportamentos e atitudes, bem como referencias à importância da família na relação aluno/escola como factor equilibrador na relação professor/aluno.

Ex.: Maturidade, tolerância, são as ajudas do pai e da mãe nos trabalhos de casa.

### **C5- Comportamento Face à Actividade Escolar**

Inserem-se aqui as referencias a comportamentos ou atitudes que traduzem uma atitude geral favorável à actividade escolar. Ex.: Fazer os trabalhos de casa.

#### **3.5.2.2. Representação da Indisciplina na Sala de Aula**

Neste tema serão englobadas as unidades de sentido que remetem para o significado da indisciplina na sala de aula, atribuído pelos professores.

##### **D1- Gestão Disciplinar**

Engloba todas as situações que interferem no funcionamento da aula, com a sua normal organização, e as suas habituais regras de funcionamento .

Ex.: Perturbar a aula, perturbar o funcionamento da aula.

##### **D2- Alteração de Funcionamento**

Engloba todas as situações que dificultam ou impedem o funcionamento da aula quanto ao trabalho escolar; inserem-se aqui referencias que traduzem desmotivação e desinteresse face à escola. Ex.: Não estar com atenção, falta de assiduidade.

##### **D3- A Relação entre Alunos**

Engloba as referencias a situações com impacto negativo na qualidade da relação entre alunos ou na dinâmica da turma. Ex.: Faltas de respeito.

##### **D4- Meio Familiar**

Engloba a referencia ao meio familiar ou à natureza das relações intra-familiares como fonte geradora de indisciplina. Ex.: Educação das pessoas, manifestações de contextos sociais degradados.

**D5- Características Pessoais do Aluno**

Coloca-se no aluno a fonte geradora da situação de indisciplina. Ex.: Portar-se sempre mal.

**4. Problemática**

Dada a natureza exploratória do estudo não nos é possível definir hipóteses à partida. Falaremos então em questões de estudo, a saber :

- 1 ) Existem diferenças ao nível das diversas dimensões da representação do conceito de Disciplina na sala de aula, entre as duas turmas de alunos, antes e após a aplicação do programa de intervenção ?
  - 2 ) Existem diferenças ao nível das diversas dimensões da representação do conceito de Disciplina na sala de aula, entre as duas turmas, entre os alunos do sexo masculino e os alunos do sexo feminino, antes e após a aplicação do programa de intervenção ?
  - 3 ) Existem diferenças ao nível das diversas dimensões da representação do conceito de Indisciplina na sala de aula, entre as duas turmas de alunos, antes e após a aplicação do programa de intervenção ?
  - 4 ) Existem diferenças ao nível das diversas dimensões da representação do conceito de Indisciplina na sala de aula, entre as duas turmas, entre os alunos do sexo masculino e os alunos do sexo feminino, antes e após a aplicação do programa de intervenção ?
  - 5 ) Existem diferenças ao nível das diversas dimensões da representação do conceito de Disciplina na sala de aula, entre as duas turmas de professores, antes e após a aplicação do programa de intervenção ?
  - 6 ) Existem diferenças ao nível das diversas dimensões da representação do conceito de Disciplina na sala de aula, entre as duas turmas de professores, entre o sexo masculino e o sexo feminino, antes e após a aplicação do programa de intervenção ?
-

- 7 ) Existem diferenças ao nível das diversas dimensões da representação do conceito de Indisciplina na sala de aula, entre as duas turmas de professores, antes e após a aplicação do programa de intervenção ?
- 8 ) Existem diferenças ao nível das diversas dimensões da representação do conceito de Indisciplina na sala de aula, entre as duas turmas de professores, entre o sexo masculino e o sexo feminino, antes e após a aplicação do programa de intervenção ?

**5. Apresentação dos Resultados**

5.1. A Representação da Disciplina na Sala de Aula (1ª Aplicação)

5.1.1. Os Alunos da Turma A

Tabela 1 – Conceito de Disciplina na Turma A (1ª Aplicação)

CATEGORIA	ALUNOS TURMA A			
	%	N1	%	N2
A1	100,0%	9	26,5%	22
A2	100,0%	9	22,9%	19
A3	44,4%	4	4,8%	4
A4	55,6%	5	6,0%	5
A5	100,0%	9	39,8%	33
TOTAL		9	100%	83

As frequências observadas nas diferentes categorias diferem significativamente das frequências esperadas ( $\chi^2$  (4,  $N=9$ )=35,9  $p<.001$ ). As diferenças mais significativas encontram-se na categoria A5- Comportamento Face às Actividades Escolares, na categoria A3- Movimentos e Deslocações e na categoria A4 – Comportamentos Agressivos.

Tabela 2 – Comparação Conceito de Disciplina na Turma A (1ª Aplicação)

CATEGORIA	ALUNOS TURMA A							
	Rapazes				Rapazas			
	%	N1	%	N2	%	N1	%	N2
A1	100,0%	3	23,5%	8	100,0%	6	28,6%	14
A2	100,0%	3	23,5%	8	100,0%	6	22,4%	11
A3	33,3%	1	2,9%	1	50,0%	3	6,1%	3
A4	66,7%	2	5,9%	2	50,0%	3	6,1%	3
A5	100,0%	3	44,1%	15	100,0%	6	36,7%	18
TOTAL		3	100%	34		6	100%	49

Analisando as frequências observadas em função do sexo, verificamos que estas não diferem significativamente das frequências esperadas ( $\chi^2$ (4,  $N=9$ )=0,9  $p<.924$ ).

A Representação da Disciplina na Sala de Aula (1ª Aplicação)

5.1.2. Os Alunos da Turma B

Tabela 3 – Conceito de Disciplina na Turma B (1ª Aplicação)

CATEGORIA	ALUNOS TURMA B			
	%	N1	%	N2
A1	100,0%	8	17,9%	14
A2	87,5%	7	12,8%	10
A3	100,0%	8	19,2%	15
A4	62,5%	5	14,1%	11
A5	100,0%	8	35,9%	28
<b>TOTAL</b>		8	100%	78

As frequências observadas nas diferentes categorias diferem significativamente das frequências esperadas ( $\chi^2(4, N=8)=13,4$   $p<.001$ ). As diferenças mais significativas encontram-se na categoria A5- Comportamento Face às Actividades Escolares e na categoria A2 – Comportamento Verbal.

Tabela 4 – Comparação Conceito de Disciplina na Turma B (1ª Aplicação)

CATEGORIA	ALUNOS TURMA B							
	Rapazes				Raparigas			
	%	N1	%	N2	%	N1	%	N2
A1	100,0%	5	13,3%	6	100,0%	3	24,2%	8
A2	80,0%	4	8,9%	4	100,0%	3	18,2%	6
A3	100,0%	5	17,8%	8	100,0%	3	21,2%	7
A4	80,0%	4	22,2%	10	33,3%	1	3,0%	1
A5	100,0%	5	37,8%	17	100,0%	3	33,3%	11
<b>TOTAL</b>		5	100%	45		3	100%	33

Analisando as frequências observadas em função do sexo, verificamos que estas não diferem significativamente das frequências esperadas ( $\chi^2(4, N=8)=7,7$   $p<.102$ ).

A Representação da Disciplina na Sala de Aula (1ª Aplicação)

5.1.3. Os Alunos da Turma A / Turma B

Tabela 5 – Conceito de Disciplina na Turma A B (1ª Aplicação)

CATEGORIA	ALUNOS TURMA A / B							
	Turma A				Turma B			
	%	N1	%	N2	%	N1	%	N2
A1	100,0%	9	26,5%	22	100,0%	8	17,9%	14
A2	100,0%	9	22,9%	19	87,5%	7	12,8%	10
A3	44,4%	4	4,8%	4	100,0%	8	19,2%	15
A4	55,6%	5	6,0%	5	62,5%	5	14,1%	11
A5	100,0%	9	39,8%	33	100,0%	8	35,9%	28
<b>TOTAL</b>		9	100%	83		8	100%	78

Comparando os resultados de ambas as turmas verificamos que as frequências observadas nas diferentes categorias diferem significativamente das frequências esperadas ( $\chi^2(4, N=17)=13,4$   $p<.009$ ). As diferenças mais significativas encontram-se na categoria A3- Movimentos e Deslocações e A2- Comportamento Verbal.

Tabela 6 – Comparação Conceito de Disciplina na Turma A/B (1ª Aplicação)

CATEGORIA	ALUNOS TURMA A / B							
	Rapazes Turma A				Rapazes Turma B			
	%	N1	%	N2	%	N1	%	N2
A1	100,0%	3	23,5%	8	100,0%	5	13,3%	6
A2	100,0%	3	23,5%	8	80,0%	4	8,9%	4
A3	33,3%	1	2,9%	1	100,0%	5	17,8%	8
A4	66,7%	2	5,9%	2	80,0%	4	22,2%	10
A5	100,0%	3	44,1%	15	100,0%	5	37,8%	17
<b>TOTAL</b>		3	100%	34		5	100%	45
	Raparigas Turma A				Raparigas Turma B			
A1	100,0%	6	28,6%	14	100,0%	3	24,2%	8
A2	100,0%	6	22,4%	11	100,0%	3	18,2%	6
A3	50,0%	3	6,1%	3	100,0%	3	21,2%	7
A4	50,0%	3	6,1%	3	33,3%	1	3,0%	1
A5	100,0%	6	36,7%	18	100,0%	3	33,3%	11
<b>TOTAL</b>		6	100%	49		3	100%	33

## Apresentação dos Resultados

---

Analisando os resultados das frequências observadas em função do sexo em ambas as turmas, verificamos que estas diferem significativamente das frequências esperadas, no que concerne aos rapazes ( $\chi^2(4, N=8)=11,2$   $p<.024$ ); as diferenças mais significativas encontram-se na categoria A4- Comportamento Agressivo, na A3- Movimentos e Deslocações e em A2- Comportamento Verbal.

No que concerne às raparigas ( $\chi^2(4, N=9)=4,4$   $p<.349$ ), não existem diferenças significativas.

5.2. A Representação da Indisciplina na Sala de Aula (1ª Aplicação)

5.2.1. Os Alunos da Turma A

Tabela 7 – Conceito de Indisciplina na Turma A (1ª Aplicação)

CATEGORIA	ALUNOS TURMA A			
	%	N1	%	N2
B1	100,0%	9	22,4%	19
B2	100,0%	9	23,5%	20
B3	66,7%	6	11,8%	10
B4	55,6%	5	5,9%	5
B5	100,0%	9	36,5%	31
TOTAL		9	100%	85

As frequências observadas nas diferentes categorias diferem significativamente das frequências esperadas ( $\chi^2(4, N=9)=23,6$   $p<.001$ ). As diferenças mais significativas encontram-se na categoria B5- Distrações, na categoria B4- Agressões Físicas e B3- Movimentos e Deslocações.

Tabela 8 – Comparação Conceito de Indisciplina na Turma A (1ª Aplicação)

CATEGORIA	ALUNOS TURMA A							
	Rapazes				Raparigas			
	%	N1	%	N2	%	N1	%	N2
B1	100,0%	3	25,0%	9	100,0%	6	20,4%	10
B2	100,0%	3	16,7%	6	100,0%	6	28,6%	14
B3	66,7%	2	11,1%	4	66,7%	4	12,2%	6
B4	100,0%	3	8,3%	3	33,3%	2	4,1%	2
B5	100,0%	3	38,9%	14	100,0%	6	34,7%	17
TOTAL		3	100%	36		6	100%	49

Analisando as frequências observadas em função do sexo, verificamos que estas não diferem significativamente das frequências esperadas ( $\chi^2(4, N=9)=2,2$   $p<.698$ ).

A Representação da Indisciplina na Sala de Aula (1ª Aplicação)

5.2.2. Os Alunos da Turma B

Tabela 9 – Conceito de Indisciplina na Turma B (1ª Aplicação)

CATEGORIA	ALUNOS TURMA B			
	%	N1	%	N2
B1	100,0%	8	20,7%	12
B2	75,0%	6	12,1%	7
B3	87,5%	7	15,5%	9
B4	62,5%	5	10,3%	6
B5	100,0%	8	41,4%	24
TOTAL		8	100%	58

As frequências observadas nas diferentes categorias diferem significativamente das frequências esperadas ( $\chi^2$  (4, N=8)=18,3 p<.001). As diferenças mais significativas encontram-se na categoria B5- Distrações, B3- Movimentos e Deslocações e B2- Agressões Verbais.

Tabela 10 – Comparação Conceito de Indisciplina na Turma B (1ª Aplicação)

CATEGORIA	ALUNOS TURMA B							
	Rapazes				Raparigas			
	%	N1	%	N2	%	N1	%	N2
B1	100,0%	5	18,8%	6	100,0%	3	23,1%	6
B2	80,0%	4	12,5%	4	66,7%	2	11,5%	3
B3	60,0%	3	12,5%	4	100,0%	3	19,2%	5
B4	80,0%	4	15,6%	5	33,3%	1	3,8%	1
B5	100,0%	5	40,6%	13	100,0%	3	42,3%	11
TOTAL		5	100%	32		3	100%	26

Analisando as frequências observadas em função do sexo, verificamos que estas não diferem significativamente das frequências esperadas ( $\chi^2$  (4, N=8)=2,4 p<.646).

A Representação da Indisciplina na Sala de Aula (1ª Aplicação)

5.2.3. Os Alunos da Turma A / Turma B

Tabela 11 – Conceito de Indisciplina na Turma A/B (1ª Aplicação)

CATEGORIA	ALUNOS TURMA A / B							
	Turma A				Turma B			
	%	N1	%	N2	%	N1	%	N2
B1	100,0%	9	22,4%	19	100,0%	8	20,7%	12
B2	100,0%	9	23,9%	20	75,0%	6	12,1%	7
B3	66,7%	6	11,8%	10	87,5%	7	15,5%	9
B4	55,6%	5	5,9%	5	62,5%	5	10,3%	6
B5	100,0%	9	36,9%	31	100,0%	8	41,4%	24
TOTAL		9	100%	85		8	100%	58

Comparando os resultados de ambas as turmas verificamos que as frequências observadas nas diferentes categorias não diferem significativamente das frequências esperadas ( $\chi^2$  (4, N=17)=3,9 p<.417).

Tabela 12 – Comparação Conceito de Indisciplina na Turma A/B (1ª Aplicação)

CATEGORIA	ALUNOS TURMA A / B							
	Rapazes Turma A				Rapazes Turma B			
	%	N1	%	N2	%	N1	%	N2
B1	100,0%	3	25,0%	9	100,0%	5	18,8%	6
B2	100,0%	3	16,7%	6	80,0%	4	12,5%	4
B3	66,7%	2	11,1%	4	60,0%	3	12,5%	4
B4	100,0%	3	8,3%	3	80,0%	4	15,6%	5
B5	133,3%	4	38,9%	14	100,0%	5	40,6%	13
TOTAL		3	100%	36		5	100%	32
CATEGORIA	Raparigas Turma A				Raparigas Turma B			
	%	N1	%	N2	%	N1	%	N2
	%	N1	%	N2	%	N1	%	N2
B1	100,0%	6	20,4%	10	100,0%	3	23,1%	6
B2	100,0%	6	28,6%	14	66,7%	2	11,5%	3
B3	66,7%	4	12,2%	6	100,0%	3	19,2%	5
B4	33,3%	2	4,1%	2	33,3%	1	3,8%	1
B5	100,0%	6	34,7%	17	100,0%	3	42,3%	11
TOTAL		6	100%	49		3	100%	26

Analisando os resultados das frequências observadas em função do sexo em ambas as turmas, verificamos que estas não diferem significativamente das frequências esperadas, quer no que concerne aos rapazes ( $\chi^2$  (4, N=8)=1,3 p<.860), quer no que concerne às raparigas ( $\chi^2$  (4, N=9)= 3,0 p<.547).

5.3.A Representação da Disciplina na Sala de Aula (1ª Aplicação)

5.3.1.Os Professores da Turma A

Tabela 13 – Conceito de Disciplina na Turma A (1ª Aplicação)

CATEGORIA	PROFESSORES TURMA A			
	%	N1	%	N2
C1	90,0%	9	16,2%	12
C2	100,0%	10	29,7%	22
C3	80,0%	8	18,9%	14
C4	90,0%	9	13,5%	10
C5	80,0%	8	21,6%	16
<b>TOTAL</b>		10	100%	74

As frequências observadas nas diferentes categorias não diferem significativamente das frequências esperadas ( $\chi^2(4, N=10)=6,8$   $p<.15$ ).

Tabela 14 – Comparação Conceito de Disciplina na Turma A (1ª Aplicação)

CATEGORIA	PROFESSORES TURMA A							
	Homens				Mulheres			
	%	N1	%	N2	%	N1	%	N2
C1	100,0%	3	15,4%	4	85,7%	6	15,7%	8
C2	100,0%	3	30,8%	8	100,0%	7	27,5%	14
C3	100,0%	3	23,1%	6	71,4%	5	21,6%	11
C4	66,7%	2	7,7%	2	100,0%	7	15,7%	8
C5	100,0%	3	23,1%	6	71,4%	5	19,6%	10
<b>TOTAL</b>		3	100%	26		7	100%	51

Analisando as frequências observadas em função do sexo, verificamos que estas não diferem significativamente das frequências esperadas ( $\chi^2(4, N=10)=1,0$   $p<.905$ ).

A Representação da Disciplina na Sala de Aula (1ª Aplicação)

5.3.2. Os Professores da Turma B

Tabela 15 – Conceito de Disciplina na Turma B (1ª Aplicação)

CATEGORIA	PROFESSORES TURMA B			
	%	N1	%	N2
C1	90,0%	9	35,4%	23
C2	90,0%	9	27,7%	18
C3	60,0%	6	13,8%	9
C4	70,0%	7	15,4%	10
C5	10,0%	1	7,7%	5
TOTAL		10	100%	65

As frequências observadas nas diferentes categorias diferem significativamente das frequências esperadas ( $\chi^2(4, N=10)=16,4$   $p<.001$ ). As diferenças mais significativas encontram-se na categoria C1- Funcionamento Geral da Aula, na categoria C5- Comportamento Face á Actividade Escolar e na categoria C2 – Gestão do Trabalho.

Tabela 16 – Comparação Conceito de Disciplina na Turma B (1ª Aplicação)

CATEGORIA	PROFESSORES TURMA B							
	Homens				Mulheres			
	%	N1	%	N2	%	N1	%	N2
C1	100,0%	3	50,0%	6	85,7%	6	32,1%	17
C2	66,7%	2	16,7%	2	100,0%	7	30,2%	16
C3	33,3%	1	16,7%	2	71,4%	5	13,2%	7
C4	66,7%	2	16,7%	2	71,4%	5	15,1%	8
C5	0,0%	0	0,0%	0	14,3%	1	9,4%	5
TOTAL		3	100%	12		7	100%	53

Analisando as frequências observadas em função do sexo, verificamos que estas não diferem significativamente das frequências esperadas ( $\chi^2(4, N=10)=2,7$   $p<.598$ ).

A Representação da Disciplina na Sala de Aula (1ª Aplicação)

5.3.3. Os Professores da Turma A/Turma B

Tabela 17 – Conceito de Disciplina na Turma A/B (1ª Aplicação)

CATEGORIA	PROFESSORES TURMA A/ B							
	Turma A				Turma B			
	%	N1	%	N2	%	N1	%	N2
C1	90,0%	9	16,2%	12	90,0%	9	35,4%	23
C2	100,0%	10	29,7%	22	90,0%	9	27,7%	18
C3	80,0%	8	18,9%	14	60,0%	6	13,8%	9
C4	90,0%	9	13,5%	10	70,0%	7	15,4%	10
C5	80,0%	8	21,6%	16	10,0%	1	7,7%	5
TOTAL		10	100%	74		10	100%	65

Comparando os resultados de ambas as turmas verificamos que as frequências observadas nas diferentes categorias diferem significativamente das frequências esperadas ( $\chi^2$  (4, N=20)=10,1 p<.038). As diferenças mais significativas encontram-se na categoria C1- Funcionamento Geral da Aula e C5- Comportamento Face à Actividade Escolar .

Tabela 18 – Comparação Conceito de Disciplina na Turma A/ B (1ª Aplicação)

CATEGORIA	PROFESSORES TURMA A/ B							
	Homens Turma A				Homens Turma B			
	%	N1	%	N2	%	N1	%	N2
C1	100,0%	3	15,4%	4	100,0%	3	50,0%	6
C2	100,0%	3	30,8%	8	66,7%	2	16,7%	2
C3	100,0%	3	23,1%	6	33,3%	1	16,7%	2
C4	66,7%	2	7,7%	2	66,7%	2	16,7%	2
C5	100,0%	3	23,1%	6	0,0%	0	0,0%	0
TOTAL		3	100%	26		3	100%	12
CATEGORIA	Mulheres Turma A				Mulheres Turma B			
	%	N1	%	N2	%	N1	%	N2
	C1	85,7%	6	15,7%	8	85,7%	6	32,1%
C2	100,0%	7	27,5%	14	100,0%	7	30,2%	16
C3	71,4%	5	21,6%	11	71,4%	5	13,2%	7
C4	100,0%	7	15,7%	8	71,4%	5	15,1%	8
C5	71,4%	5	19,6%	10	14,3%	1	9,4%	5
TOTAL		7	100%	51		7	100%	53

## Apresentação dos Resultados

---

Analisando os resultados das frequências observadas em função do sexo em ambas as turmas, verificamos que estas não diferem significativamente das frequências esperadas, quer no que concerne aos professores ( $\chi^2(4, N=6)=7,9$   $p<.095$ ), quer no que concernas ás professoras ( $\chi^2(4, N=14)= 5,8$ ;  $p<.207$ ).

5.4. A Representação da Indisciplina na Sala de Aula (1ª Aplicação)

5.4.1. Os Professores da Turma A

Tabela 19 – Conceito de Indisciplina na Turma A (1ª Aplicação)

CATEGORIA	PROFESSORES TURMA A			
	%	N1	%	N2
D1	90,0%	9	20,5%	16
D2	100,0%	10	30,8%	24
D3	60,0%	6	12,8%	10
D4	80,0%	8	17,9%	14
D5	70,0%	7	17,9%	14
TOTAL		10	100%	78

As frequências observadas nas diferentes categorias não diferem significativamente das frequências esperadas ( $\chi^2$  (4, N=10)=6,8 p<.14).

Tabela 20 – Comparação Conceito de Indisciplina na Turma A (1ª Aplicação)

CATEGORIA	PROFESSORES TURMA A							
	Homens				Mulheres			
	%	N1	%	N2	%	N1	%	N2
D1	66,7%	2	23,1%	6	100,0%	7	19,2%	10
D2	100,0%	3	26,9%	7	100,0%	7	32,7%	17
D3	100,0%	3	15,4%	4	42,9%	3	11,5%	6
D4	66,7%	2	23,1%	6	85,7%	6	15,4%	8
D5	100,0%	3	11,5%	3	57,1%	4	21,2%	11
TOTAL		3	100%	26		7	100%	52

Analisando as frequências observadas em função do sexo, verificamos que estas não diferem significativamente das frequências esperadas ( $\chi^2$  (4, N=10)=1,9 p<.740).

A Representação da Indisciplina na Sala de Aula (1ª Aplicação)

5.4.2. Os Professores da Turma B

Tabela 21 – Conceito de Indisciplina na Turma B (1ª Aplicação)

CATEGORIA	PROFESSORES TURMA B			
	%	N1	%	N2
D1	90,0%	9	31,7%	19
D2	80,0%	8	16,7%	10
D3	60,0%	6	23,3%	14
D4	30,0%	3	6,7%	4
D5	80,0%	8	21,7%	13
TOTAL		10	100%	60

As frequências observadas nas diferentes categorias diferem significativamente das frequências esperadas ( $\chi^2(4, N=10)=10,2$   $p<.004$ ). As principais diferenças encontram-se nas categorias D4- Meio Familiar e D1- Gestão Disciplinar.

Tabela 22 – Comparação Conceito de Indisciplina na Turma B (1ª Aplicação)

CATEGORIA	PROFESSORES TURMA B							
	Homens				Mulheres			
	%	N1	%	N2	%	N1	%	N2
D1	100,0%	3	35,7%	5	85,7%	6	30,4%	14
D2	100,0%	3	21,4%	3	71,4%	5	15,2%	7
D3	66,7%	2	21,4%	3	57,1%	4	23,9%	11
D4	33,3%	1	7,1%	1	28,6%	2	6,5%	3
D5	66,7%	2	14,3%	2	85,7%	6	23,9%	11
TOTAL		3	100%	14		7	100%	46

Analisando as frequências observadas em função do sexo, verificamos que estas não diferem significativamente das frequências esperadas ( $\chi^2(4, N=10)=0,8$   $p<.933$ ).

A Representação da Indisciplina na Sala de Aula (1ª Aplicação)

5.4.3. Os Professores da Turma A/Turma B

Tabela 23 – Conceito de Indisciplina na Turma A / B (1ª Aplicação)

CATEGORIA	PROFESSORES TURMA A / B							
	Turma A				Turma B			
	%	N1	%	N2	%	N1	%	N2
D1	90,0%	9	20,5%	16	90,0%	9	31,7%	19
D2	100,0%	10	30,8%	24	80,0%	8	16,7%	10
D3	60,0%	6	12,8%	10	60,0%	6	23,3%	14
D4	80,0%	8	17,9%	14	30,0%	3	6,7%	4
D5	70,0%	7	17,9%	14	80,0%	8	21,7%	13
TOTAL		10	100%	78		10	100%	60

Comparando os resultados de ambas as turmas verificamos que as frequências observadas nas diferentes categorias diferem significativamente das frequências esperadas ( $\chi^2(4, N=10)=10,1$   $p<.039$ ). As principais diferenças encontram-se na categorias D2- Alteração de Produção, na categoria D4- Meio Familiar e na categoria D1- Gestão Disciplinar.

Tabela 24 – Comparação Conceito de Indisciplina na Turma A/B (1ª Aplicação)

CATEGORIA	PROFESSORES TURMA A / B							
	Homens Turma A				Homens Turma B			
	%	N1	%	N2	%	N1	%	N2
D1	66,7%	2	23,1%	6	100,0%	3	35,7%	5
D2	100,0%	3	26,9%	7	100,0%	3	21,4%	3
D3	100,0%	3	15,4%	4	66,7%	2	21,4%	3
D4	66,7%	2	23,1%	6	33,3%	1	7,1%	1
D5	100,0%	3	11,5%	3	66,7%	2	14,3%	2
TOTAL		3	100%	26		3	100%	14
	Mulheres Turma A				Mulheres Turma B			
D1	100,0%	7	19,2%	10	85,7%	6	30,4%	14
D2	100,0%	7	32,7%	17	71,4%	5	15,2%	7
D3	42,9%	3	11,5%	6	57,1%	4	23,9%	11
D4	85,7%	6	15,4%	8	28,6%	2	6,5%	3
D5	57,1%	4	21,2%	11	85,7%	6	23,9%	11
TOTAL		7	100%	52		7	100%	46

## Apresentação dos Resultados

---

Analisando os resultados das frequências observadas em função do sexo em ambas as turmas, verificamos que estas não diferem significativamente das frequências esperadas, quer no que concerne aos professores ( $\chi^2(4, N=6)=3,4$   $p<.481$ ), quer no que concerne ás professoras ( $\chi^2(4, N=14)= 8,2$   $p<.083$ ).

5.5. A Representação da Disciplina na Sala de Aula (2ª Aplicação)

5.5.1. Os Alunos da Turma A

Tabela 25 – Conceito de Disciplina na Turma A (2ª Aplicação)

CATEGORIA	ALUNOS TURMA A			
	%	N1	%	N2
A1	100,0%	9	31,8%	21
A2	100,0%	9	30,3%	20
A3	33,3%	3	4,5%	3
A4	44,4%	4	6,1%	4
A5	88,9%	8	27,3%	18
<b>TOTAL</b>		9	100%	66

As frequências observadas nas diferentes categorias diferem significativamente das frequências esperadas ( $\chi^2(4, N=9)=24,1$   $p<.001$ ). As diferenças mais significativas encontram-se na categoria A3- Movimentos e Deslocações, na categoria A4 – Comportamentos Agressivos e A1- Regras de Funcionamento.

Tabela 26 – Comparação Conceito de Disciplina na Turma A (2ª Aplicação)

CATEGORIA	ALUNOS TURMA A							
	Rapazes				Raparigas			
	%	N1	%	N2	%	N1	%	N2
A1	100,0%	3	26,9%	7	100,0%	6	35,0%	14
A2	100,0%	3	26,9%	7	100,0%	6	32,5%	13
A3	66,7%	2	7,7%	2	16,7%	1	2,5%	1
A4	66,7%	2	7,7%	2	33,3%	2	5,0%	2
A5	100,0%	3	30,8%	8	50,0%	3	25,0%	10
<b>TOTAL</b>		3	100%	26		6	100%	40

Analisando as frequências observadas em função do sexo, verificamos que estas não diferem significativamente das frequências esperadas ( $\chi^2(4, N=9)=1,8$   $p<.772$ ).

A Representação da Disciplina na Sala de Aula (2ª Aplicação)

5.5.2. Os Alunos da Turma B

Tabela 27 – Conceito de Disciplina na Turma B (2ª Aplicação)

CATEGORIA	ALUNOS TURMA B			
	%	N1	%	N2
A1	100,0%	8	20,6%	13
A2	87,5%	7	17,5%	11
A3	62,5%	5	14,3%	9
A4	37,5%	3	6,3%	4
A5	100,0%	8	41,3%	26
<b>TOTAL</b>		8	100%	63

As frequências observadas nas diferentes categorias diferem significativamente das frequências esperadas ( $\chi^2(4, N=8)=21,3$   $p<.001$ ). As diferenças mais significativas encontram-se na categoria A5- Comportamento Face às Actividades Escolares e na categoria A4-Comportamentos Agressivos.

Tabela 28 – Comparação Conceito de Disciplina na Turma B (2ª Aplicação)

CATEGORIA	ALUNOS TURMA B							
	Rapazes				Raparigas			
	%	N1	%	N2	%	N1	%	N2
A1	100,0%	5	21,4%	9	100,0%	3	19,0%	4
A2	100,0%	5	16,7%	7	66,7%	2	19,0%	4
A3	60,0%	3	16,7%	7	66,7%	2	9,5%	2
A4	60,0%	3	9,5%	4	0,0%	0	0,0%	0
A5	100,0%	5	35,7%	15	100,0%	3	52,4%	11
<b>TOTAL</b>		5	100%	42		3	100%	21

Analisando as frequências observadas em função do sexo, verificamos que estas não diferem significativamente das frequências esperadas ( $\chi^2(4, N=8)=3,5$   $p<.474$ ).

A Representação da Disciplina na Sala de Aula (2ª Aplicação)

5.5.3. Os Alunos da Turma A /Turma B

Tabela 29 – Conceito de Disciplina na Turma A/B (2ª Aplicação)

CATEGORIA	ALUNOS TURMA A/ B							
	Turma A				Turma B			
	%	N1	%	N2	%	N1	%	N2
A1	100,0%	9	31,8%	21	100,0%	8	20,6%	13
A2	100,0%	9	30,3%	20	87,5%	7	17,5%	11
A3	33,3%	3	4,5%	3	62,5%	5	14,3%	9
A4	44,4%	4	6,1%	4	37,5%	3	6,3%	4
A5	88,9%	8	27,3%	18	100,0%	8	41,3%	26
TOTAL		9	100%	66		8	100%	63

Comparando os resultados de ambas as turmas verificamos que as frequências observadas nas diferentes categorias não diferem significativamente das frequências esperadas ( $\chi^2(4, N=17)=8,8 p<.064$ ).

Tabela 30 – Comparação Conceito de Disciplina na Turma A/B (2ª Aplicação)

CATEGORIA	ALUNOS TURMA A/ B							
	Rapazes Turma A				Rapazes Turma B			
	%	N1	%	N2	%	N1	%	N2
A1	100,0%	3	26,9%	7	100,0%	5	21,4%	9
A2	100,0%	3	26,9%	7	100,0%	5	16,7%	7
A3	66,7%	2	7,7%	2	60,0%	3	16,7%	7
A4	66,7%	2	7,7%	2	60,0%	3	9,5%	4
A5	100,0%	3	30,8%	8	100,0%	5	35,7%	15
TOTAL		3	100%	26		5	100%	42
	Raparigas Turma A				Raparigas Turma B			
A1	100,0%	6	35,0%	14	100,0%	3	19,0%	4
A2	100,0%	6	32,5%	13	66,7%	2	19,0%	4
A3	16,7%	1	2,5%	1	66,7%	2	9,5%	2
A4	33,3%	2	5,0%	2	0,0%	0	0,0%	0
A5	83,3%	5	25,0%	10	100,0%	3	52,4%	11
TOTAL		6	100%	40		3	100%	21

Analisando os resultados das frequências observadas em função do sexo em ambas as turmas, verificamos que estas não diferem significativamente das frequências esperadas, quer no que concerne aos rapazes ( $\chi^2(4; N=8)=2,1 p<.703$ ), quer no que concernas ás raparigas ( $\chi^2(4, N=9)= 7,5 p<.111$ ).

5.6. A Representação da Indisciplina na Sala de Aula (2ª Aplicação)

5.6.1. Os Alunos da Turma A

Tabela 31 – Conceito de Indisciplina na Turma A (2ª Aplicação)

CATEGORIA	ALUNOS TURMA A			
	%	N1	%	N2
B1	88,9%	8	21,5%	14
B2	88,9%	8	29,2%	19
B3	55,6%	5	7,7%	5
B4	66,7%	6	12,3%	8
B5	100,0%	9	29,2%	19
TOTAL		9	100%	65

As frequências observadas nas diferentes categorias diferem significativamente das frequências esperadas ( $\chi^2(4, N=9)=12,4$   $p<.01$ ). As diferenças mais significativas encontram-se na categoria B3- Movimentos e Deslocações, na categoria B2- Agressões Verbais e na categoria B5- Distracções.

Tabela 32 – Comparação Conceito de Indisciplina na Turma A (2ª Aplicação)

CATEGORIA	ALUNOS TURMA A							
	Rapazes				Raparigas			
	%	N1	%	N2	%	N1	%	N2
B1	100,0%	3	20,0%	5	83,3%	5	22,5%	9
B2	100,0%	3	32,0%	8	83,3%	5	27,5%	11
B3	66,7%	2	8,0%	2	50,0%	3	7,5%	3
B4	100,0%	3	16,0%	4	50,0%	3	10,0%	4
B5	100,0%	3	24,0%	6	100,0%	6	32,5%	13
TOTAL		3	100%	25		6	100%	40

Analisando as frequências observadas em função do sexo, verificamos que estas não diferem significativamente das frequências esperadas ( $\chi^2(4, N=9)=0,9$   $p<.912$ ).

A Representação da Indisciplina na Sala de Aula (2ª Aplicação)

5.6.2. Os Alunos da Turma B

Tabela 33 – Conceito de Indisciplina na Turma B (2ª Aplicação)

CATEGORIA	ALUNOS TURMA B			
	%	N1	%	N2
B1	100,0%	8	22,6%	14
B2	87,5%	7	12,9%	8
B3	87,5%	7	19,4%	12
B4	50,0%	4	6,5%	4
B5	100,0%	8	38,7%	24
<b>TOTAL</b>		8	100%	62

As frequências observadas nas diferentes categorias diferem significativamente das frequências esperadas ( $\chi^2$  (4, N=8)=18,3 p<.001). As diferenças mais significativas encontram-se na categoria B5- Distracções, na categoria B4- Agressões Físicas e B2- Agressões Verbais.

Tabela 34 – Comparação Conceito de Indisciplina na Turma B (2ª Aplicação)

CATEGORIA	ALUNOS TURMA B							
	Rapazes				Raparigas			
	%	N1	%	N2	%	N1	%	N2
B1	100,0%	5	22,0%	9	100,0%	3	23,8%	5
B2	100,0%	5	12,2%	5	66,7%	2	14,3%	3
B3	100,0%	5	24,4%	10	66,7%	2	9,5%	2
B4	80,0%	4	9,8%	4	0,0%	0	0,0%	0
B5	100,0%	5	31,7%	13	100,0%	3	52,4%	11
<b>TOTAL</b>		5	100%	41		3	100%	21

Analisando as frequências observadas em função do sexo, verificamos que estas não diferem significativamente das frequências esperadas ( $\chi^2$  (4, N=8)=5,2; p<.264).

A Representação da Indisciplina na Sala de Aula (2ª Aplicação)

5.6.3. Os Alunos da Turma A /Turma B

Tabela 35 –Conceito de Indisciplina na Turma A/B (2ª Aplicação)

CATEGORIA	ALUNOS TURMA A / B							
	Turma A				Turma B			
	%	N1	%	N2	%	N1	%	N2
B1	88,9%	8	21,5%	14	100,0%	8	22,6%	14
B2	88,9%	8	29,2%	19	87,5%	7	12,9%	8
B3	55,6%	5	7,7%	5	87,5%	7	19,4%	12
B4	66,7%	6	12,3%	8	50,0%	4	6,5%	4
B5	100,0%	9	29,2%	19	100,0%	8	38,7%	24
TOTAL		9	100%	65		8	100%	62

Comparando os resultados de ambas as turmas verificamos que as frequências observadas nas diferentes categorias não diferem significativamente das frequências esperadas ( $\chi^2(4, N=17)=9,2$   $p<.056$ ).

Tabela 36 - Comparação Conceito de Indisciplina na TurmaA/B (2ª Aplicação)

CATEGORIA	ALUNOS TURMA A / B							
	Rapazes Turma A				Rapazes Turma B			
	%	N1	%	N2	%	N1	%	N2
B1	100,0%	3	20,0%	5	100,0%	5	22,0%	9
B2	100,0%	3	32,0%	8	100,0%	5	12,2%	5
B3	66,7%	2	8,0%	2	100,0%	5	24,4%	10
B4	100,0%	3	16,0%	4	80,0%	4	9,8%	4
B5	100,0%	3	24,0%	6	80,0%	4	31,7%	13
TOTAL		3	100%	25		5	100%	41
CATEGORIA	Raparigas Turma A				Raparigas Turma B			
	%	N1	%	N2	%	N1	%	N2
	B1	83,3%	5	22,5%	9	100,0%	3	23,8%
B2	83,3%	5	27,5%	11	66,7%	2	14,3%	3
B3	50,0%	3	7,5%	3	66,7%	2	9,5%	2
B4	50,0%	3	10,0%	4	0,0%	0	0,0%	0
B5	100,0%	6	32,5%	13	100,0%	3	52,4%	11
TOTAL		6	100%	40		3	100%	21

Analisando os resultados das frequências observadas em função do sexo em ambas as turmas, verificamos que estas não diferem significativamente das frequências esperadas, quer no que concerne aos rapazes ( $\chi^2(4, N=8)=6,1$   $p<.185$ ), quer no que concerne às raparigas ( $\chi^2(4, N=9)=4,6$   $p<.330$ ).

5.7.A Representação da Disciplina na Sala de Aula (2ª Aplicação)

5.7.1.Os Professores da Turma A

Tabela 37 – Conceito de Disciplina na Turma A (2ª Aplicação)

CATEGORIA	PROFESSORES TURMA A			
	%	N1	%	N2
C1	100,0%	10	26,7%	24
C2	100,0%	10	33,3%	30
C3	80,0%	8	17,8%	16
C4	100,0%	10	14,4%	13
C5	50,0%	5	7,8%	7
<b>TOTAL</b>		10	100%	90

As frequências observadas nas diferentes categorias diferem significativamente das frequências esperadas ( $\chi^2(4, N=10)=18,3$   $p<.001$ ). As diferenças mais significativas encontram-se na categoria C2- Gestão do Trabalho, na categoria C5- Comportamento Face à Actividade Escolar e na categoria C1- Funcionamento Geral da Aula.

Tabela 38 – Comparação Conceito de Disciplina na Turma A (2ª Aplicação)

CATEGORIA	PROFESSORES TURMA A							
	Homens				Mulheres			
	%	N1	%	N2	%	N1	%	N2
C1	100,0%	3	21,2%	7	100,0%	7	29,8%	17
C2	100,0%	3	45,5%	15	100,0%	7	26,3%	15
C3	100,0%	3	15,2%	5	71,4%	5	19,3%	11
C4	100,0%	3	15,2%	5	100,0%	7	14,0%	8
C5	33,3%	1	3,0%	1	57,1%	4	10,5%	6
<b>TOTAL</b>		3	100%	33		7	100%	57

Analisando as frequências observadas em função do sexo, verificamos que estas não diferem significativamente das frequências esperadas ( $\chi^2(4, N=10)=4,6$   $p<.330$ ).

A Representação da Disciplina na Sala de Aula (2ª Aplicação)

5.7.2. Os Professores da Turma B

Tabela 39 – Conceito de Disciplina na Turma B (2ª Aplicação)

CATEGORIA	PROFESSORES TURMA B			
	%	N1	%	N2
C1	100,0%	10	30,8%	28
C2	100,0%	10	23,1%	21
C3	80,0%	8	13,2%	12
C4	90,0%	9	16,5%	15
C5	70,0%	7	16,5%	15
<b>TOTAL</b>		10	100%	91

As frequências observadas nas diferentes categorias não diferem significativamente das frequências esperadas ( $\chi^2 (4, N=10) = 8,9$   $p < .06$ ).

Tabela 40 – Comparação Conceito de Disciplina na Turma B (2ª Aplicação)

CATEGORIA	PROFESSORES TURMA B							
	Homens				Mulheres			
	%	N1	%	N2	%	N1	%	N2
C1	100,0%	3	27,6%	8	100,0%	7	32,3%	20
C2	100,0%	3	20,7%	6	100,0%	7	24,2%	15
C3	100,0%	3	20,7%	6	71,4%	5	9,7%	6
C4	100,0%	3	20,7%	6	85,7%	6	14,5%	9
C5	33,3%	1	10,3%	3	85,7%	6	19,4%	12
<b>TOTAL</b>		3	100%	29		7	100%	62

Analisando as frequências observadas em função do sexo, verificamos que estas não diferem significativamente das frequências esperadas ( $\chi^2 (4, N=10) = 3,4$   $p < .479$ ).

Representação da Disciplina na Sala de Aula (2ª Aplicação)

5.7.3. Os Professores da Turma A /Turma B

Tabela 41 – Conceito de Disciplina na Turma A/B (2ª Aplicação)

CATEGORIA	PROFESSORES TURMA A / B							
	Turma A				Turma B			
	%	N1	%	N2	%	N1	%	N2
C1	100,0%	10	26,7%	24	100,0%	10	30,8%	28
C2	100,0%	10	33,3%	30	100,0%	10	23,1%	21
C3	80,0%	8	17,8%	16	80,0%	8	13,2%	12
C4	100,0%	10	14,4%	13	90,0%	9	16,5%	15
C5	50,0%	5	7,8%	7	70,0%	7	16,5%	15
<b>TOTAL</b>		10	100%	90		10	100%	91

Comparando os resultados de ambas as turmas verificamos que as frequências observadas nas diferentes categorias não diferem significativamente das frequências esperadas ( $\chi^2(4, N=20)=5,5$   $p<.239$ ).

Tabela 42 – Comparação Conceito de Disciplina na Turma A/B (2ª Aplicação)

CATEGORIA	PROFESSORES TURMA A / B							
	Homens Turma A				Homens Turma B			
	%	N1	%	N2	%	N1	%	N2
C1	100,0%	3	21,2%	7	100,0%	3	27,6%	8
C2	100,0%	3	45,5%	15	100,0%	3	20,7%	6
C3	100,0%	3	15,2%	5	100,0%	3	20,7%	6
C4	100,0%	3	15,2%	5	100,0%	3	20,7%	6
C5	33,3%	1	3,0%	1	33,3%	1	10,3%	3
<b>TOTAL</b>		3	100%	33		3	100%	29
CATEGORIA	Mulheres Turma A				Mulheres Turma B			
	%	N1	%	N2	%	N1	%	N2
	%	N1	%	N2	%	N1	%	N2
C1	100,0%	7	29,8%	17	100,0%	7	32,3%	20
C2	100,0%	7	26,3%	15	100,0%	7	24,2%	15
C3	71,4%	5	19,3%	11	71,4%	5	9,7%	6
C4	100,0%	7	14,0%	8	85,7%	6	14,5%	9
C5	57,1%	4	10,5%	6	85,7%	6	19,4%	12
<b>TOTAL</b>		7	100%	57		7	100%	62

Analisando os resultados das frequências observadas em função do sexo em ambas as turmas, verificamos que estas não diferem significativamente das frequências esperadas, quer no que concerne aos professores ( $\chi^2(4, N=6)=4,8$   $p<.301$ ), quer no que concerne às professoras ( $\chi^2(4, N=14)= 3,5$   $p<.467$ ).

5.8. A Representação da Indisciplina na Sala de Aula (2ª Aplicação)

5.8.1. Os Professores da Turma A

Tabela 43 – Conceito de Indisciplina na Turma A (2ª Aplicação)

CATEGORIA	PROFESSORES TURMA A			
	%	N1	%	N2
D1	100,0%	10	38,5%	30
D2	100,0%	10	21,8%	17
D3	70,0%	7	16,7%	13
D4	30,0%	3	3,8%	3
D5	80,0%	8	19,2%	15
<b>TOTAL</b>		10	100%	78

As frequências observadas nas diferentes categorias diferem significativamente das frequências esperadas ( $\chi^2$  (4, N=10)=24,0 p<.001). As diferenças mais significativas encontram-se na categoria D1- Gestão Disciplinar e na categoria D4- Meio Familiar.

Tabela 44 – Comparação Conceito de Indisciplina na Turma A (2ª Aplicação)

CATEGORIA	PROFESSORES TURMA A							
	Homens				Mulheres			
	%	N1	%	N2	%	N1	%	N2
D1	100,0%	3	46,4%	13	100,0%	7	34,0%	17
D2	100,0%	3	10,7%	3	100,0%	7	28,0%	14
D3	66,7%	2	17,9%	5	71,4%	5	16,0%	8
D4	33,3%	1	3,6%	1	28,6%	2	4,0%	2
D5	100,0%	3	21,4%	6	71,4%	5	18,0%	9
<b>TOTAL</b>		3	100%	28		7	100%	50

Analisando as frequências observadas em função do sexo, verificamos que estas não diferem significativamente das frequências esperadas ( $\chi^2$  (4, N=10)=3,3 p<.503).

A Representação da Indisciplina na Sala de Aula (2ª Aplicação)

5.8.2. Os Professores da Turma B

Tabela 45 – Conceito de Indisciplina na Turma B (2ª Aplicação)

CATEGORIA	PROFESSORES TURMA B			
	%	N1	%	N2
D1	100,0%	10	33,7%	30
D2	100,0%	10	24,7%	22
D3	80,0%	8	19,1%	17
D4	50,0%	5	11,2%	10
D5	50,0%	5	11,2%	10
TOTAL		10	100%	89

As frequências observadas nas diferentes categorias diferem significativamente das frequências esperadas ( $\chi^2$  (4, N=10)=16,2 p<.001). As diferenças mais significativas encontram-se na categoria D1- Gestão Disciplinar, na categoria D4- Meio Familiar e na categoria D5- Características Pessoais do Aluno.

Tabela 46 – Comparação Conceito de Indisciplina na Turma B (2ª Aplicação)

CATEGORIA	PROFESSORES TURMA B							
	Homens				Mulheres			
	%	N1	%	N2	%	N1	%	N2
D1	100,0%	3	28,0%	7	100,0%	7	35,4%	23
D2	100,0%	3	36,0%	9	100,0%	7	21,5%	14
D3	100,0%	3	20,0%	5	71,4%	5	18,5%	12
D4	66,7%	2	12,0%	3	42,9%	3	10,8%	7
D5	33,3%	1	4,0%	1	57,1%	4	13,8%	9
TOTAL		3	100%	25		7	100%	65

Analisando as frequências observadas em função do sexo, verificamos que estas não diferem significativamente das frequências esperadas ( $\chi^2$  (4, N=10)=1,5 p<0.494).

A Representação da Indisciplina na Sala de Aula (2ª Aplicação)

5.8.3. Os Professores da Turma A/Turma B

Tabela 47 – Conceito de Indisciplina na Turma A/B (2ª Aplicação)

CATEGORIA	PROFESSORES TURMA A / B							
	Turma A				Turma B			
	%	N1	%	N2	%	N1	%	N2
D1	100,0%	10	38,5%	30	100,0%	10	33,7%	30
D2	100,0%	10	21,8%	17	100,0%	10	24,7%	22
D3	70,0%	7	16,7%	13	80,0%	8	19,1%	17
D4	30,0%	3	3,8%	3	50,0%	5	11,2%	10
D5	80,0%	8	19,2%	15	50,0%	5	11,2%	10
<b>TOTAL</b>		10	100%	78		10	100%	89

Comparando os resultados de ambas as turmas verificamos que as frequências observadas nas diferentes categorias não diferem significativamente das frequências esperadas ( $X^2(4, N=20)=5,2$   $p<.263$ ).

Tabela 48 – Comparação Conceito de Indisciplina na Turma A/B (2ª Aplicação)

CATEGORIA	PROFESSORES TURMA A / B							
	Homens Turma A				Homens Turma B			
	%	N1	%	N2	%	N1	%	N2
D1	100,0%	3	46,4%	13	100,0%	3	28,0%	7
D2	100,0%	3	10,7%	3	100,0%	3	36,0%	9
D3	66,7%	2	17,9%	5	100,0%	3	20,0%	5
D4	33,3%	1	3,6%	1	66,7%	2	12,0%	3
D5	100,0%	3	21,4%	6	33,3%	1	4,0%	1
<b>TOTAL</b>		3	100%	28		3	100%	25
CATEGORIA	Mulheres Turma A				Mulheres Turma B			
	%	N1	%	N2	%	N1	%	N2
	D1	100,0%	7	34,0%	17	100,0%	7	35,4%
D2	100,0%	7	28,0%	14	100,0%	7	21,5%	14
D3	71,4%	5	16,0%	8	71,4%	5	18,5%	12
D4	28,6%	2	4,0%	2	42,9%	3	10,8%	7
D5	71,4%	5	18,0%	9	57,1%	4	13,8%	9
<b>TOTAL</b>		7	100%	50		7	100%	65

Analisando os resultados das frequências observadas em função do sexo em ambas as turmas, verificamos que estas não diferem significativamente das frequências esperadas, quer no que concerne aos professores ( $X^2(4, N=6)=9,2$   $p<.056$ ), quer no que concerne às professoras ( $X^2(4, N=14)= 2,5$   $p<.633$ ).

5.9. A Representação da Disciplina na Sala de Aula (1ª/2ª Aplicação)

5.9.1. Os Alunos da Turma A/Turma B

Tabela 49 – Conceito de Disciplina na Turma A/B (1ª/2ª Aplicação)

CATEGORIA	Turma A / Turma B 1ª Aplicação				Turma A / Turma B 2ª Aplicação			
	%	N1	%	N2	%	N1	%	N2
A1	100,0%	17	22,4%	36	100,0%	17	26,4%	34
A2	94,1%	16	18,0%	29	94,1%	16	24,0%	31
A3	70,6%	12	11,8%	19	47,1%	8	9,3%	12
A4	58,8%	10	9,9%	16	29,4%	5	6,2%	8
A5	100,0%	17	37,9%	61	94,1%	16	34,1%	44
<b>TOTAL</b>		17	100%	161		17	100%	129

Comparando os resultados globais das duas turmas de alunos na 1ª e na 2ª aplicação verificamos que as frequências observadas nas diferentes categorias não diferem significativamente das frequências esperadas ( $\chi^2(4, N=34)=3,6$   $p<.45$ ).

Tabela 50 – Comparação Conceito de Disciplina na Turma A/ B (1ª/2ª Aplicação)

CATEGORIA	Rapazes Turma A/ Turma B 1ª Aplicação				Rapazes Turma A/ Turma B 2ª Aplicação			
	%	N1	%	N2	%	N1	%	N2
A1	100,0%	8	17,7%	14	100,0%	8	23,5%	16
A2	87,5%	7	15,2%	12	100,0%	8	20,6%	14
A3	75,0%	6	11,4%	9	62,5%	5	13,2%	9
A4	75,0%	6	15,2%	12	62,5%	5	8,8%	6
A5	100,0%	8	40,5%	32	100,0%	8	33,8%	23
<b>TOTAL</b>		8	100%	79		8	100%	68

CATEGORIA	Raparigas Turma A/ Turma B 1ª Aplicação				Raparigas Turma A/ Turma B 2ª Aplicação			
	%	N1	%	N2	%	N1	%	N2
A1	100,0%	9	26,8%	22	100,0%	9	29,5%	18
A2	100,0%	9	20,7%	17	88,9%	8	27,9%	17
A3	66,7%	6	12,2%	10	33,3%	3	4,9%	3
A4	44,4%	4	4,9%	4	22,2%	2	3,3%	2
A5	100,0%	9	35,4%	29	100,0%	9	34,4%	21
<b>TOTAL</b>		9	100%	82		9	100%	61

Analisando os resultados das frequências observadas em função do sexo em ambas as turmas, na 1ª e 2ª aplicação verificamos que estas não diferem significativamente das frequências esperadas, quer no que concerne aos rapazes ( $\chi^2(4, N=16)=2,9$   $p<.56$ ), quer no que concerne às raparigas ( $\chi^2(4, N=18)=3,09$   $p<.5$ ).

5.10. A Representação da Indisciplina na Sala de Aula (1ª/2ª Aplicação)

5.10.1. Os Alunos da Turma A / Turma B

Tabela 51 – Conceito de Indisciplina na Turma A/B (1ª/2ª Aplicação)

CATEGORIA	Turma A / Turma B				Turma A / Turma B			
	1ª Aplicação				2ª Aplicação			
	%	N1	%	N2	%	N1	%	N2
B1	100,0%	17	21,7%	31	94,1%	16	22,0%	28
B2	88,2%	15	18,9%	27	88,2%	15	21,3%	27
B3	76,5%	13	13,3%	19	70,6%	12	13,4%	17
B4	58,8%	10	7,7%	11	58,8%	10	9,4%	12
B5	100,0%	17	38,5%	55	100,0%	17	33,9%	43
TOTAL		17	100%	143		17	100%	127

Comparando os resultados globais das duas turmas de alunos na 1ª e na 2ª aplicação verificamos que as frequências observadas nas diferentes categorias não diferem significativamente das frequências esperadas ( $\chi^2(4, N=34)=0,08$   $p<.93$ ).

Tabela 52 – Comparação Conceito de Indisciplina na Turma A/B (1ª/ 2ª Aplicação)

CATEGORIA	Rapazes Turma A / Turma B				Rapazes Turma A / Turma B			
	1ª Aplicação				2ª Aplicação			
	%	N1	%	N2	%	N1	%	N2
B1	100,0%	8	22,1%	15	100,0%	8	21,2%	14
B2	87,5%	7	14,7%	10	100,0%	8	19,7%	13
B3	75,0%	6	11,8%	8	87,5%	7	18,2%	12
B4	87,5%	7	11,8%	8	87,5%	7	12,1%	8
B5	100,0%	8	39,7%	27	100,0%	8	28,8%	19
TOTAL		8	100%	68		8	100%	66
CATEGORIA	Raparigas Turma A / Turma B				Raparigas Turma A / Turma B			
	1ª Aplicação				2ª Aplicação			
	%	N1	%	N2	%	N1	%	N2
B1	100,0%	9	21,3%	16	88,9%	8	23,0%	14
B2	88,9%	8	22,7%	17	77,8%	7	23,0%	14
B3	66,7%	6	14,7%	11	55,6%	5	8,2%	5
B4	33,3%	3	4,0%	3	33,3%	3	6,6%	4
B5	100,0%	9	37,3%	28	100,0%	9	39,3%	24
TOTAL		9	100%	75		9	100%	61

Analisando os resultados das frequências observadas em função do sexo em ambas as turmas, na 1ª e 2ª aplicação verificamos que estas não diferem significativamente das frequências esperadas, quer no que concerne aos rapazes ( $\chi^2(4, N=16)=2,5$   $p<.62$ ), quer no que concerne ás raparigas ( $\chi^2(4, N=18)=1,7$   $p<.79$ ).

5.11. Representação da Disciplina na Sala de Aula (1ª/2ª Aplicação)

5.11.1. Os Professores da Turma A / Turma B

Tabela 53 – Conceito de Disciplina na Turma A/B (1ª/2ª Aplicação)

CATEGORIA	Turma A / Turma B 1ª Aplicação				Turma A / Turma B 2ª Aplicação			
	%	N1	%	N2	%	N1	%	N2
C1	90,0%	18	25,2%	35	100,0%	20	28,7%	52
C2	95,0%	19	28,8%	40	100,0%	20	28,2%	51
C3	70,0%	14	16,5%	23	80,0%	16	15,5%	28
C4	80,0%	16	14,4%	20	95,0%	19	15,5%	28
C5	45,0%	9	15,1%	21	60,0%	12	12,2%	22
<b>TOTAL</b>		20	100%	139		20	100%	181

Comparando os resultados globais das duas turmas de professores na 1ª e na 2ª aplicação verificamos que as frequências observadas nas diferentes categorias não diferem significativamente das frequências esperadas ( $\chi^2(4, N=20)=1,0 p<.09$ ).

Tabela 54 – Comparação Conceito de Disciplina na Turma A/B (1ª/2ª Aplicação)

CATEGORIA	Professores Turma A / Turma B 1ª Aplicação				Professores Turma A / Turma B 2ª Aplicação			
	%	N1	%	N2	%	N1	%	N2
C1	100,0%	6	26,3%	10	100,0%	6	24,2%	15
C2	83,3%	5	26,3%	10	100,0%	6	33,9%	21
C3	66,7%	4	21,1%	8	100,0%	6	17,7%	11
C4	66,7%	4	10,5%	4	100,0%	6	17,7%	11
C5	50,0%	3	15,8%	6	33,3%	2	6,5%	4
<b>TOTAL</b>		6	100%	38		6	100%	62

CATEGORIA	Professoras Turma A / Turma B 1ª Aplicação				Professoras Turma A / Turma B 2ª Aplicação			
	%	N1	%	N2	%	N1	%	N2
C1	85,7%	12	24,0%	25	100,0%	14	31,1%	37
C2	100,0%	14	28,8%	30	100,0%	14	25,2%	30
C3	71,4%	10	17,3%	18	71,4%	10	14,3%	17
C4	85,7%	12	15,4%	16	92,9%	13	14,3%	17
C5	42,9%	6	14,4%	15	71,4%	10	15,1%	18
<b>TOTAL</b>		14	100%	104		14	100%	119

Analisando os resultados das frequências observadas em função do sexo em ambas as turmas, na 1ª e 2ª aplicação verificamos que estas não diferem significativamente das frequências esperadas, quer no que concerne às professoras ( $\chi^2(4, N=28)=1,65 p<.79$ ), como no que concerne aos professores ( $\chi^2(4, N=12)=3,48 p<.48$ ).

5.12. A Representação da Indisciplina na Sala de Aula (1ª/2ª Aplicação)

5.12.1. Os Professores da Turma A/Turma B

Tabela 55 – Conceito de Indisciplina na Turma A/B (1ª/2ª Aplicação)

CATEGORI	Turma A/ Turma B				Turma A/ Turma B			
	1ª Aplicação				2ª Aplicação			
	%	N1	%	N2	%	N1	%	N2
D1	90,0%	18	25,7%	35	100,0%	20	35,9%	60
D2	90,0%	18	23,5%	32	100,0%	20	23,4%	39
D3	60,0%	12	17,6%	24	75,0%	15	18,0%	30
D4	55,0%	11	13,2%	18	40,0%	8	7,8%	13
D5	75,0%	15	19,9%	27	65,0%	13	15,0%	25
TOTAL		20	100%	136		20	100%	167

Comparando os resultados globais das duas turmas de professores na 1ª e na 2ª aplicação verificamos que as frequências observadas nas diferentes categorias não diferem significativamente das frequências esperadas ( $\chi^2(4, N=20)=5,7$   $p<.22$ ).

Tabela 54 – Comparação Conceito de Disciplina na Turma A/B (1ª/2ª Aplicação)

CATEGORIA	Professores Turma A/ Turma B				Professores Turma A/ Turma B			
	1ª Aplicação				2ª Aplicação			
	%	N1	%	N2	%	N1	%	N2
D1	83,3%	5	24,4%	11	100,0%	6	37,7%	20
D2	100,0%	6	33,3%	15	100,0%	6	22,6%	12
D3	83,3%	5	15,6%	7	83,3%	5	18,9%	10
D4	50,0%	3	15,6%	7	50,0%	3	7,5%	4
D5	83,3%	5	11,1%	5	66,7%	4	13,2%	7
TOTAL		6	100%	45		6	100%	53
CATEGORIA	Professoras Turma A/ Turma B				Professoras Turma A/ Turma B			
	1ª Aplicação				2ª Aplicação			
	%	N1	%	N2	%	N1	%	N2
D1	92,9%	13	24,5%	24	100,0%	14	34,8%	40
D2	85,7%	12	24,5%	24	100,0%	14	24,3%	28
D3	50,0%	7	17,3%	17	71,4%	10	17,4%	20
D4	57,1%	8	11,2%	11	35,7%	5	7,8%	9
D5	71,4%	10	22,4%	22	64,3%	9	15,7%	18
TOTAL		14	100%	98		14	100%	115

Analisando os resultados das frequências observadas em função do sexo em ambas as turmas, na 1ª e 2ª aplicação verificamos que estas não diferem significativamente das frequências esperadas, quer no que concerne às professoras ( $\chi^2(4, N=12)=3,8$   $p<.43$ ), quer no que concerne aos professores ( $\chi^2(4, N=14)=4,0$   $p<.41$ ).

**6. Discussão dos Resultados**

Esta análise que aqui se apresenta de forma alguma se pode generalizar, já que se trata de um trabalho exploratório com uma função descritiva dos conteúdos, não se pretendendo dar respostas definitivas nem fazer generalizações dos resultados.

Poderá futuramente, com uma amostra bastante mais significativa, diversificado as escolas, zonas abrangidas ou regiões do país e, um controlo mais rigoroso de variáveis estranhas, se possa confirmar ou não os resultados aqui apresentados.

Importa relembrar, antes de apresentação dos resultados, o objectivo central deste trabalho, a Representação da Indisciplina em alunos do 5º ano e respectivos professores.

A escolha do nosso objectivo derivou do nosso interesse pela relação pedagógica enquanto acto de relação e comunicação. Consideramos ser de extrema importância o seu estudo uma vez que se trata, por um lado, de um contexto onde se consegue diferenciar uma estrutura básica bipolar (alunos e professores) e por outro por ser na situação pedagógica que emerge o maior número de interações entre professor e aluno, podendo originar, deste modo “algumas tensões e conflitos” (Carita, 1985), pois se é na relação pedagógica que surge o significado é também compreensível que seja nela que radicam as principais fontes de conflito.

Os resultados serão apresentados num primeiro momento tendo em conta a totalidade da amostra, ao qual se seguirão aqueles respeitantes aos dois subgrupos em estudo (rapazes e raparigas, professores e professoras dum mesmo grupo, e sua comparação entre grupos).

---

Nesta análise, os resultados obtidos nas duas turmas A e B de professores e alunos serão apenas sublinhados, quando existirem, diferenças significativas optando por não sublinhar as categorias onde os resultados são similares.

### **Conceito de Disciplina nos Alunos**

No âmbito da definição deste conceito verificou-se que a categoria A5- Comportamento Face às Actividades Escolares surge nos resultados globais de ambas as turmas de alunos como sendo a categoria onde se encontram maiores diferenças estatísticas.

Estas diferenças também surgem nas categorias A3- Movimentos e Deslocações, A4- Comportamento Agressivo (turma A) e A2- Comportamento Verbal (turma B).

Analisando os resultados globais em função do sexo, não se encontram diferenças significativas.

Quando comparamos ambas as turmas surgem algumas modificações aos resultados globais por turma. A categoria A5 (evocada em ambas as turmas) deixa de ser significativa quando analisamos os resultados entre turmas, mantendo-se A3 e A2.

Contudo, as diferenças mais significativas surgem quando comparamos em função do sexo os resultados de ambas as turmas. Se ao analisarmos as turmas separadamente não existem diferenças significativas, tal não acontece quando comparamos os resultados de ambas as turmas em função do sexo, verificando-se que nos rapazes surgem A4- Comportamento Agressivo, A3- Movimentos e Deslocações e A2- Comportamento Verbal estatisticamente significativas.

---

Neste sentido, os resultados por nós obtidos constróem o conceito de Disciplina no respeito pelas regras da escola e motivação para a aprendizagem e pelo respeito pela integridade física dos alunos e professores. Os alunos vêem-se a si próprios como os principais responsáveis da disciplina na sala de aula.

Estes resultados alteram-se na 2ª aplicação. A categoria A5, evocada na 1ª aplicação como a categoria com diferenças estatísticas mais significativas, deixa de ter essa conotação, sendo A3 e A4 como as principais categorias na definição do conceito de Disciplina.

Quando comparamos ambas as turmas quer no que concerne aos resultados globais quer em relação à variável sexo, os resultados não são estatisticamente significativos.

A construção da definição do conceito baseia-se fundamentalmente no respeito pela integridade física de alunos e professores e respeito pelas regras de movimentação dentro a sala de aula.

### **Conceito de Indisciplina nos Alunos**

Verificamos que a categoria B5-Distrações surge nos resultados globais em ambas as turmas como sendo a categoria com maiores diferenças significativas.

Estas diferenças surgem também em B3- Movimentos e Deslocações, B4- Agressões Físicas (turma A) e B2- Agressões Verbais (turma B). Quando comparamos ambas as turmas verificamos que não existem diferenças significativas, quer nos resultados globais quer em relação à variável sexo.

Estes resultados não sofrem grandes alterações na 2ª aplicação. A categoria B5 continua a ser estatisticamente significativa, surgindo a categoria B2 evocada

---

em ambas as turmas. No que concerne à variável sexo, não se encontram diferenças significativas.

Os alunos representam a significação da indisciplina principalmente a partir das situações que colocam em causa, por um lado, o relacionamento entre colegas e alunos (B4- Agressões Físicas), e por outro, as situações que interferem com o normal funcionamento da aula ( B5- Distracções) .

Com base nas definições de Estrela (1986) observámos que nas duas turmas de alunos que constituem a amostra a indisciplina desempenha sempre uma função pedagógica de obstrução pois leva à cessação parcial ou total do funcionamento da aula (uma vez que são as situações habituais de sala de aula, o que está em jogo, e contra as quais se utilizam processos menos violentos do que a contestação) e uma função de contestação que se manifesta por um afrontamento directo à autoridade do professor (dado que contestam pois não estão de acordo com as exigências do professor com os valores que ele pretende impor, com os seus métodos de ensino).

Tal como nos trabalhos desenvolvidos por Henriques (1995) e Silva (1996) o significado atribuído pelos alunos à indisciplina assenta prioritariamente nas questões que revelam um confronto entre o professor e o aluno nas questões que afectam o funcionamento normal da sala de aula.

O estudo está em consenso com Dawoud e Adeeb (1985) e posteriormente no trabalho de Dawoud e Cotê ( 1986) onde constatamos que são os comportamento e verbais os mais destacados pelos alunos .

### **Conceito de Disciplina nos Professores**

Na análise dos resultados sobre o conceito de Disciplina verificaram-se algumas divergências na elaboração do conceito. Assim, se na turma A não existem diferenças significativas nas diferentes categorias, na turma B surgem as categorias C1- Funcionamento Geral da Aula, C5- Comportamento Face à Actividade Escolar e C2- Gestão do Trabalho como sendo estatisticamente significativos.

As categorias C1 e C5 são também estatisticamente significativas quando comparamos os resultados globais entre as duas turmas de professores. Não se verificam diferenças significativas na variável sexo quer inter-grupo quer entre turmas.

Estes resultados não sofrem grandes alterações na 2ª aplicação. Contudo, na 1ª aplicação verificou-se que a turma A não apresentava diferenças significativas e na turma B surgiam C1, C5 e C2. Verificou-se que estas diferenças deixam de existir na turma B passando a existir na turma A no que concerne às mesmas categorias.

Na variável sexo não existem diferenças significativas.

### **Conceito de Indisciplina nos Professores**

Na análise dos resultados sobre o conceito de Indisciplina verificaram-se algumas diferenças nas duas turmas de professores. Assim, se na turma A não existiram diferenças significativas nas diferentes categorias, na turma B surgem D4- Meio Familiar e D1- Gestão Disciplinar como sendo estatisticamente significativas.

Estes resultados não sofrem grande alteração na 2ª aplicação. Verificou-se que na 2ª aplicação na turma A não existiram diferenças significativas; estas

diferenças surgem na turma B com as categorias D1 e D4 e D5- Características Pessoais do Aluno.

Não existem diferenças significativas quando comparamos as duas turmas com a variável sexo.

Os resultados por nós apresentados estão de acordo com os estudo de Dawound (1987) que salienta que os professores atribuem as razões da indisciplina a características pessoais dos alunos e ao meio familiar (os professores consideram que muitos dos conflitos estão relacionados com o meio familiar do aluno).

Verificamos que não existiram diferenças significativas da 1ª para a 2ª aplicação. Podemos afirmar que a indisciplina é uma problemática que produz efeitos negativos na socialização e no aproveitamento dos alunos; repercutindo-se na qualidade das relações entre alunos e entre estes e os professores.

Ao nível da representação da indisciplina consideramos que as representações que os professores e os alunos mobilizam a este respeito é bastante diferente.

É visível a distância social que existe entre professores e alunos, produzindo, muitas vezes, efeitos negativos no seu relacionamento, podendo criar-se uma barreira entre ambos. A instituição escolar tende a preservar não só a distancia como a estrutura que a sustenta; esta distância é não só física (espaços distintos reservados a professores e alunos) como afectiva e social.

Os resultados por nós apresentados leva-nos a criar a hipótese que muitos dos conflitos que ocorrem na relação pedagógica, assentam em equívocos derivados

de diferentes definições das situações e de uma falta de diálogo entre professores e alunos, gerando conflitos que, poderiam, na maioria das vezes, ser evitados.

Por outro lado, é na interacção entre professor e aluno, na capacidade de gestão de um conflito, que está um importante factor génese de uma comunicação positiva entre ambos, devendo por isso ser a este nível que o fenómeno da indisciplina deve ser repensado, tentando criar novas estratégias para a melhoria do processo pedagógico.

Consideramos que será talvez aqui, o ponto de partida para uma melhoria da relação pedagógica e da indisciplina na sala de aula.

**7. Bibliografia**

## Bibliografia

---

Abric, J.C. (1984). L'artisan et l'artisan: analyse du contenu et de la estruture d'une representation sociale. In Bull. De Psychologie, 37, nº366 (pp.861-874).

Abric, J.C. (1987). Coopération, compétition et représentations sociales. Ed. Delval.

Abric, J.C. (1994). Pratiques sociales et representations. Paris: Presses Universitaires de France.

Alonso, V. (1987). La disciplina escolar en los distintos modelos pedagógicos. Revista de Ciência de la education, 131 (pp. 289-315).

Amado, S. (1989). A indisciplina numa escola secundária. (Tese Mestrado, Universidade de Lisboa, Faculdade de Psicologia e Ciências de Educação).

Bardin, L. (1988). Análise de conteúdo. Ed. 70.

Baudelot, C. Establet, R. (1971). L'école capitaliste en France. Paris: François Maspéro.

Bourdieu, P. e Passeron, J. (s/d). A reprodução. Lisboa: Ed. Vega .

Bento, P.; Queiroz, A.; Valente,I. (1993). Desenvolvimento pessoal e social e democracia na escola. Porto: Porto Editora.

## Bibliografia

---

Benavente, A. (1990). Escola, professores e processos de mudança. Lisboa: Livros Horizonte.

Carita, A.(1992). Interacção professor/aluno em situação de conflito. Representação mobilizada pelo professor (Tese de Mestrado, Instituto Superior de Psicologia Aplicada, Lisboa).

Cullinford, C. (1988) . School rules and children's attitudes to discipline. Educational Research, vol. 30 (pp. 3-8).

Coll, C. e Solé, I. (1990). La interacción professor-aluno en el processo de enseñanza e aprendizaje. In Coll, C. e outros ( comp. ). Desarrollo psicologico y educacion II. Madrid: Alianza.

Charlton, t. e David, K. (1993). Managing misbehaviour in schools. London: Routledge.

Delamont, S. (1977). Interacção na sala de aula. Lisboa: Livros Horizonte.

Doise, W. e Palmonari, A.(1986). L'étude des representations sociales. Paris: Delachaux et Niestlé.

## Bibliografia

---

Doise, W. (1986). Les representations sociales: définitions d'un concept. In Doise, W. e Palmonari, A.(1986). L'étude des representations sociales. Paris: Delachaux et Niestlé.

Davies, D. (1989). As escolas e as famílias em Portugal: realidade e perspectivas. Lisboa: Livros Horizonte.

Dawoud, M. e Coté, R. (1986). La discipline dans les écoles secondaires . Revue des Sciences de L'Éducation, 12 ( 2 ) (pp. 197-210).

Durkheim, E. (1897-1977). O suicídio. Lisboa: Ed. Presença.

Durkheim, E. (1898). Representations individuelles et representations collectives. Revue de Métaphysique et morale, 6 (pp. 273-302).

Monteiro, D. (1983). Enciclopédia Luso Brasileira da Cultura. Lisboa: Ed. Verbo.

Estrela, M.T. (1986). Une étude sur L'indiscipline en classe. Lisboa: INIC.

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

## Bibliografia

---

Estrela, M.T. (1990). Teoria e prática de observação de classes – Uma estratégia de formação de professores. Lisboa: Ed. Porto.

Estrela, M.T. (1992). A técnica dos incidentes críticos no ensino. Lisboa: Ed. Estampa.

Flament, C. (1989). Struture et dynamique des representations sociales. In Jodelet, D. (Org), IBID (pp.204-219).

Fontana, D. (1985). Classroom Control – Understanding and Guiding Classroom Behavior. BPS .

Fontana, D. (1991). Psicologia para professores. S. Paulo: Ed. Manole.

Freire, I. (1991). Disciplina e Indisciplina na escola. Perspectiva do aluno e do professor. (Tese Mestrado, Universidade de Lisboa, Faculdade de Psicologia e Ciências de Educação).

Gilly, M. e Paillard. (1972). La representation de l'élève par le maitre l'école primaire: cohérence entre aspects structuraux et différenriels. Cahiers de Psychologie française, 19 (pp.127-150).

Gilly, M. (1980). Maître-élève. Rolês institutionelles et representations. Paris: P.U.F.

---

Gilly, M. (1989). Les representations sociales dans de champ éducatif. In Jodelet, D.(Org.) IBID (pp.363-386).

Gilly, M. & Piolat.(1986). Psicologia da educação, estudo da mudança na interacção educativa. Para uma psicologia da educação definida pelo seu objecto de estudo. In Análise Psicológica, Lisboa, I(V) (pp.13-24).

Ghiglione, R. (1980), Manuel d'analyse de contenu. Paris: Armand Colin

Ghiglione, R. e Matalon, B. (1978). Les enquetes sociologiques – Theories et pratique. Paris: Armand Colin.

Gomez, M.T.(1990). Como criar uma boa relação pedagógica. Colecção Prática Pedagógica. Edições Asa.

Herzlich, C. (1972). La representation sociale. In Moscovici (Org.). Paris: Larousse

Honoré, S. (1980). Os pais e a escola, Edições Moraes

Hargreaves, D. (1972). Las relaciones interpersonales en la education. Madrid: Narcea.

## Bibliografia

---

- Hargreaves, D. (1978). Deviance: the interactionist approach. In Gilhaum, B. (ed). Reconstructing educational psychology. London: Croom Helm.
- Henderson, A. (1987). The evidence continues to grow. Columba: NCPB.
- Jodelet, D. (1984). Representations sociales: phénomènes, concept et théorie. In Moscovici, S. ( ed ). Introduction à la psychologie sociale. Paris: P.U.F.
- Jodelet, D.(1989). Representations sociales: un domaine en expansion. In Jodelet, D. (ed). IBID (pp.31-61).
- Léon, A. (1980). Manual de Psicopedagogia Experimental. Lisboa: Morais.
- Lessard-Hebert, M. e Goyette, G. (1990). Investigação qualitativa: fundamentos e práticas. Lisboa: Instituto Piaget.
- Kellerhals, j. e Montadon, C. (1991). L'école dans la vie des familles service de la recherche sociologique. Geneve
- Meyer, R. (1975). Les segnifications de la sanction à école par l'étude de sa representation chez les enseignants . In Bull. De Psychologie, 28, nº314.
- Mollo, S. (1979). A escola na sociedade. Lisboa: Ed. 70.
-

Mollo, S. (1970). Transformations et résistances des modèles éducatifs dans l'enseignement élémentaire. Revue Française de Pédagogie, 22 (pp.12-19).

Mollo, S. (1974). Representation et images respectives que se son deux autres partenaire: les enfants, les parents, les maître. In Debesse, M. et Mialaret, G. . Traité des sciences pedagogique, 6 (pp.107-120). Paris: P.U.F.

Marsch, P. (1978). The rules of disorder. London: Routledge and Kegan Paul.

Moscovici, S. (1961). La psychanalyse. Son image et son public. Paris: P.U.F.

Moscovici, S. (1989). Des representations colectives aux representations sociales. In Jodelet, D. IBID (pp.62- 86).

Mucchielli, R. (1984). Comunication et reseaux aux comunications. Paris: ESF (6<sup>a</sup> Ed.).

Mucchielli, R.(1978). O questionário na pesquisa psicossocial. S. Paulo: Ed. Martins Fontes.

Mead, M. (1963). Moeurs et sèxualité en oceanie. Paris: Plon.

---

## Bibliografia

---

O'Hagan, J.F. e Edmunds, G. (1982). Pupils' attitudes towards teacher's strategies for controlling disruptive behavior. British Journal of Educational Psychology, 52 (pp.331-340).

Palmonari, A. e Doise, W. (1986). Caractéristique des representations sociales. In Doise, W. et Palmonari, A. IBID (pp.12-33).

Palmonari, A. e Zani, B.(1984). Les représentations sociales dans le champ des professions psychologique. In Doise, W. (Org). A. IBID.

Piolat, M. (1986). Auto-estima, desinteresse e insucesso escolar em alunos do ensino secundário. In Análise Psicológica, Lisboa, I ( V ) (pp.105-113).

Pinto, J. (1995). Sociologia da Escola. Lisboa: Ed. Mcgraw-Hill.

Pourtois, J. e Desmet, H. (1989). L'éducation familiale. Revue Française de Pedagogie, 86 (pp.69-101).

Postic, M. (1984). A relação pedagógica. Coimbra: Ed. Coleção Psicopedagógica.

Reid, I. The Sociology of school and education. A Fontana Original.

## Bibliografia

---

Rutter, M. (1979). Fifteen thousand hours. Secondary schools and their effects on children. London, Open Books.

Tajfel, H. (1972) . La catégorisation sociale . In Moscovici, S. (Org.). IBID (pp.272-301).

Vala, J. (1986). Análise de conteúdo. In Metodologia das Ciências Sociais. Porto, Ed. Afrontamento.

**Anexo A – Programa de Intervenção na Indisciplina**

---

*Programa Intervenção na Indisciplina*

**Actividade:** 1ª/ 2ª Sessão - Estabelecimento regras Funcionamento

**Local:** Escola E. B. 2 Prof. Pedro D'Orey da Cunha

**Duração Prevista:** 50 Minutos

**Dinamizador:** Alunos; Psicólogo

**Intervenientes:** Alunos; Psicólogo

**Objectivos :**

- ✓ Estabelecimento de regras de funcionamento da sala de aula
- ✓ Proporcionar ambiente facilitador de comunicação
- ✓ Permitir a participação de todos na gestão de sala de aula
- ✓ Promover a reflexão sobre o funcionamento da sala de aula
- ✓ Iniciar o estabelecimento clima facilitador de auto-conhecimento de comportamentos

**Estratégias :**

- ✓ O psicólogo solicita que cada um dos alunos escrevam quais são no seu entender as regras sob as quais deveria funcionar a sala de aula
- ✓ Os alunos colocam num saco os papeis onde se encontram escritas essas regras
- ✓ Cada aluno irá retirar um papel do referido saco e ler em voz alta após a qual escreverá no quadro o que leu
- ✓ Após terem sido lidas todas as propostas de regras, estas serem submetidas a votação pelos alunos
- ✓ Após votação estas regras serão escritas num placar por um voluntário e permaneceram colocadas no quadro durante todas as sessões programadas

*Programa Intervenção na Indisciplina*

**Actividade:** 3ª Sessão - A escola Ideal

**Local:** Escola E. B. 2 Prof. Pedro D'Orey da Cunha

**Duração Prevista:** 50 Minutos

**Dinamizador:** Alunos; Psicólogo

**Intervenientes:** Alunos; Psicólogo

**Objectivos :**

- ✓ Promover a reflexão sobre as condições gerais da escola
- ✓ Desenvolver as capacidades de reflexão crítica
- ✓ Permitir o escutar de opiniões diferentes sobre o mesmo assunto
- ✓ Possibilitar a reflexão em grupo
- ✓ Facilitar o início de estabelecimento de espírito de grupo

**Estratégias :**

- ✓ Todos os alunos são convidados a escrever de uma forma anónima as características da escola que mais gostam e as que menos apreciam
- ✓ Após a execução desta tarefa os mesmos alunos fazem a mesma tarefa para os professores, tentando na medida do possível encontrar características boas e más dos mesmos
- ✓ Estes escritos são colocados num cesto (emprestado por um dos alunos) e lidos em voz alta aleatoriamente pelos alunos

*Programa Intervenção na Indisciplina*

**Actividade:** 4ª Sessão - O Professor Ideal

**Local:** Escola E. B. 2 Prof. Pedro D'Orey da Cunha

**Duração Prevista:** 50 Minutos

**Dinamizador:** Alunos; Psicólogo

**Intervenientes:** Alunos; Psicólogo

**Objectivos :**

✓ Promover a reflexão sobre a importância do aluno na gestão de sala de aula

✓ Desenvolver as capacidades de reflexão crítica

✓ Possibilitar a reflexão em grupo sobre as características / condições facilitadoras da indisciplina na sala de aula

**Estratégias :**

✓ Todos os alunos são convidados a falar, respeitando as regras estabelecidas, sobre os professores que mais apreciam (tentando de alguma forma justificar as suas escolhas) e aqueles em que encontram menos qualidades

✓ Após a execução daquela tarefa os alunos são solicitados a construir a imagem que para eles seria um professor ideal

---

*Programa Intervenção na Indisciplina*

**Actividade:** 5ª/ 6ª Sessão - Encenação de situações de conflito Prof./Aluno

**Local:** Escola E. B. 2 Prof. Pedro D'Orey da Cunha

**Duração Prevista:** 50 Minutos

**Dinamizador:** Alunos; Psicólogo

**Intervenientes:** Alunos; Psicólogo

**Objectivos :**

- ✓ Promover a experimentação da situação de conflito no papel do professor
- ✓ Permitir a reflexão sobre as dificuldades que um professor tem na gestão de sala de aula
- ✓ Possibilitar uma maior e melhor compreensão dos verdadeiros factores responsáveis pela indisciplina

**Estratégias :**

- ✓ Todos os alunos são convidados a falar, respeitando as regras estabelecidas, sobre as principais situações geradoras de indisciplina na sala de aula
- ✓ Após a execução daquela tarefa os alunos são solicitados a representar as situações mencionadas escolhendo aleatoriamente quem fará o papel de professor e o de aluno

---

*Programa Intervenção na Indisciplina*

**Actividade:** 7<sup>a</sup>/ 8<sup>a</sup>/ 9<sup>a</sup>/10<sup>a</sup>/ 11<sup>a</sup> Sessão - Discussão de dilemas Hipotéticos

**Local:** Escola E. B. 2 Prof. Pedro D'Orey da Cunha

**Duração Prevista:** 50 Minutos

**Dinamizador:** Alunos; Psicólogo

**Intervenientes:** Alunos; Psicólogo

**Objectivos :**

- ✓ Criar e desenvolver um clima que estimule a empatia na sala de aula entre pares
- ✓ Promover / facilitar o desenvolvimento do raciocínio moral
- ✓ Aperfeiçoar e desenvolver as relações interpessoais
- ✓ Desenvolver a capacidade de pensar criticamente
- ✓ Fomentar a capacidade de argumentar e decidir

**Estratégias :**

- ✓ Todos os alunos são convidados a ouvir um dilema apresentado de forma escrita por um dos alunos que se oferece para ler um texto
- ✓ Após a leitura os alunos são convidados a reflectir sobre o dilema e apresentar conclusões para o mesmo; todas as opiniões são tomadas como validas sendo dado a oportunidade a todos de colaborar
- ✓ Reflexão em conjunto sobre a solução que no entender de todos poderia ser melhor para a resolução do dilema moral

*Programa Intervenção na Indisciplina*

**Actividade:** 12ª Sessão - Actividades de auto-conhecimento

**Local:** Escola E. B. 2 Prof. Pedro D'Orey da Cunha

**Duração Prevista:** 50 Minutos

**Dinamizador:** Alunos; Psicólogo

**Intervenientes:** Alunos; Psicólogo

**Objectivos :**

- ✓ Criar condições para o aumento do espírito de grupo
- ✓ Promover a comunicação dos diferentes elementos do grupo
- ✓ Tomar consciência das diferentes perspectivas sobre um mesmo assunto
- ✓ Criar condições para um aumento de um conhecimento mutuo entre os diferentes elementos do grupo
- ✓ Facilitar a tomada de consciência progressiva do próprio como único

**Estratégias :**

✓ Em grupo, os alunos são informados que o jogo consiste na descrição o mais em pormenor possível de um dos colegas da turma sem contudo recorrerem a características físicas para esta descrição; faz-se apelo apenas a tudo de ordem da maneira de ser, dos gostos, das preferências, etc. .

✓ Em seguida são misturadas num recipiente todas as descrições e cada aluno terá a oportunidade de tentar acertar na descrição; por fim o responsável pela mesma terá quem foi e este terá oportunidade de comentar a descrição

*Programa Intervenção na Indisciplina*

**Actividade:** 13ª Sessão - O meu sonho

**Local:** Escola E. B. 2 Prof. Pedro D'Orey da Cunha

**Duração Prevista:** 50 Minutos

**Dinamizador:** Alunos; Psicólogo

**Intervenientes:** Alunos; Psicólogo

**Objectivos :**

- ✓ Criar condições aumentar a capacidade de introspecção
- ✓ Promover o dialogo entre o grupo
- ✓ Promover o conhecimento mutuo
- ✓ Aumentar a consciência critica

**Estratégias :**

- ✓ Em grupo, os alunos são solicitados a responder as seguintes questões:
- ✓ O que gostarias mais de comprar ?
- ✓ O que mais gostarias de fazer ?
- ✓ Como gostarias de ser ?
- ✓ Como gostarias que fosse o teu melhor amigo ?
- ✓ Imagina que podias alterar alguma coisa amanhã. O que gostarias de mudar ?
- ✓ Em seguida as respostas são lidas pelos autores tirando a sequência dos alunos de uma forma arbitraria

---

*Programa Intervenção na Indisciplina*

**Actividade:** 14ª Sessão - A história da turma

**Local:** Escola E. B. 2 Prof. Pedro D'Orey da Cunha

**Duração Prevista:** 50 Minutos

**Dinamizador:** Alunos; Psicólogo

**Intervenientes:** Alunos; Psicólogo

**Objectivos :**

- ✓ Criar condições aumentar a capacidade de introspecção
- ✓ Promover o dialogo entre o grupo
- ✓ Promover o conhecimento mutuo
- ✓ Aumentar a consciência critica

**Estratégias :**

- ✓ Em grupo, os alunos são solicitados a responder as seguintes questões:
- ✓ O que gostarias mais de comprar ?
- ✓ O que mais gostarias de fazer ?
- ✓ Como gostarias de ser ?
- ✓ Como gostarias que fosse o teu melhor amigo ?
- ✓ Imagina que podias alterar alguma coisa amanhã. O que gostarias de mudar ?
- ✓ Em seguida as respostas são lidas pelos autores tirando a sequêcia dos alunos de uma forma arbitraria

**Anexo B – Encontro de Pais**

*Encontro de Pais*

**Actividade:** Encontro de Pais – Relação Pais - Filhos

**Local:** Escola E. B. 2 Prof. Pedro D'Orey da Cunha

**Data:** 6 de Julho de 1998 pelas 19.00H

**Duração Prevista:** 2 Horas

**Dinamizador:** Professores do projecto Aprender para Educar

Nuno Jerónimo ( Psicólogo )

**Intervenientes:** Elementos da Equipa do Projecto Aprender para Educar;  
encarregados de educação; Psicólogo

Ao propor o Encontro de Pais em colaboração com o psicólogo os professores do projecto APE tinham como sentido encontrar vias de colaboração Pais / Escola de uma forma que pretendem cada vez mais eficaz .

No sentido de motivar os pais para este encontro foi elaborado um convite para os pais solicitando a sua presença neste encontro de pais

Da troca de opiniões e pontos de vista foi acordados os seguintes objectivos para a reunião :

- ✓ Tomar consciência das expectativas que os pais têm em relação aos filhos
- ✓ Reconhecer a importância do reforço positivo e utilizá-lo junto dos alunos
- ✓ Possibilitar a reflexão mais pessoal sobre as ajudas que os pais dão aos filhos

✓ Reflectir sobre o papel dos pais no acompanhamento das actividades escolares dos filhos

✓ Reflectir com os pais o papel da família no acompanhamento das actividades escolares dos filhos

✓ Reflectir sobre a importância da disponibilidade para escutar / estar com os filhos

✓ Reflectir sobre as situações que são potencial fonte de conflitos na relação pais / filhos

✓ Reflectir sobre as estratégias utilizadas para a resolução de conflitos

✓ Contactar com algumas actividades inovadoras possíveis de desenvolver entre pais e filhos facilitadoras da aprendizagem

No que diz respeito à organização do encontro ficou acordada a seguinte metodologia:

✓ Formação de grupos de trabalho diferenciados

✓ Breve apresentação do psicólogo e dos objectivos a atingir

✓ Distribuição de cartolinas para registo das dificuldades sentidas pelos encarregados de educação na relação com os seus educandos

✓ Acompanhamento de cada grupo por um dos elementos da equipa APE para orientação e ajuda

✓ Apresentação dos problemas registados

Tendo por objectivo o desenvolvimento das capacidades de atenção e concentração, bem como o incremento de momentos de actividades lúdicas

partilhadas entre o encarregado de educação e o educando, foi oferecido um “ Dossier “ - Divirta-se como o seu filho “ a cada um dos presentes.

Foi-lhes igualmente oferecido o livro “ Inventem-se novos Pais “ de Daniel Sampaio no sentido de possibilitar aos pais o alargamento de conhecimentos sobre problemas educacionais e sociais .

Foi intenção da equipa que preparou este encontro manifestar o agradecimento pela colaboração dos pais presentes na acção; neste sentido em todos os livros foi feita uma dedicatória .

### **Avaliação**

Os objectivos propostos foram plenamente atingidos, tendo os encarregados de educação manifestado excelente adesão à actividade proposta, pelo que o tempo previsto se revelou escasso para o dialogo que surgiu .

Eis, no entender destes encarregados de educação, frases que podem valorizar a relação pais / filhos bem como fomentar a motivação para a escolaridade

- ✓ Tenho a certeza que és capaz
- ✓ Todos confiamos em ti
- ✓ Apesar disto estou orgulhoso de ti
- ✓ Tenho a certeza que és capaz de fazer melhor
- ✓ Acredito que é uma questão de tempo
- ✓ Não tem importância, conseguirás melhor a seguir
- ✓ Sempre estaremos ao teu lado
- ✓ Pouco a pouco, continua a trabalhar

Eis, no entender destes encarregados de educação, frases que não valorizam a relação pais / filhos :

- ✓ Assim não irás a lado nenhum
- ✓ Já não se pode confiar em ti
- ✓ Será que não consegues fazer nada bem
- ✓ Cada dia que passa dá-me mais tristeza
- ✓ Fazes tudo ao contrario
- ✓ Tenho a certeza que és o pior de todos

No que concerne a situações potenciais de conflito na relação pais / filhos salientaram a alimentação, o estudo e o vestuário .

Consideram da maior utilidade a continuidade desta temática sugerindo que se realizassem encontros de pais com a participação dos filhos nestas reuniões .

**Anexo C – Acção de Formação Prevenção Indisciplina**

---

*Acção de Formação Prevenção Indisciplina*

**Actividade:** Formação Prevenção Indisciplina

**Local:** Escola E. B. 2 Prof. Pedro D'Orey da Cunha

**Data:** 14 de Fevereiro de 1998 pelas 10.00 H

**Duração Prevista:** 3 Horas

**Dinamizador:** Nuno Jerónimo (Psicólogo)

**Intervenientes:** Professores; Psicólogo

Ao propor esta acção de formação foi no sentido de sensibilizar os professores para alguns aspectos relevantes na relação Professor / aluno facilitado assim a intervenção nas turmas em questão .

Da troca de opiniões e pontos de vista com as professoras do projecto APE foram acordados os seguintes objectivos para a acção :

- ✓ Tomar consciência do que antecede um comportamento perturbador
- ✓ Observar qual o contexto e quais os responsáveis pelo desencadear de um comportamento perturbador
- ✓ Avaliar o que é mensurável num comportamento
- ✓ Reflectir sobre as consequências / punições de um comportamento
- ✓ Reflectir sobre o processo de expectativas do professor
- ✓ Reflectir sobre a importância das responsabilidades partilhadas na relação professor / Aluno

✓ Reflectir sobre os passos a considerar para a modificação de comportamentos

✓ Reflectir sobre as estratégias a utilizar para a mudança

No que diz respeito à organização da acção de formação ficou acordada a seguinte metodologia:

✓ Formação de grupos de trabalho diferenciados

✓ Breve apresentação do psicólogo e dos objectivos a atingir

✓ Levantamento de situações típicas de conflito professor / aluno

✓ Apresentação dos problemas registados

Tendo por objectivo o levantamento sistemático das situações conflituais entre professor / aluno foi pedido aos primeiros que dentro da medida do possível objectivassem os comportamentos indisciplinados, com o objectivo de tentar uma estratégia o mais dirigida possível para a eliminação dos factores de indisciplina .

### **Avaliação**

Os objectivos propostos foram plenamente atingidos, tendo os professores tomado consciência ( pelo menos aparente ) da sua responsabilidade no processo que conduz a comportamentos indisciplinados; tal permitiu a elaboração de estratégias conjuntas tendentes a alterar esses comportamentos .