



ISPA
INSTITUTO UNIVERSITÁRIO
CIÊNCIAS PSICOLÓGICAS, SOCIAIS E DA VIDA

**AS REPRESENTAÇÕES DE
INDISCIPLINA EM ADOLESCENTES DO
3º CICLO**

**CAROLINA HENRIQUES RAPOSO
MARQUES TAVARES**

**Orientador de Dissertação:
PROF. DOUTOR JOSÉ MORGADO**

**Professor de Seminário de Dissertação:
PROF. DOUTORA MARGARIDA ALVES MARTINS**

**Tese submetida como requisito parcial para a obtenção do grau de:
MESTRE EM PSICOLOGIA
Especialidade em Psicologia Educacional**

2018

Dissertação de Mestrado realizada sob a orientação de
José Morgado, apresentada no ISPA – Instituto
Universitário para obtenção de grau de Mestre na
especialidade de Psicologia Educacional

AGRADECIMENTOS

Nunca sonhei a Psicologia sozinha.

Poder terminar este ciclo é um privilégio que me foi dado pela minha mãe, quem comanda a minha equipa favorita: a minha família. Agradeço a cada um com amor, esta é uma vitória partilhada.

Aos meus amigos queridos, que acompanharam o meu percurso com entusiasmo, alento e respeito pelas minhas escolhas.

Agradeço ao professor José Morgado pela orientação durante este percurso. Que as suas aulas possam continuar a inspirar tantos mais alunos, de entre os quais sou exemplo, para uma escolha consciente pela área da Psicologia Educacional.

Por fim, agradeço à professora Margarida Alves Martins pela sensatez, calma e conhecimento com que guiou os seminários de dissertação deste ano letivo.

TÍTULO DA DISSERTAÇÃO: AS REPRESENTAÇÕES DE INDISCIPLINA EM ADOLESCENTES DO 3º CICLO

RESUMO

As representações constituem um elemento essencial de análise à diversidade e complexidade de fenómenos educativos emergentes no contexto escolar. Tão antiga quanto a escola, a indisciplina tem perpassado a história da educação, mantendo-se no pódio dos maiores destaques e desafios pedagógicos da atualidade. Considerando a fase do desenvolvimento biopsicossocial por que passam os jovens que revelam este tipo de comportamentos, a adolescência, o estudo destes constructos é uma via privilegiada de acesso aos seus modos de habitar a escola. Por conseguinte, o objetivo do presente estudo é analisar as representações que os alunos do 3º ciclo têm da indisciplina. Recorrendo a uma metodologia quantitativa, cujo carácter é comparativo e correlacional, a amostra do presente estudo conta com 238 alunos do 7º, 8º e 9º ano de duas escolas do Agrupamento dos Olivais, em Lisboa. Partindo das respostas obtidas a um inquérito por questionário, o instrumento de investigação, os resultados evidenciam que as representações de indisciplina diferem significativamente em função do género e da faixa etária. Não se revelaram diferenças significativas entre as representações de indisciplina e as habilitações literárias dos pais; a existência de alunos indisciplinados na turma; e a classificação do comportamento. Contudo, importa considerar todos os resultados obtidos por representarem uma via de acesso à compreensão da indisciplina em sala de aula e contribuir para instigar investigações futuras.

Palavras-chave: Representações de Indisciplina; Adolescência; 3º ciclo.

**DISSERTATION TITLE: INDISCIPLINE REPRESENTATIONS IN ADOLESCENTS
IN ELEMENTARY SCHOOL**

ABSTRACT

Social representations constitute an essential element of analysis to the diversity and complexity of emergent educational phenomena in the school context. As old as school, indiscipline has permeated the history of education, keeping itself on the podium of the greatest highlights and pedagogical challenges of our times. Considering the phase of the biopsychosocial development that the young people who show this type of behavior, adolescence, the study of these constructs is a privileged way of access to their ways of inhabiting the school. Therefore, the main goal of the present study is to analyze the representations that the students of the third cycle of the elementary school have of the indiscipline. Using a quantitative methodology, which design is comparative and correlational, the sample of the present study has 238 students from the 7th, 8th and 9th grades of two schools of the Agrupamento dos Olivais, in Lisbon. Based on the answers obtained to a questionnaire survey, the research instrument, the results show that the indiscipline's representations differ significantly according to gender and age group. There were no significant differences between the representations of indiscipline and the literary qualifications of the parents; the existence of undisciplined students in the class; and the classification of behavior. However, it is important to consider all the results obtained because they represent a way of accessing the understanding of indiscipline in the classroom and contribute to instigating future research.

Keywords: Indiscipline Representations; adolescence; elementary school.

ÍNDICE

I – INTRODUÇÃO	1
II – ENQUADRAMENTO TEÓRICO	3
1. As Representações Sociais	3
1.1. <i>A Teoria das Representações Sociais</i>	3
1.2. <i>As Representações Sociais</i>	3
1.3. <i>Os processos de reconstituição dos elementos do ambiente: objetivação e ancoragem</i>	4
1.4. <i>O convite a uma nova abordagem: o olhar psicossocial</i>	4
1.5. <i>O contributo para o campo educacional</i>	5
1.6. <i>Investigação na área das Representações Sociais</i>	6
2. A Indisciplina	8
2.1. <i>Conceito polissémico</i>	8
2.2. <i>Definir a Indisciplina</i>	8
2.3. <i>O universo escolar e a sala de aula: o lócus da indisciplina</i>	9
2.4. <i>Os Níveis de Indisciplina</i>	10
2.5. <i>Os fatores da indisciplina</i>	11
2.6. <i>A adolescência: o período crítico da indisciplina</i>	12
2.7. <i>A investigação na área da Indisciplina</i>	13
3. As Representações de Indisciplina	16
3.1. <i>O panorama internacional de investigação</i>	16
3.2. <i>O panorama nacional de investigação</i>	17
3.3. <i>O contexto de produção académica</i>	18
3.4. <i>As metodologias, limitações e sugestões do panorama investigacional</i>	19
III - PROBLEMÁTICA E HIPÓTESES	21
1. <i>Problemática de Investigação</i>	21
2. <i>Objetivo</i>	22
3. <i>Variáveis em Estudo</i>	22
4. <i>Hipóteses</i>	23
IV – MÉTODO	27
1. <i>Design de Estudo</i>	27
2. <i>Participantes</i>	27
3. <i>Instrumentos</i>	31
3.1. <i>Descrição do Questionário</i>	31
3.2. <i>Análise da Consistência Interna da Escala</i>	32

4. Procedimento de Recolha de Dados	33
5. Procedimento de Análise de Dados	34
V – ANÁLISE DE DADOS	37
1. A Indisciplina	37
1.1. <i>O significado de indisciplina</i>	<i>37</i>
1.2. <i>Responsabilidade da indisciplina</i>	<i>38</i>
1.3. <i>Os motivos da indisciplina</i>	<i>39</i>
1.4. <i>As formas de gestão da indisciplina.....</i>	<i>40</i>
2. Estatística inferencial: a análise de hipóteses.....	43
2.1. <i>Comparação dos níveis médios dos motivos de ordem familiar, social, escolar, ligados ao professor e respeitantes ao aluno em função do género</i>	<i>43</i>
2.2. <i>Comparação dos níveis médios dos motivos de ordem familiar, social, escolar, ligados ao professor e respeitantes ao aluno em função da faixa etária.....</i>	<i>44</i>
2.3. <i>Correlação entre os motivos de ordem familiar, social, escolar, ligados ao professor e respeitantes ao aluno e as habilitações literárias dos pais</i>	<i>46</i>
2.4. <i>Correlação entre os motivos de ordem familiar, social, escolar, ligados ao professor e respeitantes ao aluno e a existência de alunos indisciplinados na turma</i>	<i>47</i>
2.5. <i>Comparação dos níveis médios dos motivos de ordem familiar, social, escolar, ligados ao professor e respeitantes ao aluno em função da classificação do comportamento dos alunos.....</i>	<i>48</i>
VI – DISCUSSÃO DE RESULTADOS	50
1. Análise da primeira hipótese	50
2. Análise da segunda hipótese.....	51
3. Análise da terceira hipótese.....	52
4. Análise da quarta hipótese.....	53
5. Análise da quinta hipótese.....	54
VII – CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	55
VIII – REFERÊNCIAS	58
IX – ANEXOS	66
Anexo A – Caracterização da Amostra	66
Anexo B - Instrumento	68
Anexo C – Consistência interna da escala.....	75
Anexo D – Autorização aos encarregados de educação	89
Anexo E – Teste estatístico qui-quadrado para o significado de indisciplina.....	90
Anexo F - Comparação dos níveis médios dos motivos de ordem familiar, social, escolar, ligados ao professor e respeitantes ao aluno em função do género	91

Anexo G - Comparação dos níveis médios dos motivos de ordem familiar, social, escolar, ligados ao professor e respeitantes ao aluno em função da faixa etária.....	93
Anexo H – Testes post-hoc para os motivos de ordem familiar, ligados ao professor e respeitantes ao aluno que diferem em função da faixa etária	96
Anexo I - Correlação entre os motivos de ordem familiar, social, escolar, ligados ao professor e respeitantes ao aluno e as habilitações literárias dos pais	99
Anexo J - Correlação entre os motivos de ordem familiar, social, escolar, ligados ao professor e respeitantes ao aluno e a existência de alunos indisciplinados na turma	100
Anexo K - Comparação dos níveis médios dos motivos de ordem familiar, social, escolar, ligados ao professor e respeitantes ao aluno em função da classificação do comportamento dos alunos	101
Anexo L – Testes post-hoc para os motivos ligados ao professor que diferem em função da classificação do comportamento	104

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Distribuição dos participantes por género	28
Tabela 2: Distribuição dos participantes de acordo com a faixa etária	29
Tabela 3: Distribuição dos pais dos participantes de acordo com as habilitações literárias.....	29
Tabela 4: Distribuição dos participantes de acordo com a existência de alunos indisciplinados nas turmas inquiridas	30
Tabela 5: Distribuição dos participantes de acordo com a classificação do comportamento...	30
Tabela 6: Consistência interna de cada dimensão do questionário.....	32
Tabela 7: Frequências descritivas do significado de indisciplina.....	37
Tabela 8: Valores médios da responsabilidade da indisciplina	38
Tabela 9: Valores médios dos motivos de ordem familiar, social e escolar.....	39
Tabela 10: Valores médios dos motivos ligados ao professor e ao aluno	40
Tabela 11: Valores médios das medidas disciplinares e sancionatórias.....	40
Tabela 12: Comparação dos valores médios da eficácia e frequência das formas de gestão de indisciplina	41
Tabela 13: Comparação dos níveis médios dos motivos de ordem familiar, social, escolar, ligados ao professor e respeitantes ao aluno em função do género	43
Tabela 14: Comparação dos níveis médios dos motivos de ordem familiar, social, escolar, ligados ao professor e respeitantes ao aluno em função da faixa etária	45
Tabela 15: Correlação entre os motivos de ordem familiar, social, escolar, ligados ao professor e respeitantes ao aluno e as habilitações literárias dos pais.....	46
Tabela 16: Correlação entre os motivos de ordem familiar, social, escolar, ligados ao professor e respeitantes ao aluno e a existência de alunos indisciplinados na turma.....	47
Tabela 17: Comparação dos níveis médios dos motivos de ordem familiar, social, escolar, ligados ao professor e respeitantes ao aluno em função da classificação do comportamento..	48

I – INTRODUÇÃO

Olhar a Educação como prática social humanizadora, intencional, cuja finalidade é a transmissão de cultura (Antunes, 2008) implica, inevitavelmente, o reconhecimento da complexidade inerente à compreensão dos fenómenos educacionais (Hofstetter, 2012, cit. in Ribeiro & Menezes, 2017). De facto, as mudanças sociais, económicas e culturais ocorridas nas últimas décadas enfatizam com frequência a dificuldade de encontrar soluções e respostas que se apresentem adaptadas aos desafios que a atualidade coloca (Lemos, 2018).

Atualmente, a singularidade e, portanto, a diferença intrínseca à natureza dos objetos de estudo educacionais (Zanella et al., 2007) implica a adoção de uma abordagem eclética e holística que considere os contributos das diversas ciências e disciplinas (Amado & Freire, 2013). Neste sentido, a própria organização do sistema educativo deve pautar pela minimização dos riscos de exclusão onde a criação de respostas para as diferenças entre alunos se assuma enquanto pressuposto incontornável para pensar a educação atual (Morgado, 2009). De facto, em interação com o meio, a escola não fica imune às tensões e desequilíbrios da sociedade envolvente (Estrela, Carita, Fernandes, Amado & Freire, 2005). Sendo uma das características inerentes ao contexto atual da sala de aula a diversidade (Morgado, 2004, cit. in Morgado, 2009), devem as exigências da vida escolar atual coadunar-se com as motivações, expectativas e comportamentos dos alunos que a habitam (Estrela et al., 2005). Contudo, a falha frequente das respostas institucionais a esta característica representa um forte contributo para a manutenção da transversalidade de uma das principais preocupações dos diversos contextos educativos: a indisciplina (Estrela et al., 2006; Silva & Neves, 2006; Garcia, 2009; Martins, 2011; Lemos, 2018).

A dispersão de investigações acerca da indisciplina, bem como a dificuldade em reunir uma leitura consensual e estável acerca desta temática (Estrela, 2002; Amado, 2008; Aquino, 2016), ergue a importância de estudá-la por comportar um desafio fundamental: transformá-la em conhecimento (Rocha, 2001, cit. in Naiff, 2009).

Procurando um equilíbrio interpretativo de fatores que contribuam para que a investigação acerca da indisciplina no contexto de sala de aula ganhe sentido e continue a

ser frutífera em estudos futuros, destaca-se a utilidade das representações para a sua compreensão (Gilly, Ranzi & Silva, 2002). Responsáveis pela edificação de uma ponte de conhecimento entre a Psicologia Social e Educacional, são um processo mediador de novos conhecimentos, instrumento gerador de ações nas relações sociais (Alexandre, 2000). Contribuem, portanto, para a construção de um novo olhar sobre os processos educativos que interagem em sala de aula (Ornelas, 2012) e permitem cumprir a relevância do conhecimento investigativo local em educação, “agarrado ao chão que pisa” (Ribeiro & Menezes, 2017).

Neste sentido, o principal objetivo do estudo que ilustra a presente dissertação de mestrado incidiu em analisar as representações de indisciplina que os alunos do 7º, 8º e 9º ano do 3º ciclo do ensino básico. Procurando responder a este propósito, apresentam-se seguidamente os capítulos que compõem este estudo.

Consagrando a introdução o presente capítulo, ao segundo concerne a contextualização teórica dos principais fenómenos deste estudo: as representações, descrevendo a trajetória concetual até à sua contribuição para o universo da Psicologia Educacional; e a indisciplina, descrevendo a polissemia reificada ao seu contexto, os níveis e os fatores inerentes aos seus comportamentos, bem como a apresentação da fase desenvolvimental onde mais se verifica, a adolescência. Em acréscimo, será apresentado o panorama investigacional nesta área temática, procurando traçar o percurso que até então tem vindo a ser realizado, bem como as principais descobertas.

O terceiro capítulo apresentará a problemática do presente estudo, descrevendo o objetivo e as hipóteses delineadas de acordo com o campo literário consultado. Seguindo-se o quarto capítulo, o qual descreverá o método eleito no presente estudo, o *design*, a caracterização da amostra e o instrumento que operacionaliza a investigação, bem como os procedimentos de recolha e análise de dados.

Os capítulos quinto e sexto correspondem à análise de dados e à discussão dos resultados obtidos, respetivamente.

Para concluir, o capítulo que encerra a dissertação tece as considerações finais, apresentando os principais contributos deste estudo, bem como as suas limitações e propostas para investigações futuras.

II – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1. As Representações Sociais

Um novo olhar epistemológico emergiu com a introdução do conceito de representação social na obra original de Serge Moscovici (1961, cit. por Alexandre, 2000; Machado, 2008; Reis & Bellini, 2011), *La Psycanalise Son Image et Son Public*.

1.1. A Teoria das Representações Sociais

Historicamente, as representações sociais têm vindo a ser alvo de debate e de diversos tipos de análise no que concerne à sua génese, estrutura, dinâmica, bem como às possibilidades da sua descrição e compreensão (Guareschi, 1996, cit. in Reis & Bellini, 2011). De facto, Moscovici exerceu uma forte influência sobre esta diversidade já que, em detrimento de um princípio forte e fechado, delineou a Teoria das Representações Sociais para reconhecer a pluralidade de fenómenos psíquicos e sociais que organizam o pensamento (Machado, 2008; Reis & Bellini, 2011). Isto é, procurou compreender como é que os indivíduos inseridos em grupos sociais constroem, interpretam, configuram e representam o mundo em que vivem (Santos, 2011). Por conseguinte, o autor rompeu com o modelo tradicional proposto até então por Durkheim – a representação coletiva – e situou a Psicologia Social no vínculo entre a Psicologia e as Ciências Sociais (Machado, 2008; Mazzotti, 2008).

1.2. As Representações Sociais

Aludindo às proposições de Moscovici (1961; 2012, cit. in Munhaes & Novaes, 2017) e considerando a constante mutação do sujeito e do mundo, a representação social é um corpo organizado de conhecimentos socialmente elaborado e partilhado num movimento dinâmico: a comunicação (Jodelet, 2001, Guareschi, 2014, cit. in Munhaes & Novaes, 2017). Enquanto fenómeno sintetizador de informações e referências, a representação social incide sobre aspetos estruturais e formais do pensamento, possibilitando processos de interação e influência, com o objetivo de tornar a realidade comum a um conjunto social inteligível (Santos, 2011; Ornelas, 2012). Neste sentido, independentemente do nível de análise a este conceito, importa cuidar que são a si inerentes: 1) dimensões histórica e transformadora; 2) os aspetos culturais, cognitivos e ideológicos; 3) o carácter dinâmico e explicativo das realidades social, física e

cultural; 4) a conceção relacional e, conseqüentemente, social (Guareschi, 1996, cit. in Reis & Bellini, 2011; Jovchelovitch, 2011, cit. in Munhaes & Novaes, 2017).

1.3. Os processos de reconstituição dos elementos do ambiente: objetivação e ancoragem

A larga maioria de trabalhos literários e de investigação cujo interesse reside nas representações sociais alerta para o perigo de confusão entre representação social, atitude e opinião, por serem constructos preditores de ações (Alexandre, 2000; Moscovici, 2004, cit. in Reis & Bellini, 2011; Marková, 2017; Moscovici, 2012, cit. in Munhaes & Novaes, 2017).

A atividade representativa destaca-se dos demais porque, durante a mesma, o sujeito não reproduz apenas e passivamente um objeto dado. Isto é, construir representações acerca de um determinado objeto implica a reconstituição dos elementos do ambiente no qual o comportamento terá lugar, atribuindo-lhe sentido e integrando-o numa rede de relações na qual se insere o objeto (Mazzotti, 2008; Munhaes & Novaes, 2017). A esta atividade são inerentes dois processos, atente-se: a objetivação, responsável pela passagem de conceitos ou ideias para esquemas ou imagens concretas que, pela frequência da sua utilização, se transformam em reflexos do real (Moscovici, 1978, cit. in Mazzotti, 2008); e a ancoragem, que permite a constituição de uma rede de significações em torno do objeto, relacionando-o a valores e práticas sociais (Mazzotti, 2008).

1.4. O convite a uma nova abordagem: o olhar psicossocial

O carácter inovador do conceito de representação social reside em, a partir da sua definição, ter descoberto no senso comum o pensamento representativo enquanto processo mediador de novos conhecimentos e, conseqüentemente, um instrumento gerador de ações nas relações sociais (Alexandre, 2000). De facto, as representações conservam a marca da realidade social onde nascem, mas também possuem vida independente por se reproduzirem e misturarem, abrindo caminho a muitas formas de as conceber e abordar (Mazzotti, 2008; Moscovici, 2001, cit. in Reis & Bellini, 2011).

A indissociabilidade entre os campos psicológico e social convida a uma abordagem que não é restrita da Psicologia Social, berço das representações, mas antes a uma ponte edificada à Psicologia Educacional: o olhar psicossocial (Sousa & Novaes, 2013, cit. in Munhaes &

Novaes, 2017). Neste sentido, contribuindo para o impacto da investigação educacional na prática educativa, a abordagem psicossocial permite preencher, por um lado, o sujeito social com um mundo interior e, por outro, restituir o sujeito individual ao mundo social (Moscovici, 1990, cit. in Mazzotti, 2008).

1.5. O contributo para o campo educacional

As representações permeiam as relações pedagógicas e as aprendizagens, as motivações e as expectativas. Neste sentido, conhecê-las poderá contribuir consideravelmente para o trabalho no campo educacional (Franco & Gatti, 2006). De acordo com Deschamps (1982, cit. in Gilly, Ranzi & Silva, 2002), a noção de representação social veio oferecer uma nova via para explicar os mecanismos através dos quais os fatores predominantemente sociais agem sobre o processo educativo e influenciam o seu resultado. Neste sentido, abre esta oportunidade uma via promissora no campo educativo, não apenas pelas suas relações com a linguagem, ideologias, imaginário social mas, fundamentalmente, pelo seu papel na orientação de condutas e práticas sociais: as representações sociais constituem elementos essenciais à análise dos mecanismos que interferem no processo educativo (Mazzotti, 2008).

Atente-se, analisar as representações sociais de professores, alunos e pais permite compreender os mecanismos responsáveis pelo desenvolvimento da prática educativa e de processos que possam aperfeiçoar a formação dos agentes escolares e a melhoria da escola (Sousa, 2002). Em acréscimo, uma vez conhecidas as representações sociais que habitam os contextos educacionais, poderão desenvolver-se estratégias pedagógicas que possam proporcionar a reflexão, o desenvolvimento de consciência crítica e a sua transformação, contribuindo de uma forma única para as ciências sociais e humanas (Sousa, 2002; Franco & Gatti, 2006; Marková, 2017).

O contexto educativo representa um meio privilegiado para compreender como se constroem, evoluem e se transformam as representações sociais no seio de grupos sociais e, em acréscimo, esclarecer o papel dessas construções nas relações desses grupos (Gilly, Ranzi & Silva, 2002; Gilly, 2001, cit. in Munhaes & Novaes, 2017).

A escola é um espaço onde se tecem relações com diferentes expectativas, variando as mesmas de acordo com as funções sociais e escolares e os papéis que cada um ocupa na dinâmica escolar. Neste sentido, a teoria das representações sociais contribui para a

compreensão e esclarecimento criterioso desses saberes coletivos, os mesmos partilhados por um grupo e que nem sempre são explícitos ou claros (Carbone & Menin, 2004; Carbone & Stéfano, 2004).

Os diferentes grupos sociais interferem na construção dos saberes educacionais, de todos os segmentos do ambiente escolar, inclusivamente, aqueles que lhe são externos. Neste sentido, importa sublinhar que as relações entre a pertença a um determinado grupo social e as atitudes e comportamentos diante da escola, bem como o modo como o professor concebe o seu papel (Gilly, 2011, cit. in Munhaes & Novaes, 2017), interferem no processo de comunicação pedagógica com a turma e na construção dos saberes (Munhaes & Novaes, 2017).

1.6. Investigação na área das Representações Sociais

A diversidade de abordagens e conceções às representações sociais promove frequentemente a ausência de uma definição clara na generalidade das investigações, particularmente no que concerne à aplicação do termo “social” a este constructo (Mazzotti, 2008).

Harré (1984; 1989, cit. in Mazzotti, 2008) sugere uma tripla ambiguidade associada à aplicação do termo social às representações que importa considerar: ou é o termo empregue para indicar que a representação é um objeto social; ou que, enquanto entidade, é algo social; ou, por fim, que a representação tem um carácter social por ser partilhada por um grupo. Embora para o autor esta última fonte de ambiguidade possa ser aplicada apenas a grupos que se intercomunicam e estabelecem relações de compromisso entre si, grande parte do corpo literário das investigações trabalha com grupos apelidados “taxonómicos” (Mazzotti, 2008). Isto é, grupos criados pelo investigador e constituídos por um agregado de pessoas ligadas pela semelhança das suas crenças (Harré, 1989, cit. in Mazzotti, 2008). De facto, de acordo com Codol (1988, cit. in Mazzotti, 2008), cada indivíduo se apropria, atualiza e expressa as formas sociais dos grupos onde se insere sendo, portanto, legítimo aferi-las a partir do discurso ou das suas condutas.

Neste sentido, além de inegável a existência deste tipo de grupos e, em acréscimo, pela possibilidade de identificar um certo grau de associação entre os seus membros, a pertinência de a eles recorrer depende do tipo de questão pela qual se interessa a investigação (Moscovici, 1984, cit. in Mazzotti, 2008). Cabe esclarecer, porém, que este facto não invalida o carácter

axiomático da teoria das representações sociais. Ao invés, reforça a necessidade de clarificar os procedimentos que permitam uma identificação mais precisa dos elementos que a constituem e, portanto, aceitar que as implicações da sua utilização se encontram em constante construção (Mazzotti, 2008).

Numa ampla revisão de investigações acerca das representações sociais no domínio educativo, Gilly (1989, cit. in Mazzotti, 2008) constatou que são ainda poucos os estudos onde as representações ocupam um lugar central. No cômputo geral, são estudados os seus aspetos e manifestações e tem vindo a verificar-se que as representações são evocadas enquanto fatores subjacentes, com estatuto de variáveis intervenientes, para explicar os resultados obtidos (Gilly, cit. in Mazzotti, 2008). Recentemente, novas linhas de investigação indicam a utilidade da abordagem das representações sociais quando relacionadas com situações escolares (Mazzotti, 2008).

Desde o final da década de 1980, principalmente devido às mudanças sofridas pela tradição positivista e cartesiana, a Teoria das Representações Sociais tem vindo a oferecer à investigação educacional novas possibilidades para lidar com a emergência da diversidade e complexidade de fenómenos educativos e do contexto escolar da sociedade moderna (Machado, 2008). Constituindo-se um suporte teórico valioso, a sua contribuição reside, fundamentalmente, na compreensão da formação e consolidação de conceitos construídos e veiculados pelos sujeitos. Gilly (2001, cit. in Mazzotti, 2008) destacou a importância da noção de representação social para a compreensão de fenómenos educacionais não apenas numa perspetiva macroscópica, mas também em análises mais detalhadas de aspetos do quotidiano escolar, da turma, dos saberes, instituições educacionais ou de relações pedagógicas (Mazzotti, 2008).

2. A Indisciplina

Sem nacionalidade, endereço ou classe social, outorgada como sendo tão antiga como a escola (Barbosa, 2009; Aires, 2010, Boarini, 2013, cit. in Lemos, 2018), a indisciplina constitui-se um dos fenômenos mais persistentes e intemporais da História da Educação (Estrela, 2002). Temática recorrente no quadro dos diferentes sistemas educativos, fonte de influência de um conjunto de mutações constantes com alcance social e político (Raposo, 2002; Pereira, 2005), a indisciplina mantém-se um dos maiores obstáculos e desafios pedagógicos da atualidade cuja complexidade importa considerar (Garcia, 2011; Lopes, 2006, cit. in Lemos, 2018).

2.1. Conceito polissêmico

A profusão de significados, valores e expectativas acerca da indisciplina encontrados na literatura educacional prioriza a importância de declarar a polissemia deste conceito (Oliveira, 2002; Garcia, 2009; Golba, 2015; Munhaes & Novaes, 2017). Por se tratar de uma criação cultural, torna-se clara a ausência de um carácter estático, uniforme e universal (Estrela, 2002; Garcia, 2008; Lima & Miccoli, 2013; Golba, 2015). Ao invés, decorre de tomadas de posição sob paradigmas de abordagem multidisciplinares, longe de ser consensuais, devendo por isso ser considerada enquanto fenómeno multifatorial, multidimensional e sem uma taxonomia definida (Palma, 2011, cit. in Lemos, 2018).

Deve, portanto, privilegiar-se uma leitura da indisciplina que integre, sempre que possível, os contributos das diferentes ciências e a considere enquanto fenómeno ligado a uma causalidade complexa, não singular ou linear (Estrela, 2002). Por conseguinte, defende-se a sua compreensão e explicação dentro do contexto em que se produz e em relação aos fins e funções que desempenha (Estrela, 1986; 1992, cit. in Estrela, 2002).

2.2. Definir a Indisciplina

A interpretação da indisciplina enquanto uma questão comportamental, diante da situação de aprendizagem, caracteriza a visão tradicional deste fenómeno (Garcia, 2009). Contudo, fruto da profunda reflexão acerca da natureza das relações e interações que pautam o contexto escolar, vários avanços no campo da educação permitiram que esta conceção fosse superada (Oliveira, 2002; Garcia, 2011; Golba, 2015). Atualmente, diante de pressupostos construtivistas, assiste-se a um novo sentido concedido ao conceito de indisciplina: indicativo

de outros fatores que não o comportamento ou o decorrer das aulas, é-lhe atribuída a capacidade de interferir no processo de ensino-aprendizagem (Garcia, 2009).

De acordo com o percurso apresentado, privilegiando os contributos da investigação, a indisciplina é caracterizada pelo desvio às regras instituídas e, conseqüentemente, a perturbação que esse desvio poderá provocar – a curto, médio e longo prazo – nos processos pedagógicos desencadeados na escola (Estrela, 2002).

Note-se, conquanto, que por regras se deverão entender as condições de produção de ensino e de aprendizagem e as relações de convivência, pedagógicas (Estrela, 2002). Esta perspetiva permite compreender a indisciplina como algo intrinsecamente ligado à natureza e função social da escola, bem como aos processos de transformação histórico-culturais que tem vindo a apresentar, sobretudo, nas últimas décadas (Garcia, 2009). Em conformidade com esta aceção, Parrat-Dyan (2008) afirma que o conceito de disciplina não precisa, necessariamente, de comportar uma conotação negativa. Isto é, sob a sua perspetiva, a disciplina autoriza, facilita e possibilita a criação de uma cultura de responsabilidade que permita compreender que qualquer ação tem conseqüências. Para analisar este fenómeno, portanto, será imprescindível recuperar a sua inserção num contexto enredado de expressões, estratégias e representações, raiz onde se expresse a sua complexidade: a escola (Amado, 2001; Estrela, 2002).

2.3. O universo escolar e a sala de aula: o lócus da indisciplina

A indisciplina é um fenómeno essencialmente escolar (Estrela, 2002). Preocupação transversal a todas as suas épocas e espaços, representa uma dimensão de análise incontornável para pensar os modos de habitar a escola (Alves, 2016). De facto, enquanto estrutura viva e profundamente inscrita nas sociedades, espelha as circunstâncias sociais, económicas, científicas e culturais dos momentos de evolução nos quais se encontra (Morgado, 2011, cit. in Alves, 2016).

A primeira função da escola é a transmissão de cultura o que, conseqüentemente, se efetiva enquanto premissa à qual quaisquer outras funções por si desempenhadas se deverão articular (Estrela, 1992, cit. in Golba, 2015). Neste sentido, detém um lugar privilegiado pelo poder de criar condições que se aproximem de uma vivência equitativa entre grupos heterogéneos, facto que enfatiza o seu dever em promover processos de comunicação que favoreçam a aprendizagem do conviver e viver (Leite, 2003, cit. in Sousa & Palmeirão, 2015).

Não obstante, apesar da centralidade particularmente acentuada da escolaridade nas sociedades contemporâneas (Alves, 2016), a escola do século XXI revela dificuldades de adaptação a novas atitudes, comportamentos, culturas, saberes e valores adotados pelos alunos que a habitam (Lemos, 2018). Estas dificuldades de adaptação revelam a falta de adoção de medidas face às problemáticas da sociedade atual o que origina, de entre outras consequências, a ocorrência frequente de situações indisciplinadas traduzidas em sentimentos de revolta, incompreensão e exclusão que assolam a classe estudantil (Carvalho, 2014; Renca, 2008). Isto é, de acordo com Amado (2001) a escola passou a ser um local de confronto ativo, onde os alunos resistem a valores que se opõem aos seus e aos do seu grupo, dando origem a um movimento de contracultura.

Considerando o tempo cada vez mais longo que a escola ocupa no quotidiano de quem a habita (Alves, 2016), emerge a necessidade de prover e desenvolver um sistema de regras que preze a natureza positiva das interações (Sousa & Palmeirão, 2015); de investir num movimento que modifique o seu carácter passivo e promova o papel de produção de relações e práticas sociais específicas (Naiff, 2009; Negrão & Guimarães, 2009); e enfatize a promoção da autonomia do aluno, a flexibilização dos currículos e a diferenciação de práticas pedagógicas, contribuindo para a atualização das suas estruturas organizativas e administrativas e modificando o universo de sala de aula (Barroso, 2004).

De facto, os comportamentos de indisciplina são essencialmente um problema do contexto de sala de aula (Maneta & Costa, 2009). Nas últimas décadas, o encontro da indisciplina em sala de aula parece estar a tornar-se uma experiência intrínseca à vida escolar (OECD, 2009, cit. in Garcia, 2009), principalmente porque se trata do *lócus* onde mais tempo passam os alunos e professores e devido ao tipo de interações que aí se estabelecem com mais frequência e intensidade se coloca esta problemática (Maneta & Costa, 2009; Amado & Freire, 2013). Neste sentido, reiterando a complexidade deste fenómeno, sob via de acesso à indisciplina do ponto de vista educativo, o enquadramento pedagógico desta temática sugere o enfoque nos comportamentos que se processam no interior das escolas e, designadamente, nas salas de aula (Raposo, 2002).

2.4. *Os Níveis de Indisciplina*

A dificuldade em abranger a diversidade que a indisciplina encerra, reforça a importância de clarificar que não existe um único tipo de conduta que caracterize o aluno indisciplinado

(Amado, 2001; Carvalho, 1996, cit. in Munhaes & Novaes, 2017). Procurando suprir esta limitação, os diversos trabalhos de investigação de Amado (2001; Amado & Freire, 2009; Amado & Freire, 2013) contribuíram em larga escala para clarificar que a problemática do desvio às normas na escola seria a manifestação de um mesmo fenómeno – a indisciplina – a três níveis distintos.

Por conseguinte, guiando variadas investigações seguintes (Raposo, 2002; Amado & Freire, 2009; Garcia, 2011; Souza, 2013; Lemos, 2018), enumeram-se os mesmos de seguida sob a ordem que Amado e Freire (2013) estipularam no seu trabalho sobre a visão holística da indisciplina na escola. O *primeiro nível* abarca as infrações relativas a um conjunto de regras de produção de trabalho, organização e cumprimento de tarefas, essencialmente, em contexto de sala de aula. Ao *segundo nível* de indisciplina concerne um conjunto diversificado de atos agressivos, psicológica ou fisicamente, que contemplam os regulamentos e as normas culturais e cujos exemplos podem ser: *bullying*, incivildades ou comportamentos sociais. O *terceiro nível* é específico do quadro escolar, por expressar conflitos com a autoridade do professor, de funcionários ou de outros agentes da escola. Deste nível são característicos comportamentos como a desobediência, a manifestação de agressividade ou o vandalismo.

Note-se, porém, que embora as condutas que caracterizam o segundo e terceiro níveis possam por vezes ser violentas, reservar-se o cariz desse conceito a situações que exijam o recurso outras instâncias (*e.g.*, policiais ou jurídicas) (Amado & Freire, 2013). Isto é, não criminalizar a generalidade de comportamentos considerados desviantes ao universo escolar permite considerar a pluralidade dos seus fatores, sentidos e funções que se lhes possa atribuir; e pôr em causa a própria escola, no sentido de questionar a forma como se organiza e prepara para responder aos desafios que, atualmente, a sua população lhe coloca (Amado & Freire, 2013).

2.5. Os fatores da indisciplina

Embora a distinção dos vários níveis de indisciplina permita esclarecer parte da complexidade que caracteriza a indisciplina, a investigação científica das últimas décadas tem demonstrado a existência de uma multiplicidade de fatores que a despoleta, cuja causalidade e influência entre si se verifica mútua e circular (Amado & Freire, 2013).

Neste sentido, é possível falar em quatro grupos principais de aglomerados de fatores que ajudam a explicar este fenómeno: 1) *Fatores inerentes ao indivíduo*, relacionados com a possibilidade de uma história pessoal e familiar atribulada ou um percurso escolar caracterizado por insucessos e frustrações. Colocando ênfase particular nos adolescentes, importa neste período considerar o desfazamento entre a maturação biológica e o processo de autonomia social, factos que muitas vezes originam desadaptações problemáticas (Trzesniewski, Moffitt, Caspi, Taylor & Maughan, 2005; Moffitte & Caspi, 2002, cit. in Amado & Freire, 2013); 2) *Fatores de ordem familiar*, decorrentes de disfuncionamentos familiares que marcam o percurso de muitos jovens e crianças, ou erros recorrentes nas práticas educativas quotidianas das famílias. Podem ser exemplo deste tipo de fatores os estilos inadequados de autoridade e de socialização parental ou a ausência de supervisão das atividades escolares (Dishion & McMahon, 1998, cit. in Amado & Freire, 2013); 3) *Fatores de ordem social e política*, muitas vezes definidos como dificuldades de inclusão, associam-se à falta de continuidade entre os valores, a linguagem e a cultura das famílias das crianças e jovens e da escola (Campos, 2007; Andréo, 2005, cit. in Amado & Freire, 2013). Contudo, são unânimes os resultados da investigação que apontam que os fatores de desfavorecimento sociocultural podem ser ultrapassados quando existe um ambiente de partilha de atitudes, valores e práticas integradoras na escola (Amado & Freire, 2013); por último, os 4) *fatores de ordem pedagógica e escolar* abrangem um aglomerado de fatores muito disperso e variado que se estende desde a organização das turmas e dos currículos, ao clima escolar e à gestão pedagógica (Gottfredson, 2001, Kounin, 1977, cit. in Amado & Freire, 2013). A este último aspeto se associa o modo como os professores exercem as suas competências, os estilos de autoridade e o modo como os alunos os legitimam, exercendo efeito sobre este processo: as retenções, o insucesso, a exclusão e o abandono escolar (Merle, 2005, Gouveia Pereira, 2004, Trzesniewski et al., 2005, cit. in Amado & Freire, 2013).

2.6. A adolescência: o período crítico da indisciplina

A abordagem à diversidade de situações de indisciplina, implica considerar que os jovens que nelas se envolvem atravessam uma fase do seu desenvolvimento biopsicossocial decisiva nas suas vidas: a adolescência (Amado & Freire, 2013). Segundo a Organização Mundial de Saúde (OMS, 1965, cit. in Ferreira, Farias & Silveiras, 2010), este é um período que se insere na segunda década da vida e que abarca alterações cognitivas, sociais e de perspetiva sobre a vida, os quais se repercutem não só no indivíduo, como na família e comunidade onde se insere

(Martins, Trindade, & Almeida, 2003; Santos, 2005, cit. in Ferreira, Farias & Silveiras, 2010). Isto é, as variadas formas de vivenciar este período de acordo com o gênero, o grupo social e a geração dependerão, indubitavelmente, da sua inserção a um nível histórico e cultural (Martins et al., 2003, cit. in Ferreira, Farias & Silveiras, 2010).

Por conseguinte, obrigatória para todos os adolescentes, a escola proporciona recursos pessoais e sociais (e.g. hábitos de saúde, interações sociais, descoberta de oportunidades) que são aproveitados de maneira distinta pelos alunos (Hargreaves, Earl & Ryan, 2001; Marturano, Elias & Campos, 2004; Serra, 1997, cit. in Ferreira, Farias & Silveiras, 2010), influenciando a forma individual de viver a adolescência (Amado & Freire, 2013). Contudo, revela-se a mesma instituição educativa incapaz de encontrar e aplicar meios de resposta às expressões de indisciplina (Amado & Freire, 2013), enfatizando a demanda pela inclusão e manutenção de um olhar contingente de alunos na escola que seja hábil em responder aos desafios que a adolescência aporta (Zanella, 2015).

Assim, a assunção da relação entre as mudanças e continuidades que o adolescente vivencia no seu processo de desenvolvimento e as modificações que ocorrem na sociedade em que participa, sugere a necessidade de compreender as raízes dos problemas de indisciplina e de encontrar soluções que ajudem os adolescentes a superar as suas dificuldades e a reorganizar o seu percurso escolar e de vida (Freire, 2001; Lopes, 2009; Ferreira, Farias & Silveiras, 2010, Amado & Freire, 2013).

2.7. A investigação na área da Indisciplina

A dispersão de investigações acerca da indisciplina por diferentes campos disciplinares e, em sua função, a dificuldade em reunir uma leitura consensual da temática (Estrela, 2002; Aquino, 2016), reforçam um desafio importante: transformar a indisciplina em conhecimento (Rocha, 2001, cit. in Naiff, 2009).

Apesar de figurar uma das queixas predominantes dos profissionais da educação e, simultaneamente, enquanto índice razoavelmente fidedigno da atmosfera micropolítica das escolas, a indisciplina não representa uma preocupação explícita de entre os investigadores da área (Aquino, 2016). Não obstante, a investigação realizada na última década revelou um avultado interesse em explorar este fenómeno enquanto objeto de investigação (Silva & Matos, 2014; Aquino, 2016; Lemos; 2018).

De facto, a atenção crescente sobre a indisciplina escolar originou um *corpus* considerável de publicações de âmbito nacional e internacional (Estrela, 2002). Como característica fundamental deste movimento, Lemos (2018) destaca a deslocação da exclusividade das interpretações da indisciplina sob perspetivas psicológicas para as perspetivas sociológicas e pedagógicas (Maneta & Costa, 2009). Este movimento tem vindo a ser acompanhado por fatores de ordem sociopolítica (Estrela, 1992, cit. in Barbosa, 2009; Amado, 2001) que, combinados com o aumento do índice de desemprego e do emprego precário, bem como com o alargamento da escolaridade obrigatória, potenciam os fenómenos de indisciplina e reforçam o foço entre as culturas docente e estudantil (Amado, 1999, cit. in Lemos, 2018).

Contudo, a possibilidade de não incorrer no risco de privilegiar uma ou outra perspetiva interpretativa e explicativa do fenómeno jaz no dever de assumir uma abordagem eclética e holística que considere os contributos de diversas ciências e disciplinas que se têm vindo a interessar por este problema (Amado & Freire, 2013). Isto é, o poder de articulação entre as facetas de uma realidade simultaneamente política e cultural com as práticas de ensino e qualidade do quotidiano das aulas e, ainda, o carácter das relações no seio da família e no meio social remetem à (re)valorização da Teoria de Bronfenbrenner (1988). O contributo da adoção de uma perspetiva que assuma as interações entre os diferentes níveis de contexto em que participam os protagonistas das relações pedagógicas, designadamente, os alunos, permitirá compreender as influências diretas e indiretas desses contextos nas suas vidas (Bronfenbrenner, 1988; Freire, 2001; Amado & Freire, 2013).

De acordo com Pereira (2005), é a partir da procura entre o equilíbrio interpretativo dos fatores internos e externos que a investigação acerca da indisciplina no contexto de sala de aula poderá ganhar sentido e ser frutífera em termos futuros. O problema não pode, portanto, ser colocado em termos de culpa nem tão pouco em termos de transformação do aluno-autor em aluno-vítima como alguma literatura parece apoiar (Estrela, 2002; Golba, 2015). À luz do que sugere Estrela (2002), deve antes apostar-se num duplo movimento de mudança que promova a convergência da atenção investigativa sobre a escola, a turma, o professor e a sociedade e, simultaneamente, o deslocamento da preocupação sobre a indisciplina centrada na pessoa desviante, para o processo de imputação do desvio.

Sugere ainda a literatura (Lima & Miccoli, 2013; Souza, 2013; Simuforosa & Rosemary, 2014; Munhaes & Novaes, 2017), para fins de desenvolvimento conceitual (Golba, 2015), que

seja reforçada a necessidade de pensar além do refinamento de estratégias de controlo e de intervenção pós-facto, para abordagens mais progressistas e democráticas que visem a prevenção dos quadros de indisciplina. Isto é, relevando a fraca eficácia dos processos corretivos, os resultados das investigações apontam para a importância da prevenção (Golba, 2015).

Aludindo ao carácter complexo que envolve as questões de indisciplina escolar supracitado, é possível depreender que este fenómeno tem exigido não apenas novas respostas teóricas, como avanços efetivos na prática docente e das escolas, pela multiplicidade de fatores que tem exposto, sobretudo, nas escolas de educação básica (Garcia, 2002, cit. in Oliveira, 2009). Neste sentido, sem descurar os avanços realizados desde o início do século, trata-se ainda de um tema que deve ser amplamente debatido e investigado (Golba, 2015).

3. As Representações de Indisciplina

A investigação educacional apresenta-se hoje tão volumosa quanto dispersa e fragmentada, facto que dificulta o estabelecimento de um estado de arte que assente em critérios sólidos de seleção e análise (Estrela, 2005).

Conquanto, ao longo das últimas décadas os comportamentos de indisciplina têm vindo a ocupar lugar de destaque no pódio da investigação: a avaliação de tais ocorrências tem sido variada, assumindo diferentes graus de estruturação ora por iniciativas ocorridas em contexto escolar, ora mais ligadas a estruturas de poder central ou a centros de investigação específica (Velez & Veiga, 2010). A par da proliferação de investigações conduzidas dentro desta temática, as abordagens adotadas têm vindo a destacar a utilidade das representações para a compreensão dos fatores de indisciplina em sala de aula (Gilly, Ranzi & Silva, 2002), contribuindo para a construção de um novo olhar sobre os processos educativos que interagem neste contexto (Ornellas, 2012).

Neste sentido, concerne ao presente segmento o destaque das investigações que marcaram os panoramas internacional e nacional da última década na área das representações de indisciplina discentes.

3.1. O panorama internacional de investigação

Sob ordem cronológica, destacam-se as conclusões do estudo de Garcia (2009), que sugere que os alunos que se consideram indisciplinados atribuem um papel crucial à comunicação entre si e os professores, nomeadamente, ao ajuste da qualidade das relações e à inadequação das práticas de sala de aula, afirmando que estes fatores legitimam determinadas expressões de indisciplina. Em acréscimo, os alunos que classificam o seu comportamento neste nível, desejam sinalizar inadequações, inconsistências ou sugestões para avanços necessários nas práticas de sala de aula (Garcia, 2009). De facto, as investigações consideradas no seu estudo salientam a importância de considerar a voz dos alunos, alegando a capacidade de comunicar a circularidade de condições usuais que resultam e conduzem a indisciplina (Garcia, 2009).

Maneta e Costa (2009), partindo da análise documental relativa a um conjunto de ocorrências disciplinares numa escola básica, concluíram que os comportamentos de

indisciplina mais graves correspondem a percentagens pouco significativas, em detrimento dos comportamentos de indisciplina menos graves, considerados estes mais comuns.

A investigação de Ferreira e Santos (2012) procurou comparar as representações sociais de alunos do 9º ano de escolaridade e dos professores acerca de indisciplina conclui que os alunos assumem a sua responsabilidade no desencadeamento de indisciplina, contrariamente aos professores que apenas focam as suas representações em características desestabilizadoras dos alunos (e.g., desrespeito pelas regras, desordem, irresponsabilidade). Em consonância com a atribuição a si próprios da responsabilidade da indisciplina, os alunos referem a existência de meios de controlo, legitimando-os ao eleger algumas condutas que consideram ser desejáveis (e.g., ser respeitador, não ser desarrumado, ser atencioso) (Ferreira & Santos, 2012).

Ferreira e Rosso (2013; 2014) sugerem nos seus estudos que os alunos atribuem à indisciplina causas do foro endógeno ao ambiente escolar, não exógenas. Em acréscimo, os alunos legitimam condutas de indisciplina quando esta se manifesta perante fragilidades das práticas pedagógicas do trabalho docente (Golba, 2009, cit. in Ferreira & Rosso, 2013), realçando a relação entre este tipo de comportamentos e a contestação de ordens que indicam as limitações do trabalho docente, à semelhança do que revela o estudo de Garcia (2009) supracitado. Em acréscimo, os mesmos autores revelam que o quadro de representações dos alunos é permeado por vivências e experiências, as quais repletas de conteúdos internos e externos ao ambiente escolar (Ferreira & Rosso, 2014). Ambas as investigações revelam o carácter hegemónico das representações discentes, à semelhança de outros estudos (Garcia, 2009; Ferreira & Santos, 2012), já que são partilhadas pelos grupos onde se inserem as amostras e se revelam estruturadas, uniformes e de carácter coercivo (Ferreira & Rosso, 2014).

3.2. O panorama nacional de investigação

À semelhança de alguns estudos que caracterizam o panorama internacional de investigação (Garcia, 2009; Ferreira & Santos, 2012), Silva e Neves (2006) declaram que os comportamentos de indisciplina em sala de aula são o resultado da interação entre as disposições socioafetivas dos alunos e as práticas dos professores. A generalidade dos resultados destacados pelo estudo de Velez e Veiga (2010), à semelhança de outros estudos, destaca a importância de contextos facilitadores do desenvolvimento de um ambiente escolar isento de violência. Em acréscimo, também à semelhança do que foi já descrito, sugerem que

os alunos mais novos revelam maiores níveis de indisciplina do que os alunos mais velhos (Velez & Veiga, 2010).

Contributo para este campo de investigação é o estudo de Carvalho, Alão e Magalhães (2017), que descrevem as representações de indisciplina dos alunos como sendo munidas de quadros de leitura relacionados com os comportamentos dos diferentes agentes educativos. No estudo pelos autores realizado, os alunos parecem adotar uma visão positiva da disciplina, orientada por princípios de participação e construção conjunta de regras, onde as expectativas do comportamento se revelam coerentes (Carvalho, Alão, & Magalhães, 2017).

3.3. O contexto de produção académica

O contexto da produção académica tem vindo a acompanhar a produção nacional, procurando conhecer as representações dos discentes que possam explicar e caracterizar os comportamentos de indisciplina.

Madeira (2008) destacou diferenças estatisticamente significativas entre as representações de indisciplina entre género, contudo, não sugere a existência de diferenças entre a classificação do comportamento dos alunos (i.e., como sendo ou não indisciplinados) e as representações que têm sobre indisciplina. No mesmo ano, Renca (2008) desenvolveu uma investigação sobre os comportamentos de indisciplina em sala de aula, tendo realçado a frequência e prática constantes deste tipo de comportamentos por parte do género masculino, em detrimento do feminino; identificou os alunos mais novos como sendo os mais prevaricadores, ao invés dos mais velhos; e revela que a amostra do seu estudo identificou como motivo dos comportamentos indisciplinados os fatores de ordem institucional, salientando as práticas docentes, a gestão de sala de aula, a formação de turmas e os horários escolares como exemplos. O autor revela ainda que um dos aspetos mais salientes da sua investigação é a consciência expressa, pelos alunos, dos atos de indisciplina e a sua correta identificação e avaliação.

A investigação de Gonçalves (2009) permitiu concluir que as representações de indisciplina dos alunos se relacionam estatisticamente com as suas características sociodemográficas. Em acréscimo, a globalidade dos dados obtidos por Velez e Veiga (2010), parece ir de encontro à ideia de que a indisciplina tende a diminuir à medida que o ano de escolaridade avança e, em acréscimo, que a expressão deste tipo de comportamentos não é

influenciado, em termos de frequência e eficácia, pelo tipo de curso que os alunos frequentam. Os autores destacam ainda, à semelhança de estudos prévios, a importância de contextos facilitadores do desenvolvimento de um ambiente escolar isento de violência (Velez & Veiga, 2010).

Os dados evidenciados por Campos (2014), decorrentes do estudo das representações de alunos do 3º ciclo, revelaram que este fenómeno difere em função de género, da faixa etária e do tipo de ensino. Em acréscimo, destaca o facto de que os alunos mais novos atribuem maior responsabilidade aos motivos de ordem social do que os alunos mais velhos. Durante o mesmo ano, Valente (2014) destaca que os alunos atribuem a responsabilidade da indisciplina aos próprios alunos, seguindo-se a família. Embora os docentes sejam responsabilizados, os dados divulgados pelo autor revelam menor dimensão quando comparados com os primeiros. Em acréscimo, à semelhança do que já havia sido descrito no contexto internacional, parece que os alunos consideram legítimos os comportamentos de indisciplina perante a permissividade do docente (Valente, 2014).

3.4. As metodologias, limitações e sugestões do panorama investigacional

De acordo com Estrela (2005), atendendo à metodologia e técnicas aplicadas nos estudos nacionais supracitados, destacam-se três fragilidades fundamentais: a primeira concerne à abordagem qualitativa eleita pela maioria (Silva e Neves, 2006; Madeira, 2008; Renca, 2008; Pereira, 2017; Carvalho, Alão, & Magalhães, 2017), não descurando as abordagens quantitativas (Velez & Veiga, 2010; Campos, 2014; Santos 2017); a dependência verificada nesta temática por um elevado grau de trabalhos ligados à obtenção de graus académicos, cujos objetivos carecem um carácter a médio e longo prazo; e a dependência do quadro de investigação internacional quanto aos problemas de investigação.

Aludindo às investigações apresentadas, fruto das suas limitações, são confluentes propostas para investigações futuras os exemplos descritos seguidamente. Em primeiro lugar, emerge a necessidade da ampliação do papel dos alunos na investigação, alegando a importância do seu contributo para a área da indisciplina no contexto de sala de aula, pela diversidade de respostas que propõem (Garcia, 2009) e pela possibilidade em aceder a que nível pode incidir o processo de intervenção (Silva e Neves, 2006; Trevisol, 2007, cit. in Ferreira e Rosso, 2013).

A par desta necessidade, emerge a importância de analisar as representações de indisciplina dos alunos a partir do recurso a metodologias variadas, sem restringir a investigação a um único método de análise (Velez e Veiga, 2010; Cabecinhas, 2004, Moscovici, 1994; 2011, cit. in Ferreira e Rosso, 2013). Sugere também a literatura que à diversidade de metodologias acresça o alargamento geográfico e contextual de estudos que abordam as representações de indisciplina discentes, contribuindo para traçar o panorama nacional desta temática (Gonçalves, 2009; Campos, 2014; Velez & Veiga, 2010; Pereira, 2017).

III - PROBLEMÁTICA E HIPÓTESES

1. Problemática de Investigação

A reflexão crítica acerca do passado próximo da investigação contribui para a clarificação do presente e planeamento do futuro, apresentando uma via heurística para o avanço de qualquer ciência (Estrela, 2007), nomeadamente, para a Psicologia da Educação.

Sucedânea da diversidade cultural, a indisciplina ocupa o segundo lugar do pódio dos primeiros interesses da investigação educacional (Estrela, 2005). Veiculada nos mais diversos meios de comunicação como detentora de diferentes características e intensidades, traduzindo uma preocupação não só dos sistemas e instituições educativas como também de diversas opiniões e generalizações da opinião pública, a sua visibilidade revela a imprescindibilidade de um olhar atento e cientificamente fundamentado para que se conheçam as suas causas e efetiva expressão (Amado & Freire, 2013). A par do destaque do fenómeno de indisciplina, a proliferação de investigações que tem garantido espaço às representações na psicologia educacional revela o seu incontestável contributo para a construção de um conhecimento verdadeiro acerca dos processos educativos que interagem em sala de aula (Wortman & Neto, 2001; Crusoé, 2004; Ornelas, 2012).

De facto, a literatura revela que os comportamentos de indisciplina são, essencialmente, uma problemática característica do contexto de sala de aula no 3º ciclo (Lopes, 2009), quer por se tratar do espaço escolar onde mais tempo passam os alunos e professores, quer devido ao tipo de interações que entre ambos e à fase biopsicossocial por que passam, a adolescência (Garcia, 2009; Gonçalves, 2009; Maneta & Costa, 2009; Ferreira & Rosso, 2013; 2014). Neste sentido, pela abrangência e diversidade de conteúdos que aportam as representações discentes acerca do fenómeno de indisciplina (Garcia, 2009; Valente, 2014), quando comparadas com as de outros agentes educativos (Ferreira & Rosso, 2013; 2014), denota-se importante ampliar o papel dos alunos nas investigações. O seu contributo permitirá clarificar o fenómeno de indisciplina em contexto de sala de aula, já que a maioria dos estudos se centra, na generalidade, no contexto escolar e suas imediações (Gonçalves, 2009).

Neste sentido, encontram-se reunidas as condições e o nível de interesse necessários para que a problemática do presente estudo seja conhecer as representações dos adolescentes sobre a indisciplina.

2. Objetivo

Conhecer as representações dos alunos acerca da indisciplina é um processo que encerra uma via de acesso privilegiada a diversas informações, nomeadamente pela possibilidade de estabelecer relações entre si e, conseqüentemente, conseguir explicá-las (Gonçalves, 2009; Santos, 2017).

Atente-se, aceder aos contextos sociodemográficos dos estudantes; aos comportamentos por si identificados como sendo característicos de indisciplina no contexto de sala de aula; à classificação do comportamento, bem como à existência de indisciplina nas turmas inquiridas; aceder ao grau de importância atribuído aos motivos que estão na origem da indisciplina; e, a par deste movimento, conhecer as formas de gestão de indisciplina no contexto de sala de aula, caracterizando-as a partir de medidas, pela sua frequência e eficácia.

Neste sentido, é objetivo da presente investigação a análise das representações que os alunos têm da indisciplina, os quais estudantes do 7º, 8º e 9º anos do 3º ciclo de escolaridade em duas escolas do Agrupamento dos Olivais, em Lisboa.

3. Variáveis em Estudo

Identificar as variáveis da presente investigação representa um passo importante para definir o modelo de análise do problema, bem como para facilitar a compreensão e o seu papel nas hipóteses posteriormente formuladas (Almeida & Freire, 2008).

Considerando que as representações da indisciplina estão relacionadas com as características sociodemográficas dos alunos (Gonçalves, 2009), as variáveis independentes eleitas são o género (feminino e masculino); a faixa etária (estabelecendo intervalos entre os 11 e os 18 anos de idade); as habilitações literárias dos pais (*i.e.*, onde três intervalos expressam hipóteses entre “sem estudos” e o “ensino superior”); a existência de alunos indisciplinados, ou não, nas turmas inquiridas; e, por fim, a classificação do comportamento do aluno quanto à indisciplina (numa escala onde 1 representa “nada indisciplinado” e 4 “muito indisciplinado”) Por conseguinte, as representações dos alunos acerca da indisciplina apresentam-se como a variável dependente.

4. Hipóteses

A apresentação das hipóteses que delineiam a presente investigação baseia-se num critério de plausibilidade, tendo procurado responder a princípios de relevância e generalidade explicativa passíveis de reunir a partir da literatura consultada (McGuigan, 1976, cit. in Almeida & Freire, 2008).

H1: As representações de indisciplina diferem em função o género.

A investigação das últimas décadas tem revelado, além do aumento da indisciplina, uma maior frequência de comportamentos indisciplinados no género masculino, em detrimento do feminino (Madeira, 2008; Renca, 2008; Gonçalves, 2009; Maneta & Costa, 2009; Lopes, 2013; Ferreira & Rosso, 2011, 2013; Campos, 2014; Valente, 2014).

Os estudos realizados por Ferreira e Rosso (2013; 2014) alegam que a configuração da sociedade atual revela resquícios de um passado patriarcal. Enquanto via de análise ao universo escolar, os mesmos estudos sugerem que este contexto orienta a conceção dos processos de socialização feminino para a passividade e obediência às normas, sendo qualquer comportamento considerado desviante mais associado aos rapazes (Abramovay, Cunha & Calaf, 2009, Rodrigues & Mazzotti, 2013, cit. in Ferreira & Rosso, 2013).

De acordo com Lopes (2013), durante a adolescência, o género masculino tende a apresentar uma maior oscilação no comportamento disciplinar enquanto o feminino, em detrimento, manifesta maior autonomia, autocontrolo e maturidade nos comportamentos que manifesta (Mendonça, 2011).

Atente-se, importa firmar que as investigações supracitadas consideram que o universo escolar é, na generalidade, constituído maioritariamente pelo género feminino (*i.e.*, quer no lugar de professoras, quer no lugar de alunas). Contudo, e ainda assim, as evidências sugerem uma maior ponderação dos comportamentos considerados indisciplinados por parte do género feminino do que do masculino (Santos, 2017).

Neste sentido, parecem reunidas as considerações necessárias para assinalar que a presente investigação espera encontrar diferenças nas representações de indisciplina em função do género.

H2: As representações de indisciplina diferem em função da faixa etária.

De acordo com vários estudos cujo enfoque é a indisciplina discente (Renca, 2008; Maneta & Costa, 2009; Gonçalves, 2009; Velez, 2010; Lopes, 2013; Campos, 2014), a preponderância dos comportamentos indisciplinados reside em alunos cujas faixas etárias são mais novas, quando comparados com alunos mais velhos.

Fruto da reorganização interna e processo de determinação da personalidade, Lopes (2009) afirma que a indisciplina ocorre com maior intensidade e frequência entre os 12 e os 17 anos. Num intervalo etário um pouco mais abrangente (*i.e.*, entre os 10 e os 18 anos de idade), o estudo desenvolvido por Lourenço (2004, cit. in Renca, 2008) no 3º ciclo revela que o grupo de alunos que apresenta comportamentos indicativos de maior indisciplina se situa entre os 13 e os 14 anos de idade, portanto, no período de escolarização relativo ao 9º ano (Santos, 2017). A par deste intervalo etário, situam-se também os alunos entre os 17 e os 18 anos que, embora mais velhos, se encontram fora do período previsto para este ciclo de escolarização (Lourenço, 2011, cit. in Renca, 2008). Note-se, conquanto, não se revelando os casos de retenção uma norma, à semelhança do que sugerem estudos nacionais e internacionais (Amado, 2001; Lourenço, 2004, cit. in Renca, 2008; Maneta & Costa, 2009), os comportamentos de indisciplina tendem a diminuir a sua incidência e natureza nos alunos mais velhos.

Neste sentido, realizando-se a presente investigação com alunos entre os 11 e os 18 anos, esperam encontrar-se diferenças significativas em função da idade que se revelem congruentes com os dados expostos da literatura.

H3: As representações de indisciplina diferem em função das habilitações literárias dos pais

A nível nacional, a quantidade de estudos que incide sobre a possível influência das variáveis familiares nos comportamentos de indisciplina discente é ainda reduzida (Santos, Veiga & Antunes, 2007). Contudo, revelam-se consistentes as evidências de que o comportamento dos alunos pode revelar-se um sintoma de problemas relacionados com a dinâmica no seio do agregado familiar e da desarticulação entre os objetivos, valores e práticas dos dois subsistemas (Amado & Freire, 2002; 2013). Em acréscimo, a literatura tem vindo a

tornar claro que as famílias com fracos recursos sociais e escolares sentem maior dificuldade em relacionar-se com a escola (Benavente, 1994, cit. in Valente, 2014), refletindo o comportamento disciplinado, frequentemente, o pouco apoio financeiro e a existência de entes desempregados (Gonçalves, 2009).

Contribuindo para clarificar a influência desta temática, o estudo de Santos, Veiga e Antunes (2007) sugere que a valorização da escola e a gravidade atribuída aos comportamentos de indisciplina se apresenta maior nos subgrupos de progenitores e encarregados de educação cujas habilitações literárias são médias ou elevadas, em detrimento daqueles cujas habilitações são mais baixas. Estes resultados são consonantes com outros estudos que destacam a família como explicativa da variância de comportamentos de sucesso e rendimento escolar nos alunos (Brownfield, 1987; Carlson, 1990; Farrington, 1989; Miller, 1986, cit. in Veiga, 2010).

De acordo com os factos que a literatura apresenta, esperam encontrar-se diferenças nas representações de indisciplina em função das habilitações literárias dos pais dos alunos.

H4: As representações de indisciplina diferem em função da existência de alunos indisciplinados nas turmas dos participantes inquiridos

Analisar as representações de indisciplina no contexto de sala de aula deve considerar duas ideias fundamentais: a primeira concerne à influência dos padrões de comportamento desviantes no percurso e adaptação escolar (Carvalho & Novo, 2010, cit. in Carvalho & Novo, 2014); a segunda diz respeito às evidências da influência de um bom ambiente de sala de aula na ocorrência de uma taxa menor de comportamentos de indisciplina (Paiva & Lourenço, 2010).

Trata-se de uma questão de impacto da indisciplina que, embora em alguma medida expectável e normativa na adolescência (Archer, 2005; Emond, Ormen, Veenstra, & Oldehinkel, 2007, cit. in Carvalho & Novo, 2014), pode a sua frequência e intensidade condicionar a sua repercussão dentro do mesmo ambiente por atores diferentes. Isto é, à semelhança do que reportam vários estudos (Bennett et al., 1999; Calkins & Keane, 2009; Fergusson & Woodward, 2000; Ruchkin, Kuposov, Eisemann, & Hägglöf, 2001, cit. in Carvalho & Novo, 2014), existe uma associação entre comportamentos de indisciplina nos períodos de desenvolvimento e sua conseqüente ocorrência no futuro.

Em acréscimo, diversas investigações têm vindo a realçar o papel das representações que os alunos têm da ocorrência de comportamentos indisciplinados em sala de aula e sua associação com a ocorrência de problemas comportamentais e emocionais (Roeser e Eccles, 1998, cit. in Paiva & Lourenço, 2010). Neste sentido, é possível afirmar que os comportamentos disruptivos de que é exemplo a expressão de indisciplina, poderá ter um impacto negativo na forma como os alunos representam o contexto no qual se inserem (Roeser e Eccles, 1998, cit. in Paiva & Lourenço, 2010).

Atendendo às evidências registadas da literatura, a presente investigação espera encontrar diferenças nas representações de indisciplina em função da existência de alunos indisciplinados nas turmas dos participantes inquiridos.

H5: As representações de indisciplina diferem em função da classificação do comportamento dos alunos quanto ao nível de indisciplina.

De acordo com Madeira (2008), existem diferenças entre as representações dos alunos que se consideram disciplinados e as dos que se consideram indisciplinados. As investigações realizadas por Ferreira e Rosso (2013; 2014), corroboram estas afirmações sugerindo que os alunos que se consideram disciplinados apresentam atitudes mais favoráveis relativamente ao respeito, à obediência de ordens e regras; e, na oposição destes comportamentos, apresentam-se os alunos que se consideram indisciplinados que, na ausência de submissão, revelam atitudes de desafio e desrespeito perante os professores e os outros alunos.

De acordo com a investigação, esperam encontrar-se diferenças no que concerne às representações de indisciplina, de acordo com o tipo de comportamento dos participantes.

IV – MÉTODO

1. Design de Estudo

Longe de renuir a diversidade e vitalidade metodológica por que passa a atualidade (Souza & Kerbauy, 2017), a presente investigação recorre a uma abordagem quantitativa. Importa firmar, conquanto, que este ângulo não representa uma camisa-de-forças ou paradigma mas, em seu detrimento, a técnica eleita de conhecimento da realidade que se evidencia mais apropriada para contribuir para a compreensão do objeto de estudo (Ferreira, 2015): as representações de indisciplina.

Atente-se, uma das preocupações prementes no campo de investigação em Psicologia da Educação é o estabelecimento de relações entre variáveis que permitam a compreensão do comportamento humano, tanto a nível individual como social (Henriques, Neves & Pesquita, 2004). Neste sentido, sem qualquer pretensão de causalidade e de manipulação de variáveis, com os principais objetivos de: a) estudar e estabelecer relações entre as variáveis supracitadas; b) analisar as possíveis relações entre si; c) fornecer informação acerca do seu grau de relação, o *design* do estudo assume um carácter correlacional (Almeida & Freire, 2008; Coutinho, 2008). Em acréscimo, revela-se também o mesmo comparativo, por procurar descrever as possíveis diferenças encontradas nas variáveis, as quais ocorrem naturalmente entre sujeitos ou unidades de estudo (Sousa, Driessnack & Mendes, 2007).

2. Participantes

Sem recorrer à aleatoriedade, o método de amostragem eleito no presente estudo foi não probabilístico por conveniência (Varão, Batista & Martinho, 2005; Marotti et al., 2008). Embora diversos autores (Varão, Batista & Martinho, 2005; Marotti et al., 2008; Almeida & Freire, 2008) defendam que este é um procedimento que não garante a representatividade da população, caracterizando a amostragem por conveniência pelo contacto com as unidades adequadas ao objeto de estudo, Aaker (1995, cit. in Marotti et al., 2008) refuta afirmando que os estudantes em contexto de sala de aula podem representar um exemplo acessível a este procedimento.

A amostra da presente investigação (Anexo A) contou com um total de 238 participantes de duas escolas do Agrupamento de Escolas dos Olivais, em Lisboa. Os alunos frequentavam o 7º, 8º e 9º anos de escolaridade do 3º ciclo, perfazendo um total de 14 turmas inquiridas.

A escolha da população deveu-se à quantidade de problemas de indisciplina expressos neste agrupamento, bem como pela possibilidade em aceder às características psicossociais inerentes à fase da adolescência.

Importa informar, antes de mais, que um dos propósitos seria recolher dados de alunos que frequentassem o Ensino Regular e os Cursos de Educação e Formação (CEF, adiante designado). Contudo, os questionários foram aplicados durante o 3º período letivo de 2017/2018, durante o qual os alunos inscritos no segundo tipo de ensino se encontravam em estágio curricular, portanto, fora da escola. Neste sentido, o presente estudo conta apenas com alunos do Ensino Regular.

Não obstante, no que concerne aos dados sociodemográficos dos participantes, serão os mesmos descritos de acordo com o género, a idade, as habilitações literárias dos pais, a possibilidade de existência de alunos indisciplinados nas turmas que os participantes frequentam e a classificação do próprio comportamento numa escala de indisciplina.

Procurando caracterizar a amostra de acordo com os dados obtidos relativos ao género, observa-se na tabela que se segue que, dos 238 participantes do estudo, 122 pertencem ao género masculino (*i.e.*, 51.3%) e 116 ao género feminino (*i.e.*, 48.7%).

Tabela 1: Distribuição dos participantes por género

Género	Frequência	Percentagem
<i>Masculino</i>	122	51,3%
<i>Feminino</i>	116	48,7%
Total	238	100%

Seguidamente, ilustram os dados da tabela 2 a distribuição dos participantes de acordo com a faixa etária. Representada em quatro intervalos, observa-se que 47 alunos (*i.e.*, 19.7%) se situam no intervalo correspondente à idade mais baixa, entre 11 e 12 anos; que a maioria dos participantes (*i.e.*, 41.6%), 99 alunos, tem entre 13 e 14 anos; seguindo-se o terceiro intervalo, revelando que 82 participantes têm entre 15 e 16 anos (*i.e.*, 34.5%); e, por fim, correspondendo à percentagem inferior (4.2%), 10 participantes revelaram ter entre 17 e 18 anos de idade.

Tabela 2: Distribuição dos participantes de acordo com a faixa etária

Intervalo de Idades	Frequência	Percentagem
<i>11-12 anos</i>	47	19,7%
<i>13-14 anos</i>	99	41,6%
<i>15-16 anos</i>	82	34,5%
<i>17-18 anos</i>	10	4,2%
Total	238	100%

À semelhança do exposto relativamente à idade dos participantes, foram criados três intervalos correspondentes às habilitações literárias dos pais dos participantes que podem ser consultados na tabela que se segue, atente-se: o primeiro intervalo (*i.e.*, “Sem Estudos - Ensino Básico), representa um nível baixo, no qual os 58 participantes situaram 27 pais e 31 mães; o segundo intervalo (*i.e.*, “Ensino Básico – Ensino Secundário), um nível médio, 139 participantes situaram 102 pais e 91 mães; no intervalo correspondente ao “Ensino Secundário – Ensino Superior”, o nível superior, 199 alunos situaram 93 pais e 106 mães. Importa ainda referir que se verificaram 26 ausências de resposta, revelando este número ausência de informação acerca das habilitações literárias de 16 pais e 10 mães.

Tabela 3: Distribuição dos pais dos participantes de acordo com as habilitações literárias

Habilitações Literárias	Frequência		Percentagem	
	Pai	Mãe	Pai	Mãe
<i>Sem Estudos – Ensino Básico</i>	27	31	11,3%	13,0%
<i>Ensino Básico – Ensino Secundário</i>	102	91	42,9%	38,2%
<i>Ensino Secundário – Ensino Superior</i>	93	106	39,1%	44,5%
<i>Ausência de Respostas</i>	16	10	6,7%	4,2%
Total	238	238	100%	100%

No que concerne à existência de alunos indisciplinados nas turmas inquiridas, para aferir-la, foi construída a tabela 4 na qual é possível observar que a maioria dos alunos (*i.e.*, 77.7%) responderam afirmativamente, em detrimento de uma percentagem pouco significativa (*i.e.*, 22.3%) que negou a questão.

Tabela 4: Distribuição dos participantes de acordo com a existência de alunos indisciplinados nas turmas inquiridas

		<i>Frequência</i>	<i>Percentagem (%)</i>
<i>Existência de Alunos Indisciplinados na Turma</i>	Sim	185	77.7%
	Não	53	22.3%
Total		238	100%

O último conjunto de dados analisados para caracterizar a amostra apresenta, na tabela 5, a distribuição dos participantes de acordo com a classificação do comportamento numa escala de indisciplinada (*i.e.*, onde 1 significa “Nada Indisciplinado” e 4 “Muito Indisciplinado”).

Tabela 5: Distribuição dos participantes de acordo com a classificação do comportamento

		<i>Frequência</i>	<i>Percentagem (%)</i>
Escala de Indisciplinada	1. Nada Indisciplinado	113	47.5%
	2. Pouco Indisciplinado	105	44.1%
	3. Indisciplinado	13	5.5%
	4. Muito Indisciplinado	7	2.9%
Total		238	100%

Analisando a classificação dos participantes quanto ao seu comportamento, é possível observar que a maioria (*i.e.*, 47.7%) se considera “nada indisciplinado”; seguindo-se a categoria “pouco indisciplinado”, representada por 44.1% dos participantes; apresentando, por fim as categorias de “indisciplinado” e “muito indisciplinado” as percentagens menores de classificação do comportamento dos participantes, respetivamente, 5.5% e 2.9%.

3. Instrumentos

O instrumento que permitiu a operacionalização do presente estudo foi o questionário de Gonçalves (2009), concebido para o estudo da indisciplina no 3º ciclo do Ensino Básico. Reiterando a organização da autora, contudo, considerando as alterações realizadas ao mesmo por Campos (2014), o questionário (Anexo B) seguidamente descrito é o resultado da tentativa de supressão de uma limitação central encontrada pelas autoras: a extensão.

3.1. Descrição do Questionário

O questionário divide-se em duas partes fundamentais: a primeira trata os dados sociodemográficos dos participantes e a segunda permite aceder às suas representações de indisciplina através de diferentes dimensões. Contém um total de 16 questões, cujas respostas se dividem entre três tipos: estruturadas, ou fechadas; dicotómicas (i.e., respostas de sim ou não); e de escala.

A primeira parte é constituída por quatro questões que pretendem caracterizar os participantes de acordo com os dados sociodemográficos, as quais concernem a três das variáveis independentes das hipóteses propostas deste estudo. A segunda parte contém 12 questões relacionadas com a indisciplina que, de acordo com a ordem estabelecida, pretendem aferir: o significado de indisciplina em sala de aula; a existência de alunos indisciplinados nas turmas onde foi realizado o estudo; a classificação do comportamento numa escala onde 1 significa “Nada indisciplinado” e 4 significa “Muito Indisciplinado” (atente-se, estas duas últimas dimensões correspondem às restantes variáveis independentes do estudo); seis questões cuja resposta deve ser classificada numa escala de importância onde 1 significa “Nada importante” e 6 significa “Extremamente Importante”, procurando aferir de quem é a responsabilidade da indisciplina e os motivos de ordem familiar, social, escolar, ligados ao professor e ao aluno que contribuem para que os alunos sejam indisciplinados em sala de aula; duas questões para as quais é solicitado que a resposta seja segundo uma escala de eficácia onde 1 corresponde a “Nada Eficaz” e 6 a “Muito Eficaz”, procurando compreender que medidas disciplinares corretivas e sancionatórias surtem maior efeito na indisciplina em sala de aula e, segundo os alunos, quais seriam as formas mais eficazes para os professores gerirem a indisciplina em sala de aula. Os itens que constituem esta última questão dão corpo também à última questão do questionário mudando, contudo, a resposta, para uma escala de frequência onde 1 significa “Nada frequente” e 6 “Muito frequente”, já que pretende aferir com que frequência usam os professores as formas de gestão da indisciplina em sala de aula.

3.2. Análise da Consistência Interna da Escala

A qualidade de uma investigação, de entre outros fatores, pode ser estimada pelo modo como cumpre critérios de validade interna (Estrela, 2005). Neste sentido, de entre os diferentes métodos que fornecem o grau de consistência de uma medida salienta-se o índice de Cronbach, aconselhado universalmente pela comunidade científica por fornecer estimativas fiáveis de medidas psicológicas (Maroco & Garcia-Marques, 2006).

Recorrendo à medida referida para calcular a consistência interna do questionário aplicado (Anexo C), foi possível recolher informações relativas às suas principais dimensões (*i.e.*, responsabilidade da indisciplina; motivos de ordem familiar, social, escolar, relativos ao professor e ao aluno; medidas disciplinares e sancionatórias; eficácia e frequência das formas de gestão da indisciplina em sala de aula), apresentadas de seguida na Tabela 6.

Tabela 6: Consistência interna de cada dimensão do questionário

Nº	Dimensão	α	Nº de Itens
1	<i>Responsabilidade pela Indisciplina</i>	0.495	4
2	<i>Motivo de Ordem Familiar</i>	0.610	4
3	<i>Motivo de Ordem Social</i>	0.764	4
4	<i>Motivo de Ordem Escolar</i>	0.803	9
5	<i>Motivos Ligados ao Professor</i>	0.798	7
6	<i>Motivos Ligados ao Aluno</i>	0.837	9
7	<i>Medidas Disciplinares e Sancionatórias</i>	0.758	9
8	<i>Eficácia e Frequência da Gestão de Indisciplina em Sala de Aula</i>	0.893	12

À luz dos resultados obtidos da consistência interna é possível concluir que, de entre as oito dimensões apresentadas, sete apresentam uma fiabilidade apropriada para a investigação, revelando-se os alfas de boa qualidade ($\alpha > 0.5$). Apenas o primeiro item, “Responsabilidade pela Indisciplina”, apresenta um alfa considerado razoável ($\alpha = 0.495 \approx 0.5$), facto que pode ser explicável por dele fazerem parte apenas 4 itens podendo, conquanto, ser considerado um valor aceitável (Maroco & Garcia-Marques, 2006).

Quer este parágrafo apenas notar que, à exceção das duas últimas dimensões que constam na Tabela 6 (*i.e.*, “Medidas Disciplinares e Sancionatórias” e “Eficácia e Frequência da Gestão de Indisciplina em Sala de Aula”), todas as outras continham uma hipótese de resposta aberta (*i.e.*, “Outra”) que consistia em dar a oportunidade aos participantes de poderem enumerar outros motivos que não os que constavam no questionário. Contudo, durante o processo de análise foram excluídas pelo seu carácter pontual poder comprometer a qualidade deste procedimento.

4. Procedimento de Recolha de Dados

A determinação dos procedimentos inerentes à recolha de dados deverá ser subordinada à informação determinante para esclarecer o objeto de estudo (Lima, 2006). Na presente investigação, aceder às representações de indisciplina dos alunos no contexto escolar requer a aplicação de inquéritos por questionário. Não obstante de assumir que as questões éticas se colocam em todas as fases de uma investigação, de facto, este tipo de procedimento requer não só a sua consideração como também o cumprimento de preceitos legais e éticos.

Neste sentido, de acordo com as condições de proteção de dados dos alunos impostas pela Direção Geral de Educação (DGE, adiante designada), foram realizadas pequenas alterações ao questionário original (Gonçalves, 2009; Campos, 2014) para reforçar a confidencialidade dos dados sociodemográficos dos alunos, nomeadamente: a criação de intervalos de idades para os participantes, bem como para as habilitações literárias dos pais; e a eliminação de questões que permitissem aceder ao ano de escolaridade e ao número de retenções passíveis de se encontrar na amostra. Concluído este processo, o instrumento de recolha de dados foi submetido na plataforma eletrónica da DGE, na secção de Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar.

Recebida a autorização para a aplicação do questionário n contexto escolar, foi expedido um *email* ao Diretor do Agrupamento de Escolas dos Olivais, com o qual já havia sido estabelecido contacto prévio, com o objetivo de formalizar a solicitação de autorização para a aplicação do instrumento de recolha de dados em duas das organizações escolares que dirige.

Atendendo ao facto que de os sujeitos participantes no estudo não são adultos, foi enviada uma autorização (Anexo D) aos encarregados de educação, a qual continha informação relativa à identificação do investigador, a explicitação dos propósitos do estudo e dos procedimentos a utilizar e a preservação da confidencialidade dos dados disponibilizados e respetivo

armazenamento (Lima, 2006). Após a confirmação das autorizações, foi agendado com os diretores de turma que a recolha de dados se realizaria durante as aulas de formação cívica.

Durante o período de aplicação, à semelhança da informação veiculada na autorização enviada aos encarregados de educação, foi explicado o objetivo do estudo; a importância do contributo de todos os participantes, ressaltando a possibilidade de desistência ou de não responder a qualquer questão; a estrutura do instrumento e a possibilidade de esclarecer qualquer dúvida durante o preenchimento; e, por fim, foi assegurado o anonimato dos participantes e a confidencialidade dos seus dados, explicitando de forma clara qual seria o destino dos dados recolhidos. O procedimento relativo à aplicação dos questionários no contexto de sala de aula teve uma duração de, aproximadamente, um mês no qual cada sessão, incluindo a explicitação e seu preenchimento, durou entre 30 a 40 minutos.

Atendendo aos procedimentos realizados importa, para concluir, firmar que se diligenciou acautelar todas as situações eticamente menos claras.

5. Procedimento de Análise de Dados

Atendendo à abordagem quantitativa eleita na presente investigação, o processo de análise de dados recorre à estatística, instrumento matemático necessário para organizar, apresentar, analisar e interpretar dados (Pestana & Gageiro, 2003). Neste sentido, enquanto suporte das aplicações práticas inerentes à investigação, foi utilizado um programa informático de apoio à estatística: *IBM SPSS Statistics*, versão 25.

A primeira etapa, findada a criação da base de dados com as respostas de todos os participantes, consistiu na caracterização da amostra. Com recurso a uma análise de frequências, obtiveram-se dados relativos ao género, idade, tipo de ensino (Regular ou CEF), às habilitações literárias dos pais. Em acréscimo aos dados sociodemográficos, foram consideradas importantes as questões 6 e 7 (*i.e.*, existência de alunos indisciplinados nas turmas inquiridas e à classificação do comportamento dos alunos, respetivamente), enquanto complemento à caracterização da amostra.

Seguidamente, com recurso ao índice de Cronbach, foi calculada a consistência interna dos itens do questionário correspondentes a nove dimensões: a responsabilidade pela indisciplina; os motivos de ordem familiar, social, escolar, ligados ao professor e ao aluno; as medidas disciplinares e sancionatórias; e as formas de gestão da indisciplina. Os resultados

deste procedimento aprovaram a fiabilidade do instrumento que operacionaliza o presente estudo, permitindo avançar com o delineamento dos procedimentos de análise de dados para a etapa seguinte.

No que concerne à análise de dados, foi o processo subdividido em dois momentos: o primeiro procurou, à luz da estatística descritiva, recorrendo a uma análise exploratória das dimensões do questionário aplicado; o segundo, recorrendo à estatística inferencial, consistiu em testar as hipóteses enunciadas. Segue-se a explicitação dos procedimentos estatísticos utilizados no decurso deste processo.

No que concerne às dimensões do questionário que caracterizam a indisciplina, com recurso a técnicas de distribuição de frequências e percentagens, foram caracterizadas as frequências relativas ao significado de indisciplina. Em acréscimo, pelo cariz categórico desta variável, foi realizado o teste qui-quadrado com análise de resíduos (Anexo E). Embora tenha sido aplicado o teste Kolmogorov-Smirnov, procurando verificar a distribuição da variável ($N > 50$), a normalidade da variável não foi atestada e, portanto, recorreu-se ao Teorema de Limite Central ($N > 30$) para assegurar esta característica. Contudo, não se revelaram resultados estatisticamente significativos que permitam afirmar que existem diferenças entre a amostra quanto ao significado.

Recorrendo novamente à análise exploratória dos dados, apresentaram-se os valores médios que permitiram conhecer a quem os participantes atribuem a responsabilidade da indisciplina; os motivos de ordem familiar, social, escolar, ligados ao professor e ao aluno cuja importância, na ótica dos alunos, despoleta comportamentos de indisciplina em sala de aula; caracterizar as medidas disciplinares e sancionatórias que os alunos consideram ser mais eficazes na gestão de indisciplina em sala de aula; e, por fim, com recurso ao teste *t-student* para amostras emparelhadas, compararam-se os valores médios de eficácia e frequência das formas de gestão de indisciplina em sala de aula.

No que concerne à análise das hipóteses enunciadas, procurando a primeira aferir se as representações de indisciplina diferem em função do género, foi realizado o teste *t-student* para amostras independentes, procurando comparar os valores médios dos motivos de ordem familiar, social, escolar, ligados ao professor e ao aluno, depois de verificados os pressupostos da normalidade e homogeneidade de variâncias.

Para aferir diferenças significativas entre os motivos de ordem familiar, social, escolar, ligados ao professores e respeitantes ao aluno entre faixa etária, a segunda hipótese, e a classificação do comportamento, a última hipótese, foram realizados os testes Anova *One Way* para analisar as diferenças estatisticamente significativas entre os vários intervalos enunciados, após a verificação dos pressupostos de normalidade e homogeneidade de variâncias.

Por fim, procurando encontrar relações entres os motivos de ordem familiar, social, escolar, ligados ao professor e ao aluno e as habilitações literárias dos pais, a terceira hipótese, e a classificação do comportamento dos alunos, a última hipótese, procedeu-se ao teste correlacional de Pearson, com o intuito de verificar o tipo de associações existentes, ou não.

V – ANÁLISE DE DADOS

O âmago do presente capítulo é a apresentação dos resultados da análise de dados, a qual será subdividida em dois momentos principais: ao primeiro concerne, na ótica da estatística descritiva e partindo das dimensões do questionário aplicado, a sintetização da informação recolhida junto da amostra para caracterizar o fenómeno da indisciplina; o segundo momento recorre à estatística inferencial para analisar as relações e diferenças entre as variáveis enunciadas, sendo exclusivamente dedicado à análise das hipóteses.

1. A Indisciplina

Procurando caracterizar a indisciplina, este segmento descreverá a análise das dimensões do questionário correspondentes ao significado, responsabilidade, motivos e formas de gestão da indisciplina.

1.1. O significado de indisciplina

Para aferir o significado de indisciplina dos participantes, a tabela 7 descreve o conjunto de itens por si classificados (i.e., respostas de “sim” e “não”) como sendo comportamentos de indisciplina em sala de aula.

Tabela 7: Frequências descritivas do significado de indisciplina

Significados de indisciplina	Resposta	Frequências		
		O	n_i	%
<i>Não cumprimento das regras do regulamento interno</i>	Sim		214	89,9%
	Não		24	10,1%
<i>Desobediência.</i>	Sim	1	219	92,4%
	Não		18	7,6%
<i>Conversar com os colegas.</i>	Sim	1	83	35,0%
	Não		154	65,0%
<i>Interromper a aula desnecessariamente.</i>	Sim	1	181	76,4%
	Não		56	23,6%
<i>Não trazer material para a aula.</i>	Sim	1	54	22,8%
	Não		183	77,2%

<i>Levantar-se sem pedir licença.</i>	Sim	1	167	70,5%
	Não		70	29,5%
<i>Desvalorizar as tarefas solicitadas.</i>	Sim	1	180	75,9%
	Não		57	24,1%
<i>Discutir com o professor.</i>	Sim	1	213	89,9%
	Não		24	10,1%
<i>Fazer ameaças.</i>	Sim	1	220	92,8%
	Não		17	7,2%
<i>Fazer comentários provocadores.</i>	Sim	1	214	90,3%
	Não		23	9,7%

Legenda: O – omissões de resposta; n_i – frequências absolutas; % - frequências relativas.

De acordo com os resultados da tabela 7, os comportamentos que caracterizam o significado de indisciplina em sala de aula, sob ordem decrescente, são: “fazer ameaças” (92.8%), a “desobediência” (92.4%), “fazer comentários provocadores” (90.3%), “não cumprimento de regras do regulamento interno” (89.9%), “discutir com o professor” (89.9%), “interromper a aula desnecessariamente (76.4%), “desvalorizar as tarefas solicitadas” (75.9%) e “levantar-se do lugar” (70.5%).

Dos significados propostos, destacam-se “conversar com os colegas” (65%) e “não trazer material para a aula” (77,2%) como dois comportamentos que não caracterizam comportamentos de indisciplina em sala de aula para a amostra.

1.2. Responsabilidade da indisciplina

A atribuição da responsabilidade da indisciplina foi avaliada numa escala de Likert de 6 pontos, cujas médias podem ser consultadas na tabela que se segue.

Tabela 8: Valores médios da responsabilidade da indisciplina

Responsabilidade	N	Mínimo	Máximo	M	DP
<i>Alunos</i>	238	1,00	6,00	4,681	1,128
<i>Professores</i>	238	1,00	6,00	4,013	1,431
<i>Família dos Alunos</i>	238	1,00	6,00	3,891	1,708
<i>Escola</i>	238	1,00	6,00	3,273	1,511

Legenda: N- número de casos válidos, M-Média; DP-Desvio Padrão.

De acordo com os resultados apresentados, é possível afirmar que os participantes consideram os alunos (M=4.681; DP =1.128) como os principais agentes responsáveis pela indisciplina, seguindo-se os professores (M=4.013; DP=1.431), a família dos alunos (M=3.891; DP=1.708) e a escola (M=3.273; DP=1.511).

1.3. *Os motivos da indisciplina*

Os motivos da indisciplina são segmentados sob dois fatores: o primeiro concerne à ordem sistémica do aluno, abarcando motivos de ordem familiar, social e escolar; o segundo abrange os protagonistas da relação pedagógica, o professor e o aluno.

1.3.1. *Motivos de ordem sistémica*

Apresentam-se na tabela seguinte os valores médios dos motivos de ordem familiar, social e escolar apontados, num grau de importância, pelos participantes.

Tabela 9: Valores médios dos motivos de ordem familiar, social e escolar

Motivos	N	O	Mín	Máx	M	DP
<i>Familiar</i>	236	2	1.00	6.00	4,0360	1,031
<i>Social</i>	237	1	1.00	6.00	4,3903	1,164
<i>Escolar</i>	237	1	1.00	6.00	3,5844	,944

Legenda: N- número de casos válidos; O – omissões de resposta; Min – Mínimo; Máx – Máximo; M-Média; DP-Desvio Padrão.

De acordo com os resultados da tabela 9, sob ordem decrescente, os participantes atribuem maior importância aos motivos de ordem social (M=4.390; DP=1.164), seguindo-se os de ordem familiar (M=4.036; DP=1.031) e, por fim, os motivos de ordem escolar (M=3.584; DP=.944).

1.3.2. *Motivos ligados à relação pedagógica*

A tabela seguinte pretende aferir, num grau de importância, a qual dos agentes protagonistas da relação pedagógica é atribuído um maior nível de responsabilidade pela indisciplina.

Tabela 10: Valores médios dos motivos ligados ao professor e ao aluno

Motivos	N	O	M	DP	t	p
<i>Professor</i>	236	2	4,2942	,969	1.175	.241
<i>Aluno</i>	237	1	4,2396	,952		

Legenda: N- número de casos válidos; O – omissões de resposta; M - Média; DP - Desvio Padrão; t – teste-t; p - probabilidade ao nível de significância de 5%.

De acordo com os participantes, o professor tem maior responsabilidade (M=4.2942; DP=.969) sobre a ocorrência de indisciplina em sala de aula do que o aluno (M=4.2396; DP=.952). Contudo, estes valores médios não diferem estatisticamente de forma significativa ($p=.241$).

1.4. *As formas de gestão da indisciplina*

1.4.1 *Medidas disciplinares e sancionatórias*

As medidas disciplinares e sancionatórias que, de acordo com os participantes, numa escala de eficácia, surtem maior efeito enquanto resposta à indisciplina em sala de aula serão apresentadas na tabela seguinte.

Tabela 11: Valores médios das medidas disciplinares e sancionatórias

Medidas Disciplinares	N	O	Mín	Máx	M	DP
<i>Advertência</i>	237	1	1,00	6,00	3,468	1,351
<i>Ordem de saída da sala de aula e de locais referentes à escola.</i>	237	1	1,00	6,00	3,405	1,422
<i>Realização de tarefas e atividades na comunidade escolar</i>	237	1	1,00	6,00	3,886	1,441
<i>Condicionamento a certos espaços escolares ou utilização de materiais e equipamentos</i>	235	3	1,00	6,00	3,345	1,276
<i>Mudança de turma</i>	235	3	1,00	6,00	3,468	1,471
<i>Repreensão registada</i>	235	3	1,00	6,00	3,668	1,362
<i>Suspensão de 3 a 12 dias</i>	235	3	1,00	6,00	3,736	1,702
<i>Transferência de escola</i>	235	3	1,00	6,00	3,685	1,678

<i>Suspensão da escola</i>	235	3	1,00	6,00	3,826	1,724
----------------------------	-----	---	------	------	-------	-------

Legenda: N- número de casos válidos; O – omissões de resposta; Min – Mínimo; Max – Máximo; M-Média; DP- Desvio Padrão.

De acordo com os resultados apresentados, sob ordem decrescente, os participantes consideram que as medidas que surtem maior efeito enquanto resposta à indisciplina são: a realização de tarefas e atividades na comunidade escolar (M=3.886; DP=1,441), a suspensão da escola (M=3,826; DP=1,724), a suspensão entre 3 a 12 dias (M=3,736; DP=1,702), a transferência de escola (M=3.685; DP=1,678), repreensão registrada (M=3,668; DP=1,362), a advertência (M=3,468; DP=1,351) e mudança de turma (M=3,468; DP=1,471), a ordem de saída da sala de aula e de locais referentes à escola (M=3,405; DP=1,422) e, por fim, o condicionamento a certos espaços escolares ou a utilização de materiais e equipamentos (M=3,345; DP=1,276).

1.4.2. A eficácia e frequência da gestão de indisciplina

Para encerrar o primeiro momento de análise de dados, a tabela seguinte apresentará a comparação entre os valores médios da eficácia e frequência das formas de gestão de indisciplina em sala de aula, já que os itens que caracterizam estas dimensões são iguais.

Tabela 12: Comparação dos valores médios da eficácia e frequência das formas de gestão de indisciplina

Formas	Tipo	M	DM	t	p
1	Eficácia	3,4786	,09940	-2,072	,039
	Frequência	3,6709			
2	Eficácia	3,8034	,09558	1,706	,089
	Frequência	3,6282			
3	Eficácia	3,8846	,07994	1,020	,309
	Frequência	3,8120			
4	Eficácia	4,4658	,09137	3,100	,002
	Frequência	4,1838			
5	Eficácia	4,8291	,10188	5,603	,000
	Frequência	4,2681			
6	Eficácia	4,5043	,09244	4,562	,000

	Frequência	4,0987			
7	Eficácia	4,2949	,08443	1,236	,218
	Frequência	4,2017			
8	Eficácia	4,3504	,09340	5,446	,000
	Frequência	3,8455			
9	Eficácia	4,1830	,11006	4,326	,000
	Frequência	3,6996			
10	Eficácia	4,1064	,10044	2,931	,004
	Frequência	3,8326			
11	Eficácia	4,1362	,08849	-,734	,464
	Frequência	4,2189			
12	Eficácia	4,6468	,10677	4,581	,000
	Frequência	4,1717			

Legenda: N- número de casos válidos; M - Média; DM - Desvio Padrão da Média; t – teste-t; p -probabilidade ao nível de significância de 5%.

Legenda¹:

1. Advertência.
2. O professor discute os seus pontos de vista com e também os dos outros.
3. O professor apresenta factos e conceitos relativamente à matéria que leciona.
4. O professor explica com clareza a matéria que leciona.
5. O professor conhece os seus alunos e adapta o ensino às suas necessidades, incorporando a experiência do aluno ao conteúdo e incentivando a sua participação.
6. O professor fornece informação positiva ao trabalho dos seus alunos.
7. O professor identifica o que considera importante.
8. O professor convida os seus alunos a partilhar os seus conhecimentos e experiências.
9. O professor incentiva os seus alunos a criticar as suas ideias.
10. O professor favorece as atividades de aprendizagem cooperativa.
11. O professor realiza uma avaliação contínua da aprendizagem dos seus alunos,
12. O professor tem um estilo de apresentação interessante (convitativo e diversificado).

Os resultados destacados na tabela 12 permitem identificar diferenças estatisticamente significativas entre os itens 4, 5, 6, 8, 9, 10 e 12, as quais revelam discordância entre as formas de gestão de indisciplina que os participantes consideram ser eficazes e a frequência com que são aplicadas para responder à indisciplina em sala de aula. Importa firmar que, em todas as diferenças encontradas, os níveis de eficácia verificam-se superiores aos valores médios de frequência.

Serve ainda este segmento para destacar que o item que revela maior discrepância entre a eficácia e a frequência é o 9 (DM=110), onde embora seja identificado como eficaz, não indica que ocorra com frequência.

2. Estatística inferencial: a análise de hipóteses

Ao presente segmento concerne a análise de cada hipótese que ilustra este estudo, destacando e descrevendo os resultados estatisticamente significativos.

2.1. Comparação dos níveis médios dos motivos de ordem familiar, social, escolar, ligados ao professor e respeitantes ao aluno em função do género

Para a testar a possível influência da variável género nos motivos de indisciplina, foi aplicado o teste estatístico *t-student*, cujos valores se apresentam na tabela seguinte.

Tabela 13: Comparação dos níveis médios dos motivos de ordem familiar, social, escolar, ligados ao professor e respeitantes ao aluno em função do género

Motivos	Género	N	M	DM	t	p
Ordem Familiar	Masculino	121	3,901	,0893	-2,082	,038
	Feminino	115	4,178	,0993		
Ordem Social	Masculino	122	4,154	,1070	-3,289	,001
	Feminino	115	4,641	,1021		
Ordem Escolar	Masculino	122	3,566	,0829	-,316	,753
	Feminino	115	3,604	,0911		
Ligados ao Professor	Masculino	121	4,204	,0801	-1,466	,144
	Feminino	115	4,389	,0978		
Respeitante ao Aluno	Masculino	122	4,102	,0816	-2,314	,022
	Feminino	115	4,386	,0918		

Legenda: N- número de casos válidos; M - Média; DM - Desvio Padrão da Média; t – teste-t; p - probabilidade ao nível de significância de 5%.

De acordo com os dados ilustrados na tabela 13, é possível afirmar que, em média, o género feminino atribui maior importância a todos os motivos de indisciplina que o género

masculino. Contudo, de acordo com os valores destacados, à exceção dos valores de ordem escolar e ligados ao professor, denotam-se diferenças estatisticamente significativas entre os motivos de ordem familiar ($p=0.038 < \alpha=0.05$), social ($p=0.001 < \alpha=0.05$) e respeitantes ao aluno ($p=0.022 < \alpha=0.05$).

Procurando conhecer os motivos alvo de discordância entre género, com vista a completar a análise, foi calculado o teste estatístico *t-student* para cada item que caracteriza cada dimensão (Anexo F).

No que concerne aos motivos de ordem familiar, a “falta de apoio psicológico” foi o único item alvo de discordância entre género, sendo que os participantes de género masculino o consideram menos importante ($M=3.595$; $DM=.148$) do que os do feminino ($M=4.132$; $DM=.153$) no seu contributo para a ocorrência de comportamentos indisciplinados em sala de aula.

Quanto aos motivos de ordem social, verifica-se uma diferença entre os valores médios dos motivos ligados à “presença ou vivência perante o consumo de drogas” ($p=0.001 < \alpha=0.05$), ao “alcooolismo” ($p=0.000 < \alpha=0.05$) e à “violência doméstica” ($p=0.017 < \alpha=0.05$) entre género, de entre as quais o género feminino valoriza mais o seu contributo para a ocorrência de indisciplina que o masculino.

Procurando aferir que motivos respeitantes aos alunos diferem entre género, denotou-se que a “falta de identificação com o professor” é o item onde o género feminino ($M=3,5984$; $DM=,11083$) revela atribuir-lhe maior importância, em detrimento do género masculino ($M=4,069$; $DM=,12147$).

2.2. *Comparação dos níveis médios dos motivos de ordem familiar, social, escolar, ligados ao professor e respeitantes ao aluno em função da faixa etária*

Para comparar os valores médios das representações de indisciplina acerca dos motivos de ordem familiar, social, escolar, ligados ao professor e respeitantes ao aluno foi calculado o teste estatístico *Anova One Way* (Anexo G) que se apresenta na tabela seguinte.

Tabela 14: Comparação dos níveis médios dos motivos de ordem familiar, social, escolar, ligados ao professor e respeitantes ao aluno em função da faixa etária

Motivos	Faixa Etária	N	M	DM	F	<i>p</i>
<i>Ordem Familiar</i>	11-12 anos	47	4,346	,9245	3,615	,014
	13-14 anos	97	4,079	,9978		
	15-16 anos	82	3,890	1,043		
	17-18 anos	10	3,350	1,3028		
<i>Ordem Social</i>	11-12 anos	47	4,559	1,0057	2,272	,081
	13-14 anos	98	4,508	1,0838		
	15-16 anos	82	4,235	1,2572		
	17-18 anos	10	3,725	1,5699		
<i>Ordem Escolar</i>	11-12 anos	46	3,547	,8471	,047	,987
	13-14 anos	99	3,581	1,0066		
	15-16 anos	82	3,611	,93556		
	17-18 anos	10	3,567	,9154		
<i>Ligados ao Professor</i>	11-12 anos	46	4,627	,7117	2,880	,037
	13-14 anos	98	4,243	,9772		
	15-16 anos	82	4,225	1,0418		
	17-18 anos	10	3,829	1,0187		
<i>Respeitantes ao Aluno</i>	11-12 anos	46	4,413	,7332	4,837	,003
	13-14 anos	99	4,311	,9362		
	15-16 anos	82	4,180	,9829		
	17-18 anos	10	3,222	1,1909		

Legenda: N- número de casos válidos, M-Média; DP-Desvio Padrão; F-teste Anova; p-probabilidade ao nível de significância de 5%

Atendendo aos valores destacados na Tabela 14, é possível afirmar que a faixa etária dos alunos revelou influenciar as suas representações acerca dos motivos de ordem familiar ($F=3.615$; $p=.014$), ligados ao professor ($F=2.880$; $p=.037$) e ao aluno ($F=4.837$; $p=.003$). Em acréscimo, para determinar os motivos de cada dimensão que diferem entre as faixas etárias do estudo, recorreu-se aos testes post-hoc de Bonferroni e Games Howell (Anexo H).

Quanto aos motivos de ordem familiar, o teste Bonferroni indica que os alunos mais novos (i.e., 11-12 anos) atribuem maior responsabilidade aos motivos de ordem familiar (M=4.346; DP=0.925) do que os mais velhos (i.e., 17-18 anos) (M=3.350 , DP=0,302).

O teste Games Howell indicou diferenças estatisticamente significativas nos motivos relativos ao professor entre as faixas etárias de 11-12; 15-16 e 17-18 anos. Verificou-se que as diferenças encontradas concernem à “falta de capacidade de motivação”, na qual os alunos entre os 11-12 anos lhes atribuem maior importância (M=5.13; DP=1.128) do que os alunos entre os 17-18 anos (M=3.400; DP=1.577); e à dificuldade do professor em “lidar com situações de conflito” onde os alunos entre os 11-12 consideram este motivo de maior importância (M=5.022; DP=1.105), seguindo-se os alunos entre os 15-16 anos (M=4.378; DP=1.321) e os alunos entre os 17-18 anos (M=3.800; DP=1.135).

Para finalizar este segmento, quanto aos motivos respeitantes ao aluno, as diferenças estatisticamente mais significativas foram encontradas entre os alunos da faixa etária mais nova (11-12 anos) e a mais velha (17-18 anos). Importa firmar que nos itens que seguidamente se apresentam, foi a todas atribuído um grau de importância maior na faixa etária mais nova, atente-se: “o desânimo perante o futuro” ($p=,030$); “escola não serve para nada” ($p=,012$); “desejo de rebeldia” ($p=,011$); “falta de referências comportamentais ($p=,011$); “uma ou várias retenções” ($p=,033$); “consumo de drogas” ($p=,002$).

2.3. *Correlação entre os motivos de ordem familiar, social, escolar, ligados ao professor e respeitantes ao aluno e as habilitações literárias dos pais*

Para compreender a existência de possíveis associações estatisticamente significativas entre os motivos da indisciplina e as habilitações literárias dos pais, foi calculada uma correlação de Spearman (Anexo I), cujos significados são seguidamente apresentados.

Tabela 15: Correlação entre os motivos de ordem familiar, social, escolar, ligados ao professor e respeitantes ao aluno e as habilitações literárias dos pais

	<i>Ordem Familiar</i>	<i>Ordem Social</i>	<i>Ordem Escolar</i>	<i>Ligado ao professor</i>	<i>Respeitante ao aluno</i>
Habilitações Literárias do Pai	,065	,072	-,036	,161*	,098

Habilitações Literárias da Mãe	,060	,119	,025	,189**	,152*
---------------------------------------	------	------	------	---------------	--------------

*significância ao nível de 5%

**significância ao nível de 1%

De acordo com os resultados acima destacados, é possível encontrar correlações entre as habilitações literárias dos pais e os motivos ligados ao professor e entre as habilitações literárias da mãe e os motivos respeitantes ao aluno.

No que concerne aos motivos ligados ao professor, para uma significância de 5%, verifica-se uma correlação significativa com as habilitações literárias dos pai ($r=.161$) e, para uma significância de 1%, encontra-se uma correlação muito significativa entre os motivos deste cariz e as habilitações literárias da mãe ($r=.189$).

Quanto aos motivos respeitantes ao aluno, apenas se verifica uma correlação significativa entre este tipo de motivos e as habilitações literárias da mãe ($R=.152$), para uma significância de 5%.

2.4. *Correlação entre os motivos de ordem familiar, social, escolar, ligados ao professor e respeitantes ao aluno e a existência de alunos indisciplinados na turma*

Para testar uma possível associação entre os motivos de indisciplina e a existência de alunos indisciplinados na turma, foi calculada uma correlação (Anexo J) que ilustra a tabela seguinte.

Tabela 16: Correlação entre os motivos de ordem familiar, social, escolar, ligados ao professor e respeitantes ao aluno e a existência de alunos indisciplinados na turma

	<i>Ordem Familiar</i>	<i>Ordem Social</i>	<i>Ordem Escolar</i>	<i>Ligado ao professor</i>	<i>Respeitante ao aluno</i>
Existência de Alunos Indisciplinados na turma	,142*	,004	-,047	,020	,025

*significância ao nível de 5%

**significância ao nível de 1%

De acordo com os resultados apresentados, para uma significância de nível 1%, apenas foi possível verificar a influência da existência de alunos indisciplinados na turma sobre os motivos de ordem familiar ($r=.142$).

2.5. Comparação dos níveis médios dos motivos de ordem familiar, social, escolar, ligados ao professor e respeitantes ao aluno em função da classificação do comportamento dos alunos

Foi realizado um teste estatístico Anova *One Way* (Anexo K) para verificar a existência de diferenças significativas entre os motivos de indisciplina e a classificação do comportamento dos alunos, como se segue na seguinte tabela.

Tabela 17: Comparação dos níveis médios dos motivos de ordem familiar, social, escolar, ligados ao professor e respeitantes ao aluno em função da classificação do comportamento

Motivos	Classificação do Comportamento	N	M	DM	F	p
<i>Ordem Familiar</i>	Nada Indisciplinado	113	3,9779	1,05303	1,273	,284
	Pouco Indisciplinado	103	4,0583	1,05557		
	Indisciplinado	13	3,9808	,55398		
	Muito Indisciplinado	7	4,7500	,81650		
<i>Ordem Social</i>	Nada Indisciplinado	113	4,4535	1,12725	,584	,626
	Pouco Indisciplinado	104	4,3798	1,18751		
	Indisciplinado	13	4,0385	1,06969		
	Muito Indisciplinado	7	4,1786	1,63754		
<i>Ordem Escolar</i>	Nada Indisciplinado	112	3,5114	,98242	2,168	,093
	Pouco Indisciplinado	105	3,6360	,88574		
	Indisciplinado	13	3,3761	,72936		
	Muito Indisciplinado	7	4,3651	1,24840		
<i>Ligados ao Professor</i>	Nada Indisciplinado	111	4,2432	1,03314	3,312	,021
	Pouco Indisciplinado	105	4,2830	,90978		
	Indisciplinado	13	4,2198	,68167		
	Muito Indisciplinado	7	5,4082	,64115		

Respeitantes ao Aluno	Nada Indisciplinado	112	4,2192	1,03218	2,131	,097
	Pouco Indisciplinado	105	4,2021	,89059		
	Indisciplinado	13	4,2393	,66951		
	Muito Indisciplinado	7	5,1270	,54970		

Legenda: N- número de casos válidos, M-Média; DP-Desvio Padrão; F-teste Anova; p-probabilidade ao nível de significância de 5%

De entre os resultados apresentados, destacam-se diferenças estatisticamente significativas quanto aos motivos ligados ao professor entre os alunos muito indisciplinados e os considerados nada e pouco ($p=.021$).

Recorrendo ao teste post-hoc de Bonferroni (Anexo L), os itens que revelaram diferenças entre os alunos são “professor com falta de capacidade comunicação” ($p=.046$) e o “professor demasiado autoritário” ($p=.032$), nos quais, como é possível observar na tabela acima apresentada, num grau de importância os alunos que se consideram “muito indisciplinados” atribuem maior importância a estes itens ($M=5.4082$; $DP=.641$), do que os alunos pouco ($M=4.283$; $DP=.909$) e nada ($M=4.243$; $DP=1.033$) indisciplinados.

VI – DISCUSSÃO DE RESULTADOS

O trabalho de investigação é frequentemente definido pela procura de leis explicativas de um fenómeno (Almeida & Freire, 2008). Neste capítulo, por conseguinte, estão reunidas as condições necessárias para inaugurar um movimento de transição determinante neste estudo: passar de uma visão concentrada nos procedimentos de análise de dados, para a análise, interpretação e discussão dos resultados obtidos (Pereira, 2010).

A presente investigação teve como principal objetivo analisar as representações que os alunos têm da indisciplina, os quais estudantes do 7º, 8º e 9º anos do 3º ciclo de escolaridade. Por representar uma via de acesso privilegiada a uma diversidade de conhecimentos (Santos, 2017), a abordagem eleita – correlacional e comparativa – permitiu aferir em que medida os resultados variam em função do género, da faixa etária, das habilitações literárias dos pais, da existência de alunos indisciplinados e da classificação do comportamento. Ilustrando estas variáveis as hipóteses delineadas a investigar, respeitando esta ordem de análise, serão seguidamente as mesmas discutidas de acordo com o corpo literário deste estudo.

Ocupando o pódio da investigação desde os primórdios da história da Educação (Estrela, 2002), considerada pela comunidade científica como um dos principais obstáculos à relação pedagógica (Lemos, 2018), a indisciplina apresenta um desafio determinante: transformá-la em conhecimento (Rocha, 2001, cit. in Naiff, 2009). As representações sociais, e sua teoria-mor, têm vindo a oferecer à investigação inovações para gerir a diversidade e complexidade de fenómenos educacionais, nomeadamente a indisciplina, que acarreta a sociedade moderna (Machado, 2008). Destacando-se, portanto, pela sua utilidade na compreensão de fatores de indisciplina em sala de aula (Gilly, Ranzi & Silva, 2002), conhecer as representações de indisciplina dos alunos foi o mote da presente investigação por pretender contribuir para a construção de um novo olhar sobre os processos educativos que interagem neste contexto (Ornelas, 2012).

1. Análise da primeira hipótese

No que concerne à primeira hipótese, a qual procurou aferir se as representações de indisciplina diferem em função do género, foi analisada com recurso à comparação dos valores médios dos motivos de ordem familiar, social, escolar, ligados ao professor e respeitantes aos alunos em função do género.

Os resultados obtidos revelam diferenças em função do género em todos os motivos de indisciplina. Contudo, embora os valores médios do género feminino se revelem mais elevados do que os do género masculino, as diferenças nos motivos de ordem escolar e ligadas ao professor não se revelam estatisticamente significativas. Neste sentido, é possível sugerir que as raparigas atribuem maior importância aos motivos de ordem familiar, social e respeitantes ao aluno, quando comparadas com os rapazes.

Expectavelmente as diferenças destacadas seriam estatisticamente significativas para todos os motivos, principalmente quando considerado que, durante a adolescência, o género masculino tende a apresentar maior oscilação no comportamento e o género feminino manifesta maior autonomia e maturidade nos comportamentos (Lopes, 2013; Mendonça, 2011). Além do mais, as evidências sugerem maior ponderação dos comportamentos considerados indisciplinados por parte do género feminino, em detrimento do masculino (Santos, 2017). Contudo, também é sugerido pela literatura que o universo escolar é, na generalidade, constituído maioritariamente pelo género feminino (Mendonça, 2011; Santos, 2017), o que nesta investigação não se verifica, já que a amostra é constituída maioritariamente pelo género masculino.

Em suma, partindo dos resultados acima explanados, é possível sugerir que as representações de indisciplina variam, em parte, em função do género. Este facto é confluyente com diversos estudos que associam os comportamentos considerados desviantes e indisciplinados aos rapazes (Madeira, 2008; Renca, 2008; Gonçalves, 2009; Maneta & Costa, 2009; Lopes, 2013; Ferreira & Rosso, 2011, 2013; Campos, 2014; Valente, 2014).

2. Análise da segunda hipótese

A segunda hipótese procurou aferir a existência de diferenças nas representações de indisciplina em função da faixa etária, comparando para tal os valores médios dos motivos de ordem familiar, social, escolar, ligados ao professor e respeitantes ao aluno entre os intervalos etários verificados. Atendendo aos resultados obtidos, foram verificadas diferenças estatisticamente significativas nos motivos de ordem familiar, ligados ao professor e respeitantes ao aluno entre os alunos cuja faixa etária se situa entre os 11-12 e os 17-18 anos.

É facto assente na literatura que os comportamentos de indisciplina tendem a diminuir com a idade (Amado, 2001; Lourenço, 2004, cit. in Renca, 2008; Maneta & Costa, 2009).

Embora o pico de comportamentos indisciplinados se situe nas faixas etárias entre os 13 e os 14 anos, a par destes resultados situam-se os alunos mais velhos, nomeadamente, entre os 17 e 18 anos, cuja faixa etária se encontra fora do período de escolarização previsto (Lourenço, 2004, cit. in Renca, 2008). Neste sentido, atendendo aos intervalos etários abrangidos por esta investigação, entre os 11 e os 18 anos, respetivamente, antes do pico de comportamentos indisciplinados e durante o mesmo, os resultados obtidos não confluíram na totalidade com os esperados. Isto é, expectavelmente, as representações de indisciplina deveriam diferir significativamente em função da faixa etária em todos os motivos.

Em suma, é possível sugerir que as representações de indisciplina variam em função da faixa etária, nomeadamente, entre os 11-12 e os 17-18 anos. Estes resultados parecem confluir com o estudo de Lourenço (2004, cit. in Renca, 2008). Importa ainda firmar que, embora os casos de retenção não sejam uma norma, nem os mesmos considerados enquanto variável do presente estudo, são aqui alvo de análise por ser a única faixa etária que revela representações discrepantes perante as restantes.

3. Análise da terceira hipótese

A terceira hipótese da presente investigação procurou analisar se as representações de indisciplina diferem em função das habilitações literárias dos pais. Para tal, foi realizada um teste de correlação entre os motivos de ordem familiar, escolar, social, ligada ao professor e respeitante ao aluno. O resultado da correlação constatou uma associação significativa entre os motivos ligados ao professor e as habilitações literárias do pai e da mãe, revelando-se na mesma uma maior significância para as habilitações literárias da mãe. Em acréscimo, foi também destacada uma associação significativa entre os motivos respeitantes ao aluno e as habilitações literárias da mãe, mas não do pai.

Atente-se, embora o panorama nacional de investigação seja reduzido, as evidências da literatura são consistentes ao afirmar que o comportamento dos alunos pode revelar-se um sintoma da dinâmica do seio do agregado familiar e da desarticulação, ou não, entre os objetivos, os valores e as práticas escolar e familiar (Amado & Freire, 2002; 2013). No presente estudo, os níveis médios mais significativos das habilitações literárias dos pais dos participantes oscila entre os intervalos “ensino básico-ensino secundário” e “ ensino secundário-ensino superior”. Embora a literatura sugira que os alunos cujos pais têm um nível de habilitações literárias mais baixo possam condicionar as representações de indisciplina (Gonçalves, 2009;

Santos, Veiga & Antunes, 2007), com base nos níveis médios apresentados de habilitações literárias, esperava-se inicialmente que os resultados obtidos pudessem variar apenas em função dos níveis de ensino que em níveis maiores se verificaram.

Procurando aceder às habilitações literárias dos pais cujos alunos revelaram associar os motivos ligados ao professor e respeitantes ao aluno com as suas representações de indisciplina, foi verificado que estas são, maioritariamente, de nível superior. Neste sentido, é possível sugerir que estes resultados parecem confluir com o estudo realizado por Santos, Veiga e Antunes (2007), sugerindo que a valorização da escola e a gravidade atribuída aos comportamentos de indisciplina se apresenta maior nos subgrupos de alunos cujos pais têm habilitações literárias de nível superior. Isto é, ao considerar-se que, no questionário, os motivos ligados ao professor apresentam, maioritariamente, comportamentos e atitudes de gestão do currículo e de sala de aula pelo docente; e que os motivos respeitantes ao aluno apresentam comportamentos disruptivos, os resultados obtidos podem indicar uma via de acesso inicial para sugerir a família como subsistema explicativo da variância de habilitações literárias entre alunos (Brownfield, 1987; Carlson, 1990; Farrington, 1989; Miller, 1986, cit. in Veiga, 2010).

4. Análise da quarta hipótese

A quarta hipótese procurou verificar se as representações de indisciplina diferem em função da existência de alunos indisciplinados nas turmas inquiridas tendo, para tal, recorrido a um teste de correlação entre os motivos de ordem familiar, social, escolar, ligado ao professor e respeitante ao aluno e as respostas aferidas quanto à existência de indisciplina nas turmas.

Os resultados sugerem que apenas se verifica uma associação muito significativa entre a existência de alunos indisciplinados nas turmas inquiridas e os motivos de ordem familiar. Partindo da evidência de que um contexto de sala de aula marcado pela ocorrência de comportamentos de indisciplina condiciona as representações dos alunos (Carvalho & Novo, 2014), atendendo à percentagem significativamente superior de alunos que responderam afirmativamente à questão da existência de alunos indisciplinados na turma, esperava-se que os resultados obtidos pudessem revelar alterações das representações de indisciplina em função desta resposta.

Contudo, atendendo ao facto de que apenas se verificou associação significativa nos motivos de ordem familiar, contrariando as evidências da literatura apresentada (Carvalho & Novo, 2010, cit. in Carvalho & Novo, 2014; Paiva & Lourenço, 2010), não se revela impacto da existência de indisciplina nas representações dos participantes.

5. Análise da quinta hipótese

A quinta e última hipótese pretendeu aferir se as representações de indisciplina diferem em função da classificação do comportamento dos alunos. De entre os resultados obtidos, destacam-se diferenças estatisticamente significativas nos motivos ligados ao professor, entre alunos que consideram o seu comportamento como sendo nada, pouco e muito indisciplinado.

Atente-se, pela possibilidade em aceder aos motivos ligados ao professor que revelam diferenças entre os alunos, destacam-se: o professor com falta de capacidade de comunicação e o professor demasiado autoritário. Nestes dois itens, sob ordem decrescente, atribuem-lhes maior importância os alunos cujo comportamento é classificado como muito indisciplinado, seguindo-se os alunos pouco e nada indisciplinados, respetivamente. De acordo com a literatura (Madeira, 2008), esperavam-se diferenças significativas entre as representações dos alunos cuja classificação de comportamento fosse nada ou pouco indisciplinado e indisciplinado em todos os motivos.

VII – CONSIDERAÇÕES FINAIS

Assumindo a constante mudança e evolução, a par da sociedade, de conceitos como a indisciplina e as representações sociais, não foi pretensão da presente investigação esgotar os temas. Ao invés, traduzindo apenas uma parcela da diversidade destas temáticas, foi eleita uma abordagem eclética e holística cujo objetivo incidiu em contribuir para a sua compreensão. Neste sentido, ao presente capítulo concerne destacar algumas considerações finais acerca dos resultados obtidos, bem como limitações inerentes ao estudo e algumas propostas futuras cuja relevância importa realçar.

Partindo, inicialmente, da análise de respostas ao inquérito por questionário, foi possível caracterizar o significado da indisciplina em sala de aula; os agentes responsáveis pela ocorrência de indisciplina; as medidas disciplinares e sancionatórias consideradas mais eficazes; e a frequência e eficácia das formas de gestão da indisciplina. A par da caracterização das dimensões do questionário, no que concerne à análise das hipóteses, a generalidade dos resultados aproxima-se de estudos prévios que destacam as diferenças encontradas nas representações de indisciplina em função do género e da faixa etária.

Contudo, não foi possível verificar diferenças significativas entre as representações de indisciplina e as habilitações literárias dos pais, a existência de alunos indisciplinados na turma e a classificação do comportamento. Importa, conquanto, considerar os resultados obtidos nas hipóteses que não foram confirmadas já que, as diferenças encontradas podem constituir uma via de acesso à compreensão da indisciplina em sala de aula, bem como mote para investigações futuras. Importa, portanto, firmar que os resultados obtidos foram parcialmente esperados no início da investigação. Isto é, esperavam confirmar-se todas as hipóteses propostas.

Procurando reforçar a validade, rigor e valor da presente investigação, enumeram-se de seguida as limitações a si inerentes. Não foi considerada, no presente estudo, a possibilidade de generalização dos resultados. Contudo, no que concerne à amostra, seria conveniente aumentar o número de participantes, bem como ampliar a região onde foram recolhidos os dados, visto representarem apenas uma parcela de um dos agrupamentos de escolas da cidade de Lisboa. Importa cuidar, em acréscimo, que a recolha de dados foi efetuada apenas num momento, facto que impossibilita a avaliação da estabilidade das representações dos alunos quanto à indisciplina, bem como a direccionalidade das associações testadas.

Importa salientar que, respeitando a diversidade de temáticas de indisciplina que abrange, o questionário utilizado no presente estudo aporta algumas limitações, nomeadamente: a extensão, facto que foi referido pela maioria dos participantes das turmas onde foi aplicado; as

questões 15 e 16, relativas à eficácia e à frequência da aplicação de medidas de gestão de indisciplina em sala de aula, têm itens iguais, motivo pelo qual foi referido por muitos participantes confusão entre o que seria pedido entre ambas, embora explícito. Neste sentido, reformular estas duas limitações do questionário permite que, quanto à extensão, possa haver uma concentração e interesse maior em preencher o questionário; e, quanto à similaridade dos itens das duas últimas questões, poder-se-á evitar a igualdade entre as respostas a ambas as questões.

Como já havia sido referido, não sendo objetivo do presente estudo esgotar os temas que o ilustram, é importante clarificar que ficaram algumas questões por responder que agora se convertem em propostas para investigações futuras. Atendendo, em primeiro lugar, à profusão de metodologias de investigação a nível internacional e nacional, seria vantajoso poder utilizar métodos mistos na recolha de dados, procurando suprir, a partir da junção, as limitações inerentes aos métodos quantitativo e qualitativo.

Sob complemento ao que havia sido referido na limitação apontada à amostra, seria importante considerar amostras mais amplas e heterogéneas, não apenas com mais alunos que frequentem o mesmo ciclo, mas abranger o estudo ao ensino secundário ou ao 2º ciclo do ensino básico. Em acréscimo, poder-se-ia, igualmente, incluir em investigações futuras pais, professores ou profissionais da educação não docentes, permitindo esta adição aferir as suas representações de indisciplina e encontrar possíveis associações.

Considerando as hipóteses que não apresentaram diferenças significativas, seria pertinente investigar com maior profundidade e abrangência as variáveis referidas. Por fim, seria interessante poder desenvolver esta investigação ao nível nacional, permitindo comparar as representações de alunos de acordo com a zona geográfica e retirar conclusões mais precisas.

Embora os resultados esperados não se reflitam, maioritariamente, nos resultados obtidos, todas as questões que constituem a presente investigação contribuem para a reflexão e enriquecimento do campo teórico das representações de indisciplina e, em acréscimo, enquanto pistas para o seu aprofundamento em investigações futuras.

Ademais, atendendo ao facto de se denotar uma responsabilização partilhada do fenómeno de indisciplina entre os agentes de educação, carece esta temática de uma articulação entre todos os membros da comunidade educativa e ao nível da gestão escolar. Neste sentido, é indiscutível que cada escola possa encontrar soluções capazes de otimizar o clima psicossocial dos contextos de sala de aula com vista a minimizar situações de indisciplina, facto que passa necessariamente para o incentivo à participação e envolvimento, fundamentalmente, dos alunos. Neste sentido, procurando sintetizar a conclusão que encerra a presente investigação, é

imperativo investir num modelo educativo inclusivo partindo de uma partilha de objetivos, contributos, responsabilidades e coordenação de esforços entre os órgãos educativos, a família e a comunidade rumando à diminuição dos comportamentos indisciplinados e, conseqüentemente, ao sucesso escolar de todos os envolvidos.

VIII – REFERÊNCIAS

- Alexandre, M. (2000). *O saber popular e sua influência na construção das representações sociais*. Rio de Janeiro: *Comum*, 5(15), 161-171.
- Almeida, L., & Freire, T. (2008). *Metodologia da investigação em psicologia e educação*. Psiquilibrios: Braga.
- Alves, M. (2016). Viver na escola: indisciplina, violência e bullying como desafio educacional. *Cadernos de Pesquisa*, 46(161), 594-613.
- Amado, J. (2001). A indisciplina e a formação do professor competente. *Seminário Modelos e Práticas de Formação Inicial de Professores*. 1-19. Lisboa: Universidade de Lisboa.
- Amado, J. (2008). Construir a disciplina para um ensino de qualidade. *Práxis Educacional*, 11-26.
- Amado, J. e Freire, I. (2002). A indisciplina na escola – uma revisão da investigação portuguesa. *Investigar em Educação*, 1(1).
- Amado, J., & Freire, I. (2002). *Indisciplina e violência na escola: compreender para prevenir*. Porto: Asa Editores.
- Amado, J., & Freire, I. (2009). *As Indisciplina(s) na escola*. Coimbra: Almedina.
- Amado, J., & Freire, I. (2013). Uma visão holística da (s) indisciplina (s) na escola. *Melhorar a escola. Sucesso escolar, disciplina, motivação, direção de escolas e políticas educativas*. Porto: FEP/UCP.
- Antunes, M. A. (2008). Psicologia Escolar e Educacional: história, compromissos e perspectivas. *Psicologia Escolar e Educacional*, 12(2), 469-475.
- Aquino, J. G. (2016). Indisciplina escolar: um itinerário de um tema/problema de pesquisa. *Cadernos de Pesquisa*, 46(161), 664-692.
- Barbosa, F. A. (2009). Indisciplina escolar: diferentes olhares teóricos. In *IX Congresso Nacional de Educação-EDUCERE. III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia*.

- Barroso, J. (2004). Ordem disciplinar e organização pedagógica. *Nuances: estudos sobre Educação*, 10(11/12).
- Bronfenbrenner, U. (1998). The Ecology of development processes. In Richard Lerner (Ed.) *Theoretical Models of Human Development*. New York: John Wiley & Sons, Inc.
- Campos, A. S. (2014). *Representações sobre indisciplina em adolescentes* (Dissertação de mestrado).
- Carbone, R. A., & Menin, M. S. (2004). Injustiça na escola: representações sociais de alunos do ensino fundamental e médio. *Educação e Pesquisa*, 30(2), 251-270.
- Carbone, R. A., & Stéfano, M. S. (2004). Injustiça na escola: representações sociais de alunos do ensino fundamental e médio. *Educação e Pesquisa*, 30(2).
- Carvalho, M., Alão, P., & Magalhães, J. (2017). Da indisciplina ao clima de escola: voz dos alunos. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 17, 42-60.
- Carvalho, R. G., & Novo, R. (2014). Personalidade e comportamentos problema: um estudo comparativo com adolescentes em contexto escolar. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 27, 64-70.
- Coutinho, C. P. (2008). *Estudos correlacionais em educação: potencialidades e limitações*. <http://hdl.handle.net/1822/8549>
- Crusoé, N. (2004). A teoria das representações sociais em Moscovici e sua importância para a pesquisa em educação. *APRENDER - Caderno de Filosofia e Psicologia da Educação. Vitória da Conquista Ano II*, (2), 105-114.
- Estrela, M. T. (2002). Para uma cooperação entre a escola e a família na prevenção dos problemas de indisciplina na escola. *Revista de Psicologia, Educação e Cultura*, 6(1), 27-48.
- Estrela, M. T. (2005). A investigação educacional à luz da Revista da SPCE. In *Investigar em Educação*, Comunicação ao VIII Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, Castelo Branco.

- Estrela, A. (2007). Investigação em educação: teorias e práticas (1960-2005). *Lisboa, Educa*, 312-336.
- Estrela, M. T., Carita, A., Fernandes, G., Amado, J., & Freire, I. (2005). (In) disciplina na aula: uma revisão bibliográfica de autores portugueses.
- Ferreira, A. C., & dos Santos, E. R. (2012). Representações sociais dos alunos do 9º ano sobre indisciplina nas escolas públicas paranaenses: uma busca pela autonomia. In *9ª ANPED SUL*.
- Ferreira, A. C., & Rosso, A. J. (2013). Estrutura das representações sociais dos alunos do 9º ano sobre a indisciplina. *Psicologia da Educação*, (37), 15-29.
- Ferreira, A. C., & Rosso, A. J. (2014). As representações sociais dos alunos do 9º ano sobre a indisciplina escolar. *Educação Unisinos*, 18(3), 237-248.
- Ferreira, C. A. (2015). Pesquisa quantitativa e qualitativa: perspectivas para o campo da educação. *Mosaico*, 8(2), 113-121.
- Ferreira, T. H., Farias, M., & Silveiras, E. F. (2010). Adolescência através dos séculos. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 26(2), 227-234.
- Franco, M. L., & Gatti, B. A. (2006). Alunos do ensino médio: representações sociais em sua escolarização. In *IX Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais Dinâmica, Mudanças e Desenvolvimento no Século XXI. Luanda*.
- Freire, I. (2001). Percursos disciplinares e contextos escolares – dois estudos de caso. Tese de doutoramento. Faculdade de psicologia e ciências da educação da universidade de Lisboa.
- Garcia, J. (2008). Indisciplina na escola: questões sobre mudança de paradigma. *Contrapontos, Itajaí*, 8(3), 367-380.
- Garcia, J. (2009). Entre os muros da escola: indisciplina e formação de professores. In *Congresso Nacional de Educação-Educere*, (9), 7713-7723.
- Garcia, J. (2011). Indisciplina na escola: uma reflexão sobre a dimensão preventiva. *Revista Paranaense de Desenvolvimento-RPD*, (95), 101-108.

- Gilly, M., Ranzi, S. M., & Silva, M. C. (2002). Social representation in the educative field. *Educar em Revista*, (19), 231-252.
- Golba, M. (2015). Os motivos da indisciplina na escola: a perspectiva dos alunos. In *Trabalho apresentado no IX Congresso Nacional de Educação e III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia* (26).
- Gonçalves, C. M. (2009). *A indisciplina em sala de aula: um estudo numa escola S/3º ciclo*. (Dissertação de Mestrado).
- Henriques, A., Neves, C., & Pesquita, I. (2004). Estudos correlacionais e estudos causal-comparativos. *Metodologia da Investigação I*.
- Lemos, P. (2018). “(Des)Encontros com a Indisciplina. *Revista de Educação Geográfica UP*, (3), 7-38. Universidade do Porto.
- Lima, C. V., & Miccoli, L. S. (2013). Experiências de indisciplina e aprendizagem de LE: o olhar do aluno. *Pensares em Revista*, (2).
- Lima, J. (2006). *Ética na investigação*. Porto: Porto Editora.
- Lima, J. e Pacheco J. (2006). *Fazer investigação: contributos para a elaboração de dissertações e teses*. Porto: Porto Editora.
- Lopes, J. B. (2013). *A indisciplina em sala de aula: perspetivas de diferentes atores da comunidade escolar* (Dissertação de Mestrado).
- Machado, L. (2008). Representações sociais, educação e formação docente: tendências e pesquisas na IV Jornada Internacional. *Educação em foco. Recife*, 1-10.
- Madeira, T. B. (2008). *As representações da indisciplina e atribuições causais por alunos do 2.º ciclo*. (Dissertação de Mestrado).
- Maneta, Á. M., & Costa, J. A. (2009). Indisciplina numa Escola dos 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico. In *A educação holística - Indisciplina numa escola dos 2º e 3º ciclos do ensino básico*, 25.
- Marková, I. (2017). A fabricação da teoria de representações sociais. *Cadernos de Pesquisa*, 47(163), 358-375.

- Maroco, J., & Garcia-Marques, T. (2006). Qual a fiabilidade do alfa de Cronbach? Questões antigas e soluções modernas?. *Laboratório de psicologia*, 65-90.
- Marotti, J., Galhardo, A. P., Furuyama, R. J., Pigozzo, M. N., Campos, T. N., & Laganá, D. C. (2008). Amostragem em pesquisa clínica: tamanho da amostra. *Revista de Odontologia da Universidade Cidade de São Paulo*, 20(2), 186-194.
- Martins, M. J. (2011). Prevenção da indisciplina, da violência e do bullying nas escolas. *Profforma*.
- Mazzotti, A. (2008). Representações sociais: aspectos teóricos e aplicações à educação. *Em aberto*, 14(61).
- Morgado, J. (2009). Educação inclusiva nas escolas actuais: contributo para a reflexão. In *Atas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*. 104-117.
- Munhaes, C., & Novaes, A. (2017). Indisciplina: representações sociais de uma comunidade escolar da cidade de São Paulo. *ambienteeducação*, 10(1), 101-116.
- Naiff, L. A. (2009). Indisciplina e violência na escola: reflexões no (do) cotidiano. *Educação Unisinos*, 13(2).
- Negrão, A., & Guimarães, J. (2009). A indisciplina e a violência escolar.
- Oliveira, J. H. (2002). (In)disciplina na sala de aulas: perspectiva de alunos e de professores.
- Oliveira, R. L. G. (2009). Reflexões sobre a indisciplina escolar a partir de sua diversidade conceitual. In *IX Congresso Nacional de Educação-EDUCARE. III Encontro Sul Brasileira Psicopedagogia*.
- Ornelas, M. (2012). Representação social do aluno na sala de aula e seu estilo no ato de aprender. *Educação & Linguagem*, 15(25), 119-133.
- Paiva, M. O., & Lourenço, A. (2010). Comportamentos disruptivos e sucesso académico: a importância de variáveis psicológicas e de ambiente. *Revista Argentina de Ciencias del Comportamiento (RACC)*, 2(2), 18-31.
- Parrat-Dayán, S. (2008). *Como enfrentar a indisciplina na escola*. São Paulo: Contexto.

- Pereira, A. N. (2005). (In) disciplina na aula. uma revisão bibliográfica de autores portugueses. *Revista Lusófona de Educação*, (5), 193-198.
- Pereira, M. D. (2017). *A indisciplina num agrupamento de escolas: estudo de caso* (Dissertação de Mestrado).
- Pestana, M. H., & Gageiro, J. N. (2003). Análise de dados para ciências sociais: a complementaridade do SPSS.
- Raposo, N. (2002). A disciplina na escola: Análise psico-sócio-educativa. *Revista de Psicologia, Educação e Cultura*, 6(1), 9-26.
- Reis, S., & Bellini, L. (2011). Representações sociais: teoria, procedimentos metodológicos e educação ambiental. *Teoria e Prática da Educação*, 12(1), 133-144.
- Renca, A. A. (2008). *A indisciplina na sala de aula: percepções de alunos e professores*. (Dissertação de Mestrado).
- Ribeiro, N., Menezes, I. (2017). A investigação em ciências da educação nos últimos 30 anos: evoluções, tendências e tensões vistas a partir das teses de doutoramento. In *O estado da educação 2016*. CNE: Lisboa.
- Santos, D. V. (2011). Acerca do conceito de representação. *Revista de Teoria da História*, 6(2), 27-53.
- Santos, F. M. (2017). Estudo das variáveis preditivas da indisciplina escolar percecionada por alunos. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, (02), 014-019.
- Santos, F., & Veiga, F. H. (2006). Representações dos Pais e Encarregados de Educação acerca dos comportamentos indisciplinados dos Alunos. *Livro de Atas do XV Colóquio da AFIRSE/AIPELF Sessão Portuguesa*. Portugal: Lisboa.
- Santos, F., Veiga, F. H., & Antunes, J. (2007). Representações dos encarregados de educação acerca dos comportamentos indisciplinados dos alunos. In *XV Colóquio AFIRSE – Complexidade: um novo paradigma para investigar e intervir em educação?*.

- Silva, L., & Matos, D. A. (2014). As percepções dos estudantes mineiros sobre a incidência de comportamentos de indisciplina em sala de aula um estudo baseado nos dados do SIMAVE/PROEB 2007. *Revista Brasileira de Educação*, 19(58).
- Silva, M. P., & Neves, I. P. (2006). Compreender a (in) disciplina na sala de aula: uma análise das relações de controlo e de poder. *Revista Portuguesa de Educação*, 19(1), 5-41.
- Simuforosa, M., & Rosemary, N. (2014). Learner indiscipline in schools. *Review of Arts and Humanities*, 3(2), 79-88.
- Sousa, C. P. (2002). Estudos de representações sociais em educação. *Psicologia da Educação. Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação. ISSN 2175-3520*, (14-15).
- Sousa, F., & Palmeirão, C. (2015). As práticas de ensino e suas implicações na (in) disciplina na sala de aula.
- Sousa, V. D., Driessnack, M., & Mendes, I. A. (2007). Revisão dos desenhos de pesquisa relevantes para enfermagem: Parte 1: desenhos de pesquisa quantitativa. *Revista Latino-Americana de Enfermagem*, 15(3), 502-507.
- Souza, F. (2013). Indisciplina: provocações à prática e formação de professores. *Educere et Educare*, 7(13).
- Souza, K. R., & Kerbaury, M. T. (2017). Abordagem quanti-qualitativa: superação da dicotomia quantitativa-qualitativa na pesquisa em educação. *Educação e Filosofia*, 31(61), 21-44.
- Valente, H. M. (2014). *A (in) disciplina na escola: a voz dos alunos: um contributo para um estudo na Escola Secundária com 2.º e 3.º ciclos Professor Reynaldo dos Santos* (Dissertação de Mestrado).
- Varão, C., Batista, C., & Martinho, V. (2005). Métodos de amostragem. *Metodologia da Investigação I*, 2006, 27.
- Velez, F., & Veiga, F. (2010). Indisciplina e violência na escola: distribuição dos alunos pela vitimização e pela agressão, por anos de escolaridade. In *Da Exclusão à Excelência:*

Caminhos Organizacionais para a Qualidade da Educação-Atas do XI Congresso da AEPEC. 354-365.

Velez, M. F. (2010). *Indisciplina e violência na escola: factores de risco: um estudo com alunos do 8º e 10º anos de escolaridade.* (Dissertação de Mestrado).

Wortmann, M. L., & Neto, A. (2001). *Estudos culturais da ciência & educação.* (2). Autêntica Editora.

Zanella, A., Reis, A., Titon, A., Urnau, L. C., & Dassoler, T. (2007). Questões de método em textos de Vygotski: contribuições à pesquisa em psicologia. *Psicologia & Sociedade, 19*(2).

Zanella, M. N. (2015). Adolescente em conflito com a lei e escola: uma relação possível?. *Revista Brasileira Adolescência e Conflitualidade, 3*(3).

IX – ANEXOS

Anexo A – Caracterização da Amostra

		Escola			
		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	A	110	46,2	46,2	46,2
	B	128	53,8	53,8	100,0
	Total	238	100,0	100,0	

		Gênero			
		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Masculino	122	51,3	51,3	51,3
	Feminino	116	48,7	48,7	100,0
	Total	238	100,0	100,0	

		Idade			
		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	11-12anos	47	19,7	19,7	19,7
	13-14anos	99	41,6	41,6	61,3
	15-16anos	82	34,5	34,5	95,8
	17-18anos	10	4,2	4,2	100,0
	Total	238	100,0	100,0	

		Tipo_Curso			
		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Regular	238	100,0	100,0	100,0

		Hab_Lit_Pai			
		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	NaoResponde	16	6,7	6,7	6,7
	SemEstudos-EnsinoBasico	27	11,3	11,3	18,1

	EnsinoBasico- EnsinoSecundario	102	42,9	42,9	60,9
	EnsinoSecundario- EnsinoSuperior	93	39,1	39,1	100,0
	Total	238	100,0	100,0	

Hab_Lit_Mae

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	NaoResponde	10	4,2	4,2	4,2
	SemEstudos-EnsinoBasico	31	13,0	13,0	17,2
	EnsinoBasico- EnsinoSecundario	91	38,2	38,2	55,5
	EnsinoSecundario- EnsinoSuperior	106	44,5	44,5	100,0
	Total	238	100,0	100,0	

Q6_ExistenciaAlunosIndisciplinadosNaTurma

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Nao	53	22,3	22,3	22,3
	Sim	185	77,7	77,7	100,0
	Total	238	100,0	100,0	

Q7_ClassificacaoComportamento

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Nada Indisciplinado	113	47,5	47,5	47,5
	Pouco Indisciplinado	105	44,1	44,1	91,6
	Indisciplinado	13	5,5	5,5	97,1
	Muito Indisciplinado	7	2,9	2,9	100,0
	Total	238	100,0	100,0	



Mestrado Integrado em Psicologia Educacional

Questionário

Este questionário destina-se à realização de um estudo sobre a indisciplina em turmas do 3º ciclo do Ensino Básico.

Todos os questionários são anónimos e as respostas obtidas são confidenciais. Por favor, responde com sinceridade. Lembra-te que não há respostas certas nem erradas! Não deixes nenhuma questão por responder.

Parte I

1. Género: Masculino Feminino
2. Idade: 11 – 12 13 – 14 15 – 16 17 – 18 Mais de 18
3. Tipo de curso: Regular CEF
4. Habilitações literárias dos teus pais:

Pai: Sem estudos – Ensino Básico
Ensino Básico – Ensino Secundário
Ensino Secundário – Ensino Superior

Mãe: Sem estudos – Ensino Básico
Ensino Básico – Ensino Secundário
Ensino Secundário – Ensino Superior

Parte II

5. O que significa, para ti, **indisciplina** na sala de aula?

	SIM	NÃO
Não cumprimento das regras do Regulamento Interno.		
Desobediência.		
Conversar com os colegas.		
Interromper a aula desnecessariamente.		
Não trazer o material para a aula.		
Levantar-se do lugar sem pedir licença.		
Desvalorizar as tarefas solicitadas.		
Discutir com o professor.		
Fazer ameaças.		
Fazer comentários provocadores de modo a causarem agitação na turma		

Outra: _____

6. Consideras que na tua turma há **alunos indisciplinados**? Sim Não

7. Classifica o teu **comportamento** na escala que varia entre “nada indisciplinado” e “muito indisciplinado”:

1. Nada indisciplinado 2. Pouco indisciplinado
 3. Indisciplinado 4. Muito indisciplinado

8. Para **todas as questões** abaixo é solicitado que respondas segundo uma **escala de importância** que vai de “Nada Importante” até “Extremamente Importante”, sendo que:

Nada Importante	Raramente Importante	Pouco Importante	Importante	Muito Importante	Extremamente Importante
1	2	3	4	5	6

Para ti, de quem é a **responsabilidade da indisciplina** na sala-de-aula?

(Para todas as opções indica o seu **grau de importância**, de acordo com a **escala apresentada anteriormente**).

	1	2	3	4	5	6
Dos próprios alunos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Dos professores	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Da família dos alunos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Da escola	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
De outros:	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Quem? _____						

9. Para ti, qual o **motivo de ordem familiar** que pode contribuir para que os alunos sejam indisciplinados na sala-de-aula?

(Para todas as opções indica o seu **grau de importância**, de acordo com a **escala já apresentada**).

	1	2	3	4	5	6
Pais desinteressados das questões escolares.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Pais demasiado repressivos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Pais demasiado permissivos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Falta de apoio psicológico.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
De outros:	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Qual? _____						

10. Para ti, qual o motivo de **ordem social** que pode contribuir para que os alunos sejam indisciplinados na sala-de-aula?

(Para todas as opções indica o seu **grau de importância**, de acordo com a **escala já apresentada**).

	1	2	3	4	5	6
Situações de desemprego na família.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Presenciar ou viver consumo de drogas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Presenciar ou viver alcoolismo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Presenciar ou viver violência doméstica.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
De outros:	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Quem? _____						

11. Para ti, qual o motivo de **ordem escolar** que pode contribuir para que os alunos sejam indisciplinados na sala-de-aula?

(Para todas as opções indica o seu **grau de importância**, de acordo com a **escala já apresentada**).

	1	2	3	4	5	6
Mudanças bruscas no sistema de ensino.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Currículos e programas sem interesse.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Regulamentos disciplinares demasiado rígidos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Falta de participação dos encarregados de educação.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Degradação dos edifícios escolares.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Localização da escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Falta de espaços físicos para atividades escolares.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Horário escolar desadequado.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Falta de atividades extracurriculares.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Outro	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Qual? _____						

12. Para ti, qual o **motivo ligado ao professor** que pode contribuir para que os alunos sejam indisciplinados na sala-de-aula?

(Para todas as opções indica o seu **grau de importância**, de acordo com a **escala já apresentada**).

	1	2	3	4	5	6
Métodos de trabalho.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Falta de capacidade de comunicação.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Falta de capacidade para motivar os alunos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Dificuldade em lidar com situações de conflito	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Professor demasiado permissivo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Professor demasiado autoritário.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Professor indiferente.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Outro	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Qual? _____						

13. Para ti, qual o **motivo respeitante ao aluno** que pode contribuir para que exista indisciplina na sala-de-aula?

(Para todas as opções indica o seu **grau de importância**, de acordo com a **escala já apresentada**).

	1	2	3	4	5	6
Desânimo perante o futuro.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
A ideia de que a escola não serve para nada.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Falta de identificação com os professores.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Falta de identificação com os colegas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Desejo de rebeldia.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Dificuldades de aprendizagem.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Falta de referências comportamentais positivas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Uma ou várias retenções.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Consumo de drogas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Outra	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Qual? _____						

14. Para todos os itens abaixo é solicitado que respondas segundo uma **escala de eficácia** que vai de “Nada Eficaz” até “Muito Eficaz”, sendo que:

Nada Eficaz	Raramente Eficaz	Poucas vezes Eficaz	Eficaz	Frequentemente Eficaz	Muito Eficaz
1	2	3	4	5	6

No teu entender, quais as **medidas disciplinares corretivas e sancionatórias** que surtem maior efeito?

(Para todas as opções indica o seu **grau de importância**, de acordo com a **escala apresentada anteriormente**).

	1	2	3	4	5	6
Advertência.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ordem de saída da sala-de-aula e de locais referentes à escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Realização de tarefas e atividades na comunidade escolar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Condicionamento a certos espaços escolares ou utilização de materiais e equipamentos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mudança de turma.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Repreensão registada.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Suspensão de 3 a 12 dias úteis.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Transferência de escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Suspensão da escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

15. No teu entender, quais as **formas** que achas **mais eficazes** de como os teus **professores** poderiam **gerir melhor a indisciplina na sala-de-aula**?

(Para todas as opções indica o seu **grau de eficácia**, de acordo com a **escala apresentada anteriormente**.)

	1	2	3	4	5	6
Advertência	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
O professor discute os seus pontos de vista e também os dos outros.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
O professor apresenta factos e conceitos relativamente à matéria que leciona.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
O professor explica com clareza a matéria que leciona	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
O professor conhece os seus alunos e adapta o ensino às suas necessidades, incorporando a	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

experiência do aluno ao conteúdo e incentivando a sua participação.	
O professor fornece informação positiva ao trabalho dos seus alunos.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
O professor identifica o que considera importante.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
O professor convida os alunos a partilhar os seus conhecimentos e experiências.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
O professor incentiva os alunos a criticar as suas ideias.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
O professor favorece as atividades de aprendizagem cooperativa.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
O professor realiza uma avaliação contínua da aprendizagem dos seus alunos.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
O professor tem um estilo de apresentação interessante (convidativo e diversificado).	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>

16. Para **todos os itens abaixo** é solicitado que respondas segundo uma **escala de frequência** que vai de “Nada Frequente” até “Muito Frequentemente”, sendo que:

Nada frequente	Raramente frequente	Poucas vezes frequente	Frequente	Moderadamente frequente	Muito frequentemente
1	2	3	4	5	6

No teu entender, quais as formas que achas mais eficazes de como os teus professores poderiam **gerir melhor a indisciplina na sala-de-aula?**

(Para todas as opções indica o seu **grau de frequência**, de acordo com a **escala apresentada**).

	1	2	3	4	5	6
Advertência	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
O professor discute os seus pontos de vista e também os dos outros.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

O professor apresenta factos e conceitos relativamente à matéria que leciona.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
O professor explica com clareza a matéria que leciona	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
O professor conhece os seus alunos e adapta o ensino às suas necessidades, incorporando a experiência do aluno ao conteúdo e incentivando a sua participação.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
O professor fornece informação positiva ao trabalho dos seus alunos.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
O professor identifica o que considera importante.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
O professor convida os alunos a partilhar os seus conhecimentos e experiências.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
O professor incentiva os alunos a criticar as suas ideias.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
O professor favorece as atividades de aprendizagem cooperativa.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
O professor realiza uma avaliação contínua da aprendizagem dos seus alunos.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
O professor tem um estilo de apresentação interessante (convitativo e diversificado).	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>

Muito obrigada pela tua colaboração!

Anexo C – Consistência interna da escala

Responsabilidade pela Indisciplina

Resumo de processamento do caso

		N	%
Casos	Válido	238	100,0
	Excluídos ^a	0	,0
	Total	238	100,0

a. Exclusão de lista com base em todas as variáveis do procedimento.

Estatísticas de confiabilidade

Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach com base em itens padronizados	N de itens
,495	,454	4

Estatísticas de item de resumo

	Média	Mínimo	Máximo	Intervalo	Máximo / Mínimo	Variância	N de itens
Médias de item	3,964	3,273	4,681	1,408	1,430	,333	4
Variâncias de item	2,130	1,273	2,916	1,643	2,291	,461	4

Estatísticas de item-total

	Média de escala se o item for excluído	Variância de escala se o item for excluído	Correlação de item total corrigida	Correlação múltipla ao quadrado	Alfa de Cronbach se o item for excluído
Q8A_AlunosResponsaveisPelaIndisciplina	11,1765	12,138	,018	,102	,604
Q8B_ProfessoresResponsaveisPelaIndisciplina	11,8445	8,984	,294	,195	,419
Q8C_FamiliaDosAlunosResponsavelPelaIndisciplina	11,9664	6,725	,441	,226	,250
Q8D_EscolaResponsavelPelaIndisciplina	12,5840	7,771	,415	,292	,296

Motivos de Ordem Familiar

Resumo de processamento do caso

		N	%
Casos	Válido	235	98,7
	Excluídos ^a	3	1,3
	Total	238	100,0

a. Exclusão de lista com base em todas as variáveis do procedimento.

Estatísticas de confiabilidade

Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach com base em itens padronizados	N de itens
,610	,616	4

Estatísticas de item de resumo

	Média	Mínimo	Máximo	Intervalo	Máximo / Mínimo	Variância	N de itens
Médias de item	4,028	3,689	4,494	,804	1,218	,121	4
Variâncias de item	2,278	1,916	2,723	,807	1,421	,130	4

Estatísticas de item-total

	Média de escala se o item for excluído	Variância de escala se o item for excluído	Correlação de item total corrigida	Correlação múltipla ao quadrado	Alfa de Cronbach se o item for excluído
Q9A_MotivoFamiliar_PaisDesinteressadosDasQuestoesEscolares	11,6170	10,289	,413	,226	,522
Q9B_MotivosFamiliares_PaisDemasiadoRepressivos	12,4213	11,441	,368	,162	,557
Q9C_MotivosFamiliares_PaisDemasiadoPermissivos	12,0383	10,251	,487	,285	,469
Q9D_MotivosFamiliares_FaltaDeApoioPsicologico	12,2553	10,729	,310	,100	,607

Motivos de Ordem Social

Resumo de processamento do caso

		N	%
Casos	Válido	237	99,6
	Excluídos ^a	1	,4
	Total	238	100,0

a. Exclusão de lista com base em todas as variáveis do procedimento.

Estatísticas de confiabilidade

Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach com base em itens padronizados	N de itens
,764	,761	4

Estatísticas de item de resumo

	Média	Mínimo	Máximo	Intervalo	Máximo / Mínimo	Variância	N de itens
Médias de item	4,390	3,105	5,068	1,962	1,632	,765	4
Variâncias de item	2,313	2,207	2,426	,219	1,099	,013	4
Covariâncias entre itens	1,036	,348	1,923	1,575	5,527	,429	4
Correlações entre itens	,444	,151	,797	,647	5,290	,075	4

Estatísticas de item-total

	Média de escala se o item for excluído	Variância de escala se o item for excluído	Correlação de item total corrigida	Correlação múltipla ao quadrado	Alfa de Cronbach se o item for excluído
Q10A_MotivosSociais_Dese mpregoNaFamilia	14,4557	16,876	,211	,074	,875
Q10B_MotivosSociais_Prese nciarOuViverConsumoDroga s	12,8481	11,299	,760	,669	,594
Q10C_MotivosSociais_Prese nciarOuViverAlcoolismo	12,8861	11,661	,721	,684	,618
Q10D_MotivosSociais_Prese nciarOuViverViolenciaDomes tica	12,4937	12,776	,630	,474	,673

Motivos de Ordem Escolar

Resumo de processamento do caso

		N	%
Casos	Válido	234	98,3
	Excluídos ^a	4	1,7
	Total	238	100,0

a. Exclusão de lista com base em todas as variáveis do procedimento.

Estatísticas de confiabilidade

Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach com base em itens padronizados	N de itens
,803	,801	9

Estatísticas de item de resumo

	Média	Mínimo	Máximo	Intervalo	Máximo / Mínimo	Variância	N de itens
Médias de item	3,583	2,919	4,034	1,115	1,382	,131	9
Variâncias de item	2,273	1,930	2,775	,845	1,438	,073	9
Covariâncias entre itens	,709	,239	1,517	1,278	6,338	,074	9
Correlações entre itens	,309	,109	,596	,487	5,472	,011	9

Estatísticas de item-total

	Média de escala se o item for excluído	Variância de escala se o item for excluído	Correlação de item total corrigida	Correlação múltipla ao quadrado	Alfa de Cronbach se o item for excluído
Q11A_MotivosEscolares_MudancasBruscasNoSistemaEnsino	28,6880	60,645	,394	,202	,796
Q11B_MotivosEscolares_CurriculosOuProgramasSemInteresse	28,5043	59,067	,456	,322	,789
Q11C_MotivosEscolares_RegulamentosDisciplinaresDemasiadoRigidos	28,3803	60,211	,434	,289	,791
Q11D_MotivosEscolares_FaltaDeParticipacaoDoEncarregadoDeEducacao	28,3034	60,264	,372	,173	,800
Q11E_MotivosEscolares_DegradacaoDosEdificiosEscolares	28,7350	53,466	,626	,446	,765
Q11F_MotivosEscolares_LocalizacaoDaEscola	29,3248	58,727	,476	,295	,786

Q11G_MotivosEscolares_FaltaEspacosFisicosParaAtividades	28,7436	54,767	,636	,486	,765
Q11H_HorarioEscolarDesadequado	28,2094	55,874	,541	,356	,777
Q11I_FaltaAtividadesExtraCurriculares	29,0598	57,868	,516	,313	,781

Motivos Ligados ao Professor

Resumo de processamento do caso

		N	%
Casos	Válido	236	99,2
	Excluídos ^a	2	,8
	Total	238	100,0

a. Exclusão de lista com base em todas as variáveis do procedimento.

Estatísticas de confiabilidade

Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach com base em itens padronizados	N de itens
,798	,801	7

Estatísticas de item de resumo

	Média	Mínimo	Máximo	Intervalo	Máximo / Mínimo	Variância	N de itens
Médias de item	4,294	4,089	4,602	,513	1,125	,046	7
Variâncias de item	2,075	1,561	2,590	1,028	1,658	,105	7
Covariâncias entre itens	,749	,509	1,143	,635	2,247	,036	7
Correlações entre itens	,365	,269	,583	,314	2,168	,009	7

Motivos Ligados ao Aluno

Resumo de processamento do caso

		N	%
Casos	Válido	237	99,6

Estadísticas de item-total

	Média de escala se o item for excluído	Variância de escala se o item for excluído	Correlação de item total corrigida	Correlação múltipla ao quadrado	Alfa de Cronbach se o item for excluído
Q12A_MotivosProfessor_MetodoDeTrabalho	25,9703	35,050	,505	,291	,777
Q12B_MotivosProfessor_FaltaCapacidadeComunicacao	25,7966	32,997	,666	,511	,746
Q12C_MotivosProfessor_FaltaCapacidadeMotivacaoDosAlunos	25,4576	34,462	,601	,435	,760
Q12D_MotivosProfessor_DificuldadeLidarSituacoesConflit	25,4661	36,182	,549	,383	,770
Q12E_MotivosProfessor_De	25,8771	35,368	,463	,234	,785
Q12F_MotivosProfessor_De	25,9492	36,763	,422	,193	,791
Q12G_MotivosProfessor_ProfessorIndiferente	25,8390	33,685	,520	,301	,775

Excluídos ^a	1	,4
Total	238	100,0

a. Exclusão de lista com base em todas as variáveis do procedimento.

Estadísticas de confiabilidade

Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach com base em itens padronizados	N de itens
,837	,838	9

Estadísticas de item de resumo

	Média	Mínimo	Máximo	Intervalo	Máximo / Mínimo	Variância	N de itens
Médias de item	4,240	3,827	4,646	,819	1,214	,087	9
Variâncias de item	2,086	1,644	2,933	1,289	1,785	,153	9
Covariâncias entre itens	,758	,256	1,478	1,222	5,775	,071	9
Correlações entre itens	,365	,117	,581	,464	4,975	,013	9

Estadísticas de item-total

	Média de escala se o item for excluído	Variância de escala se o item for excluído	Correlação de item total corrigida	Correlação múltipla ao quadrado	Alfa de Cronbach se o item for excluído
Q13A_MotivosAluno_Desani moPeranteFuturo	34,1435	57,106	,610	,437	,813
Q13B_MotivosAluno_Escola NaoServeParaNada	33,5274	57,869	,616	,480	,812
Q13C_MotivosAluno_Faltald entificacaoComProfessor	34,3291	62,747	,440	,387	,831
Q13D_MotivosAlunos_Faltal dentificacaoComColegas	34,1941	59,818	,497	,403	,826
Q13E_MotivosAlunos_Desej oDeRebeldia	33,6835	58,743	,543	,435	,821
Q13F_MotivosAlunos_Difical dadesDeAprendizagem	33,8270	61,889	,447	,243	,830
Q13G_MotivosAlunos_Falta DeRefsComportamentaisPosi tivas	34,0295	59,359	,620	,420	,813
Q13H_MotivosAlunos_UmaO uVariasRetencoes	34,0042	58,453	,602	,431	,814
Q13I_MotivosAlunos_Consumo DeDrogas	33,5105	56,081	,558	,461	,820

Medidas Disciplinares e Sancionatórias

Resumo de processamento do caso

		N	%
Casos	Válido	235	98,7
	Excluídos ^a	3	1,3
	Total	238	100,0

a. Exclusão de lista com base em todas as variáveis do procedimento.

Estadísticas de confiabilidade

Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach com base em itens padronizados	N de itens
,758	,756	9

Estadísticas de item de resumo

	Média	Mínimo	Máximo	Intervalo	Máximo / Mínimo	Variância	N de itens
Médias de item	3,608	3,345	3,885	,540	1,162	,038	9
Variâncias de item	2,252	1,629	2,974	1,345	1,826	,259	9
Covariâncias entre itens	,582	,027	2,001	1,974	74,440	,217	9
Correlações entre itens	,256	,011	,682	,671	63,294	,030	9

Estadísticas de item-total

	Média de escala se o item for excluído	Variância de escala se o item for excluído	Correlação de item total corrigida	Correlação múltipla ao quadrado	Alfa de Cronbach se o item for excluído
Q14A_MedidasDisciplinares_Advertencia	29,0128	54,577	,289	,207	,756
Q14B_MedidasDisciplinares_OrdemSaidaAulaELocaisEscola	29,0681	52,824	,352	,309	,748
Q14C_MedidasDisciplinares_RealizacaoAtividadesComunidadeEscolar	28,5830	53,569	,306	,303	,755
Q14D_MedidasDisciplinares_CondicionamentoAEspacosEscolares	29,1234	53,639	,368	,256	,746
Q14E_MedidasDisciplinares_MudancaDeTurma	29,0000	51,009	,427	,376	,737
Q14F_MedidasDisciplinares_RepreensaoRegistada	28,8000	48,528	,619	,431	,709
Q14G_MedidasDisciplinares_Suspensao3a12Dias	28,7319	47,821	,485	,482	,728
Q14H_MedidasDisciplinares_TransferenciaEscola	28,7830	46,863	,542	,525	,717
Q14I_MedidasDisciplinares_SuspensaoDaEscola	28,6426	46,410	,543	,618	,717

Formas mais Eficazes de Gerir a Indisciplina em Sala de Aula – Professores

Resumo de processamento do caso

		N	%
Casos	Válido	234	98,3
	Excluídos ^a	4	1,7
	Total	238	100,0

a. Exclusão de lista com base em todas as variáveis do procedimento.

Estatísticas de confiabilidade

Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach com base em itens padronizados	N de itens
,893	,895	12

Estatísticas de item de resumo

	Média	Mínimo	Máximo	Intervalo	Máximo / Mínimo	Variância	N de itens
Médias de item	4,227	3,479	4,829	1,350	1,388	,144	12
Variâncias de item	1,818	1,570	2,193	,623	1,397	,045	12
Covariâncias entre itens	,748	,352	1,207	,855	3,430	,032	12
Correlações entre itens	,416	,161	,671	,511	4,181	,011	12

Estatísticas de item-total

	Média de escala se o item for excluído	Variância de escala se o item for excluído	Correlação de item total corrigida	Correlação múltipla ao quadrado	Alfa de Cronbach se o item for excluído
Q15A_Eficacia_Advertencia	47,2479	104,934	,442	,331	,894
Q15B_Eficacia_ProfDiscutePontosDeVista	46,9231	102,955	,562	,434	,887
Q15C_Eficacia_ProfApresentaFactosRelacAMateria	46,8419	102,623	,633	,575	,883
Q15D_Eficacia_ProfExplicaClarezaAMateria	46,2607	100,794	,661	,530	,882
Q15E_Eficacia_ProfConheceAlunosEAdaptaEnsino	45,8974	99,500	,679	,589	,881
Q15F_Eficacia_ProfDaInfoPositivaAoTrabAluno	46,2222	100,852	,703	,609	,880
Q15G_Eficacia_ProfIdentificaOQueConsideraImportante	46,4316	101,714	,654	,488	,882

Q15H_Eficacia_ProfConvida AlunosAPartilharConhecEExperiencias	46,3761	102,339	,626	,494	,884
Q15I_Eficacia_ProfIncentiva AlunosACriticarIdeias	46,5299	102,130	,541	,469	,889
Q15J_Eficacia_ProfFavorece AtividadesAprendizCooperativa	46,6197	102,305	,622	,475	,884
Q15K_Eficacia_ProfRealizaAvaliacaoContinua	46,5769	103,988	,586	,479	,886
Q15L_Eficacia_ProfEstiloApreentacaoInteressante	46,0641	102,936	,576	,411	,886

Q5A_NaoCumprimentoRegrasRegulamentoInterno

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	,00	24	10,1	10,1	10,1
	1,00	214	89,9	89,9	100,0
	Total	238	100,0	100,0	

Q5B_Desobediencia

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	,00	18	7,6	7,6	7,6
	1,00	219	92,0	92,4	100,0
	Total	237	99,6	100,0	
Omisso	Sistema	1	,4		
	Total	238	100,0		

Q5C_ConversarComColegas

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	,00	154	64,7	65,0	65,0
	1,00	83	34,9	35,0	100,0
	Total	237	99,6	100,0	
Omisso	Sistema	1	,4		

Total		238	100,0		
-------	--	-----	-------	--	--

Q5D_InterromperAulaDesnecessariamente

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	,00	56	23,5	23,6	23,6
	1,00	181	76,1	76,4	100,0
	Total	237	99,6	100,0	
Omisso	Sistema	1	,4		
Total		238	100,0		

Q5E_NaoTrazerMaterial

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	,00	183	76,9	77,2	77,2
	1,00	54	22,7	22,8	100,0
	Total	237	99,6	100,0	
Omisso	Sistema	1	,4		
Total		238	100,0		

Q5F_LevantardoLugarSemPedir

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	,00	70	29,4	29,5	29,5
	1,00	167	70,2	70,5	100,0
	Total	237	99,6	100,0	
Omisso	Sistema	1	,4		
Total		238	100,0		

Q5G_DesvalorizarTarefasSolicitadas

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	,00	57	23,9	24,1	24,1
	1,00	180	75,6	75,9	100,0
	Total	237	99,6	100,0	
Omisso	Sistema	1	,4		

Total		238	100,0		
-------	--	-----	-------	--	--

Q5H_DiscutirComProfessor

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	,00	24	10,1	10,1	10,1
	1,00	213	89,5	89,9	100,0
	Total	237	99,6	100,0	
Omisso	Sistema	1	,4		
Total		238	100,0		

Q5I_FazerAmeacas

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	,00	17	7,1	7,2	7,2
	1,00	220	92,4	92,8	100,0
	Total	237	99,6	100,0	
Omisso	Sistema	1	,4		
Total		238	100,0		

Q5J_FazerComentariosProvocadoresDeModoACausarAgitacaoNaTurma

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	,00	23	9,7	9,7	9,7
	1,00	214	89,9	90,3	100,0
	Total	237	99,6	100,0	
Omisso	Sistema	1	,4		
Total		238	100,0		

Q5Outra1_FalarSemAutorizacao

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	1,00	7	2,9	100,0	100,0
Omisso	Sistema	231	97,1		
Total		238	100,0		

Q5Outra2_ResponderMalAoProfessor

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	1,00	2	,8	100,0	100,0
Omisso	Sistema	236	99,2		
Total		238	100,0		

Q5Outra3_BaterNosColegas

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	1,00	5	2,1	100,0	100,0
Omisso	Sistema	233	97,9		
Total		238	100,0		

Q5Outra4_DormirNasAulas

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	1,00	1	,4	100,0	100,0
Omisso	Sistema	237	99,6		
Total		238	100,0		

Q5Outra5_NaoSerAssiduo

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	1,00	2	,8	100,0	100,0
Omisso	Sistema	236	99,2		
Total		238	100,0		

Q5Outra6_UtilizarTelemovelNaAula

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	1,00	2	,8	100,0	100,0
Omisso	Sistema	236	99,2		

Total		238	100,0		
-------	--	-----	-------	--	--

Q5Outra7_DesobedecerAoProfessor

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	1,00	3	1,3	100,0	100,0
Omisso	Sistema	235	98,7		
Total		238	100,0		

Q5Outra8_MauComportamentoEmSalaDeAula

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	1,00	6	2,5	100,0	100,0
Omisso	Sistema	232	97,5		
Total		238	100,0		

Anexo D – Autorização aos encarregados de educação

Lisboa, 7 de Maio de 2018

Exmo./a Encarregado/a de Educação,

No âmbito da realização de uma Tese de Mestrado em Psicologia Educacional no ISPA – Instituto Universitário de Ciências Psicológicas, Sociais e da Vida – , orientada pelo Prof. Doutor José Morgado, a Escola vem por este meio solicitar a participação do(a) seu(ua) educando(a) neste estudo, que tem como objetivo estudar as representações dos alunos face à indisciplina. É importante salientar, que em nenhum momento deste estudo se pretende realizar avaliações aos alunos, apenas se pretende recolher opiniões ou visões gerais relativas à forma como os jovens percecionam a indisciplina.

A recolha de dados será realizada através de um questionário preenchido pelos alunos do 7º, 8º e 9º ano de escolaridade, na própria escola e em horário a ser agendado. Ressalva-se ainda, que o preenchimento do questionário é anónimo, não sendo pedido ao seu(ua) educando(a) que escreva o seu nome na folha de respostas. É, portanto, confidencial, não sendo as respostas dadas divulgadas.

O(a) seu(sua) filho(a) terá a liberdade de se recusar a participar em qualquer momento, sem qualquer prejuízo para ele(a). No entanto, pedimos a sua colaboração, pois a sua participação é muito importante, uma vez que pode não só garantir um melhor resultado para o estudo, como também trazer benefícios no futuro de outros jovens ou agentes educativos.

Solicita-se a sua autorização para que o trabalho se possa realizar, através da participação do seu(sua) filho(a) de forma voluntária. Neste sentido, preencha o destacável abaixo, sendo este entregue pelo(a) seu(sua) educando(a) num prazo de 8 dias.

Agradecemos a atenção que possa dispensar,

A investigadora, Carolina Tavares

O orientador, Prof. Doutor José Morgado

(Recorte o destacável para ser entregue ao(à) Diretor(a) de Turma do(a) seu(ua) educando(a))

Eu, _____, Encarregado de Educação do(a) aluno(a) _____ n.º _____ turma _____ do _____ ano de escolaridade, declaro que Autorizo / Não Autorizo para a elaboração de uma tese de Mestrado em Psicologia Educacional.
Assinatura do Encarregado de Educação _____ Data: ____/05/2018

Anexo E – Teste estatístico qui-quadrado para o significado de indisciplina

Estatísticas de teste

	Qui-quadrado	gl	Significância Sig.
Q5A_NaoCumprimentoRegr asRegulamentoInterno	151,681 ^a	1	,000
Q5B_Desobediencia	170,468 ^b	1	,000
Q5C_ConversarComColegas	21,270 ^b	1	,000
Q5D_InterromperAulaDesne cessariamente	65,928 ^b	1	,000
Q5E_NaoTrazerMaterial	70,215 ^b	1	,000
Q5F_LevantardoLugarSemP edir	39,700 ^b	1	,000
Q5G_DesvalorizarTarefasSo licitadas	63,835 ^b	1	,000
Q5H_DiscutirComProfessor	150,722 ^b	1	,000
Q5I_FazerAmeacas	173,878 ^b	1	,000
Q5J_FazerComentariosProv ocadoresDeModoACausarA gitacaoNaTurma	153,928 ^b	1	,000

a. 0 células (0,0%) possuem frequências esperadas menores que 5. O mínimo de frequência de célula esperado é 119,0.

b. 0 células (0,0%) possuem frequências esperadas menores que 5. O mínimo de frequência de célula esperado é 118,5.

Anexo F - Comparação dos níveis médios dos motivos de ordem familiar, social, escolar, ligados ao professor e respeitantes ao aluno em função do género

Estadísticas de grupo

	Genero	N	Média	Erro Desvio	Erro padrão da média
MotivoOrdemFamiliar	Masculino	121	3,9008	,98186	,08926
	Feminino	115	4,1783	1,06518	,09933
MotivoOrdemSocial	Masculino	122	4,1537	1,18201	,10701
	Feminino	115	4,6413	1,09481	,10209
MotivoOrdemEscolar	Masculino	122	3,5656	,91524	,08286
	Feminino	115	3,6043	,97655	,09106
MotivoLigadosProfessor	Masculino	121	4,2043	,88137	,08012
	Feminino	115	4,3888	1,04868	,09779
MotivoRespeitantesAluno	Masculino	122	4,1020	,90138	,08161
	Feminino	115	4,3855	,98487	,09184

Teste de amostras independentes

		Teste de Levene para igualdade de variâncias		teste-t para Igualdade de Médias						
		Z	Sig.	t	df	Sig. (2 extremidades)	Diferença a média	Erro padrão de diferença	95% Intervalo de Confiança da Diferença	
									Inferior	Superior
MotivoOrdemFamiliar	Variâncias iguais assumidas	,987	,322	-2,082	234	,038	-,27743	,13327	-,53999	-,01488
	Variâncias iguais não assumidas			-2,078	229,983	,039	-,27743	,13354	-,54056	-,01431
MotivoOrdemSocial	Variâncias iguais assumidas	1,851	,175	-3,289	235	,001	-,48762	,14824	-,77966	-,19557
	Variâncias iguais não assumidas			-3,297	234,930	,001	-,48762	,14790	-,77900	-,19623
MotivoOrdemEscolar	Variâncias iguais assumidas	1,550	,214	-1,466	235	,753	-,03877	,12288	-,28087	,20332
	Variâncias iguais não assumidas			-1,466	231,444	,753	-,03877	,12312	-,28136	,20381
MotivoLigadosProfessor	Variâncias iguais assumidas	3,068	,081	-1,466	234	,144	-,18457	,12587	-,43255	,06341

	Variâncias iguais não assumidas			- 222,9 1,460	75	,146	-,18457	,12642	-,43371	,06457
MotivoResp eitantesAlun	Variâncias iguais assumidas	,275	,600	- 235 2,314		,022	-,28350	,12254	-,52491	-,04209
o	Variâncias iguais não assumidas			- 230,0 2,308	01	,022	-,28350	,12286	-,52558	-,04143

Anexo G - Comparação dos níveis médios dos motivos de ordem familiar, social, escolar, ligados ao professor e respeitantes ao aluno em função da faixa etária

		Descritivos							
		N	Média	Erro Desvio	Erro Erro	Intervalo de confiança de 95% para média		Mínimo	Máximo
						Limite inferior	Limite superior		
MotivoOrdemFamiliar	11-12anos	47	4,3457	,92453	,13486	4,0743	4,6172	1,25	6,00
	13-14anos	97	4,0799	,99775	,10131	3,8788	4,2810	1,00	6,00
	15-16anos	82	3,8902	1,04387	,11528	3,6609	4,1196	1,00	6,00
	17-18anos	10	3,3500	1,30277	,41197	2,4181	4,2819	1,00	4,75
	Total	236	4,0360	1,03053	,06708	3,9039	4,1682	1,00	6,00
	MotivoOrdemSocial	11-12anos	47	4,5585	1,00571	,14670	4,2632	4,8538	1,50
	13-14anos	98	4,5077	1,08377	,10948	4,2904	4,7249	1,00	6,00
	15-16anos	82	4,2348	1,25729	,13884	3,9585	4,5110	1,00	6,00
	17-18anos	10	3,7250	1,56990	,49645	2,6020	4,8480	1,00	5,50
	Total	237	4,3903	1,16403	,07561	4,2413	4,5393	1,00	6,00
MotivoOrdemEscolar	11-12anos	46	3,5471	,84717	,12491	3,2955	3,7987	2,11	5,67
	13-14anos	99	3,5814	1,00663	,10117	3,3806	3,7821	1,22	6,00
	15-16anos	82	3,6111	,93555	,10331	3,4055	3,8167	1,00	5,67
	17-18anos	10	3,5667	,91542	,28948	2,9118	4,2215	2,33	5,33
	Total	237	3,5844	,94368	,06130	3,4636	3,7052	1,00	6,00
	MotivoLigadosProfessor	11-12anos	46	4,6273	,71173	,10494	4,4160	4,8387	2,86
13-14anos		98	4,2434	,97717	,09871	4,0475	4,4393	1,71	6,00
15-16anos		82	4,2247	1,04184	,11505	3,9958	4,4537	1,57	6,00

	17-18anos	10	3,8286	1,01865	,32212	3,0999	4,5573	1,86	5,14
	Total	236	4,2942	,96887	,06307	4,1699	4,4184	1,57	6,00
MotivoRespeitantesAluno	11-12anos	46	4,4130	,73317	,10810	4,1953	4,6308	2,67	5,78
	13-14anos	99	4,3109	,93624	,09410	4,1242	4,4976	1,11	6,00
	15-16anos	82	4,1802	,98296	,10855	3,9642	4,3962	1,44	6,00
	17-18anos	10	3,2222	1,19096	,37661	2,3703	4,0742	1,22	5,33
	Total	237	4,2396	,95146	,06180	4,1178	4,3613	1,11	6,00

Teste de Homogeneidade de Variâncias

		Estatística de			
		Levene	df1	df2	Sig.
MotivoOrdemFamiliar	Com base em média	,508	3	232	,677
	Com base em mediana	,420	3	232	,739
	Com base em mediana e com df ajustado	,420	3	223,340	,739
	Com base em média aparada	,487	3	232	,692
MotivoOrdemSocial	Com base em média	2,723	3	233	,045
	Com base em mediana	1,948	3	233	,123
	Com base em mediana e com df ajustado	1,948	3	216,906	,123
	Com base em média aparada	2,678	3	233	,048
MotivoOrdemEscolar	Com base em média	,366	3	233	,778
	Com base em mediana	,422	3	233	,738
	Com base em mediana e com df ajustado	,422	3	228,326	,738
	Com base em média aparada	,375	3	233	,771
MotivoLigadosProfessor	Com base em média	2,629	3	232	,051
	Com base em mediana	2,573	3	232	,055
	Com base em mediana e com df ajustado	2,573	3	222,343	,055
	Com base em média aparada	2,578	3	232	,054

MotivoRespeitantesAluno	Com base em média	2,245	3	233	,084
	Com base em mediana	2,343	3	233	,074
	Com base em mediana e com df ajustado	2,343	3	227,471	,074
	Com base em média aparada	2,274	3	233	,081

ANOVA

		Soma dos Quadrados	df	Quadrado Médio	Z	Sig.
MotivoOrdemFamiliar	Entre Grupos	11,144	3	3,715	3,615	,014
	Nos grupos	238,425	232	1,028		
	Total	249,569	235			
MotivoOrdemSocial	Entre Grupos	9,090	3	3,030	2,272	,081
	Nos grupos	310,683	233	1,333		
	Total	319,773	236			
MotivoOrdemEscolar	Entre Grupos	,127	3	,042	,047	,987
	Nos grupos	210,038	233	,901		
	Total	210,164	236			
MotivoLigadosProfessor	Entre Grupos	7,921	3	2,640	2,880	,037
	Nos grupos	212,674	232	,917		
	Total	220,595	235			
MotivoRespeitantesAluno	Entre Grupos	12,527	3	4,176	4,837	,003
	Nos grupos	201,118	233	,863		
	Total	213,645	236			

Anexo H – Testes post-hoc para os motivos de ordem familiar, ligados ao professor e respeitantes ao aluno que diferem em função da faixa etária

Comparações múltiplas de Ordem Familiar

Variável dependente	(I) Idade	(J) Idade	Diferença média (I-J)	Erro Erro	Sig.	Intervalo de Confiança 95%		
						Limite inferior	Limite superior	
MotivoOrdemFamiliar	11- 12anos	13- 14anos	,26585	,18017	,849	-,2136	,7453	
		15- 16anos	,45550	,18547	,089	-,0380	,9490	
		17- 18anos	,99574*	,35304	,031	,0563	1,9352	
		13- 14anos	11- 12anos	-,26585	,18017	,849	-,7453	,2136
	13- 14anos	15- 16anos	,18965	,15208	1,000	-,2150	,5943	
		17- 18anos	,72990	,33670	,187	-,1661	1,6259	
		15- 16anos	11- 12anos	-,45550	,18547	,089	-,9490	,0380
		13- 14anos	11- 12anos	-,18965	,15208	1,000	-,5943	,2150
	15- 16anos	17- 18anos	,54024	,33956	,678	-,3634	1,4438	
		17- 18anos	11- 12anos	-,99574*	,35304	,031	-1,9352	-,0563
		13- 14anos	11- 12anos	-,72990	,33670	,187	-1,6259	,1661
		15- 16anos	11- 12anos	-,54024	,33956	,678	-1,4438	,3634
	17- 18anos	15- 16anos	11- 12anos	-,50976	,38678	1,000	-1,5390	,5195

*. A diferença média é significativa no nível 0.05.

Comparações múltiplas dos Motivos ligados ao professor

Variável dependente	(I) Idade	(J) Idade	Diferença média (I-J)	Erro Erro	Sig.	Intervalo de Confiança 95%		
						Limite inferior	Limite superior	
MotivoLigadosProfe ssor	Games- Howell	11- 12anos	13- 14anos	,38389*	,14407	,043	,0084	,7594
			15- 16anos	,40259	,15572	,053	-,0031	,8083
			17- 18anos	,79876	,33879	,144	-,2210	1,8186
		13- 14anos	11- 12anos	-,38389*	,14407	,043	-,7594	-,0084
			15- 16anos	,01870	,15159	,999	-,3747	,4121
			17- 18anos	,41487	,33691	,621	-,6028	1,4325
		15- 16anos	11- 12anos	-,40259	,15572	,053	-,8083	,0031
			13- 14anos	-,01870	,15159	,999	-,4121	,3747
			17- 18anos	,39617	,34205	,663	-,6271	1,4194
		17- 18anos	11- 12anos	-,79876	,33879	,144	-1,8186	,2210
			13- 14anos	-,41487	,33691	,621	-1,4325	,6028
			15- 16anos	-,39617	,34205	,663	-1,4194	,6271

*. A diferença média é significativa no nível 0.05.

Comparações múltiplas dos Motivos Respeitantes ao Aluno

Variável dependente	(I) Idade	(J) Idade	Diferença média (I- J)	Erro Erro	Sig.	Intervalo de Confiança 95%	
						Limite inferior	Limite superior
MotivoRespeitant esAluno	11- 12anos	13- 14anos	,10216	,1657 8	1,000	-,3390	,5433
		15- 16anos	,23283	,1711 5	1,000	-,2226	,6882
		17- 18anos	1,19082*	,3241 6	,002	,3282	2,0534
	13- 14anos	11- 12anos	-,10216	,1657 8	1,000	-,5433	,3390
		15- 16anos	,13067	,1387 3	1,000	-,2385	,4998
		17- 18anos	1,08866*	,3082 8	,003	,2683	1,9090
	15- 16anos	11- 12anos	-,23283	,1711 5	1,000	-,6882	,2226
		13- 14anos	-,13067	,1387 3	1,000	-,4998	,2385
		17- 18anos	,95799*	,3112 0	,014	,1299	1,7861
	17- 18anos	11- 12anos	-1,19082*	,3241 6	,002	-2,0534	-,3282
		13- 14anos	-1,08866*	,3082 8	,003	-1,9090	-,2683
		15- 16anos	-,95799*	,3112 0	,014	-1,7861	-,1299

*. A diferença média é significativa no nível 0.05.

Anexo I - Correlação entre os motivos de ordem familiar, social, escolar, ligados ao professor e respeitantes ao aluno e as habilitações literárias dos pais

		Hab_Lit_Pai	Hab_Lit_Mae
MotivoLigadosProfessor	Correlação de Pearson	,161*	,189**
	Sig. (2 extremidades)	,013	,004
	N	236	236
MotivoRespeitantesAluno	Correlação de Pearson	,107	,152*
	Sig. (2 extremidades)	,101	,019
	N	237	237

** . A correlação é significativa no nível 0,01 (2 extremidades).

* . A correlação é significativa no nível 0,05 (2 extremidades).

Anexo J - Correlação entre os motivos de ordem familiar, social, escolar, ligados ao professor e respeitantes ao aluno e a existência de alunos indisciplinados na turma

Correlações						
Q6_ExistenciaAlunosIndisciplinadosNaTurma	MotivoOrdemFamiliar	MotivoOrdemSocial	MotivoOrdemEscolar	MotivoLigadosProfessor	MotivoRespeitantesAluno	
Q6_ExistenciaAlunosIndisciplinadosNaTurma	1	,142*	,004	-,047	,020	,025
		,029	,954	,472	,763	,699
	238	236	237	237	236	237

A correlação é significativa no nível 0,05 (2 extremidades).*

A correlação é significativa no nível 0,01 (2 extremidades).**

Anexo K - Comparação dos níveis médios dos motivos de ordem familiar, social, escolar, ligados ao professor e respeitantes ao aluno em função da classificação do comportamento dos alunos

		Descritivos							
		N	Média	Erro Desvio	Erro Erro	Intervalo de confiança de 95% para média		Mínimo	Máximo
						Limite inferior	Limite superior		
MotivoOrdemFamiliar	Nada Indisciplinado	113	3,9779	1,05303	,09906	3,7816	4,1742	1,00	6,00
	Pouco Indisciplinado	103	4,0583	1,05557	,10401	3,8520	4,2646	1,00	6,00
	Indisciplinado	13	3,9808	,55398	,15365	3,6460	4,3155	3,25	5,50
	Muito Indisciplinado	7	4,7500	,81650	,30861	3,9949	5,5051	3,50	5,50
	Total	236	4,0360	1,03053	,06708	3,9039	4,1682	1,00	6,00
MotivoOrdemSocial	Nada Indisciplinado	113	4,4535	1,12725	,10604	4,2434	4,6637	1,00	6,00
	Pouco Indisciplinado	104	4,3798	1,18751	,11644	4,1489	4,6107	1,00	6,00
	Indisciplinado	13	4,0385	1,06969	,29668	3,3921	4,6849	1,50	5,50
	Muito Indisciplinado	7	4,1786	1,63754	,61893	2,6641	5,6930	1,50	6,00
	Total	237	4,3903	1,16403	,07561	4,2413	4,5393	1,00	6,00
MotivoOrdemEscolar	Nada Indisciplinado	112	3,5114	,98242	,09283	3,3275	3,6954	1,00	5,67
	Pouco Indisciplinado	105	3,6360	,88574	,08644	3,4646	3,8074	1,22	5,89
	Indisciplinado	13	3,3761	,72936	,20229	2,9353	3,8168	2,00	4,33
	Muito Indisciplinado	7	4,3651	1,24840	,47185	3,2105	5,5197	2,56	6,00
	Total	237	3,5844	,94368	,06130	3,4636	3,7052	1,00	6,00
MotivoLigadosProfessor	Nada Indisciplinado	111	4,2432	1,03314	,09806	4,0489	4,4376	1,57	6,00
	Pouco Indisciplinado	105	4,2830	,90978	,08879	4,1069	4,4591	1,86	5,71
	Indisciplinado	13	4,2198	,68167	,18906	3,8078	4,6317	3,29	5,71
	Muito Indisciplinado	7	5,4082	,64115	,24233	4,8152	6,0011	4,57	6,00
	Total	236	4,2942	,96887	,06307	4,1699	4,4184	1,57	6,00

MotivoRespeitante sAluno	Nada	112	4,2192	1,03218	,09753	4,0260	4,4125	1,11	6,00
	Indisciplinado								
	Pouco	105	4,2021	,89059	,08691	4,0298	4,3745	2,00	6,00
	Indisciplinado								
	Muito	13	4,2393	,66951	,18569	3,8347	4,6439	3,33	5,56
Indisciplinado									
Total		237	4,2396	,95146	,06180	4,1178	4,3613	1,11	6,00

Teste de Homogeneidade de Variâncias

		Estadística de			
		Levene	df1	df2	Sig.
MotivoOrdemFamiliar	Com base em média	2,510	3	232	,059
	Com base em mediana	2,292	3	232	,079
	Com base em mediana e com df ajustado	2,292	3	227,285	,079
	Com base em média aparada	2,437	3	232	,065
MotivoOrdemSocial	Com base em média	1,130	3	233	,338
	Com base em mediana	,660	3	233	,577
	Com base em mediana e com df ajustado	,660	3	219,889	,577
	Com base em média aparada	1,054	3	233	,369
MotivoOrdemEscolar	Com base em média	,760	3	233	,518
	Com base em mediana	,773	3	233	,510
	Com base em mediana e com df ajustado	,773	3	222,534	,510
	Com base em média aparada	,777	3	233	,508
MotivoLigadosProfessor	Com base em média	1,601	3	232	,190
	Com base em mediana	1,799	3	232	,148
	Com base em mediana e com df ajustado	1,799	3	227,178	,148
	Com base em média aparada	1,601	3	232	,190
MotivoRespeitantesAluno	Com base em média	1,719	3	233	,164
	Com base em mediana	1,647	3	233	,179
	Com base em mediana e com df ajustado	1,647	3	206,357	,180

Com base em média aparada	1,682	3	233	,172
------------------------------	-------	---	-----	------

ANOVA

		Soma dos Quadrados	df	Quadrado Médio	Z	Sig.
MotivoOrdemFamiliar	Entre Grupos	4,041	3	1,347	1,273	,284
	Nos grupos	245,528	232	1,058		
	Total	249,569	235			
MotivoOrdemSocial	Entre Grupos	2,386	3	,795	,584	,626
	Nos grupos	317,386	233	1,362		
	Total	319,773	236			
MotivoOrdemEscolar	Entre Grupos	5,706	3	1,902	2,168	,093
	Nos grupos	204,458	233	,878		
	Total	210,164	236			
MotivoLigadosProfessor	Entre Grupos	9,060	3	3,020	3,312	,021
	Nos grupos	211,535	232	,912		
	Total	220,595	235			
MotivoRespeitantesAluno	Entre Grupos	5,706	3	1,902	2,131	,097
	Nos grupos	207,939	233	,892		
	Total	213,645	236			

Anexo L – Testes post-hoc para os motivos ligados ao professor que diferem em função da classificação do comportamento

Comparações múltiplas dos Motivos Ligados ao Professor

Variável dependente	(I) Q7_Classificacao Comportamento	(J) Q7_Classificacao Comportamento	Diferença média (I- J)	Erro Erro	Sig.	Intervalo de Confiança 95%	
						Limite inferior	Limite superior
MotivoLigadosProf essor	Nada Indisciplinado	Pouco Indisciplinado	-,03975	,12999	1,000	-,3857	,3062
		Indisciplinado	,02346	,27991	1,000	-,7214	,7683
		Muito Indisciplinado	-1,16492*	,37212	,012	-2,1551	-,1747
	Pouco Indisciplinado	Nada Indisciplinado	,03975	,12999	1,000	-,3062	,3857
		Indisciplinado	,06321	,28075	1,000	-,6839	,8103
		Muito Indisciplinado	-1,12517*	,37275	,017	-2,1171	-,1333
	Indisciplinado	Nada Indisciplinado	-,02346	,27991	1,000	-,7683	,7214
		Pouco Indisciplinado	-,06321	,28075	1,000	-,8103	,6839
		Muito Indisciplinado	-1,18838	,44765	,051	-2,3796	,0029
	Muito Indisciplinado	Nada Indisciplinado	1,16492*	,37212	,012	,1747	2,1551
		Pouco Indisciplinado	1,12517*	,37275	,017	,1333	2,1171
		Indisciplinado	1,18838	,44765	,051	-,0029	2,3796

*. A diferença média é significativa no nível 0.05.