



ISPA
INSTITUTO UNIVERSITÁRIO
CIÊNCIAS PSICOLÓGICAS, SOCIAIS E DA VIDA

**A PROXIMIDADE PARENTAL E A DISRUPÇÃO ESCOLAR
PERCEPCIONADA**

MADALENA TÁVORA SERUYA

Orientador de Dissertação:

PROF. DOUTOR JOSÉ MORGADO

Coordenador 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

2013

Dissertação de Mestrado realizada sob a orientação de Prof. Dr. José Morgado e co-orientação de Prof. Dr^a Margarida Alvez Martins, apresentada ao ISPA – Instituto Universitário para obtenção de grau de Mestre na especialidade de Psicologia Educacional, conforme o despacho da DGES nº 19673/2006 publicado em Diário da República 2^a série de 26 de Setembro de 2006.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar gostaria de agradecer ao meu Orientador de dissertação Professor Doutor José Morgado por toda a disponibilidade e paciência que sempre demonstrou.

À minha Co-orientadora Professora Doutora Margarida Alves Martins por todo o apoio e paciência que teve comigo ao longo desde último ano tão importante para mim.

Gostaria de dar um especial obrigado à Professora Doutora Júlia Serpa Pimentel pela pessoa que é e por tudo o que me ensinou a ser, por ter-me sempre apoiado nos momentos mais complicados deste último ano. Para mim será sempre um marco histórico de grandes ensinamentos que não têm igual.

A todos os Professores que fizeram parte do meu percurso académico um obrigada cheio de alegria.

Quero agradecer à minha família por todos os valores que me foram transmitidos e que me possibilitaram chegar até aqui.

Gostaria de agradecer também a todos os amigos que sempre me apoiaram no meu percurso até hoje.

Em último lugar, mas não menos importante, ao Gabriel Ricci um obrigada cheio de amor por toda a paciência inesgotável.

RESUMO

Notam-se níveis de indisciplina cada vez mais elevados em um número crescente de Países. A indisciplina resulta em climas menos propícios para o ensino. Os professores revelam demasiados confrontos com níveis elevados de indisciplina nos seus alunos, perturbando o processo normal de ensino-aprendizagem (Velez, M., 2010).

O presente estudo tem como objectivo analisar a relação entre a proximidade parental percebida e a indisciplina percebida, em alunos do 3º ciclo (7º, 8º, e 9º ano). O presente estudo avaliou também as variáveis género e número de repetições.

O presente estudo contou com uma amostra de 153 alunos de uma escola pública do concelho de Cascais. Foram alvo de estudo 68 sujeitos do género feminino (44.4%) e 85 sujeitos do género masculino (55.6%).

Observou-se que alunos que se sentem mais próximos dos pais têm uma percepção menos elevada de indisciplina do que os alunos que se sentem menos próximos dos seus pais. Percebeu-se ainda que os sujeitos do género masculino ($n = 85$) têm mais comportamentos de indisciplina, ao contrário dos alunos do género feminino ($n = 68$). Por último, a variável número de repetências não mostrou resultados significativos na relação com a indisciplina ($t(151) = 1,11; p \leq 0,23$).

Palavras-chave: proximidade parental; indisciplina; género; número de repetições.

ABSTRACT

The levels of indiscipline in the schools are getting bigger and it grows in more countries. The indiscipline results in an environment less appropriate to education (Velez, M., 2010).

The aim of this study is to analyze if the relation of feeling closeness to parents-child influence the levels of feeling indiscipline in students of 7th, 8th and 9th grade. It also analyzes the variables sex and the number of grade repetition.

There were 153 participants of a public school from Cascais. From this number 68 students were feminine (44.4%) and 85 students were masculine (55.6%).

We observed that students who feel more close to parents have a perception of her indiscipline lower than the students who feel less closeness to parents. The masculine gender (n = 85) feels more indiscipline behaviors than the feminine gender (n = 68). At last our variable number of repetitions didn't show any significant crossing result with levels of indiscipline ($t(151) = 1,11; p \leq 0,23$).

Key-words: closeness to parents; indiscipline; sex; number of repetitions.

ÍNDICE

INTRODUÇÃO.....	1
CAPÍTULO 1 – REVISÃO DE LITERATURA.....	3
1.1. Definição do Conceito de Família	3
1.2. Aspectos do Contexto Familiar	4
1.3. Teorias Explicativas Associadas à Família	7
1.3.1. Modelo Ecológico do Desenvolvimento Humano	7
1.3.2. Teoria da Aprendizagem Social	9
1.3.3. Teoria da Vinculação na Adolescência	9
1.4. Variáveis do Contexto Familiar	10
1.4.1 O divórcio	11
1.4.2. Aliança parental	11
1.4.3. Proximidade Parental – O Conceito	12
1.5. Indisciplina ou Disrupção? O conceito	13
1.5.1. Níveis de indisciplina	15
1.6. Perspectivas Explicativas da Indisciplina	16
1.6.1. Modelo McGuiness	16
1.6.2. Perspectiva Transaccional	17
1.7. Variáveis sociodemográficas associadas à disrupção escolar.....	20
1.7.1. Nível socioeconómico	20
1.7.2. Zona geográfica	20
1.7.3 Género dos alunos	21
1.7.4. Idade dos alunos	21
1.7.5. Fracasso escolar.....	22

CAPÍTULO 2 – PROBLEMÁTICA	24
2.1. Problemática e Objectivo.....	24
2.2 Hipóteses e sua Fundamentação	25
CAPÍTULO 3 – MÉTODO	27
3.1 Tipo de Estudo	27
3.2 Participantes	27
3.3. Instrumentos	28
3.3.1. Ficha de Caracterização Sociodemográfica para o aluno	28
3.3.2. Questionário “Proximidade Parental” (PCC)	28
3.3.3 “Escala de Disrupção Escolar Professada pelos Alunos” (EDEP)	29
3.4. Procedimento de recolha de dados	30
3.5. Procedimento para análise de dados	31
CAPÍTULO 4 – APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS	32
CAPÍTULO 5 – DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	35
REFERÊNCIAS	40
ANEXOS	45
Anexo 1 – Pedido de Autorização aos Encarregados de Educação	45
Anexo 2 – Ficha de Caracterização Sócio-Demográfica e Escala EDEP.....	46
Anexo 3 - Escala de Proximidade Parental Percepcionada	47
Anexo 4 - Consistência Interna Proximidade Parental.....	48
Anexo 5 - Análise Factorial EDEP	50
Anexo 6 - Consistência Interna EDEP	51
Anexo 7 - Outputs Caracterização da Amostra.....	52
Anexo 8 – Outputs Proximidade Parental	55

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Distribuição dos participantes por ano de escolaridade.....	27
Tabela 2 - Género e Indisciplina	32
Tabela 3 - Proximidade parental da Mãe e Indisciplina	32
Tabela 4 - Proximidade parental do Pai e Indisciplina	33
Tabela 5 - Número de repetições e Indisciplina	34

INTRODUÇÃO

Os comportamentos disruptivos são uma grande preocupação para os professores pois geram desgaste, perda do tempo da aula a gerir e controlar a indisciplina, causando prejuízo na aprendizagem. Esta situação pode conduzir os professores a sentimentos de frustração, desânimo e por vezes perturbações maiores do foro psicossomático (Estrela, 1994; Raposo, 2002; Carita & Fernandes, 2002; Estrela 2002).

Até os meios de comunicação social têm sido grandes impulsionadores da discussão relativa à problemática da indisciplina, sendo este tema demasiado importante principalmente para os responsáveis pela educação do nosso País (Paiva & Lourenço, 2010).

Sabendo que o ambiente familiar é um importante regulador do comportamento das crianças e que a existência de um bom ambiente familiar tem consequências positivas nos comportamentos posteriores dos indivíduos (Steinberg, 1990) o presente estudo pretende analisar a relação entre a percepção de proximidade parental e a percepção que os alunos do 3º ciclo têm do seu comportamento escolar.

No primeiro capítulo deste trabalho é mencionado aspectos sobre o tema família, são definidos os conceitos de indisciplina/disrupção e apresentados modelos explicativos dos comportamentos disruptivos. Definem-se igualmente as origens e influências na emergência de comportamentos disruptivos numa perspectiva ecológica, na medida em que são apresentados factores biopsicogénicos, factores escolares e factores sócio-génicos.

No segundo capítulo aborda-se a problemática dos comportamentos disruptivos e a importância do seu estudo. São também definidos os objectivos do estudo e as respectivas hipóteses relacionadas com a proximidade parental pais-filhos, número de repetições e género.

No terceiro capítulo (método), são caracterizados os participantes do estudo, a forma como o estudo foi realizado, a caracterização dos instrumentos utilizados, o procedimento de recolha de dados e o procedimento de tratamento dos mesmos.

No quarto capítulo são descritos os resultados relativos às hipóteses colocadas.

No quinto capítulo são discutidos os resultados obtidos no estudo. São apresentadas sugestões para futuras investigações e apontadas críticas ao presente estudo. Por último, são relatadas considerações finais sobre a presente investigação.

CAPÍTULO 1 - REVISÃO DE LITERATURA

*“Ensine seus filhos a fazer
do palco da sua mente
um teatro de alegria,
e não um palco de terror.”*

(Cury, 2011)

1.1. Definição do Conceito de Família

A família é a base de uma sociedade e ocupa um lugar imprescindível para o futuro da humanidade. É onde se dá a construção da identidade individual, onde se realizam as primeiras e mais importantes expectativas ou profecias de realização automática quanto ao futuro do sujeito e da sociedade (Barros J., 1992; Singly F., 2000; cit. por Oliveira J., 2002).

A parentalidade é compreendida e definida de modo particular, em função do contexto cultural, por isso, a natureza da infância e da parentalidade é redefinida em função do percurso histórico e social em que o sujeito se encontra (Ambert, 1994 cit. por Borges, 2010). Alguns contrastes como o nível de desenvolvimento do país (o suporte à sobrevivência existente nos países desenvolvidos é diferente e pode fazer a diferença sobre a qualidade de vida da criança e ao favorecimento do seu desenvolvimento) é um factor que melhora a qualidade das relações entre pais-filhos (Grimley, 2001; cit. por Borges, 2010).

Se a família goza de saúde, então todo o corpo social apresentar-se-á em plena saúde, mas, adoecendo a família, a sociedade logo cairia (Oliveira J., 2002). A família e a sociedade funcionam como variáveis interactivas ou moderadoras. Se o fundamento da sociedade não é sólido, isto é, se a família não se apresentar forte, então toda a construção social ameaça ruína (Oliveira J., 2002).

De acordo com um inquérito realizado pelo Instituto Francês de Opinião, constatou-se que um ano após o casamento, 70% dos homens e 78% das mulheres declaram-se infelizes ou decepcionados com o casamento. Revelou ainda esse estudo que após dois anos esta

percentagem sobe para 80% e 85%, respectivamente, e depois de três anos de casamento sobe para 89% e 90%. Ao estudar a percentagem de divórcio na Europa, na década de 70, reparou-se que em cada cinco casais, um divorciava-se (Denoel, 1969).

O conceito de família tem mudado ao longo dos séculos, continua em mudança e continuará a ser alterado. É uma construção pluridimensional e multicultural, isto é, não existe uma definição universal do termo família. Existem muitas culturas e diferentes hábitos familiares em cada universo e, por isso, é normal que se altere a definição de família conforme a cultura em que se está presente (Oliveira J., 2002).

Considera-se de difícil concordância o conceito de família (Gimeno, 2003). Esta pode ser definida pelo grupo primário ou um grupo de convivência que passa de geração em geração com relações de parentesco e com uma experiência de intimidade que se prolonga no tempo (Maxler & Mishler, 1978; cit. por Gimeno, 2003) – existência de uma história de passado e expectativas relativamente a um futuro. Este aspecto é que diferencia as famílias, pois todas têm uma história diferente e por sua vez a sua identidade particular (Gottman, 1982).

Tal como foi referido anteriormente a definição de família está em constante modificação. Existe todo o tipo de constituição – famílias monoparentais; famílias que são organizadas por um pai e uma madrasta, ou uma mãe e um padrasto; famílias com filhos adoptados, enteados e filhos genéticos; famílias que se divorciam; que decidem ter apenas um filho ou nenhum (Oliveira, 2002).

1.2. Aspectos do Contexto Familiar

Os agentes mais imediatos e com maior responsabilidades sobre a personalidade humana são os Pais (Golden & Birns, 1975; cit. por Fontaine, 2000). Culturalmente, a parentalidade tem requisitos comportamentais, isto é, existe consenso sobre as expectativas do exercício do papel dos pais (Knoester, Petts & Eggebeen, 2007; cit. por Borges, 2010) atendendo aos contextos macrossociais. A parentalidade tem certas responsabilidades sociais, tais como a prestação de cuidados físicos e emocionais aos filhos (Knoester, Petts & Eggebeen, 2007; cit. por Borges, 2010).

A criança tem necessidade de segurança e de todo um conjunto de condições para que o seu bem-estar afectivo se venha a desenvolver (Hoffman, Paris & Hall, 1995). É a família que pode contribuir de modo eficaz para este sentimento de segurança que a criança precisa através da satisfação das necessidades mais básicas, como a protecção diária de ataques externos, a promoção a estabilidade ou um clima de aceitação e compreensão (Porot, 1967; cit. por Fontaine, 2000). A criança tem necessidade constante de estimulação sensorial, afectiva e social, para o seu desenvolvimento pessoal, pois não passa apenas pela quantidade, mas sim pela qualidade e diversidade de estímulos positivos para ela se desenvolver saudavelmente (Golden & Birns, 1975; cit. por Fontaine, 2000).

As teorias de socialização definem a existência de uma forte interactividade entre o tipo de relação pais-filhos e o desenvolvimento de problemas externos por parte dos filhos (Rothbaum & Weisz, 1994). Existem evidências de que crianças que desenvolvem comportamentos mais agressivos e anti-sociais provêm de famílias com relações desadequadas entre pais-filhos (Dishion, 1990; Greenberger & Chen, 1996; MacKinnon-Lewis et al., 1994; cit. por Fontaine, 2000). Normalmente vêm a desenvolver estados de desânimo depressivo na adolescência (Greenberger & Chen, 1996; cit. por Fontaine, 2000).

A afectividade e ausência de conflitos na relação pais-filhos contribui para o bem-estar do adolescente (Feldman & Weinberger, 1994; cit. por Fontaine, 2000). Os factores de apoio (receptividade e apoio social familiar) fomentam a competência e adaptação dos filhos aos mais diversos ambientes do contexto, exibindo comportamentos pro-sociais com os adultos e com os seus pares; ao contrário das crianças que experimentam relações stressantes com os seus pais, as quais terão mais dificuldades a adaptar-se a novos ambientes ou a estabelecer relações positivas, comportamentos pro-sociais e sentir afecto ou preocupação com outrem (Belsky, Fish & Isabella, 1991; Parke & Ladd, 1992; Patterson, 1992; cit. por Fontaine, 2000).

O ambiente familiar e as suas práticas são importantes reguladores dos comportamentos das crianças (Steinberg, 1990). A qualidade das interacções familiares (McNally, Eisenberg & Harris, 1991; cit. por Fontaine, 2000), o controlo parental (Baumrind, 1991) e a participação activa dos filhos na tomada de decisões (Arboleda, 2000) faz com que a

autoconfiança dos filhos aumente, afasta os comportamentos desajustados (por exemplo, o uso de drogas) e o rendimento escolar melhora.

De acordo com Fontaine (2000) a percepção de controlo parental elevado leva a sentimentos de insegurança e dificuldades de auto-identidade (não conseguem pensar por si próprias pois ficam com medo de perder o vínculo que têm com os seus pais). Por sua vez, a ausência de controlo dos pais sobre os filhos, a ausência de regras ou restrições e o desconhecimento de comportamentos mais adequados leva a um comportamento desajustado no que toca à autonomia (Fontaine, 2000).

De acordo com Barber, Olsen e Shagle, (1994) cit. por Fontaine (2000), o controlo psicológico exercido pelos pais e o controlo dos comportamentos por parte dos mesmos influencia o comportamento das crianças. Barber, Olsen e Shagle, (1994) cit. por Fontaine (2000) concluíram que os padrões de interacção familiar que inibem o desenvolvimento psicológico estão relacionados com o surgimento de problemas internos nas crianças, isto é, uma estrutura ou regulação insuficiente da conduta acarreta problemas externos nas crianças.

A família é dos modelos mais importantes para as crianças (Fontana, 1988; cit. por Matos, 1998) - estas vão aprender normas e valores imitando o que vêem em casa (Bandura, 1976; cit. por Matos, 1998). Se os pais forem modelos desajustados, com oscilações entre calma e ameaça, a criança não vai desenvolver mecanismos de auto-regulação nem estratégias de solução de problemas mas sim uma moral “oportunista”. Por isso, é muito importante um conjunto de práticas educativas, juntamente com interacções positivas e qualidade afectiva na relação pais-filhos (Pettit & Mize; cit. por Matos, 1998).

Algan (1980), Sampaio (1985) e Ausloos (1976, 1977) referem que o amor, a atenção e os incentivos são estimulantes para o desenvolvimento positivo das crianças – caso contrário as crianças ficam vulneráveis e podem desenvolver comportamentos de insegurança, de ansiedade, de agressividade e uma auto-imagem negativa. A auto-imagem positiva é um factor de protecção na passagem para a delinquência (Matos, 1998).

De acordo com Cruz (2005) o termo parentalidade é multidimensional, os pais devem promover o desenvolvimento da forma mais plena possível utilizando os recursos de que a família e a comunidade dispõe.

1.3. Teorias Associadas ao contexto Familiar

1.3.1. Modelo Ecológico do Desenvolvimento Humano

O desenvolvimento é o conjunto de processos através dos quais as propriedades das pessoas e o ambiente interagem para produzir continuidade e mudanças nas características da pessoa no decurso da vida (Bronfenbrenner,1983).

De acordo com Bronfenbrenner (1983) o modelo ecológico define-se em quatro componentes principais (*processo, pessoa, contexto, tempo*) e nas relações interactivas e dinâmicas entre essas componentes. A primeira componente o *processo*, envolve formas de interacção entre o sujeito e o ambiente, designado de *processo proximal* (Bronfenbrenner, 1983). Este processo opera no tempo e é o mecanismo principal que produz o desenvolvimento humano (o desenvolvimento humano é visto como estável e mutável nas suas características, ao longo da vida do ser humano e das gerações). Mas este processo principal vai depender do ambiente contextual e dos *períodos de tempo* em que cada sujeito se encontra (Bronfenbrenner, 1983).

A segunda componente – *pessoa* -, envolve três características biopsicológicas. Distinguem-se três características importantes como as que mais influenciam e modelam o curso do desenvolvimento através das capacidades para influenciar a direcção e a dinâmica do *processo proximal*, ao longo da vida dos indivíduos Bronfenbrenner (1983):

- Disposições que são capazes de mover domínios particulares do desenvolvimento e que sustentam a operação evolutiva (Bronfenbrenner (1983);

- Recursos bioecológicos, de habilidades, experiência, conhecimento, e competências necessárias para o funcionamento eficiente do processo proximal, num dado estado de desenvolvimento (Bronfenbrenner, 1983);
- Características *pedidas* que encorajam ou desencorajam a integração no ambiente social e que conseguem evitar a corrupção do *processo proximal* de desenvolvimento (Bronfenbrenner, 1983).

As qualidades da pessoa modelam o seu futuro desenvolvimento. As características acima mencionadas, fazem parte do microssistema do sujeito individual (sexo, idade, temperamento) em interacção com os outros, nomeadamente, a família, a escola, o grupo da igreja, entre outros, que participam na vida quotidiana do individuo, sobre extensos períodos de tempo, e que estão a contribuir para o seu desenvolvimento (Bronfenbrenner, 1983).

A quarta e última componente que define o modelo bio-ecológico é a dimensão *tempo*. Esta dimensão ocupa um espaço predominante nos três níveis: micro-, meso- e macro-. Do mesossistema (inserido no exossistema) fazem parte as estruturas sociais em que o sujeito não participa directamente, tais como o emprego dos pais, os *massmedia*, sistemas de comunicação e transportes, mas que influenciam significativamente os contextos imediatos da criança – microssistemas (Bronfenbrenner, 1979; cit. por Borges, 2010). O macrossistema inclui todos os sistemas referenciados anteriormente. Nesta dimensão encontram-se sistemas educacionais, de saúde, de justiça, políticos, económicos e culturais (Bronfenbrenner, 1983; cit. por Damon, 1998).

É preciso existir interacção simultânea entre a criança e os sistemas, e não apenas com outro ser humano. Pode ser uma interacção com objectos e símbolos, mas para esta interacção resultar em desenvolvimento é necessário dedicar atenção, exploração, manipulação, elaboração e imaginação (Bronfenbrenner, 1983; cit. por Damon, 1998). A interconexão entre os vários micro sistemas vai definir o mesossistema onde a criança participa e interage. Estas interacções vão favorecer o desenvolvimento da criança e, caso a comunicação ocorra de forma recíproca e positiva, então o potencial do mesossistema será maior (Bronfenbrenner, 1979; cit. por Borges, 2010).

1.3.2. Teoria da Aprendizagem Social

Bandura (1987) refere que a aprendizagem por observação é uma aliada muito forte da aprendizagem humana, o ser humano observa o comportamento do outro sujeito (que é nomeado de modelo). Os modelos conseguem estimular os observadores para imitarem esses mesmos comportamentos – comportamentos esses que podem ser bons ou maus. Os comportamentos por imitação podem ser adquiridos através da aprendizagem directa ou da observação (Bandurra, 1987).

De acordo com Sprinthall e Sprinthall (1993), cit. por Anjos (2010) as crianças que ostentam elevados níveis de agressividade declarada, apresentam normalmente pais que utilizam a punição física, mais do que a recompensa, com o intuito de influenciar o comportamento geral da criança. Ao castigarem os seus filhos, os pais sem se aperceberem estão a ensiná-los a serem agressivos (Gerring & Zimbardo, 2005; cit. por Anjos, 2010).

1.3.3. Teoria da Vinculação na Adolescência

De acordo com West e tal. (1998) na adolescência ocorrem mudanças a nível das relações de vinculação, as relações com os pais passam gradualmente para relações mais igualitárias. Só é possível desenvolver laços positivos com os pares e outros se na infância houve um bom padrão de desenvolvimento feito através da vinculação entre Pais-bebé (West et al., 1998).

West et al. (1998) refere que a qualidade das relações com a família apresenta um papel relevante nas perturbações emocionais na adolescência. Existe uma relação positiva entre vinculação às figuras parentais e o bem-estar das crianças. E existem relações negativas entre vinculação, depressão e ansiedade – uma vinculação insegura aumenta as possibilidades da existência de perturbações variadas, e uma vinculação segura melhora o bem-estar do individuo, isto é, a sua saúde física, mental e social (West e tal., 1998).

1.4. Variáveis do Contexto Familiar

Veiga (2000), estudou as variáveis familiares (desemprego dos pais, divórcio, nível socioeconómico, autoridade parental, amizade entre irmãos, autoconceito familiar e percepção de apoio parental) para perceber a relação nos comportamentos agressivos das crianças na escola. A amostra formou-se por 649 alunos dos dois sexos, do 7º ao 9º ano de escolaridade.

Veiga (2000) coloca como questões de investigação: Q1: Existirá relação significativa entre as variáveis violência dos jovens nas escolas e percepção de apoio parental?; Q2: Será que existem diferenças significativas entre as médias obtidas na violência nas escolas por grupos de sujeitos pertencentes a contextos familiares distintos – (des)empregado, coesão familiar (divórcio-separação versus união), nível socioeconómico, autoconceito familiar, autoridade parental e amizade dos irmãos?; Q3: Existirá alguma diferenciação significativa dos resultados na violência nas escolas, devida a qualquer efeito da interacção da percepção de apoio parental e de variáveis do contexto familiar?

Compreendeu-se que existe correlação significativa entre as variáveis em estudo e a sua variação em função da percepção de apoio parental (Veiga, 2000). As variáveis familiares influenciam o desenvolvimento psicológico dos indivíduos, os alunos com menor percepção de apoio parental consideram-se a si mesmos como sendo significativamente mais violentos do que os alunos com maior percepção de apoio (Veiga, 2000). O nível socioeconómico, a amizade dos irmãos, o autoconceito familiar e o tipo de autoridade parental também parece estar na origem de problemas de violência nas escolas. Já situações de desemprego ou divórcio parece não ter tanta influência por si só (Veiga, 2000). Nas famílias com pouco apoio, os indivíduos são mais violentos se os pais estão desempregados e menos violentos se os pais têm emprego (Veiga, 2000). Os alunos que têm os pais empregados e que têm simultaneamente uma baixa percepção de apoio são mais violentos do que os alunos com pais desempregados mas com elevada percepção de apoio (Veiga, 2000). No que se refere às famílias com um fraco apoio dos pais e que são divorciados, observou-se que os alunos são mais violentos do que os alunos que estão em famílias unidas (por unidos entende-se os pais que estão casados, ou que vivem juntos). Já os pais

unidos mas que dão pouco apoio, têm filhos mais violentos, ao contrário dos alunos que têm os pais divorciados mas que são percebidos como dando apoio (Veiga, 2000).

1.4.1. O divórcio

Os conflitos entre casais podem trazer para o desenvolvimento dos filhos, a curto ou a longo prazo, expressões do foro mais patológico, como por exemplo, violência, apatia, várias incompatibilidades, depressão (Cummings e Davies, 1994; cit. por Oliveira, 2002) desequilíbrio social, intelectual, afectivo e somático (Lieberman, 1979; cit. por Oliveira, 2002) e podem vir a prolongar-se no tempo prejudicando a constituição de uma futura geração familiar. Os autores referem que as patologias podem de facto vir a desenvolver-se mas, irá depender da personalidade de cada criança, da natureza do conflito e da personalidade dos seus pais o modo como a criança pode sair, ou não, prejudicada.

Oliveira (2002) refere que os conflitos entre pai e mãe provocam alterações a nível da educação que estes vão dar aos filhos – a educação, felicidade e qualidade em ser Pai depende da relação que entre o casal, pois ir-se-á reflectir na qualidade de educação. Mas de acordo com Oliveira (2002) as crianças podem passar pelo o mesmo conflito inter-parental e sentirem impactos diferentes, consoante a índole da criança e de todas as restantes circunstâncias que a rodeiam.

1.4.2. Aliança parental

A relação dos pais (visto como um casal) tem influência no comportamento e crescimento dos filhos, num estudo sobre satisfação e proximidade conjugal e aliança parental de Teves (2008) quis compreender as seguintes hipóteses:

Q1: Será que existe alguma relação entre a conjugalidade e a parentalidade? Em caso afirmativo, que tipo de relação há entre os dois subsistemas?

Q2: Será que o que acontece num subsistema prediz o que acontece no outro?

Para tal, Teves (2008) utilizou a Escala de avaliação da Satisfação em Áreas da Vida Conjugal (EASAVIC); A Escala Inclusion of Other in Self (IOS); Parenting Alliance Inventory (PAI).

Concluiu-se que existe relação significativa entre as variáveis observadas, isto é, um casal que está satisfeito com a sua relação, ir-se-á sentir mais próximo um do outro e conseqüentemente irá estabelecer uma boa aliança parental. Verificou ainda que a aliança parental tem influência na satisfação e na proximidade conjugal, isto é, a parentalidade influencia a conjugalidade.

Ser um bom pai influencia o modo como o casal se relaciona – pode dizer-se que se existir aliança parental então existe uma boa relação entre o casal e uma maior satisfação também. Foi possível observar que para o bom desenvolvimento dos filhos é quase obrigatório que exista uma relação parental positiva (Teves, 2008).

1.4.3. Conceito de Proximidade Parental

Proximidade parental é definida pela quantidade de vezes que a criança estabelece contacto com ambos os pais – Mãe e Pai. Este conceito está igualmente relacionado com o leque de cooperação e comunicação entre os pais e a criança (Buchanan et al., 1991).

Hetherington, Cox e Cox (1982), Wallerstein e Kelly (1980) encontraram evidências estatisticamente significativas nas Mães que têm a guarda dos filhos. Isto é, elas têm uma boa relação com os filhos caso mas esta relação é deteriorada, em famílias na mesma situação atrás mencionada, caso os pais não consigam gerir bem os conflitos entre pai-mãe, acabando por prejudicar o relacionamento entre pais-filhos (Hetherington, Cox & Cox, 1982); Wallerstein & Kelly, 1980). Mesmo os pais que têm a guarda dos filhos têm uma relação com os estes muito pobre, pois os pais ficam demasiado absorvidos nos seus problemas dedicando pouca atenção e pouca estimulação na relação pais-filhos (Hetherington, Cox & Cox, 1982; Wallerstein & Kelly, 1980).

Num estudo de Buchanan et al. (1991), quis-se compreender os sentimentos das crianças e a sua adaptação ao processo de divórcio dos pais, e de casais já divorciados. Ressaltam duas conclusões:

- “*Triangulação*”: se os pais criarem alianças com os seus filhos para colocar um contra o outro as crianças vão ser obrigadas a participar neste ambiente de tensão, conflitos e negociações entre o Pai e a Mãe. A criança participa activamente fazendo de “*pombo-correio*” das negociações entre os seus pais, ouvirá as confissões que cada um tem a fazer, acabando por afectar o desenvolvimento da criança, esta irá sentir confusão e stress (Aponte & Van Deusen, 1981 cit. por Buchanan et al., 1991);

- As crianças que tomam o lado apenas do Pai, ou da Mãe, vão tender a sentir-se mais culpadas e ansiosas Buchanan et al. (1991).

De acordo com Buchanan et al. (1991), se existir pouca cooperação entre os pais, as crianças vão sentir-se influenciadas pela situação de divórcio, o que pode vir a trazer problemas de ajustamento para a criança. Nem todos os adolescentes de pais divorciados ou que estão a atravessar o divórcio desenvolvem problemas de ajustamento. Os conflitos parentais têm de facto consequências negativas pois alteram a qualidade das interacções da família (pai e mãe) levando os filhos para o meio desses conflitos e afectando as relações positivas com estes (Buchanan et al., 1991). O stress entre o Pai e a Mãe é transportado negativamente para a relação de Pai-filho, ou Mãe-filho. Apenas as famílias que já mostram relações mais fortes e positivas conseguem evitar futuras desenvolvimento negativos na criança (Buchanan et al., 1991).

1.5. Indisciplina ou Disrupção? O conceito.

O conceito de indisciplina é absolutamente polissémico, isto é, pode ser utilizado outro nome para definir o conceito, mas no fundo quer dizer o mesmo (Oliveira, 2002). Temos o exemplo do termo disrupção e de indisciplina.

Comportamentos disruptivos são todos os alunos que se afastam das normas e do nível de tolerância em relação a esse afastamento (Oliveira, 2002). Os comportamentos disruptivos vão ter consequências sobre três sujeitos: o próprio aluno que comete a transgressão; o professor que não consegue realizar as tarefas pressupostas para a aula em causa; os colegas da turma que não conseguem receber aprendizagem (Oliveira, 2002). O aluno disruptivo quebra as regras, as normas da sala de aula e da escola. Confundiu-se o conceito de *disrupção* com o conceito de *perturbações a nível do comportamento*, o que é diferente (Lawrence et al., 1984). Os alunos com *perturbações a nível do comportamento* estão emocionalmente perturbados (o que não quer dizer que não exerçam comportamentos disruptivos), ao contrário dos alunos disruptivos, ou indisciplinados (Fraud & Gault, 1984; Knoff, 1987; cit. por Amado, 2009).

A definição de comportamento escolar disruptivo é todo o comportamento que se rege contra as regras escolares, prejudicando as condições favoráveis de aprendizagem, o ambiente de ensino ou o relacionamento das pessoas na escola (Amado, 2009).

Em relação ao conceito de indisciplina Estrela (1994) cit. por Velez (2012) refere que indisciplina ocorre pela negação ou privação da disciplina, é uma quebra de regras instituídas. Na realidade a definição é simples: trata-se do desvio às regras de trabalho. Jesus (2003) relata que a indisciplina está relacionada com os comportamentos do aluno que introduz factores de perturbação das actividades que o professor deseja desenvolver na sala de aula (acaba por ser interrompido pelo aluno indisciplinado alterando o ritmo normal da sala de aula). Através de uma série de comportamentos tais como: fazer barulho, sair do lugar sem autorização, participar na actividade da aula fora da sua vez, não pondo o braço no ar para falar, discutir com o professor, agredir os colegas, dizer asneiras, bocejar (Jesus, 2003).

De acordo com Lawrence et al. (1985) e Veiga (1996) a indisciplina implica a transgressão de princípios regulamentados, contractos que são previamente estabelecidos, normas sociais; quando existe discordância com objectivos estabelecidos pelo grupo ou pela instituição levando a situações de perturbação das relações sociais.

1.5.1. Níveis de indisciplina

Amado e Freire (2009) referem a existência de três níveis para definir indisciplina:

- 1º Nível – *O Desvio às regras de trabalho na aula*, são comportamentos adoptados pelos alunos, de incumprimento de um enorme leque de *exigências instrumentais* e que irão dificultar o funcionamento normal da sala de aula, fazendo que o professor não consiga alcançar o objectivo primordial que é o de *ensino-aprendizagem* (Amado & Freire, 2009). Os alunos conhecem as regras existentes, mas não as cumprem. Normalmente é no início das aulas que os professores transpõem as regras aos seus alunos, do que se deve ou não fazer dentro da sala de aula. Os professores partem do pressuposto de que os alunos, por já estarem há algum tempo na mesma instituição escolar, conhecem a cultura dessa mesma e que, por isso, sabem as regras devidamente e devido a esta crença que os professores transportam acabam por muitas vezes não ser devidamente explicitadas todas as regras (Amado & Freire, 2009). Não é fácil o estabelecimento de um acordo entre os professores e todos os alunos de uma turma, relativamente às reivindicações destas regras, pois os alunos sentem que as regras são descabidas, inapropriadas ou exageradas (Amado & Freire, 2009). Segundo as observações realizadas por Amado (1998) percebeu-se a existência de quatro desvios às regras: desvio às regras da comunicação verbal, desvio às regras da comunicação não-verbal, desvio às regras da mobilidade e desvio ao cumprimento da tarefa. Existem muitos modos de infringir as regras sem se ser visto (comportamentos estratégicos) pelos professores, tais como as conversas com os colegas do lado e mensagens enviadas através de bilhetes (Woods, 1979; Hargreaves et al., 1975; Doyle, 1986). A primeira forma de desvio constitui a segunda rede da comunicação na aula – a clandestina (Estrela, 1986);

- 2º Nível - *Perturbação das relações entre pares*, neste nível inserem-se os comportamentos de carácter violento a terceiros (que neste contexto são os pares), tanto a nível psicológico, moral ou físico. Os valores que deixam de ser respeitados são o respeito com outrem, a compreensão, a tolerância, a solidariedade, a amizade,

a lealdade, a cooperação. Estes valores deveriam existir dentro da sala de aula e no contexto fora desta. Mas muitas vezes um grupo mínimo de alunos, num devido curto espaço tempo (que é menor ao tempo de permanência total diário na escola), provoca situações de agressividade. Os alunos que constituem indisciplina sabem das regras que estão inerentes ao bem-estar geral de uma aula, no entanto, não as respeitam, infringindo-as (Amado & Freire, 2009). Segundo Pereira (2002); Henriques (2007) e Rodrigues (2007) cit. por Amado e Freire (2009) as situações de maior agressividade acontecem maioritariamente em espaços como o recreio, no refeitório ou no bar, podendo afectar todo o clima social da escola.

Neste nível entra o que na língua Inglesa se designa por *bullying* ou *mobbing* e em Portugal designamos por *maus-tratos entre iguais*, ou *perseguição* e *humilhação persistente*. O aluno deseja causar o sofrimento no outro – pode ser a nível físico ou emocional (Freire & Amado, 2009). Existem dois tipos de *bullying*, descritos por Costa e Vale (1998) cit. por Freire e Amado, (2009), o directo e o indirecto. O primeiro corresponde ao bater ou chamar nomes. O segundo refere-se, por exemplo, a colocar de fora do grupo um devido aluno.

- 3º Nível – *Problemas da relação professor-aluno*, os alunos prejudicam o trabalho e as regras que são definidas pelo professor, colocam em questão a dignidade do professor – como pessoa e como profissional.

1.6. Perspectivas Explicativas da Indisciplina

1.6.1. Modelo McGuinness

O modelo de McGuinness (1993) cit. por Amado, (2001) menciona que o problema de comportamentos de indisciplina resulta de multifactores que se influenciam mutuamente.

De acordo com Amado (2001), para explicar incidentes de indisciplina devem ser considerados sempre os seguintes três níveis – sociogénicos (influência social, cultural e familiar), psicogénicos (perturbações do comportamento, autoconceito negativo, desinteresse) e escolares (potencialidade patogénica associada aos currículos escolares, aos métodos de ensino e à relação pedagógica).

1.6.2. Perspectiva Transaccional

A perspectiva transaccional surgiu na década de cinquenta e obteve muito sucesso a explicar a estrutura da personalidade do aluno indisciplinado (Aguilar, 1999; Detry, 1985; cit. por Veiga, 2007). Esta perspectiva tem por pressuposto o próprio sujeito enquanto influenciador do seu rumo – existe *causalidade no comportamento* do aluno, e esta está associada a factores motivacionais, pois ao longo do tempo o sujeito vai passando por diferentes fases do desenvolvimento (Veiga, 2007). Deste modo, existem quatro maneiras de o aluno “encarar a vida”:

- *Eu não sou OK – o outro é OK.* Esta posição ocupa o primeiro ano de vida da criança. O papel dos pais nesta fase é de acolhimento. Se houver um predomínio desta fase na vida da criança, ela pode tornar-se uma pessoa com auto-estima baixa (Ernst, 1987);
- *Eu não sou OK – o outro não é OK.* Esta posição ocupa o segundo ano de vida. Nesta altura da vida da criança, ela começa a sentir-se menos protegida e mais vezes repreendida pelos pais. Caso esta posição predomine na vida da criança, esta pode tornar-se débil na sua saúde mental (Harris, 1996; cit. por Veiga, 2007);
- *Eu sou OK – o outro não é OK.* Esta posição tem lugar entre os dois e os cinco anos de idade. Se nesta fase a criança for maltratada ou receber inúmeras privações de afecto, mais tarde, pode vir a predominar comportamentos criminosos ou

delinquentes, levando a criança a atingir a posição “*Eu sou OK – Os outros não são OK (devido a um ódio que foi acumulando)*” (Harris, 1996; cit. por Veiga, 2007). A sua posição OK em relação a si própria é como que uma defesa que criou de si (uma auto-estima levada ao extremo);

- *Eu sou OK – o outro é OK*. Esta posição é a mais equilibrada (função pensante e equilibradora do adulto). Se um aluno estiver nesta posição, terá poucos problemas de indisciplina (Veiga, 2007).

Em relação à causalidade do comportamento, o aluno rege-se por comportamento de energias motivacionais para alcançar situações que satisfaçam as suas necessidades (Freed & Freed, 1980; cit. por Veiga, 2007). Todos os seres humanos precisam de satisfazer as suas necessidades através da *carícia*. Existem dois tipos de consequências das *carícias*: positivas (agradável) ou negativas (desagradável). Independentemente das consequências, a criança prefere receber algo a não receber nada; os alunos esforçam-se por receber carícias negativas, quando vêm que não conseguem receber as positivas (Freed & Freed, 1980; cit. por Veiga, 2007).

Os comportamentos dos alunos com indisciplina surgem resultantes de três níveis de causalidade:

- i. A estruturação da posição de vida: o aluno até aos seus 5 anos de idade recebe informação no seio familiar; o aluno tem tendência a reproduzir os comportamentos observados na família face aos representantes da autoridade – o professor muitas vezes é visto como o substituto dos pais (Ernst, 1987);
- ii. A energia pensante no Adulto: a educação que o aluno recebe na primeira e segunda infância da sua vida, será pensada e avaliada (Ernst, 1987);
- iii. A necessidade de carícias: se a criança recebe e guarda más experiências na infância, mais tarde irá exigir/trocar por carícias que sente que lhe são devidas de direito – para satisfazer desejos adiados na infância. Os alunos indisciplinados passam a

infância a coleccionar maus episódios, tais como: insultos ou pancada (imaginária ou não). Até que por fim, na escola, desencadeiam *detonações emotivas* (Ernst, 1987).

Tal como refere Freed e Freed (1980) cit. por Veiga (2007) o aluno indisciplinado sente necessidade de solicitar por *carícias*, como recompensa, e estas podem ser conseguidas através de “jogos psicológicos” (o professor normalmente não tem conhecimento algum sobre o intuito deste jogo e por isso reage de forma espontânea). O professor, visto como figura de autoridade, e entendido como figura Paterna. As carícias acabam por se transformar numa troca paralela – um adulto refere-se à Criança pelo Pai, que por sua vez a Criança responderá ao Pai, e assim sucessivamente. Uma característica essencial desta transacção é que uma reside no patente e outra no oculto, isto é, o Professor ao responder ao aluno, não tem noção do *jogo psicológico* que o aluno está a criar e muitas vezes pode dar respostas ao aluno negativas e com uma mensagem oculta (“Não fazes nada de jeito” = “Faz mal”), que acarreta no aluno comportamentos ainda mais inadequados, e lavando à postura de “Eu não sou OK” (Freed & Freed; cit. por Veiga 2007).

De acordo com Ernst (1987) existem jogos que o aluno cria e que aumentam a sua indisciplina e comportamentos disruptivos. Surge um predomínio da Criança Rebelde no aluno, activando o *Pai crítico* (professor). Assim o aluno consegue obter carícias através de comportamentos negativos (Ernst, 1987). O aluno activa vários jogos. Temos por exemplo o “desordeiro”, que consiste em atrair a atenção para si mesmo tendo a sua turma por plateia – o aluno desafia o professor através de comportamentos indisciplinados, como assobiar, atirar papéis aos colegas, falar alto ou conversar com os colegas, fazer ruídos, entre outros. Assim que o professor responde (carícia) o aluno atinge o seu objectivo (Ernst, 1987).

1.7. Variáveis sociodemográficas associadas à disrupção escolar

1.7.1. Nível socioeconómico

De acordo com Berkowitz (1962) & Kendrick (1980) cit. por Veiga (1985) os comportamentos de agressividade são mais encontrados em indivíduos de nível socioeconómico inferior. Este fenómeno tem a ver com as práticas educativas mais primitivas e menos consistentes por parte destas famílias. Uma diferença entre o estatuto socioeconómico está no modo como os pais respondem aos filhos quando estes têm comportamentos agressivos. No estatuto mais baixo utilizam respostas mais agressivas e punições físicas. No estatuto mais elevado, ao contrário, utiliza-se mais o diálogo Berkowitz (1962) & Kendrick (1980) cit. por Veiga (1985).

Os indivíduos que pertencem a uma classe menos elevada apresentam um número mais elevado de dificuldades de adaptação ao meio escolar e um número mais elevado de perspectivas de insucesso (Estrela, 1986; Fontana, 1986; Verhalst et al., 1985; cit. por Veiga 1985).

1.7.2. Zona geográfica

Em Portugal pouco se tem vindo a relacionar a variável zona geográfica. Nos Estados Unidos da América, em 15% das escolas das grandes cidades e em 8% das restantes escolas ocorriam graves problemas de disciplina (Mendler & Curwin, 1983; cit. por Veiga, 1995). Dixon e Stevick (1982), Galloway (1982, 1987), Gotzens (1986), Loranger (1987), Mendler e Curwin (1983), Singh et al. (1986), Soczka (1984, 1989), Wang et al. (1989) cit. por Veiga (1995) mostram que o facto de uma escola ser de maior dimensão, o que acontece nos grandes centros populacionais, provoca um menor reconhecimento individual entre alunos e professores e a existência de elevados índices de stress e delinquência juvenil; estes factores podem vir a contribuir para a predominância da disrupção escolar.

1.7.3 Género dos alunos

Os estudos são unívocos no que toca ao género masculino ter comportamentos de maior agressão (Denscombe, 1985; Fonseca et al., 1984; Ludwig & Cullinam, 1984; cit. por Veiga, 1995), de maior número de comportamentos anti-sociais (Chazan, 1985; Wang et al., 1989; cit. por Veiga, 1995), de mentira (Stouthmer-Loeber, 1986; cit. Veiga, 1995), de comportamentos de batota (Lobel & Levanon, 1988; cit. por Veiga, 1995) em jogos, de delinquência (Singh et al., 1986; cit. por Veiga, 1995), de impulsividade e de falta de autocontrolo (Ludwig & Cullinam, 1984; Weisz et al., 1987, 1988; Loranger, 1987; cit. Veiga, 1995).

Face a situações de frustração não se notam diferenças significativas nos comportamentos agressivos entre géneros. Mas em sujeitos adolescentes e do género masculino existem diferenças significativas quando comparados com indivíduos do género feminino com a mesma faixa etária (Rosenzweig, 1987).

Loranger et al. (1983, 1987) num estudo com sujeitos entre os 12 e os 17 anos de idade, em escolas de ensino secundário (N= 370), concluiu que os alunos do género feminino avaliam-se de forma mais positiva em relação aos alunos do género masculino, a vários níveis: pontualidade nas aulas; aceitação da autoridade; ajuda aos colegas; responsabilidades; colaboração; atenção ao que os professores falam; cuidados com os diferentes materiais escolares; respeito pelos outros. E que apresentam níveis menos elevados de agressividade.

1.7.4. Idade dos alunos

Os comportamentos de agressividade após os 5-6 anos de idade diminuem (Chazan et al., 1985; Fonseca, 1982; Rosenzweig, 1978; cit. por Veiga, 1995). Já outros estudos demonstraram que crianças que são mais agressivas vão ter tendência a apresentar comportamentos escolares de maior perturbação (Dubow, 1988; Fontana, 1986; Musitu, 1984; Richman et al., 1982; Rutter et al., 1979; Westman et al., 1967; cit. por Veiga, 1995). De

acordo com Huesmann et al. (1984); Olweus (1979); cit. por Veiga (1995) a agressividade é desenvolvida nas primeiras fases da vida do sujeito e pode manter-se ao longo do tempo.

Num estudo de Galloway (1982) cit. por Veiga (1995) 70% dos alunos que causavam problemas de disrupção escolar apresentavam-se nos dois últimos anos de escolaridade obrigatória (há medida que a idade aumenta os alunos têm mais comportamentos de disrupção).

1.7.5. Fracasso escolar

A variável rendimento académico está positivamente correlacionada com os comportamentos sociais, os alunos vão diferenciar-se em função do rendimento académico, ou seja, alunos com melhores resultados académicos vão ter um comportamento social mais levado (Pryor et al., 1989; Vandergriff & Rust, 1985; cit. por Veiga, 1995). Existe consonância em relação a este tema pois os alunos que têm um bom rendimento escolar são também mais atentos, criam menos conflitos, são mais responsáveis, têm maior vontade de cooperar com os colegas, são mais assíduos, têm mais cuidado com o material escolar, reverenciam mais os professores e as suas orientações, aceitam melhor as figuras de autoridade (Baker, 1985; Estrela, 1986; Galloway, 1982, 1987; Loranger et al., 1983, 1988; Myers & Baker, 1985; Phillips & Christine, 1986; Pryor et al., 1989; Swift, 1972; cit. por Veiga, 1995).

Para Paiva (2003) os alunos com um autoconceito positivo elevado manifestam menos comportamentos disruptivos, sendo esta relação estatisticamente significativa ($p < .05$). Paiva (2003) concluiu que alunos do género masculino com comportamentos disruptivos têm um número mais elevado de repetições e um autoconceito menos elevado associados.

Relativamente ao número de repetições e comportamentos disruptivos nos alunos, quanto mais os alunos reprovam maior é o número de comportamentos de disrupção (Lavie & Chen, 1983; Montané et al., 1983; Musitu, 1984; cit. por Veiga, 1995). Existem fortes evidências da relação entre o rendimento académico e o comportamento disruptivo (Freire,

2001; Veiga, 1995), pois Freire (2001) observou que os comportamentos de disrupção têm um impacto negativo nas notas obtidas pelos alunos ($p < .01$).

Mas de acordo com Montemayor e Eisen (1977) cit. por Veiga (1995) o número de reprovações nada tem a ver com o facto dos comportamento dos alunos serem mais ou menos disruptivos e sim com a ausência da motivação que sentem à medida que vão avançando nos anos de escolaridade.

CAPITULO 2 - PROBLEMÁTICA

2.1. Problemática e Objectivo

É muito comum encontrar-se estudos sobre indisciplina no contexto escolar, mas poucas vezes correlacionada com o *ambiente familiar*, mais concretamente com os níveis de *proximidade parental* que os alunos têm com os pais.

Os níveis de indisciplina cada vez estão mais elevados, toda a indisciplina resulta em climas menos propícios para o ensino (Veiga, 2007). Em 1989, o Conselho Europeu assinalou que a violência nas escolas constituía um problema escolar declarando a necessidade de os sistemas educativos procederem à sua avaliação (Veiga, 2007).

O problema da indisciplina estende-se em todas as escolas, a todos os níveis de ensino, área geográfica ou demográfica (Velez, M., 2012) e provoca graves alterações, não apenas na comunidade escolar, mas também no contexto social, chegando a ter variadas consequências associadas, incluindo para os próprios alunos (e.g. Carita & Fernandes, 2002; Raposo, 2002; Sampaio 1999; Lopes, 1998). É sentida uma fragilidade social reduzindo a força socializadora da escola e interferindo no ambiente relacional permitindo que os alunos construam a violência como um hábito comum de viver a vida, no ambiente escolar (Camacho, 2000; cit. por Velez, 2010).

A indisciplina é um dos principais problemas da escola actual. Dos principiantes para os mais experientes, os professores revelam demasiados confrontos com níveis elevados de indisciplina nos seus alunos, perturbando o processo normal de ensino-aprendizagem (Velez, M., 2010).

As variáveis do contexto familiares - desemprego dos pais, divórcio, nível socioeconómico, autoridade parental, amizade entre irmãos, autoconceito familiar - influenciam o desenvolvimento psicológico dos indivíduos (Veiga, 2007). O estudo referido é de

demasiada importância para provar que variáveis de contexto familiar podem estar na origem de muitos dos comportamentos de violência, mas também de indisciplina. É de extrema relevância perceber se as variáveis de proximidade parental provocam nos alunos comportamentos de indisciplina.

Deste modo, o objectivo deste estudo, dada a ausência de estudos existentes em Portugal acerca da relação entre indisciplina e proximidade parental, é o de perceber se a percepção dos alunos em relação à proximidade parental pode estar na origem de certos comportamentos de indisciplina.

Coloca-se como hipótese do estudo: A percepção da proximidade parental dos alunos está relacionada com a percepção dos alunos do 7º, 8º e 9º ano, face à indisciplina.

2.2 Hipóteses e sua Fundamentação

Tendo por base a revisão da literatura e centrando-nos no objectivo deste estudo, foram estabelecidas as seguintes hipóteses de investigação.

As hipóteses que se seguem têm a ver com o estudo da relação entre a proximidade parental, a disrupção inferida pelos alunos (“Escala de disrupção escolar inferida pelos alunos”) e as variáveis sociodemográficas: género e número de repetições.

H1: Será que existem diferenças na percepção da indisciplina em função da proximidade parental em alunos do 3º ciclo?

De acordo com Hoffman, Paris e Hall (1995) a criança tem necessidade de segurança e de todo um conjunto de condições para que o seu bem-estar afectivo se venha a desenvolver. É a família que pode contribuir de modo eficaz para este sentimento de segurança que a criança precisa, através da satisfação das necessidades mais básicas, da protecção diária de ataques externos, promover a estabilidade e um clima de aceitação e compreensão (Porot, 1967; cit. por Fontaine, 2000). Existe uma forte correlação entre o tipo de relação pais-

filhos existentes na família e o desenvolvimento de problemas externos por parte dos filhos (Rothbaum & Weisz, 1994). As crianças com comportamentos agressivos ou anti-sociais provêm de relações entre pais-filhos mais desadequadas (Dishion, 1990; Greenberger & Chen, 1996; MacKinnon-Lewis et al., 1994; cit. por Fontaine, 2000).

H2: Existem diferenças significativas na percepção da indisciplina em função do número de repetições.

De acordo com Lavie & Chen, (1983); Montané et al., (1983); Musitu, (1984); cit. por Veiga, (1995) em relação ao número de repetições e comportamentos disruptivos nos alunos, quanto mais os alunos reprovarem maior será o número de comportamentos disruptivos.

H3: Existem diferenças significativas na percepção da indisciplina em função do género do aluno.

O género masculino tem comportamentos de maior agressão (Denscombe, 1985; Fonseca et al., 1984; Ludwig & Cullinam, 1984; cit. por Veiga, 1995), e de comportamentos anti-sociais (Chazan, 1985; Wang et al., 1989; cit. por Veiga, 1995). O género masculino pratica mais comportamentos de delinquência e de impulsividade (Singh et al., 1986; cit. por Veiga, 1995) quando comparados com o género feminino (Ludwig e Cullinam, 1984; Weisz et al., 1987, 1988; Loranger, 1987; cit. Veiga, 1995),

CAPITULO 3 - MÉTODO

3.1 Tipo de Estudo

Este é um estudo de cariz exploratório quantitativo. Pretende-se compreender e prever fenômenos, através da formulação de hipóteses sobre as relações entre variáveis.

3.2 Participantes

Os participantes deste estudo foram escolhidos de modo não probabilístico por conveniência. São no total 153 de 8 turmas do 7º, 8º e 9º ano do 3º Ciclo do Ensino Básico, de uma escola pública do concelho de Cascais.

Foram alvo de estudo 68 sujeitos do género feminino (44.4%) e 85 sujeitos do género masculino (55.6%).

Apresenta-se de seguida na *Tabela 1* a distribuição dos participantes por ano de escolaridade.

Tabela 1

Distribuição dos participantes por ano de escolaridade.

Ano de Escolaridade	n	Percentagem
7º ano	62	40,5%
8º ano	49	32,0%
9º ano	42	27,5%
Total	153	100%

Neste estudo participaram maioritariamente sujeitos de nacionalidade Portuguesa (89.5%) sendo que 10.7% foram de diferentes nacionalidades.

Relativamente ao número de repetições encontrou-se 85% (n = 130) dos sujeitos com nenhuma repetições, 12.4% dos sujeitos (n = 19) com apenas uma repetência e 2.6% (n = 4) dos sujeitos com duas ou mais repetições.

3.3. Instrumentos

Com o objectivo de responder às questões de estudo foram utilizados os seguintes instrumentos:

3.3.1. Ficha de *Caracterização Sociodemográfica para o aluno*

Será preenchida pelos alunos e tem como objectivo recolher os dados relativos à idade, género, ano de escolaridade, ano(s) de repetência(s) e acerca do agregado familiar do aluno. Pretende, ainda, recolher informação acerca da situação actual do Pai e da Mãe (Solteiro, Casado, Divorciado, Viúvo).

3.3.2. *Questionário “Proximidade Parental” (PCC)*

Esta escala foi reconstruída por Christy (1991), sendo que o autor criou alguns itens a partir de escalas previamente feitas sobre relacionamentos entre pais-adolescentes (Amato, 1987; Fine, Worley & Schwebel, 1985; Smollar & Youniss, 1985; cit. por Christy, 1991).

Esta escala é constituída por 9 questões de duas respostas fechadas (numa escala tipo *likert* de 1 a 5 pontos) de preenchimento obrigatório. O aluno tem que responder conforme a sua percepção de proximidade com a Mãe e com o Pai. Deve colocar duas respostas por cada questão, de 1 até 5, sendo que o 1 corresponde a nunca e o 5 corresponde a sempre (por exemplo, *Falas com a tua Mãe/Pai abertamente?* (Mãe) ____ (Pai) ____). O *Alpha de Chronbach* para a escala da proximidade com a Mãe é de 0.87, e para a escala da proximidade do Pai é de 0.95.

Seguem-se os nove itens da escala:

Falas com a tua Mãe/Pai abertamente?; Sentes-te confortável admitindo os teus receios e dúvidas à tua Mãe/Pai?; A tua Mãe/Pai interessa-se em falar contigo quando tu queres conversar?; Com que frequência a tua Mãe/Pai expressa sentimentos de que gosta de ti?; A tua Mãe/Pai conhece aquilo que tu realmente és?; Sentes-te próximo da tua Mãe/Pai?; Achas que a tua Mãe/Pai te ajudaria se tivesses com um problema?; Se precisasses de dinheiro, sentir-te-ias confortável a pedir à tua Mãe/Pai, para te dar?; A tua Mãe/Pai interessa-se pelas coisas que tu fazes?

3.3.3 “Escala de Disrupção Escolar Professada pelos Alunos” (EDEP)

A Escala original foi criada e desenvolvida por Veiga (1996; 2008). De acordo com Veiga (2007) existem dados consistentes em relação à escala de Disrupção Escolar Professada pelos Alunos (EDEP). Esta escala já envolveu vários Países europeus, podendo demonstrar as qualidades da escala no que toca a avaliação da indisciplina nas escolas.

A escala original está dividida em três subescalas: Factor I – distração-transgressão (DT) - referente às atitudes do aluno face à aula e à Escola, isto é, distrações, esquecimentos, pontualidade, assiduidade. O factor II – agressão aos colegas (AP) -referente às condutas de agressividade do aluno dirigidas aos colegas e a outras pessoas na escola e ao próprio material escolar. Por ultimo, o factor III – agressão à autoridade escolar (AA) - referente aos comportamentos escolares provocatórios, destacando-se a agressão física ou verbal do aluno, dirigida aos Professores, e ao roubo na escola. Pontuações elevadas vão corresponder a uma maior disrupção escolar inferida.

Neste estudo a escala EDEP é constituída por apenas uma escala. Optou-se por retirar as três subescalas por motivos de maior consistência interna, apresentando assim um *Alpha de Cronbach* de 0.75.

A escala é composta por 10 itens de resposta fechada, as respostas são de auto-relato (os alunos classificam a resposta de acordo com o grau de concordância que atribuem a cada um dos itens) numa escala do tipo Likert relativa à frequência dos comportamentos dos alunos. Vai desde (1) Completamente em desacordo; (2) Discordo bastante; (3) Mais em desacordo que de acordo; (4) Mais de acordo que em desacordo; (5) Bastante de acordo; (6) Completamente de acordo. Constituída pelos seguintes itens: (1)Estrago o material da escola; (2)Agrido fisicamente os meus colegas; (3)Obedeço aos professores; (4)Durante as aulas falo sem pedir autorização; (5)Perturbo o funcionamento da aula, saindo do meu lugar e fazendo barulho; (6)Esqueço-me de trazer o material para as aulas; (7)Sou pontual; (8)Falto às aulas por desinteresse; (9)Estou distraído nas aulas; (10)Agrido fisicamente os meus colegas.

3.4. Procedimento de recolha de dados

A escolha da escola foi feita por conveniência. Procedeu-se ao contacto com o agrupamento de escolas, e seus directores para fazer o pedido de autorização à aplicação dos questionários. Após ter sido aprovado o pedido da realização deste estudo, contactou-se com o director da escola em causa. Foi explicado ao Director da escola todos os procedimentos a serem realizados, e apresentou-se os questionários (Anexos 2 e 3) que iriam ser utilizados para o estudo.

Após a autorização das escolas e das turmas seleccionadas por estes, foi entregue a cada director de turma os pedidos de autorização para os mesmos (Anexo 1). Posteriormente, foi marcado um dia e uma aula para a aplicação dos questionários.

A recolha procedeu-se na sala de aula, apresentámo-nos e demos uma breve explicação do estudo, dizendo que o mesmo pretendia ter conhecimento dos comportamentos dos alunos com os seus colegas e relação com os seus pais, também foi garantido aos estudantes a confidencialidade do estudo, e o uso dos dados exclusivamente para a investigação.

De seguida foi explicado a todos o questionário EDEP e o de Proximidade Parental e como é que o preenchimento do mesmo deveria ser realizado. Foi dito que caso tivessem alguma

dúvida levantavam o braço, caso contrário deveriam manter silêncio absoluto e quando concluíssem virassem o questionário para baixo.

Realizou-se o mesmo procedimento nas oito turmas.

3.5. Procedimento para análise de dados

Após a recolha de todos os dados necessários procedeu-se à análise dos dados no programa *SPSS statistics 20* para ser feita uma análise.

Em primeiro lugar, através uma análise de frequências, caracterizou-se a amostra lançando os dados descritivos: idade dos alunos, género dos alunos, ano de escolaridade, número de repetições, nacionalidade, estado civil dos pais e agregado familiar.

Em último lugar, realizou-se o teste de independência de variáveis para comparar: a proximidade parental da Mãe com a indisciplina percebida dos alunos, a proximidade parental do Pai com a indisciplina percebida dos alunos. Também com o teste de independência de variáveis comparou-se a indisciplina percebida com o género dos sujeitos do estudo, e por último lugar, comparou-se a indisciplina percebida com o número de repetições.

CAPITULO 4 – APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

De seguida apresenta-se na *tabela 2* as médias e os desvios-padrão da indisciplina em função do género.

Tabela 2

Género e Indisciplina

	Género	N	Média	Desvio-Padrão
EDEP_Indisciplina	Feminino	68	16.22	4.94
	Masculino	85	18.03	6.02

Os alunos do género masculino percebem-se como mais indisciplinados. Os alunos do género feminino percebem-se como menos indisciplinados em relação aos dos género masculino.

Observaram-se diferenças estatisticamente significativas no teste de independência das variáveis ($t(151) = -2.00$; $p < = .04$).

De seguida apresenta-se na *tabela 3* as médias e os desvios-padrão da proximidade parental da Mãe em função da indisciplina.

Tabela 3

Proximidade parental da Mãe e Indisciplina

	Proximidade_Mãe	N	Média	Desvio-Padrão
EDEP_Indisciplina	0	77	18.83	5.81
	1	76	15.60	4.95

Os alunos que se percebem como menos próximos (0) da Mãe têm uma média mais elevada de percepção da própria indisciplina. Os alunos que se percebem como mais próximos (1) da Mãe revelam uma média menos elevada.

Fazendo o teste t para amostras independentes (tendo como variável dependente a proximidade parental da Mãe e variável dependente a indisciplina percebida) observam-se diferenças significativas ($t_{(151)} = 3,69$; $p < .001$) na percepção da indisciplina em função da proximidade parental da Mãe. Sendo que os sujeitos que se percebem como mais indisciplinados são aqueles que se sentem como menos próximos da Mãe.

De seguida apresenta-se na *tabela 4* as médias e os desvios-padrão da proximidade parental do Pai em função da indisciplina.

Tabela 4

Proximidade parental do Pai e Indisciplina

	Proximidade_Pai	N	Média	Desvio-Padrão
EDEP_Indisciplina	0	86	18.48	5.96
	1	67	15.63	4.73

Os alunos que têm uma média mais elevada de indisciplina têm uma relação menos próxima do seu Pai comparando com os alunos que são mais próximos dos Pais, pois nota-se uma média inferior de indiscipline percebida.

Fazendo o teste de independência das variáveis (tendo como variável dependente a proximidade parental do Pai e variável dependente a indisciplina percebida) observam-se diferenças significativas ($t_{(151)} = 3,20$; $p = .002$) na percepção da indisciplina em função da proximidade parental do Pai. Sendo que os sujeitos que se percebem como mais indisciplinados são aqueles que se sentem como menos próximos do Pai.

De seguida apresenta-se na *tabela 5* as médias e os desvios-padrão da indisciplina em função do número de repetições.

Tabela 5

Número de repetições e Indisciplina

	Núm_Repetições	N	Média	Desvio-Padrão
EDEP_Indisciplina	>=1	23	18.52	5.62
	<1	130	17	5.61

Os alunos que têm mais do que uma repetência (n=23) têm uma média mais elevada da forma como percebem a sua indisciplina em relação aos alunos que têm menos de uma repetência.

Realizando o teste de independência das variáveis não foram mostradas evidências estatisticamente significativas ($t(151) = 1,11; p < .23$) na forma como os alunos percebem a indisciplina relativamente ao número de repetições.

CAPITULO 5 – DISCUSSÃO DOS RESULTADOS E CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objectivo principal do estudo foi compreender se a *percepção de proximidade parental do Pai e da Mãe levaria a uma maior percepção da indisciplina*, em alunos do 3º ciclo. Os nossos resultados confirmam a nossa hipótese 1. Percebeu-se que quanto mais os alunos se percebem como próximos dos seus pais mais positivamente avaliam os seus comportamentos disruptivos. E quanto menos se percebem próximos dos seus pais mais negativamente percebem o seu comportamento disruptivo.

Em relação à H3 *género e o número de repetições* observaram-se diferenças significativas ($p < = .04$), o mesmo não se aplica à H2 *número de repetições e indisciplina percebida* ($p < = .23$). Ao contrário do que a literatura refere - quanto mais os alunos reprovam maior será o número de comportamentos disruptivos (Lavie & Chen, 1983; Montané et al., 1983; Musitu, 1984; cit. por Veiga, 1995). Apesar de existirem evidências estatisticamente significativas na relação da indisciplina e o número de repetições do aluno, Montemayor e Eisen (1977) cit. por Veiga (1995) evidenciam a ausência de qualquer relação. Para suportar a evidência do estudo mencionado anteriormente Montemayor e Eisen (1977) cit. por Veiga (1995) referem que as reparações nada têm a ver com o facto de os comportamentos dos alunos apresentarem mais ou menos comportamentos disruptivos mas sim com a ausência de motivação que sentem à medida que vão avançando nos anos de escolaridade.

Efectivamente Mendler e Curwin (1983); Allen (1980); Dreikurs (1972); Estrela, (1986); Ginott (1972); Glasser (1978); Gotzens (1986); Hyman, Flanagan e Smith, (1982); Tattum (1985); Wolfgang e Glickman (1986) referem que a auto-imagem do aluno está relacionada com o comportamento disruptivo. Isto é, os alunos sentem que mesmo estudando irão ter maus resultados e serão conhecidos como maus alunos, o que fará com que se sintam mal com eles mesmos. Então, sob forma de protecção escolhem ser os desinteressados da escola (tentar e não conseguir é pior do que ser conhecido pelo desordeiro da turma que apenas não se interessa pelos assuntos da escola) e passarão a ser chamados de *os indisciplinados* em vez de *os pouco inteligentes/maus alunos*.

Se no presente estudo tivesse havido uma parte dedicada a avaliar a auto-imagem dos alunos, poder-se-ia ter chegado a outras conclusões sobre a H2.

O facto de não existirem diferenças significativas na H2, pode estar relacionado a termos uma ínfima amostra de alunos com repetições, pois 12.4% dos sujeitos (n = 19) da nossa amostra tiveram apenas uma reprovação e 2.6% (n = 4) dos sujeitos tiveram apenas duas ou mais reprovações e 85% (n = 130) dos sujeitos nunca passou por uma situação de reprovação. Num estudo de Estrela (1986) 89.2% dos alunos, entre os 13 e os 17 anos, considerados como indisciplinados já tinham reprovado pelo menos uma vez. São considerados mais indisciplinados os alunos que já deram pelo menos uma reprovação (Montané et al., 1983). Seria preciso aumentarmos o número da nossa amostra para recolher mais evidências da relação entre o número de repetições e a indisciplinada percebida.

Relativamente à Hipótese 3 *género e indisciplinada percebida* os resultados tiveram consonância com estudos anteriores. A sociedade espera dos sujeitos do género masculino comportamentos mais agressivos e violentos, do que espera do género feminino. Os rapazes não querem parecer fracos face a este estereótipo da sociedade, pelo que continuam a demonstrar um maior número de comportamentos que se ajustem a estes modelos (Hurtig & Pichevin, 1986; Musitu, 1983; cit. por Veiga 1995). Os nossos resultados reforçam a teoria da aprendizagem social de Bandura (1987), a aprendizagem por observação é uma aliada muito forte da aprendizagem humana. O ser humano observa o comportamento dos outros acabando por imitar esse comportamento (Bandura, 1987), isto é, os comportamentos por imitação, sendo esses bons ou maus, são adquiridos através da aprendizagem social.

Os estudos são unívocos no que toca ao género masculino ter comportamentos de maior agressão (Denscombe, 1985; Fonseca et al., 1984; Ludwig & Cullinam, 1984; cit. por Veiga, 1995), ter maior número de comportamentos anti-sociais (Chazan, 1985; Wang et al., 1989; cit. por Veiga, 1995), de mentira (Stouthmer-Loeber, 1986; cit. Veiga, 1995), de comportamentos de batota (Lobel & Levanon, 1988; cit. por Veiga, 1995) em jogos, de delinquência (Singh et al., 1986; cit. por Veiga, 1995), de impulsividade e de autocontrolo (Ludwig & Cullinam, 1984; Weisz et al., 1987, 1988; Loranger, 1987; cit. Veiga, 1995).

Os alunos do género feminino (entre os 12 e os 17 anos de idade) avaliam-se de forma muito mais positiva, em relação aos do género masculino, em diferentes níveis: pontualidade às aulas; aceitação da autoridade; ajuda aos colegas; responsabilidades; colaboração; atenção ao que os professores falam; cuidados com os diferentes materiais escolares, respeito pelos outros e, por ultimo, baixa agressividade (Loranger et al., 1983, 1987).

Em relação à Hipótese 1 percebeu-se que os alunos que se percebem como mais próximos dos seus pais têm uma percepção menos elevada dos seus comportamentos disruptivos. Tal como sabemos, a criança tem uma necessidade forte de criar laços com o Pai e a Mãe (Porot, 1967; cit. por Fontaine, 2000) e precisa constantemente de se sentir estimulada de forma positiva (Golden & Birns, 1975; cit. por Fontaine, 2000). Caso contrário pode vir a criar problemas de desenvolvimento (Rothbaum & Weisz, 1994), isto é, apresentar-se como mais agressiva ou com comportamento anti-social. Por comportamentos anti-sociais entende-se tudo o que transgride a lei (Offord & Bordin, 2000) – quebra de regras de conduta estabelecidas pelo professor.

Existem evidências que indicam o quanto a qualidade das interações familiares (McNally, Eisenberg & Harris, 1991; cit. por Fontaine, 2000) e os factores de apoio, tais como a receptividade e o apoio social da família sobre os filhos vão fomentar competências e maior adaptação destes aos diversos ambientes. A qualidade das interações provocam comportamentos pró sociais e relações com os pares mais positivas (Belsky, Fish & Isabella, 1991; Parke & Ladd, 1992; Patterson, 1992; cit. por Fontaine, 2000). As evidências do presente estudo sustentam que se não existir qualidade percepção de proximidade parental então os alunos percebem-se como mais disruptivos (estragam o material da escola, agredem fisicamente os colegas, obedecem menos aos professores, falam durante as aulas, perturbam as aulas saindo do lugar e fazendo barulho, esquecem-se de trazer o material para a aula, não são pontuais, faltam às aulas por desinteresse, estão mais distraídos nas aulas, agredem verbalmente os colegas). É importante os pais transmitirem aos seus filhos apoio, compreensão para estes não terem que lutar pelas carícias motivacionais, pois segundo Freed & Freed cit. por Veiga (2007) os alunos vão ter tendência a quebrar regras, a ter necessidade de chamar a atenção do professor e de toda a turma através de pedidos de carícias negativas.

Outro indicador da teoria de Bandurra (1987) acerca da aprendizagem social, de acordo com Sprinthall e Sprinthall (1993), cit. por Anjos (2010) as crianças que ostentam elevados níveis de agressividade declarada, apresentam normalmente pais que utilizam a punição física, mais do que a recompensa, com o intuito de influenciar o comportamento geral da criança. Ao castigarem os seus filhos, os pais sem se aperceberem estão a ensiná-los a serem agressivos (Gerring & Zimbardo, 2005; cit. por Anjos, 2010).

Em relação à ausência de proximidade entre pais-filhos, o bem-estar do próprio casal afecta a relação pais-filhos (Oliveira, 2002; Cummings & Davies, 1994). Se a relação entre os pais passar por conflitos e estes não forem bem geridos então vão ter uma proximidade menor com os filhos - menor cooperação, menor número de comunicação entre pais-filhos (Buchanan et al, 1991). A relação é muito importante nas famílias, pois o casal pode ser divorciado mas manter uma boa relação com os filhos e estes últimos virem a sentir-se seguros (Buchanan et al, 1991), e com menos necessidade de transgredir as regras. As famílias que mostram ter relações mais fortes e positivas com os seus filhos evidenciam superar a falta de ajustamento dos filhos (Buchanan et al, 1991).

A indisciplina está associada a episódios passados menos positivos, os alunos *“passam a infância a coleccionar maus episódios, tais como: insultos, pancada”* (Ernst, 1987), até que vão para a escola e vão desencadear um comportamento de carícias negativo em que é dada uma punição/recompensa negativa (Freed & Freed, 1980; cit. por Veiga, 2007). Muitas vezes os alunos não conseguem receber as carícias positivas na escola. Então optam por disputar as carícias mais fáceis de obter, as negativas, através da indisciplina – o professor não tem percepção deste “jogo psicológico” e por isso joga com o aluno dando-lhe a recompensa negativa, ou carícia (Freed & Freed, 1980; cit. por Veiga, 2007). O aluno adopta este comportamento de indisciplina com o professor pois identifica no professor a autoridade paternal. O aluno está a responder de forma oculta à figura Paternal (Pai ou Mãe). E assim, se inicia um “jogo” de obtenção de carícias através de comportamentos negativos (indisciplina). O aluno consegue a atenção da turma toda, inclusive do professor para ganhar aquilo que quer - atenção.

Será necessário aprofundar esta investigação para melhor compreender as variáveis proximidade parental e indisciplina. Num estudo posterior poder-se-ia acrescentar a variável gestão de sala de aula. Esta seria uma forma de compreender melhor como as variáveis

proximidade e indisciplina estão relacionadas. É preciso compreender se os níveis de indisciplina diminuem com uma boa gestão de sala de aula, havendo proximidade parental, pois segundo Roeser e Rccles, 1998 cit. por Lourenço e Paiva (2010) um bom ambiente da sala de aula origina menor comportamento de disrupção ($p < .05$), isto é, se o professor criar condições apropriadas na sala de aula, consegue trazer menos problemas comportamentais e emocionais.

O presente estudo foi de enorme relevância para alargar o conhecimento acerca da natureza explicativa da indisciplina. Potencializar as escolas com ferramentas para a prevenção e intervenção ao nível da educação parental, para prevenir níveis elevados de indisciplina.

Ainda existe um longo caminho a percorrer, pelo que deixamos a sugestão para investigações futuras que incidam de forma mais detalhada sobre a problemática da indisciplina que pais e profissionais consideram tão preocupante.

Uma das limitações do nosso estudo, prende-se com questões pouco exploradas e até mesmo não elaboradas tais como o autoconceito dos alunos, quantificar o número de vezes que o casal discute para perceber melhor a relação entre proximidade parental e a indisciplina. Avaliar directamente os comportamentos de indisciplina na sala de aula, pois através da percepção dos alunos corre-se sempre o risco de receber respostas de acordo com as normas sociais aceitáveis. Em estudos posteriores será necessário avaliar escolas ou universos de alunos em que a percentagem de repetições seja mais elevada do que a amostra que serviu de base ao presente estudo.

Sabendo que crescer e ser criado numa família onde existe um bom e íntimo relacionamento entre os pais e entre pais-filhos torna um indivíduo com maior capacidade de formar relações mais satisfatórias com os outros, por isso, é fundamental promover modalidades de intervenção parental indo ao encontro das diferentes necessidades, considerando cada contexto.

6 - REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICA

- Almeida, L., & Freire, T. (2008). *Metodologia da investigação em psicologia e educação*. Braga: Psiquilibrios Edições.
- Amado, J., & Freire, I. (2009). *A(s) indisciplinas na escola: Compreender para prevenir*. Coimbra: Almedina.
- Amato, R. (1987). Family processes in one-parent, stepparent, and intact families: The child's point of view. *Journal of Marriage and the Family*. 49, 327-337.
- Anjos, S. (2010). *Desesperança e Agressividade na Adolescência e Qualidade de Vinculação aos Pais (Tese de Mestrado)*. Lisboa: Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Faculdade de Psicologia.
- Balogun, S., & Olapegba, P. (2007). Cultural validation of the multidimensional peer victimization scale in nigerian children. *Journal of Cross-Cultural Psychology*. 38, 573-381.
- Bandura, A. (1987). *Teoría del aprendizaje social*. Madrid, Espasa-Calpe.
- Baumrind, D. (1991). Effective parenting during the early adolescent transition. Eds. Hillsdale, New Jersey: Erlbaum. 111-163.
- Bronfenbrenner, U. (1983). Damon, L. (1998). *Handbook of Child Psychology. Theoretical Models of Human Development*. Volume one. 993-1028. New York: John Wiley & Sons, Inc.
- Borges, I. (2010). *Qualidade da Parentalidade e Bem-Estar da Criança (dissertação de mestrado)*. Coimbra: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação de Coimbra.

- Carita, A., & Fernandes, G. (2002). *Indisciplina na Sala de Aula: Como Prevenir? Como Remediar?* (3ª ed.). Lisboa: Editorial Presença.
- Estrela, T., & Estrela, A. (1986). *Une étude sur l'indiscipline en classe*. Lisboa: INIC.
- Estrela, M. (1994). *Relação pedagógica, disciplina e indisciplina na aula*. Porto: Porto Editora.
- Estrela, M. (2002). Para uma cooperação entre a Escola e a Família na Prevenção dos Problemas de Indisciplina na Escola. *Psicologia, Educação e Cultura*, 6, 27-48.
- Ernst, K. (1987). *Estudantes OK: Análise transaccional dos problemas na escola*. Rio de Janeiro: Artenova.
- Fontaine, A. (2000). *Parceria Família-Escola e Desenvolvimento da Criança*. Porto: Edições ASA.
- Freire, I. (2001). *Percursos disciplinares e contextos escolares: dois estudos de caso. (Tese de doutoramento)*. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.
- Gimeno, A. (2003) *A Família: O Desafio da diversidade*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Gottman, M. (1982). Temporal form: toward a new language for describing relationships. *Journal of Marriage and the Family*, 4, (pp. 943-962).
- Hoffman, L., Paris, S., & Hall, E. (1995). *Psicologia del Desarrollo Hoy* (Vol I). Madrid: McGraw-Hill.
- Jesus, S. (2003). *Influencias do professor sobre os alunos*. Porto: ASA Edições.
- Grych, J., H., Seid, M., & Fincham, F., D. (1992). Assesment marital conflict from the child's perspective: The children's perspective of interparental conflict scale. *Child Development*. Vol. 63, 558-572.

- Loranger, M. (1987). *Les conduites sociales des adolescentes à l'école*. Québec: Université Laval.
- Loranger, M., Poirier, M., & Gauthier, P. (1983). Questionnaire d'autoévaluation des conduits sociaux à l'école. *Revue Canadienne des Sciences du Comportement*, 15, 94-114.
- Lawrence, J., Steed, D., & Young, P. (1984). European opinions on disruptive behavior in schools: Provision and facilities, causes and cures. *Cambridge Journal of Education*. 15, 49-58.
- Loranger, M., Poirier, M., & Gauthier, P. (1983). Questionnaire d'autoévaluation des conduites sociales à l'école. *Revue Canadienne des Sciences du Comportement*, 15, 94-114.
- Loranger, M., Verret, C., & Arsenault, R. (1986). Les enseignants et les conduits sociales de leurs élèves. *Revue Canadienne des Sciences du Comportement*, 18, 257-269.
- Lourenço, A., & Paiva, M. (2010). *Disrupção Escolar e Rendimento Académico: Um estudo com Modelos de Equações Estruturais*. Porto.
- Matos, M. (1998). *Comunicação e Gestão de Conflitos na Escola*. Lisboa: FMH Edições.
- Oliveira, J. (2002). *(In)disciplina na Sala de Aulas: Perspectivas de Alunos e Professores*. *Psicologia, Educação e Cultura*, 6, 69-99.
- Paiva, M., & Lourenço, A. (2010). Disrupção Escolar e Rendimento Académico: Um estudo com Modelos de Equações Estruturais. In C. Nogueira, I. Silva, L. Lima, A. Almeida, R. Cabecinhas, R. Gomes, C. Machado, A. Maia, A. Sampaio, & M. Taveira (Eds.), *Actas do VII Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia* (pp. 2704-2718). Braga: Universidade do Minho.
- Raposo, N. (2002). A Disciplina na Escola: Análise Psico-sócio-educativa. *Psicologia, Educação e Cultura*, 6, 129-139.

- Rosenzweig, S. (1987). Validité hypothético-déductive du test de frustration de S. Rosenzweig. *Revue de Psychologie Appliquée*, 28, 215-236.
- Steinberg, L. (1990). Interdependency in the Family: *Autonomy, conflict and harmony in the parente-adolescent relationship*. In S.S. Feldman Elliott (Eds.), *At the threshold. The developing adolescente*. Cambridge: Harvard University Press. 255-276.
- Teves, C. (2008). *Uma Viagem entre Satisfação e Proximidade Conjugais e Aliança Parental (Tese de Mestrado)*. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.
- Veiga, F. (1995a). Transgressão e autoconceito dos jovens na escola. Lisboa: Fim de Século.
- Veiga, F. (1995b). Escala de Disrupção Escolar Inferida pelos Professores (EDED): Construção e Validação. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XXIX, 1, 99-118.
- Veiga, F. (1999). Família e violência dos jovens nas escolas. In *VII Conferência Internacional Avaliação Psicológica: Formas e Contextos*. Universidade do Minho.
- Veiga, F. (2000). Violência dos Jovens nas Escolas em Função da Família. *Parceria Família-Escola e Desenvolvimento da Criança*. (pp.121-142). Porto: Edições Asa.
- Veiga, F. (2007). Indisciplina e violência na Escola: *Práticas Comunicacionais para Professores e Pais*. Coimbra: Almedina.
- Veiga, F. (2008). Disruptive Behavior Scale Professed by Students (DBS-PS): Development and Validation. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 8, 2, 203-216.
- Velez, M. (2010). *Indisciplina e Violência na Escola: Factores de Risco – Um estudo com alunos do 8º e 10º anos de escolaridade* (dissertação de mestrado). Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.

West, M., Rose, M., Spreng, S., Sheldon-Keller, A. & Adam, K. (1998). Adolescent Attachment Questionnaire: A brief assessment of attachment in adolescent. *Journal of Youth and adolescence*, 27 (5), pp. 661-673.

Woods, P. (1979). *The Divided School*. London: Routledge and Kegan Paul

ANEXOS

Anexo 1 – Documento informativo aos Professores

Cascais, 29 de Novembro de 2012.

Aos Professores,

Eu, **Madalena Távora Seruya**, venho por este meio solicitar a vossa colaboração para a realização da minha dissertação de mestrado, em Psicologia da Educação.

Com este estudo pretendo ficar a perceber as relações que o ambiente familiar tem sobre a percepção de indisciplina dos alunos. Deste modo, coloca-se como objectivo de estudo: compreender se a Percepção do Ambiente Familiar (avaliado através do questionário sobre a proximidade parental) estão relacionados com a Percepção dos alunos face à Indisciplina.

Para tal, terei que aplicar um inquérito e uma ficha de caracterização aos alunos do 7º, 8º e 9º ano.

Pede-se total confidencialidade. Não pode ser em momento algum explicado aos alunos os objectivos deste estudo, para não comprometer os resultados do estudo.

Agradeço desde já pela disponibilidade, conto com a vossa colaboração!

Anexo 2 - Ficha de Caracterização Sócio-Demográfica

Ficha de Caracterização Sócio-Demográfica

Idade: _____ **Sexo:** Feminino __ Masculino __ **Nacionalidade:**

Ano de Escolaridade: _____ **Número de repetições:** _____

Agregado Familiar: Mãe____ Pai____ Irmãos____ Quantos? _____

Outros _____ Quem? _____

Mãe:

Estado Civil: Solteira ____ Casada ____ Divorciada ____ Viúva ____

Pai:

Estado Civil: Solteiro ____ Casado ____ Divorciado ____ Viúvo ____

Em relação ao teu comportamento coloca um circulo na resposta que te identificas, tendo em conta as seguintes hipóteses:

1 = Completamente em desacordo; 2 = Bastante em desacordo; 3 = Mais em desacordo que de acordo; 4 = Mais em acordo que em desacordo; 5 = Bastante de acordo; 6 = Completamente de acordo

- 1 2 3 4 5 6 _01. Estrago o material da escola.
1 2 3 4 5 6 _02. Agrido fisicamente os meus colegas.
1 2 3 4 5 6 _03. Obedeço aos professores.
1 2 3 4 5 6 _04. Durante as aulas falo sem pedir autorização.
1 2 3 4 5 6 _05. Perturbo o funcionamento da aula, saindo do meu lugar e fazendo barulho.
1 2 3 4 5 6 _06. Esqueço-me de trazer o material para as aulas.
1 2 3 4 5 6 _07. Sou pontual.
1 2 3 4 5 6 _08. Falto às aulas por desinteresse.
1 2 3 4 5 6 _09. Estou distraído nas aulas.
1 2 3 4 5 6 _10. Agrido verbalmente os meus colegas .

Obrigada pela sua participação!

Proximidade entre os Pais (PCC)

Instruções: Responde às seguintes questões colocando um número de 1 a 5 para classificares a tua Mãe e o teu Pai. Coloca o número no sitio indicado. Podes-te orientar pelo esquema em baixo:

- 1 = Nunca
2 = Às vezes
3 = Nem muito nem pouco
4 = Muitas vezes
5 = Sempre

(Mãe)___(Pai)___ Falas com a tua Mãe/Pai abertamente?

(Mãe)___(Pai)___ Sentes-te confortável admitindo os teus receios e dúvidas à tua Mãe/Pai?

(Mãe)___(Pai)___ A tua Mãe/Pai interessa-se em falar contigo quando tu queres conversar?

(Mãe)___(Pai)___ Com que frequência a tua Mãe/Pai expressa sentimentos de que gosta de ti?

(Mãe)___(Pai)___ A tua Mãe/Pai conhece aquilo que tu realmente és?

(Mãe)___(Pai)___ Sentes-te próximo da tua Mãe/Pai?

(Mãe)___(Pai)___ Achas que a tua Mãe/Pai te ajudaria se tivesses com um problema?

(Mãe)___(Pai)___ Se precisasses de dinheiro, sentir-te-ias confortável a pedir à tua Mãe/Pai, para te dar?

(Mãe)___(Pai)___ A tua Mãe/Pai interessa-se pelas coisas que tu fazes?

Obrigada pela sua participação!

Anexo 4 – Consistência Interna Proximidade Parental

Consistência interna Proximidade Parental_Mãe:

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,871	9

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
PCC_MAE_FA	35,78	26,762	,736	,845
PCC_MAE_AD R	35,89	25,849	,687	,850
PCC_MAE_IF	35,52	29,001	,576	,860
PCC_MAE_FE S	35,73	29,108	,503	,867
PCC_MAE_CR E	35,69	26,872	,698	,849
PCC_MAE_SP	35,41	29,427	,657	,856
PCC_MAE_AP	35,26	30,629	,607	,861
PCC_MAE_SC D	35,84	27,620	,495	,872
PCC_MAE_ICF	35,51	28,436	,636	,855

Consistência Interna Proximidade Parental_Pai:

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,959	9

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
PCC_PAIFA	31,86	95,677	,801	,955
PCC_PAIFAD R	31,70	93,370	,824	,954
PCC_PAIFIF	31,19	93,115	,854	,953
PCC_PAIFFES	31,47	94,764	,800	,955
PCC_PAIFCRE	31,31	93,901	,852	,953
PCC_PAIFSP	31,25	94,362	,838	,954
PCC_PAIFAP	30,86	94,198	,890	,951
PCC_PAIFSCD	31,32	95,614	,720	,960
PCC_PAIFICF	31,18	93,133	,903	,950

Anexo 5 – Análise Factorial EDEP

Rotated Component Matrix^a

	Component		
	1	2	3
EDEP_AFC	,853	,091	,129
EDEP_AVC	,784	,224	,108
EDEP_FAD	,762	,027	-,288
EDEP_FSPA	,103	,791	-,168
EDEP_OP	,023	,707	,118
EDEP_EDA	,264	,550	,239
EDEP_SP	,070	,540	-,131
EDEP_PFA	,500	,534	,117
EDEP_EMA	,228	,277	-,730
EDEP_EME	,234	,201	,625

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.

a. Rotation converged in 4 iterations.

Anexo 6 – Consistência Interna EDEP

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,745	10

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
EDEP_EME	15,88	29,491	,209	,747
EDEP_AFC	15,74	25,300	,514	,708
EDEP_OP	15,71	28,420	,384	,730
EDEP_AVC	15,53	24,080	,556	,699
EDEP_FSPA	14,52	22,922	,480	,715
EDEP_PFA	15,59	24,164	,582	,695
EDEP_EMA	15,43	27,418	,236	,752
EDEP_SP	15,85	29,181	,307	,738
EDEP_FAD	16,05	27,912	,425	,725
EDEP_EDA	14,77	24,428	,440	,720

Anexo 7 – Outputs Caracterização da Amostra

Idade

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 11	3	2,0	2,0	2,0
12	50	32,7	32,7	34,6
13	47	30,7	30,7	65,4
14	44	28,8	28,8	94,1
15	8	5,2	5,2	99,3
16	1	,7	,7	100,0
Total	153	100,0	100,0	

Género

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Feminino	68	44,4	44,4	44,4
Masculino	85	55,6	55,6	100,0
Total	153	100,0	100,0	

Ano de Escolaridade

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 7	62	40,5	40,5	40,5
8	49	32,0	32,0	72,5
9	42	27,5	27,5	100,0
Total	153	100,0	100,0	

Estado Civil_Mãe

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
0	1	,7	,7	,7
Valid Solteira	21	13,7	13,7	14,4
Casada	99	64,7	64,7	79,1
Divorciada	29	19,0	19,0	98,0
Viúva	3	2,0	2,0	100,0
Total	153	100,0	100,0	

Estado Civil_Pai

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
0	6	3,9	3,9	3,9
Valid Solteiro	18	11,8	11,8	15,7
Casado	105	68,6	68,6	84,3
Divorciado	23	15,0	15,0	99,3
Viúvo	1	,7	,7	100,0
Total	153	100,0	100,0	

Nacionalidade

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid portuguesa	137	89,5	89,5	89,5
ucraniana	5	3,3	3,3	92,8
romena	3	2,0	2,0	94,8
brasileira	3	2,0	2,0	96,7
moldavo	3	2,0	2,0	98,7
norueguesa	1	,7	,7	99,3
ingles	1	,7	,7	100,0
Total	153	100,0	100,0	

Número de Repetições

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	nenhuma	130	85,0	85,0
	uma repetencia	19	12,4	97,4
	duas repetencias	4	2,6	100,0
	Total	153	100,0	100,0

Anexo 8 – Outputs Análise de Teste de Independência de Variáveis

Proximidade Parental_Mãe

	proximidade_mãe	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
EDEP_Indisciplina	,00	77	18,8312	5,81378	,66254
	1,00	76	15,6053	4,95063	,56788

Proximidade Parental_Mãe

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
EDEP_Indisciplina	Equal variances assumed	3,077	,081	3,693	151	,000	3,225	,873	1,5	4,95
	Equal variances not assumed			3,697	147,834	,000	3,225	,872	1,5	4,95

Proximidade Parental_Pai

	proximidade_pai	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
EDEP_Indisciplina	,00	86	18,4767	5,96209	,64291
	1,00	67	15,6269	4,73170	,57807

Proximidade Parental_Pai

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
EDEP_Indisciplina	Equal variances assumed	4,206	,042	3,204	151	,002	2,84	,88	1,09	4,60
	Equal variances not assumed			3,296	150,9	,001	2,84	,86	1,14	4,55