

*Instituto Superior de Psicologia Aplicada*



INDISCIPLINA: “A EXPERIÊNCIA COMO ESTRATÉGIA”

**Duarte Luís Morgado Heleno da Costa**

Tese submetida como requisito parcial para a obtenção do grau de

**Mestre em Psicologia**

Especialidade em Psicologia Educacional

2008

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

## **Agradecimentos**

Ao Prof. Doutor José Morgado, pelo apoio, pela disponibilidade, pela sabedoria e, acima de tudo, pela forma como tornou a minha escolha pela área da educação tão fácil.

À Prof. Doutora Manuela Veríssimo, mais uma vez, pela forma como me apoiou e se disponibilizou para que conseguisse atingir os meus objetivos.

Ao Hugo, à Patrícia e à Liliana, porque sem eles teria sido tudo mais difícil.

À Marta por todo o apoio e amizade que demonstrou.

Aos meus tios, por todo o interesse que demonstraram, pelo apoio e pela motivação que me transmitiram.

Aos meus avós, por todo o apoio e amizade que demonstraram ao longo destes anos e por fazerem com que tudo fosse mais fácil.

À Susana, por todo o apoio e pela forma especial de me fazer acreditar que era possível, e por ter estado sempre presente.

Finalmente aos meus pais e ao meu irmão, por tudo aquilo que abdicaram, e pela capacidade que tiveram de tornar este sonho realidade, sem eles seria de todo impossível.

## **Resumo**

Actualmente, o tema da indisciplina tem assumido um maior protagonismo no que diz respeito aos problemas, e preocupações que fazem parte do dia-a-dia de qualquer professor. Este estudo pretende compreender como variam as estratégias dos professores para lidar com situações de indisciplina na sala de aula. Participaram neste estudo 66 professores, e tendo em conta o enquadramento teórico, o estudo apresentado pretende explorar a percepção de eficácia das medidas de controlo da indisciplina em professores do 3º ciclo, considerando o tempo de serviço, idade, género, situação profissional, fase da carreira e área que lecciona. Através de um questionário de “Percepção de Eficácia de Medidas de Controlo de Indisciplina em Sala de Aula”, foi possível verificar que não existem diferenças significativas relativamente ao género, à idade e à área em que lecciona. Foi possível verificar diferenças significativas para as fases da carreira e ainda algumas correlações significativas para as variáveis idade e tempo de serviço. Para além de todas as estratégias de remediação dos actos considerados de indisciplina, este estudo pretende considerar factores/características ligadas aos professores como estratégias de prevenção.

Palavras-Chave: Indisciplina, Medidas de Controlo, Estratégias, Prevenção.

## ABSTRACT

Today, the indiscipline became one of the most important issue and preoccupation in a teacher's daily life.

The purpose of this investigation is to understand how teachers deal with indiscipline and witch are their strategies during its classes.

This investigation was done with a sample including 66 teachers from the same grade (3° Ciclo do Ensino Básico) and with the purpose of exploring the teacher's indiscipline perception and knowledge about the efficiency of controlling indiscipline strategies. The study was based on the following variables: working experience, age, sex, professional situation, career stage, classes.

With the questioner "perception the efficiency of control strategies for indiscipline in class" it was possible to verify that there are no differences related to sex, age and school classes. But it was verified that significant differences exist in professional situation and career stage, and there exists a relation between teacher's age and working experience.

Besides all the strategies to solve indiscipline in classes, this investigation considers factors and teacher's characteristics to find the adequate strategies to avoid indiscipline.

**Key-words:** Indiscipline, Control measures, Strategies, Prevention

## Índice

|   |    |
|---|----|
| <b>Índice</b> .....   | I  |
| <b>Introdução</b> .....   | 1  |
| <b>I- Fundamentação teórica</b> .....   | 1  |
| 1- Conceito de indisciplina.....  | 1  |
| 1.1- A indisciplina na sala de aula.....  | 3  |
| 1.2 -Os factores de indisciplina.....   | 5  |
| 1.3- A indisciplina como fenómeno de natureza interpessoal.....                       | 7  |
| 2- Estratégias de abordagem da resolução de actos de indisciplina.....                | 7  |
| 2.1- Estratégias de Natureza Comportamentalista.....                                  | 8  |
| 2.2- Estratégias de Natureza Competitiva/Destrutiva.....                              | 10 |
| 2.3- Estratégias de Natureza Cooperativa/Produtiva.....                               | 11 |
| 2.4- A perspectiva cognitivista.....  | 13 |
| 3- A carreira docente.....  | 14 |
| 3.1- O ciclo de vida profissional.....  | 14 |
| 3.2- A perspectiva dos professores sobre a indisciplina na aula / alguns estudos..... | 16 |
| 4-Problemática e Hipóteses.....   | 20 |
| <b>II- Metodologia</b> .....  | 21 |
| Participantes.....  | 21 |
| Instrumento.....  | 22 |
| Procedimento.....   | 23 |
| Tratamento de dados.....  | 24 |
| <b>III- Resultados</b> .....  | 25 |
| Análise descritiva dos resultados.....  | 25 |
| Análise estatística dos resultados.....   | 29 |
| Diferenças para o género.....   | 29 |
| Diferenças para a situação profissional.....  | 29 |

|   |           |
|---|-----------|
| Diferenças para as fases da carreira.....                   | 30        |
| Relação entre idade e as cinco dimensões.....               | 30        |
| Relação entre o tempo de serviço e as cinco dimensões ..... | 31        |
| Diferenças para a área em que leccionam.....                | 31        |
| <b>IV- Discussão.....</b>                                   | <b>32</b> |
| Conclusão.....  | 37        |
| <b>V- Referências.....</b>                                  | <b>40</b> |
| <b>VI- Anexo A (instrumento utilizado no estudo).....</b>   | <b>42</b> |

## **Introdução**

Fontana, (1991) salienta que as ansiedades profissionais dos professores surgem como aquelas que se associam ao controle da classe. O significado do conceito de indisciplina é bastante subjectivo, pois aquilo que um professor considera como um grande problema pode outro achar um momento de agitação ou exuberância.

Estrela, (1994) refere que “ se o problema da indisciplina tem algo que ver com a boa gestão da escola, terá muito mais a ver como o professor sozinho na sala mede os alunos que enfrenta e decide o que fazer deles.” O poder está conferido ao professor, traz a responsabilidade acrescida de exercer e controlar a gestão de sala de aula.

Neste sentido o presente estudo pretende compreender como variam as estratégias dos professores para lidar com o comportamento disruptivo (indisciplina), considerando o género, a situação profissional, a fase da carreira, a idade, o tempo de serviço e a área em que lecciona.

## **I -Fundamentação teórica**

### **1- O conceito de indisciplina**

O problema da indisciplina e controle na sala de aula desde sempre preocupou os professores. Ninguém era certamente capaz de delimitar um período no tempo, em que o comportamento dos alunos não constituísse fonte de preocupação ou ansiedade para os professores. Estes tiveram de travar uma luta contra a falta de atenção, responsabilidade, confiança, contra o desafio e impertinência. Muitos professores terão aprendido a lidar com os seus alunos por tentativa e erro, outros adoptaram estratégias que no seu entender são as mais eficazes. O mito de que o bom professor é aquele que mantém os alunos disciplinados e em silêncio traduz o pressuposto de que a disciplina é sinónimo de silêncio e de que só nesta condição é possível aprender. Tal perspectiva atribui ao professor a função de vigiar, policiar, reduzindo-se o seu papel ao educador de carácter: o comportamento do aluno traduz o seu carácter. Um dos obstáculos para operacionalizar o conceito de indisciplina está relacionado com o facto de não se poder definir em si mesmo, pois este conceito define-se como sendo por inverso de um outro – a disciplina. A indisciplina não será mais do que a negação ou ausência de disciplina.

Para se compreender o conceito de indisciplina escolar há, provavelmente, que atender a três conjuntos de factores, a saber: 1. as normas, regras ou padrões; 2. o contexto pedagógico-relacional; 3. os intervenientes, com as suas crenças e apreciações subjectivas.

Segundo Estrela (1992), numa tentativa de ultrapassar a polissemia do termo, a autora definiu a indisciplina escolar como aquela que decorre da desordem proveniente da quebra das regras estabelecidas e/ou da perturbação ao nível do funcionamento da aula, Estrela considera por isso, que os comportamentos de indisciplina só podem ser compreendidos quando relacionados com a norma pedagógica e as funções de produção em curso na aula, constituindo a rotura da regra que caracteriza uma resposta dos alunos. Essa resposta deverá visar a relação com o professor ou então a perturbação da comunicação na aula.

Monteiro, (1987) define indisciplina como “atitude interna e externa de não-aceitação do diálogo construtivo, chegando à posição aberta do jovem contra o adulto ou do dirigente contra o dirigido. Uma atitude constante de indisciplina destrói a possibilidade de construção da personalidade.” Este autor define alguns factores que no seu entender estão na origem da indisciplina, assim temos: (a) A indisciplina provem em regra geral da inactividade, do aborrecimento e do desinteresse, (b) A indisciplina é consequência de uma autoridade como fim de si mesma, que se impõe e não se conquista, criando apatia nos tímidos e revolta nos ricos de vitalidade, (c) A indisciplina tem origem em regulamentos impessoais e que não respeitam as regras de relacionamento prof./aluno, (d) A indisciplina surge de atitudes que desconhecem a psicopedagogia da juventude, não tendo em consideração as diferentes idades e (e) A causa fundamental da indisciplina parte de um ambiente, segundo o mesmo autor, anormal quer na rede familiar, quer na escola quer no trabalho.

As atitudes e práticas de gestão de sala de aula estão intimamente ligadas a condições socio-económicas, políticas e culturais de uma determinada sociedade, todas elas inscritas “num fundo ético de carácter social que é resultante de uma certa mundivivência, concorrendo para a harmonia social. Estrela, (1994) “Considera que o acto desviante durante a aula é sempre uma resposta que difere da esperada pela expectativa das condutas, criada por um quadro normativo e pelas funções que regula.

No campo pedagógico refere que existem características deste que afectam a relação

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

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

Concluindo, ficaram assim sucintamente referenciados alguns aspectos relacionados com a definição do conceito de indisciplina, surgindo de uma forma quase indissociável da relação pedagógica estabelecida entre professores e aluno.

### **1.1 A indisciplina na sala de aula**

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

O autor, sugere regras gerais a cumprir pelos professores que na maioria das situações são fundamentais para a gestão de sala de aula: despertar interesse na classe, evitar gestos, atitudes e postura que possa desencadear reacções nos alunos, ser justo e imparcial, ser bem humorado, evitar ameaças desnecessárias, mas quando feitas devem ser adequadas e cumpridas, pontualidade no início e no final da aula, evitar explosões de cólera, evitar uma familiaridade excessiva, sobretudo no início, oferecer responsabilidade aos alunos, chamar a atenção de forma a concentrar a atenção no perturbador, evitar humilhar alguns alunos pois pode ter-se o reverso da medalha, manter-se na sala de aula sempre alerta, activo, e com

controle das situações, usar sempre discursos positivos transmitindo sempre o que quer que eles façam e não o que não quer que eles não façam, mostrar confiança, organização do material pedagógico e sistematização do método pedagógico e demonstrar simpatia e compreensão pelos alunos e prazer de ensinar.

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

Muitas vezes o desvio à norma surge como defesa ou como uma forma de adaptação do aluno ao tipo e à qualidade das interações existentes no interior da aula. Com efeito, a sala de aula continua a caracterizar-se pelas seguintes condições: assimetria na maioria dos sistemas de comunicação; função magistral do professor (embora mais ou menos encapotadamente); e a ausência de pares, formalmente detentores de poder e de autoridade, que apreciem a existência (ou não) de arbitrariedade nas condutas dos professores. É assim que a oposição à regra, definida fundamentalmente pelo professor, encontra no desvio uma forma de defesa ou de adaptação do aluno.

As multiplicidades de factores intervenientes na sala de aula são tão complexos que não podem ser abordados sem ter em consideração o contexto em que se inserem. Estrela, (1994) refere que “ se o problema da indisciplina tem algo que ver com a boa gestão da escola, terá muito mais a ver como o professor sozinho na sala mede os alunos que enfrenta e decide o que fazer deles.” O poder está conferido ao professor, traz a responsabilidade acrescida de exercer e controlar a gestão de sala de aula. O sistema de interações pressupõe para além da distribuição de direitos e deveres de professores e alunos, um sistema de valores que devem ser capazes de definir o lícito do ilícito, o recomendável do proibido.

Hargreaves, (1978) atribui ao professor dois sub-papeis; o de instrutor e o de gestor da disciplina. Enquanto instrutor o professor tem como tarefa ensinar, motivar e avaliar os alunos, e enquanto gestor da disciplina deverá fixar e manter a mesma. Relativamente ao aluno tem um papel que lhe está associado e que parece ser congruente com o do professor.

Good e Bophy, (1974) definem 3 tipos de professores quanto ao modo como eles se situam em relação às suas expectativas: (a) Excessivamente auto-confiantes, não colocando a

hipótese de se terem enganado quanto às suas expectativas, (b) Professores mais flexíveis quanto às suas expectativas, deixando contudo os bons alunos monopolizarem a comunicação na sala de aula e (c) Professores atentos às expectativas e aos efeitos negativos que podem estar em causa, disponibilizando mais tempo para os alunos com maiores dificuldades de aprendizagem.

Muitas vezes o desvio à norma surge como uma defesa ou como uma forma de adaptação do aluno ao tipo e à qualidade das interações existentes no interior da aula.

Também na perspectiva de Estrela (1986), o comportamento desviante assume um carácter funcional, pois desempenha uma função defensiva ou ofensiva relativamente aos processos pedagógicos em curso, a autora considera que os comportamentos desviantes podem destinar-se a cumprir cinco funções pedagógicas distintas, designadamente:

- **função de proposição:** manifestação de comportamentos que induzem alterações a favor do aluno, quer pela facilitação ou substituição da tarefa, quer pela alteração temporária das normas que a regulam;

- **função de evitamento:** o aluno alheia-se da tarefa, por um período de tempo mais ou menos longo; este alheamento não provoca perturbações na classe, a não ser uma possível intervenção do professor dirigida a esse aluno;

- **função de obstrução:** há manifestação de comportamentos que interferem com o funcionamento de toda a classe desviando-a dos objectivos principais, que são remetidos para um papel secundário;

- **função de contestação:** o aluno questiona, refuta, e desafia a autoridade do professor de forma directa e explícita, o que implica que o professor ou mantém firme a sua posição de força ou cede; qualquer destas tomadas de posição comporta consequências para a dinâmica da classe e, sobretudo, para o estatuto do professor dentro da sala de aula;

-**função de imposição:** os comportamentos dos alunos, para além de contestatórios, pretendem subverter o curso da aula, originando novos instituídos.

## 1.2 Os factores de indisciplina

A escola de massas encerra em si algumas questões problemáticas, nomeadamente, o objectivo de combater o analfabetismo e democratizar o ensino, o que levou muitos alunos a

encarar a escola como uma imposição, potencializando assim situações de desinteresse e de indisciplina.

Contudo existem outras causas para esta situação, tal como enuncia (Estrela, 1994) nomeadamente: “ O elevado número de alunos por turma; escolas superlotadas, edifícios em más condições e mal apetrechados relativamente a material didáctico; professores sem formação profissional e pessoal auxiliar pouco qualificado; níveis elevados de insucesso escolar, elevado número de alunos oriundos de meios desfavorecidos (...). Tudo isto aliado à falta de um sistema de formação profissional coerente (Estrela, M.T., 1992, ap. Silva, M., 2001).

As situações de indisciplina não deixam também de estar ligadas às idades dos alunos, Estrela, (1992) verificou isso mesmo ao concluir que, para os alunos do 1º ciclo, ser indisciplinado é sobretudo ter comportamentos que vão contra as regras relativas de espaço e contra comunicação. Já nos alunos do 2º ciclo, a indisciplina envolve a perturbação da aula e ter comportamentos que se opõem ao do professor, pondo em causa o respeito que merece. Para alunos do ensino secundário, a indisciplina visa sobretudo o professor. Noutra perspectiva, a mesma autora, faz ainda referência à dificuldade vivida pelos alunos de estratos sociais mais desfavorecidos relativamente à compreensão de códigos linguísticos, situação que pode desmotivar o aluno e provocar até a rejeição pela escola.

Neste caso, quando o professor não leva em conta a origem social do aluno (com os seus hábitos e discurso próprios), pode considerar erradamente alguns comportamentos como indisciplinados quando apenas prefiguram realidades subculturais próprias.

Por outro lado, as práticas escolares podem ser uma causa (entre outras) de indisciplina dos alunos, pois muitas vezes as didácticas utilizadas e as relações estabelecidas na sala de aula condicionam o tipo de procedimento adoptado pelo aluno na sala de aula. Didácticas activas implicam mais os alunos, possibilitando ao professor uma maior margem de desenvolvimento da autonomia do aluno, da sua responsabilização e criatividade (Estrela, M.T., 1992 e Amado, J., 2001).

### **1.3- A indisciplina como fenómeno de natureza interpessoal**

É sobretudo no contexto da relação pedagógica que surgem, entre professores e alunos as tensões geradoras do conflito. Tal facto prende-se também com a categorização de alguém ou de algum acto no quadro da “indisciplina”, e na forma como pode ser compreendida.

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

Morgado, (2001), refere a pertinência que, em termos de relação pedagógica, e considerando cada aluno, se analise e caracterize o seu funcionamento interpessoal. Assim os processos de gestão de sala de aula terão que considerar de forma muito atenta os mecanismos de funcionamento interpessoal, no sentido de se desenvolverem equilibradamente valores de cooperação e solidariedade num clima de valorização de todas as culturas e experiências extremamente diversificadas presentes num grupo de alunos.

O mesmo autor, propõem, um modelo onde identifica várias dimensões envolvidas na relação pedagógica, e portanto susceptíveis de, num dado momento, se constituírem como fonte de perturbação dos sucesso dessa relação, são: o aluno, o professor, o grupo turma, as metodologias, o currículo e a gestão curricular, as actividades de aprendizagem, a escola, o meio familiar.

Cada contexto educativo sugerirá a ponderação e o contributo relativo de cada dimensão ou das várias dimensões para uma relação pedagógica de sucesso, considerando, quer a aprendizagem no sentido da construção do conhecimento, quer o comportamento no sentido da formação pessoal e global (Morgado, 2001).

## **2- Estratégias de abordagem da resolução de actos de indisciplina**

É no campo da interdependência relacional e de diferenças que surgem inevitavelmente, a diversos níveis e com diferentes tonalidades, choques de representação, de necessidades e de valores, de desejos, expectativas, vivências, objectivos, etc. (Carita e Fernandes, 1997). Daí brota o conflito, como parte inevitável do mundo escolar, que deve ser olhada como parte para a solução e não como problema.

Mas se a resolução parece ou se deseja como corolário lógico para a situação de conflito, as estratégias para a sua implementação, bem como o entendimento sobre o conceito de “resolução”, permitem diferentes perspectivas de actuação.

Jesuino, (1996), distingue dois tipos fundamentais de conflito: (a) O conflito de soma-zero, onde uma das partes obtém ganhos à custa das perdas da outra. Supõem-se assim opções de resolução baseadas no conhecimento das possibilidades alternativas e na sua racionalidade da decisão, que poderá passar pela escolha estratégica da cooperação pura (trazendo maiores benefícios para ambas as partes) ou da competitividade pura (que obrigue que os objectivos das partes sejam díspares e que a probabilidade de uma das partes os alcançar faça diminuir as probabilidades da outra parte os concretizar); (b) O conflito misto, onde ambas as partes manifestam interesse e expectativas de natureza cooperativa e competitiva, o que torna viável a possibilidade de ambas as partes ganharem, de ambas perderem ou de uma das partes ganhar e a outra perder.

Sendo a maior parte dos conflitos do tipo misto, o entendimento das partes de um conflito deste tipo como se fosse de soma-zero tende muitas vezes a fazer com que o mesmo tome contornos de natureza destrutiva, a que habitualmente vêm associados a expansão do alcance do conflito, as estratégias de poder, as táticas de ameaça, coerção e engano, as percepções e julgamentos entre crenças e as acções, em suma, o desejo de ganhar o conflito e de, por isso, provocar perdas na outra parte (Deutsch, 1969).

No outro pólo encontra-se o conflito com contornos de natureza produtiva que segundo Deutsch, (1969) se encontra muito próximo das estratégias de tipo cooperativo, ligadas à conciliação e à minimização das diferenças, procurando-se assim um entendimento mútuo das necessidades, preocupações e do problema que é partilhado. Tentar-se-ia assim atingir os ganhos de parte a parte, ou pelo menos, uma plataforma aceitável para a resolução do conflito.

## **2.1- Estratégias de Natureza Comportamentalista**

Quando se consideram as questões relacionadas com a indisciplina, estas parecem indissociáveis do conceito de castigo, punição ou sanção, existindo para muitos educadores uma identificação entre o acto de disciplinar, ou seja, de gerir a disciplina, e a aplicação do castigo (Carita e Fernandes, 1997).

Segundo as mesmas autoras, poder-se-á dizer que a indisciplina se caracteriza por comportamentos não coincidentes com as regras consideradas necessárias ao eficaz desenvolvimento de situações escolares, regras essas definidas pela própria instituição e também pelo professor que, “nas suas aulas”, usa frequentemente o poder de exigir os comportamentos e atitudes necessários ao seu desempenho profissional e de determinar quais podem ser qualificados de indisciplinados, bem como, de estabelecer os critérios determinantes dessa qualificação.

O exercício da autoridade e aplicação do castigo, tidos como modelos de disciplina tradicional, são muitas vezes os conceitos mais utilizados quando falamos de conflito e, especificamente de indisciplina. No quadro teórico do comportamentalismo acerca da intervenção e resolução de problemas de indisciplina e especificamente no âmbito do modelo teórico de Skinner (1953, cit. Por Carita & Fernandes, 1997), ganham especial relevo quatro combinações de estímulos e contingências, sintetizados por (Carita e Fernandes, 1997) nas seguintes estratégias: (1) O reforço positivo, onde face a comportamentos considerados ajustados são fornecidos estímulos tidos como agradáveis, potenciadores da repetição dos primeiros (e.g.: elogio, quadro de honra, manifestação de afectos, recompensa material, disponibilização de atenção, etc.). (2) O castigo negativo, onde face a comportamentos considerados desajustados se retiram estímulos reconhecidos como agradáveis, tais como os enunciados no âmbito do reforço positivo (e.g.: ignorar, retirar a atenção, etc.). (3) O castigo positivo, face a comportamentos considerados desajustados, utilizam-se estímulos tidos como pouco agradáveis, esperando o seu desaparecimento (e.g.: isolando o aluno da turma ou da aula, apresentando-lhe uma tarefa suplementar, censurando o aluno frente aos colegas, etc.). (4) O reforço negativo, onde face a comportamentos considerados ajustados se retiram estímulos reconhecidos como desagradáveis, tais como enunciados no âmbito do castigo positivo.

A natureza e efeitos dos reforços e castigos varia consoante as características da situação, do contexto, dos sujeitos nela intervenientes e da dinâmica relacional existente. É pressuposta a modificação de condutas como facilitadora da aprendizagem, sendo o adulto o responsável pela gestão do comportamento dos alunos, de quem se espera o cumprimento das regras e aceitação das consequências do seu incumprimento.

É de relevo ainda sublinhar que as consequências da utilização de punições e de castigos não são clara e necessariamente a extinção do comportamento desejado. Se por um lado urge referir o efeito dissuasor da punição face a outros alunos, informando-os sobre as consequências dos actos, bem como o facto de suspender imediatamente o comportamento disruptivo, por outro lado importa ressaltar igualmente o seu efeito de curto prazo, a possibilidade de aumento de frequência de actos disruptivos, do seu grau de nocividade ou do exibicionismo dos mesmos perante colegas, a par dos efeitos sobre a auto-estima do aluno castigado e do sentimento de rejeição provocado (Carita & Fernandes, 1995; Fontana, 1985; Jesus, 1986, OJ&OE, 1996).

## **2.2- Estratégias de Natureza Competitiva/Destrutiva**

No âmbito da análise dos modos de resolução de conflito na escola e no âmbito de estratégias de natureza destrutiva, refiram-se as estratégias relacionadas com a competição, categorizadas no relatório sobre a resolução de conflito (Office of juvenile Justice and Delinquency Prevention and the Office of Elementary and Secondary Education (OJ&OE) (1996).) em dois grupos: (1)- “Respostas suaves”, no âmbito das estratégias perder-ganhar ou perder-perder, tais como **evitação, acomodação e compromisso excessivamente penalizador**, sempre com submissão de uma das partes em detrimento da satisfação da outra, podendo eventualmente ambas nada ganhar. Prevaecem aqui a submissão, condescendência e auto-censura. (2)- “Respostas duras”, no âmbito da estratégia ganhar-perder ou perder-perder, tais como a **confrontação, força, raiva ou ameaça**, sempre com o objectivo de uma das partes ter o máximo ganho à custa das perdas do outro, podendo ambas perder. Inoera o domino do outro e o constrangimento.

Uma outra estratégia de resolução pode passar pela **inacção** (Carita & Fernandes, 1997; Sprinthall & Sprintall 1993), onde nada se faz, obnubilando as necessidades das partes em conflito e dos sujeitos que as envolvem. Todavia, se uma regra é quebrada repetidamente e nenhuma resposta é dada, nomeadamente, por parte do professor, os alunos sentir-se-ão convidados a perceber até onde se estendem os limites.

A competição (tal como a cooperação) é induzida e induz num conjunto de variáveis inerentes a própria relação social: (a) As táticas ligadas à coerção, ameaça e engano; (b) A pobreza da inter-relação comunicacional; (c) As atitudes de suspeição e de hostilidade; (d) A maior sensibilidade aos interesses opostos; (e) A importância, peso e rigidez dos assuntos no conflito; (f) A tentativa de enfatizar as diferenças de poder entre sujeitos/grupos da relação.

### **2.3- Estratégias de Natureza Cooperativa/Produtiva**

No âmbito das estratégias de natureza cooperativa, o conflito é entendido como transcendendo o seio das díades restritas como o professor-aluno para o todo comunicacional, dinâmico e interdependente da relação pedagógica. Neste contexto, o modelo proposto por (Thomas, 1992) permite uma compreensão bastante alargada da situação de conflito naquela relação, explicitada à luz de quatro componentes: (1) O processo de conflito ou, o que poderíamos considerar, o ponto fulcral do conflito, centrado no conjunto de acontecimentos – de matriz interna ao nível das diferentes experiências das partes e externa no que concerne aos seus comportamentos – que acontecem durante o conflito. Este processo, tem uma lógica intrínseca que se encontra ligada a acontecimentos temporalmente anteriores e que produz consequências nos acontecimentos seguintes, tendo as seguintes componentes: (a) O reconhecimento do conflito; (b) Os pensamentos e emoções relacionados com este processo de reconhecimento; (c) As intenções de acção estratégica de resolução; (d) A dinâmica comportamental de interacção entre os sujeitos, mais positiva e de cooperação, ou mais negativa e de agudização conflitual. (2) As condições estruturas ao processo de conflito, ou seja, o contexto de interacção específico no qual se jogam as características específicas da questão espoliadora do conflito, de uma das partes, da relação entre as partes e do próprio sistema que serve de palco ao conflito. (3) As consequências do conflito, relacionadas com a especificidade da situação, com o contexto social e relacional onde esta acontece e com as implicações ao nível das partes envolvidas. (4) Finalmente, algumas situações de conflito suportam ou supõem a intervenção de terceiros, exercendo uma função de controlo do sistema ao nível do processo e/ou da sua estrutura.

Este tipo de intervenção, sendo uma estratégia de resolução possível, pode por vezes ser vista como delegação de poder por parte do professor ou como imposição ao aluno de um processo no qual ele tem ainda menor possibilidade de intervenção (Carita & Fernandes 1997). Neste âmbito, importa diferenciar a intervenção de terceiros como mediadores ou como árbitros:

A resolução por mediação implica um processo estruturado que permite que as partes, voluntariamente, dialoguem e resolvam o seu problema a respeito pelas diferenças com a assistência de terceira parte, desinteressada, que ajuda na resolução do conflito: (1) Fazendo terminar as hostilidades; (2) Assegurando-se do desejo das partes de chegar a um acordo; (3) Definindo o conflito; (4) Facilitando a troca de razões de parte a parte e a reversão de perspectivas; (5) Criando hipóteses de mútuo ganho; (6) Negociando um acordo interactivo de natureza integrativa (Johnson & Johnson, 1995,1998). Este processo pode ser exercido por colegas, no caso dos conflitos inter-pares, por adultos com relação próxima com as partes, mas neutra e externa à questão em discussão.

A resolução por arbitragem implica submeter a disputa a uma terceira parte, desinteressada, a quem é dada autoridade para coligir informação e estabelecer um julgamento sobre a forma como será resolvido o conflito. Refira-se a título de exemplo a comissão arbitral, enquanto instância de regulação de conflitos, proposta no Decreto-Lei nº 270/98 (1998,1 de Setembro).

A estratégia de arbitragem deverá somente surgir depois de se mostrar inviável a de mediação, sendo que a esta antecede a negociação cooperativa e integrativa. A negociação é aqui entendida como uma estratégia ganhar-ganhar em que ambas as partes, apesar de partilharem interesses opostos voluntariamente se vêem, percebem e desejam como ganhadoras, trabalhando em conjunto e sem ajuda externa para criar um acordo.

Apesar de todas as variáveis inerentes ao aluno, à família e ao contexto, o professor deve procurar acreditar que o comportamento do aluno pode ser modificado e desenvolvido, desde que as variáveis que o condicionam sejam identificadas e compreendidas. No contexto de sala de aula, o professor deve enfatizar o comportamento observável, mensurável, com o qual pode interactuar directamente.

## **2.4- Perspectiva de natureza Cognitivista**

Há no entanto outras formas de pensar-mos na indisciplina, esta perspectiva assenta essencialmente numa imagem de processos mentais superiores tais como o conhecimento, a consciência, a inteligência, o pensamento, a imaginação a criatividade, a geração de planos e estratégias, entre outros.

Gordon (1974, cit. Por Carita & Fernandes, 1997), propõem que se encare o conflito professor – aluno como um problema a resolver e que se prossiga de um modo metódico o tratamento do mesmo. Assim um modo produtivo de enfrentar-mos as situações de conflito requer como primeiro movimento uma aposta na (a) definição da situação como um problema a resolver, entendido este como uma discrepância entre a situação presente que se oferece como indesejável e uma situação futura motivante, onde se pretende chegar. A especificação, a clareza na definição da situação indesejável e da situação pretendida, é condição necessária a uma boa definição do problema. A modéstia quanto ao âmbito do problema é outra importante recomendação; querer resolver simultaneamente vários problemas pode ter como consequência não resolver nenhum. Recupera-se desde logo nesta primeira etapa de resolução de problemas a importância da abertura ao outro, de escuta do outro, como condições necessárias a uma definição partilhada da situação. Só a partir de uma definição partilhada do problema será possível motivar e mobilizar energias para que se trace e se percorra o caminho.

A segunda etapa consiste em (b) equacionar alternativas, apontar objectivos e caminhos possíveis. O pensamento criativo é particularmente importante nesta etapa, para o que se impõe a criação de um clima de livre expressão de sentimentos e de ideias, o incentivo à diferença. Quanto mais rica for esta etapa, tanto mais diversas e ricas são as hipóteses a considerar, e assim mais possível será decidir por uma boa solução.

A terceira etapa (c) avaliação de alternativa. Trata-se de medir os prós e os contras da consecução da cada hipótese, bem como o que poderá facilitar ou obstruir o seu caminho. A quarta etapa consiste em (d) escolher, consequentemente com a avaliação realizada. Mas a escolha é consequente não só da medida em que deriva da etapa anterior, mas também na medida em que planifica as etapas da acção futura, estabelece objectivos claros e realistas, distribui responsabilidades, isto é, na medida em que prepare a etapa seguinte do (e) agir.

Finalmente importa (f) avaliar a decisão, nomeadamente através do seu impacto mais ou menos positivo na resolução do problema que animou o processo.

### **3- A carreira Docente**

#### **3.1- O ciclo de vida profissional**

Acerca da carreira docente, importa sobretudo colocar algumas questões, que nos permitam olhar para o ciclo de vida dos professores de forma a caracterizá-los através de “fases” ou “estádios”, segundo os quais podemos dar sentido às suas preocupações, aos seus sentimentos, à imagem que têm de si, como professores, em situação de sala de aula, à satisfação pessoal e até mesmo ao nível das competências pedagógicas adquiridas.

Tendo por base a perspectiva de que o desenvolvimento de uma carreira é, um processo e não uma série de acontecimentos, o conceito de carreira traz algumas vantagens, tal com refere (Huberman, M 1974), em primeiro lugar, permite comparar pessoas no exercício de diferentes profissões. Depois, é mais focalizado, mais restrito que o estudo da “vida” de uma série de indivíduos. Por outro lado, e isso é importante, comporta uma abordagem a um tempo psicológica e sociológica. Trata-se, com efeito, de estudar o percurso de uma pessoa numa organização (ou numa série de organizações) e bem assim de compreender como as características dessa pessoa exercem influência sobre a organização e são, ao mesmo tempo, influenciadas por ela.

O mesmo autor fala então assim da existência de um ciclo de vida profissional dos professores, segundo o qual destaca as seguintes fases: **A entrada na carreira**, referindo-se desta forma aos 2 ou 3 primeiros anos de ensino, que caracterizados de forma homogénea na perspectiva da tomada de contacto inicial com as situações de sala de aula, fala-se de um estágio de “sobrevivência” e de “descoberta”. O aspecto de sobrevivência traduz o que se chama vulgarmente o “choque do real”, a confrontação inicial com a complexidade da situação profissional: o tactear constante, a preocupação consigo próprio (“Estou-me a aguentar?”), a distância entre os ideais e as realidades quotidianas da sala de aula, a fragmentação do trabalho, a dificuldade em fazer face, simultaneamente, à relação pedagógica e à transmissão de conhecimentos, a oscilação entre relações demasiado íntimas e demasiado distantes, dificuldades com os alunos que criam problemas, com material didáctico inadequado, etc...

Em contra partida, o aspecto da “descoberta” traduz o entusiasmo inicial, a experimentação, a exaltação por estar, finalmente, em situação de responsabilidade (ter uma sala de aula, os seus alunos, o seu programa), por se sentir colega num determinado corpo profissional. Estes dois aspectos, o da sobrevivência e o da descoberta, são vividos em paralelo, mas é o segundo que permite aguentar o primeiro.

**A fase de estabilização**, situando esta fase entre os 4 e os 6 de exercício profissional, a fase de exploração ou das opções provisórias desemboca naquilo que, ao invés, se designa pelo estádio do “comprometimento definitivo” ou da “estabilização” e da “tomada de responsabilidades”.

Em termos gerais, trata-se, a um tempo, de uma escolha subjectiva (comprometer-se definitivamente) e de um acto administrativo (a nomeação oficial). Num dado momento, as pessoas “passam a ser” professores, quer aos seus olhos, quer aos olhos dos outros, sem necessariamente ter de se por toda a vida. Uma vez colocadas, em termos de efectivação, as pessoas afirmam-se perante os colegas com mais experiência e, sobretudo, perante as autoridades. Neste sentido, estabilizar significa acentuar o seu grau de liberdade, as suas prerrogativas, o seu modo próprio de funcionamento. Nesta fase falta ainda referir o parâmetro pedagógico, evocando uma maior descentração, ou seja, as pessoas preocupam-se menos consigo próprias e mais com os objectivos didácticos. Situando melhor os objectivos a médio prazo e sentindo mais à-vontade para enfrentar situações complexas ou inesperadas.

**A fase de diversificação e questionamento**, situa-se entre 7 e os 25 anos de carreira, as pessoas nesta fase lançam-se, então, numa pequena série de experiências pessoais, diversificando o material didáctico, os modos de avaliação, a forma de agrupar os alunos, as sequências do programa, etc... Os professores, nesta fase das suas carreiras, seriam assim, os mais motivados, os mais dinâmicos, os mais empenhados nas equipas pedagógicas ou nas comissões de reforma que surgem em várias escolas. Esta motivação que se traduz igualmente em ambição pessoal (a procura de mais autoridade, responsabilidade, prestígio), através do acesso aos postos administrativos. Quanto ao questionamento em si, os sintomas de tal atitude podem ir desde uma ligeira sensação de rotina até uma “crise” existencial efectiva face à prossecução da carreira. Para uns pode ainda ser a monotonia da vida quotidiana em situação de sala de aula, ano após ano, que provoca o questionamento.

Para outros, é muito provável o desencanto, subsequente aos fracassos das experiências ou das reformas estruturais em que as pessoas participaram energicamente, que desencadeia a crise.

**Serenidade e distanciamento afectivo / conservantismo e lamentações**, situamo-nos aqui, entre os 25 e os 35 anos de carreira Trata-se menos de uma fase distinta da progressão na carreira do que um estado “de alma” que se encontra nos estudos empíricos efectuados com os professores de 45-55 anos. Estes professores começam por lamentar o período de “activismo” (“Era um jovem cheio de força, nesses tempos... meti-me numa quantidade de aventuras com os meus alunos”). Contudo há uma contrapartida. Com efeito estes professores evocam uma “grande serenidade” em situação de sala de aula (“consigo prever praticamente tudo o que vai acontecer-me e tenho respostas na manga”). O perfil-tipo deixa transparecer que, em termos de alguma aproximação, poderá dizer-se que o nível de ambição desce, o que faz baixar igualmente o nível de investimento, enquanto a sensação de confiança e de serenidade aumentam. As pessoas nada mais têm a provar, aos outros ou a si próprias. É ainda uma fase onde os professores são particularmente “rezingões”. Um número considerável queixa-se da evolução dos alunos (menos disciplinados, menos motivados, “decadentes”), da atitude (negativa) para com o ensino, da política educacional (confusa, sem orientação clara, por vezes “demasiado frouxa”), dos seus colegas mais jovens (menos sérios, menos empenhados), etc.

**Por último, segue-se a fase do desinvestimento**, chegamos então aos 35-40 anos de carreira. É um período dito de “serenidade” enceta um processo de desinvestimento nos planos pessoal e institucional, um recuo face às ambições e aos ideias presentes à partida. A fase dita de “conservantismo” corresponde a uma discordância face à evolução de momento, conduzindo a uma certa marginalidade em relação aos acontecimentos maiores que perpassam a escola ou o sistema escolar. esta é uma fase de final de carreira, onde as pessoas desinvestem progressivamente, “passam o testemunho” aos jovens, preparam a retirada, etc.

### **3.2- A Perspectiva dos professores sobre a indisciplina na aula / Alguns Estudos**

A indisciplina é algo que está presente nas escolas, esteve presente no passado e assim será no futuro.

É necessário compreender que a mudança das sociedades inevitavelmente traz novos desafios às instituições e aos indivíduos, lançando novos desafios e problemas. A chave de muitos destes problemas encontra-se na forma como a organização institucional percebe a sua realidade.

Segundo um estudo exploratório publicado na (Revista Portuguesa da Educação, 1998, 11 (2), 83-107), (Amado, J), preocupou-se essencialmente em analisar os procedimentos habituais dos professores ao lidarem com a indisciplina na aula, no sentido de “moldar” no aluno o “ser escolar” capaz de agir e de pensar em conformidade com padrões social e constitucionalmente estabelecidos e, mais particularmente, como actuam no sentido de corrigirem os comportamentos desviantes e de reporem as situações “necessárias” à efectivação do trabalho escolar.

O autor baseou-se sobretudo em notas registadas a partir da observação de vários contextos da vida na escola e na aula, e em testemunhos de professores e alunos, e que resultaram de uma observação participante de seis turmas, acompanhadas do 7ºano ao 9ºano.

Amado procurou identificar a variedade possível de actuações do professor em relação com a indisciplina bem como reflectir sobre a eficácia dessas mesmas medidas: a) Preventivas, trata-se de um conjunto de comportamentos e de atitudes docentes destinados a orientar a acção do aluno, a cativar a sua adesão afectiva e o seu «acordo», ou a provocar um ensino “eficaz” combinado com uma relação que evite os problemas, b) Correctivas, entende-se por procedimentos disciplinares correctivos os que se destinam, antes de mais, a controlar e corrigir o comportamento (numa perspectiva educativa), mais do que a puni-lo (ainda que informalmente), c) Punitivas, entende-se por procedimentos punitivos, todas as medidas que não se circunscrevem à negociação entre aluno e professores na sala de aula, antes, implicam um «tratamento organizacional».

Segundo este estudo, uma primeira conclusão que se pode retirar é a da quase nula existência de consequências verdadeiramente educativas para os procedimentos punitivos, em especial para a “suspensão”. As medidas “correctivas” de carácter “impositivo” surgem, por sua vez, como uma espécie de “mal necessário”; “mal”, enquanto recorrem «às bases do poder» menos facilitadoras das atitudes de cooperação indispensáveis num ambiente de ensino-aprendizagem; «necessário» como último recurso, tentadas outras vias, elas não resultaram!

É este carácter dúplice, a que se deve acrescentar a sua grande frequência como realidades vividas e sentidas, que aconselha a fazer destes procedimentos objecto de inquirição, com o intuito de os entender como interacções e de lhes conferir alguma «racionalidade» pedagógica.

Até certo ponto «aceitáveis» surgem as medidas de correcção de carácter dialogante e responsabilizador (pela integração e pela estimulação); elas possuem uma marca de «negociação» que é sempre grata ao aluno.

Concluindo, apenas os processos «preventivos» são reconhecidos como susceptíveis de contribuir, simultaneamente, para a mudança dos comportamentos e para uma melhor qualidade de vida na aula; sublinhe-se, nesse contexto, o papel de destaque atribuído ao elogio, enquanto procedimento que, no interior da sala de aula, melhores e mais vastas repercussões tem para o aluno, que do ponto de vista afectivo, quer do ponto de vista intelectual.

Amado refere então que a chave do sucesso, para o professor e nesta matéria, está na posse de duas capacidades fundamentais: a de ensinar (que significa, entre outras coisas, saber transmitir o encanto da cultura e da ciência e corresponsabilizar-se no desenvolvimento intelectual da criança e do jovem) e a de constranger com humanismo (isto é, saber liderar as relações sociais na turma, de modo que a indisciplina não seja um fim em si mesma, mas se cumpram os objectivos «socializadores» da escola, no respeito pela dignidade, mesmo dos mais novos).

Num outro estudo publicado na (Revista Portuguesa da Educação, 1998, 11 (2), 83-107), parece sugerir que o nível de gravidade com que os professores classificam as diferentes situações de indisciplina está mais relacionado com alguns aspectos do conteúdo das mesmas, do que com as funções pedagógicas que os comportamentos desviantes, manifestados pelos alunos, pretendam cumprir. As situações consideradas pelos professores como mais graves são aquelas que contêm um elemento de agressividade, principalmente se o mesmo é direccionado para o professor.

As situações consideradas menos graves parecem resultar: a) de distrações que não perturbem e que não interrompam a função de produção da classe, e b) de interrupções que, embora frequentes, se centrem nos conteúdos programáticos.

Relativamente ao tipo de variáveis que os professores consideram contribuir para as situações de disrupção, a personalidade do aluno e as normas e valores vigentes na escola assumem, respectivamente, a maior e a menor importância em todas as situações.

Quanto às variáveis influentes no modo de resolução de situações de indisciplina, os docentes apontam, que a resolução das mesmas passa, em primeiro lugar por uma intervenção focalizada no aluno, seguidamente por uma intervenção centrada na turma, no comportamento do professor e na família, e por último o aspecto regulador normativo da escola.

Num estudo de A. Afonso (1991), o autor refere que, face a problemas de indisciplina, os professores dizem actuar, em primeiro lugar com base na sua experiência profissional. Em segundo lugar, referem a negociação das regras de comportamento no 1º dia de aulas. As outras respostas dispersam-se por diferentes formas possíveis de actuar: com base em valores reconhecidos socialmente, em teorias científicas, em valores e sentimentos pessoais, em técnicas estudadas na formação inicial e orientação dos conselhos directivos.

De resto, as atitudes como expulsão de alunos da sala de aula, participação ao director de turma, controlo autodirigido (responsabilização dos alunos), controlo por recursos a terapias ocupacionais, negociação e “sermões”, parecem ser formas comuns de intervir, entre professores, face à indisciplina.

Num outro estudo relacionado com as opiniões de uma amostra de professores a propósito da intervenção do professor na indisciplina dos alunos, foi possível verificar os seguintes aspectos:

Relativamente às formas de resolução da indisciplina, verificou-se que quase metade dos professores refere aspectos que têm a ver com a “relação pedagógica”. Seguem-se-lhes outros que se enquadram na categoria “condições pedagógicas, materiais e humanas nas escolas” e a “formação didáctico-pedagógica dos professores”. Os aspectos ligados à relação pedagógica são maioritariamente apontados pelos grupos de professores até aos 36 anos de idade, e no segundo ciclo até 14 anos de serviço, a leccionarem em vilas, não efectivos e licenciados.

Relativamente à idade, são, maioritariamente, os professores com idade até aos 36 anos que atribuem “baixa gravidade” aos comportamentos de distorção; centram nos alunos a responsabilidade pela indisciplina: e apontam a “relação pedagógica” como forma de resolução dos problemas disciplinares.

Os docentes com idade superior a 36 anos, na sua maioria, atribuem “alta gravidade” aos comportamentos de desinteresse e de agressão dos alunos.

No que diz respeito ao género, o grupo de professores que mostrou ser mais exigente relativamente às questões disciplinares foi o das mulheres. Estas consideram que os comportamentos de desinteresse e perturbação na aula têm “elevada gravidade”. Relativamente às variáveis anos de serviço e situação profissional são idênticos aos que foram obtidos para a idade.

#### **4- Problemática e Hipóteses**

**Problema:** Como variam as estratégias dos professores para lidar com o comportamento disruptivo (indisciplina), considerando o género, a situação profissional, a fase da carreira, a idade, o tempo de serviço e a área que lecciona.

Tendo em conta o enquadramento teórico, o estudo apresentado pretende explorar a percepção de eficácia das medidas de controlo da indisciplina em professores do 3º ciclo, tendo em conta o género, a situação profissional, a fase da carreira, a idade, o tempo de serviço e a área que lecciona formulam-se as seguintes hipóteses:

**Hipótese 1:** Existem diferenças na percepção de eficácia das diferentes estratégias utilizadas pelos professores para lidar com o comportamento disruptivo na sala de aula, de acordo com o género.

**Hipótese 2:** Existem diferenças na percepção de eficácia das diferentes estratégias utilizadas pelos professores para lidar com o comportamento disruptivo na sala de aula, de acordo com a situação profissional.

**Hipótese 3:** Existem diferenças na percepção de eficácia das diferentes estratégias utilizadas pelos professores para lidar com o comportamento disruptivo na sala de aula, de acordo com a fase da carreira.

**Hipótese 4:** Existem diferenças na percepção de eficácia das diferentes estratégias utilizadas pelos professores para lidar com o comportamento disruptivo na sala de aula, de acordo com a idade.

**Hipótese 5:** Existem diferenças na percepção de eficácia das diferentes estratégias utilizadas pelos professores para lidar com o comportamento disruptivo na sala de aula, de acordo com o tempo de serviço.

**Hipótese 6:** Existem diferenças na percepção de eficácia das diferentes estratégias utilizadas pelos professores para lidar com o comportamento disruptivo na sala de aula, de acordo com a área em que leccionam.

**Variável de critério:** Estratégias utilizadas.

**Variáveis preditoras:** Género, situação profissional, fase da carreira, idade, tempo de serviço e área em que lecciona.

## II-METODOLOGIA

### Participantes

Participaram neste estudo 66 professores do 3º ciclo, com idades compreendidas entre os 24 e os 65 anos ( $M= 43,076$ ). Dos participantes, 49 (74,24%) eram do sexo feminino e tinham uma média de idades de ( $M= 47$ ) anos, 17 (25,75%) eram do sexo masculino e tinham uma média de idades de ( $M= 43$ ) anos.

Relativamente aos anos de serviço, num total de 66 professores a média é de ( $M=19,19$ ), sendo o mínimo de 1 ano e o máximo de 38 anos. Do total de professores, tendo em conta as diferentes fases da carreira, é possível fazer a seguinte distribuição: 3 professores encontram-se na fase de entrada na carreira (2-3 anos de serviço), 4 encontram-se na fase de estabilização (4-6 anos de serviço), 37 encontram-se na fase de diversificação e questionamento (7-25 anos de serviço) e 22 encontram-se na fase de Serenidade e distanciamento afectivo / conservantismo e lamentações (25-35 anos de serviço).

Já em relação à sua condição profissional, 50 (75,75 %) estão na condição de efectivos e com uma média de idades de ( $M= 47$ ) anos, e 16 (24,24 %) estão na condição de contratados com uma média de idades de ( $M= 30$ ) anos.

No que diz respeito às áreas disciplinares, o total de professores distribui-se da seguinte forma: Departamento de Histórico-filosóficas – 9; Departamento de Línguas- 12; Departamento de Ciências-Humanas e Sociais – 4; Departamento de Matemática - 6; Departamento de Ciências-Físico-Químicas e de Ciências Naturais – 13; Departamento de Tecnologias – 3; Departamento de Electromecânica – 2; Departamento de Expressões – 17.

## **Instrumento**

Será utilizado para a recolha de dados um questionário, Questionário denominado “Percepção de Eficácia de Medidas de Controlo de Indisciplina em Sala de Aula” (ver anexo A), construído por Zneider (1988), adaptado à população portuguesa por Carmona (1991).

O questionário é constituído por 24 itens de resposta fechada, que referem vários tipos de estratégias utilizadas para lidar com comportamento disruptivo, tendo sido acrescentado alguns itens, nomeadamente, os itens 25, 26, e 27, na sequência de uma adaptação às práticas correntes através da consulta a vários professores. Pelo mesmo motivo foram também reformulados os itens 17 e 21. Estes itens “Limpar a escola” e “ir para a escola mais cedo”, foram substituídos por: “Ficar na escola até mais tarde” e “suspensão temporária do aluno” (Anexo A)

A escala original é composta por cinco categoria (Conferência com a autoridade, Resposta averssiva do professor, Tarefas de sala desagradáveis relativas à sala de aula, Constrangimentos de tempo e Tarefas extra sala de aula), tidas em conta no presente trabalho.

As respostas ao questionário situam-se numa escala de 1 a 5, onde 1 será nada eficaz e 5 muito eficaz. A medição da atitude do sujeito é dada pelo seu posicionamento face ao conjunto de frases apresentadas, que exprimem vários tipos de estratégias utilizadas para lidar com comportamento disruptivo. A cotação da escala será entre 1 e 5 valores, onde 1 corresponde a nada eficaz e 5 a muito eficaz.

O questionário será constituído por uma segunda parte onde são colocadas duas questões, para relacionar com a primeira parte, uma vez que na descrição da distinção de frequência dos 27 itens vamos ter em consideração o tempo de serviço, a idade, o género, situação profissional, área que lecciona.

Para testar as qualidades métricas da escala utilizada de percepção de eficácia de medidas de controlo de indisciplina, recorreu-se à leitura da sua consistência interna através dos valores de alfa de Cronbach, para cada uma das dimensões tal como apresentado no Quadro 1.

**Quadro 1.** Dimensões da Escala Constituída pelos Diferentes Itens e Respectivos Valores de Alfa de Cronbach, Média e desvio-padrão.

| <b>Dimensões</b>                      | <b>Itens<br/>Constituintes</b>                           | <b>Valor de Alfa</b> | <b>Média</b> | <b>Desvio-Padrão</b> |
|---------------------------------------|--|----------------------|--------------|----------------------|
| Tarefas de Sala de Aula               | i4, i16, i24, i11,<br>i14, i22, i23, i15,<br>i5, i7, i25 | 0,64                 | M= 3,11      | <i>DP= 0,46</i>      |
| Controlo e Gestão do Tempo dos Alunos | i13, i12, i17  | 0,70                 | M= 2,68      | <i>DP=0,84</i>       |
| Medidas Exteriores à Sala de Aula     | i21, i1, i8, i9, i2                                      | 0,64                 | M= 2,41      | <i>DP=0,69</i>       |
| Conferência com a Autoridade          | i20, i3, i10, i6   | 0,62                 | M= 3,66      | <i>DP=0,62</i>       |
| Respostas Negativas do Professor      | i18, i19, i26  | 0,50                 | M=3,00       | <i>DP= 0,84</i>      |

Através da análise dos dados referentes às qualidades métricas da escala, apresentados nas suas diferentes dimensões, permite-nos concluir um razoável índice de fiabilidade.

Uma análise descritiva às medidas de tendência central, permite-nos identificar um valor médio e as respectivas variações. Assim obteve-se um valor médio superior para a dimensão conferência com a autoridade em relação às restantes dimensões.

### **Procedimento**

Numa primeira fase, iniciou-se o contacto com as instituições, no sentido de conseguir as autorizações necessárias para uma intervenção desta natureza, e consequentemente para a aplicação do questionário. Para tal, foi necessário dar a conhecer o estudo, bem como a sua pertinência, explorando um pouco os seus objectivos enquanto investigação.

A aplicação foi efectuada durante o mês de Fevereiro de 2008, no decorrer do 2º período, desde logo foi necessário garantir o anonimato institucional e pessoal dos inquiridos, assim como a exclusividade do uso da informação obtida para fins meramente científicos.

Após as devidas autorizações, procedeu-se á fase de recolha de dados, foram distribuídos pelos professores dos diversos departamentos das diferentes escolas os questionários. Foi explicado individualmente o que se pretendia que fizessem e esclarecidas dúvidas se assim existissem. Devido á falta de disponibilidade do momento, por parte dos professores, estes preencheram os questionários em tempos e locais diferentes, sendo que á medida que fossem finalizando os questionários seriam entregues nos serviços de psicologia das respectivas escolas.

### **Tratamento de dados**

Após a recolha de dados iniciou-se a fase de análise dos mesmos, através do programa informático SPSS.

Procedeu-se à inserção dos dados no programa estatístico, realizou-se a análise das qualidades métricas da escala, através da aferição dos valores de consistência interna.

Foram reagrupados os dados em função das diversas dimensões encontradas para cada escala e valor médio das escalas globais.

Elaborou-se de seguida a análise descritiva dos itens, a partir de algumas medidas de tendência central e de dispersão.

Para a primeira e segunda hipótese realizou-se uma análise de variância (One-Way Anova), para comparação de médias de três ou mais grupos na mesma variável.

Para a terceira hipótese realizou-se (T Test – independent Samples test), para comparar médias em três ou mais grupos diferentes, tendo em conta as diferentes fases da carreira, tal como apresenta Huberman, M (1974):

Fase de entrada na carreira, (2-3) primeiros anos;

Fase de estabilização, (4-6) anos;

Fase de diversificação e questionamento, (7-25) anos;

Fase de serenidade e distanciamento afectivo, (25-30) anos;

Fase do desinvestimento, (35-40) anos;

Para a quarta e quinta hipótese realizou-se uma análise do (Coeficiente de correlação de Pearson) no sentido de medir o grau de associação entre as variáveis.

Para a sexta hipótese realizou-se uma análise de variância (One-Way Anova), para comparação de médias de três ou mais grupos na mesma variável tendo em conta os seguintes grupos:

- 1- Humanidades e Letras - 25 professores
- 2- Ciências - 24 professores
- 3- Expressões - 17 professores

### III- Resultados

#### Análise descritiva dos resultados

Foi realizada uma análise descritiva para o género, a partir dos resultados obtidos directamente do questionário, sendo que, é possível verificar a través da tabela nº1, que as mulheres têm uma média mais alta em relação à escala total, ou seja, consideram as medidas apresentadas como mais eficazes do que os homens. Uma vez que não se registaram valores abaixo do 2, não houve nenhuma dimensão considerada como pouco eficaz, da mesma forma que não se verificaram valores acima do 4, o que significa que não houve nenhuma dimensão considerada como muito eficaz.

**Tabela nº1**

| <b>Dimensões</b>                      | <b>Género Masculino</b> | <b>Género Feminino</b> |
|---------------------------------------|-------------------------|------------------------|
| Tarefas de Sala de Aula               | (X= 2,94); (DP=0,68)    | (X= 3,24); (DP= 0,68)  |
| Controlo e Gestão do Tempo dos Alunos | (X= 2,78); (DP=0,22)    | (X= 2,69); (DP=0,31)   |
| Medidas Exteriores à Sala de Aula     | (X= 2,37); (DP= 0,72)   | (X= 2,47); (DP=0,59)   |
| Conferência com a Autoridade          | (X=3,43); (DP=0,29)     | (X= 3,73); (DP=0,53)   |
| Respostas Negativas do Professor      | (X=2,31); (DP=0,54)     | (X=2,51); (DP= 0,52)   |
| Média total                           | (X=2,76); (DP= 0,45)    | (X=2,9); (DP=0,53)     |

Para a situação profissional, a análise descritiva permite fazer a seguinte interpretação de resultados: os professores efectivos têm uma média mais baixa, em relação à escala total, do que os professores contratados, sendo que para a dimensão conferência, os professores contratados atingiram uma média de 4,12 valores, o que indica que consideram esta dimensão como muito eficaz, como mostra a tabela nº 2.

Podemos concluir que os professores contratados têm uma maior percepção de eficácia em relação às medidas apresentadas do que os professores efectivos.

Também não se verificaram valores abaixo de 2 para nenhuma das dimensões, o que indica que nenhuma dimensão foi considerada de pouco eficaz.

**Tabela nº2**

| <b>Dimensões</b>                      | <b>Efectivos</b>    | <b>Contratados</b>  |
|---------------------------------------|---------------------|---------------------|
| Tarefas de Sala de Aula               | (X=3,06); (DP=0,66) | (X=3,21); (DP=0,76) |
| Controlo e Gestão do Tempo dos Alunos | (X=2,62); (DP=0,27) | (X=2,85); (DP=0,36) |
| Medidas Exteriores à Sala de Aula     | (X=2,41); (DP=0,62) | (X=2,29); (DP=0,58) |
| Conferência com a Autoridade          | (X=3,61); (DP=0,41) | (X=4,12); (DP=0,16) |
| Respostas Negativas do Professor      | (X=2,48); (DP=0,95) | (X=2,41); (DP=0,18) |
| Média total                           | (X=2,83); (DP=0,50) | (X=2,97); (DP=0,73) |

A análise descritiva dos resultados obtidos, tendo em consideração as fases da carreira docente, tabela 3, permite-nos concluir que os professores que se encontram na fase de entrada na carreira obtiveram, em relação à escala total, a média mais elevada, ou seja, este é o grupo que considera as medidas apresentadas como mais eficazes.

No entanto, uma vez que não houve valores abaixo do 2, não houve nenhuma dimensão considerada como pouco eficaz, da mesma forma que não se verificaram valores acima do 4, o que significa que não houve nenhuma dimensão considerada como muito eficaz.

**Tabela nº3**

| <b>Dimensões</b>                      | <b>Fase de Entrada na Carreira</b> | <b>Fase de Estabilização</b> | <b>Fase de Diversificação</b> | <b>Fase de Serenidade</b> |
|---------------------------------------|------------------------------------|------------------------------|-------------------------------|---------------------------|
| Tarefas de Sala de Aula               | (X=3,4);<br>(DP=0,83)              | (X=2,68);<br>(DP=0,69)       | (X=2,92);<br>(DP=0,68)        | (X=2,87);<br>(DP=0,62)    |
| Controlo e Gestão do Tempo dos Alunos | (X=2,66);<br>(DP=0,64)             | (X=2,93);<br>(DP=0,14)       | (X=2,81);<br>(DP=0,27)        | (X=2,40);<br>(DP=0,29)    |
| Medidas Exteriores à Sala de Aula     | (X=2,64);<br>(DP=0,55)             | (X=2,4);<br>(DP=0,37)        | (X=2,3);<br>(DP=0,63)         | (X=2,48);<br>(DP=0,66)    |
| Conferência com a Autoridade          | (X=3,95);<br>(DP=0,94)             | (X=3,43);<br>(DP=0,80)       | (X=3,81);<br>(DP=0,40)        | (X=3,64);<br>(DP=0,16)    |
| Respostas Negativas do Professor      | (X=2,73);<br>(DP=0,78)             | (X=2,16);<br>(DP=0,76)       | (X=2,49);<br>(DP=0,80)        | (X=2,42);<br>(DP=0,79)    |
| Média total                           | (X=3,07);<br>(DP=0,66)             | (X=2,72);<br>(DP=0,55)       | (X=2,86);<br>(DP=0,76)        | (X=2,76);<br>(DP=0,65)    |

Uma análise descritiva de resultados, tendo em consideração a idade dos professores permite, através da tabela 4, concluir que o grupo de professores com idades compreendidas entre os 24 e os 36 anos, percebem as medidas apresentadas como mais eficazes do que os colegas mais velhos.

Podemos ainda concluir que também ao nível da idade não se registaram médias abaixo do 2, não houve nenhuma dimensão considerada como pouco eficaz, da mesma forma que não se verificaram valores acima do 4, o que significa que não houve nenhuma dimensão considerada como muito eficaz.

**Tabela nº4**

| <b>Dimensões</b>                      | <b>Idade: 24-36</b> | <b>Idade: 36-65</b> |
|---------------------------------------|---------------------|---------------------|
| Tarefas de Sala de Aula               | (X=3,20); (DP=0,76) | (X=3,03); (DP=0,65) |
| Controlo e Gestão do Tempo dos Alunos | (X=2,88); (DP=0,37) | (X=2,61); (DP=0,19) |
| Medidas Exteriores à Sala de Aula     | (X=2,51); (DP=0,65) | (X=2,33); (DP=0,59) |
| Conferência com a Autoridade          | (X=3,89); (DP=0,52) | (X=3,54); (DP=0,43) |
| Respostas Negativas do Professor      | (X=2,40); (DP=0,98) | (X=2,49); (DP=0,95) |
| Média total                           | (X=2,97); (DP=0,66) | (X=2,8); (DP=0,56)  |

Analisando os resultados obtidos, através da tabela 5, em relação ao tempo de serviço, é possível concluir que professores com um tempo de serviço inferior ou igual a 15 anos, consideram as medidas apresentadas mais eficazes do que os colegas com um tempo de serviço superior a 15 anos. É ainda possível concluir que não havendo valores abaixo do 2, não houve nenhuma dimensão considerada como pouco eficaz, da mesma forma que não se verificaram valores acima do 4, o que significa que não houve nenhuma dimensão considerada como muito eficaz.

**Tabela nº5**

| <b>Dimensões</b>                      | <b>Tempo de Serviço Inferior ou Igual a 15 Anos</b> | <b>Tempo de serviço Superior a 15 Anos</b> |
|---------------------------------------|---|--|
| Tarefas de Sala de Aula               | (X=3,2); (DP=0,78)                                  | (X=3,02); (DP=0,63)                        |
| Controlo e Gestão do Tempo dos Alunos | (X=2,84); (DP=0,34)                                 | (X=2,55); (DP=0,24)                        |
| Medidas Exteriores à Sala de Aula     | (X=2,53); (DP=0,68)                                 | (X=2,34); (DP=0,59)                        |
| Conferência com a Autoridade          | (X=3,86); (DP=0,49)                                 | (X=3,51); (DP=0,43)                        |

|                                  |                     |                     |
|----------------------------------|---------------------|---------------------|
| Respostas Negativas do Professor | (X=2,43); (DP=0,99) | (X=2,48); (DP=0,95) |
| Média total                      | (X=2,93); (DP=0,51) | (X=2,78); (DP=0,48) |

Analisando os resultados obtidos, através da tabela 6, em relação à área em que os professores leccionam, é possível concluir que o grupo de expressões obteve a média mais alta em relação à escala total, ou seja, este grupo de professores é o que considera como mais eficazes as medidas apresentadas. É ainda possível concluir que não havendo valores abaixo do 2, não houve nenhuma dimensão considerada como pouco eficaz, da mesma forma que não se verificaram valores acima do 4, o que significa que não houve nenhuma dimensão considerada como muito eficaz.

**Tabela nº6**

| Dimensões                             | Humanidades e Letras | Ciências            | Expressões          |
|---------------------------------------|----------------------|---------------------|---------------------|
| Tarefas de Sala de Aula               | (X=3,02); (DP=0,68)  | (X=3,07); (DP=0,66) | (X=3,29); (DP=0,77) |
| Controlo e Gestão do Tempo dos Alunos | (X=2,63); (DP=0,30)  | (X=2,67); (DP=0,4)  | (X=2,79); (DP=0,37) |
| Medidas Exteriores à Sala de Aula     | (X=2,17); (DP=0,52)  | (X=2,54); (DP=0,70) | (X=2,6); (DP=0,64)  |
| Conferência com a Autoridade          | (X=3,64); (DP=0,35)  | (X=3,6); (DP=0,51)  | (X=3,77); (DP=0,52) |
| Respostas Negativas do Professor      | (X=2,41); (DP=0,96)  | (X=2,37); (DP=0,91) | (X=2,73); (DP=0,97) |
| Média total                           | (X=2,77); (DP=0,57)  | (X=2,85); (DP=0,49) | (X=3,03); (DP=0,48) |

### **Análise estatística dos resultados**

A primeira hipótese pretende verificar se existem diferenças entre géneros na percepção de eficácia das medidas de controlo da indisciplina.

Através da análise ao teste one-way anova para a escala total foi possível verificar que não existem diferenças significativas, ou seja, o facto de ser Homem ou Mulher não os

diferencia na percepção de eficácia das medidas de controlo da indisciplina, apresentando os seguintes valores nas seguintes dimensões:

Tarefas de Sala de Aula ( $F=1,13$ ;  $P=0,29$ ), Controlo e Gestão do Tempo dos Alunos ( $F=0,33$ ;  $P=0,56$ ), Medidas Exteriores à Sala de Aula ( $F=0,07$ ;  $P=0,78$ ), Conferência com a Autoridade ( $F=3,04$ ;  $P=0,86$ ) e Respostas Negativas do Professor ( $F=0,69$ ;  $P=0,40$ ).

A segunda hipótese pretende verificar se existem diferenças entre a variável situação profissional e a percepção de eficácia das medidas de controlo da indisciplina.

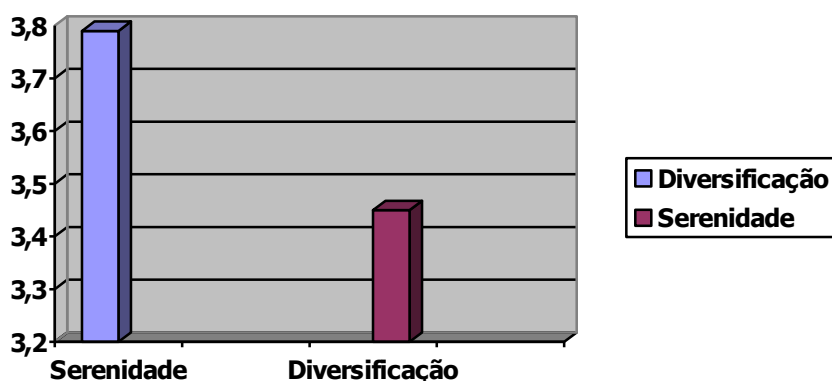
Através da análise ao teste one-way anova para a escala total foi possível verificar que não existem diferenças significativas, ou seja, o facto de ser um professor contratado ou efectivo não os diferencia na percepção de eficácia das medidas de controlo da indisciplina, apresentando os seguintes valores nas seguintes dimensões:

Tarefas de Sala de Aula ( $F=1,43$ ;  $P=0,23$ ), Controlo e Gestão do Tempo dos Alunos ( $F=0,87$ ;  $P=0,35$ ), Medidas Exteriores à Sala de Aula ( $F=0,59$ ;  $P=0,44$ ), Conferência com a Autoridade ( $F=1,40$ ;  $P=0,24$ ) e Respostas Negativas do Professor ( $F=0,00$ ;  $P=1,00$ ).

A terceira hipótese pretende verificar se existem diferenças entre as diferentes fases de carreira e a percepção de eficácia das medidas de controlo da indisciplina.

Através da análise ao teste t permite-nos concluir que para a dimensão (Conferência com a Autoridade) existem diferenças significativas entre a fase de diversificação e a fase de serenidade, ou seja, professores que se encontram na fase de serenidade da carreira têm uma maior percepção de eficácia em relação às medidas de controlo da dimensão Conferência com a Autoridade do que os professores que se encontram na fase de diversificação, gráfico 1, apresentando os seguintes resultados na dimensão Conferência com a Autoridade ( $T=1,99$ ;  $P=0,5$ ).

**Gráfico 1. Dimensão quatro (Conferência)**



A quarta hipótese pretende verificar se existe uma correlação significativa para a variável idade e as cinco dimensões.

Após leitura do coeficiente de correlação de Pearson é possível verificar que existe uma correlação significativa entre a variável idade e a dimensão Conferência com a Autoridade, ou seja, quanto mais velhos são os professores maior é a percepção de eficácia das medidas da dimensão Conferência com a Autoridade, através dos seguintes resultados:

Dimensão (Conferência com a Autoridade) ( $R = -0,34$ ;  $P < 0,01$ ) As restantes dimensões não apresentam nenhuma correlação significativa.

A quinta hipótese pretende verificar se existe uma correlação significativa para a variável tempo de serviço e as cinco dimensões.

Após leitura do coeficiente de correlação de Pearson é possível verificar que existe uma correlação significativa entre a variável tempo de serviço e a dimensão Conferência com a Autoridade, ou seja, professores com mais anos de serviço consideram como mais eficazes as medidas de Controlo referentes à dimensão Conferência com a Autoridade, do que os professores com menos anos de serviço, através dos seguintes resultados:

Dimensão (Conferência com a Autoridade) ( $R = -0,32$ ;  $P = 0,009$ ). As restantes dimensões não apresentam nenhuma correlação significativa, os dados apontam que quanto mais tempo de serviço menos os professores recorrem à conferência com a autoridade.

A sexta hipótese pretende verificar se existem diferenças entre a variável área que lecciona e a percepção de eficácia das medidas de controlo da indisciplina.

Através da análise ao teste one-way anova para a escala total foi possível verificar que não existem diferenças significativas na percepção de eficácia das medidas de controlo e a variável área que lecciona, ou seja, o facto de um professor pertencer ao grupo de Ciências ou Humanidades ou Expressões não o diferencia dos restantes colegas, no que diz respeito à percepção de eficácia das medidas de controlo da indisciplina, apresentando os seguintes valores nas seguintes:

Tarefas de Sala de Aula ( $F = 2,0$ ;  $P = 0,14$ ), Controlo e Gestão do Tempo dos Alunos ( $F = 0,93$ ;  $P = 0,40$ ), Medidas Exteriores à Sala de Aula ( $F = 0,76$ ;  $P = 0,46$ ), Conferência com a Autoridade ( $F = 0,00$ ;  $P = 0,99$ ) e Respostas Negativas do Professor ( $F = 1,41$ ;  $P = 0,25$ ).

#### **IV-Discussão**

A presente investigação procurou explorar a percepção de eficácia das medidas de controlo da indisciplina em professores do 3º ciclo, tendo em consideração o género, a situação profissional, a fase da carreira, a idade, o tempo de serviço e a área que lecciona. De forma geral a presente investigação permitiu responder às hipóteses propostas para o estudo.

Para a primeira hipótese foi possível concluir que não existem diferenças significativas na percepção de eficácia das diferentes estratégias utilizadas pelos professores para lidar com o comportamento disruptivo na sala de aula, de acordo com o género.

Parece fazer sentido dizer que as opiniões dos indivíduos são influenciadas pela forma como cada um vê a realidade. Deste modo, poderá haver uma grande diversidade de representações sociais de um mesmo objecto, ou seja, e reportando-nos ao contexto escolar os professores têm diferentes opiniões sobre a mesma realidade.

Face a uma situação de indisciplina, os docentes podem intervir de forma diferente, consoante o seu sistema de representações, a gravidade do acto, o contexto em que ocorrem esses comportamentos e as orientações normativas da escola.

Considerando o género apenas (Afonso, 1991), refere num outro estudo que, no que diz respeito ao género, o grupo de professores que mostrou ser mais exigente relativamente às questões disciplinares foi o das mulheres, estas consideram que os comportamentos de desinteresse e perturbação na aula têm “elevada gravidade”.

No entanto no presente estudo, o facto de ser homem ou mulher não influencia, de forma significativa, a percepção de eficácia das medidas de controlo de indisciplina apresentadas, apenas podemos dizer que as mulheres consideram as medidas apresentadas como mais eficazes do que os homens.

Na segunda hipótese foi possível concluir que não existem diferenças significativas na percepção de eficácia das diferentes estratégias utilizadas pelos professores para lidar com o comportamento disruptivo na sala de aula, de acordo com a situação profissional, ou seja, um professor que esteja em situação profissional de contratado não tem qualquer influência no modo como percebe a eficácia das medidas de controlo de indisciplina, em relação a um professor que se encontre efectivo numa escola.

No que diz respeito à situação profissional, não se encontram diferenças apenas pela situação profissional em si, embora saibamos que estar a contracto ou estar efectivo tem associado a si o factor tempo, quer isto dizer que os professores que deixam a situação de contratados para passarem a ser efectivos têm já alguns anos de serviço como docentes. Neste sentido, apenas se sabe que, são, maioritariamente, os professores com menos tempo de serviço que atribuem “baixa gravidade” aos comportamentos de distorção; centram nos alunos a responsabilidade pela indisciplina: e apontam a “relação pedagógica” como forma de resolução dos problemas disciplinares. Os docentes com mais tempo e serviço, na sua maioria, atribuem “alta gravidade” aos comportamentos de desinteresse e de agressão dos alunos, (Afonso, 1991).

Porém, os resultados deste estudo permite-nos dizer que, à uma tendência para os professores contratados percepcionarem as medidas de controlo apresentadas, como mais eficazes.

Quanto à terceira hipótese, foi possível verificar que para a dimensão (conferência com a Autoridade), existem diferenças significativas entre a fase de diversificação e a fase de serenidade.

No que diz respeito à escala total, apenas podemos concluir que parecem ser os professores na fase de entrada da carreira que têm uma maior percepção de eficácia das medidas apresentadas.

Huberman, (1974), refere que fase de diversificação e questionamento, situada entre os 7 e os 25 anos de carreira, é uma fase em que os professores se “lançam” numa série de experiências pessoais, onde usam material didáctico, de avaliação e programas bastante diversificados. Os professores encontram-se desta forma bastante motivados e dinâmicos. No entanto esta motivação traduz-se igualmente numa ambição pessoal (a procura de mais autoridade, responsabilidade e prestígio).

Esta é também a fase em que os professores se questionam, o que para uns pode ser a monotonia da vida quotidiana em situação de sala de aula. Para outros, é muito provável o desencanto, subsequente aos fracassos das experiências ou das reformas estruturais em que as pessoas participaram energicamente.

Quanto à fase de serenidade, situada entre os 25 e 30 anos de carreira, o autor refere que estes professores começam por lamentar o período de “activismo”. Contudo há uma contrapartida, estes professores evocam uma grande “serenidade” em situação de sala de aula (“consigo prever praticamente tudo o que vai acontecer-me e tenho respostas na manga”).

Os resultados obtidos neste estudo referem, de forma significativa, que os professores que se encontram na fase de serenidade consideram as medidas da dimensão conferência com autoridade, por exemplo, (marcar uma reunião com o encarregado de educação ou fazer queixa para os pais na caderneta), como mais eficazes, em relação aos colegas na fase de diversificação.

Parece nesta altura ser pertinente discutir estes resultados com base numa perspectiva onde se valoriza uma forma de actuação preventiva e serena, que parece estar mais presente numa fase de serenidade do que na fase de diversificação.

O enfoque disciplinar recai sobre uma preparação sólida, adequada e um conhecimento tão profundo quanto possível das causas, efeitos e consequências da “indisciplina”.

A formação de professores tem favorecido a função de instrução, relativamente às estratégias, (Jesus, 2004), refere que a aprendizagem no que diz respeito à “criação de condições de trabalho” e à “condução da turma”, a este nível subordina-se, muitas vezes, apenas da experiência profissional do professor, sem linhas teóricas mentoras para práticas educativas apropriadas.

Ao falarmos de medidas de controlo de indisciplina, obrigatoriamente temos de referir a autoridade do professor, o que mais uma vez, pela interpretação dos resultados, vimos que professores na fase de serenidade já não estão numa busca activa pela mesma. Amado (1998), refere que o professor não pode revelar incapacidade de exercer adequadamente o seu poder, manifestar falta de autoridade, de firmeza e de experiência. De facto vários autores na mesma linha de investigação concluíram que os alunos esperam que os professores actuem com autoridade e poder na sala de aula, (Estrela, 1992, Amado, 2001).

Na quarta hipótese foi possível concluir que existe uma correlação significativa entre a variável idade e a dimensão Conferência com Autoridade, embora, no que diz respeito à escala total, possamos dizer que tendencialmente o grupo de professores com idades compreendidas entre os 24 e os 36 anos, percebem as medidas apresentadas como mais eficazes do que os colegas mais velhos.

Quanto mais idade vão tendo os professores maior é a sua percepção de eficácia em relação a medidas de controlo de indisciplina como, (Fazer queixa para os pais na caderneta do aluno, obrigar o aluno a ir ao conselho executivo ou até expulsar os alunos temporariamente).

Considerando que um aumento da idade traduz também um aumento do tempo de serviço, importa referir desde já os resultados obtidos para a hipótese número cinco.

Para a quinta hipótese foi possível igualmente verificar que existe uma correlação significativa entre a variável tempo de serviço e a dimensão Conferência com a Autoridade, o que significa que professores com mais tempo de serviço têm uma maior percepção de eficácia em relação a medidas de controlo de indisciplina na dimensão referida.

Os resultados observados nestas duas hipóteses convergem para um denominador comum, ou seja, podemos assumir que a experiência dos professores influencia de forma significativa a forma como estes percebem as medidas de controlo da indisciplina, que fazem parte da dimensão Conferência com a Autoridade, como mais eficazes.

Desta forma, e quando se fala em aplicar medidas disciplinares, quanto mais experientes são os professores mais vezes optam por envolver os pais (encarregado de educação) no processo de actuação e de resolução de situações de indisciplina, ou seja, optam por partilhar a responsabilidade do acontecimento, de certa forma aproximando os pais da escola. Segundo Claes (1985 cit. por Jesus, 2004), sendo as situações de disciplina complexas e racionais, também os pais ou encarregados de educação deveriam assumir responsabilidades por elas ou tomar atitudes adequadas que contribuam para a sua relação, acrescentando que, os jovens têm necessidade de compreensão e de diálogo devendo os pais estar envolvidos nas tarefas escolares dos filhos.

Estes são também professores que consideram mais eficaz tomar medidas como, envolver os órgãos de gestão da escola, nomeadamente o conselho executivo, no processo de gestão da indisciplina. Estrela (2002), refere que segundo uma vertente pedagógica, numa escola disciplinada existe convergência de uma série de variáveis organizacionais ligadas à gestão e a um clima de colaboração que envolve todos os pais, órgãos de gestão, professores, pessoal não docente, comunidade, no reforço de regras claras. Na escola enquanto organização complexa forma-se uma vasta teia de interações sociais.

Nesta teia os líderes escolares desempenham um importante papel no sentido de desenvolverem consensos sobre princípios, valores e políticas essenciais à resolução dos problemas que surgem no seio da escola.

São estes valores, os saberes, os hábitos, as “rotinas” e os interesses em jogo, os aspectos incompatíveis, os eventuais conflitos, os sistemas de negociação de consensos e dos significados que os membros da organização vão conferindo às coisas.

Torna-se também pertinente focar que dentro da dimensão Conferência com a Autoridade há uma medida que detém um carácter mais punitivo e menos preventivo, ou seja, esta medida consiste em expulsar ao aluno temporariamente da sala (10 minutos). Mais uma vez se pode destacar a importância da experiência, pois, refira-se que, as medidas punitivas também podem ter um carácter educativo. Amado e Freire (2000), referem que a punição pode ter carácter educativo, desde que, possua qualidades que obedeçam aos requisitos da “razoabilidade”, da “adequação” e da “consistência”.

O factor experiência na carreira docente poderá fazer com que um professor seja respeitado, e mais assertivo na forma como aplica castigos aos infractores, sendo este um factor decisivo, quer na aceitação do aluno, quer na eficácia da própria medida.

Na sexta hipótese foi possível concluir que não existem diferenças significativas na percepção de eficácia das medidas de controlo e a variável área que lecciona, ou seja, o facto de um professor pertencer ao grupo de Ciências ou Humanidades ou Expressões não o diferencia dos restantes colegas, no que diz respeito à percepção de eficácia das medidas de controlo da indisciplina.

Contudo, é possível observar que o grupo de expressões obteve a média mais alta em relação à escala total, ou seja, este grupo de professores é o que considera como mais eficazes as medidas apresentadas

Esta hipótese segue uma lógica assente na formação inicial dos professores, pois faria todo o sentido podermos pensar que existindo uma base de formação comum existiriam alguns traços e algumas estratégias partilhadas por grupos de professores, à partida, com características diferentes.

No entanto é também a pensar na formação de professores, que concluímos que este é um “processo de desenvolvimento que o sujeito humano percorre até atingir um estado de plenitude pessoal”, Zabalda (1990 cit. por Garcia, 1999), e que desta forma os professores têm um olhar sobre a disciplina e sobre as estratégias que se baseia acima de tudo em factores e características pessoais, sendo a componente pessoal muito evidente na formação de professores (Garcia, 1999).

Entendemos assim, que por mais semelhantes que sejam as estratégias partilhadas pelos professores e por mais que se invista na formação, esta será sempre influenciada pela forma como cada um investe na sua carreira pessoal, e como cada um aplica as suas características pessoais, devendo a atitude correcta basear-se numa perspectiva autónoma, crítica e reflexiva (Garcia, 1999).

## **Conclusão**

Os resultados obtidos neste trabalho evidenciam mais uma vez a complexidade do tema, várias vezes abordado por diversos autores e considerando diversas variáveis.

No entanto os resultados obtidos permitem-nos evidenciar um pouco o título da própria tese, pois foi possível concluir que professores mais experientes e em fases de carreira mais estáveis, estão mais prevenidos para lidar eficazmente com atitudes de indisciplina do que professores que não reúnem tanta experiência.

Uma segunda conclusão que importa destacar, é o facto de em todas as hipóteses onde existiram diferenças significativas, privilegiando a experiência, a dimensão Conferência com a Autoridade foi considerada como tendo as medidas mais eficazes. O que analisando este facto podemos concluir que estas medidas se destacam por dois aspectos, o primeiro dos aspectos considera a perspectiva relacional, como, escola, família, comunidade, relações partilhadas. Segundo Pedro (1989), para construir um clima favorável à aprendizagem e à formação do aluno, é importante valorizar as relações interpessoais dentro da comunidade educativa.

Um segundo aspecto, e de grande relevância para o estudo, é o facto de estas serem medidas com um carácter também preventivo.

Pois o envolvimento de toda a comunidade leva a que haja uma partilha de responsabilidades entre pais, professores, e comunidade, o que levará a que se tomem medidas mais preventivas do que punitivas.

As famílias ao conhecerem e contactarem com a escola ficam mais familiarizadas com o seu funcionamento, compreendendo-o melhor (Silva, 1994). Os professores são, também, elementos que ficam a ganhar com um bom envolvimento das famílias, a comunicação com estes permite ao professor criar expectativas mais positivas acerca do aluno, favorecendo o conhecimento do mesmo, o que vai permitir uma melhor compreensão do comportamento do jovem.

Para sintetizar importa dizer que, para prevenir e resolver o problema da indisciplina não existe uma única solução, ou receita, sendo necessária uma acção concertada a vários níveis, quer relativamente a aspectos exteriores à escola, mas que têm influência na vida escolar, falamos de algumas medidas que devem ser tomadas no campo sociopolítico, ao nível da legislação sobre educação, e ao nível da formação de pais/encarregados de educação.

Quer relativamente aquilo que acontece no próprio ambiente da escola, como as medidas que podem ser tomadas ao nível da organização e gestão das escolas, do trabalho dos professores, em equipa e das estratégias utilizadas pelos professores na sala de aula (Jesus, 2001).

Gonçalves (2002), aponta a formação de professores com instrumento essencial para melhorar as estratégias dos professores na sala de aula. Podendo esta estratégias metodológica permitir uma maior cooperação entre professores e uma maior auto confiança e probabilidade de sucesso de cada professor no confronto com os comportamentos de indisciplina dos alunos.

Freire (2001), conclui que a valorização da colaboração dos professores na construção da indisciplina a nível de escola, a consciência do valor referencial das medidas de carácter preventivo, e a aplicação de castigos menos penalizadores do aluno, são aspectos que parecem estar intimamente associados ao clima relacional que se vive na escola e a uma melhoria do comportamento dos alunos ao longo do seu percurso escolar.

Torna-se ainda relevante fazer referência às palavras de (Estrela, 2002), “a prevenção não consiste num conjunto de acções prescritas ou receitas de aplicação universal”, mas “pressupõe uma atitude investigadora e crítica que leve a uma construção consciente do acto pedagógico, a partir da análise das variáveis do real”.

De forma a deixar algumas questões de estudo, seria pertinente considerar em estudos futuros outro tipo de variáveis, por exemplo, considerando características mais ligadas à personalidade, ou seja, até que ponto o estilo de liderança de cada um influencia o modo como os professores geram a indisciplina? Será que professores com uma maior auto-estima têm mais sucesso na gestão da indisciplina?

Este é também um tipo de estudo que pela natureza do seu tema, pode tornar essencial considerar uma variável contextual, por exemplo ter em conta o tipo de escola.

Seria também pertinente voltar a confrontar os professores com um tipo de questionário que tivesse em conta mais medidas ao nível da prevenção do que propriamente medidas remediativas.

Embora não se possam fazer afirmações acerca de alguns resultados tendenciais apresentados no estudo, seria importante ter em linha de conta estes resultados em futuras investigações.

Importa ainda referir que este estudo apresenta algumas limitações como o facto de terem sido usadas apenas metodologias quantitativas por questionário de auto-relato, o que não permite tirar conclusões acerca da fundamentação na atribuição do grau de eficácia das medidas de controlo da indisciplina.

Também se constitui como uma limitação a impossibilidade de controlar o factor desejabilidade social, devido à natureza do tema, e do próprio questionário.

## V-Referências

- Afonso, A. J. (1991). *O processo disciplinar como meio de controlo social na sala de aula*. Braga: Universidade do Minho.
- Amado, J. (1998). “Pedagogia e actuação disciplinar na aula”, *Revista Portuguesa de Educação*.
- Amado, J. (2001). *Interacção Pedagógica e Indisciplina na Aula*. Porto: Edições Asa.
- Amado, J. & Freire, I. (2002). “A indisciplina na escola – uma revisão da investigação portuguesa”. In *Investigar em Educação* (Revista da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação). Vol.1, nº 1, 179-223.
- Alonso, V. (1987). La disciplina escolar en los distintos modelos pedagógicos. *Revista de Ciência de la education*, 131(opp.289-315).
- Braga: I.E.P – Universidade do Minho, Vol.11, nº2, 35-56.
- Carita, A. (1992). *Interacção professor/aluno em situação de conflito. Representação mobilizada pelo professor*. (Tese de Mestrado, Instituto Superior de Psicologia Aplicada, Lisboa).
- Carita, A., & Fernandes, G. (1997). *Indisciplina na sala de aula - como prevenir? Como remediar?* Lisboa: Editorial Presença.
- Deutsch, M. (1969). Conflitos: Produtivos e Destrutivos. *Journal of social issues*, XXV (1), 7-41.
- Estrela, M. T. (1986). *Un étude sur l'indiscipline en classe*. Lisboa: INIC.
- Estrela, M. T. (1992). *A técnica dos incidentes críticos no ensino*. Lisboa: Ed. Estampa.
- Estrela, M. T. (1994). *Relação Pedagógica, disciplina e indisciplina na aula* (2<sup>a</sup> ed.). Porto: Porto Editora.

Fontana, D. (1985). *Classroom control: Understanding and guiding classrom behaviour*. London: British Psychological Society.

Gonçalves, S. M. A. (2002) “Factores psicológicos, culturais e contextuais determinates nos comportamentos de transgressão e de agressão: contributos para o debate sobre a indisciplina”. In *Indisciplina e Violência na Escola – XI Colóquio da AFIRSE/AIPELF*. Lisboa: FPCE-UL.

Hargreaves, D. (1978). *Deviance: me interactionist approach*. In Gilhaum, B. ed *Reconstructing educational psychology*. London: Croom Helm.

Huberman, M. (1974). *Cycle de vie et formation*. Vevey: Édition Delta.

Jesuíno, J.C. (1996). *A negociação: estratégias e táticas*. Lisboa: Texto Editora.

Jesus, S. N. (1996). *A influência do professor sobre os alunos*. Asa: Porto.

Morgado, J. (2001). *A Relação Pedagógica*. Lisboa: Editorial Presença

Morgado, J. (2004). *Qualidade na Educação: Um desafio aos professores*. Lisboa: Editorial Presença

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

Office of Juvenile Justice and Delinquency Prevention and the Office of Elementary and Secondary Education (OJ&OE) (1996). *Conflict resolution education -A guide to implementing programs in schools, youth-serving organizations, and community and juvenile justice settings*. (On-line). Available: <http://WWW.ncjrs.org/txtfiles/160935.txt>.

Pedro, I. ET AL (2000). “Representações dos actores escolares sobre a escola e as suas dinâmicas”. In *Inovação*, 15, 1-2-3, 117-129.

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

Thomas, K.W. (1992b). *Conflict and conflict management: reflections and update*. *Journal of organizational Behavior*, 13, 265-274.

**Anexo A**  
(Instrumento Utilizado)

---

Obrigado por participar neste estudo, realizado para um mestrado em Psicologia

Neste questionário não existem respostas certas ou erradas, apenas opiniões. Estamos interessados em conhecer a sua posição sincera sobre a sala de aula e as várias maneiras de um professor se relacionar com os seus alunos.

As suas respostas são anónimas e confidenciais e nunca serão divulgadas individualmente.

Sem a sua colaboração esta investigação não seria possível. Obrigado por colaborar!

---

### 1ª PARTE

**Gostávamos de saber a sua opinião acerca de diversas formas do professor lidar com alguns problemas de indisciplina na sala de aula.**

**Como só nos interessa a sua opinião, tente ser o mais sincero possível.**

**Na página seguinte vai encontrar algumas frases que têm a ver com a maneira como o professor pode lidar com alguns problemas de comportamento dos alunos na escola. Para cada uma, deve pensar se é NADA EFICAZ, POUCO EFICAZ, NEM EFICAZ NEM INEFICAZ, EFICAZ, MUITO EFICAZ.**

**Depois, deve assinalar com uma cruz (X) (e apenas uma), a opção que escolheu. Para cada frase há 5 respostas possíveis:**

| <b>Nada Eficaz</b>       | <b>Pouco Eficaz</b>      | <b>Nem Eficaz</b>        | <b>Eficaz</b>            | <b>Muito Eficaz</b>      |
|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| <b>Nem Ineficaz</b>      |                          |                          |                          |                          |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

|  | NADA<br>EFICAZ           | POUCO<br>EFICAZ          | NEM<br>EFICAZ<br>NEM<br>INEFICAZ | EFICAZ                   | MUITO<br>EFICAZ          |
|--|--------------------------|--------------------------|----------------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 1. Expulsar o aluno da escola  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>         | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2. Envergonhar ou insultar pessoalmente o aluno  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>         | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3. Marcar uma reunião com o encarregado de educação  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>         | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4. Obrigar o aluno a desempenhar tarefas na sala de aula (arrumar materiais, arrumar a sala, etc.) | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>         | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 5. O aluno ficar sem prémios/privilégios   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>         | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 6. Fazer uma queixa para os pais na Caderneta do Aluno   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>         | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 7. Pôr o aluno a decorar/estudar matéria   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>         | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 8. Baixar as notas   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>         | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 9. Pôr o aluno na rua  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>         | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 10. Obrigar o aluno a ir ao Conselho Executivo/Director  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>         | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 11. Fazer um teste - surpresa  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>         | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 12. Colocar o aluno de castigo   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>         | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 13. Impedir o aluno de ter intervalo   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>         | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 14. Aumentar o trabalho na aula  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>         | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 15. Reunir a sós, professor e aluno  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>         | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 16. Pôr o aluno a fazer trabalho de monitor  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>         | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 17. Ficar na Escola até mais tarde   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>         | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

|  |                          |                          |                          |                          |                          |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 18. O professor fazer cara “antipática”  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 19. Reprender oralmente o aluno  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 20. Expulsar temporariamente da sala de aula (sair da sala durante 10 minutos e voltar, etc.). | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 21. Suspender o aluno temporariamente (não poder ir às aulas)                                  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 22. Ter trabalho adicional para casa   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 23. Ficar de pé a um canto   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 24. Mudar de lugar (sentar-se ao pé do professor, numa cadeira isolada, etc.)                  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 25. Resolver o problema em conjunto com a turma  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 26. Ignorar o problema   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 27. Outras:  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

(SMS, Zeidner, 1988, a partir da adaptação de Carmona, 1991)

**2ª PARTE**  
**DADOS PESSOAIS**

Não querendo saber o seu nome, é importante para nós recolher alguns dados pessoais sobre os participantes:

**Idade:** \_\_\_\_\_

**Género:** Feminino  Masculino

**Situação Profissional (Efectivo/  
Contracto):** \_\_\_\_\_

**Tempo de serviço:** \_\_\_\_\_

**Área que lecciona:** \_\_\_\_\_

**Grupo Disciplinar** \_\_\_\_\_

MAIS UMA VEZ, OBRIGADO PELA COLABORAÇÃO.  
FELICIDADES!