



LSPA

INSTITUTO UNIVERSITÁRIO
CIÊNCIAS PSICOLÓGICAS, SOCIAIS E DA VIDA

**REPRESENTAÇÕES SOBRE INDISCIPLINA EM
ADOLESCENTES**

ANA SOFIA CASTELO CAMPOS

Orientador de Dissertação:

PROF. DOUTOR JOSÉ MORGADO

Coordenador do Seminário de Dissertação:

PROF. DOUTORA MARIA DE LOURDES MATA

Tese submetida como requisito parcial para a obtenção do grau de:

MESTRE EM PSICOLOGIA

Especialidade em Psicologia Educacional

2014

Dissertação de Mestrado realizada sob a orientação do Prof. Doutor José Morgado, apresentada no ISPA - Instituto Universitário para obtenção de grau de Mestre na especialidade de Psicologia Educacional

AGRADECIMENTOS

Primeiramente gostaria de agradecer ao meu Orientador de Dissertação, Professor Doutor José Morgado, por todo o apoio e ajuda prestados, assim como toda a paciência que sempre revelou ter, ao longo da realização do presente estudo. Com ele aprendi imenso e a ele deve um enorme agradecimento. Obrigada pela inúmeras vezes que me fez acreditar em mim e não duvidar das minhas capacidades. Ficar-lhe-ei eternamente grata por todas as palavras!

Seguidamente, gostaria de agradecer à Professora Doutora Lourdes Mata, por todo o auxílio prestado e por toda a ajuda e sugestões dadas, ao longo de todo este ano letivo. Foi uma ajuda fundamental na realização desta dissertação.

Gostaria ainda de agradecer a todos os professores que me acompanharam ao longo deste meu percurso académico, pois com eles aprendi e cresci imenso. Sem dúvida que foram um marco de grande importância nesta minha caminhada.

Gostaria ainda de agradecer à Professora Manuela Machado, pela professora que é, mas acima de tudo pela sua amizade. Obrigada por todo o carinho e ajuda prestados. Uma professora como existem poucas, sem dúvida! Levá-la-ei comigo no meu coração! O meu muito obrigado por tudo o que aprendi consigo.

Quero agradecer a toda a minha Família, com um especial agradecimento aos meus pais, aos meus avós e ao meu namorado. São parte de mim e, com os quais eu aprendi muito. Transmitiram-me valores que levarei comigo para toda a vida e com os quais foi possível chegar onde estou hoje. Sempre foram o meu grande suporte e o meu porto de abrigo, nas horas de maior desânimo e desespero.

Um agradecimento muito especial ao meu pai por tudo o que aprendi com ele, pela coragem e o acreditar de que o amanhã é um novo dia. És e sempre serás o meu herói! Admiro a tua força e bravura de enfrentar os obstáculos que a vida te tem colocado sempre de cabeça erguida. Sem dúvida és o meu ídolo! Como tu dizes ‘aproveitar um dia de cada vez ao máximo, porque amanhã não sabemos se ainda teremos essa oportunidade’! Ensinaste-me a ver a vida de uma outra forma, obrigada por isso! Hoje sou outra pessoa e dou mais valor aos momentos que contigo passo. És parte de mim! Amo-te Pai!

Um agradecimento especial também para a minha mãe que me ensinou que impendemente das circunstâncias, conseguiremos alcançar os nossos objetivos. A ti minha Lutadora, obrigada pela mãe que és. O meu suporte! O meu amparo! És a luz que me ilumina nos dias de maior escuridão. Obrigada por tudo e ainda mais pelo facto de te manteres fiel a ti mesma! Amo-te Mãe!

Um agradecimento muito especial ao meu namorado, Tiago Pereira, por todo o apoio prestado ao longo deste percurso académico e por todo o seu amor incondicional! De facto, uma pessoa muito importante na minha vida. Obrigada por tudo o que sou contigo! Quando acho que tudo se está a desmoronar tens sempre uma palavra de conforto. És o meu farol. Obrigada por acreditares sempre em mim e no meu valor. Para ti..."Obrigada por todos os momentos, Por todos os sorrisos, Por tudo o que me proporcionaste nos momentos em que estiveste ao meu lado. Obrigada por todas as tristezas, por todas as decepções. Elas ensinaram-me coisas que não estavam escritas nos livros. Obrigada por cada abraço, por cada beijo e por cada lembrança. São esses os menores detalhes que eu guardarei sempre comigo. Obrigada por existires e fazeres parte da minha vida. Tu és o amor mais profundo, o sonho talvez mais real, a ilusão mais deliciosa, o passado mais presente e as decepções mais dolorosas. Tu és simplesmente o meu maior início, conseguindo fazer parte do meu meio e mostraste-me que ainda há muito para um fim, e que nunca é tarde para recomeçar" (Jamiille Reis). Amo-te muito!

Um agradecimento muito especial ao meu primo Gonçalo Reguinga! Sabes o que significas para mim e o quanto eu te admiro! "Não há nada melhor que um amigo de verdade a quem possamos contar sempre tudo o que precisamos... Seja um simples disparate, ou até mesmo um segredo profundo... E não há amigo mais próximo de nós do que os nossos primos... Além de terem o nosso sangue, cresceram connosco e entendem-nos melhor do que ninguém, às vezes até mais do que nós próprios, sendo praticamente os nossos segundos irmãos!" Vou estar aqui eternamente para ti e tu sabes disso! Vales muito para mim e admiro-te imenso! Adoro-te Primo.

Quero ainda agradecer à minha Família Faria e Mota por toda a amizade e companheirismo. Sei que vocês sabem o que valem e o quão importante são para mim. Levo-vos no coração! Ficarei eternamente grata por tudo o que fizeram por mim, por me abrirem as portas da vossa

casa sem hesitar, por todos os valores transmitidos e acima de tudo por todo o carinho. Jamais vos esquecerei! Não são apenas a minha segunda Família, são a minha Família e sempre farão parte dela. “Aqueles que passam por nós, não vão sós, não nos deixam sós. Deixam um pouco de si, levam um pouco de nós” (Antoine de Saint-Exupéry). Eternamente, grata! Muito obrigada por fazer parte da vossa vida!

Quero ainda agradecer à Mafalda Faria por toda a amizade, por tudo o que juntas passámos e por todo o apoio prestado. Contigo cresci imenso! Sabes o quão importante és para mim, pois sempre fiz questão de o dizer. Para onde quer que vá, irás comigo. “Longe da vista, mas perto do coração!” Independentemente da distância física sabes que estarás sempre perto, no meu coração! De onde eu jamais te quero tirar! Poderia usar inúmeras palavras para te dizer o quanto te adoro, para te agradecer o quão importante foste e és na minha vida, mas mesmo assim iriam ser sempre poucas. "Não quero amigos adultos, nem chatos. Quero-os metade infância e outra metade velhice. Crianças, para que não esqueçam o valor do vento no rosto, e velhos, para que nunca tenham pressa". E quero-te a ti e a tua amizade incondicional para o resto da minha Vida! Obrigada por tudo mais uma vez, és uma joia rara e que jamais encontrarei noutro lugar! Adoro-te até ao fim!

Por último, mas não menos importante quero ainda agradecer a todos os meus amigos que me acompanharam e apoiaram ao longo deste percurso, com um especial agradecimento ao Ricardo Alves, à Alexandra Paixão, ao Henrique Ferreira, à Margarida Ferreira, à Débora Sesinando, ao João Filipe, à Catarina Cardoso, ao Carlos Pedro e ao João Paulo. O meu muito obrigado por tudo o que um dia me ensinaram e por tudo o que aprendi convosco!

Não menosprezando ninguém, um agradecimento muito especial a ti Ricardo. Independentemente da distância continuamos iguais. A essência perdura no tempo. Não precisamos de nos ver para que a nossa amizade seja mais forte, pois mesmo longe ela fortalece a cada dia que passa! Obrigada por tudo, pela tua amizade, pela pessoa que és! És grande e admiro-te imenso! Mesmo após uma derrota, tu ergueste e ainda mais forte do que nunca. És o melhor, a melhor parte de mim! “Um amigo é um bem, Um tesouro que se tem, Sóis vós as estrelas, Que nos guiam mais além. São momentos bons e maus, Nesta estrada percorrida, E digo mais, não te trocava. Por nada desta vida!” De facto, não te troco nem te trocaria por nada desta vida. És único! Adoro-te imenso, e tu sabes disso, eu sei que sim.

Um especial agradecimento também a ti Alexandra. Palavras para quê?! Obrigada por tudo o que um dia fui contigo! Recordar-nos-ei sempre da melhor forma, não tem como não ser assim! És parte de mim e sempre o serás! A distância pode até ser uma constante entre nós, mas nem isso mudará o que sinto por ti. Sabes o valor que tens e o que significas para mim. “Pode ser que um dia nos deixemos de falar... Mas, enquanto houver amizade, Faremos as pazes de novo. Pode ser que um dia o tempo passe... Mas, se a amizade permanecer, Uma da outra se havemos de lembrar. Pode ser que um dia nos afastemos... Mas, se formos amigas de verdade, A amizade nos reaproximará. Pode ser que um dia não mais existamos... Mas, se ainda sobrar amizade, Nasceremos de novo, uma para a outra. Pode ser que um dia tudo acabe... Mas, com a amizade construiremos tudo novamente, Cada vez de forma diferente. Sendo único e inesquecível cada momento Que juntas viveremos e nos lembraremos para sempre! Há duas formas para viver a vida: Uma é acreditar que não existe milagre. A outra é acreditar que todas as coisas são um milagre” (Albert Einstein). Tu de facto foste um milagre na minha vida! Levar-te-ei comigo eternamente. Entre nós as coisas podem mudar, mas para mim continua tudo igual, tal e qual como antes. Só uma diferença... O que sinto por ti continuará inquebrável e cada vez mais forte. Obrigada por tudo! Estarás sempre, sempre comigo! E NINGUÉM mudará isso em mim. Adoro-te Universos!

Ao Henrique Ferreira, à Margarida Ferreira, à Débora Sesinando e ao João Filipe. O meu muito obrigado por fazerem parte da minha vida. Sabem o que significam para mim, nem preciso dizê-lo. Entraram na minha vida de uma forma repentina, e agradeço todos os dias por isso. Desculpem a indelicadeza da minha parte de vos juntar a todos, mas é por uma razão muito especial e vocês sabem disso, porque é exatamente isso que vocês são para mim, especiais! Companheiros, amigos, e acima de tudo, únicos! Sei que não ficarão chateados de vos agradecer de uma forma conjunta, porque se o faço é pelo facto de terem sido as pessoas que mais me marcaram ultimamente, e as com quem pude contar sempre! Adoro-vos a todos, cada um à sua maneira, mas de uma forma grandiosa, acreditem!

Pedra Filosofal

Eles não sabem que o sonho
é uma constante da vida
tão concreta e definida
como outra coisa qualquer,
como esta pedra cinzenta
em que me sento e descanso,
como este ribeiro manso
em serenos sobressaltos,
como estes pinheiros altos
que em verde e oiro se agitam,
como estas aves que gritam
em bebedeiras de azul.

eles não sabem que o sonho
é vinho, é espuma, é fermento,
bichinho álaçre e sedento,
de focinho pontiagudo,
que fossa através de tudo
num perpétuo movimento.

Eles não sabem que o sonho
é tela, é cor, é pincel,
base, fuste, capitel,
arco em ogiva, vitral,
pináculo de catedral,

contraponto, sinfonia,
máscara grega, magia,
que é retorta de alquimista,
mapa do mundo distante,
rosa dos ventos, Infante,
caravela quinhentista,
que é cabo da Boa Esperança,
ouro, canela, marfim,
florete de espadachim,
bastidor, passo de dança,
Colombina e Arlequim,
passarola voadora,
para-raios, locomotiva,
barco de proa festiva,
alto-forno, geradora,
cisão do átomo, radar,
ultrassom, televisão,
desembarque em foguetão
na superfície lunar.

Eles não sabem, nem sonham,
que o sonho comanda a vida,
que sempre que um homem sonha
o mundo pula e avança
como bola colorida
entre as mãos de uma criança.

António Gedeão, in 'Movimento Perpétuo'

TÍTULO DA DISSERTAÇÃO: Representações sobre indisciplina em adolescentes

RESUMO

O presente estudo teve objetivo analisar as representações que os alunos do 7º, 8º e 9º ano de escolaridade do Ensino Regular e 8º e 9º ano de escolaridade do Curso de Educação e Formação (CEF) têm acerca da indisciplina. Assim, e como forma de efetuar esta análise, foi realizado um estudo quantitativo de carácter comparativo e correlacional. No presente estudo participaram 200 alunos, do 3º Ciclo do Ensino Básico de duas escolas públicas do Concelho de Almeirim, sendo utilizado como instrumento, um questionário.

Os dados evidenciaram que, de uma forma global, as representações sobre a indisciplina diferem em parte em função do género, da faixa etária e do tipo de ensino. Por outro lado, não se verificou qualquer relação significativa entre a variável “habilitações literárias dos pais” e a representação dos participantes sobre indisciplina.

Palavras-Chave: Representações da indisciplina, Ensino Regular, Curso de Educação e Formação (CEF)

DISSERTATION TITLE: Teens' concept of indiscipline

ABSTRACT

The goal of this study is to assess the notions that middle school students from both regular school and special education have of the concept of indiscipline. With this in mind, a quantitative study of comparative data and correlation was made: 200 hundred middle school students that attend one of these programs were chosen from two schools in the Almeirim county and submitted to an inquiry.

The data provided by the inquiry's answers suggests that the notions the students have of indiscipline change with gender, age range and type of school. On the other hand, it does not establish a connection between their definition of indiscipline and the qualifications of the average citizen.

Keywords: Concept of indiscipline, regular school, special education

ÍNDICE

AGRADECIMENTOS	III
I – INTRODUÇÃO.....	1
II – ENQUADRAMENTO TEÓRICO	3
1. <i>Representações Sociais</i>	3
2. <i>Indisciplina</i>	4
2.1. <i>Conceito de indisciplina</i>	4
2.2. <i>Tipos de comportamentos indisciplinados</i>	6
2.2.1. <i>Comportamentos perturbadores</i>	7
2.2.2. <i>Comportamentos desviantes</i>	8
2.2.3. <i>Comportamentos disruptivos</i>	10
2.3. <i>Contributivos da indisciplina</i>	11
2.3.1. <i>Contributivos da indisciplina relacionados com o professor</i>	12
2.3.2. <i>Contributivos da indisciplina relacionados com o aluno</i>	14
2.3.3. <i>Contributivos da indisciplina relacionados com a escola</i>	16
2.3.4. <i>Contributivos da indisciplina relacionados com fatores sociofamiliares</i>	17
3. <i>Relação Pedagógica</i>	19
III – PROBLEMÁTICA E HIPÓTESES	24
1. <i>Problemática de investigação</i>	24
2. <i>Variáveis do estudo</i>	24
3. <i>Objetivo</i>	24
4. <i>Hipóteses</i>	25
IV – MÉTODO	29
1. <i>Design de Estudo</i>	29
2. <i>Participantes</i>	29
3. <i>Instrumentos</i>	31
3.1. <i>Questionário</i>	31
3.1.1. <i>Descrição do questionário</i>	31
3.1.2. <i>Análise da consistência interna da escala</i>	32
4. <i>Procedimento de recolha de dados</i>	33
5. <i>Procedimento de análise de dados</i>	34
V – ANÁLISE DE RESULTADOS.....	36
1. <i>Indisciplina</i>	36

1.1. Comparação dos níveis médios de “responsabilidade da indisciplina”	37
1.2. Comparação dos níveis médios de “ordem familiar, de ordem social, de ordem escolar, de ligado ao professor e respeitante ao aluno”	38
1.3. Níveis médios de cada medida disciplinar	39
1.4. Melhores formas para gerir a indisciplina na sala de aula, em termos de eficácia e em termos de frequência.....	40
2. <i>Comparação dos níveis médios dos motivos de ordem familiar, social, escolar, ligados aos professores e respeitantes aos alunos em função do género.</i>	<i>42</i>
3. <i>Comparação dos níveis médios dos motivos de ordem familiar, social, escolar, ligados aos professores e respeitantes aos alunos em função da faixa etária.....</i>	<i>43</i>
4. <i>Comparação dos níveis médios dos motivos de ordem familiar, social, escolar, ligados aos professores e respeitantes aos alunos em função do tipo de ensino.....</i>	<i>44</i>
5. <i>Correlações entre os motivos de ordem familiar, social, escolar, ligados aos professores e respeitantes aos alunos e as habilitações literárias dos pais.</i>	<i>45</i>
VI – DISCUSSÃO DE RESULTADOS	47
VII – CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	51
VIII – REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	53
IX – ANEXOS	59
Anexo A – Caracterização da amostra.....	59
Anexo B – Instrumento.....	60
Anexo C – Consistência interna da escala	68
Anexo D – Frequências absolutas e relativas da variável indisciplina no grupo Regular e no grupo CEF.....	74
Anexo E – Comparação dos níveis médios de “responsabilidade da indisciplina” – <i>t-student</i> para amostras emparelhadas	79
Anexo F – Comparação dos níveis médios de “ordem familiar, de ordem social, de ordem escolar, de ligado ao professor e respeitante ao aluno”	80
Anexo G – Níveis médios de cada medida disciplinar	83
Anexo H – Comparação dos níveis médios das melhores formas para gerir a indisciplina na sala de aula, em termos de eficácia e em termos de frequência.....	83
Anexo I – Comparação dos níveis médios dos motivos de ordem familiar, social, escolar, ligados aos professores e respeitantes aos alunos em função do género.	91
Anexo J – Comparação dos níveis médios dos motivos de ordem familiar, social, escolar, ligados aos professores e respeitantes aos alunos em função da faixa etária.....	92

Anexo K – Comparação dos níveis médios dos motivos de ordem familiar, social, escolar, ligados aos professores e respeitantes aos alunos em função do tipo de ensino.....	94
Anexo L – Correlações entre os motivos de ordem familiar, social, escolar, ligados aos professores e respeitantes aos alunos e as habilitações literárias dos pais.....	96

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Distribuição dos participantes por género	29
Tabela 2 - Distribuição dos participantes por ano de escolaridade	30
Tabela 3 - Distribuição dos pais dos participantes de acordo com as habilitações literárias ...	30
Tabela 4 - Consistência interna de cada dimensão	33
Tabela 5 - Frequências absolutas e relativas da variável indisciplina no grupo Regular e no grupo CEF	36
Tabela 6 - Comparação dos níveis médios de “responsabilidade da indisciplina”	37
Tabela 7 - Comparação dos níveis médios “ordem familiar, de ordem social, de ordem escolar, de ligado ao professor e respeitante ao aluno”	38
Tabela 8 - Níveis médios de cada medida disciplinar	39
Tabela 9 - Comparação dos níveis médios das melhores formas para gerir a indisciplina na sala de aula, em termos de eficácia e em termos de frequência	40
Tabela 10 - Comparação dos valores médios dos motivos de ordem familiar, social, escolar, ligados aos professores e respeitantes aos alunos em função do género	42
Tabela 11 - Comparação dos valores médios dos motivos de ordem familiar, social, escolar, ligados aos professores e respeitantes aos alunos em função da faixa etária	43
Tabela 12 - Comparação dos valores médios dos motivos de ordem familiar, social, escolar, ligados aos professores e respeitantes aos alunos em função do tipo de ensino	45
Tabela 13 - Correlações entre os motivos de ordem familiar, social, escolar, ligados aos professores e respeitantes aos alunos e as habilitações literárias dos pais	46

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Níveis médios das melhores formas para gerir a indisciplina na sala de aula, em termos de eficácia e em termos de frequência.....	42
---	----

I – INTRODUÇÃO

As questões disciplinares nas escolas são fenómenos que têm atravessado gerações, revelando-se de um modo mais ou menos claro de acordo com a sociedade atual. No entanto, hoje em dia, estes fenómenos preocupam de uma forma mais ‘angustiante’ tanto encarregados de educação como professores ou mesmo a sociedade em geral (Estrela, 2002). Esta preocupação deve-se ao aumento do número de incidentes ocorridos e à visibilidade que a indisciplina tem tido atualmente, tornando-se um tema uma preocupação nacional (Lopes, 2013). É certo que o assunto em causa não atingiria tamanha proporção, se não fossem as frequentes informações divulgadas pela comunicação social e o resultante impacto causado na opinião pública (Costa & Vale, 1998).

As novas manifestações de indisciplina que começam a estar em voga no contexto escolar e as noções de responsabilidade têm contribuído para que o tema seja a ‘mola’ impulsionadora de frequentes debates (Espalge, 2013). Aliás, “talvez nem seja de estranhar a extensão social do fenómeno se pensarmos, entre muitas razões, como a população escolar se multiplicou nos últimos decénios em função das leis de escolarização obrigatória, como mudou a estrutura social, sem que a escola tenha manifestado grande capacidade de adaptação à diversidade sociocultural do seu novo público, como vivem milhares de alunos em espaços que foram concebidos para umas centenas, como a vida social se tornou insegura, violenta e afetada por desequilíbrios de toda a ordem que, naturalmente, se refletem na vida quotidiana do aluno e consequentemente na vida escolar” (Estrela, 1996, pp. 34).

A indisciplina é um fenómeno muito complexo, que se encontra presente no contexto educacional dos mais diversos países. Os problemas de indisciplina em sala de aula têm, desde os tempos imemoriais, ‘importunado’ os professores, bem como, os diretores escolares (Lopes, 2002). De facto, este tema é de grande relevância, tanto que imensos investigadores têm procurado compreendê-lo nos últimos anos (Carita & Fernandes, 2012).

Ao longo de toda a pesquisa foi possível verificar que as ideias expressas sobre a indisciplina estão longe de se tornarem consensuais. Há uma multiplicidade de interpretações e perspetivas, com bases conceptuais distintas e que variam ao longo da história da educação, pois tal como afirma Aquino (1996) o conceito de indisciplina é uma criação cultural, e como tal, não é imóvel e uniforme. Por conseguinte existem diversos fatores, assim como manifestações de atos considerados indisciplinados e conceções dos professores e alunos que integram um cenário preenchido por diversas questões e interpretações presentes nas investigações sobre o tema da indisciplina na escola (Estrela, 2002).

Rego (1996) menciona que, usualmente, os professores responsabilizam os pais pelos comportamentos indisciplinados dos filhos, pela falta de limites destes, por sua vez, os pais referem que a responsabilidade é do professor que não têm autoridade com os alunos. Compreende-se, portanto, uma certa ‘confusão’ relativamente à função dos pais e da escola, no desenvolvimento dos alunos. Neste sentido, a teoria das representações sociais (Moscovici, 2003) pode servir de auxílio no entendimento destas questões, uma vez que permite a investigação das representações/percepções que são partilhadas e construídas acerca das situações sociais. Moscovici (2003) entende representação social como um conjunto de conceitos e explicações criados na vida e que funcionam como uma ‘espécie’ de teoria do senso comum. Para além disso, serve para orientar e justificar os comportamentos dos indivíduos.

Alguns são os estudos que têm acentuado o papel que as ‘expetativas’ e as ‘representações’ desempenham no quotidiano dos indivíduos. Também na área da educação este tema tem sido alvo de grande importância (Morgado, 1999).

Deste modo, a presente dissertação de mestrado foi realizada como forma de analisar as representações que os alunos do 7º, 8º e 9º ano de escolaridade do Ensino Regular e 8º e 9º ano de escolaridade do Curso de Educação e Formação (CEF) têm acerca da indisciplina. Assim e de acordo com este objetivo, o presente trabalho encontra-se organizado em 6 capítulos.

No Capítulo II encontra-se o enquadramento teórico que procura definir e esclarecer as representações sociais, o conceito de indisciplina, os tipos de comportamentos indisciplinados, os fatores da indisciplina e a relação pedagógica.

Por sua vez, no Capítulo III apresenta-se a problemática de investigação, as variáveis do estudo, o objetivo, assim como as respetivas hipóteses.

No Capítulo IV surge o método onde se menciona o *design* do estudo, a caracterização dos participantes e do instrumento aplicado, assim como os procedimentos de recolha e de análise de dados que foram tidos em conta na presente investigação.

Segue-se o Capítulo V onde são apresentadas as análises dos resultados.

Posteriormente apresenta-se o Capítulo VI com a discussão dos resultados, em que se pretende explicar os resultados obtidos, como forma de analisar estes tendo por base uma perspetiva científica, bem como a avaliação das hipóteses formuladas no Capítulo III.

Por último, emerge o Capítulo VII onde são apresentadas algumas considerações finais, em que se refere as principais conclusões da investigação, as suas limitações, assim como as sugestões para estudos futuros sobre este tema.

II – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1. *Representações Sociais*

Moscovici (1961 cit. por Vala, 2010) foi quem introduziu a noção do conceito de representação social na Psicologia Social.

De acordo com Jodelet (1984, pp. 357) “a representação social é uma modalidade de conhecimento particular que tem por função a elaboração de comportamentos e a comunicação entre indivíduos”. Isto é, “um modo de saber particular” que orienta o comportamento do indivíduo, facultando por sua vez, “a comunicação entre os indivíduos” e o pensamento socialmente elaborado (Jodelet, 1984, pp. 357). Existe, portanto, um fenómeno comum a inúmeras sociedades, sendo ele a produção de sentido. As representações sociais são, assim, “um conjunto de conceitos, proposições e explicações criados na vida quotidiana no decurso da comunicação interindividual. São o equivalente, na nossa sociedade, dos mitos e sistema de crenças das sociedades tradicionais; podem ainda ser vistas como uma versão contemporânea do senso comum” (Moscovici, 1981 cit. por Vala 2010).

De acordo com Spink (1996), não é fácil definir de uma forma específica uma representação social, já que o próprio Moscovici salientou que são definições temporárias, uma vez que são decorrentes da acumulação de dados empíricos. A autora menciona inúmeras definições encontradas na literatura para esclarecer este conceito, sendo que Jodelet (1989 cit. por Spink 1996) alude que as representações sociais são “uma forma de conhecimento socialmente elaborado e compartilhado, que tem objetivos práticos e contribui para a construção de uma realidade comum a um grupo social” (pp. 175).

No entanto, segundo Duveen (1995 cit. por Endo & Constantino, 2012) a teoria das representações sociais articula-se de alguma forma com o desenvolvimento cognitivo, uma vez que as “estruturas” que se formam advêm de “produtos sociais e culturais” (pp. 173). Neste sentido, as construções ao nível cognitivo que se elaboram não são produto de algo imediato do pensamento, não se tratando assim somente de um conhecimento recebido, mas antes de um conhecimento social que emergiu de um processo de formação e transformação.

A formação e o funcionamento das representações sociais, enquanto teorias sobre os objetos sociais particulares, têm intrínsecos dois processos, o da objetivação e o da ancoragem. A objetivação “permite compreender como, no senso comum, as palavras e os conceitos são transformados em coisas, em realidades exteriores ao indivíduo” (Vala, 2010, pp. 502). Por sua vez, a ancoragem é respeitante à “transformação do não familiar em familiar, um processo que remete para a sociogénese das representações sociais e para a sua

funcionalidade” (Vala, 2010, pp. 502). Para além disso, estas dimensões, prática e funcional das representações sociais, manifestam-se nos comportamentos, na argumentação quotidiana, nas atividades comunicacionais e na diferenciação dos grupos sociais.

Apesar de as ‘representações sociais’ se tratarem de uma teoria que não foi, originalmente, construída no campo educativo, o conceito de representações sociais é um constructo muito útil para a compreensão do processo educativo (Gilly, 2002). Segundo Gilly (2002) a representação social ajuda a compreender o processo educativo, bem como as comunicações, a interação professor-alunos, a relação ensino-aprendizagem e, inclusive, a própria escola.

Neste sentido, as representações são compostas por um referencial cognitivo, social e afetivo, que funciona como uma orientação face às posições que o aluno adota “nos diferentes aspetos da vida escolar: funções e papéis do professor na sala de aula, relações entre alunos, estímulos pedagógicos oferecidos pela escola, vivência do espaço físico e do espaço/tempo, objetivos e finalidades da escola e problemas de aprendizagem” (Santiago, 1989, pp. 94). Referente ao contexto escolar, a escola funciona como um ‘referencial’ na formação das representações dos alunos, uma vez que o aluno escolhe das inúmeras situações escolares que presenciar, elementos para a construção das suas representações (Santiago, 1989).

Posto isto, tal como Gilly (2002), Carita (1999) também menciona que grande parte dos estudos realizados em torno da problemática professor-aluno utiliza pouco o referencial das representações sociais. Além disso, Carita (1999) refere que o suporte teórico das representações sociais é útil nas investigações da área educativa, pois revela a organização de significados sociais, mostrando uma nova forma de explicar os mecanismos sociais que agem no contexto educacional, influenciando, por sua vez, os resultados.

2. *Indisciplina*

2.1. *Conceito de indisciplina*

A indisciplina é um tema bastante inquietante, quer para os professores, bem como para os educadores, havendo uma preocupação com esta questão já há algum tempo. Por assim dizer, não é um problema somente da atualidade, uma vez que a indisciplina é “um fenómeno essencialmente escolar, tão antigo como a própria escola e tão inevitável como ela” (Estrela, 2002, pp. 13-14).

Contudo, este fenómeno tem assumido uma preocupação determinante, para todos os agentes educativos, e numa elevada escala, sendo que segundo Estrela (1996, pp. 34) “o que há de novo atualmente é a intensidade e a amplitude que esse fenómeno atingiu na escola dos nossos dias, espalhando-se de forma crescente por áreas populacionais, as mais diversas e atingindo níveis de ensino que dele pareciam imunes, como começa a acontecer no ensino superior”.

De acordo com Sampaio (1998, pp. 5) “para se compreender o que é indisciplina, a escola tem de entender-se primeiro sobre a disciplina, isto é, sobre um conjunto de comportamentos que considera aceitáveis, sob o ponto de vista pedagógico e social, para aquelas pessoas, naquele contexto”.

A indisciplina é assim o oposto a tudo o que pode ser considerado disciplina, isto é, é a definição pela negação. A indisciplina surge assim, como um ato de “rebelião contra a regra de vida coletiva e contra o grupo”, tal como afirma Estrela (2002, pp. 23). Neste sentido, a indisciplina é um comportamento disruptivo e de desobediência. Ainda assim e segundo Freinet (1970, cit. por Estrela, 2002, pp. 23) “só há desordem quando há falha na organização do trabalho, quando a criança não está ocupada numa atividade que responde aos seus desejos e às suas possibilidades”.

Na opinião de Silva e Neves (2006, pp. 2) “considerou-se indisciplina na sala de aula como a manifestação de atos/conduitas, por parte dos alunos, que têm subjacentes atitudes que não são legitimadas pelo professor no contexto regulador da sua prática pedagógica e, conseqüentemente, perturbam o processo normal de ensino-aprendizagem”. Neste sentido, os comportamentos disruptivos têm, sobretudo, como finalidade provocar a autoridade do professor, na medida em que há uma tentativa por parte dos alunos de medir até onde vai a capacidade de resposta deste, assim como a sua reação. É sabido então que existindo intervenções deste nível, estas acabam por afetar toda a dinâmica existente na sala-de-aula, desestabilizando a turma em geral.

Já Veiga (2007, pp. 60) menciona que “a indisciplina pode ser definida como a existência de comportamentos de recurso que, mercê de um bloqueio de sociabilidade cooperativa, visam a obtenção de um enquadramento relacional alternativo mesmo que para tal seja preciso pactuar com apreciações desfavoráveis”. Nesta lógica, os comportamentos indisciplinados desenvolvidos pelos alunos, têm como finalidade ‘chamar a atenção’, tendo por base a competitividade face ao poder dentro da sala-de-aula. Por outro lado, o desejo de certos alunos de serem aceites pelos outros, em detrimento de terem de lidar com a rejeição, faz com que estes prefiram ‘juntar-se’ aos alunos indisciplinados, a terem que estar sozinhos

ou ser postos de parte; preferindo assim agir de forma indisciplinada a ter de lidar com o sentimento de rejeição por parte dos outros (Veiga, 2007).

Quase que automático, a palavra indisciplina remete-nos para o contexto escolar, estando intrinsecamente ligada a questões de autoridade, assim como à gestão de sala-de-aula feita pelo professor, e ainda, pela relação pedagógica estabelecida entre o professor-aluno (Carita & Fernandes, 2012).

Segundo o autor Amado (1999), a indisciplina pode ser compreendida tendo em conta três níveis diferenciados de indisciplina, sendo eles:

- O primeiro nível intitulado de “Desvios às regras de produção (pp. 54), sendo que este nível reflete todos os comportamentos que têm como objetivo perturbar o bom funcionamento da aula, recorrendo à “fuga à tarefa” (pp. 54).

- O segundo nível que se designa por “Conflitos interpares” (pp. 54), traduz-se em comportamentos relacionados com a dificuldade de relação entre os alunos da turma.

- O terceiro e último nível denomina-se por “Conflitos da relação professor-aluno” (pp.54) e diz respeito aos comportamentos que comprometem a autoridade e o estatuto de professor.

É então de destacar que o tema da indisciplina tem sido alvo de diversos estudos de investigação, que buscam delimitar as suas causas, os contextos onde ocorre, as possíveis formas de prevenção, bem como, estratégias de remediação (Carita & Fernandes, 2012). São diversos os professores que se sentem confusos, relativamente a este tema, sendo uma problemática que se tem vindo a agravar de certa forma com o passar do tempo, de tal modo que nem a escola, e muito menos a família, conseguem encontrar soluções totalmente eficazes para esta problemática (Trevisol, sd).

De facto, o fenómeno da indisciplina é um fenómeno bastante complexo, tendo por base inúmeros fatores, de ordem pessoal, familiar, social, ou até mesmo de ordem escolar (Amado, 1999).

2.2. Tipos de comportamentos indisciplinados

Entende-se como comportamento problemático “qualquer comportamento exibido por um ou mais alunos que seja percecionado pelo professor como iniciando um vetor de ação que compete ou ameaça o vetor primário de ação num determinado momento das atividades da sala de aula (Doyle, 1986 cit. por Lopes, 2009).

De acordo com Brophy (1996 cit. por Lopes & Rutherford, 2001), os comportamentos problemáticos mais mencionados são “‘chegar tarde’, ‘interromper as aulas’, ‘faltas de

material’, ‘desatenção’, ‘falar para o lado’ e ‘formas menores de agressão física e verbal’” (pp. 21). Importa salientar que nenhum professor considera um aluno indisciplinado tendo em conta estes comportamentos, pois somente quando este tipo de comportamentos ocorre com uma frequência mais elevada, com uma maior durabilidade em termos de tempo e com um número de alunos significativo para perturbar o funcionamento da aula é que o professor poderá rotular o comportamento como sendo indisciplinado.

Os comportamentos indisciplinados são principalmente ‘sensíveis’ à figura do professor, sendo que existem alunos que são ‘infernais’ com um professor e com outro não. Em caso limite, o professor surge como o principal responsável pela indisciplina, dado que não consegue inibir o aparecimento de comportamentos problemáticos. Brophy (1996 cit. por Lopes & Rutherford, 2001, pp. 31) enuncia que os alunos problemáticos são “difíceis” (i.e. são alunos que não se ajustam às normas estabelecidas na sala de aula, apresentando com bastante frequência comportamentos perturbadores), “obrigam ao dispêndio de tempo” (i.e. a gravidade e a frequência com que ocorrem os comportamentos não se resolvem com uma simples conversa, exigindo esforços metódicos e continuados) e “frustrantes” (i. e. não revelam qualquer tipo de compreensão por quem os tenta ajudar, para além de que as melhorias ao nível do comportamento são demoradas).

Assim, os “comportamentos problemáticos em sala de aula” são aqueles que estão intrinsecamente ligados àquele contexto específico. Fazem, portanto, “parte do sistema ecológico específico que se constitui e desenvolve numa dada sala de aula, com um determinado professor e com determinados alunos”, são assim comportamentos característicos de um determinado contexto (Lopes, 2009, pp. 226).

De acordo com a revisão da literatura (e.g. Amado & Freire, 2009), é possível encontrar termos distintos relativamente aos comportamentos indisciplinados, sendo que serão apenas apresentados os comportamentos perturbadores, os comportamentos desviantes e os comportamentos disruptivos, por apresentarem maior pertinência para o estudo.

2.2.1. Comportamentos perturbadores

Os comportamentos perturbadores são entendidos como aqueles que ‘perturbam’ o normal funcionamento da aula, comparativamente às normas estabelecidas pela própria escola. O aluno não obedece às ‘ordens’ dadas pelo professor, recorrendo a comportamentos como conversas paralelas, a ‘conversa clandestina’ com o uso de mensagens passadas através de papéis, o barulho e, ainda, discussões entre os próprios alunos com o intuito de provocarem um ‘rebuliço’ na turma, ‘cochicho’. Para além deste tipo de comportamento se verificar com

“todos os professores”, apesar de que com frequências e “amplitudes” distintas, em função de algumas variáveis (Amado & Freire, 2009, pp. 25); o professor sofre imenso com este tipo de comportamentos, pois causam alguns transtornos no decorrer da aula, sendo que este vê-se obrigado, a parar inúmeras vezes a explicação para mandar ‘calar’ o aluno que está a perturbar (Amado & Freire, 2009).

Nesta perspetiva e de acordo com Amado & Freire (2009, pp. 21) “os estudos são unânimes na conclusão de que o carácter perturbador do comportamento de indisciplina, provém mais da sua frequência ou recorrência do que da sua gravidade intrínseca”. Verifica-se então que o comportamento perturbador faz parte, de facto, da rotina da sala de aula, sendo que esta constatação é sentida tanto pelos professores, como pelos alunos (Amado & Freire, 2009).

Conforme Veiga (2007), as turmas com 25 alunos ou mais, apresentam inúmeras dificuldades “em conduzir os jovens ao prazer em aprender, à realização escolar e profissional” (pp. 11) e, por isso, os comportamentos de indisciplina tornam-se, de certa forma, mais evidentes. Assim, o próprio sistema educativo contribui para o aparecimento deste tipo de comportamentos; pelo contrário se os professores tiverem turmas de um número ‘razoável’ na sala de aula, o controlo exercido por este será maior e mais eficaz (Veiga, 2007). Por sua vez, Amado (2000), refere que em turmas pouco coesas, ‘lideradas’ por alunos com uma fraca noção das exigências escolares, onde existem interesses desiguais e conflitos, contribuem para que hajam comportamentos perturbadores. Além disso, este tipo de comportamento é evidente em turmas numerosas, principalmente, com um elevado número de repetentes (Amado, 2000).

Posto isto, a infração ao nível das regras da aula é como que uma ‘mensagem’ ao professor para que modifique as coisas, sobretudo, ao nível “das tarefas académicas” e da “participação social”. Por outras palavras “é uma manifestação do ‘contrapoder’ do aluno, de modo a pressionar o professor a criar situações mais favoráveis: aulas onde se aprenda (...) mas mais divertidas; menos fadiga (...) onde se estabeleçam regras claras, cujo fundamento se entenda, regras que orientem, de facto, a atividade curricular e as relações” (Amado & Freire, 2009, pp. 56).

2.2.2. Comportamentos desviantes

Os comportamentos desviantes dizem respeito ao desvio das regras de trabalho e traduzem-se, sobretudo, no incumprimento das regras necessárias ao bom desenvolvimento da aula, ou seja, trata-se do incumprimento de um “conjunto de ‘exigências instrumentais’ que

enquadram as atividades dentro do espaço da aula, impedindo ou dificultando a obtenção dos objetos de ensino-aprendizagem, (...), traçados para esse espaço social e pedagógico” (Amado & Freire, 2009, pp. 11).

Segundo Amado e Freire (2009, pp. 17) “não é fácil o estabelecimento de um ‘acordo’ entre o professor e todos os alunos de uma turma no que respeita às exigências e ao objeto destas regras”. Usualmente o professor ‘ocupa’ grande parte do tempo das aulas a explicar aos alunos quais as regras a serem cumpridas; por sua vez, os alunos ouvem com atenção mas depressa se esquecem delas. Para além disso, normalmente, as regras são assumidas como “anacrônicas, extemporâneas, descabidas ou, até mesmo, impossíveis de cumprir” por parte dos alunos (Amado & Freire, 2009, pp. 17).

De acordo com Amado (1998 cit. por Amado & Freire, 2009) a infração a estas regras ocorre segundo quatro tipos de desvios sendo eles, os “desvios às regras da comunicação verbal, às regras da comunicação não-verbal, às regras da ‘mobilidade’ e ao cumprimento da tarefa” (pp. 17). Relativamente aos comportamentos apresentados pelos alunos referentes a cada desvio, pode-se salientar que alusivo aos “desvios às regras da comunicação verbal”, os principais comportamentos são “conversas, comentários, respostas coletivas, gritos, barulho e confusão” (Amado & Freire, 2009, pp. 43). Por sua vez, respeitante aos “desvios às regras da comunicação não-verbal” os comportamentos desviantes são os “risos, olhares, gestos, posturas/posições e aspeto exterior” (Amado & Freire, 2009, pp. 43). No que se refere aos “desvios às regras da mobilidade” as “deslocações não autorizadas e as brincadeiras” são os comportamentos mais evidentes (Amado & Freire, 2009, pp. 43). Por último, quanto aos “desvios ao cumprimento da tarefa” as “atividades fora da tarefa, falta de material, falta de pontualidade e falta de assiduidade” são as formas mais visíveis deste tipo de desvio (Amado & Freire, 2009, pp. 43).

Ainda assim, muitos destes desvios nem sempre são evidentes, sendo também mencionado por diversos autores (Woods, 1979; Hargreaves et al., 1975; Doyle, 1986 cit. por Amado & Freire, 2009) um conjunto de comportamentos que têm como estratégia “salvar a face” e conservar o “compromisso: dissimulação, conversa clandestina, passagem de mensagens escritas” (pp. 17).

Em termos de conclusão, “se os comportamentos desviantes têm um potencial perturbador em relação à ordem estabelecida, têm igualmente um potencial criativo” (Amado, 2000, pp. 159), que se expressa através das inúmeras formas de “desvio” e de “conhecimento regenerador” (Everhart, 1987 cit. por Amado, 2000, pp. 159), nos processos que o aluno utiliza como forma de ‘vigiar’ o professor (Correia, 1996 cit. por Amado, 2000, pp. 159) e no

“exercício de uma ‘ação socializadora’ sobre os próprios ‘socializadores’”, apesar das relações de poder e autoridade existentes (Vasquez & Martinez, 1996 cit. por Amado, 2000, pp. 159). Assim, este “potencial criativo” põe em causa grande parte daquilo que ‘foge’ do controlo do professor, pelo facto de estar além dele enquanto indivíduo (Amado, 2000). Posto isto, pode-se salientar que os alunos sabem como “medir os professores e as tarefas que eles dão” (Delamont, 1987 cit. por Amado, 2000, pp. 159), denotando uma grande capacidade de analisar as situações e agir em consonância com estas.

2.2.3. Comportamentos disruptivos

Segundo os autores Merret e Wheldall (1984 cit. por Veiga, 1991, pp. 117), o comportamento escolar disruptivo é “aquele que prejudica a aprendizagem dos alunos ou a eficácia do ambiente de ensino”.

Lawrence et al. (1984 cit. por Veiga, 1991), através de um estudo comparativo sobre o comportamento disruptivo realizado na Europa (i.e. Inglaterra, Dinamarca, Suíça, Bélgica, Alemanha Ocidental, Áustria e França), permitiu verificar o consenso existente entre os inquiridos relativamente às características do comportamento disruptivo, sendo que a identificação de um aluno disruptivo ou não “dependeria da perceção daquilo que se afasta das normas e do nível de tolerância face a esse afastamento; o comportamento disruptivo tem consequências prejudiciais para o próprio aluno (...), para o professor (...) e para os outros alunos, que assim se veem prejudicados na aprendizagem; o comportamento disruptivo perturba o ensino, o funcionamento da aula ou da escola e, enfim, não adere às normas escolares” (pp. 116).

De acordo com Veiga (1991) e tendo por base as inúmeras investigações realizadas neste âmbito (e.g. Charles, 1985 cit. por Veiga, 1991), o conceito de ‘comportamento escolar disruptivo’ está intrinsecamente ligado com “aquele que vai contra as regras escolares, prejudicando as condições de aprendizagem, o ambiente de ensino ou relacionamento de pessoas na escola” (pp. 118). Assim, o termo “comportamento disruptivo” teve como resultado o termo inglês “*disruptive behavior*”, sendo uma expressão, comumente, utilizada na linguagem científica internacional (Veiga, 1991).

Conforme os comportamentos apresentados no estudo de Lawrence et al. (1984 cit. por Veiga, 1991), pode-se salientar a existência de três dimensões da disrupção escolar, a agressão à autoridade (i.e. professor e escola), agressão aos colegas e distração. Por fim, outros estudos (e.g. Coulby & Harper, 1985; Fields, 1986 cit. por Veiga, 1991) mencionam

que na estrutura multidimensional da disrupção escolar poderia incluir-se a “falta de atenção, a transgressão a regras e agressão” (pp. 119).

2.3. Contributivos da indisciplina

O fenómeno da indisciplina é muitas das vezes caracterizado pela imensa complexidade que lhe é subjacente, resultando esta de inúmeros fatores que se tornam determinantes; por um lado por toda a diversidade circunscrita a este fenómeno e por outro pela própria natureza das relações e interações que se criam (Amado, 1999).

Ao nível do contexto educativo, os objetivos dos diversos agentes educativos confluem para um mesmo ‘ideal’, o de promover aos alunos uma formação sólida, contribuindo para que as metas de sucesso sejam alcançadas. Contudo, é sabido que na prática, este ‘ideal’ nem sempre é conseguido devido a inúmeros fatores, sendo um deles a indisciplina, isto porque ocorrendo a indisciplina no contexto de sala de aula e acabando esta por perturbar o funcionamento da aula; vai acabar por ser um fator preponderante da não obtenção do ‘ideal’ que o contexto educativo tem subjacente (Carita & Fernandes, 2012).

É sabido que a indisciplina, um fenómeno bastante complexo, abrange assim, inúmeros tipos de comportamentos e variáveis. Existem diversas investigações que têm demonstrado que o fenómeno da indisciplina têm alguns fatores por detrás, sendo estes essenciais para uma melhor compreensão deste fenómeno. Segundo Pires (1999), os fatores que se encontram intrinsecamente relacionados com a indisciplina são a sociedade, a família, a escola, o professor e o aluno.

Estrela (2002) menciona que existem inúmeras razões de tensão e desequilíbrio que se refletem nas escolas, sendo elas: “turmas numerosas e escolas superlotadas que nas grandes cidades funcionam como fábricas em elaboração contínua; edifícios degradados e falta de equipamentos didáticos adequados; fraco nível de remuneração dos docentes, que afasta do ensino os mais capazes; persistência de pessoal docente sem formação profissional e de pessoal auxiliar subqualificado; percentagens elevadas de alunos oriundos de meios economicamente degradados e submetidos a currículos onde a sua cultura não é contemplada; presença de minorias étnicas a que não se proporcionou formas de acolhimento facilitadoras da sua inserção escolar e social; taxas enormes de insucesso escolar; seletividade e competitividade do ensino originado pelo sistema de ‘*numerus clausus*’ para entrada nas universidades; falta de saídas profissionais para os alunos do ensino básico e secundário, ligada à falta de um sistema coerente de formação profissional; falta de cursos de média duração, uma vez que uma parte do ensino politécnico parece mais apostada em conferir graus

idênticos aos das universidades do que em expandir-se de acordo com as finalidades para que foi criado” (pp. 13).

De facto, o aluno atualmente é diferente, “mas a escola continua com os seus métodos de ensino como há décadas atrás” (Trevisol, sd, pp. 5). Isto é, o aluno de hoje é diferente do de há ‘décadas atrás’, mas as escolas continuam com os mesmos procedimentos de ensino (transmissão-receção), as mesmas formas de estrutura que haviam há anos atrás. Agora, o aluno é produto das novas tecnologias, das novas formas de cultura, das novas visões do mundo, sobretudo pelo consumismo e pela injustiça social (Szenczuk, 2004 cit. por Ferreira & Santos, 2012). Com isto é de ressaltar que é necessário pensar no aluno, tendo em conta o presente histórico e social, no qual está inserido, adaptando-se novos pensamentos e novas idealizações.

Assim, e de acordo com a revisão da literatura, “o aluno deixa de ser o centro da análise dos fenómenos de disciplina/indisciplina e as variáveis do contexto social e pedagógico recebem a maior atenção” (Estrela, 2002, pp. 86). Há, como que uma desculpabilização do aluno, no sentido de não ver apenas este como o único gerador de indisciplina, mas admitindo antes que os problemas de indisciplina têm diversas origens, devendo assim as responsabilidades ser divididas pelo professor, escola, família e pelo próprio aluno (Amado, 2000; Estrela, 2002).

2.3.1. Contributivos da indisciplina relacionados com o professor

O papel do professor é muito importante como “coordenador do processo educativo”, uma vez que recorrendo-se de “autoridade democrática, cria, em conjunto com os alunos, espaços pedagógicos interessantes, estimulantes e desafiadores, para que neles ocorra a construção de um conhecimento escolar significativo” (Santos & Nunes, 2006, pp. 18).

Uma vez que o estilo de ensino adotado pelo professor está relacionado intrinsecamente com a natureza da relação, alguns autores (e.g. Walker, 2009), decidiram aplicar o modelo proposto por Baumrind (1968) referente aos estilos de práticas parentais, aos professores. Por conseguinte, são referidos na literatura quatro estilos de gestão, o autoritativo¹/persuasivo, o autoritário, o permissivo e o negligente (Lopes, 2009).

O professor com um estilo autoritativo/persuasivo é aquele que estimula as interações verbais, motivando os alunos para a tarefa e estabelecendo uma boa relação com estes. Este estilo fomenta a autoconfiança, a autonomia e a independência nos alunos. As regras, por sua

¹ A palavra ‘autoritativo’ não se encontra no dicionário e corresponde a uma tradução literal da palavra original “authoritative”.

vez, são estabelecidas no início do ano com o acordo de toda a turma. Neste sentido, os alunos sabem o que podem ou não fazer, bem como quais os seus deveres. Este tipo de professor é aquele que tem como objetivo principal a aprendizagem do aluno, e esforça-se nesse sentido, sendo que os alunos “(...) sentem que o professor se interessa por eles e que os encoraja” (Lopes, 2009, pp. 181).

Por sua vez, o estilo autoritário, não estimula a participação nem a interação verbal, o aluno deve apenas obedecer às ordens do professor, permanecendo sentado ao longo da aula. É um estilo marcado pela imposição de limites e regras bastante rigorosas, estabelecidas somente pelo professor. Este tipo de professor recorre à sua autoridade não para ensinar, mas para se impor, conduzindo a uma falta de competência social, autoconfiança e autonomia por parte dos alunos (Lopes, 2009).

O professor permissivo é aquele que assume uma atitude de *laissez-faire*, pois pouco ou nada exige dos seus alunos, admitindo quase todo o tipo de comportamentos; existindo exceções em que ‘chama a atenção’ ou repreende alguns tipos de comportamentos menos próprios para o contexto em questão. Segundo Lopes (2009, pp. 179-180), “ironicamente, este estilo, que se pretende tão ‘sociável’, estimula a falta de competência social e de autocontrolo dos alunos, uma vez que estes têm grandes dificuldades em aprender comportamentos socialmente aceitáveis quando o professor é tão permissivo”.

Por último, o professor com um estilo indiferente é aquele que apresenta pouco envolvimento na aprendizagem, assim como pouco interesse pelos alunos. Uma vez que o professor demonstra pouco envolvimento na aprendizagem, os alunos também não o desenvolvem e manifestam, sobretudo, elevados graus de desmotivação, dificuldades de aprendizagem e desinteresse pelas tarefas escolares. De todos os estilos, este é o mais alarmante, uma vez que “os alunos ficam assim entregues a si próprios. Desde que não incomodem o professor, podem fazer o que quiserem” (Lopes, 2009, pp. 181).

Amado (2000, pp. 222) menciona que as responsabilidades do professor estão relacionadas com dois aspetos fulcrais da sua ação, sendo “o modo como estrutura as tarefas académicas e o modo como rege as relações sociais na aula”. O mesmo autor realizou um estudo de forma a conhecer as representações dos alunos do 7º, 8º e 9º ano de escolaridade relativamente à responsabilidade do professor em relação aos comportamentos de indisciplina na sala de aula. Tendo em conta os resultados do estudo, os alunos fundamentam a participação dos professores nos comportamentos de indisciplina, de acordo com inúmeros motivos, de entre os quais o uso de grande parte do tempo de aula em que só o professor fala “tem uma maneira chata de dar aula; chega faz a chamada, escreve o sumário e depois parece

um rádio...liga-se e só desliga quando toca para a saída...” (aluno do 7º ano, pp. 224); uma metodologia pouco interessante e motivadora; entre outros.

Assim e tendo em conta os inúmeros depoimentos apontados pelo autor, nota-se que os alunos têm perfeita noção e conseguem distinguir um ‘bom’ e um ‘mau’ professor, sendo que por outro lado, o professor, grande parte das vezes não tem consciência disto. Segundo os autores Cothran e Ennis (1997, cit. por Estrela, 2002), os alunos também penalizam os próprios professores recorrendo a comportamentos disruptivos, a não participação nas aulas ou nas tarefas propostas e a imposição da sua personalidade; por outro lado também premeiam os professores pela participação e ordem.

Seguindo esta lógica, acaba por haver uma inversão de poderes, em que o poder entre professor e alunos é recíproco, abrangendo nesta relação diferentes conceções relativamente à autoridade e poder que os alunos têm, bem como os diferentes valores que os alunos e os professores possuem em relação à escola (Estrela, 2002).

Em síntese, é “na prevenção que os professores manifestam as suas capacidades de criação e manutenção da disciplina e nessa prevenção revela-se essencial as suas competências de organização de aula e a sua coerência e consistência normativa” (Estrela, 2002, pp. 91). Assim, a prática de ensino abrange todos estes aspetos e outros não mencionados, devendo o professor criar situações de aprendizagem favoráveis ao desenvolvimento do aluno, tendo em vista a sua unicidade.

2.3.2. Contributivos da indisciplina relacionados com o aluno

De forma a compreender o fenómeno da indisciplina não é possível estudar este destituindo-o da relação triangular-professor-aluno, bem como de todas as variáveis implicadas que influenciam este fenómeno. Assim, se não for criada uma relação positiva com o saber, a relação pedagógica acaba por perder muita da sua razão de ser, ficando sujeita a um plano de uma afetividade difusa, positiva ou negativa (Estrela, 2002).

Para o autor Amado (2000), a responsabilidade do aluno abrange dois focos principais, sendo eles “o aluno enquanto indivíduo (considerado, portanto, isoladamente) e o aluno enquanto elemento do grupo-turma (considerado no contexto da dinâmica social da turma)” (pp. 281). Assim, e de acordo com o autor, o aluno enquanto indivíduo têm características muito próprias e singulares, como os seus interesses, hábitos, gostos; sendo que estas inúmeras características peculiares condicionam o comportamento assumido por cada um em contexto de sala de aula.

Os aspetos relacionais intrínsecos à dinâmica existente no grupo-turma conduzem e instituem, claramente, os comportamentos de disciplina e indisciplina. Uma vez que as regras desempenham uma função pedagógica específica, regulando a aprendizagem e criando harmonia relativamente à normatividade e à produção da aula. Para além disso, é importante que estas regras tenham subjacente uma distribuição equitativa da comunicação de cada aluno, para que haja o estabelecimento de um clima de disciplina na aula, favorável à aprendizagem e ao desenvolvimento individual (Estrela, 2002).

Seguindo as conclusões apontadas por Amado (2000), num estudo por este realizado com alunos do 7º, 8º e 9º ano de escolaridade, os principais fatores de comportamentos de indisciplina na sala de aula provenientes dos alunos são: a falta de interesse quer em relação a uma situação escolar geral, quer a uma situação pedagógica específica; dificuldades de adaptação relativamente a determinados professores ou a uma situação escolar em geral; uma má formação do aluno, respeitante a problemas de educação e psicológicos, assim como maus hábitos escolares; e, ainda, a própria dinâmica social da turma, pela ação contagiante que esta possa exercer de certa forma sob o aluno, a pressão dos grupos formados na turma e o clima geral de sala de aula.

Estrela (2002) estudou as relações entre o sistema de regras e a produção que se pretende instaurar na sala de aula, assim como as funções dos comportamentos de indisciplina neste contexto. Neste sentido, estas funções são referentes à interação pedagógica decorrente na aula, diferenciando-se das funções psicológicas que possam estar subjacentes a esses comportamentos. Assim, e tendo em conta as inúmeras alterações que ocorrem na interação pedagógica, Estrela (2002, pp. 93), enunciou algumas funções pedagógicas destas mesmas alterações, sendo elas a “função de proposição” referente a comportamentos que têm como finalidade mudar, atenuar, resistir ou facilitar a tarefa; a “função de evitamento” respeitante ao não cumprimento de uma determinada tarefa por parte do aluno; a “função de obstrução” que é relativa a interrupções persistentes que impossibilitam o professor de dar a aula; a “função de contestação” que põe em causa a autoridade do professor, exigindo por isso uma atitude da parte deste que poderá colocar em causa a sua ‘imagem’; e a “função de imposição” que tem como principal objetivo não só contestar a organização estabelecida, como também impor uma contra organização. Todas estas funções revelam que para além de perturbarem a ordem estabelecida, podem ainda manifestar-se sob uma outra forma, sendo ela a do poder contra instituinte do aluno, ou do poder reinstituinte do professor.

2.3.3. Contributivos da indisciplina relacionados com a escola

Uma vez que a família é o primeiro contexto de socialização, é nela que a socialização primária ocorre (Rego, 1996). Por sua vez, o conceito de socialização secundária, é definida por Berger e Luckmann, (1993, pp. 175) como "qualquer processo subsequente (à socialização primária) que introduz um indivíduo já socializado em novos setores do mundo objetivo da sua sociedade". Por conseguinte, a escola é o segundo contexto de socialização e, sendo a escola considerada uma instituição onde se beneficia a educação como um processo de socialização, a socialização secundária poderá ser considerada como a "interiorização de submundos institucionais ou baseados em instituições" (Berger & Luckmann, 1993, pp. 175).

É importante que se tenha em conta que assim como os alunos e os pais são diferentes, também as escolas o são, ou seja, as escolas não são todas iguais (Curto, 1998) e, neste sentido a instituição escolar não pode ser vista apenas como 'reprodutora' social e cultural, pois esta também produz a sua própria indisciplina e violência (Guimarães, 1996). O papel da escola como organizador da disciplina por vezes torna-se ineficaz, as regras não são claras o suficiente, e muito menos são refletidas ou convenientemente estabelecidas, 'falhando' inúmeras vezes a articulação entre os diversos órgãos constituintes da escola, assim "o controlo disciplinar, sendo fundamental numa organização normativa, revela-se aqui uma atividade muito desconexa. Esta realidade constitui, porventura, o traço mais marcante da administração da disciplina" (Domingues, 1995 cit. por Curto, 1998, pp. 34).

Amado (2000) enuncia dois aspetos principais que contribuem para a indisciplina provenientes da escola, sendo eles a "gestão de espaços e tempos" e a "composição das turmas" (pp. 314).

A escola demonstra um poder de dominação em que não tolera as diferenças, contudo existem formas de resistência que não se subordinam às imposições das normas e, compreender esta situação implica consentir a escola como um lugar que se traduz numa tensão entre forças contrárias. Assim, ao desvalorizar a forma como são partilhados os espaços, o tempo e as próprias relações criadas entre os alunos, conduz a uma tendência para se criarem reações de indisciplina. (Guimarães, 1996).

De facto, os alunos têm noção que a própria instituição escolar contribui para o aparecimento de determinados comportamentos de indisciplina, pelas próprias condições físicas que esta oferece, bem como pelos próprios equipamentos disponíveis ou a ausência destes para dar as aulas e, notório disso são os resultados obtidos pelo estudo realizado por Amado (2000) com alunos do 7º, 8º e 9º ano de escolaridade, que mencionam que as salas de aula não têm as condições físicas adequadas (e.g. demasiado quentes, em tempo de sol e

demasiado frias e húmidas, em tempo de chuva), contribuindo assim como um fator de indisciplina.

Inúmeras vezes a escola tende a reforçar a integração plena, ou por seu lado a rejeição total; o que desencadeia um desequilíbrio relativamente à ‘aceitação’ da escola por parte do aluno, conduzindo assim a comportamentos muitas vezes indesejáveis (Guimarães, 1996). É preciso então que a escola faça uma adaptação aos novos tempos (Curto, 1998), recorrendo a práticas pedagógicas que tenham em conta as características dos alunos que frequentam atualmente as escolas. Os programas escolares, a organização das aulas e do ano escolar, a própria arquitetura da escola, os materiais disponíveis para as aulas poderem ser de alguma forma mais motivadores e interessantes se não forem díspares relativamente aos interesses e necessidades dos alunos. Pois, uma vez que quando a escola não tem qualquer interesse para estes, a mesma motivação que conduz ao envolvimento, pode transformar-se e conduzir ao sentido inverso, traduzindo-se sob a forma de comportamentos de indisciplina (Guimarães, 1996).

Assim, segundo o autor Veiga (2007, pp. 11), “a escola deve assumir a sua responsabilidade na formação da consciência moral dos jovens, quer através do tipo de conteúdo que ensina, quer através da maneira como tais conteúdos são transmitidos”. Para além disso, deve oferecer melhores condições de ensino, em termos de espaço e materiais, de modo a facilitar a integração e a vivência de todos os agentes que nela interagem.

Ainda assim e, apesar das inúmeras dificuldades encontradas no contexto escolar, como a pouca valorização a nível profissional, o salário baixo e os elevados níveis de *stress* vivenciados; as autoras Patias, Siqueira e Dias (2012), acreditam que a escola poderá enfrentar esse problema, oferecendo aos pais modelos de práticas educativas favoráveis ao bom desenvolvimento das crianças e adolescentes.

2.3.4. Contributivos da indisciplina relacionados com fatores sociofamiliares

Contrariamente ao que se pensa a nível educacional, o comportamento indisciplinado não resulta somente de fatores isolados, mas sim da multiplicidade das influências que o indivíduo está sujeito ao longo do seu desenvolvimento (Rego, 1996).

Segundo Amado e Freire (2009, pp. 109) “o comportamento perturbado do aluno pode ser sintoma de problemas relacionados com a dinâmica afetiva no seio do agregado familiar e de desarticulação entre os objetivos, valores e práticas dos dois subsistemas, escola e família”.

Relativamente aos fatores de disciplina, relacionados com a família e a sociedade, Amado (2000), salienta dois aspetos, para ele, fundamentais, “a origem social do aluno e o

desinteresse dos pais e problemas familiares” (pp. 316). Tendo em conta um estudo realizado pelo autor, com alunos do 7º, 8º e 9º ano de escolaridade, Amado (2000) menciona que existiram opiniões contraditórias referentes à origem social do aluno, porque alguns dos alunos mencionaram que a carência social e económica são causas de revolta e inconformismo relativamente a algumas situações de indisciplina que ocorrem no contexto de sala de aula; por outro lado, alguns dos alunos aludem que nem sempre o aluno “carenciado” é obrigatoriamente indisciplinado.

Inúmeros agentes educativos atribuem como causa dos comportamentos indisciplinados dos alunos a educação por estes recebida da família, bem como a desagregação do modelo nuclear familiar (e.g. “A maior parte dos meus alunos vem de lares desestruturados, são filhos de pais separados, por isso apresentam este comportamento tão agressivo”, “Se os próprios pais não sabem dar limites, eu é que não vou dar!”) (Rego, 1996, pp. 88). Por outro lado, há ainda quem atribua como causa da indisciplina a falta de interesse relativamente aos pais de acompanharem os filhos na vida académica (e.g. “O problema da indisciplina está associado à desvalorização da escola por parte dos pais: eles nunca aparecem na escola, muito menos nas reuniões, não acompanham as aulas e nem assinam as advertências!”) (Rego, 1996, pp. 89). Nesta perspetiva, a causa da indisciplina é atribuída única e exclusivamente à família, a escola faz por isso uma ‘deslocação’ do problema, para fora do seu domínio, não podendo alterar nada.

A família, sendo o primeiro contexto de socialização da criança, exerce sobre esta uma grande influência, sendo que as práticas parentais, as atitudes e valores destes são aspetos que intervêm no desenvolvimento da criança e, consequentemente influenciam o comportamento desta na escola (Rego, 1996). Diana Baumrind (1968) identificou três estilos parentais sendo eles o autoritativo², o autoritário, o permissivo ou indulgente. Em 1983, o estilo permissivo foi dividido em dois por Maccoby e Martin (1983 cit. por Darling & Steinberg, 1993), sendo eles o indulgente e o negligente.

Assim, os pais com um estilo autoritativo são aqueles em que as regras são definidas por eles, sendo estas interiorizadas pelos filhos, prevalecendo assim um clima de comunicação e uma relação de respeito mútuo. Para além disso, são pais que ‘controlam’ de certa forma, corrigindo as atitudes negativas e recompensando as atitudes positivas dos filhos. Parecem conseguir um maior equilíbrio entre a necessidade de controlo do comportamento e ações dos filhos e a independência destes. São pais, que dão bastante valor ao diálogo,

² A palavra ‘autoritativo’ não se encontra no dicionário e corresponde a uma tradução literal da palavra original “authoritative”.

apresentando níveis altos de comunicação e afeto, pelo que usualmente, estimulam as crianças, no sentido de se expressarem e darem a sua opinião. (Baumrind, 1968).

Por sua vez, os pais com um estilo autoritário, são aqueles que são rígidos, controladores, pouco afetuosos e comunicativos. Este estilo apresenta altos níveis de controle e baixos níveis de responsividade. São pais que têm padrões preestabelecidos bastante rigorosos, a partir dos quais se regem. Dão valor, sobretudo, à obediência à norma e às regras por eles estabelecidas, não se preocupando em explicar às crianças as razões das imposições estabelecidas. Quando a criança transgredir as normas, recorrem ao uso de ameaças, castigo físico e outras sanções disciplinares (Baumrind, 1968).

Por outro lado, os pais com um estilo permissivo dão ênfase ao afeto e ao diálogo, valorizando as opiniões das crianças, sendo estas solicitadas com bastante frequência. Apresentam, assim, elevados níveis de responsividade e baixo controle. Por vezes são demasiado tolerantes, relativamente às vontades e desejos dos filhos, são por isso, pais com bastante dificuldade em exercer o controle sobre os filhos (Baumrind, 1968).

Por último, os pais com um estilo negligente são aqueles que são centrados apenas nos seus próprios interesses, menosprezando as suas responsabilidades enquanto educadores, não sendo por isso nem exigentes, nem responsivos com os filhos. É um estilo caracterizado, sobretudo, pela indiferença por parte dos pais que, por falta de comunicação e exigência, tendem a suprimir a relação funcional com os filhos. Pela ausência de orientação e acompanhamento relativamente ao comportamento dos filhos, surge como problema e consequência a manipulação do mundo exterior pelas crianças, passando estas a estar ‘entregues’ a si próprias (Darling & Steinberg, 1993).

Assim, é impossível refutar a importância, bem como o impacto que as práticas educativas têm na criança. Contudo, é importante que se tenha em conta que de facto o que ocorre no ambiente familiar é primordial, no entanto, não é decisivo e irreversível; não tendo portanto um poder absoluto e restrito. Neste sentido, os traços que caracterizam a criança ao longo do seu desenvolvimento não dependem, única e exclusivamente das experiências relacionadas com a família, mas sim das inúmeras experiências que este realizará nos diversos contextos de socialização, como é o caso da escola (Rego, 1996).

3. *Relação Pedagógica*

Segundo Estrela (2002), os fenómenos de disciplina ou indisciplina remetem sobretudo para o campo da relação pedagógica da qual fazem parte aspetos bastante importantes; estando estes fenómenos também relacionados com a autoridade do professor.

Tendo em conta os autores Coll e I. Solé (1990 cit. por Carita, 1999), relativamente ao conceito de relação pedagógica estes mencionam que o que a define não é só o facto de existirem dois ou mais ‘atores’, mas sim pelo facto de estes terem papéis distintos (e.g. professor e aluno), sendo que o papel destes vai depender pela própria posição social que estes ocupam. Estrela (2002), menciona que é, sobretudo, o “adjetivo pedagógico que constitui a diferença específica que permite distinguir a relação pedagógica de qualquer outro tipo de relação humana em geral e da relação educativa em especial” (pp. 33). Assim, é consensual a importância de que o professor disponha de competências na gestão de sala de aula, como forma de promover um bom clima para a aprendizagem e socialização (Carita & Fernandes, 2012).

De acordo com Good e Brophy (1984 cit. por Carita & Fernandes, 2012), existem quatro tipos de sala de aula, bastante diferentes, em que a turma é caracterizada, sobretudo por um “caos contínuo e barulhento” (pp. 75) na qual o professor gasta a maioria do tempo a tentar manter a ordem, recorrendo a ameaças e castigos; “a turma é barulhenta mas todos parecem sentir-se bem” (pp. 75), não há, por isso, um motivo de preocupação nem para o professor nem para os alunos, havendo uma maior incidência de comportamentos disciplinares que prejudicam os resultados académicos; “a turma não dá problemas disciplinares. Tudo está muito bem regulamentado” (pp. 75), sendo o controlo rígido, porém, quando o professor se ausenta, “a turma explode, o trabalho desorganiza-se, a confusão instaura-se” (pp. 76); e por último, “a turma parece governar-se por si própria” (pp. 76), podendo o professor centrar a sua atenção na tarefa educativa, os alunos trabalham num clima de envolvimento e bem-estar nas tarefas escolares, havendo uma interação social e pessoal.

De facto a extensão da escolaridade obrigatória acompanhada de medidas que visam a retenção de alunos, evitando o afastamento destes por notas negativas ou faltas; faz com que permaneça na escola um elevado número de alunos cujas motivações, expectativas e competências não se coadunam com as exigências impostas pela própria escola. Ainda assim, inúmeras outras mudanças sociais, tais como a “droga, a sida, o desemprego e o desenraizamento familiar” (Carita & Fernandes, 2012, pp. 11), são fatores que quando se despoletam nas salas de aula dão origem a múltiplos conflitos.

Neste sentido, há que ter em conta que entre duas pessoas (e.g. professor e aluno) do contexto educativo, é normal que existam tensões e conflitos entre ambos, principalmente em relação ao modo como cada um perspetiva a situação, a interpreta e a compreende; em virtude da diferença de estatuto de papéis e até mesmo da idade e da cultura de cada um. A relação pedagógica entre professores e alunos é limitado não só pelo espaço, mas também pelo tempo

(Estrela, 2002), sendo que “é todo o contexto pedagógico que aparece implicado na situação e não apenas o sujeito que praticou um dado ato” (Carita & Fernandes, 2012, pp. 17).

Arends (1995 cit. por Carita & Fernandes, 2012) define o conceito de gestão de sala de aula como “os modos pelos quais os professores organizam e estruturam as suas salas de aula, com os propósitos de maximizar a cooperação e o envolvimento dos alunos e de diminuir o comportamento disruptivo” (pp. 74-75). Assim, dá-se uma maior ênfase na dimensão da transmissão do conhecimento, baseada, sobretudo, na relação com o trabalho; e na dimensão social, sustentada, principalmente, na relação com os outros (Carita & Fernandes, 2012). Por conseguinte, “(...) não há relação pedagógica que não seja mediatizada pelo saber e regulada pelo poder que esse saber origina” (Estrela, 2002, pp. 37).

A gestão de sala de aula, bem como do espaço, das tarefas propostas, do sustento das regras e da congruência da sua aplicação na prática, são fatores fundamentais para que haja uma boa dinâmica, resultando num processo de ensino-aprendizagem eficaz para os alunos, diminuindo assim a probabilidade de aparecimento de situações de indisciplina. Segundo Carita e Fernandes (2012, pp. 78) “a existência de regras explícitas de conduta, que constituam um quadro normativo claro e preciso, constituem um instrumento precioso na regulação da vida social da turma”. É importante que as regras sejam estabelecidas, logo no início das aulas, de forma a regular a situação pedagógica; pois a não existência das mesmas “origina situações de grande ambiguidade” (Carita & Fernandes, 2012, pp. 78), em que os alunos tendem a ‘experimentar’ quais os limites do professor, e este último tende a adotar “atitudes dispersas, um pouco ao sabor das circunstâncias e das idiossincrasias de cada um” (Carita & Fernandes, 2012, pp 78).

De facto parece haver consenso no sentido de se implementarem regras em contexto de sala de aula que sejam estabelecidas de uma forma ponderada, tendo em conta o modo de organizar as tarefas a desenvolver, bem como de forma a orientar as relações entre os alunos e estes e o professor. Assim, as regras não devem ser impostas de uma forma demasiado rígida, pois pode inibir a autonomia, a criatividade e a participação dos alunos. Por conseguinte, as regras devem ser “formuladas com clareza, precisão e pela positiva” (Carita & Fernandes, 2012, pp. 80), sendo muito importante que estas sejam compreendidas por todos, assim como qual o comportamento esperado. Uma vez formuladas pela positiva, potenciam uma maior adesão à norma (Carita & Fernandes, 2012).

Neste sentido, uma boa gestão de sala de aula conduz a um contributo determinante na prevenção da indisciplina. Segundo Estrela (2002, pp. 103) “o problema central da indisciplina poderá ser consideravelmente reduzido se ajudarmos os professores a tornarem-se

organizadores mais eficazes da aula”. Assim, a intervenção para uma consequente redução dos comportamentos indisciplinados ou considerados como ‘perturbadores’ do bom decorrer do ensino na sala de aula, passam por algumas estratégias características, que devem ser tidas em conta pelo professor, tais como: “saber quando se deve fazer de conta que se está a “ignorar” o comportamento, recorrer a elementos de comunicação não-verbal, aplicar consequências lógicas e implementar estratégias de gestão de conflitos” (Veiga, Caldeira & Melo, 2013).

Salienta-se que as pressuposições relativamente ao modo como o professor prepara e leciona as suas aulas, colocam-se em diversos níveis, desde a prevenção da indisciplina, à própria motivação dos alunos, bem como à aprendizagem destes. Segundo Lopes (2009), a aprendizagem é ‘terapêutica’ e uma boa instrução é de facto a forma mais eficaz de intervir relativamente a problemas de aprendizagem e comportamento, não sendo deveras plausível que os professores e as escolas continuem a tentar encontrar causas e soluções a nível externo, que passam mais pelo encaminhamento dos alunos para uma terapia, do que por uma alteração ao nível da forma como trabalham com determinados alunos.

De acordo com Good e Brophy (1984 cit. por Carita & Fernandes, 2012, pp. 76-77), o que “caracteriza a conduta dos professores designados de ‘eficazes’ não reside tanto no modo como estes resolvem os problemas de indisciplina, como controlam esses comportamentos, mas antes no modo como previnem o surgimento dos mesmos, ao mesmo tempo que desenvolvem a autonomia e autocontrolo interno dos alunos”.

Por sua vez Lopes e Rutherford (2001) mencionam quais os comportamentos mais evidentes dos professores ‘eficazes’, sendo eles, a capacidade que o professor tem em prestar atenção a todos os acontecimentos que ocorrem na sala de aula, transmitindo a sensação aos alunos de que presencia tudo o que se passa; fazer inúmeras coisas ao mesmo tempo e mesmo assim de forma ‘eficaz’ (e.g. enquanto ensina, desloca-se na sala de aula, controlando visualmente os alunos e ainda dar indicações a alunos que reflitam maiores dificuldades); o uso do currículo de forma harmoniosa, apresentando assim a matéria de uma forma contínua, sem transições bruscas entre os diversos assuntos; a variedade e o desafio do trabalho no lugar como um dos recursos mais importantes da utilização do currículo, de forma a manter sempre a ordem. Contudo, é importante que o professor não se centre apenas no currículo e que varie as tarefas de acordo com os alunos. Por último, a capacidade que o professor tem em estabelecer regras que servem como regulação da sala de aula e acima de tudo as faz cumprir, devendo estas de ser explícitas, credíveis e exequíveis (Lopes & Rutherford, 2001).

Por fim, a gestão de sala de aula não tem em vista lidar com problemas de comportamento em sala de aula, nem com a agressividade escolar ou violência; tem em vista sim promover o ensino recorrendo à implementação de um conjunto de regras e procedimentos que ‘impossibilitam’, de certa forma, o aparecimento de fenómenos que perturbam a aula. É, portanto, um processo de estruturação de um determinado grupo social, de carácter permanente, e em certa medida nunca ‘encerrado’ (Lopes & Rutherford, 2001).

III – PROBLEMÁTICA E HIPÓTESES

1. *Problemática de investigação*

A indisciplina é um fenómeno que não é recente e de extrema complexidade, tornando-se bastante preocupante nas últimas décadas, não só pelos professores, como pais; mas também de um modo geral por todos aqueles que se interessam pelas questões referentes ao sistema educativo (Estrela, 2002).

Uma vez que as representações são ‘estruturas’ que orientam o nosso comportamento (Jodelet, 1984), torna-se pertinente conhecer as representações mobilizadas pelos alunos acerca deste fenómeno, que é a indisciplina.

2. *Variáveis do estudo*

Tendo em conta a problemática de investigação do presente estudo, as variáveis independentes são: o género (feminino vs. masculino), idade (13 – maiores de 18), tipo de ensino que o aluno frequenta (Ensino Regular ou Curso de Educação e Formação - CEF³) e, ainda, as habilitações literárias dos pais. Por sua vez, referente à variável dependente do presente estudo, são as representações mobilizadas pelos alunos acerca da indisciplina.

3. *Objetivo*

De facto saber quais as representações que os alunos têm acerca da indisciplina, permitirá perceber quais as causas que levam a que comportamentos indisciplinados sejam exibidos no contexto de sala-de-aula, bem como, quais os tipos de alunos que mais os exibem.

Além disso, e tendo em mente que a problemática da indisciplina é um fenómeno que afeta muitas salas de aula e tem um papel determinante no decorrer da aula; torna-se importante perceber quais as estratégias que para os alunos seriam mais eficazes que os professores executassem de forma a colmatar e a prevenir esta problemática. Por conseguinte, tudo isto vai permitir perceber um pouco como é feita a gestão de sala de aula, por parte dos professores.

Assim sendo, equacionou-se o seguinte objetivo:

- Analisar as representações que os alunos do 7º, 8º e 9º ano de escolaridade do Ensino Regular e 8º e 9º ano de escolaridade do Curso de Educação e Formação (CEF) têm acerca da indisciplina.

³ Será usada sempre a sigla ‘CEF’ para referir *Curso de Educação e Formação*.

4. Hipóteses

De facto é evidente a grande escassez de estudos de indisciplina em função da idade, do ano de escolaridade, do nível socioeconómico, da zona geográfica e do género dos sujeitos (Veiga, 1991).

Ainda assim, torna-se pertinente estudá-las e ver como estas funcionam na prática, aquando da sua interação.

- **Hipótese 1:** As representações sobre a indisciplina diferem em função do género.

A cultura tradicional, de uma forma geral, tem sido mais permissiva com o género masculino do que com o feminino. Enquanto, o género feminino se arrisca a subaproveitar as suas capacidades; o género masculino é confrontado com níveis de competitividade mais elevados permitindo-lhe uma ‘afirmação’ mais fácil. Por sua vez, as transgressões são mais criticadas no género feminino do que no masculino (Veiga, 1991).

Segundo um estudo de Fonseca et al. (1984 cit. por Veiga, 1991), as diferenças significativas relativamente ao comportamento indisciplinado em função do género, e a sua maior incidência no género masculino, poderia verificar-se tanto na escola primária, como secundária (Coulby & Harper, 1985; Verhalst et al., 1985 cit. por Veiga, 1991).

Por sua vez, Carvalho (2013), através de um estudo realizado com alunos do 7º e 9º ano de escolaridade acerca das representações destes sobre a indisciplina, verificou que os alunos do género masculino verificaram ser mais disruptivos do que os do género feminino.

Veiga (2012), através de um estudo que realizou sobre os comportamentos sociais dos jovens (12-17 anos), em escolas do ensino básico e secundário, verificou que os comportamentos se diferenciavam em função do género, em que os alunos do sexo feminino se avaliaram de forma mais positiva do que os do sexo masculino.

Geralmente, os rapazes cometem entre duas a cinco vezes mais atos delinquentes que as raparigas, sendo que estas tendem a ser menos violentas (Marcotte et al., 2002 cit. por Oliveira, 2011). Existem pois, diferenças significativas entre os géneros que podem predispor mais os rapazes à prática de atos delinquentes. Estes apresentam uma maior robustez física; são mais vulneráveis ao défice de atenção e à desordem de hiperatividade (Hill, 2002; Simões et al., 2008 cit. por Oliveira); revelam maior dificuldade de aprendizagem (Shoemaker, 1996; Simões et al., 2008 cit. por Oliveira, 2011) e apresentam mais atrasos no desenvolvimento de competências de comunicação (Lahey, Gordon, Loeber, Southamer-Loeber & Farrington, 1999 cit. por Oliveira, 2011).

Deste modo, Loranger (sd cit. por Renca, 2008, pp. 140), menciona que “a generalidade das pesquisas atuais tende a acentuar que a cultura tradicional preponderante tem beneficiado a competitividade e a autoafirmação nos indivíduos do sexo masculino, sendo de supor níveis superiores de disrupção neste grupo. Os indivíduos do sexo masculino, são entendidos como possuindo níveis inferiores de adaptação disciplinar”.

- **Hipótese 2:** As representações sobre a indisciplina diferem em função da faixa etária.

Inúmeros estudos vieram demonstrar que o comportamento delinquente surge com maior intensidade e frequência entre os 12 e os 17 anos, altura em que o jovem sofre uma reorganização interna e determina a sua personalidade, sendo que os comportamentos antissociais assumem o seu pico, por volta dos 17 anos (Farrington, 1987; Leblanc, 2003; Moffit & Caspi, 2001; Simões et al., 2008; Loeber, et al., 2003; Marcotte et al., 2002; Negreiros, 2008 cit. por Oliveira, 2011), seguindo-se de um declínio com a entrada na idade adulta (Negreiros, 2008 cit. por Oliveira, 2011), entre os 20 e os 29 anos (Serra, 2006 cit. in Oliveira, 2011). Segundo estudos realizados por Frechette & LeBlanc (1987 cit. por Oliveira, 2011), grande parte dos jovens (92%) refere já ter cometido um ou mais atos delinquentes durante a adolescência.

Neste sentido, também Lopes (2009, pp. 69) refere que a indisciplina é mais prevalente no 3º ciclo, sendo isso em parte devido à faixa etária dos alunos, mas também devido aos comportamentos de oposição típicos destas idades. Contudo, ressalva-se que tais comportamentos de indisciplina se devem a uma “alteração quantitativa”, mas sobretudo, “qualitativa” dos respetivos alunos, prendendo-se principalmente com o alargamento da escolaridade obrigatória (até aos 18 anos de idade).

Segundo Estrela (2002) existem claras diferenças entre o tipo de comportamento que é desenvolvido pelos alunos e o nível de escolaridade que frequentam, mencionando assim, que referente ao 1º ciclo do Ensino Básico, a indisciplina está relacionada com a intervenção na comunicação, bem como no uso do espaço; por sua vez a partir do 2º ciclo, a indisciplina já se situa principalmente num plano relacional, sendo que a perturbação decorrente na aula, tem como objetivo, sobretudo, afetar o professor e contrariar a autoridade deste.

Alguns estudos sugerem que existe um aumento de comportamentos indisciplinados pelos 14-15 anos (Estrela, 1986; Loranger et al. 1983; 1986; Loranger, 1987 cit. por Veiga, 1991). Neste sentido, Loranger et al., 1986 e Loranger, 1987 (cit. por Veiga, 1991) através de um estudo que realizaram com alunos entre os 12-17 anos de idade mostram que existem diferenças significativas relativamente aos comportamentos escolares adequados entre os

alunos mais novos (12-14 anos) e os mais velhos (15-17 anos), principalmente em alguns aspetos específicos, tais como “não conversar na aula sem autorização, cuidados com o material escolar, respeito pelos outros, prestar atenção, não agressividade, ajuda aos colegas, aceitação das consequências dos seus comportamentos, colaboração e pontualidade” (pp. 219).

Num estudo realizado por Carvalho (2013), com alunos do 7º e 9º ano de escolaridade acerca das representações destes sobre a indisciplina, foi possível verificar que os alunos do 7º ano revelaram ser mais disruptivos comparativamente com os do 9º ano.

Existem alguns estudos que referem uma preponderância para os alunos mais novos apresentarem comportamentos indisciplinados, comparativamente com os mais velhos, sendo que segundo Lourenço (2004 cit. por Renca, 2008, pp.143) “os alunos mais novos, devido, muitas vezes, à falta de objetivos e de consciência das consequências de um comportamento inadequado na sala de aula e fora dela, são os que levantam maiores problemas disciplinares”.

- **Hipótese 3:** As representações sobre a indisciplina diferem em função do tipo de ensino que frequentam.

Na escola, as dificuldades de adaptação; as más relações com os membros escolares; as faltas constantes; o absentismo escolar e o pobre desempenho académico são fatores que se encontram muitas vezes na base de situações de delinquência juvenil (Pais, 2012). Para além disso, a falta de organização escolar, a ausência de atividades extracurriculares, que ocupem os tempos livres dos jovens, e os conteúdos letivos pouco atrativos, fazem com que a escola se torne aborrecida e desinteressante para uma grande parte dos alunos (Loeber & Farrington, 2001 cit. por Pais, 2012).

Aguiar (2012) revelou que jovens, com altas taxas de abandono escolar, entre os 12 e os 14 anos, revelam-se mais propensos a se envolverem em situações de violência, quer na adolescência, quer em idade adulta.

Também foi possível verificar algumas diferenças acerca da indisciplina respeitante a alunos do Ensino Regular e CEF, destacando-se os principais: referente à identificação do fenómeno da indisciplina em meio escolar é reconhecido pelos alunos de todas as faixas etárias. Contudo, a maioria dos alunos das turmas de CEF não considera que haja indisciplina na escola. Por sua vez, uma elevada percentagem dos alunos de CEF considera que o desinteresse pela escola está na base das situações de indisciplina. O número de participações é significativo em todos os anos de escolaridade (5º, 6º, 7º, 8º e 9º), acentuando-se no 9º ano e na turma CEF. Respeitante às causas de indisciplina os alunos da turma CEF destacam-se,

salientando a falta de cooperação com o professor e a troca de mensagens/papelinhos como razões para as participações.

Assim, espera-se encontrar diferenças ao nível das representações dos alunos, referentes ao tipo de ensino que frequentam.

- **Hipótese 4:** As representações sobre a indisciplina diferem em função das habilitações literárias dos pais.

Parece haver um consenso relativamente ao facto de a família ter um papel preponderante no indivíduo, assim como na sua integração social. Neste sentido, a influência do meio familiar de onde o indivíduo provém, particularmente respeitante a aspetos económicos e educativos, assume um papel determinante para o desenvolvimento psicológico do indivíduo. Alguns estudos revelam que alunos provenientes de classes sociais mais baixas apresentam maiores dificuldades de adaptação ao contexto escolar. Isto é, existe uma menor ligação aos valores e às normas transmitidas e impostas pela escola, havendo ainda uma expectativa e motivação relativamente a esta muito baixa, conduzindo por vezes a uma certa desvalorização das aprendizagens. Todos estes fatores são contributos do aparecimento de comportamentos indisciplinados, mais agressivos, principalmente em alunos com um nível socioeconómico mais baixo (Veiga, 1996).

Segundo o estudo de Santos e Veiga (2007), que pretendia analisar as representações de encarregados de educação acerca da gravidade atribuída a dimensões específicas dos comportamentos indisciplinados dos alunos, observou-se que a gravidade atribuída aos comportamentos de indisciplina apresentou-se maior nos progenitores e nos encarregados de educação com habilitações literárias médias ou elevadas do que com habilitações literárias baixas.

Posto isto, por inferência, espera-se encontrar diferenças relativamente às representações sobre a indisciplina que os alunos têm, em função das habilitações literárias dos pais.

IV – MÉTODO

1. *Design de Estudo*

O presente estudo fazer-se-à recorrer de uma abordagem quantitativa, apresentando um *design* correlacional e comparativo. Neste sentido, relativamente ao *design* correlacional este será utilizado uma vez que se pretende verificar quais as relações existentes ou não entre as diferentes variáveis, quantificar estas relações, e ainda determinar a correlação entre estas. Por outro lado, o *design* comparativo permite com a recolha de inúmeros conjuntos de dados, verificar as diferenças que ocorrem nas diversas variáveis entre dois ou mais casos (Almeida & Freire, 2008).

2. *Participantes*

O método de amostragem utilizado neste estudo foi não probabilístico por conveniência, sendo então realizada uma seleção dos participantes (Maroco & Bispo, 2005) que de alguma forma representavam o fenómeno a estudar.

Neste sentido, a amostra (Anexo A) contou com um total de 200 alunos, de 12 turmas relativas ao 7º, 8º e 9º anos do 3º Ciclo do Ensino Básico (Ensino Regular), e apenas 3 turmas do 8º e 9º anos de escolaridade referentes ao *Curso de Educação e Formação* (CEF)⁴; sendo 107 participantes do género masculino (53,5%) e 93 do género feminino (46,5%) (Tabela 1). A amostra foi recolhida em duas escolas públicas do concelho de Almeirim. A escolha desta população deveu-se ao facto de ser onde se encontram mais problemas de comportamento na escola, devido às mudanças físicas próprias da idade e emocionais, inerentes a esta fase de desenvolvimento.

Tabela 1 - *Distribuição dos participantes por género*

Género	Frequência	Percentagem
Masculino	107	53,5%
Feminino	93	46,5%

Referente ao ano de escolaridade, 62 dos alunos que participaram no estudo frequentavam o 7º ano do Ensino Regular (31%); 62 alunos frequentavam o 8º ano (31%), sendo que 53 encontravam-se no Ensino Regular e apenas 9 no CEF; e por último, 76 alunos frequentavam o 9º ano (38%), sendo que 51 encontravam-se no Ensino Regular e 25 no CEF.

⁴ Será usada sempre a sigla ‘CEF’ para referir *Curso de Educação e Formação*.

Por sua vez, respeitante ao tipo de ensino que a amostra frequentava temos 166 alunos que frequentavam o Ensino Regular (83%) e apenas 34 alunos que frequentavam o CEF (17%). Esta informação encontra-se resumida na Tabela 2.

Tabela 2 - *Distribuição dos participantes por ano de escolaridade*

Ano de escolaridade	Tipo de Curso - Frequência		Percentagem
	Regular	CEF	
7º	62 (100%)	0 (0%)	31,0%
8º	53 (85,5%)	9 (14,5%)	31,0%
9º	51 (67,1%)	25 (32,9%)	38,0%
Total	166 (83%)	34 (17%)	100,0%

Relativamente à distribuição das idades dos participantes, a amostra contou com 126 alunos com idades compreendidas entre os 13-14 anos (63%), 55 alunos com idades compreendidas entre os 15-16 anos (27,5%) e 19 alunos com idades compreendidas entre os 17-18 anos (9,5%).

Referente às habilitações literárias dos pais estas foram agrupadas dando origem a três níveis, sendo eles o nível baixo (1ºano ao 9º ano), o nível médio (10º ano ao 12ºano) e o nível superior (Bacharelato, Licenciatura, Mestrado, Doutoramento e Pós-Graduação).

Neste sentido, referente às habilitações literárias dos pais e das mães a Tabela 3 apresenta os resultados obtidos.

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

Habilitações Literárias	Frequência		Percentagem	
	Pai	Mãe	Pai	Mãe
Nível baixo	85	68	42,5%	34,0%
Nível médio	48	45	24,0%	22,5%
Nível superior	24	49	12,0%	24,5%
Ausência de informação	43	38	21,5%	19,0%
Total	200	200	100,0%	100,0%

Como se pode verificar a maioria dos pais e das mães tem o nível baixo relativamente às habilitações literárias.

3. Instrumentos

Para a concretização do presente estudo foi utilizado um questionário (Anexo B) de Gonçalves (2009), sendo acrescentadas duas questões a este, dada a pertinência destas para o presente estudo, permitindo assim recolher os dados e informações necessárias que responderão às hipóteses formuladas.

3.1. Questionário

3.1.1. Descrição do questionário

Respeitante ao questionário desenvolvido por Gonçalves (2009), este apresenta 26 questões, sendo que algumas foram retiradas por não revelarem grande pertinência para o presente estudo. O questionário desenvolvido pela mesma autora havia sido aplicado a alunos do 3º Ciclo do Ensino Básico. Contudo, o questionário que foi aplicado no presente estudo tem na sua totalidade 21 questões, que permitem analisar as representações que os alunos do 7º, 8º e 9º ano de escolaridade do Ensino Regular e 8º e 9º ano de escolaridade do Curso de Educação e Formação (CEF) têm acerca da indisciplina.

O questionário divide-se em duas partes, sendo a primeira referente a dados sociodemográficos e a segunda à indisciplina.

Neste sentido, relativamente à primeira parte do questionário esta é constituída por 8 questões referentes aos dados socio demográficos.

Por sua vez, referente à segunda parte do questionário esta contempla 13 questões.

Relativamente à questão 9, esta avalia o que os alunos entendem por indisciplina, constituída por 10 itens (e. g. “Não cumprimento de regras do Regulamento Interno”) com “sim” ou “não” como opção de resposta.

As questões 10, 11 e 12 serviram para caracterizar a amostra, percebendo assim se na turma existem alunos indisciplinados, se já tiveram alguma participação disciplinar e se já foram suspensos.

A questão 13 serve para analisar a responsabilidade da indisciplina com opções de resposta que varia entre 1 (“Nada Importante”) e 6 (“Extremamente Importante”), segundo o grau de importância.

Referente às questões 14, 15, 16, 17 e 18 estas avaliam os motivos de indisciplina. Todas elas avaliadas numa escala de 1 (“Nada Importante”) e 6 (“Extremamente Importante”, sendo que a questão 14 respeitante à ordem familiar é constituída por 5 itens, a 15 referente à ordem social por 3 itens, a 16 relativa à ordem escolar por 9 itens, a 17 diz respeito a motivos

ligados ao professor e é composta por 7 itens e a 18 respeitante ao aluno é constituída por 9 itens.

As questões 19 e 20 são avaliadas de 1 (“Nada Eficaz”) a 6 (“Muito Eficaz”), segundo uma escala de eficácia. A questão 19 prende-se com as medidas disciplinares corretivas e sancionatórias que os alunos acham que surtem maior efeito, sendo composta por 8 itens. Por sua vez, a questão 20 avalia as formas que os alunos acham mais eficazes em termos de gestão de sala de aula, constituída por 12 itens.

A questão 21 serve para avaliar a frequência com que os alunos acham que as formas de gestão deveriam ser usadas, sendo esta formada por 12 itens. É avaliada segundo uma escala de frequência sendo que o 1 corresponde a “Nada Frequente” e o 6 a “Muito Frequentemente”.

É importante referir que a questão 19, inicialmente construída pela autora Gonçalves (2009), respeitante às medidas disciplinares, foi alterada tendo em conta o novo estatuto do aluno. A autora apenas tinha as medidas disciplinares sancionatórias, pelo que no presente estudo foram adicionados itens referentes às medidas disciplinares corretivas.

Posto isto, o questionário relativamente à segunda parte é constituído por questões que remetem para o significado de indisciplina para o aluno; responsabilidade da indisciplina; quais os motivos de ordem familiar, social, escolar, ligados ao professor e ao próprio aluno que contribuem para a indisciplina em contexto de sala de aula; as medidas sancionatórias e disciplinares que surtem um maior efeito do ponto de vista do aluno e quais as estratégias mais eficazes das quais os professores se podem fazer recorrer para combater a indisciplina na sala de aula.

3.1.2. Análise da consistência interna da escala

De modo a verificar a coerência dos itens, relativamente a cada dimensão (Ordem Familiar, Ordem Social, Ordem Escolar, Ligado ao professor e Respeitante ao aluno) procedeu-se à análise destas com recurso ao cálculo de consistência interna, através do *alfa de Cronbach*.

Após o cálculo do *alfa de Cronbach* verificou-se que nos itens que remetiam para as dimensões de ordem social ($\alpha=0,78$), escolar ($\alpha=0,84$), ligada ao professor ($\alpha=0,84$) e respeitante ao aluno ($\alpha=0,85$), este era bom. Contudo, relativamente à dimensão de ordem familiar, esta apresentava um *alfa de Cronbach* muito reduzido, não sendo este aceitável ($\alpha=0,55$). Por sua vez, verificou-se que o primeiro item referente à ordem social (“Situações de desemprego na família”) estaria mais relacionado com a ordem familiar, até mesmo em

termos de conteúdo. Assim, procedeu-se à inserção do primeiro item da ordem social (“Situações de desemprego na família”), na ordem familiar. Posteriormente, calculou-se novamente o *alfa de Cronbach* para a ordem familiar e social, apresentando-se este como aceitável para a primeira ($\alpha=0,60$) e bom na segunda ($\alpha=0,92$).

Assim a ordem familiar é constituída por 5 itens, a ordem social por 3, a ordem escolar por 9, a ligado ao professor por 7 e a respeitante ao aluno por 9.

Tendo em conta a Tabela 4, pode-se concluir que as dimensões apresentam uma fiabilidade apropriada para a investigação, uma vez que possuem *alfas de Cronbach* bons (Nunnally, 1978 cit. por Maroco & Garcia-Marques, 2006).

Tabela 4 - *Consistência interna de cada dimensão*

Dimensões	α	Nº de itens
Ordem Familiar	0,60	5
Ordem Social	0,92	3
Ordem Escolar	0,84	9
Ligado ao professor	0,84	7
Respeitante ao aluno	0,85	9

4. *Procedimento de recolha de dados*

De modo a proceder-se à recolha de dados, estabeleceu-se, numa primeira fase, o contacto com as escolas, a fim de receber autorização para a realização do presente estudo, explicando qual o estudo a desenvolver, bem como o seu principal objetivo. Foi ainda explicado ao Diretor do Agrupamento de Escolas quais os procedimentos a serem realizados, apresentando-se os questionários que iriam ser utilizados para o estudo.

Posteriormente à aprovação por parte da escola, foram distribuídas as autorizações a serem entregues aos Encarregados de Educação (Anexo B), aos Diretores de Turma, de modo a serem enviadas para os Encarregados de Educação através dos alunos, onde foi explicado o objetivo do estudo, assim como o caráter em que constaria a participação de cada aluno no estudo – preenchimento de um questionário.

Após a recolha de todas as autorizações das respetivas escolas e turmas selecionadas, foi marcado com cada Diretor de Turma um dia e uma aula para realizar a aplicação dos questionários. Assim, a recolha procedeu-se na sala de aula, sendo feita uma apresentação e uma breve explicação do estudo, mencionando que o mesmo pretendia ter conhecimento do que era a indisciplina para os alunos, garantindo sempre a estes a confidencialidade e o

anonimato total no estudo, e o uso dos dados unicamente para a investigação. Foi ainda referido, que qualquer aluno poderia desistir da sua participação no estudo, a qualquer momento.

Por fim, foi explicado a todos o questionário e como é que o preenchimento do mesmo deveria ser realizado. Foi ainda referido que caso tivessem alguma dúvida poderiam chamar a investigadora para que esta pudesse esclarecer, caso contrário deveriam manter silêncio absoluto e quando concluíssem, chamar para que o questionário fosse entregue. Após o preenchimento do questionário por todos, agradeceu-se novamente a participação destes no estudo. Recorreu-se a este procedimento em toda as turmas, mantendo as condições de aplicação o mais idênticas possíveis, com uma duração de aproximadamente 20 minutos.

5. Procedimento de análise de dados

Posteriormente à recolha de todos os dados necessários à realização do estudo, procedeu-se à inserção e análise destes recorrendo-se ao *software* SPSS (versão 21 IBM SPSS Statistics, 2012), de modo a ser realizada uma análise mais detalhada tendo em conta as hipóteses formuladas para o estudo.

Inicialmente procedeu-se à análise da consistência interna dos itens do questionário referentes cada dimensão (Ordem Familiar, Ordem Social, Ordem Escolar, Ligado ao professor e Respeitante ao aluno).

De seguida e com recurso a uma análise de frequências, caracterizou-se a amostra tendo em conta o género dos alunos, a idade, o ano de escolaridade, o tipo de ensino (Regular vs CEF), as habilitações literárias dos pais e o significado da indisciplina.

Por sua vez, efetuou-se uma comparação dos níveis médios de responsabilidade da indisciplina; dos níveis médios dos motivos de ordem familiar, de ordem social, de ordem escolar, de ligado ao professor e respeitante ao aluno; dos níveis médios de cada medida disciplinar e dos níveis médios das melhores formas para gerir a indisciplina na sala de aula, em termos de eficácia e em termos de frequência, com recurso ao Teste *t-Student* para amostras emparelhadas, uma vez que este serve para testar se as médias de duas populações são ou não significativamente diferentes (Marôco, 2010).

Relativamente à análise das hipóteses formuladas para a presente investigação foram realizadas comparações dos níveis médios dos motivos de ordem familiar, social, escolar, ligados aos professores e respeitantes aos alunos em função do género e em função do tipo de ensino. Neste sentido, foi realizado o Teste *t-Student* para amostras independentes, para todas

as comparações mencionadas, depois de verificados os pressupostos da normalidade e homogeneidade de variâncias.

Assim, o pressuposto de normalidade foi verificado com recurso ao teste Kolmogorov-Smirnov quando o $n > 50$. Por conseguinte, quando o pressuposto não se verificou neste teste estatístico, foi invocado o Teorema do Limite Central (TLC), sempre que o $n > 30$.

Referente ao pressuposto da homogeneidade de variâncias, este foi verificado com recurso ao Teste de *Levene*, que se verificava sempre que o $p > 0,05$.

Por outro lado, respeitante à hipótese relacionada com a faixa etária, esta foi analisada pela comparação dos níveis médios dos motivos de ordem familiar, social, escolar, ligados aos professores e respeitantes aos alunos em função da faixa etária. Assim, utilizou-se a ANOVA *One-Way* como forma de analisar as diferenças estatisticamente significativas para mais de dois grupos, após a verificação dos pressupostos de normalidade e homogeneidade de variâncias.

Referente à hipótese das habilitações literárias dos pais, esta foi analisada através de correlações entre os motivos de ordem familiar, social, escolar, ligados aos professores e respeitantes aos alunos e as habilitações literárias dos pais. A correlação utilizada foi a de *Spearman*, com o intuito de verificar quais as associações existentes ou não entre estas variáveis.

V – ANÁLISE DE RESULTADOS

No presente capítulo será apresentada a descrição e análise dos resultados que responderão às hipóteses formuladas. Desta forma, serão mencionados os valores mais pertinentes, como forma de ajudar na sua leitura, assim como na compreensão dos mesmos.

1. Indisciplina

Como forma de avaliar o que significa a indisciplina para os participantes, optou-se por apresentar na Tabela 5 as respostas dadas (i.e. “Sim” vs “Não”), em função do tipo de ensino.

Tabela 5 - *Frequências absolutas e relativas da variável indisciplina no grupo Regular e no grupo CEF*

Questões	Tipo de ensino	Sim		Não	
		n _i	%	n _i	%
Não cumprimento de regras do Regulamento Interno	Regular	152	91,6	14	8,4
	CEF	30	88,2	4	11,8
Desobediência	Regular	156	94,0	10	6,0
	CEF	29	85,3	5	14,7
Conversar com os colegas	Regular	51	30,7	115	69,3
	CEF	9	26,5	25	73,5
Interromper a aula desnecessariamente	Regular	134	80,7	32	19,3
	CEF	23	67,6	11	32,4
Não trazer o material para a aula	Regular	52	31,3	114	68,7
	CEF	15	44,1	19	55,9
Levantar-se do lugar sem pedir licença	Regular	116	69,9	50	30,1
	CEF	21	61,8	13	38,2
Desvalorizar as tarefas solicitadas	Regular	125	75,3	41	24,7
	CEF	18	52,9	16	47,1
Discutir com o professor	Regular	147	88,6	19	11,4
	CEF	27	79,4	7	20,6
Fazer ameaças	Regular	157	94,6	9	5,4
	CEF	29	85,3	5	14,7

Fazer comentários provocadores de modo a causarem agitação na turma	Regular	145	87,3	21	12,7
	CEF	29	85,3	5	14,7

Tendo em conta a tabela 5, é possível verificar que todos os alunos (i.e. Regular e CEF) partilham da mesma opinião relativamente ao significado de indisciplina. Neste sentido, os alunos salientam o significado de indisciplina como estando mais ligado ao “Não cumprimento das regras do Regulamento Interno” (item 1), à “Desobediência” (item 2), “Interromper a aula” (item 4), “Levantar-se do lugar sem pedir licença” (item 6), “Desvalorizar as tarefas solicitadas” (item 7), “Discutir com o professor” (item 8), “Fazer ameaças” (item 9) e “Fazer comentários provocadores de modo a causarem agitação na turma” (item 10).

Por sua vez, não mencionam com tanta frequência os itens “Conversar com os colegas” e “Não trazer material para a aula”, como estando relacionado com o significado de indisciplina.

1.1. Comparação dos níveis médios de “responsabilidade da indisciplina”

A Tabela 6 resume os resultados obtidos nas perceções relativamente à “responsabilidade da indisciplina”, por parte dos participantes (i.e. “dos próprios alunos, dos professores, da família dos alunos e da escola”).

Tabela 6 - *Comparação dos níveis médios de “responsabilidade da indisciplina”*

Responsabilidade da indisciplina	M	DM	t	p
Responsabilidade dos próprios alunos	4,69	0,96	6,885	0,000
Responsabilidade dos professores	3,73			
Responsabilidade dos próprios alunos	4,69	0,99	8,210	0,000
Responsabilidade da família dos alunos	3,70			
Responsabilidade dos próprios alunos	4,69	1,45	9,962	0,000
Responsabilidade da escola	3,24			
Responsabilidade dos professores	3,73	0,25	0,162	0,872
Responsabilidade da família dos alunos	3,70			
Responsabilidade dos professores	3,73	0,49	4,227	0,000
Responsabilidade da escola	3,24			

Responsabilidade da família dos alunos	3,70	0,46	2,900	0,004
Responsabilidade da escola	3,24			

Tal como se pode observar através da tabela 6, só não existem diferenças significativas entre a responsabilidade dos professores e a responsabilidade da família dos alunos. Entre todos os restantes tipo de responsabilidade existem diferenças significativas ($p < 0,05$). Sendo que a maior diferença é entre a responsabilidade dos próprios alunos e a da escola (DM=1,45), onde é atribuída maior responsabilidade aos próprios alunos.

No geral a responsabilidade dos próprios alunos apresenta níveis médios mais elevados do que os restantes, ou seja, a responsabilidade de indisciplina é mais atribuída aos próprios alunos. Por outro lado, a responsabilidade da escola é a que apresenta um nível médio mais baixo, não sendo atribuída a responsabilidade da escola à indisciplina.

1.2. Comparação dos níveis médios de “ordem familiar, de ordem social, de ordem escolar, de ligado ao professor e respeitante ao aluno”

De modo a analisar as dimensões existentes na escala, relativamente à “ordem familiar, de ordem social, de ordem escolar, de ligado ao professor e respeitante ao aluno”, escolheu-se apresentar os níveis médios de cada uma na Tabela 7.

Tabela 7 - *Comparação dos níveis médios “ordem familiar, de ordem social, de ordem escolar, de ligado ao professor e respeitante ao aluno”*

Dimensões	M	DM	t	p
Ordem Familiar	20,19	5,49	16,932	0,000
Ordem Social	14,70			
Ordem Familiar	20,19	-12,46	-22,657	0,000
Ordem Escolar	32,64			
Ordem Familiar	20,19	-9,28	-21,437	0,000
Ligado ao professor	29,47			
Ordem Familiar	20,19	-18,50	-37,680	0,000
Respeitante ao aluno	38,69			
Ordem Social	14,70	-17,95	-28,143	0,000
Ordem Escolar	32,64			
Ordem Social	14,70	-14,77	-33,642	0,000
Ligado ao professor	29,47			

Ordem Social	14,70	-23,99	-46,006	0,000
Respeitante ao aluno	38,69			
Ordem Escolar	32,64	3,18	5,785	0,000
Ligado ao professor	29,47			
Ordem Escolar	32,64	-6,05	-9,998	0,000
Respeitante ao aluno	38,69			
Ligado ao professor	29,47	-9,22	-22,166	0,000
Respeitante ao aluno	38,69			

De acordo com a tabela 7, existem diferenças significativas entre todos do motivos de Indisciplina ($p < 0,05$). Por sua vez, a maior diferença é entre os motivos de ordem social e os motivos de ordem respeitante ao aluno ($DM = -23,99$), sendo que a média é superior nos motivos de ordem respeitante ao aluno.

Além disso e de uma forma geral, os motivos de ordem respeitante ao aluno revela níveis médios mais elevados do que os restantes, ou seja, os motivos de ordem respeitante ao aluno são o motivo mais apontado para que os alunos sejam indisciplinados. Por outro lado, os motivos de ordem social são os que apresentam um nível médio mais baixo, não sendo atribuída tanta importância a este motivo, por parte dos alunos.

1.3. Níveis médios de cada medida disciplinar

Com recurso a uma análise descritiva das medidas disciplinares corretivas e sancionatórias que os participantes acham que surte maior efeito, optou-se por apresentar a Tabela 8, estando estas medidas pela ordem de eficácia, ou seja, da mais eficaz para a menos eficaz.

Tabela 8 - Níveis médios de cada medida disciplinar

Medidas disciplinares	M	DP
Realização de tarefas e atividades na comunidade escolar	3,98	1,29
Repreensão registada	3,80	1,37
Suspensão da escola	3,76	1,73
Advertência	3,71	1,42
Condicionamento a certos espaços escolares ou utilização de materiais ou equipamentos	3,71	1,29

Suspensão de 3 a 12 dias úteis	3,70	1,71
Ordem de saída da sala de aula e locais referentes à escola	3,66	1,40
Transferência de escola	3,60	1,67
Mudança de turma	3,49	1,51

De acordo com a tabela 8 é possível verificar que segundo os participantes as medidas que surtem maior efeito são a “Realização de tarefas e atividades na comunidade escolar”, seguidamente da “Repreensão registrada”. Contrariamente, a que os participantes referem como menos efeito da sua aplicação é a “Mudança de turma”.

1.4. Melhores formas para gerir a indisciplina na sala de aula, em termos de eficácia e em termos de frequência

Como forma de analisar as melhores formas para gerir a indisciplina na sala de aula, em termos de eficácia e frequência, recorreu-se à apresentação da Tabela 9.

Tabela 9 - *Comparação dos níveis médios das melhores formas para gerir a indisciplina na sala de aula, em termos de eficácia e em termos de frequência*

Forma	Tipo	M	DM	t	p
1	Eficácia	3,74	-0,09	-0,826	0,410
	Frequência	3,83			
2	Eficácia	4,01	0,01	0,108	0,914
	Frequência	4,00			
3	Eficácia	4,12	0,02	0,215	0,830
	Frequência	4,10			
4	Eficácia	4,61	0,28	3,168	0,002
	Frequência	4,34			
5	Eficácia	4,76	0,50	5,257	0,000
	Frequência	4,26			
6	Eficácia	4,67	0,37	3,784	0,000
	Frequência	4,30			
7	Eficácia	4,05	-0,26	-3,043	0,003
	Frequência	4,31			
8	Eficácia	4,36	0,19	2,072	0,040

	Frequência	4,17			
9	Eficácia	4,11	0,18	1,833	0,068
	Frequência	3,93			
10	Eficácia	4,29	0,19	2,297	0,023
	Frequência	4,10			
11	Eficácia	4,25	0,05	0,584	0,560
	Frequência	4,20			
12	Eficácia	4,56	0,33	3,403	0,001
	Frequência	4,23			

Legenda:

1 = Advertência.

2 = O professor discute os seus pontos de vista e também os dos outros.

3 = O professor apresenta factos e conceitos relativamente à matéria que leciona.

4 = O professor explica com clareza a matéria que leciona.

5 = O professor conhece os seus alunos e adapta o ensino às suas necessidades, incorporando a experiência do aluno ao conteúdo e incentivando a sua participação.

6 = O professor fornece informação positiva ao trabalho dos seus alunos.

7 = O professor identifica o que considera importante.

8 = O professor convida os alunos a partilhar os seus conhecimentos e experiências.

9 = O professor incentiva os alunos a criticar as suas ideias.

10 = O professor favorece as atividades de aprendizagem cooperativa.

11 = O professor realiza uma avaliação contínua da aprendizagem dos seus alunos.

12 = O professor tem um estilo de apresentação interessante (convindicativo e diversificado).

De acordo com a tabela 9 é possível verificar que relativamente às melhores formas para gerir a indisciplina na sala de aula, em termos de eficácia e frequência, existem diferenças significativas relativamente ao item 4, 5, 6, 7, 8, 10 e 12, ou seja, relativamente a estes itens há uma discordância entre a sua eficácia e a frequência com que deve ser realizado. Sendo que a maior diferença é referente ao item 5 ($DM=0,500$), onde a média é superior neste item respeitante à sua eficácia, isto é, apesar de ser considerado muito eficaz, não será necessário que ocorra frequentemente.

Por conseguinte, o item 4 apresenta níveis médios mais elevados do que os restantes, no que diz respeito à sua frequência. Para além disso, o item 1 é o que apresenta níveis médios mais baixos, quer em termos de eficácia quer em termos de frequência.

Como forma de facilitar a análise das melhores formas para gerir a indisciplina na sala de aula, em termos de eficácia e frequência, de acordo com o mencionado anteriormente, apresenta-se a Figura 1.

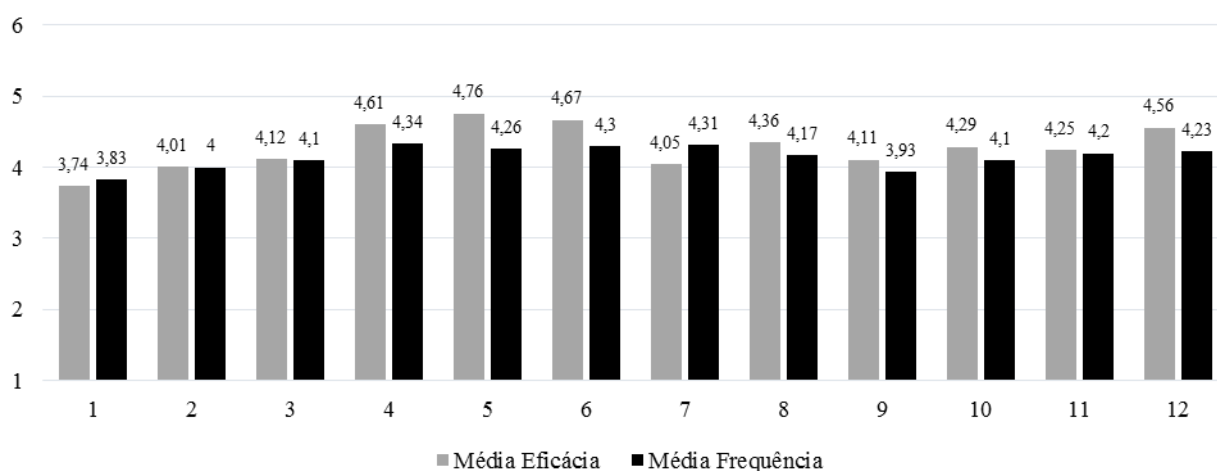


Figura 1. Níveis médios das melhores formas para gerir a indisciplina na sala de aula, em termos de eficácia e em termos de frequência

Tal como se pode confirmar através da figura 1, as médias são mais altas no item 5 (eficácia) e 1 (frequência), sendo que a maior diferença entre eficácia e frequência é no item 5.

2. Comparação dos níveis médios dos motivos de ordem familiar, social, escolar, ligados aos professores e respeitantes aos alunos em função do género.

De forma a verificar se existem diferenças significativas dos motivos entre os géneros realizou-se o Teste t-Student para amostras independentes, após a verificação de todos os pressupostos.

Neste sentido, os resultados obtidos através do Teste t-Student encontram-se resumidos na Tabela 10.

Tabela 10 - Comparação dos valores médios dos motivos de ordem familiar, social, escolar, ligados aos professores e respeitantes aos alunos em função do género

Motivos	Género	N	M	DP	t	p
Ordem Familiar	Masculino	107	19,30	4,23	-3,150	0,002
	Feminino	93	21,20	4,31		
Ordem Social	Masculino	107	13,98	4,16	-2,715	0,007
	Feminino	93	15,52	3,78		

Ordem Escolar	Masculino	107	31,79	9,49	-1,449	0,149
	Feminino	93	33,61	8,05		
Ligado ao professor	Masculino	107	28,12	7,11	-3,040	0,003
	Feminino	93	31,01	6,20		
Respeitante ao aluno	Masculino	107	36,58	8,82	-3,939	0,000
	Feminino	93	41,11	7,21		

Tendo em conta os valores obtidos na tabela 10, é possível verificar que só não existem diferenças significativas entre rapazes e raparigas relativamente aos motivos de ordem escolar ($p < 0,05$), sendo que os níveis médios são mais elevados no género feminino, em todos os outros motivos onde existem diferenças significativas. Ou seja, as raparigas atribuem uma maior responsabilidade aos motivos de ordem familiar, social, ligado ao professor e respeitante ao aluno, do que os rapazes.

3. Comparação dos níveis médios dos motivos de ordem familiar, social, escolar, ligados aos professores e respeitantes aos alunos em função da faixa etária.

Como forma de verificar se existem diferenças significativas nos motivos pelas faixas etárias realizou-se a ANOVA *One-Way*.

Neste sentido, os resultados obtidos através da ANOVA *One-Way* encontram-se resumidos na Tabela 11.

Tabela 11 - *Comparação dos valores médios dos motivos de ordem familiar, social, escolar, ligados aos professores e respeitantes aos alunos em função da faixa etária*

Motivos		N	M	DP	F	p
Ordem Familiar	13-14	126	20,77	4,49	3,209	0,043
	15-16	55	19,07	4,09		
	17-18	19	19,53	3,66		
Ordem Social	13-14	126	15,23	3,94	3,301	0,039
	15-16	55	13,99	4,03		
	17-18	19	13,21	4,38		
Ordem Escolar	13-14	126	32,91	9,40	1,413	0,246
	15-16	55	31,22	7,87		
	17-18	19	34,945	7,66		

Ligado ao professor	13-14	126	30,45	6,75	3,764	0,025
	15-16	55	27,75	6,86		
	17-18	19	27,79	6,37		
Respeitante ao aluno	13-14	126	39,52	8,38	1,678	0,189
	15-16	55	37,29	8,62		
	17-18	19	37,21	7,53		

Posteriormente à realização da ANOVA *One-Way*, verificou-se que existiam diferenças significativas nos motivos de ordem familiar, social e ligada ao professor. Assim, realizou-se o teste *post-hoc* de *Tukey*, como forma de verificar em que idades existiam as diferenças verificadas na ANOVA *One-Way*. De acordo com este teste, verificou-se a existência de diferenças significativas nos motivos de ordem familiar entre os 13-14 anos e os 15-16 anos, ou seja, os mais novos atribuem maior responsabilidade aos motivos de ordem familiar do que os mais velhos.

Por sua vez, relativamente aos motivos de ordem social não foi possível comprovar onde existem essas diferenças, no entanto, a maior diferença de médias é entre os 13-14 anos e 17-18 anos, logo assume-se que as diferenças são entre esses grupos (Tabela 11). Neste sentido, há uma tendência para que os mais novos atribuam maior responsabilidade aos motivos de ordem social dos que os mais velhos.

Por último, referente aos motivos de ordem ligada ao professor, existem diferenças entre os 13-14 anos e 15-16 anos, isto é, os mais novos atribuem maior responsabilidade aos motivos de ordem ligada ao professor do que os mais velhos.

4. Comparação dos níveis médios dos motivos de ordem familiar, social, escolar, ligados aos professores e respeitantes aos alunos em função do tipo de ensino.

De modo a verificar se existem diferenças significativas nos motivos pelo tipo de ensino realizou-se o Teste *t-Student* para amostras independentes, após a verificação de todos os pressupostos.

Neste sentido, os resultados obtidos através do Teste *t-Student* encontram-se resumidos na Tabela 12.

Tabela 12 - *Comparação dos valores médios dos motivos de ordem familiar, social, escolar, ligados aos professores e respeitantes aos alunos em função do tipo de ensino*

Motivos	Tipo de ensino	N	M	DP	t	p
Ordem Familiar	Regular	166	20,52	4,40	2,416	0,017
	CEF	34	18,56	3,83		
Ordem Social	Regular	166	15,10	3,83	3,165	0,002
	CEF	34	12,74	4,58		
Ordem Escolar	Regular	166	32,62	8,93	-,069	0,945
	CEF	34	32,74	8,72		
Ligado ao professor	Regular	166	30,29	6,34	3,896	0,000
	CEF	34	25,44	7,81		
Respeitante ao aluno	Regular	166	39,33	8,02	2,434	0,016
	CEF	34	35,53	9,55		

Através do Teste t-Student, foi possível verificar que só não existem diferenças significativas nos motivos de ordem escolar.

Tendo em conta os valores obtidos na tabela 12, é possível verificar que só não existem diferenças significativas entre o tipo de ensino (Regular vs CEF) nos motivos de ordem escolar ($p < 0,05$). Por conseguinte, nos restantes motivos os alunos do ensino Regular, apresentam níveis médios significativamente mais elevados do que os do CEF. Ou seja, os alunos do ensino Regular atribuem uma maior responsabilidade aos motivos de ordem familiar, social, ligado ao professor e respeitante ao aluno, comparativamente aos alunos do CEF.

5. Correlações entre os motivos de ordem familiar, social, escolar, ligados aos professores e respeitantes aos alunos e as habilitações literárias dos pais.

Com o intuito de verificar uma associação entre os níveis médios dos motivos e as habilitações literárias do pai e da mãe realizou-se uma correlação de *Spearman*, após a verificação de todos os pressupostos.

Tabela 13 - *Correlações entre os motivos de ordem familiar, social, escolar, ligados aos professores e respeitantes aos alunos e as habilitações literárias dos pais*

		Ordem Familiar	Ordem Social	Ordem Escolar	Ligado ao professor	Respeitante ao aluno
Habilitações Literárias do Pai	Coeficiente de Correlação	-0,002	-0,043	-0,029	-0,008	0,052
Habilitações Literárias da Mãe	Coeficiente de Correlação	0,101	-0,015	-0,037	0,068	0,059

De acordo com os valores obtidos na tabela 13, é possível verificar que não existe qualquer tipo de associação entre os motivos e as habilitações literárias dos pais ($p > 0,05$).

VI – DISCUSSÃO DE RESULTADOS

No presente capítulo pretende-se explicar os resultados obtidos, como forma de analisar estes tendo por base uma perspetiva científica, bem como a avaliação das hipóteses formuladas no Capítulo III. Por sua vez, como forma de facilitar a sua leitura, serão apresentados pela mesma ordem realizada na análise de resultados.

O presente estudo teve como objetivo analisar as representações que os alunos do 7º, 8º e 9º ano de escolaridade do Ensino Regular e 8º e 9º ano de escolaridade do Curso de Educação e Formação (CEF) têm acerca da indisciplina. Além disto, pretende ainda verificar em que medida os resultados variam em função do género, da faixa etária, do tipo de ensino e das habilitações literárias dos pais.

A indisciplina é um fenómeno que não é recente e de extrema complexidade, tornando-se bastante preocupante nas últimas décadas, não só pelos professores, como pais; mas também de um modo geral por todos aqueles que se interessam pelas questões referentes ao sistema educativo (Estrela, 2002). Uma vez que as representações são ‘estruturas’ que orientam o nosso comportamento (Jodelet, 1984), torna-se pertinente conhecer as representações mobilizadas pelos alunos acerca deste fenómeno, que é a indisciplina.

Referente à hipótese 1 se as representações sobre a indisciplina diferem em função do género, esta foi estudada com recurso à análise dos níveis médios dos motivos de ordem familiar, social, escolar, ligados aos professores e respeitantes aos alunos em função do género. Foi possível verificar que só não existem diferenças significativas entre rapazes e raparigas relativamente aos motivos de ordem escolar, sendo que os níveis médios são mais elevados no género feminino, em todos os outros motivos onde existem diferenças significativas. Ou seja, as raparigas atribuem uma maior responsabilidade aos motivos de ordem familiar, social, ligado ao professor e respeitante ao aluno; comparativamente aos rapazes.

Apesar de se esperar encontrar diferenças significativas entre rapazes e raparigas face a todos os motivos, nos motivos de ordem escolar as diferenças encontradas não foram significativas. Por outro lado, como seria de esperar as raparigas apresentam níveis médios mais elevados, em comparação com os rapazes, em todos os motivos com diferenças significativas. Tal como a literatura menciona, as raparigas tendem a manifestar mais autonomia, autocontrolo e maturidade, comparativamente aos rapazes (Mendonça, 2011).

Além disso, em conformidade com as características inerentes a cada género, os comportamentos assumem formas diferentes. Com efeito, os rapazes, além de demonstrarem

uma maior tendência para problemas de comportamento do que as raparigas, apresentam atualmente um ‘atraso’ a todos os níveis, em quase todas as matérias escolares (Mendonça, 2011).

Por sua vez, as raparigas são ‘mais’ compatíveis com as normas escolares, apresentando uma vantagem decisiva perante os rapazes, acrescida do facto da instituição escolar, muitas vezes, premiar e reforçar as suas competências académicas, bem como as sociais (Mendonça, 2011).

Existe uma clara evidência referente aos comportamentos adotados por ambos os géneros, em que os rapazes agem segundo um mínimo de regras, e um máximo de barulho; enquanto que as raparigas, atuam segundo um máximo de regras. Nesta linha de pensamento, as raparigas são as que melhor realizam os ideais de ‘excelência’ escolar, quer ao nível do seu aproveitamento académico, quer ao nível do comportamento adotado, pois combinam a atenção e a concentração nas tarefas escolares (Mendonça, 2011).

Para além disso e segundo a literatura, os rapazes levam mais tempo a amadurecer face às raparigas (Mendonça, 2011). Neste sentido e tendo em conta as razões mencionadas anteriormente pode dever-se a estas os resultados encontrados, relativamente a esta hipótese.

Assim ao analisar os resultados, estes permitem confirmar em parte a primeira hipótese colocada, na medida em que as representações sobre a indisciplina diferem em função do género. Estes resultados vão de encontro a um estudo de Veiga (2012), sobre os comportamentos sociais dos jovens (12-17 anos), em escolas do ensino básico e secundário, em que os comportamentos se diferenciavam em função do género, na medida que os alunos do sexo feminino se avaliavam de forma mais positiva do que os do sexo masculino.

Por sua vez, relativamente à hipótese 2 se as representações sobre a indisciplina diferem em função da faixa etária, foi efetuada uma análise dos níveis médios dos motivos de ordem familiar, social, escolar, ligados aos professores e respeitantes aos alunos em função da faixa etária. Verificou-se que existiam diferenças significativas nos motivos de ordem familiar, social e ligada ao professor, sendo que nos motivos de ordem familiar as diferenças significativas encontradas foram entre os 13-14 anos e os 15-16 anos, ou seja, os mais novos atribuem maior responsabilidade aos motivos de ordem familiar do que os mais velhos.

Por sua vez, relativamente aos motivos de ordem social não foi possível comprovar onde existem essas diferenças, no entanto, a maior diferença de médias é entre os 13-14 anos e 17-18 anos, logo assume-se que as diferenças são entre esses grupos. Neste sentido, há uma tendência para que os mais novos atribuam maior responsabilidade aos motivos de ordem social dos que os mais velhos.

Por último, referente aos motivos de ordem ligada ao professor, existem diferenças entre os 13-14 anos e 15-16 anos, isto é, os mais novos atribuem maior responsabilidade aos motivos ligados ao professor do que os mais velhos.

Tendo em conta a literatura, existem alguns estudos que referem uma preponderância para os alunos mais novos apresentarem comportamentos indisciplinados, comparativamente com os mais velhos, sendo que segundo Lourenço (2004 cit. por Renca, 2008, p.143) “os alunos mais novos, devido, muitas vezes, à falta de objetivos e de consciência das consequências de um comportamento inadequado na sala de aula e fora dela, são os que levantam maiores problemas disciplinares”. Assim, e tendo em conta esta linha de pensamento, uma vez que são os alunos mais novos os que mostram uma maior tendência para apresentarem comportamentos indisciplinados, bem como uma perceção menos clara da consequência destes; talvez não seja de estranhar o facto de estes atribuírem maior responsabilidade a fatores externos (i.e. motivos de ordem familiar, social e ligados ao professor), comparativamente aos mais velhos que têm uma perceção mais clara dos seus atos e das consequências que destes podem advir.

Uma vez que os alunos mais novos tendem a atribuir motivos externos a eles para que a indisciplina ocorra em sala de aula, também não é de estranhar que não mencionem os motivos respeitantes ao aluno, ou seja, respeitantes a eles próprios.

Ao analisar os resultados estes permitem confirmar em parte a segunda hipótese colocada, na medida em que as representações sobre a indisciplina diferem em função da faixa etária. Segundo Lopes (2009), a indisciplina é mais prevalente no 3º ciclo, sendo isso em parte devido à faixa etária dos alunos, mas também devido aos comportamentos de oposição típicos destas idades. Por sua vez, inúmeros estudos vieram demonstrar que o comportamento delinquente surge com maior intensidade e frequência entre os 12 e os 17 anos, altura em que o jovem sofre uma reorganização interna e determina a sua personalidade, sendo que os comportamentos antissociais assumem o seu pico, por volta dos 17 anos (Farrington, 1987; Leblanc, 2003; Moffit & Caspi, 2001; Simões et al., 2008; Loeber, et al., 2003; Marcotte et al., 2002; Negreiros, 2008 cit. por Oliveira, 2011). Loranger et al., 1986 e Loranger, 1987 (cit. por Veiga, 1991) realizaram um estudo com alunos entre os 12-17 anos de idade, em que verificaram que existem diferenças significativas relativamente aos comportamentos escolares adequados entre os alunos mais novos (12-14 anos) e os mais velhos (15-17 anos).

Relativamente à hipótese 3 se as representações sobre a indisciplina diferem em função do tipo de ensino, analisou-se os níveis médios dos motivos de ordem familiar, social,

escolar, ligados aos professores e respeitantes aos alunos em função do tipo de ensino. Neste sentido, foi possível verificar que só não existem diferenças significativas entre o tipo de ensino (Regular vs CEF) nos motivos de ordem escolar. Para além disso, nos restantes motivos os alunos do ensino Regular, apresentam níveis médios significativamente mais elevados do que os do CEF, ou seja, os alunos do ensino Regular atribuem uma maior responsabilidade aos motivos de ordem familiar, social, ligado ao professor e respeitante ao aluno, comparativamente aos alunos do CEF. Neste sentido, e de acordo com os resultados obtidos, pode-se associar a maior importância dada às questões familiares, sociais e ligadas ao professor pelos alunos do ensino Regular, justamente porque os alunos do CEF, provavelmente, dado o seu percurso e contexto familiar terão padrões de valorização dos comportamentos, percepção das relações interpessoais e da autoridade um pouco diferentes dos alunos do ensino Regular.

Sabe-se que as turmas CEF destinam-se, privilegiadamente, a jovens que estão numa situação de insucesso repetido por desinteresse manifesto das atividades académicas e preferem metodologias de aprendizagem mais concretas. Por outro lado, são alunos que, na sua maioria, já abandonaram a escola antes da conclusão da escolaridade obrigatória. Neste sentido, Aguiar (2012) revelou que jovens, com altas taxas de abandono escolar, entre os 12 e os 14 anos, revelam-se mais propensos a se envolverem em situações de violência, quer na adolescência, quer em idade adulta.

De acordo com a análise dos resultados estes permitem confirmar em parte a terceira hipótese colocada, na medida em que as representações sobre a indisciplina diferem em função do tipo de ensino.

Por último, respeitante à hipótese 4 se as representações sobre a indisciplina diferem em função das habilitações literárias dos pais, analisou-se a associação entre os níveis médios dos motivos e as habilitações literárias do pai e da mãe. Tendo em conta os resultados obtidos não foi possível verificar a existência de qualquer tipo de relação significativa entre a variável “habilitações literárias dos pais” e a representação dos participantes sobre indisciplina, infirmo-se assim a quarta hipótese. Assim, uma vez que não se firmou a hipótese, poderá ser necessário mais estudos como forma de perceber a razão para tal.

VII – CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após a conclusão do presente estudo, é importante tecer algumas considerações finais acerca dos resultados obtidos. Para além disso, procura-se referir as limitações, bem como sugestões para estudos futuros sobre este tema.

Os dados evidenciaram que, de uma forma global, as representações sobre a indisciplina diferem em parte em função do género, da faixa etária e do tipo de ensino. Por outro lado, não se verificou qualquer relação significativa entre a variável “habilitações literárias dos pais” e a representação dos participantes sobre indisciplina.

O presente estudo, como qualquer investigação, também comportou algumas limitações, sobretudo relativamente à aplicação do questionário, na medida em que este era muito extenso. Para além disso, a pressão exercida por parte de alguns professores no sentido de os alunos responderem de forma consciente, pode ter tido alguma influência nas respostas dos mesmos aos questionários. Por outro lado, a opinião dada por alguns professores, assim como algumas explicações dadas por estes, quando os alunos não solicitavam a ajuda da investigadora, mas sim dos professores, pode em certa medida, também ter influenciado as suas respostas.

Uma outra limitação a mencionar é ao nível dos itens dos motivos de ordem escolar, pois a legibilidade destes pode em certa medida ter comprometido os resultados obtidos, no sentido em que remetem para fatores distintos (i.e. sistemas de ensino, edifício e localização da escola, encarregados de educação, atividades extracurriculares). Assim, seria pertinente reformulá-los no sentido de criar alguma coerência entre eles.

Tendo em conta estas limitações, poderia ser vantajoso para estudos futuros reformular o enunciado referente à questão 21, que diz respeito à frequência com que os alunos acham que as formas de gestão deveriam ser usadas. Assim o enunciado deveria ser reformulado, no sentido de ficar claro para os alunos que nesta questão deveriam responder segundo uma escala de frequência, e não de eficácia tal como acontece na questão anterior; para que não houvesse confusão ou até mesmo uma ‘transferência’ de respostas dadas na questão anterior.

Para além disto, seria pertinente que em estudos futuros a aplicação do questionário utilizado no presente estudo, fosse aplicado em escolas de zonas geográficas diferentes, para que se pudesse verificar se os resultados se mantinham iguais aos da presente investigação, ou se pelo contrário, se encontravam algumas diferenças e a que níveis.

Apesar das limitações mencionadas, considera-se que este estudo teve um contributo importante ao clarificar as representações que os alunos do 7º, 8º e 9º ano de escolaridade do

Ensino Regular e 8º e 9º ano de escolaridade do Curso de Educação e Formação (CEF) têm acerca da indisciplina.

VIII – REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguiar, M. H.R. (2012). *Justiça Restaurativa Aplicada à Delinquência Juvenil*. (Projeto de Graduação). Faculdade de Ciências Humanas e Sociais Fernando Pessoa: Porto.
- Almeida, L., & Freire, T. (2008). *Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação*. Psiquilíbrios edições.
- Amado, J. (2000). *Interação Pedagógica e Indisciplina na Aula*. Lisboa: Edições ASA.
- Amado, J. S. (1999). Indisciplina na aula: regras, tarefas e relação pedagógica. *Psicologia, Educação e Cultura*, 3, 53-72.
- Amado, J., & Freire, I. (2009). *A(s) indisciplinas na escola: Compreender para prevenir*. Coimbra: Almedina.
- Aquino, J. R. G. (1996). A desordem na relação professor-aluno: indisciplina, moralidade e conhecimento. In Aquino, J. G. (org.) *Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas* (pp.39-56). São Paulo: Summus editorial.
- Baumrind, D (1968). Effects of authoritarian parental control on child behavior. *Child Development*, 37, 887-907.
- Berger, P. L. & Luckmann, T. (1993). *A construção social da realidade*. Petrópolis: Editora Vozes.
- Carita, A. & Fernandes, G. (4ª Ed.) (2012). *Indisciplina na sala de aula*. Lisboa: Editorial Presença.
- Carita, A. (1999). O conflito na sala de aula: Representações mobilizadas por professores. *Análise Psicológica*, 1, 79-95.

- Carvalho, S. H. S. (2013). *Indisciplina na escola: compreender para prevenir – um estudo com alunos do 7º e 9º anos de Cabo Verde*. (Dissertação de Mestrado). Universidade de Lisboa: Lisboa.
- Costa, M. & Vale, D. (1998). *A violência nas escolas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Curto, P. M. (1998). *A escola e a indisciplina*. Porto: Porto Editora.
- Darling, N. & Steinberg, L. (1993). Parenting style as contexto: na integrative model. *Psychological Bulletin*, 113, 487-496.
- Endo, K. H. & Constantino, E. P. (2012). Indisciplina no ensino técnico: representações sociais de professores. *Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genéticas*, 4, 170-197.
- Espalge, D. (2013) Prevenir a violência juvenil e o bullying através de programas e de modelos de prevenção escolar sócio-emocionais. In Espalge, D. & Lopes, J. *Indisciplina na escola* (pp. 15-38). Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- Estrela, M. T. (1996). Prevenção da indisciplina e formação de professores. *Noesis*, 37, 34-36.
- Estrela, M. T. (4ª Ed.) (2002). *Relação Pedagógica, Disciplina e Indisciplina na aula*. Porto: Porto Editora.
- Ferreira, A. C. & Santos, E. R. (2012). Representações sociais dos alunos do 9º ano sobre indisciplina nas escolas públicas paranaenses: uma busca pela autonomia. Consultado em 15 de abril de 2014 através de <http://www.uces.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/383/370>
- Gilly, M. (2002). As representações sociais no campo educativo. *Revista Educar*, 19, 231 – 252.
- Gonçalves, C. M. B. (2009). *A Indisciplina em Sala de Aula: um estudo numa escola S/3º ciclo* (Dissertação de Mestrado). Universidade de Aveiro: Aveiro.

- Guimarães, A. M. (1996). Indisciplina e violência: a ambiguidade dos conflitos na escola. In Aquino, J. G. (org.) *Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas* (pp.73-82). São Paulo: Summus editorial.
- Jodelet, D. (1984). Représentation sociale: phénomènes, concept et théorie. In Moscovici, S. (org) *Psychologie sociale* (pp.357-378). Paris: Presses Universitaires de France.
- Lopes, J. & Rutherford, R. (2ª Ed.) (2001). *Problemas de comportamento na sala de aula*. Porto: Porto Editora.
- Lopes, J. (2009). *Comportamento, aprendizagem e “ensinagem” na ordem e desordem da sala de aula*. Braga: Psiquilíbrios edições.
- Lopes, J. (2013). A indisciplina em sala de aula. In Espalge, D. & Lopes, J. *Indisciplina na escola* (pp. 41-67). Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- Lopes, J. (4ª Ed.) (2002). *Gestão da sala de aula: como prevenir e lidar com problemas de indisciplina*. Vila Real: Setor Editorial dos SDE.
- Maroco, J. & Bispo, R. (2005). *Estatística aplicada às ciências sociais e humanas*. Lisboa: ISPA.
- Maroco, J. & Garcia-Marques, T. (2006). Qual a fiabilidade do alfa de Cronbach? Questões antigas e soluções modernas? *Laboratório Psicologia*, 4, 65-90.
- Marôco, J. (2010). *Análise Estatística com o PASW Statistics*. Pero Pinheiro: ReportNumber, Lda.
- Mendonça, A. (2011). *Rapazes e raparigas: ensino igual ou diferenciado? – Comentário crítico às recomendações governamentais britânicas*. Consultado em 6 de novembro de 2014 através de <http://www3.uma.pt/alicemendonca/coloquioMulher.Alice.pdf>.
- Morgado, J. (1999). *A relação pedagógica: diferenciação e inclusão*. Lisboa: Editorial Presença.
- Moscovici, S. (2003). *Representações sociais: investigações em psicologia social*. Rio de Janeiro: Vozes.

- Oliveira, P. (2011). *Atitudes e crenças antissociais na delinquência juvenil: diferenças em função da idade, do género, e do padrão antissocial*. (Dissertação de Mestrado). Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto: Porto.
- Pais, M. F. X. (2012). *Delinquência juvenil: As consequências da ausência de vínculos familiares na adoção de comportamentos desviantes*. (Monografia). Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Fernando: Porto.
- Patias, N., Siqueira, A. & Dias, A. (2012). Bater não educa ninguém! Práticas educacionais parentais coercitivas e suas repercussões no contexto escolar. *Educação e pesquisa*, 38, 981-996.
- Pires, D. B (1999). Disciplina: construção da disciplina consciente e interativa em sala de aula e na escola. *Educação e Sociedade*, 20, 181-185
- Rego, T. C. R. (1996). A indisciplina e o processo educativo: uma análise na perspectiva vygotskiana. In Aquino, J. G. (org.) *Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas* (pp. 83-102). São Paulo: Summus editorial.
- Renca, A. (2008). *A indisciplina na sala de aula: Percepções de alunos e professores*. (Dissertação de Mestrado). Universidade de Aveiro: Aveiro.
- Sampaio, D. (1998). Indisciplina: Um signo geracional? *Cadernos de Organização e Gestão Curricular*. Editora: Instituto de Inovação Educacional.
- Santiago, R. A. G. (1989). Contributos para a construção de um modelo de análise das representações da escola pelos alunos. *Revista Portuguesa de Educação*, 2, 87-98.
- Santos, C. F. & Nunes, M. F. (2006). A indisciplina no quotidiano escolar. *Revista virtual*, 2, 14-23.
- Santos, F. & Veiga, F. H. (2007). A gravidade da violência e da indisciplina escolar dos alunos percecionada por pais e encarregados de educação. In Barca, A., Peralbo, M., Porto, A., Duarte da Silva, B. & Almeida, L. (Eds.). *Livro de Atas do IX Congresso Internacional*

Galego-Portugués de Psicopedagogía (pp. 75-83). Universidad da Coruña: Revista Galego Portuguesa de Psicoloxía e Educación.

Silva, M. P & Neves, I. P. (2006). Compreender a (in)disciplina na sala de aula: uma análise das relações de controlo e de poder. *Revista Portuguesa de Educação*, 19, 5-41.

Spink, M. J. P. (1996). Representações Sociais: questionando o estado da arte. *Psicologia, Educação e Sociedade*, 8, 166-186.

Trevisol, M. T.C. (sd) Indisciplina na escola: sentidos atribuídos por alunos do ensino fundamental. Consultado em 21 de abril de 2014 através de <https://bibliotecadafilo.files.wordpress.com/2013/11/trevisol-indisciplina-escolar-sentidos-atribuc3addos-por-alunos-do-ensino-fundamental.pdf>.

Vala, J. & Monteiro, B. (8ª Ed.) (2010). *Psicologia Social*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Veiga, F. (1991). *Autoconceito e Disrupção Escolar dos Jovens: conceptualização, Avaliação e Diferenciação*. (Tese de doutoramento). Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação: Lisboa.

Veiga, F. (1996). *Transgressão e autoconceito dos jovens na escola*. Lisboa: Fim de Século.

Veiga, F. (3ª Ed.) (2007). *Indisciplina e violência na escola. Práticas comunicacionais para professores e pais*. Coimbra: Almedina.

Veiga, F. (3ª Ed.) (2012). *Transgressão e autoconceito dos jovens na escola*. Lisboa: Fim de Século.

Veiga, F., Caldeira, S. N. & Melo, M. (2013). Gestão da Sala de Aula: Perspetiva Psicoeducacional. In Veiga, F. (coord.) *Psicologia da Educação: Teoria, Investigação e Aplicação - Envolvimento dos Alunos na Escola* (pp. 543 - 581). Lisboa: Climepsi.

Walker, J.M.T. (2009). Authoritative classroom management: How control and nurturance work together. *Theory into Practice*, 48, 122-129. Consultado em 23 de março de 2014 através de <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00405840902776392>.

IX – ANEXOS

Anexo A – Caracterização da amostra

Género

	Frequenc y	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Masculin o	107	53,5	53,5	53,5
Feminino	93	46,5	46,5	100,0
Total	200	100,0	100,0	

Idade

	Frequenc y	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 13-14	126	63,0	63,0	63,0
15-16	55	27,5	27,5	90,5
17-18	19	9,5	9,5	100,0
Total	200	100,0	100,0	

Ano_de_escolaridade

	Frequenc y	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 7º ano	62	31,0	31,0	31,0
8º ano	62	31,0	31,0	62,0
9º ano	76	38,0	38,0	100,0
Total	200	100,0	100,0	

Tipo_de_curso

	Frequenc y	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Regular	166	83,0	83,0	83,0
CEF	34	17,0	17,0	100,0
Total	200	100,0	100,0	



Mestrado Integrado em Psicologia Educacional

Questionário

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

Todos os questionários são anónimos e as respostas obtidas são confidenciais.

Por favor, responde com sinceridade. Lembra-te que não há respostas certas nem erradas!

Não deixes nenhuma questão por responder.

Parte I

1. Género: Masculino ☐ Feminino ☐
2. Idade:
13 – 14 ☐
15 – 16 ☐
17 – 18 ☐
mais de 18 ☐
3. Ano de escolaridade: 7º ano ☐ 8º ano ☐ 9º ano ☐
4. Tipo de curso: Regular ☐ CEF ☐
5. Habilitações literárias dos teus pais:
Pai: _____
Mãe: _____
6. Já alguma vez reprovaste?
Sim ☐ Não ☐
7. Quantos anos reprovaste? _____
8. Este ano letivo és repetente?
Sim ☐ Não ☐

Parte II

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

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

10. Consideras que na tua turma há **alunos indisciplinados**?

Sim ☐ Não ☐

11. Já tiveste uma **participação disciplinar**?

Nunca ☐ Uma vez ☐ Duas vezes ☐ Três ou mais vezes ☐

Porquê? _____

12. Já foste **suspenso/a** das atividades letivas?

Nunca ☐ Uma vez ☐ Duas vezes ☐ Três ou mais vezes ☐

Porquê? _____

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

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

Para ti, de quem é a **responsabilidade da indisciplina** na sala-de-aula? (Para todas as opções indica o seu **grau de importância**, de acordo com a **escala apresentada anteriormente**.)

	1	2	3	4	5	6
Dos próprios alunos	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Dos professores	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Da família dos alunos	☐	☐	☐	☐	☐	☐

Da escola	☐	☐	☐	☐	☐	☐
De outros Quem? _____	☐	☐	☐	☐	☐	☐

14. Para ti, qual o motivo de **ordem familiar** que pode contribuir para que os alunos sejam indisciplinados na sala-de-aula? (Para todas as opções indica o seu **grau de importância**, de acordo com a **escala já apresentada**).

	1	2	3	4	5	6
Pais desinteressados das questões escolares	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Pais demasiados repressivos	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Pais demasiado permissivos	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Falta de apoio psicológico	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Outro Qual? _____	☐	☐	☐	☐	☐	☐

15. Para ti, qual o motivo de **ordem social** que pode contribuir para que os alunos sejam indisciplinados na sala-de-aula? (Para todas as opções indica o seu **grau de importância**, de acordo com a **escala já apresentada**).

	1	2	3	4	5	6
Situações de desemprego na família	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Presenciar ou viver consumo de drogas	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Presenciar ou viver alcoolismo	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Presenciar ou viver violência doméstica	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Outro Qual? _____	☐	☐	☐	☐	☐	☐

16. Para ti, qual o motivo de **ordem escolar** que pode contribuir para que os alunos sejam indisciplinados na sala-de-aula? (Para todas as opções indica o seu **grau de importância**, de acordo com a **escala já apresentada**).

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

17. Para ti, qual o motivo **ligado ao professor** que pode contribuir para que os alunos sejam indisciplinados na sala-de-aula? (Para todas as opções indica o seu grau de importância, de acordo com a **escala já apresentada**).

	1	2	3	4	5	6
Métodos de trabalho	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Falta de capacidade de comunicação	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Falta de capacidade para motivar os alunos	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Dificuldade em lidar com situações de conflito	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Professor demasiado permissivo	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Professor demasiado autoritário	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Professor indiferente	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Outro	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Qual? _____						

18. Para ti, qual o motivo **respeitante ao aluno** que pode contribuir para que exista indisciplina na sala-de-aula? (Para todas as opções indica o seu **grau de importância**, de acordo com a **escala** já apresentada).

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

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

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

No teu entender, quais as **medidas disciplinares corretivas** e **sancionatórias** que surtem maior efeito? (Para todas as opções indica o seu **grau de importância**, de acordo com a **escala** apresentada anteriormente).

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

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

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

No teu entender, quais as **formas** que achas **mais eficazes** de como os teus professores poderiam **gerir melhor a indisciplina na sala-de-aula**? (Para todas as opções indica o seu **grau de eficácia**, de acordo com a **escala apresentada**.)

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

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

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

No teu entender, quais as **formas** que achas **mais eficazes** de como os teus professores poderiam **gerir melhor a indisciplina na sala-de-aula?** (Para todas as opções indica o seu **grau de frequência**, de acordo com a **escala apresentada**.)

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

Obrigada pela tua colaboração!



Lisboa, 10 de janeiro de 2014

Exmo./a Encarregado/a de Educação,

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

A recolha de dados será realizada através de um questionário preenchido pelos alunos do 7º, 8º e 9º ano de escolaridade, na própria escola e em horário a ser agendado.

Ressalva-se ainda, que o preenchimento do questionário é anónimo, não sendo pedido ao seu(ua) educando(a) que escreva o seu nome na folha de respostas. É, portanto, confidencial, não sendo as respostas dadas divulgadas.

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

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

Agradecemos a atenção que possa dispensar,

A investigadora, Sofia Campos

O orientador, Prof. Doutor José Morgado

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

Eu, _____, Encarregado de Educação do(a) aluno(a) _____ n.º _____ turma _____ do _____ ano de escolaridade, declaro que **Autorizo** ☐ / **Não Autorizo** ☐ o preenchimento, pelo(a) meu(minha) educando(a), do questionário, para a elaboração de uma tese de Mestrado em Psicologia Educacional.

Assinatura do Encarregado de Educação _____ Data: ____/01/2014

Anexo C – Consistência interna da escala

Ordem Familiar

Case Processing Summary

	N	%
Valid	200	100,0
Cases Excluded ^a	0	,0
Total	200	100,0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,545	4

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
OF_Pais_dessinteressados_em_questoes_escolares	11,99	7,955	,423	,391
OF_Pais_demasiado_repressivos	12,81	9,468	,226	,557
OF_Pais_demasiado_permissivos	12,49	8,492	,405	,414
OF_Falta_de_apoio_psicologico	12,60	8,622	,284	,515

Ordem Social

Case Processing Summary

	N	%
Valid	200	100,0
Cases Excluded ^a	0	,0
Total	200	100,0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,782	4

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
OS_Situacoes_de_dese mprego_na_familia	14,70	16,414	,161	,918
OS_Presenciar_ou_viver _consumo_de_drogas	13,32	10,739	,795	,617
OS_Presenciar_ou_viver _alcoolismo	13,48	10,572	,809	,608
OS_Presenciar_ou_viver _violencia_domestica	13,25	11,181	,689	,675

Ordem Escolar

Case Processing Summary

	N	%
Valid	200	100,0
Cases Excluded ^a	0	,0
Total	200	100,0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,842	9

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
OE_Mudancas_bruscas_no_sistema_de_ensino	28,77	62,844	,603	,821
OE_Curriculos_programas_sem_interesse	28,73	66,007	,520	,830
OE_Regulamentos_disciplinarios_rigidos	28,65	64,431	,592	,823
OE_Falta_de_participacao_dos_EE	28,53	69,145	,322	,849
OE_Degradacao_dos_edificios_escolares	29,18	59,180	,676	,812
OE_Localizacao_da_escola	29,65	61,736	,587	,823
OE_Falta_de_espacos_fisicos	29,40	62,915	,559	,826
OE_Horario_escolar_de_sadequado	28,75	62,188	,583	,823
OE_Falta_de_atividades_EC	29,48	62,683	,563	,825

Ordem ligada ao professor

Case Processing Summary

	N	%
Valid	200	100,0
Cases Excluded ^a	0	,0
Total	200	100,0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,836	7

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
LP_Metodos_de_trabalho	25,49	36,864	,509	,826
LP_Falta_de_capacidade_de_comunicacao	25,28	33,801	,729	,792
LP_Falta_de_capacidade_de_motivar	25,19	33,733	,711	,794
LP_Dificuldade_em_lidar_com_situacoes_conflito	25,09	34,299	,672	,801
LP_Professor_permissivo	25,22	36,923	,496	,828
LP_Professor_autoritario	25,29	35,964	,529	,823
LP_Professor_indiferente	25,25	35,683	,486	,832

Ordem respeitante ao aluno

Case Processing Summary

	N	%
Valid	200	100,0
Cases Excluded ^a	0	,0
Total	200	100,0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,851	9

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
RA_Desanimado_perante_o_futuro	34,56	55,243	,641	,828

RA_Escola_nao_serve_p ara_nada	34,16	55,961	,604	,832
RA_Falta_de_identificac ao_professores	34,78	56,105	,574	,835
RA_Falta_de_identificac ao_colegas	34,60	55,467	,602	,832
RA_Desejo_de_rebeldia	34,20	58,281	,526	,840
RA_Dificuldades_de_apr endizagem	34,52	59,819	,468	,845
RA_Falta_de_padroes_co mportamentais_positivos	34,33	57,376	,607	,832
RA_Uma_ou_varias_rete ncoes	34,49	57,336	,573	,835
RA_Consumo_de_droga	33,87	55,504	,544	,839

Ordem Familiar2

Case Processing Summary

	N	%
Valid	200	100,0
Cases Excluded ^a	0	,0
Total	200	100,0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,600	5

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
OF_Pais_dessinteressad os_em_questoes_escolar es	15,54	12,943	,400	,521
OF_Pais_demasiado_rep ressivos	16,37	14,132	,283	,582

OF_Pais_demasiado_permissivos	16,04	13,144	,434	,506
OF_Falta_de_apoio_psicologico	16,15	13,388	,313	,570
OS_Situacoes_de_desemprego_na_familia	16,63	13,328	,356	,545

Ordem Social2

Case Processing Summary

	N	%
Valid	200	100,0
Cases Excluded ^a	0	,0
Total	200	100,0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,918	3

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
OS_Presenciar_ou_viver_consumo_de_drogas	9,77	7,578	,859	,862
OS_Presenciar_ou_viver_alcoolismo	9,93	7,432	,874	,849
OS_Presenciar_ou_viver_violencia_domestica	9,70	7,771	,773	,933

Anexo D – Frequências absolutas e relativas da variável indisciplina no grupo Regular e no grupo CEF

Regular

P9a_N_cump_regras_internas

	Frequenc y	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Sim	152	91,6	91,6	91,6
Não	14	8,4	8,4	100,0
Total	166	100,0	100,0	

P9b_desobediencia

	Frequenc y	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Sim	156	94,0	94,0	94,0
Não	10	6,0	6,0	100,0
Total	166	100,0	100,0	

P9c_conversar_colegas

	Frequenc y	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Sim	51	30,7	30,7	30,7
Não	115	69,3	69,3	100,0
Total	166	100,0	100,0	

P9d_interromper_aula

	Frequenc y	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Sim	134	80,7	80,7	80,7

	Não	32	19,3	19,3	100,0
	Total	166	100,0	100,0	

P9e_não_trazer_material

		Frequenc y	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
	Sim	52	31,3	31,3	31,3
Valid	Não	114	68,7	68,7	100,0
	Total	166	100,0	100,0	

P9f_levantar_lugar

		Frequenc y	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
	Sim	116	69,9	69,9	69,9
Valid	Não	50	30,1	30,1	100,0
	Total	166	100,0	100,0	

P9g_desvalorizar_tarefas

		Frequenc y	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
	Sim	125	75,3	75,3	75,3
Valid	Não	41	24,7	24,7	100,0
	Total	166	100,0	100,0	

P9h_discutir_professor

		Frequenc y	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Sim	147	88,6	88,6	88,6
	Não	19	11,4	11,4	100,0
	Total	166	100,0	100,0	

P9i_fazer_ameaças

		Frequenc y	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Sim	157	94,6	94,6	94,6
	Não	9	5,4	5,4	100,0
	Total	166	100,0	100,0	

P9j_comentarios_provocadores

		Frequenc y	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Sim	145	87,3	87,3	87,3
	Não	21	12,7	12,7	100,0
	Total	166	100,0	100,0	

CEF**P9a_N_cump_regras_internas**

		Frequenc y	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Sim	30	88,2	88,2	88,2
	Não	4	11,8	11,8	100,0
	Total	34	100,0	100,0	

P9b_desobediencia

	Frequenc y	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Sim	29	85,3	85,3	85,3
Não	5	14,7	14,7	100,0
Total	34	100,0	100,0	

P9c_conversar_colegas

	Frequenc y	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Sim	9	26,5	26,5	26,5
Não	25	73,5	73,5	100,0
Total	34	100,0	100,0	

P9d_interromper_aula

	Frequenc y	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Sim	23	67,6	67,6	67,6
Não	11	32,4	32,4	100,0
Total	34	100,0	100,0	

P9e_não_trazer_material

	Frequenc y	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Sim	15	44,1	44,1	44,1
Não	19	55,9	55,9	100,0
Total	34	100,0	100,0	

P9f_levantar_lugar

	Frequenc y	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Sim	21	61,8	61,8	61,8
Não	13	38,2	38,2	100,0
Total	34	100,0	100,0	

P9g_desvalorizar_tarefas

	Frequenc y	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Sim	18	52,9	52,9	52,9
Não	16	47,1	47,1	100,0
Total	34	100,0	100,0	

P9h_discutir_professor

	Frequenc y	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Sim	27	79,4	79,4	79,4
Não	7	20,6	20,6	100,0
Total	34	100,0	100,0	

P9i_fazer_ameaças

	Frequenc y	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Sim	29	85,3	85,3	85,3
Não	5	14,7	14,7	100,0
Total	34	100,0	100,0	

P9j_comentarios_provocadores

	Frequenc y	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Sim	29	85,3	85,3	85,3
Não	5	14,7	14,7	100,0
Total	34	100,0	100,0	

Anexo E – Comparação dos níveis médios de “responsabilidade da indisciplina” – *t-student* para amostras emparelhadas

Paired Samples Statistics

	Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pair 1 RI_Proprios_alunos	4,69	200	1,154	,082
RI_Professores	3,73	200	1,569	,111
Pair 2 RI_Proprios_alunos	4,69	200	1,154	,082
RI_Familia_dos_alunos	3,70	200	1,572	,111
Pair 3 RI_Proprios_alunos	4,69	200	1,154	,082
RI_Escola	3,24	200	1,495	,106
Pair 4 RI_Professores	3,73	200	1,569	,111
RI_Familia_dos_alunos	3,70	200	1,572	,111
Pair 5 RI_Professores	3,73	200	1,569	,111
RI_Escola	3,24	200	1,495	,106
Pair 6 RI_Familia_dos_alunos	3,70	200	1,572	,111
RI_Escola	3,24	200	1,495	,106

Paired Samples Correlations

	N	Correlation	Sig.
Pair 1 RI_Proprios_alunos & RI_Professores	200	-,026	,716
Pair 2 RI_Proprios_alunos & RI_Familia_dos_alunos	200	,255	,000
Pair 3 RI_Proprios_alunos & RI_Escola	200	-,186	,008
Pair 4 RI_Professores & RI_Familia_dos_alunos	200	,030	,678

Pair 5	RI_Professores & RI_Escola	200	,440	,000
Pair 6	RI_Familia_dos_alunos & RI_Escola	200	-,070	,327

Paired Samples Test

		Paired Differences					t	df	Sig. (2-tailed)
		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference				
					Lower	Upper			
Pair 1	RI_Proprios_alunos - RI_Professores	,960	1,972	,139	,685	1,235	6,885	199	,000
Pair 2	RI_Proprios_alunos - RI_Familia_dos_alunos	,985	1,697	,120	,748	1,222	8,210	199	,000
Pair 3	RI_Proprios_alunos - RI_Escola	1,445	2,051	,145	1,159	1,731	9,962	199	,000
Pair 4	RI_Professores - RI_Familia_dos_alunos	,025	2,188	,155	-,280	,330	,162	199	,872
Pair 5	RI_Professores - RI_Escola	,485	1,623	,115	,259	,711	4,227	199	,000
Pair 6	RI_Familia_dos_alunos - RI_Escola	,460	2,244	,159	,147	,773	2,900	199	,004

Anexo F – Comparação dos níveis médios de “ordem familiar, de ordem social, de ordem escolar, de ligado ao professor e respeitante ao aluno”

Paired Samples Statistics

		Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pair 1	Ordem_Familiar	20,1850	200	4,36072	,30835
	Ordem_Social	14,6950	200	4,05143	,28648
Pair 2	Ordem_Familiar	20,1850	200	4,36072	,30835
	Ordem_escolar	32,6400	200	8,87492	,62755

Pair 3	Ordem_Familiar	20,1850	200	4,36072	,30835
	Ordem_Professor	29,4650	200	6,84126	,48375
Pair 4	Ordem_Familiar	20,1850	200	4,36072	,30835
	Ordem_aluno	38,6850	200	8,39991	,59396
Pair 5	Ordem_Social	14,6950	200	4,05143	,28648
	Ordem_escolar	32,6400	200	8,87492	,62755
Pair 6	Ordem_Social	14,6950	200	4,05143	,28648
	Ordem_Professor	29,4650	200	6,84126	,48375
Pair 7	Ordem_Social	14,6950	200	4,05143	,28648
	Ordem_aluno	38,6850	200	8,39991	,59396
Pair 8	Ordem_escolar	32,6400	200	8,87492	,62755
	Ordem_Professor	29,4650	200	6,84126	,48375
Pair 9	Ordem_escolar	32,6400	200	8,87492	,62755
	Ordem_aluno	38,6850	200	8,39991	,59396
Pair 10	Ordem_Professor	29,4650	200	6,84126	,48375
	Ordem_aluno	38,6850	200	8,39991	,59396

Paired Samples Correlations

		N	Correlation	Sig.
Pair 1	Ordem_Familiar & Ordem_Social	200	,408	,000
Pair 2	Ordem_Familiar & Ordem_escolar	200	,482	,000
Pair 3	Ordem_Familiar & Ordem_Professor	200	,475	,000
Pair 4	Ordem_Familiar & Ordem_aluno	200	,565	,000
Pair 5	Ordem_Social & Ordem_escolar	200	,193	,006
Pair 6	Ordem_Social & Ordem_Professor	200	,445	,000
Pair 7	Ordem_Social & Ordem_aluno	200	,479	,000
Pair 8	Ordem_escolar & Ordem_Professor	200	,538	,000
Pair 9	Ordem_escolar & Ordem_aluno	200	,511	,000
Pair 10	Ordem_Professor & Ordem_aluno	200	,720	,000

Paired Samples Test

		Paired Differences					t	df	Sig. (2-tailed)
		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference				
					Lower	Upper			
Pair 1	Ordem_Familiar - Ordem_Social	5,49000	4,58531	,32423	4,85063	6,12937	16,932	199	,000
Pair 2	Ordem_Familiar - Ordem_escolar	12,45500	7,77433	,54973	13,53904	11,37096	22,657	199	,000
Pair 3	Ordem_Familiar - Ordem_Professor	-9,28000	6,12201	,43289	10,13364	-8,42636	21,437	199	,000
Pair 4	Ordem_Familiar - Ordem_aluno	18,50000	6,94342	,49097	19,46818	17,53182	37,680	199	,000
Pair 5	Ordem_Social - Ordem_escolar	17,94500	9,01768	,63765	19,20241	16,68759	28,143	199	,000
Pair 6	Ordem_Social - Ordem_Professor	14,77000	6,20885	,43903	15,63575	13,90425	33,642	199	,000
Pair 7	Ordem_Social - Ordem_aluno	23,99000	7,37440	,52145	25,01827	22,96173	46,006	199	,000
Pair 8	Ordem_escolar - Ordem_Professor	3,17500	7,76180	,54884	2,09271	4,25729	5,785	199	,000
Pair 9	Ordem_escolar - Ordem_aluno	-6,04500	8,55035	,60460	-7,23725	-4,85275	9,998	199	,000
Pair 10	Ordem_Professor - Ordem_aluno	-9,22000	5,88257	,41596	10,04026	-8,39974	22,166	199	,000

Anexo G – Níveis médios de cada medida disciplinar

Descriptive Statistics

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
MDCS_Advertência	200	1	6	3,71	1,416
MDCS_Ordem_de_saida_d e_sala_de_aula	200	1	6	3,66	1,402
MDCS_Realizacao_de_tare fas	200	1	6	3,98	1,293
MDCS_Condicionamento_ espacos	200	1	6	3,71	1,286
MDSC_Mudanca_de_turm a	200	1	6	3,49	1,510
MDSC_Repreensao_regista da	200	1	6	3,80	1,371
MDCS_Suspensao_de_3_a _12_dias	200	1	6	3,70	1,710
MDCS_Tranferencia_de_e scola	200	1	6	3,60	1,669
MDCS_Suspensao_da_esc ola	200	1	6	3,76	1,732
Valid N (listwise)	200				

Anexo H – Comparação dos níveis médios das melhores formas para gerir a indisciplina na sala de aula, em termos de eficácia e em termos de frequência

Paired Samples Statistics

		Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pair 1	GIE_Advertencia	3,74	200	1,412	,100
	GIF_Advertencia	3,83	200	1,482	,105

Paired Samples Correlations

	N	Correlation	Sig.
Pair 1 GIE_Advertencia & GIF_Advertencia	200	,434	,000

Paired Samples Test

Paired Samples Test									
		Paired Differences				t	df	Sig. (2-tailed)	
		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference				
					Lower				Upper
Pair 1	GIE_Advertencia - GIF_Advertencia	-,090	1,541	,109	-,305	,125	-,826	199	,410

Paired Samples Statistics

	Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pair 1 GIE_O_professor_discute_pontos_vista	4,01	200	1,278	,090
GIF_O_professor_discute_pontos_vista	4,00	200	1,286	,091

Paired Samples Correlations

	N	Correlation	Sig.
Pair 1 GIE_O_professor_discute_pontos_vista & GIF_O_professor_discute_pontos_vista	200	,480	,000

Paired Samples Test

		Paired Differences					t	df	Sig. (2-tailed)
		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference				
					Lower	Upper			
Pair 1	GIE_O_professor_discute_pontos_vista - GIF_O_professor_discute_pontos_vista	,010	1,307	,092	-,172	,192	,108	199	,914

Paired Samples Statistics

		Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pair 1	GIE_O_professor_apresenta_factos_e_argumentos	4,12	200	1,265	,089
	GIF_O_professor_apresenta_factos_e_argumentos	4,10	200	1,087	,077

Paired Samples Correlations

		N	Correlation	Sig.
Pair 1	GIE_O_professor_apresenta_factos_e_argumentos & GIF_O_professor_apresenta_factos_e_argumentos	200	,383	,000

Paired Samples Test

	Paired Differences					t	df	Sig. (2-tailed)
	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference				
				Lower	Upper			

Pair 1	GIE_O_professor_apresenta_fatos_e_argumentos - GIF_O_professor_apresenta_fatos_e_argumentos	,020	1,315	,093	-,163	,203	,215	199	,830
--------	---	------	-------	------	-------	------	------	-----	------

Paired Samples Statistics

		Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pair 1	GIE_O_professor_explica_clareza	4,61	200	1,239	,088
	GIF_O_professor_explica_clareza	4,34	200	1,170	,083
Pair 2	GIE_O_professor_conhece_os_alunos_e_adapta_os_conteudos	4,76	200	1,226	,087
	GIF_O_professor_conhece_os_alunos_e_adapta_os_conteudos	4,26	200	1,360	,096

Paired Samples Correlations

		N	Correlation	Sig.
Pair 1	GIE_O_professor_explica_clareza & GIF_O_professor_explica_clareza	200	,482	,000
Pair 2	GIE_O_professor_conhece_os_alunos_e_adapta_os_conteudos & GIF_O_professor_conhece_os_alunos_e_adapta_os_conteudos	200	,463	,000

Paired Samples Test

		Paired Differences				t	df	Sig. (2-tailed)	
		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference				
					Lower				Upper
Pair 1	GIE_O_professor_explicar clara - GIF_O_professor_explicar clara	,275	1,228	,087	,104	,446	3,168	199	,002
Pair 2	GIE_O_professor_conhece_os_alunos_e_adapta_os_conteudos - GIF_O_professor_conhece_os_alunos_e_adapta_os_conteudos	,500	1,345	,095	,312	,688	5,257	199	,000

Paired Samples Statistics

		Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pair 1	GIE_O_professor_fornecer informacao positiva	4,67	200	1,272	,090
	GIF_O_professor_fornecer informacao positiva	4,30	200	1,224	,087
Pair 2	GIE_O_professor_identificar o que e importante	4,05	200	1,298	,092
	GIF_O_professor_identificar o que e importante	4,31	200	1,158	,082
Pair 3	GIE_O_professor_convadir a os alunos a participar	4,36	200	1,223	,087
	GIF_O_professor_convadir a os alunos a participar	4,17	200	1,306	,092
Pair 4	GIE_O_professor_incentivar a os alunos a criticar as suas ideias	4,11	200	1,270	,090

Pair 5	GIF_O_professor_incentiva_os_alunos_a_criticar_as_suas_ideias	3,93	200	1,301	,092
	GIE_O_professor_favorece_atividades_cooperacao	4,29	200	1,109	,078
	GIF_O_professor_favorece_atividades_cooperacao	4,10	200	1,178	,083
Pair 6	GIE_O_professor_realiza_uma_avaliacao_continua	4,25	200	1,291	,091
	GIF_O_professor_realiza_uma_avaliacao_continua	4,20	200	1,224	,087
Pair 7	GIE_O_professor_tem_um_estilo_de_apresentacao_interessante	4,56	200	1,366	,097
	GIF_O_professor_tem_um_estilo_de_apresentacao_interessante	4,23	200	1,444	,102

Paired Samples Correlations

		N	Correlation	Sig.
Pair 1	GIE_O_professor_fornece_informacao_positiva & GIF_O_professor_fornece_informacao_positiva	200	,387	,000
Pair 2	GIE_O_professor_identifica_o_que_e_importante & GIF_O_professor_identifica_o_que_e_importante	200	,521	,000
Pair 3	GIE_O_professor_convida_os_alunos_a_participar & GIF_O_professor_convida_os_alunos_a_participar	200	,476	,000

Pair 4	GIE_O_professor_incentiva_os_alunos_a_criticar_as_suas_ideias & GIF_O_professor_incentiva_os_alunos_a_criticar_as_suas_ideias	200	,448	,000
Pair 5	GIE_O_professor_favorece_atividades_cooperacao & GIF_O_professor_favorece_atividades_cooperacao	200	,505	,000
Pair 6	GIE_O_professor_realiza_uma_avaliao_continua & GIF_O_professor_realiza_uma_avaliao_continua	200	,538	,000
Pair 7	GIE_O_professor_tem_um_estilo_de_apresentacao_interessante & GIF_O_professor_tem_um_estilo_de_apresentacao_interessante	200	,525	,000

Paired Samples Test

		Paired Differences				t	df	Sig. (2-tailed)	
		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference				
					Lower				Upper
Pair 1	GIE_O_professor_fornece_informacao_positiva - GIF_O_professor_fornece_informacao_positiva	,370	1,383	,098	,177	,563	3,784	199	,000

Pair 2	GIE_O_professor_identificacao_que_e_importante - GIF_O_professor_identificacao_que_e_importante	-,260	1,208	,085	-,428	-,092	-3,043	199	,003
	GIE_O_professor_convidar_alunos_a_participar - GIF_O_professor_convidar_alunos_a_participar	,190	1,297	,092	,009	,371	2,072	199	,040
Pair 3	GIE_O_professor_incentivar_alunos_a_criticar_suas_ideias - GIF_O_professor_incentivar_alunos_a_criticar_suas_ideias	,175	1,350	,095	-,013	,363	1,833	199	,068
	GIE_O_professor_favorecer_atividades_cooperacao - GIF_O_professor_favorecer_atividades_cooperacao	,185	1,139	,081	,026	,344	2,297	199	,023
Pair 4	GIE_O_professor_realizar_uma_avaliacao_continua - GIF_O_professor_realizar_uma_avaliacao_continua	,050	1,210	,086	-,119	,219	,584	199	,560

Pair 7	GIE_O_professor_tem_um_estilo_de_apresentacao_interessante - GIF_O_professor_tem_um_estilo_de_apresentacao_interessante	,330	1,371	,097	,139	,521	3,403	199	,001
--------	---	------	-------	------	------	------	-------	-----	------

Anexo I – Comparação dos níveis médios dos motivos de ordem familiar, social, escolar, ligados aos professores e respeitantes aos alunos em função do género.

Tests of Normality							
	Género	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
		Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Ordem_Familiar	Masculino	,089	107	,036	,985	107	,256
	Feminino	,069	93	,200*	,978	93	,124
Ordem_Social	Masculino	,167	107	,000	,850	107	,000
	Feminino	,261	93	,000	,691	93	,000
Ordem_escolar	Masculino	,057	107	,200*	,990	107	,617
	Feminino	,093	93	,045	,985	93	,350
Ordem_Professor	Masculino	,082	107	,072	,976	107	,051
	Feminino	,080	93	,182	,980	93	,163
Ordem_aluno	Masculino	,067	107	,200*	,986	107	,306
	Feminino	,071	93	,200*	,961	93	,007

*. This is a lower bound of the true significance.

a. Lilliefors Significance Correction

Independent Samples Test							
		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means			
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference
Ordem_Familiar	Equal variances assumed	,322	,571	-3,150	198	,002	-1,90524
Ordem_Social	Equal variances assumed	1,837	,177	-2,715	198	,007	-1,53482
Ordem_escolar	Equal variances assumed	1,540	,216	-1,449	198	,149	-1,81851

Ordem_Professor	Equal variances assumed	,741	,391	-3,040	198	,003	-2,88926
Ordem_aluno	Equal variances assumed	2,170	,142	-3,939	198	,000	-4,52809

Group Statistics

	Gênero	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Ordem_Familiar	Masculino	107	19,2991	4,22753	,40869
	Feminino	93	21,2043	4,31015	,44694
Ordem_Social	Masculino	107	13,9813	4,15951	,40212
	Feminino	93	15,5161	3,78100	,39207
Ordem_escolar	Masculino	107	31,7944	9,49055	,91749
	Feminino	93	33,6129	8,05016	,83476
Ordem_Professor	Masculino	107	28,1215	7,10927	,68728
	Feminino	93	31,0108	6,20395	,64332
Ordem_aluno	Masculino	107	36,5794	8,81897	,85256
	Feminino	93	41,1075	7,20577	,74720

Anexo J – Comparação dos níveis médios dos motivos de ordem familiar, social, escolar, ligados aos professores e respeitantes aos alunos em função da faixa etária.

Tests of Normality

	Idade	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
		Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Ordem_Familiar	13-14	,083	126	,034	,980	126	,060
	15-16	,065	55	,200 [*]	,990	55	,919
	17-18	,144	19	,200 [*]	,929	19	,166
Ordem_Social	13-14	,241	126	,000	,723	126	,000
	15-16	,160	55	,001	,851	55	,000
	17-18	,137	19	,200 [*]	,912	19	,082
Ordem_escolar	13-14	,071	126	,199	,990	126	,479
	15-16	,086	55	,200 [*]	,990	55	,933
	17-18	,114	19	,200 [*]	,953	19	,449
Ordem_Professor	13-14	,080	126	,044	,975	126	,021
	15-16	,097	55	,200 [*]	,959	55	,057
	17-18	,145	19	,200 [*]	,961	19	,588
Ordem_aluno	13-14	,073	126	,100	,969	126	,006
	15-16	,086	55	,200 [*]	,978	55	,413
	17-18	,173	19	,137	,974	19	,847

*. This is a lower bound of the true significance.

a. Lilliefors Significance Correction

Test of Homogeneity of Variances

	Levene Statistic	df1	df2	Sig.
Ordem_Familiar	,937	2	197	,394
Ordem_Social	,467	2	197	,627
Ordem_escolar	1,579	2	197	,209
Ordem_Professor	,482	2	197	,618
Ordem_aluno	,397	2	197	,673

ANOVA

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Ordem_Familiar	Between Groups	119,384	2	59,692	3,209	,043
	Within Groups	3664,771	197	18,603		
	Total	3784,155	199			
Ordem_Social	Between Groups	105,930	2	52,965	3,301	,039
	Within Groups	3160,465	197	16,043		
	Total	3266,395	199			
Ordem_escolar	Between Groups	221,711	2	110,856	1,413	,246
	Within Groups	15452,369	197	78,438		
	Total	15674,080	199			
Ordem_Professor	Between Groups	342,788	2	171,394	3,764	,025
	Within Groups	8970,967	197	45,538		
	Total	9313,755	199			
Ordem_aluno	Between Groups	235,183	2	117,592	1,678	,189
	Within Groups	13805,972	197	70,081		
	Total	14041,155	199			

Multiple Comparisons

Tukey HSD

Dependent Variable	(I) Idade	(J) Idade	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
						Lower Bound	Upper Bound
Ordem_Familiar	13-14	15-16	1,69711 [*]	,69705	,042	,0510	3,3432
		17-18	1,24353	1,06148	,472	-1,2632	3,7503
	15-16	13-14	-1,69711 [*]	,69705	,042	-3,3432	-,0510
		17-18	-,45359	1,14775	,918	-3,1641	2,2569
	17-18	13-14	-1,24353	1,06148	,472	-3,7503	1,2632

Ordem_Social	13-14	15-16	,45359	1,14775	,918	-2,2569	3,1641
		15-16	1,24834	,64731	,133	-,2803	2,7770
		17-18	2,01963	,98574	,103	-,3083	4,3475
	15-16	13-14	-1,24834	,64731	,133	-2,7770	,2803
		17-18	,77129	1,06586	,750	-1,7458	3,2884
		13-14	-2,01963	,98574	,103	-4,3475	,3083
	17-18	15-16	-,77129	1,06586	,750	-3,2884	1,7458
		15-16	2,72280*	1,09058	,035	,1473	5,2983
		17-18	2,67878	1,66077	,243	-1,2432	6,6008
	Ordem_Professor	13-14	-2,72280*	1,09058	,035	-5,2983	-,1473
		15-16	-,04402	1,79574	1,000	-4,2848	4,1967
		13-14	-2,67878	1,66077	,243	-6,6008	1,2432
	17-18	15-16	,04402	1,79574	1,000	-4,1967	4,2848

*. The mean difference is significant at the 0.05 level.

Descriptives						
		N	Mean	Std. Deviation	Minimum	Maximum
Ordem_Familiar	13-14	126	20,7698	4,49028	6,00	30,00
	15-16	55	19,0727	4,09089	8,00	29,00
	17-18	19	19,5263	3,65708	14,00	28,00
Ordem_Social	13-14	126	15,2302	3,93581	3,00	18,00
	15-16	55	13,9818	4,03453	3,00	18,00
	17-18	19	13,2105	4,37898	3,00	18,00
Ordem_escolar	13-14	126	32,9127	9,40129	9,00	54,00
	15-16	55	31,2182	7,87328	9,00	50,00
	17-18	19	34,9474	7,66285	15,00	48,00
Ordem_Professor	13-14	126	30,4683	6,75359	13,00	42,00
	15-16	55	27,7455	6,85624	7,00	40,00
	17-18	19	27,7895	6,37337	14,00	39,00
Ordem_aluno	13-14	126	39,5159	8,37877	13,00	54,00
	15-16	55	37,2909	8,61668	14,00	54,00
	17-18	19	37,2105	7,53200	19,00	52,00

Anexo K – Comparação dos níveis médios dos motivos de ordem familiar, social, escolar, ligados aos professores e respeitantes aos alunos em função do tipo de ensino.

Tests of Normality							
	Tipo_de_curso	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
		Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Ordem_Familiar	Regular	,068	166	,062	,983	166	,036

Ordem_Social	CEF	,096	34	,200 [*]	,974	34	,582
	Regular	,224	166	,000	,747	166	,000
Ordem_escolar	CEF	,148	34	,058	,908	34	,007
	Regular	,059	166	,200 [*]	,991	166	,424
Ordem_Professor	CEF	,112	34	,200 [*]	,963	34	,298
	Regular	,070	166	,045	,983	166	,038
Ordem_aluno	CEF	,099	34	,200 [*]	,974	34	,594
	Regular	,066	166	,070	,978	166	,009
	CEF	,108	34	,200 [*]	,979	34	,752

*. This is a lower bound of the true significance.

a. Lilliefors Significance Correction

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means			
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference
Ordem_Familiar	Equal variances assumed	,742	,390	2,416	198	,017	1,95925
Ordem_Social	Equal variances assumed	3,817	,052	3,165	198	,002	2,36109
Ordem_escolar	Equal variances assumed	,298	,586	-,069	198	,945	-,11481
Ordem_Professor	Equal variances assumed	1,786	,183	3,896	198	,000	4,84798
Ordem_aluno	Equal variances assumed	1,500	,222	2,434	198	,016	3,80191

Group Statistics

	Tipo de curso	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Ordem_Familiar	Regular	166	20,5181	4,39796	,34135
	CEF	34	18,5588	3,83122	,65705
Ordem_Social	Regular	166	15,0964	3,82690	,29703
	CEF	34	12,7353	4,58131	,78569
Ordem_escolar	Regular	166	32,6205	8,93244	,69329
	CEF	34	32,7353	8,71887	1,49527
Ordem_Professor	Regular	166	30,2892	6,34375	,49237
	CEF	34	25,4412	7,80517	1,33858
Ordem_aluno	Regular	166	39,3313	8,02450	,62282
	CEF	34	35,5294	9,54808	1,63748

Anexo L – Correlações entre os motivos de ordem familiar, social, escolar, ligados aos professores e respeitantes aos alunos e as habilitações literárias dos pais.

Correlations			HabilitacoesLite rarias Pai	HabilitacoesLite rarias Mae
Spearman's rho	HabilitacoesLiterarias_Pai	Correlation Coefficient	1,000	,627
		Sig. (2-tailed)	.	,000
		N	200	200
	HabilitacoesLiterarias_Mae	Correlation Coefficient	,627**	1,000
		Sig. (2-tailed)	,000	.
		N	200	200
	Ordem_Familiar	Correlation Coefficient	-,002	,101
		Sig. (2-tailed)	,983	,154
		N	200	200
	Ordem_Social	Correlation Coefficient	-,043	-,015
		Sig. (2-tailed)	,543	,829
		N	200	200
	Ordem_escolar	Correlation Coefficient	-,029	-,037
		Sig. (2-tailed)	,685	,601
		N	200	200
	Ordem_Professor	Correlation Coefficient	-,008	,068
		Sig. (2-tailed)	,907	,341
		N	200	200
	Ordem_aluno	Correlation Coefficient	,052	,059
		Sig. (2-tailed)	,467	,410
		N	200	200