



2010

UC/FPCE

Universidade de Coimbra  
Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação

**Indisciplina escolar perspectivada por um grupo de alunos do terceiro ciclo de duas escolas de Viana do Castelo**

Anabela Ramos Rodrigues (e-mail: [anabelaramosrodrigues@gmail.com](mailto:anabelaramosrodrigues@gmail.com))

Dissertação de Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento sob a orientação da Professora Doutora Teresa Sousa Machado

Esta tese é dedicada à minha mãe que “partiu” a meio deste trabalho.

## AGRADECIMENTOS

Agradecer é a certeza de não estar só. É a confirmação de que nenhum projecto de vida se realiza sem a presença de outras pessoas que de diferentes formas intervêm na concretização dos nossos sonhos. Testemunho disso é a realização deste trabalho que só foi possível com o contributo incondicional de um conjunto de pessoas às quais desejo expressar o meu sincero agradecimento:

- À Professora Doutora Teresa Sousa Machado, minha orientadora neste estudo, pela disponibilidade e paciência, pelas críticas permanentes e construtivas, pelas propostas de novos desafios dada a complexidade do tema e que permitiram avanços e recuos aspectos indispensáveis à construção deste trabalho;

- Ao Professor João Amado e à Professora Teresa Freire pela disponibilidade do material disponibilizado;

- A todos os colegas do mestrado, muito especialmente à Odete que com a sua camaradagem, convívio e apoio permitiram que este trabalho se tornasse menos solitário;

- À Madalena Abreu pelo apoio e incentivo na realização deste trabalho;

- Ao Carlos, pela paciência em ajudar-me;

- Às escolas que me receberam;

- Aos professores e pais que colaboraram;

- À minha família pelo apoio afectivo e emocional;

- Aos alunos das duas escolas que foram receptivos e colaboraram no preenchimento do questionário.

## RESUMO

No presente trabalho, pretende-se investigar a questão da indisciplina em sala de aula, vista na perspectiva dos alunos do 7º e 8º ano de escolaridade, através da análise das respostas dadas a questionários dirigidos aos alunos. Adicionalmente, pretendia-se avaliar a opinião de professores sobre a mesma temática.

A escolha dos alunos deste grupo etário deveu-se a factores vários, como nossa experiência profissional, pedidos de ajuda dos professores e pais, impacto que o tema desperta na comunicação social e na sociedade em geral (e traduzindo-se, por vezes, mais em “clichés” do que numa análise que possa orientar práticas mais adequadas).

Como assunto principal deste estudo aparece a indisciplina e como subtemas o sucesso ou insucesso dos alunos, a indisciplina na perspectiva dos professores e a importância do papel dos pais na participação da vida escolar dos filhos.

O questionário utilizado para os alunos é da autoria de Freire (1991). Foram elaborados mais dois questionários: um para os professores onde se questiona se o aluno tem sucesso ou insucesso escolar e se a indisciplina verificada é dirigida aos professores ou aos colegas, outro para os pais com intuito de averiguar a importância do envolvimento na educação escolar dos filhos. Após aplicação dos questionários foi alterado o objectivo inicial do estudo por falta de colaboração dos professores e dos pais numa das escolas.

A amostra deste estudo decorreu em duas escolas do terceiro ciclo (7º e 8º ano) de Viana do Castelo: Escola EB2/3 Frei Bartolomeu dos Mártires - Stª Maria Maior e a Escola EB2/3 Carteador Mena – Darque. Participaram 284 alunos num total das duas escolas, 5 professores/directores de turma e 15 pais. Os resultados obtidos sugerem que os adolescentes precisam de se sentir apoiados e protegidos pela família e pelos professores. O apoio da família é primordial para o bom comportamento em sala de aula e para o sucesso escolar. Estes jovens têm noção das regras do viver em sociedade, mas, na prática a sua postura nem sempre se harmoniza com aquilo que é socialmente bem aceite pela sociedade. Valorizam o envolvimento familiar nas actividades escolares e o interesse e empenho que os professores demonstram por eles.

**Palavras-chave:** indisciplina, violência, problemas comportamentais, adolescência, sucesso e insucesso escolar.

## ABSTRACT

The present work aims to investigate the issue of indiscipline in the classroom, viewed from the perspective of students in 7th and 8th grade, by analyzing responses to questionnaires sent to students. Additionally, it aimed to evaluate the opinion of teachers on the same topic.

The choice of the students of this age group was due to several factors, such as our professional experience, requests for help from teachers and parents, the impact that the issue arouses in the media and society in general (and resulting, sometimes more in clichés than an analysis that could guide best practices).

As the main subject of this study appears to be indiscipline and subthemes as the success or failure of students, indiscipline in the perspective of teachers and the important role of parents' participation in school life of children.

The questionnaire used for the students is the work of Freire (1991). We prepared two questionnaires: one for teachers where one asks whether the student has success or failure at school and indiscipline is checked for teachers or colleagues, one for parents with a view to ascertain the importance of involvement in school education of children. After the questionnaires were changed the original purpose of the study for lack of cooperation from teachers and parents in schools.

The sample was in two graduate schools (7th and 8th year) de Viana do Castelo: Escola EB2/3 Frei Bartolomeu dos Mártires - St<sup>a</sup> Maria Maior - Escola EB2/3 Carteado Mena – Darque. 284 students participated in a total of two schools, five teachers and 15 directors of the class parents. The results suggest that adolescents need to feel supported and protected by family and teachers. Family support is vital for good behavior in the classroom and for school success. These young people are aware of the rules of living in society, but in practice your posture is not always attuned to what is socially well accepted by society. They value family involvement in school activities and the interest and commitment that teachers show for them.

Keywords: indiscipline, violence, behavioral problems, adolescence, school failure and success.

## **ÍNDICE**

ÍNDICE .....	vi
ÍNDICE DE QUADROS.....	vii
INTRODUÇÃO .....	8
PARTE I: ENQUADRAMENTO TEÓRICO.....	10
1.1-O problema da Indisciplina.....	11
1.2-Conceito de Disciplina/Indisciplina.....	15
1.3-Tipos de gravidade de indisciplina .....	17
1.3.1-Agressividade .....	18
1.3.2-Violência .....	19
1.3.3-Bullying .....	23
1.3.4-Delinquência.....	24
1.4-Prevenção vs Correção da indisciplina .....	26
1.4.1-Estratégias para a prevenção da indisciplina.....	27
1.4.2-Punição .....	29
II Capítulo -A escola e seu envolvimento no processo educativo .....	31
2.1-Relação escola e o meio.....	31
2.2-Relação família e a escola .....	32
2.3-O sucesso e o insucesso dos alunos .....	34
III Capítulo -A adolescência .....	37
3.1-Estádios da adolescência .....	37
3.2-O adolescente aluno e o professor .....	39
PARTE II: ESTUDO EMPÍRICO .....	40
IV Capítulo -Metodologia e procedimentos.....	41
4.1-Probleática do estudo.....	41
4.2-Objectivos do estudo .....	42
4.3-Hipóteses .....	42
4.4-Variáveis.....	43
4.5-Opções Metodológicas .....	43
4.5.1-Princípios éticos .....	43
4.5.2-Método de Investigação .....	44
4.5.3-Método de Colheita de Dados .....	44
4.5.4-Participantes .....	44
4.5.5-Material .....	45
4.5.6-Procedimentos .....	45
V Capítulo -Apresentação e análise dos resultados .....	47
5.1-Interpretação dos Resultados .....	47
5.2-Discussão dos resultados .....	54
5.3-Conclusões.....	55
CONCLUSÃO .....	57
BIBLIOGRAFIA.....	59
ANEXOS.....	64
Anexo 1:Pedido de autorização às escolas.....	65
Anexo 2: Questionário dos alunos .....	67
Anexo 3: Questionário aos pais .....	72

## ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1- Caracterização sócio-demográfica da amostra .....	47
Quadro 2- Responsabilidade da indisciplina na sala em função do Grupo Etário.....	48
Quadro 3- Formas de encorajamento e diálogo como factores preventivos perante actos de indisciplina em função do Género .....	49
Quadro 4- A indisciplina e as práticas do professor em função do Ano de Escolaridade .....	49
Quadro 5- O apoio familiar é importante no combate à indisciplina na sala de aula em função do nº de repetências de Ano Lectivo.....	50
Quadro 6- O controle sem punição é visto como causador de indisciplina em função da Escola.....	50
Quadro 7- O respeito pelo professor é percebido como regra fundamental de disciplina na aula em função da repetência de ano escolar .....	51
Quadro 8- Na perspectiva dos alunos cabe ao professor ditar as regras de disciplina na sala de aula em função do Grupo Etário.....	51
Quadro 9- O apelo do professor à inter-ajuda da turma é percebida como uma forma de evitar a indisciplina em função da Escola.....	52
Quadro 10- A autoridade do professor é reconhecida quando os alunos são respeitados e valorizados .....	52
Quadro 11- O Insucesso escolar na turma em função do Género.....	53

## INTRODUÇÃO

Actualmente, um dos maiores problemas que parece afectar as nossas escolas (professores, alunos e pais) é o da indisciplina. Em casa e/ou na escola surgem problemas a que o educador tem de responder. Cada caso transporta consigo uma história de vida, uma família, ou a falta dela, um percurso escolar feito de (in) sucessos, uma integração social melhor ou pior conseguida, em suma, uma trajectória de vida particular. Este facto transforma a questão da indisciplina num fenómeno complexo, multidimensional onde interferem inúmeros factores. Estes podem ser considerados de ordem social, familiar, escolar (organizacionais e pedagógicos) e individuais, cujo peso é relativo e só pode ser avaliado tendo em conta cada caso *per si*.

Numa sociedade em que o fenómeno da delinquência juvenil se tem vindo a declarar numa forma gradual é instintivo que as atenções se virem para "...a escola e para o fracasso relativo da sua missão de inserção..." das modernas gerações numa sociedade regulada por valores de uma salutar convivência democrática (Estrela & Amado, 2000, p. 249). Talvez, o facto da própria sociedade envolvida nem sempre fornecer os melhores exemplos não seja alheio ao aumento da indisciplina, violência e desacatos em geral no meio escolar.

Dada a evidência notória que a indisciplina e a violência escolares têm tido nos órgãos de comunicação social, mais do que ajudar no reconhecimento das dificuldades do trabalho e da acção docente, pensamos que tende a vulnerabilizar esse mesmo trabalho e acção, além de contribuir para justificar as vozes daqueles que os acusam de incompetência e de desleixo (Cosme & Trindade, 2008). A maior visibilidade social desse problema, devido à acção dos media, pode ter um impacto negativo nos alunos e na sociedade pelo facto da mensagem passada poder ser irrealista, exagerada ou distorcida da realidade. Daí, o crescente sentimento de insegurança, sentido pela sociedade, não estar de modo algum dissociado da influência que os meios de comunicação social exercem sobre as pessoas. No entanto, que respostas temos para as preocupações dos pais, professores, psicólogos, educadores, sobre os impactos da exposição, na comunicação social, em relação à indisciplina, à violência, à agressividade, ao *bullying*, à delinquência nas escolas, nas famílias, na sociedade e no próprio discente?! Para a compreensão deste fenómeno, a existência de estudos e



pesquisas, no sentido de encontrar respostas viáveis que possam contribuir para a disciplina nas escolas, revestem-se de uma importância fulcral.

Tendo em consideração que a maioria dos trabalhos sobre esta temática incide preferencialmente na perspectiva dos adultos, i.e. pais e professores, achamos pertinente a auscultação da visão dos próprios estudantes na medida em que poderá ser esclarecedora da problemática em questão. Atendendo a essa preocupação esta tese propõe uma reflexão sobre a indisciplina na perspectiva dos alunos.

Ao estudarmos a indisciplina na óptica dos alunos de duas escolas do terceiro ciclo pretende-se fazer um estudo que identifique o papel dos pais (formas de envolvimento da família na vida escolar), o papel dos professores e alunos e, ao mesmo tempo, prestar o nosso contributo no encontro de soluções para um problema que parece expandir-se nas nossas escolas.

Ao longo deste estudo, iremos percorrer um trajecto que nos conduzirá ao cerne desta tese que aparecerá estruturada em duas partes. A primeira parte corresponderá ao enquadramento teórico, baseado nas investigações de alguns autores conceituados, onde se revê as teorias/explicações que têm surgido em redor do tema indisciplina em sala de aula, a sua origem e evolução. A segunda parte irá incidir no estudo empírico, nomeadamente os objectivos e a metodologia de estudo sobre a indisciplina em sala de aula na perspectiva dos alunos, o sucesso e insucesso na perspectiva dos professores e a participação dos pais na educação dos filhos. Apresentar-se-á a análise e discussão dos resultados obtidos à luz das concepções teóricas revistas. Por fim, far-se-á uma reflexão sobre as conclusões da nossa investigação, limites e hipóteses suscitadas pela análise das respostas dos nossos sujeitos.

Com este trabalho, apenas, se pretende dar um pequeno contributo que possa ajudar a uma maior consciencialização e reflexão acerca de tão delicada matéria, sem esquecer nunca que a escola, como diz Alves Pinto, na sociedade actual é “um tempo, um espaço, um sistema de interacções sociais” (1995, p.134).

## **PARTE I: ENQUADRAMENTO TEÓRICO**

## I Capítulo -O problema da Indisciplina em meio escolar

“A juventude de hoje ama o luxo; falta-lhe a persistência, ridiculariza a autoridade e não tem qualquer respeito pelos mais velhos. As crianças (...) contradizem os pais, estão à mesa como glutões e infernizam a vida dos seus mestres.”

(Coslin, 2009, p.13)

Numa sociedade em constante mudança e da qual fazemos parte, modificações sociais afectam e alteram diariamente todas as estruturas e sistemas, nomeadamente a célula dessa sociedade que é a escola e todo o sistema educativo (Silva, 2001). No universo de informação em que vivemos, a alteração das práticas educativas proporciona alterações de comportamento ao nível do professor e do aluno. Na verdade, profissionais de educação, pais/encarregados de educação e a sociedade em geral vêem-se confrontados diariamente com alguns comportamentos indesejáveis, indisciplinados ou disruptivos (Estrela, 2002).

Ao longo deste capítulo, analisaremos alguma literatura sobre a problemática da indisciplina, conceitos, múltiplas interpretações, causas, e, ainda, estratégias de prevenção/correção e punição.

### **1.1-O problema da Indisciplina**

A indisciplina constitui um dos desafios mais críticos com os quais se confrontam as nossas escolas. Ela abrange diversas formas e meios de expressão e é sem dúvida um reflexo das mais diversas causas. A indisciplina relaciona-se com um conjunto de valores e expectativas que variam ao longo do tempo. Estudos recentes revelam que, não obstante, o carácter remoto da indisciplina cujo aparecimento coincide com o surgimento da instituição escolar, o que constatamos de novo em relação a este fenómeno é a amplitude e intensidade do mesmo na Escola, a ponto de Daniel Sampaio a avaliar como “...um mar de equívocos” (Sampaio, 1996, p.121).

A escola é um reflexo da sociedade, um dos palcos possíveis de violência, que pode ter início nos comportamentos mais comuns de indisciplina, com os quais nos habituamos a conviver, até às situações mais graves que a comunicação social divulga. Muitos desses comportamentos desadequados podem ser incentivados pela pretensão de ser conhecido(a), de se tornar objecto de curiosidade. Amado e Estrela (2007) entendem a atenção operada pelos média como positiva, por envolver a opinião pública num problema de interesse geral. Todavia, poderá ter efeitos negativos em virtude das eventuais confusões geradas pela falta de clarificação de conceitos, pela imputação

causal abusiva e promotora de uma imagem falseada e distorcida da real frequência e gravidade do fenómeno na escola. Disso é exemplo o lamentável episódio de indisciplina ocorrido numa determinada sala de aula, divulgado pelos meios de comunicação social e que nos permite recordar que na reflexão sobre a educação “cada cabeça vale uma sentença” (Cosme & Trindade, 2008). Neste contexto, o que deverá fazer o professor na sala de aula: Ensinar ou manter a disciplina? A disciplina faz parte da vida da instituição escolar, da sua convivência social e da vida familiar. É um meio de reconhecer que o outro tem de ser respeitado.

Sampaio lembra-nos que o controlo disciplinar é o “conjunto de todas as actividades que visam exercer alguma espécie de influência sobre o comportamento dos alunos” (1997, p.12), na tentativa de os adaptar aquilo que é encarado, para cada professor e pelos professores em cada escola, como padrão de “comportamento aceitável”. Esta definição traduz, desde logo, uma das dificuldades da problemática indisciplinar em sala de aula. O aluno espera que o professor tenha capacidade de manter a ordem, que tenha também capacidade de explicar e de ensinar, e ainda que actue com humor, justiça e amizade (Nasht 1978, cit in Amado, 2001). Partilhando as mesmas ideias daquele autor, quando tais expectativas falham, dão origem a um conjunto de situações problemáticas que irão afectar a forma como os alunos interpretam e definem as situações. É certo que em todos os tempos surgiram professores que conduziram as aulas sem necessidade de recurso a grandes medidas de controlo disciplinar, pelo facto de reunirem capacidade de empatia e relacionamento adequado com os seus alunos, coadjuvada com boas práticas didácticas. Ao lado destes docentes, outros houve e haverá que parecem incapazes de se impor e por isso as suas salas rapidamente se transformam em rituais sádicos ou desordens sem fim (Sampaio, 1997). De facto, temos de concordar que os diversos procedimentos pedagógicos utilizados pelos professores e a forma como os alunos neles interagem podem, por si só, constituir momentos de indisciplina, admitindo a possibilidade de existir um desencontro entre o modo de pensar a “boa educação” por parte dos alunos e o modo como pensam alguns professores (Amado & Freire, 2002).

Estudos realizados por Amado (2001) sobre representações do aluno acerca do “bom professor”, revelaram que para os mais novos (entre 11 e os 13 anos) os bons professores são os que conseguem controlar as aulas, os comportamentos, os que organizam as actividades de aprendizagem e que dão *feedback* sobre os trabalhos dos alunos; já para os mais velhos, o bom professor é bem-educado, dedicado, interessado

pelas matérias leccionadas, sabe ouvir e ajudar os alunos. Ainda, na perspectiva dos alunos, o respeito (pedir a palavra, ouvir os outros) aparece como eixo fulcral nas exigências, normas, valores e regras de convivência na aula. Referem no entanto, certa incoerência dos professores, que por um lado exigem boa educação e por outro lado transgridem os seus princípios.

Amado e Freire (2009) reconhecem, na perspectiva dos alunos e em relação à indisciplina, uma pluralidade de factores: pedagógicos, pessoais, da organização e da família. No entanto, comparando os alunos do 7º, 8º e 9º anos, verificam uma grande unanimidade na atribuição de responsabilidades ao professor, apenas com a diferença de os alunos mais novos apontarem predominantemente as falhas de domínio relacional (permissividade, autoritarismo, injustiça na actuação), enquanto os do 8º e 9º anos salientam os aspectos técnicos da acção do professor (incompetência didáctico-pedagógica). No estudo da representação dos factores da indisciplina, Freire (1990) verificou que os alunos do 7º ano imputam uma maior responsabilidade aos factores de carácter familiar e aos professores, enquanto os mais velhos se revelam mais críticos em relação ao seu próprio comportamento. Apurou, também, que as representações dos alunos do 7º ano se constituem à volta dos comportamentos que são perturbadores do trabalho da aula, enquanto as representações do 9º ano se organizam à volta de formas mais perturbadoras da relação pedagógica. Os desvios às regras abarcam praticamente todos os alunos: os mais e menos empenhados; os mais novos e os mais velhos; e seja qual for o sexo.

Quanto à gravidade dos problemas de indisciplina, Amado e Freire (2009) referem que os estudos são “unânicos” na conclusão de que o carácter perturbador de indisciplina provém mais da “...sua frequência ou recorrência do que da sua gravidade intrínseca” (p.21). Os estudos daqueles autores mostraram que as infracções às regras são o tipo de comportamentos considerados pelos alunos como os menos graves. Os alunos encontram no aborrecimento e enfado que sentem nas aulas motivo para fazerem desenhos, ler banda desenhada e jogar clandestinamente. Estes comportamentos, em termos de gravidade, obtiveram pontuações elevadas no estudo de Espírito Santo (1994). Este autor concluiu que os alunos mais velhos atribuem maior gravidade a comportamentos como “entrar ou sair da sala de aula sem pedir autorização”, por outro lado, não houve diferenças nos grupos estudados em relação aos comportamentos “repetir baixo tudo o que o professor diz”.

A investigação revela que os alunos esperam que os professores actuem com

autoridade e com poder dentro da aula. A autoridade surge, na perspectiva dos alunos, como uma condição necessária para a criação de um clima de trabalho e de aprendizagem (Amado & Freire, 2009). O problema, na opinião daqueles autores, está na gestão desequilibrada dos poderes e na queda em extremos: autoritarismo de um lado e permissividade do outro. O professor permissivo pode criar muitas situações de perfeito descontrolo na aula.

Na escola, como em qualquer organização social, os conceitos de disciplina e de indisciplina estão associados à necessidade dos seus membros se regerem por normas e regras de conduta. A palavra regra pode expressar a ideia de um regulamento implícito ou explicitamente formulado através de proibições, exigências e permissões, ou seja, é cada indivíduo saber até onde pode ir, agir, falar e fazer sem que afecte o meio em que vive e sem prejudicar os outros (Carvalho, 1996). São tais regras que garantem e facilitam a integração de cada pessoa no grupo/classe e na organização escolar em geral, e a convivência social decorrente da definição de um quadro de expectativas que tornam os comportamentos previsíveis (Amado & Freire, 2009). Com efeito, sem o pressuposto de normas de conduta partilhadas dificilmente saberíamos estabelecer uma relação que permitisse, simultaneamente, a disponibilidade cognitiva para as aprendizagens.

O aumento dos comportamentos de indisciplina e violência nas escolas tem vindo a ocorrer a passos largos, sobretudo, nos últimos anos. Este facto leva os educadores e professores a comentarem sobre as atitudes dos alunos de hoje. Fazem-se comparações entre os de agora e os de há uns anos atrás. É frequente o comentário sobre a dificuldade em manter a ordem e a disciplina na sala de aula em moldes que lhes permita ter um bom e saudável clima de ensino/aprendizagem. Trata-se de um assunto que preocupa não só professores em início de carreira, mas também aqueles que têm uma vasta experiência de ensino nomeadamente os que leccionam o 3º ciclo do Ensino Básico (Silva & Neves, 2006).

A entrada no 3º ciclo constitui um momento crítico no percurso escolar e torna-se pertinente pensar na recepção e acompanhamento dos alunos que transitam para este nível de ensino. Nesta etapa da vida, os adolescentes sentem-se mais “desprotegidos” pela família, têm de se autonomizar, tornar-se mais independentes. São confrontados com as situações do dia-a-dia que os obrigam a decidir e a organizar o seu tempo de estudo, lazer, social e familiar (Curto, 1998). Provavelmente, estas situações reais levam Sampaio (1996) a referir que “... os estudantes do sétimo e oitavo ano levantam mais questões de indisciplina” (p. 85).

Na perspectiva do aluno, a indisciplina é exteriorizada nas suas condutas, nas inter-relações com os seus pares, com os professores e demais funcionários da escola. As percepções dos alunos do 3º ciclo foram estudadas por Rosado e Januário face ao modo como “encaram os incidentes disciplinares, (...) e a sua gravidade” e concluíram que “os comportamentos dirigidos aos professores e punham em causa a sua autoridade” são entendidos como muito “mais graves”, enquanto os comportamentos “dirigidos às actividades” são “menos graves” (1999, cit in Amado & Freire, 2009, p. 22). Em relação às agressões físicas aos colegas consideram-nas “muito graves”, o mesmo não acontece com insultos, gestos ou palavras obscenas. O género feminino apresenta sempre valores “mais elevados” em relação à percepção da “gravidade dos comportamentos de indisciplina”.

As escolas deparam-se com níveis de indisciplina que tornam difícil um clima propício ao ensino aprendizagem. Amado e Freire (2009) fazem referência a três níveis de indisciplina. O primeiro, encarado como “desvios às regras de trabalho na aula”, abrange incidentes a que se pode atribuir um carácter disruptivo por causar perturbação ao bom funcionamento da aula. O segundo, considerado como “indisciplina perturbadora das relações entre pares”, abarca os fenómenos de maus tratos entre iguais podendo revelar-se em comportamentos de alguma agressividade e violência como extorsão, violência física ou verbal, roubos, intimidação sexual. O terceiro diz respeito à “relação professor - aluno” e refere-se a comportamentos que, de certo modo, põem em causa a autoridade e o estatuto do professor, designadamente, insultos, desobediência, contestação afrontosa, desvio às regras de trabalho na aula. Estes tipos de comportamento são vistos pelos alunos como “os menos graves” (Amado & Freire, 2009, p.6).

A noção de indisciplina está estreitamente relacionada com a noção de disciplina e tende geralmente a ser definida pela sua “negação ou privação ou pela desordem proveniente da quebra das regras estabelecidas” (Estrela, 1992, p.17). Fazer uma alusão aos dois conceitos talvez se justifique no contexto deste trabalho.

## **1.2-Conceito de Disciplina/Indisciplina**

Na escola, os conceitos de disciplina e indisciplina estão associados à necessidade dos seus membros se regerem por normas e regras de conduta que facilitem a integração e a convivência.

A evolução do conceito de disciplina, como fim e meio educativo, está ligado à

mutabilidade da sociedade e do sistema educativo. O termo disciplina que, originariamente, se referia à aprendizagem e ao ensino, hoje, pode significar “punição, direcção moral, regra de conduta (...) ou obediência a essa regra” (Estrela, 1992, p.17).

Na visão desta autora, a disciplina não é apenas uma maneira passiva de se agir mas, um respeito mútuo, onde as normas e limites são colocadas para que se possa trabalhar, desenvolver e transformar a realidade sem agredir a já existente. Ninguém ensina ninguém e ninguém se ensina sozinho. As pessoas aprendem em comunhão mediados pela realidade, o que acontece num processo interpessoal do sujeito, assim como da convivência em grupo e também em sociedade.

Analisando os conceitos de disciplina, no sentido geral, percebe-se que está directamente ligada a todos os meios: social, moral e intelectual, reflectindo-se principalmente nas escolas que são responsáveis em ajudar no desenvolvimento dos indivíduos em todos os seus aspectos. Alguns autores defendem que a disciplina antes de ser exigida tem que ser ensinada. O aluno deve saber o que é disciplina e porque precisa dela. A grande maioria dos alunos, quando vem à escola, não tem noção dos comportamentos que são favoráveis às relações com os seus companheiros e conveniente às conquistas que deseja realizar. Traz o conhecimento e os hábitos próprios de sua família. Esses hábitos, quando trazidos para o ambiente escolar, devem ser trabalhados e modificados para que haja uma partilha do espaço e conseqüentemente das atitudes (Sampaio, 1997).

Se entendermos por disciplina comportamentos regidos por um conjunto de normas, a indisciplina poderá traduzir-se pela revolta contra essas normas ou pelo desconhecimento delas. Isto vem de encontro à opinião Pequeño (2008) ao definir indisciplina como o incumprimento sucessivo de regras e normas de conveniência escolar de forma reiterada e contínua. Tal implica pensar em factos que resultam de uma complicada teia de factores que se influenciam reciprocamente, a começar pelo modo como são interpretados pelos indivíduos e pelos grupos, as diversas situações vividas no contexto, até às diversas influências externas (Amado, 2001). As vivências que cada discente, docente e outros profissionais transportam poderão ser diferentes dos valores que cada um defende. Há ainda um outro pormenor que poderá fazer diferença, a instabilidade profissional, a instabilidade familiar, tanto nos docentes como nos pais dos discentes poderão afectar o relacionamento e o clima em sala de aulas e na própria escola. A imigração, as populações de etnia cigana, as religiões, são outras variáveis que poderão levar a diferentes interpretações do conceito de indisciplina. É frequente



explicitar a indisciplina na sala de aula por factores que a tomam como um “...sintoma de patologia individual, familiar ou social, mais do que como um fenómeno de resposta a situações que a provocam no decorrer da aula” (Amado, 1991, p.133).

Para alguns professores, quando um aluno entra na sala de aula com o boné na cabeça ou a mascar pastilha elástica é considerado indisciplinado, enquanto outros professores não o consideram como tal (Silva & Neves, 2006). Da mesma forma, a indelicadeza dos alunos, o tempo gasto a fazê-los sentar, a tirarem os livros e cadernos, a pedir que se calem, constituem momentos sentidos como uma agressão para muitos professores.

Na aula, haverá quem interprete um determinado comportamento como correcto ou desviante, justo ou injusto, motivador ou aborrecido e são essas acepções que explicam o desenrolar dos próprios acontecimentos (Erickson, 1989). Não há, assim, conceito partilhado de indisciplina, pois, a não observância de leis e de ordenamentos explícitos e implícitos na escola não é entendida pelos diferentes actores da mesma maneira.

Nas representações dos actores presentes na escola indisciplina e violência constituem fenómenos distintos. A indisciplina é considerada menos grave que a violência. A indisciplina está ligada ao modo de funcionamento das aulas e traduz-se em não aceitar ou infringir as regras. Estas infracções podem ser de carácter não-violência tal como a violência nem sempre atinge os foros da delinquência. Só que para os alunos elas ultrapassam as paredes da sala de aula e estendem-se ao espaço escolar, ao bairro, à sociedade e à família, exteriorizando-se através de formas mais graves de indisciplina.

### **1.3-Tipos de gravidade de indisciplina**

Um comportamento indisciplinado pode ser todo e qualquer acto ou omissão que contraria princípios do regulamento interno ou regras básicas estabelecidas pela escola, pelo professor ou pela comunidade e pode ser objecto de várias interpretações. Isto leva a que a definição de indisciplina, agressividade, violência e delinquência na escola não seja simples, nem pacífica, pois, abrange quadros de referência multidisciplinares e ângulos diversos através dos quais estes fenómenos podem ser vistos e analisados sob padrões de abordagem que estão longe de ser consensuais (Amado & Estrela, 2007). O que pode ser uma birra para uma determinada pessoa, para outra poderá ser um comportamento agressivo, violento ou insolente. Alguns professores falam indiscriminadamente de “indisciplina, agressividade e violência” (Sampaio, 1997, p.19),

o que justifica, no contexto deste trabalho analisar outros tipos de indisciplina como agressividade, violência, *bullying*/maltratos entre iguais e delinquência, por se tratar de conceitos que nalguns pontos se tocam e se sobrepõem.

### **1.3.1-Agressividade**

A agressividade inscreve-se num quadro biológico e social como resultado de um sistema de “disposições, de atribuições de significados, de motivações e de condutas que utilizam a violência como recurso” (Caprara & Pastorelli, 1996, cit. in Ramirez, 2001, p. 91). O conceito de agressividade assume particular relevo para a reflexão sobre o tema da violência nos jovens. Para Costa e Vale (1998) é um conceito simples porque é a essência de qualquer comportamento considerado neste domínio e simultaneamente complexo porque diz respeito a uma grande variedade de comportamentos. Todos estes comportamentos (indisciplinados) devem ser diferenciados do comportamento manifestado pelos alunos “especiais”, com acentuados problemas de comportamento ou com dificuldades estruturais que lhes dificultam a adaptação à escola, uma vez que se encontram de alguma forma limitados nas suas capacidades físicas, mentais, afectivas ou comportamentais (Costa & Vale, 1998). Os discentes indisciplinados não estão emocionalmente perturbados ou com desordens comportamentais, eles manifestam-se com comportamentos que vão contra as regras impostas pelos professores, pela escola, prejudicando todas as condições pedagógicas. É uma tentativa de boicote ao programa escolar, à matéria aborrecida e sem interesse para o aluno, é o adiar a aprendizagem de novas matérias para não terem de as estudar para os testes ou, ainda, problemáticas ao nível da saúde.

Alguns sintomas psicopatológicos podem manifestar-se por comportamentos disruptivos no contexto escolar: uma depressão adolescente pode sugerir agressividade descontrolada; maus resultados escolares podem gerar conflitos; as manifestações de ansiedade juvenil podem aparecer como uma impossibilidade de permanecer longo tempo sentado numa sala de aula; os abusos de álcool e drogas podem manifestar-se por comportamento provocatório ou acções contra o material escolar (Sampaio, 1997).

Um dos inimigos da disciplina escolar é a monotonia nas aulas. A investigação demonstrou que a agressividade está estreitamente relacionada com o tédio e frustração, e que o efeito de muita frustração é invariavelmente irritabilidade, oposição rebeldia, agressividade ou rejeição (Redl, 1972; cit in Kerr & Valenti, 2009).

A multidimensionalidade da agressividade, da perseguição psicológica, da

agressão física, da indisciplina são manifestações do fenómeno que o conceito de violência procura descrever (Sebastião, Alves & Campos, 2003). Não é possível identificar uma única causa para o comportamento agressivo, existe, sim, uma interligação entre vários factores (Matos, Negreiros, Simões & Gaspar, 2009): biológicos - predisposição biológica para a agressividade; ambientais e interpessoais - a existência de comportamentos agressivos, no contexto familiar e social próximo do adolescente, podem servir de modelo na adopção de comportamentos agressivos e funcionar como estratégia aprendida e reforçada de resolução de conflitos; e factores de personalidade - adolescentes agressivos podem apresentar uma tendência para uma perturbação a nível da personalidade, caracterizada por um desrespeito pelo outro, falta ou ausência de empatia, dificuldades de ligações íntimas e comportamento impulsivo.

Muitos jovens não sabem lidar com os problemas. Falta-lhes habilidade para resolver litígios, raiva, controle e stress e encontram na agressividade solução para as dificuldades da vida. Às vezes os alunos sabem o que fazer, mas falta-lhes motivação para fazê-lo. E isto poderá significar em breves momentos sentimentos de poder e *status* através da intimidação e da luta com o professor (Duggan & Dawson, 2004).

Os investigadores Matos e colaboradores (2009) falam em três tipos de agressividade: a agressividade verbal - agressão ao outro através de expressões verbais (insulto, ameaça, dizer piadas e/ou alcunhas depreciativas, dizer mal, criticar gratuitamente, ...); agressividade física - agressão através do ataque físico (bater, empurrar, pontapear, dar encontrões, puxar cabelos, morder, ...); e agressividade social - exclusão social (exclusão das brincadeiras/actividades de propósito, lançamento de boatos).

Na opinião de Pequeño (2008), a violência é um comportamento de agressividade gratuita e cruel, que prejudica tanto o agressor como a vítima. A violência não pode ser explicada a partir da agressividade natural pois são conceitos diferentes.

### **1.3.2-Violência**

Nos tempos de hoje, perante o fenómeno da globalização, prospera em todo o mundo a preocupação com a paz mundial e com o respeito pelos direitos humanos. Deposita-se, mais do que nunca, nos educadores a esperança de que com a sua acção contribuam para que as novas gerações sejam educadas numa cultura de não-violência. Porém, as escolas, como organizações de grandes dimensões, são, hoje como ontem,

lugares de violência, desde a que se expressa fisicamente até à mais insignificante forma de violência psicológica (Freire, Simão & Ferreira, 2006). Essa realidade tem muitas vezes um carácter escondido porque as vítimas sentem medo de a denunciar; “à lei do mais forte corresponde muitas vezes a lei do silêncio e do fechar-se em si próprio” (Debarbieux, 2006, p.92). Por tal razão, a construção de um clima escolar em que todos se sintam seguros e confiantes, onde haja espaço para o desenvolvimento de boas relações humanas, para ensinar e para aprender é e continuará a ser uma preocupação constante de todos os responsáveis pela educação.

Sendo a violência entendida como uma acção propositadamente calculada para ferir outra pessoa (Veltenburg, 2000) ou como “um comportamento agressivo de grande intensidade (...) exercido sobre outrem” (Fonseca, 2000, p.11), o conceito remete-nos para normas e valores sociais que variam conforme os povos, os tempos e as civilizações.

As manifestações de violência são de vários tipos, mas “trata-se sempre de comportamentos inaceitáveis, que violam (...) as regras do convívio e do respeito que devem presidir à relação entre as pessoas” (Amado, 2005, p.4). Aqui se insere a distinção de níveis de indisciplina colocada por Amado, em que os 2º e 3º níveis correspondem a actos de alguma violência (também eles perspectiváveis em vários graus de agressividade) e, constituindo uma espécie de indisciplina violenta (Amado & Estrela, 2007). Estes autores consideram a palavra violência demasiado forte para a maioria dos comportamentos desviantes que se verificam na escola e que devem ser considerados no quadro do regulamento e das práticas disciplinares. Os estudantes não são as únicas vítimas de intimidação ou de violência nas escolas. Os professores também estão sujeitos a ameaças e a agressões físicas. A existência de problemas disciplinares pode contribuir para um ambiente que facilita a violência escolar e a criminalidade.

O que ocorre nas escolas é reflexo do que se passa na vida pública e na vida privada (Pequeño, 2008). O fenómeno da violência social é muito mais amplo que o fenómeno da violência em contexto escolar. Ela está na rua, na família, na política, na economia e na sociedade em geral.

As várias investigações revelam que comportamentos de violência social adquirem expressões visíveis e observáveis muito heterogéneas, nomeadamente: agressões físicas a professores, ameaças e insultos, grosserias, obscenidades e atentados ao pudor, réplicas à acção disciplinadora, desobediência, e, desvio à propriedade do

professor e da instituição. Nos estudos de observação directa, Amado e Freire (2009) verificaram que aquele tipo de comportamentos é menos frequente que os problemas dos alunos que infringem as regras de trabalho na aula (e que na perspectiva dos alunos, estes comportamentos são vistos como menos graves) e as perturbações das relações entre pares. No entanto, com base em registos feitos por professores, como participações disciplinares, os estudos revelaram que aqueles comportamentos “...prevalecem em relação aos problemas entre pares”, o que pode significar “...menor atenção dos professores aos conflitos entre alunos” (Amado e Freire, 2009, p.88). Estes investigadores verificaram, ainda, que na perspectiva dos alunos e de professores se trata de comportamentos de indisciplina que apresentam maior gravidade, pelo seu carácter “desrespeitoso”, “agressivo”, “ofensivo”, de desdém pelas normas e exigências da escola.

A violência pode afectar as capacidades de aprendizagem do aluno. O medo, o temor, as preocupações a sua vulnerabilidade aos ataques é negativo para um ambiente favorável à aprendizagem em sala de aula. A violência nas escolas tem vindo a aumentar ao longo do tempo. A sua prevenção é fundamental. A Organização Mundial da Saúde (OMS) refere-se à violência como uso intencional de força física ou de poder dirigida contra o próprio ou contra outra pessoa ou grupo que pode resultar em morte, maus-tratos, danos psicológicos, privação ou défices de desenvolvimento (Matos *et al*, 2009). Poderá também ter outras consequências, tais como o consumo de tabaco, álcool e drogas, depressão e perturbações de ansiedade, obesidade, perturbações do sono e de alimentação e comportamentos sexuais de risco.

A violência em contexto escolar é um tema de grande relevância e de actualidade que tem implicações globais, a nível escolar, familiar e a nível da sociedade (Matos *et al*, 2009). Para estes autores, a violência consiste na utilização da agressão, do poder/influência física ou psicológica ou de ameaça contra outra pessoa, grupo ou comunidade. Tem como objectivo ferir o outro, física ou psicologicamente, e incluiu a manipulação e sedução através de coação ou demonstração de domínio e poder.

O comportamento violento pode atingir um limiar considerado, clinicamente, uma perturbação do comportamento, a qual é definida pela Associação Americana de Psiquiatria como (American Psychiatric Association, 2006) “comportamento repetitivo e persistente em que são violados os direitos básicos dos outros ou importantes regras ou normas sociais próprias da idade, durante um período de tempo superior a seis meses” (Matos *et al*, 2009, p.27).

A violência na escola traduz-se numa grande diversidade de comportamentos anti-sociais que podem ser desencadeados quer por alunos, quer por outras pessoas que pertençam à comunidade escolar. Normalmente estas situações problemáticas associam-se a baixos níveis de tolerância à frustração, a uma baixa auto estima das vítimas e dos agressores. A violência na escola, não é mortal, mas pode ser causadora de danos gravíssimos no desenvolvimento psico-afectivo e social dos adolescentes. Deste modo, na infância e na adolescência, a violência é consensualmente considerada um comportamento de risco para um desenvolvimento saudável (Matos *et al*, 2009).

Entre os maiores preditores da violência destacam-se a criminalidade familiar, a privação económica, o fracasso escolar e as perturbações afectivas (Farrington, 1989; cit. in Veiga, 2007).

A desvantagem económica, a heterogeneidade étnica, a instabilidade residencial leva a uma perturbação da estrutura organizacional da comunidade e controle social (Sampson & Groves, 1989, cit. in Button, 2008). Estas variáveis têm sido associadas ao fraco controlo social, que por sua vez, leva ao aumento dos níveis de criminalidade e violência interpessoal (Bursik & Grasmick, 1993; Miles-Doan, 1998; Partillo, 1998; cit. in Button, 2008). O comportamento agressivo está correlacionado com o uso de actos violentos e quando um dos progenitores aprova o castigo físico, o mais provável é um filho seu ser punido com violência física (Button, 2008).

Se muitos dos adolescentes podem ser impulsivos, bater com as portas, ir de encontro aos objectos ou pessoas, alguns podem chegar a comportamentos mais violentos, principalmente com a família. Determinadas crises de violência acontecem depois de um conflito familiar, uma discussão com um dos progenitores, ou como resposta a uma proibição, uma limitação. Noutros casos, a violência adquire um aspecto mais agudo e os filhos batem nos pais. Estes comportamentos traduzem as disfunções das relações familiares e até parentais. Há ainda certos pais, que são eles de facto violentos (pais que se batem) ou tê-lo sido com os filhos (filhos agredidos) (Braconnier & Marcelli, 2000). Num estudo realizado em Portugal (Estrela, 1986, cit. in Veiga, 2007), observou-se que 30% dos jovens alunos apresentavam problemas de transgressão e agressão nas escolas.

Um outro nível de indisciplina é designado pelo “conflitos inter-pares”, ou, perturbações das relações entre pares (Amado & Freire 2009) e abrange os incidentes que traduzem, essencialmente, um disfuncionamento das relações formais entre os alunos (parceiros de turma e não só), podendo manifestar-se em comportamentos de

alguma agressividade e violência (extorsão, violência física ou verbal, intimidação sexual, roubo, vandalismo), e atingindo, por vezes, contornos e gravidade de actos delinquentes de foro legal.

No século XXI, a violência escolar está a assumir uma nova e insidiosa forma. As novas tecnologias têm facilitado o acesso dos agressores às suas vítimas. Esta nova forma de assédio moral tornou-se conhecido por *cyber-bullying* (Keith & Martin, 2005). Este envolve a utilização de novas tecnologias de informação e de comunicação, como e-mail, telemóvel, difamação em *blogs*, fóruns online, para apoio deliberado, repetido e comportamento hostil para com um indivíduo ou grupo, com o intuito de causar danos (Keith & Martin, 2005).

### **1.3.3-Bullying**

Os recreios escolares são um espaço de desenvolvimento motor, pessoal e social. Aí, as crianças podem gerir os seus tempos livres. Esta capacidade de autogestão é utilizada no sentido do seu bem-estar e do prazer, mas também pode visar as lutas, as agressões e a violência. O recreio assume-se como um dos focos principais de interacção da criança com os seus pares e é aí que ela faz os amigos e os inimigos. Mas, também é no recreio que ocorrem mais práticas de agressão e vitimação. Pereira (2002), afirma ser difícil perceber e explicar porque é que as crianças usam o seu tempo livre para fazer mal ao seu par. Esta forma negativa de relações interpessoais é designada por vários investigadores de *bullying*.

É o propósito de fazer mal e a persistência de uma prática a que a vítima é sujeita que diferencia o *bullying* de outras situações ou comportamentos agressivos. Perante isto, Pereira (2002, p.18) considera três factores fundamentais para identificar o *bullying*: “O mal causado a outrem não resultou de uma provocação”; “As intimidações e a vitimização de outros têm carácter regular”; “Os agressores são mais fortes fisicamente, recorrem ao uso de arma branca ou têm perfil violento e ameaçador. As vítimas (...) não estão em posição de se defenderem ou de procurar auxílio”. Há um desequilíbrio de poder entre as partes envolvidas, desenrolando-se entre um agressor e uma vítima que não se consegue defender. Trata-se de um comportamento agressivo, intencional e sistemático, num contexto específico – a escola.

Matos e colaboradores (2009) diferenciam o *bullying* de outros comportamentos violentos através da intencionalidade do comportamento, do comportamento repetido ao longo do tempo e do desequilíbrio de poder entre provocador e vítima. Os actos de

*bullying* inserem-se, nos comportamentos agressivos e, por seu turno, a agressividade faz parte dos comportamentos anti-sociais (Baldry & Farrington, 2000).

Em estudos sobre a indisciplina e violência nas escolas dos Estados Unidos da América (Veiga, 2007), 81% dos rapazes e 72% das raparigas declaram ter sido vítimas de agressão dos colegas. Nos sujeitos do sexo masculino a agressão é mais de natureza física, enquanto no sexo feminino, aparece mais sob a forma verbal.

A urgência em deter o *bullying* devido aos efeitos negativos imediatos e a longo prazo, para as vítimas e para os agressores, tem sido o marco determinante para estas investigações assentes na descrição das vivências nas escolas.

### **1.3.4-Delinquência**

A designação de conduta delincente ou de comportamento criminal, muito generalizada tanto em criminologia como em sociologia (e em menor grau na psicologia), tem algumas vantagens na medida que permite delimitar o campo de estudo e encontrar um critério mais objectivo para a definição do referido comportamento (Fonseca, 2000). A violência delincente ou violência juvenil é definida como aquela que, sendo “ praticada por jovens, dentro ou fora da escola é de tal forma grave que se encontra já sob a alçada dos códigos penais” (Amado, 2005, p.4).

A delinquência incluiu um conjunto variado de comportamentos anti-sociais proibidos pela lei criminal, entre os quais podem ser referidos o roubo, o assalto, a violência, o vandalismo, a fraude e o consumo de drogas (Baldry & Farrington, 2000). O acto delincente é um acto que infringe a lei, no entanto, temos de distinguir o acto delincente isolado da delinquência enquanto fenómeno social. Muitos adolescentes que um dia cometeram um ou dois actos anti-sociais não o repetem ao longo da adolescência, nem na sua vida ulterior (Braconnier & Marcelli, 2000). Nesta perspectiva, não se deve rotular de imediato de delincente, um adolescente que cometeu um acto anti-social, para não correr o risco de ele cair na tentação de fazer tudo para confirmar o rótulo que a sociedade lhe aplicou. Outros indivíduos existem, porém, que cometeram alguns crimes violentos e que no passado nunca apresentaram problemas de comportamento e de personalidade (Lynam, Piquero, Moffitt, 2004).

Baldry e Farrington (2000), num estudo sobre o *bullying* e a delinquência com uma amostra de 113 raparigas e 125 rapazes com idades compreendidas entre os 11 e os 14 anos, concluíram que o *bullying* é mais comum entre rapazes do que entre raparigas, e nos alunos do sexo masculino mais velhos. A delinquência evidencia-se com o



acentuar do crescimento, sendo mais frequente entre rapazes e nos mais velhos (Baldry & Farrington, 2000). Estudos efectuados por Trzesniewsk, Donnellan, Moffitt, Robins (2006) concluíram que os adolescentes com baixa auto-estima, mais pobres, saúde mental e física débil piores perspectivas económicas tinham maior probabilidade de comportamento criminoso na idade adulta em comparação com adolescentes com uma alta auto-estima. Os delinquentes são agressivos, impulsivos, com pouca empatia e obtêm resultados escolares extremamente insatisfatórios.

Pelo exposto, os problemas de indisciplina manifestam-se pelas mais diversas razões e as condutas disruptivas das salas de aulas preocupam os professores, pais e demais funcionários, porque elas perturbam e impedem as aprendizagens de quem realmente está interessado em aprender. Ao falarmos de indisciplina é frequente circunscrevê-la à sala de aula e direccioná-la para os discentes e docentes. Na realidade, a escola em interacção com o meio, não fica imune às tensões e desequilíbrios da sociedade envolvente como desigualdades económicas e sociais, crise de valores, conflito de gerações, sendo, a indisciplina reflexo da sociedade em geral.

Muitas são as causas para a falta de controlo sobre as atitudes das crianças e adolescentes no contexto escolar, a começar pelos comportamentos com origem nos alunos, nos professores, nos pais, na escola, ou ainda, no sistema educativo português. Neste seguimento, podem-se considerar quatro factores interdependentes que exigem uma compreensão sistémica: os alunos, os escolares/pedagógicos, os familiares e os sociais. Em relação aos alunos, prevalece o factor idade e muito especialmente o desfazamento entre a maturação biológica e o processo de autonomia social da adolescência acompanhada dos distúrbios inerentes; a baixa auto-estima, desinteresse e desmotivação pelo trabalho escolar; a carência de hábitos e de competências de estudo; a falta de perspectivas e de projectos de vida; os valores recebidos dos progenitores e da sociedade. Os escolares/pedagógicos relacionam-se com a organização das turmas, os horários, as normas, os currículos e o clima da escola, considerando aqui o modo como os professores exercem as suas competências, o estilo de autoridade que investem, a forma de comunicar e interagir com os alunos. Silva e Neves (2004) ao estudar duas turmas do sexto ano de escolaridade concluíram que existe uma relação entre a indisciplina ocorrida nas aulas e a prática pedagógica. Estas autoras justificam essa relação ao facto dos alunos não possuírem as regras das vertentes reguladora e instrucional da prática pedagógica dos professores. Em relação aos familiares pondera-se as famílias disfuncionais e os estilos inadequados (autoritários e/ou negligentes) de

autoridade e socialização parental que geram crianças incompreendidas e revoltadas libertando tensões sobre colegas indefesos e outros adultos pouco significativos. Os sociais em que a criança é levada a reproduzir regras e valores diferentes e, até opostos, a padrões exigidos na escola, em especial, a oriunda de grupos sociais explorados e excluídos (Estrela & Amado, 2000).

Desde os comportamentos mais comuns de indisciplina até às situações muito graves que a comunicação social transmite, os problemas de indisciplina / violência / agressividade / *bullying* / delinquência, apresentam fronteiras muito ténues quanto a variáveis no espaço e no tempo. Todos estes comportamentos são fenómenos muito complexos e multidimensionais, e cada caso tem uma história de vida, uma família ou a falta dela, um percurso de insucesso ou sucesso académico, enfim, um percurso de vida particular. Quando o aluno em casa tem como norma ouvir o pai e falar simultaneamente, logo o que é um hábito em casa para ele, será uma infração à regra de aula. Cabe ao professor estar atento e descobrir as vivências culturais de cada aluno, se a intensidade de barulho é ou não perturbador e se o deve ou não ignorar.

A escola, como local onde o risco de comportamentos problemáticos é maior devido à concentração de jovens, torna-se propícia à ocorrência de comportamentos violentos. Perante esta realidade com que nos confrontados diariamente sentimos que é urgente começar a pensar nas medidas de prevenção, combate ou remedeio deste tipo de comportamentos a fim de lutarmos por uma melhor qualidade de ensino (Amado, 2000). Não só para uma resolução correcta das situações de indisciplina, como também, para a sua prevenção é importante para os professores conhecerem os meios de análise que a investigação lhes pode proporcionar, bem como, as conclusões dos vários estudos que poderão ser úteis para melhorar as medidas a ter em conta para a solução dos problemas (Silva & Neves, 2006). Os investigadores admitem que se deve conceder uma atenção prioritária à prevenção da violência nas escolas, aplicando medidas preventivas e de correcção.

#### **1.4-Prevenção vs Correcção da indisciplina**

A sociedade tem muito para oferecer aos cidadãos em termos de educação e formação, assistência, segurança, bem-estar material e prestígio social. No entanto, a fim de poderem beneficiar do que a sociedade tem para lhes oferecer, os cidadãos devem submeter-se a um certo número de padrões e regras. As condições de adaptação constituem uma fonte de controlo. Os sistemas de controlo social têm por função

verificar se esta conformidade é observada ou se é necessário impô-la pela força. Estas duas dimensões, o que a sociedade oferece e o controlo social, determinam o modo como os cidadãos são induzidos a agir de acordo com os requisitos sociais.

#### **1.4.1-Estratégias para a prevenção da indisciplina**

O comportamento dos estudantes continua a ser uma preocupação crescente para todos os envolvidos na educação dos jovens. Como estratégias Freiberg e Reyes (2008) apontam para a necessidade de: trabalhar com as famílias e a comunidade educativa para reduzir a exposição das crianças à violência nos media; criar uma escola em conexão para reduzir o assédio e o isolamento do aluno; incrementar a disciplina na escola e utilizar as aprendizagens na prática; expandir os programas de prevenção para o desenvolvimento da auto-disciplina e apoio em ambiente de aprendizagem. Aqueles autores referem-se a várias questões levantadas por políticas de tolerância zero, que se estendem, além do comportamento dos alunos e o ambiente de aprendizagem, à família e à media como forma de promover a ligação da escola, reorientando-a. A preparação de como professores, adultos e jovens se vêem, proporcionará uma mudança de paradigma para o futuro. O aluno do século XXI precisa de flexibilidade, independência e auto-disciplina, no entanto, estamos ancorados a uma disciplina do século XVIII, paradigma que devemos mudar (Freiberg & Reyes, 2008).

No entanto, não podemos usar a mesma estratégia para os diferentes problemas. Ou seja, não podemos lidar do mesmo modo com um aluno que perturba uma aula ou um aluno que se apresenta constantemente embriagado. Temos de estudar individualmente cada aluno, a família e a própria escola, para perceber o que realmente faz com que estes jovens se comportem de forma menos correcta. Será também necessário motivá-los, dar-lhes perspectivas futuras de emprego, dar-lhes uma visão positiva da escola, responsabilidade social, punições individuais. Temos também de melhorar as condições profissionais dos professores e todas as pessoas envolvidas no projecto educativo.

Os programas mais eficazes são os que incidem sobre toda a comunidade educativa e que se propõem facilitar a vinculação dos alunos à escola, promover o sucesso dos estudos, estimular a adesão a normas positivas, desenvolver competências de resolução de conflitos, bem como controlar adequadamente as actividades dos alunos de maneira a reduzir as possibilidades de transgressão (Taborda Simões, Formosinho & Fonseca, 2000).

Num estudo sobre a indisciplina e violência nas escolas, em função da família, os resultados destacam a ideia de eventuais programas de prevenção da indisciplina e violência dos jovens nas escolas que se deverão centrar na ampliação das fontes de apoio, sobretudo dos pais, irmãos e professores (Veiga, 2007). As intervenções que reduzem os factores de risco e ao mesmo tempo promovem os factores de protecção na família, nos colegas e no meio escolar durante o percurso de desenvolvimento do bebé, da criança e do adolescente são as que são mais promissoras para a prevenção de muitos problemas ao nível da saúde e do comportamento na adolescência (Taborda Simões *et al.*, 2000).

Amado e Estrela (2007) propõem algumas orientações preventivas ao nível da aula e da escola. Em relação à aula indicam a construção dum clima relacional assente em normas e regras e um clima de abertura ao aluno. Recomendam actuação com competência técnico-pedagógico. Relativamente à escola aconselham uma gestão democrática e participada, promover formação contínua baseada na análise e resolução de problemas e promover iniciativas de intervenção na comunidade, especialmente, dirigida aos encarregados de educação.

Contudo, para uma prevenção eficaz deveríamos apostar na prevenção primária, na prevenção secundária e na prevenção terciária. A prevenção primária corresponde às acções que actuam por antecipação face ao fenómeno. A secundária possibilitar apoio aos alunos em risco. Prevenção terciária reeducação nos casos de comportamento violento por parte de alguns alunos (Vettenburg, 2000).

A prevenção da indisciplina e da violência da escola constitui simultaneamente uma acção preventiva do insucesso, da desmotivação e do abandono escolar a curto e a médio prazo e dos fenómenos de carácter social, como a delinquência e a exclusão social a longo prazo (Amado & Freire, 2009).

A prevenção deverá passar pelo desenvolvimento de competências de comunicação, de modo a permitir à criança e ao adolescente aprender a ouvir o outro e aceitar e respeitar as opiniões diferentes da sua; por uma educação para os valores, para ajudar as crianças e os adolescentes a clarificar os valores que orientem a sua vida; o desenvolvimento de um auto conceito positivo e realista, para a criança e o adolescente de hoje venha a ser um adulto de bem consigo próprio e com os outros; a criação de oportunidades efectivas de participação dos estudantes na vida escolar, através de responsabilidades, quer seja colaborando no desenvolvimento de projectos curriculares, ou outros, quer intervindo em órgãos ou situações ligadas à gestão do quotidiano ou

mesmo à gestão da própria instituição escolar; e a criação de condições ambientais que facilitem o aparecimento de relações interpessoais positivas e o bem-estar dos alunos, professores e outros profissionais (Amado & Freire, 2009). Ao nível da prevenção secundária ou intervenção precoce encaramos as acções do professor na turma ou da escola em articulação com a família e constituem respostas correctivas e formativas aos comportamentos e atitudes perturbadoras do bom funcionamento do grupo ou da organização.

As investigações têm revelado a existência de uma associação forte entre comportamentos indisciplinados e violentos e factores como o insucesso escolar, a falta de auto-estima, a incapacidade de gerir conflitos de forma flexível e ausência de outras competências pessoais e sociais. Neste sentido, vários autores e educadores orientam-se para uma intervenção mais construtiva, que assente no desenvolvimento da capacidade da criança ou do adolescente de ser forte, no desenvolvimento do poder pessoal (*empowerment*) e da elasticidade (*resilance*) em vez de se preocupar com o desvio e a falta de controlo; uma perspectiva de intervenção que mais do que atender aos factores de risco trabalhe com os factores protectores (Amado & Estrela, 2009).

Uma visão mais ampla da educação exigirá uma mudança radical de atitude entre os professores, directores, pais, alunos, e toda a sociedade. Convém não esquecer que as crianças não se educam sozinhas.

#### **1.4.2-Punição**

À semelhança da violência a prevenção é um termo que tem muitas conotações, por isso, a prevenção geral nas escolas não pode ser entendida simplesmente como o desejo de prevenir a tempo a ocorrência de problemas de comportamentos dos alunos, mas implica potenciar o seu óptimo desenvolvimento. Este segundo aspecto é de importância crucial se considerarmos que a educação tem por objectivo a emancipação dos alunos e a promoção de um comportamento social positivo. Assim, é que as medidas puramente repressivas castigos, suspensões expulsões, terão apenas efeitos muito limitados (Vettenburg, 2000). Estudos realizados por O'Hagan e Edmunds (1982,cit. in Espírito Santo, 1994) concluíram que as estratégias consideradas mais adequadas para o controlo disciplinar na sala de aula exigiam da parte do professor firmeza sem severidade excessiva. Também Freire (1990) confirmou que de um modo geral os alunos preferem estratégias não punitivas, manifestando-se claramente favoráveis ao reforço dos bons comportamentos e ao diálogo persuasivo no final da

aula.

Na sala de aula, o professor deve ditar regras claras, os alunos devem de obedecer às orientações dos professores, realizar as tarefas propostas e apresentar os comportamentos adequados. A sala de aula estruturada de modo a que os alunos saibam o que devem de fazer em cada momento restringe os comportamentos inadequados (Santos, 2007). Num estudo feito por Cothran, Kulinna e Garrahy (2003, cit in Santos, 2007) para os alunos estudados é extremamente importante a existência de regras claras e a capacidade de o professor as impor ao longo do tempo.

Para evitar sanções graves ou indiferentes por parte dos professores, pode acontecer de alguns desistirem de levantar qualquer questão só porque poderão entrar em “choque” com o professor. Este pressionar de acções disciplinadoras leva os docentes a sentirem-se frustrados no seu desempenho profissional e desencorajados por uma auto-percepção de competência profissional (Goodman, 2007).

Actualmente, já existem projectos para prevenção da indisciplina. Contudo, nem sempre estas medidas preventivas são suficientes. Persistindo os comportamentos desadequados, torna-se necessário recorrer a medidas punitivas. Estas medidas ultrapassam o âmbito das negociações e deverão fazer parte do regulamento interno de cada escola. A punição evoca “...uma resposta emocional negativa...” condicionada ao comportamento de transgressão ou à ameaça de punição e que se generaliza, como ansiedade, a pensamentos relativos a outros comportamentos proibidos que não foram directamente punidos (Mcburnett, Naguib, & Brown, 2000, p.42).

Existem evidências que há correlação entre o comportamento agressivo e o uso de actos violentos. Uma atitude por si só não irá determinar uma resposta positiva, mas é um preditor significativo. Num estudo intercultural, Scott e colaboradores (1991; cit in Veiga, 2007) observaram que o abuso da punição parental desenvolve comportamentos hostis nos filhos, enquanto Dekovic e Janssens (1992, cit in Veiga, 2007) notaram que o estilo educativo democrático apresenta-se preditivo do comportamento pro-social.

Em face dos níveis persistentemente elevados de violência, a necessidade de locais seguros para aprender como a escola tornou-se um desafio maior para os professores em todas as localizações geográficas (Freiberg & Reyes, 2008).

## II Capítulo -A escola e seu envolvimento no processo educativo

“Escola (...) local de interação do conhecimento, de vivências, de experimentações, de dúvidas, de imaginação. Um espaço onde várias gerações aprendem a aprender e a conviver.”

(Pereira, 2002, p.145)

A escola é um lugar privilegiado para a educação, trabalho e integração social das crianças, jovens, visando a melhoria do seu relacionamento com o saber, com os outros e com a comunidade onde se insere. Esta posição leva-nos a considerar que a escola tem como objectivo, não só a transmissão de conhecimentos científicos e técnicos, mas, também, a educação integral dos indivíduos; pelo que se torna responsável pela transmissão de normas e padrões comportamentais. Tem sido com alguma frequência apontada a escola como um lugar privilegiado no domínio da delinquência juvenil e dos comportamentos anti-sociais em geral (Fonseca, Rebelo, Simões & Ferreira, 1995). Os autores afirmam que a escola pode desempenhar um papel importante na produção desses mesmos comportamentos. Tal constatação sugere que a escola não tem vindo a cumprir a sua missão compreendendo-se que alguns autores a venham pondo em causa enquanto instituição política, social e culturalmente pertinente (Cosme & Trindade, 2005). Tais posições incentivam o estudo/análise do quotidiano das escolas nas suas múltiplas vertentes com o intuito de analisar/identificar os factores que contribuirão para que a escola no seu dia-a-dia corresponda às expectativas que nelas depositamos.

### 2.1-Relação escola e o meio

Os tempos mudaram e “não se pode ensinar hoje do mesmo modo que aprendemos” (Sampaio, 1997, p.7). Os espaços de informação são, hoje, flexíveis, a cultura tem outros significados e as diferenças caracterizam o quotidiano dos mais novos. Não nos podemos esquecer das tecnologias mediatizadas que permitem aos jovens outros saberes. Adquirem informações dos colegas e amigos, dos meios de comunicação social, da rua, do bar por onde passam nas noites de fim-de-semana (Sampaio, 1997). Eles sabem coisas diferentes que aprenderam fora do contexto familiar e escolar. Neste âmbito, o conhecimento deixou de “ser clássico, uniforme, género livro único ou apontamentos da aula” (Sampaio 1996, p.8).

Os alunos produzem culturas juvenis, em regra, não aproveitadas ou potenciadas pela escola. Tais culturas são viradas para o lazer, de certa forma em oposição ao saber tradicional da escola e da família que privilegia a ordem e a certeza, o ensino e a transmissão de saberes e experiências de “cima para baixo” (Sampaio, 1997). Apesar de a investigação demonstrar uma certa persistência na transmissão de valores de pais para filhos, a verdade é que os jovens de hoje adquirem a sua identidade dentro, mas também fora da família através de movimentos relacionais que foram capazes de empreender e dos conflitos que resolverem no seu mundo sócio afectivo. Para se compreender um adolescente de hoje, é preciso aceitar que ele é um cidadão produtor cultural, capaz de aprender connosco, mas também de nos ensinar (Sampaio, 1997).

A escola oferece oportunidades para aprender informação, aperfeiçoar novas competências, explorar escolhas vocacionais e estar com amigos, no entanto, alguns adolescentes vivem a escola não como uma oportunidade mas mais como um obstáculo no percurso para a vida adulta (Papalia, Olds & Feldman, 1999).

Viver em grupo e comunicar exige uma definição comum da situação, de modo a estabelecer regras e expectativas para o comportamento de cada indivíduo em interacção (Amado, 2001). Porém, pode acontecer que os indivíduos - professores e os alunos - interpretem a situação de modo diferente. Nesse caso, a negociação é difícil e dá-se o desencontro de regras e expectativas ou o desencontro entre o modo de pensar a “boa educação” por parte dos professores e o modo como pensam alguns alunos (Amado & Freire, 2002). É primordial que a escola defina o conjunto de comportamentos que considera aceitáveis, sob o ponto de vista pedagógico e social, para aquelas pessoas, naquele contexto.

## **2.2-Relação família e a escola**

Família é o espaço natural para crescer unida por laços sanguíneos e pelos mesmos objectivos. “A família vive-se. Conhece-se. Reconhece-se” (Relvas, 1996, p.9). Cabe à família proporcionar aos adolescentes os alicerces que serão decisivos na resolução dos seus próprios problemas.

Apesar de ter sofrido profundas mudanças nos últimos 30 anos por diversas razões, a família continua a ser a retaguarda afectiva essencial ao desenvolvimento dos seus membros. Packard e Babineau afirmam que “os pais são as pessoas mais importantes para que os adolescentes se sintam encorajados e seguros desde que nascem até à idade adulta” (2008, p.105). É, então, natural que os pais se preocupem com a



saúde e bem-estar dos filhos e quando têm problemas. Estas preocupações levam-nos a questionar sobre o desenvolvimento dos jovens, o bem-estar emocional, o que dizem e o que pensam, como é que actuam e se comportam na escola com os professores, colegas/amigos, como enfrentam as adversidades que lhes surgem pela frente. Estas inquietações são importantes para que a família se aperceba dos problemas dos adolescentes.

Embora os adolescentes sejam mais independentes do que as crianças da escola básica, a atmosfera em casa influencia a sua realização na escola. Os pais dos adolescentes com altos níveis de realização passam "...mais tempo a falar com eles e sabem o que se passa nas suas vidas" (Papalia *et al*, 1999, p.559). Isto comprova-se através dum inquérito aplicado a alunos do ensino secundário ao verificar que aqueles cujos pais "...acompanham de perto e monitorizam os seus progressos..." tiveram melhor realização (Papalia *et al*, 1999, p.559). É natural que os pais se sintam fortemente implicados no processo de aprendizagem. O seu envolvimento na escola tem efeitos positivos nos resultados escolares dos filhos. Na verdade quanto mais os pais colaboram na tomada de decisão com o apoio adequado, mais os adolescentes adquirem sentimentos elevados de auto-competência. Porém, Silva (2001) refere que a participação dos pais na escola continua a ser reduzida, talvez porque tradicionalmente a família delegasse na escola a tarefa da educação.

Ao longo da adolescência, os jovens passam a maior parte do seu tempo fora de casa e nesse espaço interagem com colegas, professores e outras pessoas que lhes fornecem informação esclarecedora para os seus interesses e habilidades. Nessa base, os pais devem escolher a forma como passar tempo em família, tendo obrigação de proporcionar contextos onde os adolescentes possam exhibir as suas habilidades e discuti-las (Packard & Babineau, 2008).

Os pais ensinam as crianças não apenas pelo que dizem, mas pelos exemplos diários da sua conduta. Quando os filhos agem incorrectamente, fora dos parâmetros socialmente aceitáveis, os pais devem logo corrigi-los, permitindo assim que os seus filhos se consciencializem das consequências das suas acções. A forma como os filhos crescem, se desenvolvem e se movem fora da família faz com que adquiram habilidades de negociação, integrando-as no seu repertório de comportamentos sociais (Pinizzotto, 2007).

O desafio da família e dos educadores poderá ser o de estarem mais atentos às diferentes etapas do desenvolvimento psicológico que precedem a adolescência,

atendendo à crescente complexidade das sociedades actuais, ao seu grau de exigência, ao modo como as sociedades actuais se apresentam, elas mesmas sem fronteiras nem limites e concorrentes entre si (Braconnier & Marcelli, 2000). Os pais têm de estar envolvidos no processo educacional dos seus filhos, pois, nada de benéfico se pode fazer pelos jovens se esquecer o papel da família, a primeira célula social que se encontra ao nascer e que vai modelar o futuro, ao preservar e transmitir-lhes os valores culturais e tradicionais (Almeida, 2003, p.4). Entende-se, portanto, como obrigação dos pais ajudar os filhos para que se desenvolvam de forma adequada, ou seja dar-lhes espaço para se desenvolverem individualmente, mantendo um forte sentimento de pertença no seio da família, tornando-os mais autónomos e responsáveis pelas suas acções.

Um estudo realizado nos Estados Unidos (1997) concluiu que na medida que as crianças crescem, os contactos entre as famílias e a escola diminuem; diminuindo também a natureza positiva desses contactos. A ausência de contacto com as escolas pode contribuir para um clima prejudicial para o envolvimento parental. Destaca-se, ainda, que a baixa escolaridade dos progenitores aumenta as dificuldades em ajudar os jovens nos trabalhos de casa, além de propiciar o abandono precoce da escola. As escolas têm de encontrar termos para fazer com que os pais se envolvam mais nas actividades dos filhos, indo à escola, participando nas actividades, ou seja, melhorar a comunicação entre a escola e a família. Nesta conformidade, pais e professores devem unir esforços no sentido de encontrarem a melhor maneira de trabalharem em parceria o que resulta em benefício para os jovens.

### **2.3-O sucesso e o insucesso dos alunos**

A escola desempenha um papel determinante no processo de socialização e aprendizagem das crianças e dos adolescentes. No entanto, nalguns casos esta tarefa não é efectuada com o sucesso desejado. Ter sucesso numa escola é alcançar um certo fim, assimilar um conteúdo de ensino e responder com pertinência às provas escolares. Esta meta resulta da interacção de inúmeros factores entre os quais as possibilidades intelectuais, a auto estima, a eficácia no trabalho e a auto disciplina (Papalia *et al.*, 1998). É necessário que os intervenientes no processo educativo ajudem os alunos a terem um projecto de vida e que os mesmos invistam no seu projecto. Neste âmbito a motivação constitui a primeira condição para que a aprendizagem seja bem sucedida. O professor deve compreender a necessidade dos alunos e desenvolver o seu interesse

por aprender. Para tal é importante um esforço constante de motivação, antes durante e depois de cada reacção do aluno, no sentido o incentivar, encorajar e recompensar (Sá, 2007).

Os resultados do estudo de Amado (2001) concluíram que para os alunos do 7º ano o transitar de ano/ter boas notas (80%) é o aspecto mais positivo da sua vida escolar, enquanto a percentagem de respostas dos alunos do 8º ano é de 73,4%. Em segundo lugar aparece “o convívio com os colegas”, contudo, no 7º ano não é tão importante (71%) como para os alunos do 8º ano (74%) (Amado, 2001). Mas, nos alunos do 8º ano (72,3%) preparar o futuro para ter uma profissão de que se goste é mais elevado do que os do 7º ano (56,3%). Com estes dados podemos dizer que os dois grandes objectivos dos alunos são o convívio e o passar de ano.

Não há nenhuma tecnologia que substitua os pais e os professores e o papel desempenhado por uns e outros é fulcral para o desenvolvimento escolar com sucesso. Isto vem de encontro ao pensamento de Papalia e colaboradores (1998) ao afirmarem que a atmosfera em casa vivida pelos adolescentes influencia a sua realização escolar. De facto, onde há maus tratos físicos, psicológicos, negligência, desemprego, falta de alimentos, falta de condições higiénicas, dificilmente se encontram condições para o crescimento saudável dos jovens. Os estudantes vindos de famílias organizadas e com razoável preparação cultural conseguem apreender o suficiente para responderem às perguntas dos testes e terem positiva no final do período. Mas, se pelo contrário, a sua base familiar é desagregada, rapidamente caminham para a reprovação ou para a indisciplina (Sampaio, 1997).

A investigação tem mostrado que a maioria dos problemas de indisciplina e violência na escola envolvem alunos com insucesso escolar. As explicações para o facto são muitas. No que respeita a turma, são óbvias as repercussões, porque aqueles comportamentos criam um clima de instabilidade e de ansiedade incompatível com a atenção e com o empenhamento necessário numa aula. Certos alunos vêm a sujeição às medidas de expulsão da sala de aula ou suspensão como motivo de orgulho e de satisfação. A falta de diálogo motiva reacções negativas. Se o clima de diálogo com a turma com o “aluno – caso” é fundamental, não o é menos um conjunto de práticas ligadas as próprias tarefas do ensino, como criar condições para que os alunos aprendam uns com os outros e aprendam a conhecer-se mutuamente (Amado, 2006).

Estudos de Amado e Freire (2002) mostram uma forte ligação entre o comportamento disciplinar, as aprendizagens e o aproveitamento escolar, tendo

verificado que os comportamentos problemáticos pertenciam aos alunos com repetências no seu percurso escolar. Freire (2001) verificou que os alunos qualificados de disciplinados pelos seus directores de turma (7º ano) apresentavam uma progressão nas aprendizagens significativamente superior à dos considerados indisciplinados. Os que apresentavam menor progressão nas aprendizagens eram alunos com comportamento instável conforme a turma e o professor. De uma amostra de 53 alunos (12 e 13 anos), que ao longo de dois anos foram classificados de indisciplinados, logo no 7º ano apresentaram repetências.

As consequências do insucesso e da retenção escolar são muito negativas no plano pessoal. O insucesso gera frustração, o que pode ter múltiplas influências na personalidade do aluno, por mais que o aluno pareça indiferente (Avanzini, 1978).

Para melhor compreender certas atitudes dos jovens, no próximo capítulo vão ser esplanadas algumas situações próprias da adolescência.

### III Capítulo -A adolescência

“Segundo nascimento, asas do desejo, adeus à infância, anos selvagens, (...)”

(Braconnier & Marcelli, 2000, p.xxvii)

Tal como aconteceu no resto do mundo ocidental, ao longo do século XX, a sociedade portuguesa reconheceu gradualmente a adolescência como uma das mais agitadas fases da vida humana em que todo o desenvolvimento psíquico assenta na lembrança do antes, na expectativa e na apreensão do depois. “Espera, mudança e descoberta”, são terminologias que marcam a adolescência e dão cor às relações emocionais e afectivas que o adolescente estabelece com os seus próximos, os seus amigos, os seus confidentes, os seus pedagogos, numa só palavra, os adultos que o rodeiam (Braconni & Marcelli 2000, p. xxiv).

#### 3.1-Estádios da adolescência

“ A idade dos mil semblantes com que a adolescência nos preocupa e encanta ...  
Idade de crescimento que se quer tão íntima, introvertida e secreta  
quanto, manifesta, extrovertida e pública.”

(Braconnier & Marcelli, 2000, p.xi)

A adolescência estende-se por um número de anos que tende a aumentar devido à puberdade cada vez mais precoce e à escolaridade cada vez mais longa, para não falar nas condições socioeconómicas que conduzem ao prolongamento da situação de dependência familiar.

A adolescência acarreta mudanças que trazem implicações para a vida educacional dos alunos e para os educadores que trabalham com eles dentro e fora das escolas. Ter consciência dessas mudanças e os tipos de desafios que elas acarretam pode melhorar a capacidade de oferecer oportunidades que podem fazer a diferença na vida do adolescente. Nenhum fenómeno acontece sem repercussões ou consequências em sua volta, como tal, no estudo da adolescência há que ter em conta razões temporais, culturais, económicas e sociais. No plano social, Almeida refere-se à adolescência como um “tempo de passagem em falso, não se é criança, mas também não se é adulto” (2003, p.13), em contrapartida, Braconni e Marcelli dizem que um adolescente é “simultaneamente uma criança e um adulto” (2000, p. xxvi).

A adolescência tornou-se alvo de atenção privilegiada da comunidade científica

com o intuito de estudar as perspectivas do desenvolvimento afectivo, cognitivo, sociocognitivo e social dos jovens de 11/12 anos até à idade adulta.

Nas sociedades modernas industriais, a passagem para a idade adulta é geralmente menos abrupta e menos claramente marcada. Estas sociedades reconhecem um longo período de transição que implica importantes mudanças inter-relacionadas ao nível físico, cognitivo e psicossocial (Papalia *et al.*, 1999). Na realidade, enquanto na infância parece ser uma luta para compreender o mundo tal como ele é, os adolescentes tornam-se conscientes do mundo tal como pode ser (Papalia *et al.*, 1999). A velocidade de processamento de informação continua a aumentar e são, agora, capazes do raciocínio abstracto. Ao desenvolverem a capacidade para o pensamento abstracto, adquirem uma nova possibilidade para controlar a informação.

Durante a adolescência, no estádio das operações formais podem integrar o que aprenderam no passado com os desafios do presente e fazer planos para o futuro. A capacidade de pensar de um modo abstracto também tem implicações emocionais. Em criança podia amar o pai ou odiar um colega de turma, na adolescência pode amar a liberdade ou odiar a exploração. O ideal e o possível cativam tanto a cognição como a emoção (Papalia *et al.*, 1999).

A adolescência apesar de ser um facto individual é também um facto social. Os jovens encontravam outrora no seio da família modelo e valores. Hoje, seguem o mesmo caminho, mas numa sociedade onde os adultos contestam valores e princípios. Torna-se necessário ter em conta diversos aspectos como a evolução das relações familiares; o conhecimento de si e do outro; as relações de amizade; o chat electrónico e a identidade dos jovens em situação migratória. Os adolescentes passam a maior parte do tempo com os pares, mas as relações com os pais continuam a desempenhar um papel importante no seu desenvolvimento. Os próprios adolescentes afirmam a importância da qualidade de relações com os pais no decurso do seu desenvolvimento, mostrando sentimentos de desconsolo face a uma percepção negativa do apoio que deles podem receber (Machado, 2007). O clima familiar e principalmente a qualidade de contacto com os pais são factores significativos que diferenciam os adolescentes com ou sem problemas. O conflito com os pais tende a aumentar durante o início da adolescência, estabiliza durante a fase intermédia e diminui no final da adolescência. O adolescente precisa de se diferenciar dos pais, mas as suas identificações de futuro adulto só podem adquirir um sentido existencial e duradouro se inscreverem na linhagem familiar (Braconnier & Marcelli, 2000).

### **3.2-O adolescente aluno e o professor**

A mudança para o 2º ciclo é designada pelo declínio das evidências escolares de infância. A ligação aos professores diferencia-se da relação privilegiada que unia a criança ao seu professor primário e passa a ser afectada pela possibilidade de o adolescente estabelecer avaliações comparativas entre os seus docentes (Coslin, 2009).

Os problemas de maior e mais frequente violência foram observados com professores permissivos que toleram em elevado grau a indisciplina dos seus alunos, mas que, ao mesmo tempo, abusam de frequentes ameaças raramente cumpridas, perdendo a credibilidade. Para além das características comportamentais dos professores, Estrela e Amado (2000) acrescentam a estrutura informal das turmas problemáticas com alunos mais velhos que a média da turma, um percurso escolar marcado por insucessos e repetências e com orientações diferentes quanto à valorização das actividades e ao cumprimento das regras e normas escolares.

Os adolescentes obedecem a ritmos diferentes de aprendizagens e as suas necessidades sociais, físicas e afectivas não são iguais (Braconnier & Marcelli (2000). Para o aluno, em pleno processo de socialização, o tipo de relação que se estabelece entre o professor e os alunos quer entre os próprios alunos, tal como, a opção pedagógica do professor são elementos importantes para a sua determinação. Como refere Curto (1998) a uma pior relação pedagógica corresponde um pior comportamento. Quanto maior for a flexibilidade e abertura do professor para compreender e aceitar os seus alunos e quanto maior for a capacidade de ser confrontado tanto mais correctos podem ser os papéis que desempenham, quer ele, quer os alunos. O actual clima de aula, em comparação às aulas tradicionais, tem regras menos visíveis e menos explícitas para os alunos. É importante tornar as regras claras de modo que o professor e os alunos saibam com o que podem contar e onde podem chegar (Lima & Haglund, 1982). Em suma a infância de qualquer adolescente desenrola-se permeada de vários acontecimentos, como tal a “adolescência não surge em terreno virgem” (Braconni & Marcelli 2000, p. 52). O fim da adolescência é considerado por aqueles autores como o momento de consolidação da representação de si próprio enquanto sujeito, ou seja a fase de formação do carácter. O carácter, sendo um misto de disposições inatas ou adquiridas que formam o arcaboço psicológico de uma pessoa, é a razão do reconhecimento de si próprio e permite que o sujeito se diferencie dos outros.

## **PARTE II: ESTUDO EMPÍRICO**



## **IV Capítulo -Metodologia e procedimentos**

A fase empírica caracteriza-se por colocar em execução o plano de investigação elaborado na fase precedente. Como diz Fortin (1999, pág. 41), esta fase inclui “...a colheita dos dados no terreno, seguida da organização e do tratamento dos dados”. A metodologia a adoptar num processo de investigação, na opinião de vários autores, não é uma receita universalmente geradora de autenticidade. O que acontece, realmente, segundo Almeida e Pinto (1992, p.26), são “...formações científicas relativamente autónomas com desiguais ritmos de crescimento e diversa inserção em estruturas sociais determinadas”. Para isso, o investigador, no decurso desse processo, deve saber determinar os métodos a utilizar para ir de encontro com as suas questões de investigação (Fortin, 1999).

Neste capítulo apresentar-se-á o estudo que foi levado a cabo, os objectivos, as hipóteses geradas, as opções metodológicas e o método utilizado. No método apresentaremos os participantes, o material e os procedimentos que estiveram implicados no estudo. Por último serão analisados e discutidos os resultados à luz de outras investigações.

### **4.1-Problemática do estudo**

A indisciplina é um dos maiores obstáculos pedagógicos dos tempos actuais transformando-se num pesadelo para todos os envolvidos na comunidade escolar. É a manifestação de um conflito e ninguém está protegido desse tipo de situações. Este género de problemas destabiliza a convivência diária das aulas e da escola, dificultando gravemente a aprendizagem e a formação do aluno (Peralta *et al.*, 2003). Os problemas disciplinares nos alunos são condutas que podem ter origens, manifestações, características e prognósticos muito diversos.

Este estudo tem como propósito questionar o significado da indisciplina na perspectiva dos alunos, a importância do envolvimento parental na vida escolar dos filhos e a opinião dos docentes acerca da indisciplina e do sucesso ou insucesso dos alunos. Para responder a este desafio estabeleceram-se alguns objectivos que pensamos ser pertinentes para a realização deste projecto.

## **4.2-Objectivos do estudo**

O tema em estudo, a indisciplina em sala de aula, tem cada vez mais relevo no panorama educacional e este trabalho pretende analisar a indisciplina na perspectiva dos alunos do 7º e 8º ano de escolaridade em duas escolas de Viana do Castelo. A fim de obter os dados necessários formularam-se perguntas direccionadas aos alunos, aos professores/directores de turma e aos pais:

Alunos: (1) Qual é o grau de gravidade atribuída aos comportamentos indisciplinados em sala de aula? (2) Qual é a causa do fenómeno da indisciplina na escola? (3) Qual é o grau de eficácia atribuída às atitudes do professor para manter ambiente de disciplina em sala de aula? (4) Enquanto aluno como se considera em termos de comportamento? (5) Quais são os aspectos considerados mais positivos na sua vida escolar?

Pais: Qual o envolvimento parental na vida escolar dos filhos?

Professores/directores de turma: (1) Na opinião dos professores, estes alunos têm sucesso ou insucesso nos seus estudos? (2) A indisciplina é para com os colegas ou para com os docentes?

## **4.3-Hipóteses**

De acordo com o conhecimento fornecido pela análise da literatura especializada, já referida na síntese teórica precedente, pretendia-se testar as seguintes hipóteses:

H.1: Para os alunos novos a maior responsabilidade de indisciplina na aula cabe ao professor.

H.2: As raparigas valorizam as formas de encorajamento e de diálogo como factores preventivos perante actos de indisciplina na sala de aula.

H.3: Os alunos do 7ºano atribuem o aumento da indisciplina em sala de aula às práticas do professor.

H.4: Para os alunos as estratégias de intervenção mais privilegiadas para combater a indisciplina na aula corroboram o apoio familiar percebido.

H.5: Os alunos da Escola B consideram que o controle sem punição é visto como causa de comportamentos de indisciplinados em sala de aula.

H.6: O respeito pelo professor é percebido pelos alunos que nunca repetiram de ano, como regra fundamental de disciplina na aula.

H.7: Na perspectiva dos alunos mais novos cabe ao professor ditar as regras de

disciplina na sala de aula.

H.8: Para os alunos da Escola B, o apelo do professor à inter-ajuda da turma evita a indisciplina em sala de aula.

H.9: Os alunos reconhecem como sendo muito importante a autoridade no professor quando são valorizados e respeitados.

H.10: Na perspectiva dos alunos do sexo feminino, os desvios às regras causam insucesso escolar na turma.

H.11: O apoio familiar gera, na perspectiva dos pais, comportamentos disciplinados na sala de aula.

H.12: Para os professores a maior responsabilidade de indisciplina na aula cabe aos alunos.

#### **4.4-Variáveis**

Um estudo científico, independentemente do seu tipo, contém variáveis que estão inseridas nos objectivos e/ou hipóteses.

Para Polit e Hungler (1995), a variável dependente é aquela que o investigador tem interesse em compreender, explicar e prever. Esta variável é como consequência de uma multiplicidade de variáveis independentes.

Para o nosso estudo foram definidas as seguintes variáveis:

- **Variável dependente:** a indisciplina;
- **Variável independente:** sexo; idade; ano de escolaridade, número de repetências e Escola.

#### **4.5-Opções Metodológicas**

Segundo Polit e Hungler (1995), a fase metodológica, para além de planear a colheita de dados, caracteriza-se pela tomada de decisões acerca dos métodos que se utilizam para responder à problemática.

##### **4.5.1-Princípios éticos**

Numa primeira fase, procedeu-se ao pedido de autorização por escrito ao Conselho Directivo das escolas que fazem parte deste estudo, para aplicação dos questionários aos alunos, professores e pais. Procurou-se respeitar os princípios éticos inerentes ao processo de investigação sem causar qualquer dano aos direitos e

liberdades dos principais envolvidos, nomeadamente, o direito à autodeterminação, ao anonimato, à confidencialidade e ao consentimento informado. O direito ao anonimato e à confidencialidade é respeitado “ se a identidade do sujeito não puder ser associada às respostas individuais ” e os resultados devem ser apresentados de tal forma “ que nenhum dos participantes possa ser reconhecido nem pelo investigador nem pelo leitor do relatório de investigação” (Fortin, 1996,p.117).

#### **4.5.2-Método de Investigação**

A metodologia é o estabelecimento de estratégias para estudar o problema, recolher dados e tirar as devidas conclusões. Atendendo a que, a este estudo são inerentes aspectos humanos e valores, fenómenos mensuráveis e de difícil quantificação, optamos por uma metodologia com carácter exploratório, qualitativo e quantitativo. Como técnica de recolha de dados foram utilizados três questionários.

#### **4.5.3-Método de Colheita de Dados**

O questionário é “ ...um dos métodos de colheita de dados que necessita das respostas escritas por parte dos sujeitos”(Fortin, 1996, p.249). Os questionários distribuídos aos alunos visavam a caracterização dos mesmos e a recolha de dados relativos a situações de indisciplina no contexto da sala de aula. Em relação aos pais interessou-nos saber a opinião sobre o envolvimento dos mesmos no processo educativo. Aos professores /directores de turma foi solicitado que se pronunciassem sobre o sucesso (in) do aluno e a quem se dirige o comportamento indisciplinado.

#### **4.5.4-Participantes**

Qualquer trabalho de amostragem requer uma definição precisa da população a estudar e, portanto, dos elementos que a compõem. Para o nosso estudo foram convidados a participar alunos, pais e professores/directores de turma de duas escolas do terceiro ciclo (7º e 8ª ano) de Viana do Castelo: Escola EB2/3 Frei Bartolomeu dos Mártires - Stª Maria Maior (Escola B) e a Escola EB2/3 Carteador Mena – Darque (Escola A).

Participaram neste estudo 284 alunos, num total das duas escolas, com idades compreendidas entre os 12 e os 17 anos. Colaboraram 15 pais e 5 professores/directores de turma da escola EB2/3 Frei Bartolomeu dos Mártires, tendo-se absterido de responder

aos questionários os pais e professores/directores de turma da Escola EB2/3 Carteadado Mena – Darque.

#### **4.5.5-Material**

O instrumento utilizado neste estudo com vista a avaliar a perspectiva dos alunos sobre a indisciplina em sala de aula foram elaborados por Freire (1991) e os questionários dos pais e dos professores foram da nossa autoria.

O questionário dos alunos era composto por cinco grupos. O primeiro grupo com vinte e sete itens, o segundo com quinze itens e o terceiro com dezanove itens. Cada um dos itens atrás referidos está sujeito a resposta. O quarto grupo com quatro opções de resposta para escolher apenas uma destinava-se a conhecer a auto imagem que possuem do seu comportamento e o quinto grupo com nove itens para escolher três. Os três primeiros grupos devem ser respondidos numa escala tipo *Likert* e têm quatro posições de escolhas: no primeiro grupo: nada grave, pouco grave, grave e muito grave; no segundo grupo: nada importante, pouco importante, importante e muito importante; no terceiro: nada eficaz, pouco eficaz, eficaz e muito eficaz.

Aos encarregados de educação a questão foi colocada da seguinte forma: Considera que os pais se devem envolver na vida escolar dos filhos? Sim? Clarifique de que forma; Não? Porquê?

Aos professores/directores de turma foram colocadas duas questões: É um aluno com sucesso ou insucesso escolar? É indisciplinado com os colegas ou para com os professores?

#### **4.5.6-Procedimentos**

Na escola EB2 Carteadado Mena os questionários aos alunos foram apresentados sob a nossa supervisão. Os questionários para os pais foram entregues aos alunos tendo uma semana para os devolverem ao director de turma. Nenhum porém foi recolhido. Os professores/directores de turma, também, se abstiveram de responder. Na escola EB2/3 Frei Bartolomeu dos Mártires não foi autorizado aplicar os questionários directamente aos alunos. Foram entregues no Conselho Directivo da escola e a responsável através de e-mail convidou todos os directores de turma do 7º e 8º ano a levantarem os questionários e aplicá-los numa aula. Nesta escola como ficou dito tivemos a colaboração de 15 pais e 5 professores/directores de turma. Este trabalho realizou-se em

Outubro de 2008.

Após a recolha dos dados procedeu-se ao tratamento estatístico usando o programa informático Statistic Packed Social Science (*SPPSS*), versão 17. Cada uma das hipóteses foi tratada por métodos estatísticos que a seguir se explicam.

As hipóteses 1 e 7 foram testadas através da utilização da prova estatística One-Way ANOVA. Para testar as hipóteses 2 a 6; 8 e 10 utilizou-se o teste estatístico *t de Student*. Na hipótese 9 optou-se por calcular as frequências.

## V Capítulo -Apresentação e análise dos resultados

Neste capítulo analisamos as respostas dadas pelos alunos, pais e professores/directores de turma às questões levantadas e apresentamos a interpretação dos resultados, pois como afirma Flick a interpretação dos dados é o “cerne da investigação” (2005, p.179). Os dados da análise do questionário obtidos através das provas estatísticas utilizadas para cada hipótese são apresentados em quadros de modo a facilitar a leitura e a compreensão dos resultados.

A nossa amostra foi caracterizada por género, grupo etário, ano de escolaridade, escolas (A, B) e número de repetências.

### 5.1-Interpretação dos Resultados

Começamos por apresentar a caracterização da amostra conforme Quadro 1. A amostra é constituída por 284 alunos sendo 53,9% do sexo masculino e 46,1% do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 12 e os 17 anos ( $M=12,79$ ;  $DP=0,98$ ), tendo havido oito alunos que não responderam à questão idade. Dos alunos que participaram neste estudo 53,2% frequentavam o 7ºano de escolaridade e 46,5% frequentavam o 8ºano. Da escola A participaram no estudo 43,0% do total da amostra e da escola B 57%. Quanto ao número de repetências, observa-se pela leitura do Quadro 1 que 73,2% nunca repetiu, 19, 0% repetiu uma vez, 7% repetiu de ano duas ou mais vezes. No que concerne às repetências de Ano de Escolaridade 26,1% já repetiu um ou mais anos de escolaridade enquanto 73,2% nunca repetiu de ano, tendo havido dois *missings*.

Quadro 1-Characterização sócio-demográfica da amostra

		N	%
Género	Masculino	153	53,9
	Feminino	131	46,1
Grupo Etário	12	112	39,4
	13	114	40,1
	14	34	12,0
	≥15	16	5,6
Ano de Escolaridade	7ºano	151	53,2
	8ºano	132	46,5
Escolas	A	122	43,0
	B	162	57,0
Nº de repetências	0	208	73,2
	1	54	19,0
	≥2	20	7,0
Repetências de Ano de Escolaridade	Sim	74	26,1
	Não	208	73,2

Passamos à análise dos dados que permitiram confirmar ou infirmar as hipóteses previamente formuladas.

**H.1:** Para os alunos mais novos a maior responsabilidade de indisciplina na aula cabe ao professor.

Pela leitura do Quadro 2 verifica-se que não há diferenças estatisticamente significativas ( $p > 0,05$ ) entre os alunos mais novos e os mais velhos quanto às questões que avaliam a responsabilidade do professor da indisciplina na aula. Perante estes resultados a hipótese 1 é infirmada. O teste estatístico utilizado foi a One-Way ANOVA.

Quadro 2-Responsabilidade da indisciplina na sala em função do Grupo Etário							
	Grupo Etário				F	p	Sig.
	12	13	14	≥15			
	N	N	N	N			
5.2. Falta de firmeza dos professores	109	113	34	16	1,511	0,212	n.s
5.8. Falta de preparação pedagógica dos professores	107	113	34	16	0,055	0,983	n.s
5.12. Falta de respeito dos professores para com os alunos	12	13	14	16	0,866	0,459	n.s

n.s= não significativo

**H.2:** As raparigas valorizam as formas de encorajamento e de diálogo como factores preventivos perante actos de indisciplina na sala de aula.

As questões que avaliam as formas de encorajamento e diálogo como factores preventivos perante actos de indisciplina na sala de aula demonstraram que existe diferenças estatisticamente significativas ( $p < 0,05$ ) entre rapazes e raparigas nas questões “6.10- conversar com os alunos perturbadores no final da aula;” “6.19- Elogiar um aluno quando melhora o seu comportamento.” Tendo sido as raparigas as que mais valorizam estas duas formas de encorajamento e diálogo como factores preventivos de indisciplina. O teste estatístico utilizado nesta hipótese foi o *t de Student*. A hipótese foi confirmada como se pode ver pelos resultados expressos no Quadro 3.



**Quadro 3-Formas de encorajamento e diálogo como factores preventivos perante actos de indisciplina em função do Género**

	Género		T	P	Sig.
	Masculino	Feminino			
<b>6.10. Conversar com os alunos perturbadores no final da aula.</b>	153	130	-2,554	0,011	*
<b>6.19. Elogiar um aluno quando melhora o seu comportamento</b>	151	130	-2,331	0,020	*

\* $p < 0,05$ 

**H.3:** Os alunos do 7º ano atribuem o aumento da indisciplina em sala de aula às práticas do professor.

Os alunos que frequentam o 7º ano atribuem o aumento da indisciplina às práticas do professor quando comparados com os do 8º ano de escolaridade, havendo diferenças estatisticamente significativas ( $p < 0,05$ ) entre ambos os anos de escolaridade. O teste utilizado nesta hipótese foi o *t de student*. A hipótese foi confirmada como se pode verificar pelos resultados do Quadro 4.

**Quadro 4-A indisciplina e as práticas do professor em função do Ano de Escolaridade**

	Ano de Escolaridade		T	P	Sig.
	7ºAno	8ºAno			
	N	N			
<b>6.2. Mudar de lugar os alunos que perturbam</b>	151	132	2,304	0,022	*
<b>6.4. Dar a entender aos alunos que quem manda é o professor</b>	150	132	2,210	0,028	*
<b>6.12. Enviar os alunos perturbadores ao conselho directivo</b>	151	130	1,967	0,050	*
<b>6.14. Repreender no geral (sem indicar quem é) os alunos que se portam mal</b>	150	132	2,351	0,019	*

\* $p < 0,05$ 

**H.4:** Para os alunos as estratégias de intervenção mais privilegiadas para combater a indisciplina na aula corroboram o apoio familiar percebido.

Os alunos que nunca reprovaram de ano consideram importante a participação dos pais na vida escolar quando comparados com os que já reprovaram, havendo diferenças estatisticamente significativas ( $p < 0,05$ ) entre o grupo dos que reprovaram e dos que nunca reprovaram de ano. No que diz respeito à falta de responsabilização dos pais para com os filhos e à falta de diálogo dos pais com os filhos não se verificam diferenças

estatisticamente significativas ( $p > 0,05$ ) entre ambos os grupos. O teste utilizado para esta hipótese foi o *t de Student*. Os resultados expressos no Quadro 5 não permitem confirmar ou infirmar a hipótese na sua totalidade.

**Quadro 5-O apoio familiar é importante no combate à indisciplina na sala de aula em função do nº de repetências de Ano Lectivo**

	Repetição de Ano		T	P	Sig.
	Sim N	Não N			
<b>5.1. Falta de participação dos pais na vida escolar</b>	72	203	-2,197	0,029	*
<b>5.10. Falta de responsabilização dos pais para com os filhos</b>	74	204	-0,852	0,395	n.s
<b>5.13. Falta de diálogo dos pais com os filhos</b>	74	204	-1,404	0,162	n.s

\* $p < 0,05$ ; n.s= não significativo

**H.5:** Os alunos da Escola B consideram que o controlo sem punição é visto como causa de comportamentos indisciplinados em sala de aula.

O controlo sem punição é visto como causador de indisciplina pelos alunos da Escola B apesar de não haver diferenças estatisticamente significativas ( $p > 0,05$ ) entre os alunos da Escola A; sendo os alunos da Escola B os que mais pontuam nestas quatro questões. Dado que não se verificam diferenças estatisticamente significativas ( $p > 0,05$ ) entre ambos os grupos a hipótese é infirmada. O teste estatístico utilizado nesta hipótese foi o *t de Student*. Os resultados podem ser observados no Quadro nº6.

**Quadro 6-O controlo sem punição é visto como causador de indisciplina em função da Escola**

	Escola A	Escola B	T	P	Sig.
	N	N			
<b>6.8. Baixar a nota aos alunos que se portam mal</b>	121	160	-0,910	0,364	n.s
<b>6.9. Ameaçar com um castigo</b>	122	161	-0,743	0,458	n.s
<b>6.12. Enviara os alunos perturbadores ao conselho directivo</b>	122	160	-1,025	0,306	n.s
<b>6.15. Mandar sair os alunos da sala de aula quando perturbam</b>	122	159	-1,499	0,149	n.s

n.s.= não significativo

**H.6:** O respeito pelo professor é percebido pelos alunos que nunca repetiram de ano, como regra fundamental de disciplina na aula.

Apesar de não haver diferenças estatisticamente significativas ( $p > 0,05$ ) quanto ao respeito pelo professor percebido como regra fundamental da disciplina entre os alunos que nunca repetiram e os que repetiram de ano de escolaridade, verificou-se que os

alunos que nunca repetiram têm uma percepção maior do respeito pelo professor como sendo uma regra fundamental da disciplina. Esta hipótese foi infirmada, uma vez que não há diferenças estatisticamente significativas ( $p > 0,05$ ) entre os dois grupos estudados. O teste estatístico utilizado nesta hipótese foi o *t de Student*. Os resultados podem ser confirmados no Quadro nº7.

**Quadro 7-O respeito pelo professor é percebido como regra fundamental de disciplina na aula em função da repetência de ano escolar**

	Repetência de Ano de T		p	Sig.
	Escolaridade			
	Sim N	Não N		
4.2. Repetir baixo tudo o que o professor diz	72	205	0,044	0,965 n.s
4.6. Interromper o professor com questões fora do assunto da aula	74	206	0,370	0,712 n.s
4.7. Insultar o professor	74	208	0,314	0,753 n.s
4.9. Não estar atento e pedir continuamente ao professor para repetir	73	208	-1,749	0,081 n.s
4.11. Mostrar satisfação ao ser expulso da sala de aula	73	211	-2,664	0,507 n.s
4.12. Atirar papéis para o chão	74	208	0,591	0,555 n.s
4.20. Entrar na sala de aula sem pedir autorização	74	203	0,133	0,894 n.s
4.27. Sair da sala de aula sem pedir autorização	74	208	-1,318	0,189 n.s

n.s.= não significativo

**H.7:** Na perspectiva dos alunos mais novos cabe ao professor ditar as regras de disciplina na sala de aula.

Ao comparar a perspectiva dos alunos mais novos com a perspectiva dos mais velhos quanto a caber ao professor ditar as regras de disciplina na sala de aula, verificou-se que não há diferenças estatisticamente significativas ( $p > 0,05$ ) entre os quatro grupos etários. Para testar esta hipótese, utilizamos o teste estatístico *One-Way ANOVA*. Pelos resultados apresentados no Quadro 8 a hipótese é infirmada.

**Quadro 8-Na perspectiva dos alunos cabe ao professor ditar as regras de disciplina na sala de aula em função do Grupo Etário**

	Grupo Etário				F	p	Sig.
	12 N	13 N	14 N	$\geq 15$ N			
6.1. Dizer muito claramente aos alunos como devem comportar-se	108	111	34	16	0,777	0,508	n.s
6.4. Dar a entender aos alunos que quem manda é o professor	111	114	34	16	1,273	0,284	n.s
6.6. Dar lições de moral e bom comportamento	109	114	33	16	0,820	0,484	n.s

n.s.=não significativo

**H.8:** Para os alunos da Escola B, o apelo do professor à inter-ajuda da turma evita a indisciplina em sala de aula.

Ao testar esta hipótese, verificou-se que não há diferenças estatisticamente significativas ( $p > 0,05$ ) entre os alunos da Escola A e da Escola B, apesar dos alunos da Escola B terem uma maior percepção da importância do apelo de inter-ajuda do professor como forma de evitar a indisciplina. Os resultados obtidos, conforme Quadro 9, não permitem confirmar esta hipótese, uma vez que não se verificam diferenças estatisticamente significativas ( $p > 0,05$ ) entre as duas Escolas. O teste estatístico utilizado foi o *t de Student*.

**Quadro 9-O apelo do professor à inter-ajuda da turma é percebida como uma forma de evitar a indisciplina em função da Escola**

	Escola A	Escola B	T	<i>p</i>	Sig
	N	N			
<b>6.17. Dizer à turma para ajudar os alunos que se portam mal e melhorar o seu comportamento</b>	121	160	-1,013	0,312	n.s

n.s=não significativo

**H.9:** Os alunos reconhecem como sendo muito importante a autoridade no professor quando são valorizados e respeitados.

Esta hipótese foi confirmada uma vez que 64,8% dos alunos considera “Muito importante” a falta de respeito dos professores para com alunos, por sua vez, 4,9% dos alunos considera “Nada importante” a falta de respeito dos professores para com os alunos. Os resultados podem ser consultados no Quadro 10. Os resultados foram obtidos através da frequência de respostas dadas pelos próprios alunos.

**Quadro 10-A autoridade do professor é reconhecida quando os alunos são respeitados e valorizados**

<b>5.12. Falta de respeito dos professores para com os alunos</b>		
	N	%
<b>Nada Importante</b>	14	4,9
<b>Pouco Importante</b>	15	5,3
<b>Importante</b>	67	23,6
<b>Muito Importante</b>	184	64,8
<b>Missing</b>	4	1,4

**H10:** Na perspectiva dos alunos do género feminino, os desvios às regras causam insucesso escolar na turma.

Esta hipótese foi confirmada, uma vez que as raparigas têm uma maior percepção que o desvio às regras causam insucesso escolar na turma quando comparadas com os rapazes. Verificam-se diferenças estatisticamente significativas ( $p < 0,05$ ) entre os dois géneros, como se pode verificar no Quadro 11. O teste estatístico utilizado nesta hipótese foi o *t de Student*.

Quadro 11-O Insucesso escolar na turma em função do Género

	Género		T	P	Sig.
	Masculino	Feminino			
	N	N			
4.1. Não deixar que os colegas ponham dúvidas ao professor	151	129	-2,452	0,015	*
4.6. Interromper o professor com questões fora do assunto da aula	152	130	-2,855	0,005	*
4.10. Não trabalhar nas aulas	153	130	-3,305	0,001	**
4.13. Contar anedotas ao colega do lado	153	131	-4,093	0,001	**
4.18. Não trazer o material escolar necessário	152	131	-3,550	0,001	**
4.21. Fazer rir os colegas	151	131	-3,261	0,001	**
4.24. Jogar à sardinha ou outros jogos	152	127	-3,608	0,001	**
4.26. Ler banda desenhada ou outras revistas	152	131	-3,091	0,002	*

\*= $p < 0,05$ ; \*\*= $p < 0,001$

**H.11:** O apoio familiar gera, na perspectiva dos pais, comportamentos disciplinados na sala de aula.

Não foi possível testar esta hipótese porque a maioria dos pais não respondeu à questão colocada. Obtiveram-se apenas 15 respostas (Escola B).

**H.12:** Para os professores a maior responsabilidade de indisciplina na aula cabe aos alunos.

O reduzido número de professores/directores de turma que colaborou (5) neste estudo não nos permitiu a possibilidade de confirmar ou infirmar esta hipótese.

## 5.2-Discussão dos resultados

Os resultados obtidos na presente investigação permitem constatar que alguns resultados não suportam as hipóteses por nós colocadas.

Em relação à responsabilidade de indisciplina e a faixa etária dos alunos não se verificam diferenças. Estes resultados não se assemelham aos anteriormente encontrados por Freire (1991), no qual os alunos mais novos imputem uma maior responsabilidade aos factores familiares e aos professores.

Relativamente ao encorajamento e o diálogo destaca-se o facto de serem as raparigas que mais valorizam estas atitudes. Na literatura revista é importante para todos os alunos o incentivar, encorajar e recompensar (Sá, 2007).

Verificam-se diferenças em relação as práticas do professor e faixa etária dos alunos, atribuindo os do 7º ano a responsabilidade às práticas do professor. Estes resultados vão de encontro à revisão bibliográfica, de que existe uma relação entre a indisciplina ocorrida nas aulas e a prática pedagógica (Silva & Neves, 2004). Em estudos anteriores (Amado & Freire, 2009) verificou-se uma unanimidade na atribuição da responsabilidade ao professor com a diferença dos mais novos atribuírem às falhas no domínio relacional e os mais velhos realçarem a incompetência didáctica pedagógica.

Verificam-se diferenças entre os grupos com/sem repetências em relação ao apoio familiar. No nosso estudo os pais não se mostraram receptivos, o que vai de encontro à revisão bibliográfica (Silva, 2001), em que a participação dos pais na escola continua a ser reduzida. Isto faz-nos supor que os pais não dão importância à participação activa na vida escolar. Este facto pode ajudar a compreender a posição destes alunos em relação à falta de responsabilização dos pais e diálogo com os filhos.

Não se verificam diferenças significativas em relação ao modo como percebem/avaliam o papel do controlo sem punição entre os alunos das duas escolas. No entanto, nas investigações revistas (O'Hagan e Edmunds, 1982, cit. in Espírito Santo, 1994) as estratégias consideradas mais adequadas para o controlo disciplinar exigiam da parte do professor firmeza sem severidade excessiva e que os alunos (Freire, 1990) preferem estratégias não punitivas, manifestando-se claramente favoráveis ao reforço dos bons comportamentos e ao diálogo persuasivo no final da aula.

Em relação ao respeito pelo professor, apesar de não haver diferenças significativas entre os alunos com ou sem repetências, verifica-se que os alunos que nunca repetiram têm uma percepção maior do respeito pelo professor como sendo uma regra fundamental da disciplina na sala de aula. Estes dados suportam as interpretações referidas ao longo da revisão bibliográfica de que os comportamentos problemáticos pertenciam aos alunos com repetências no percurso escolar (Amado e Freire, 2002) e os comportamentos dirigidos aos professores e sua autoridade são entendidos como os mais graves (Rosado e Januário, 1999).

Não se verificam diferenças significativas entre os alunos em relação à responsabilização do professor em impor as regras na sala de aula. Com suporte na revisão bibliográfica o professor deve ditar as regras na sala de aula para que os alunos saibam o que devem de fazer (Santos, 2007). É importante para os alunos a existência de regras claras assim como a capacidade do professor as impor ao longo do tempo (Cothran, Kulinna e Garrahy, 2003, cit in Santos, 2007).

Verifica-se que a maioria dos alunos deste estudo reconhece como muito importante o facto de serem valorizados e respeitados. Resultados idênticos foram observados em estudos anteriores (Amado e Freire, 2009) em que o respeito como saber ouvir os outros, pedir a palavra aparece como eixo fulcral nas exigências, normas, valores e regras de convivência na aula.

Em relação ao desvio às regras verificam-se diferenças entre rapazes e raparigas. Em estudos anteriores (Espírito Santo, 1994) fazer desenhos, ler banda desenhada ou outras revistas e jogar clandestinamente são comportamentos que, em termos de gravidade, obtiveram pontuações elevadas e os alunos mais velhos atribuem maior gravidade a comportamentos como “entrar ou sair da sala de aula sem pedir autorização”, por outro lado, não houve diferenças nos grupos estudados em relação aos comportamentos “repetir baixo tudo o que o professor diz”.

### **5.3-Conclusões**

Em termos gerais, a análise dos dados não vão totalmente de encontro às hipóteses e observações revistas em investigações anteriores. Podemos especificar que, para a nossa amostra, os alunos do 7º ano atribuem a causa da indisciplina aos professores, o que de acordo com o pensamento de Estrela (2002, p.88) “o comportamento distante do professor, a despersonalização da relação originada pelo

professor que ignora o nome do aluno, a brandura quando é esperada a força são situações que suscitam a retaliação do aluno”.

O apoio familiar é percebido como factor importante no combate à indisciplina, porquanto por detrás de comportamentos indisciplinados podem estar factores de ordem familiar (Amado, 2001). Entende-se o suporte familiar bem estruturado e empenhado na educação e sucesso escolar dos filhos como o alicerce para garantir a disciplina.

A relevância atribuída às práticas do professor leva a concluir que para os alunos da nossa amostra a autoridade do professor deve ser respeitada. A má relação pedagógica estabelecida entre professor/aluno, o estilo de liderança, as estratégias de ensino inadequadas ou desajustadas, a falta de competência científica são factores que podem estar na base de diversos comportamentos disfuncionais. Para contrariar estes factores, concluímos que a relação pedagógica deve sempre basear-se no diálogo, no respeito mútuo, no estímulo e encorajamento de todas as actividades e nas expectativas positivas centradas em cada aluno. Para uma relação pedagógica harmoniosa é ainda de extrema importância a negociação e estabelecimento de regras entre professor/aluno, na medida em que estas são mais facilmente conducentes à manutenção de um bom clima disciplinar.

Outro dado muito relevante diz respeito à falta de receptividade por parte dos pais na colaboração neste estudo o que pode ter acontecido por não acharem o questionário relevante.

Na perspectiva do professor, o nosso estudo não nos possibilitou tirar conclusões, visto o número de participantes ser exíguo.

Apesar dos limites do presente estudo, nomeadamente o facto de se basear num número muito reduzido de pais e professores, parece-nos que os dados recolhidos alertam para a importância das práticas do professor e do envolvimento parental na vida escolar em relação ao sucesso escolar e à prevenção da indisciplina.



## CONCLUSÃO

Ao longo deste trabalho, tivemos a oportunidade de reflectir sobre a problemática da indisciplina dentro da sala de aula, debruçando-nos em testemunhos de diferentes autores. Estas fundamentações teóricas foram complementadas com os resultados obtidos pelo trabalho de campo. Contextualizámos e analisámos o conceito de (in) disciplina apesar de este ser um conceito vago, impreciso e complexo, pelas diversas concepções que dela decorrem.

As desordens da conduta nos adolescentes constituem um grupo complicado de problemas comportamentais e de problemas emocionais. Estes adolescentes têm muita dificuldade em cumprir regras e a comportar-se de maneira aceitável. Os princípios e valores morais, éticos e sociais poderão ser questionados actualmente levantando incertezas relativamente ao que é permitido e ao que é ou não aceite pela sociedade onde nos inserimos. A ausência de normas que possibilitem uma educação democrática e de cidadania tem dificultado o trabalho das pessoas envolvidas nas escolas, não esquecendo as estruturas familiares por vezes fragilizadas. As condutas erradas poderão dever-se à falta de carinho e atenção por parte da família e da escola, à falta de projectos de vida tanto dos pais como dos filhos, à violência vivida em casa, aos comportamentos aditivos dos pais, dos amigos mais velhos, do bairro onde habitam. A insegurança profissional constante que o corpo docente sofre e os sentimentos de frustração podem, também, ser factores a considerar.

Amado e Freire (2009) afirmam que uma cooperação forte entre a escola e a família é absolutamente desejável para que os problemas de indisciplina sejam encarados. Esta cooperação pode ser conseguida a partir de reuniões com os pais dos alunos ou através de encontros individuais entre pais e professores, da participação dos pais nos órgãos de gestão, colaborando na concepção, desenvolvimento e avaliação do projecto de escola.

A maior limitação sentida neste estudo foi a pouca adesão dos pais e professores na colaboração para tirar conclusões mais objectivas quanto ao apoio familiar e às perspectivas do professor face ao sucesso escolar dos alunos e a indisciplina. No entanto, compreende-se a dificuldade daqueles se assumirem como educadores perfeitos quando não podem deixar de andar emaranhados nas agruras do quotidiano. É por isso que a problemática da indisciplina tem que ser vista como um problema que nos

obriga a reflectir para intervir no mundo e nas sociedades em que vivemos. Neste âmbito, não podemos deixar de associar a problemática da indisciplina à relação que estabelecemos com a sociedade que de certa forma exprime a dificuldade de definirmos os actos e as acções educativas que têm lugar no mundo em que habitamos.

Concluimos o nosso estudo com a perspectiva que alunos participantes têm da indisciplina em sala de aula: dão importância ao envolvimento familiar nas suas actividades escolares, assim como também dão importância ao interesse e empenho que os professores demonstram por eles. A escola é, para estes alunos, um espaço privilegiado para o desenvolvimento de relações interpessoais. Tendo em conta que o factor humano nem sempre é quantificável e generalizável, as situações podem variar de escola para escola, de professor para professor e de aluno para aluno. Como tal as conclusões deste trabalho devem ser consideradas acima de tudo como um pequeno contributo no sentido de ajudar a esclarecer e a desvendar um dos grandes problemas com que se depara a escola actual: a indisciplina.

Esta tese aqui apresentada não é o fim em si mesmo, é sobretudo, uma porta aberta para continuar a estudar, comparar investigações e confrontar as ideias com vista a criar algo de novo. Seria útil num futuro próximo expandir o estudo a uma amostra maior de alunos e a nível nacional de forma a conhecer os alunos migrados, imigrados, das várias culturas e das várias religiões que hoje se encontram espalhados pelo nosso País.

## BIBLIOGRAFIA

- Almeida, J. F. & Pinto, J. M. (1992). *A Investigação nas ciências Sociais*. 3ª edição. Lisboa: Editora Presença.
- Almeida, J. M. R. (2003). *Adolescência e maternidade*. 2ª edição. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Amado, J. S. & Freire, I. (2009). *A (s) indisciplina (s) na Escola – compreender para prevenir*. Coimbra: Edições Almedina.
- Amado, J. S. (1991). Indisciplina na sala de aula. *Revista portuguesa de Pedagogia*. XXV, 133-148.
- Amado, J. S., & Freire, I. P. (2002). *Indisciplina e violência na Escola - Compreender para prevenir*. Porto: Edições Asa.
- Amado, J., & Estrela, T. (2007). *Indisciplina, violência e delinquência na escola – Compreender e prevenir*. In A.C. Fonseca, M.J. Seabra - Santos & M.F. F. Gaspar, (Org.). *Psicologia e Educação – Novos e Velhos Temas* (334-363). Coimbra: Almedina.
- Amado, J.S. & Freire, I.P. (2005). *Definições, incidência e causas da violência em Portugal*. School Bullying and Violence. (retirado em 07/11/22: <file:///Z:/Perfil/documentos/Prevenção da violência nas escolas – Portugal>).
- Amado, J.S. (2001). *Interacção pedagógica e indisciplina na aula*. Porto: Edições ASA.
- American Psychological Association (2006). *Concise Rules of APA style (3th ed.)*. Washington, DC: author.
- Avanzini, G. (1978). *O tempo da adolescência*. Lisboa: edições 70.
- Baldry, A. & Farrington, D. (2000). Bulies e delinquentes: características pessoais e estilos parentais. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XXXIV, (nº 1,2 e 3), 195-221.
- Braconnier, A., & Marcelli, D. (2000). *As mil faces da adolescência*. 1ª edição. Lisboa: Climepsi Editores.
- Button, D. M.,(2008). Social disadvantage and family violence: neighborhood effects on attitudes about intimate partner violence and corporal punishment. *American Journal of Criminal Justice: AJCJ*. Louisville: Spring 2008. Vol.33, (1), 130-148.
- Carvalho, J. S. (1996). *Os sentidos da (in) disciplina: regras e métodos como práticas sociais*, São Paulo: Summus Editorial Ltda,.
- Coslin, P. G. (2009). *Psicologia do adolescente*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Cosme, A., & Trindade, R. (2005). *A escola pública e a educação dos jovens*. (retirado em 09/04/10: <http://hdl.handle.net/10216/7290>).
- Cosme, A., & Trindade, R. (2008). *Indisciplina e violência nas escolas*. (retirado em 09/04/10: <http://hdl.handle.net/10216/9110>).

- Costa, E., & Vale, F. (1998). *A violência nas escolas*. Lisboa: IIE.
- Curto, P. M. (1998). *A escola e a indisciplina*. Porto: Porto Editora.
- Debarbieux, E. (2006). *Violence à l'école*. Armand Colin, Paris.
- Duggan, D. & Dawson, C. A. (2004). Positive behavior support infused by life space crisis intervention in New York City's Special Education District. *Reclaiming Children and Youth*. Criminal Justice Periodicals. Bloomington: Springer 2004. Vol. 13, (1), 37-42.
- Erikson, E. H. (1989). *Identidade: juventude e crise*. Rio de Janeiro: Zahar Editores.
- Espírito Santo, J.A.R. (1994). *Relação entre representações e comportamentos de indisciplina em alunos do sétimo e nono anos de escolaridade*. Dissertação de Mestrado em Ciências de Educação. Lisboa: Faculdade de psicologia e Ciências da Educação.
- Estrela, M. T.(2002) - *Relação Pedagógica, Disciplina e Indisciplina na aula*. Porto: Porto Editora.
- Estrela, M. T., & Amado, J. da S. (2000). Indisciplina, violência e delinquência na escola: Uma perspectiva pedagógica. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XXXIV, (nº 1, 2 e 3), 249-271.
- Flick, U. (2005). *Métodos qualitativos na investigação científica*. Lisboa: Monitor.
- Fonseca, A. C. (2000). Comportamentos anti-sociais: uma introdução. *Revista Portuguesa de Pedagogia*. Ano XXXIV, (nº 1, 2 e 3), 9-36.
- Fonseca, A. C., Rebelo, J. A., Simões, A. & Ferreira, J. A. (1995). A prevenção da delinquência juvenil: intervenções baseadas na escola. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XXIX, (nº. 3), 135-164.
- Fortin, M. (1999). *O Processo de Investigação: Da concepção à realização*. 2ª edição. Loures, Lusociência.
- Freiberg, H. J. & Reyes, A. (2008). *Zero tolerance, a reconsideration of practices and polices*. United States of America: Edited by Thomas L.Good.Sage Publications, Inc.
- Freire, I. (1990). *Disciplina e indisciplina na Escola. Perspectivas de alunos e professores de uma Escola Secundária*. Faculdade de Psicologia e Ciências de Educação da Universidade de Lisboa. (Tese de Mestrado, não publicada).
- Freire, I. P., Simão, V. A. M. & Ferreira, A. S. (2006). O estudo da violência entre pares no 3º ciclo do ensino básico - um questionário aferido para a população portuguesa. *Revista Portuguesa de Educação*. CIED- Universidade do Minho, 157-183.
- Goodman, J. F. (2007). *School discipline, buy-in and belief*. *Ethics and Education*, vol. 2, (nº. 1), 3-23.
- Keith, S. & Martin, M. E. (2005). Cyber-bullying: creating a culture of respect in a cyber Word. *Reclaiming Children and Youth*. Criminal Justice Periodicals Bloomington: Winter. Vol. 13, (4), 224-228.

- Kerr, M. M. & Valenti, M. W. (2009). Controls from within the classroom: crises or conversations? *Reclaiming Children and Youth*. Criminal Justice Periodicals. Bloomington: Winter 2009. Vol. 17, (4), 30-34.
- Lima, M. de J., & Haglund, S. (1982). *Escola e mudança. O sistema educativo – a escola – a aula - o professor*. CICFF – Comissão Instaladora de um curso para Formação de Formadores. Escola Superior de Educação de Estocolmo. Ministério da Educação e das Universidades – Gabinete de estudos e planeamento. Coleção Ser Professor.
- Lynam, D. R., Piquero, A. R., & Moffitt, T. E. (2004). Specialization and propensity to violence: support from sel-reports but not official records. *Journal of Contemporary Criminal Justice*. Thousand Oaks: May. Vol. 20, (2), 215-228.
- Machado, T. S. (2007). Padrões de vinculação aos pais em adolescentes e jovens adultos e adaptação à Universidade. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 41-2, 5-28.
- Matos, M., Negreiros, J., Simões, C., Gaspar, T. (2009). *Violência, bullying e delinquência. Gestão de problemas de saúde em meio escolar*. Lisboa: Coisas de Ler Edições.
- Mcburnett, K., Naguib, S. & Brown, K. (2000). Substratos biológicos dos distúrbios do comportamento(DC) e do comportamento anti-social em crianças e adolescentes. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XXXIV, (1,2 e 3), 37-64.
- Packard, B. W. L. & Babineau, M. E.(2008). *21 st Century Education. A reference handbook*. Volume 1. United States of America: Edited by Thomas L. Good.Sage Publications, Inc.
- Papalia, D. E., Olds, S. W., Feldman, R.D. (1999). *O mundo da criança*. 8ª edição. São Paulo: Makron Books.
- Pequeño, J. M. G. (2008). *La violencia escolar en Castilla y León. Un análisis sociológico*. Universidad de Valladolid Tesis doctoral (UMI number: 3316828).
- Peralta, J., Sánchez, M. D., Trianes, M. V.& Fuente, J. de la (2003). Estúdio de la validez interna y externa de un cuestionario sobre condutas problemáticas para la convivencia según el professor. *Psicologia, Saúde & Doenças*, 4 (1), 83-96.
- Pereira, A. (2008). *SPSS – Guia prático de utilização. Análise de dados para as ciências sociais*. 7ª Edição. Lisboa: Sílabo.
- Pereira, B. O. (2002). *Para uma escola sem violência*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Pinizzotto, A. J., Davis, E. F., & Miller III, C. (2007). Street-gang mentality: remorseless violence and relentless loyalty. *FBI Law Enforcement Bulletin*. Washington: Sep. Vol. 76, (9), 1-7.
- Pinto, C. A. (1995). *Sociologia da Escola*. Lisboa. McGraw-Hill.
- Polit, D. Hungler, B. (1995). *Fundamentos de Pesquisa em Enfermagem*. 3ª edição. Porto Alegre, Artes Médicas.

- Ramirez, F. (2001). *Condutas agressivas na idade escolar*. Amadora: McGraw-Hill.
- Relvas, A. P. (1996). *O Ciclo Vital da Família- perspectiva sistémica*. Porto: Edições Afrontamento.
- Sá, C. D. Q. N. F. A. (2007). *Perspectivas docentes sobre a indisciplina: estudo de caso em docentes do 1º ciclo em escolas do Porto*. Dissertação apresentada á Universidade Portucalense Infante D. Henrique para obtenção do grau de mestre e Administração e Planificação da Educação.
- Sampaio, D. (1996). *Voltei à escola*. Lisboa: Caminho.
- Sampaio, D. (1997). *Indisciplina: um signo geracional?* Lisboa: Ministério da Educação/ Instituto Educacional.
- Santos, M. A. M. S. (2007). *Gestão de sala de aula, crenças e práticas em professores do 1º ciclo do Ensino Básico*. Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho (Tese de Doutoramento).
- Sebastião, J., Alves, M. G. & Campos, J. (2003). Violência na escola: Das Políticas aos Quotidianos. *Sociologia, problemas e práticas*. (41). 37-62.
- Silva, M. (2001). *Indisciplina na aula: Um problema dos nossos dias*. Porto: Edições Asa.
- 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*. Universidade do Minho, 5-41.
- Silva, P. (2001). *Interface escola - família, um olhar sociológico*. Dissertação das provas de Doutoramento em Ciências da Educação na Faculdade de Psicologia e da Educação da Universidade do Porto.
- Silva, P. & Neves, I. (2004). O que leva os alunos a serem indisciplinados? Uma análise sociológica centrada em contextos diferenciados de interacção pedagógica. *Revista de Educação*. Vol. XII, (2). Departamento de Educação da FCUL.
- Taborda Simões, M., Formosinho, M. & Fonseca, A. (2000). Efeitos do contexto escolar em crianças e adolescentes: insucesso e comportamentos anti- sociais. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XXXIV, (nº1,2 e 3). 405-436.
- Trzesniewski, K. H.; Donnellan, M. B.; Moffitt, T. E., Robins, R. W. *et tal* (2006). Low self-esteem during adolescence predicts poor health, criminal behavior, and limited economic prospects during adulthood. *Developmental Psychology*. Washinton: Mar. vol.42, (2), 381-390.
- Veiga Simão, A. M., Freire, I. & Ferreira, A. S. (2004). *Maus tratos entre pares na escola- um estudo contextualizado*. Comunicação apresentada no Congresso Ibero Americano sobre Violência nas escolas. Brasil: Brasília.
- Veiga, F. H. (2007). *Indisciplina e violência na escola: práticas comunicacionais para professores e pais*. 3ª edição. Coimbra: Edições Almedina.
- Vettenburg, N. (2000). Violência nas escolas: uma abordagem centrada na prevenção.

*Revista Portuguesa de Pedagogia*, XXXIV, (nº 1,2 e 3), 223-247.

## **ANEXOS**



## **Anexo 1: Pedido de autorização às escolas**

## Conselho Directivo da Escola

---

Eu, Anabela Ramos Rodrigues, psicóloga, encontro-me a realizar um Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento na Faculdade de Psicologia da Universidade de Coimbra.

Para a elaboração da dissertação do Mestrado, subordinado ao tema *Indisciplina em sala de aula*, necessito da participação dos alunos, dos professores de algumas escolas do Distrito de Viana do Castelo. Solicito autorização para a distribuição dos inquéritos aos alunos e professores dessa escola e agradeceia que me respondessem, se possível. Sei que a época é de muito trabalho e preocupação, mas conto com o vosso empenho.

Creiam-me ao vosso dispor e agradeço, desde já, a compreensão e preciosa colaboração.

Com os melhores cumprimentos,

## **Anexo 2: Questionário dos alunos**

Este questionário é no âmbito da elaboração da Tese de Mestrado a apresentar a Faculdade de Psicologia da Universidade de Coimbra e tem como objectivo o estudo da indisciplina em sala de aula.

É um questionário anónimo e confidencial, pelo que agradeço a maior sinceridade possível nas respostas.

Muito obrigada.

1. Dados de identificação

Sexo:  (Masculino)  (Feminino) Idade:

2. Constituição do agregado familiar:

Pai

Mãe

Irmãos  Quantos?

Avós

Outros  Quantos?  Parentesco

3. Ano de Escolaridade

7º ano  8º ano  9º ano

Número de repetências:

4. Apresenta-se de seguida, uma lista de comportamentos de alunos em **sala de aula**. Assinale com um **X** o grau de gravidade que atribui a cada um dos comportamentos listados.

**NG** – nada grave; **PG** – pouco grave; **G** – grave; **MG** – muito grave

		<b>NG</b>	<b>PG</b>	<b>G</b>	<b>MG</b>
4.1	Não deixar que os colegas ponham dúvidas ao professor.	<b>NG</b>	<b>PG</b>	<b>G</b>	<b>MG</b>
4.2	Repetir baixo tudo o que o professor diz.	<b>NG</b>	<b>PG</b>	<b>G</b>	<b>MG</b>
4.3	Circular pela sala de aula.	<b>NG</b>	<b>PG</b>	<b>G</b>	<b>MG</b>

4.4	Fazer desenhos obscenos.	NG	PG	G	MG
4.5	Picar um colega com um objecto.	NG	PG	G	MG
4.6	Interromper o professor com questões fora do assunto da aula.	NG	PG	G	MG
4.7	Insultar o professor.	NG	PG	G	MG
4.8	Faltar às aulas sem razão.	NG	PG	G	MG
4.9	Não estar atento e pedir continuamente ao professor para repetir.	NG	PG	G	MG
4.50	Não trabalhar nas aulas.	NG	PG	G	MG
4.51	Demonstrar satisfação ao ser expulso da sala de aula.	NG	PG	G	MG
4.52	Atirar papéis para o chão.	NG	PG	G	MG
4.53	Contar anedotas ao colega de lado	NG	PG	G	MG
4.54	Balançar-se continuamente na cadeira	NG	PG	G	MG
4.55	Estudar para outra disciplina.	NG	PG	G	MG
4.56	Chegar atrasado às aulas.	NG	PG	G	MG
4.57	Rir.	NG	PG	G	MG
4.58	Não trazer material escolar necessário.	NG	PG	G	MG
4.59	Comer.	NG	PG	G	MG
4.60	Entrar na sala de aula sem pedir autorização.	NG	PG	G	MG
4.61	Fazer rir os colegas.	NG	PG	G	MG
4.62	Atirar papéis (ou outros objectos)pelo ar.	NG	PG	G	MG
4.63	Dormir.	NG	PG	G	MG
4.64	Jogar “á sardinha” ou outros jogos.	NG	PG	G	MG
4.65	Insultar um colega.	NG	PG	G	MG
4.66	Ler Banda Desenhada ou outras revistas.	NG	PG	G	MG
4.67	Sair da sala de aula sem pedir autorização.	NG	PG	G	MG

5. Assinale com um **X** a importância que atribui a cada um dos aspectos que a seguir se mencionam, como causa do fenómeno da indisciplina na escola.

**NI** = nada importante; **PI** = pouco importante; **I** = importante; **MI** = muito importante.

5.1	Falta de participação dos pais na vida escolar.	NI	PI	I	MI
5.2	Falta de firmeza dos professores.	NI	PI	I	MI
5.3	Falta de instrução dos pais.	NI	PI	I	MI
5.4	Má organização das turmas.	NI	PI	I	MI
5.5	Necessidade de auto afirmação dos alunos.	NI	PI	I	MI
5.6	Falta de um projecto de vida dos alunos.	NI	PI	I	MI
5.7	Falta de apoio aos alunos quando mudam de escola.	NI	PI	I	MI
5.8	Falta de preparação pedagógica dos professores.	NI	PI	I	MI
5.9	Insucesso escolar dos alunos.	NI	PI	I	MI

5.10	Falta de responsabilização dos pais para com os filhos.	NI	PI	I	MI
5.11	Perturbações psicológicas dos alunos.	NI	PI	I	MI
5.12	Falta de respeito dos professores para com os alunos.	NI	PI	I	MI
5.13	Falta de diálogo dos pais com os filhos.	NI	PI	I	MI
5.14	Más condições de trabalho nas escolas.	NI	PI	I	MI
5.15	Falta de responsabilização dos alunos pelos professores.	NI	PI	I	MI

6. Assinale com um **X** o grau de eficácia que atribui a cada um dos comportamentos do professor, que a seguir se apresentam, com vista à criação de um ambiente de disciplina em sala de aula.

**NE** = nada eficaz; **PE** = pouco eficaz; **E** = eficaz; **ME** = muito eficaz.

6.1	Dizer, muito claramente aos alunos como devem comportar-se.	NE	PE	E	ME
6.2	Mudar de lugar os alunos que perturbam.	NE	PE	E	ME
6.3	Conversar com os alunos acerca do comportamento.	NE	PE	E	ME
6.4	Dar a entender aos alunos que quem manda é o professor.	NE	PE	E	ME
6.5	Olhar fixamente os alunos que se portam mal.	NE	PE	E	ME
6.6	Dar lições de moral e bom comportamento.	NE	PE	E	ME
6.7	Repreender directamente um aluno que se porte mal.	NE	PE	E	ME
6.8	Baixar a nota aos alunos que se portem mal.	NE	PE	E	ME
6.9	Ameaçar com um castigo.	NE	PE	E	ME
6.10	Conversar com os alunos perturbadores no final da aula.	NE	PE	E	ME
6.11	Variar a maneira de ensinar.	NE	PE	E	ME
6.12	Enviar os alunos perturbadores ao Conselho Directivo.	NE	PE	E	ME
6.13	Conversar com o Director de Turma acerca dos alunos perturbadores.	NE	PE	E	ME
6.14	Repreender no geral (sem indicar quem é) os alunos que se portam mal.	NE	PE	E	ME
6.15	Mandar sair os alunos da sala de aula, quando perturbam.	NE	PE	E	ME
6.16	Contactar directamente os pais dos alunos que se portam mal (por carta, pelo telefone, etc.).	NE	PE	E	ME
6.17	Dizer à turma para ajudar os alunos que se portam	NE	PE	E	ME

	mal e melhorar o seu comportamento.				
6.18	Fazer os alunos reparar os actos cometidos (limpar uma mesa que se sujou, etc.).	NE	PE	E	ME
6.19	Elogiar um aluno quando melhora o seu comportamento.	NE	PE	E	ME

7. Considera-se um aluno:

- em geral, bem comportado
- bem comportado numa disciplina, mal comportado noutras
- às vezes mal comportado
- em geral, mal comportado

Assinale a sua opção com uma X

8. Marque com uma X os **TRÊS (3)** aspectos que considera mais positivos na sua vida escolar:

- 8.1 O convívio com os colegas/amigos fora das aulas.
- 8.2 Aprender qualquer coisa interessante numa aula.
- 8.3 O toque para a saída das aulas.
- 8.4 Praticar desporto no campo de jogos/pavilhão desportivo.
- 8.5 Transitar de ano/ter boas notas.
- 8.6 Preparar o futuro para ter uma profissão que goste.
- 8.7 Ir às aulas da minha disciplina favorita.
- 8.8 Passear pelo recreio durante os intervalos.
- 8.9 Conviver com pessoas do sexo oposto.

**MUITO OBRIGADO PELA SUA COLABORAÇÃO**

### **Anexo 3: Questionário aos pais**



Exmo. Sr. (a) Encarregado (a) de Educação

Considera que os pais se devem envolver na vida escolar dos filhos?

- **SIM:** \_\_\_\_\_

Clarifique de que forma:

---

---

---

---

---

---

---

---

- **NÃO:** \_\_\_\_\_

Porquê?

---

---

---

---

---

---

---

---

Muito Obrigada.

## **Anexo 4: Questionário aos professores**

Exmo Sr. (a) Director (a) de Turma

Aluno n.º: \_\_\_\_\_; Ano de escolaridade: \_\_\_\_; Idade: \_\_\_\_\_

1. Tem: **sucesso/ insucesso escolar** (riscar o que não interessa).

2. É um(a) aluno(a) (assinale a sua opção com uma **X**):

- Muito bom

(Entre 4 (mais de 2) e 5 valores (maioria))

- Bom

(Mais 4 do que 5)

- Médio

(Sem negativas, 3 valores e 4 valores)

- Fraco

(2 valores e 3 valores)

- Muito fraco

(1 valor e 2 valores)

3. Os professores queixam-se de modo geral do comportamento dos alunos em questão:

- Para com os professores.

- Para com os colegas.

(Assinale a sua opção com uma **X**)

**Muito obrigada.**