



UNIVERSIDADE DE COIMBRA

Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação

Faculdade de Economia

**A gravidade da indisciplina:
perceções de alunos e professores numa escola de 2º e 3º ciclo**

Maria Madalena Pereira da Conceição da Costa

Coimbra 2012



UNIVERSIDADE DE COIMBRA

Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação

Faculdade de Economia

**A gravidade da indisciplina:
perceções de alunos e professores numa escola de 2º e 3º ciclo**

Dissertação de Mestrado em Gestão Escolar,
apresentada às Faculdades de
Psicologia e Ciências da Educação e de
Economia da Universidade de Coimbra,
realizada sob a orientação das
Professoras Doutoradas
Armanda Pinto Mota Matos
Cristina Maria Coimbra Vieira

Maria Madalena Pereira da Conceição da Costa

Coimbra 2012

“Numa escola, não se aprende apenas, também se vive!”

(Strecht, 2008, p. 44)

“O que sabemos depende de como o sabemos”

(Alarcão, 2000, p. 473)

Dedicatória

Aos meus três filhos,
pela experiência de amor,
pela confiança demonstrada
e pela esperança conquistada.

Ao meu adorável marido,
pela cumplicidade assumida,
pelo companheirismo de todas as horas,
pela presença amiga...

A vós, pela possibilidade que me dão
de experimentar e transmitir valores educativos.

Agradecimentos

Às Professoras Doutoras Armanda Matos e Cristina Vieira
pela disponibilidade constante, pela paciência acolhedora e pela sabedoria atenta.

Aos meus professores de todos estes anos, que com as suas capacidades,
me souberam transmitir a vontade de aprender e de crescer.

Aos meus grandes amigos de profissão,
pelos valores da amizade, da partilha e pelo espírito de equipa.

A quantos colegas das nossas escolas que, durante todos estes anos,
viveram com as mesmas incertezas e com um empenho admirável.

Aos amigos que se cruzaram comigo nesta caminhada da vida
e fizeram de mim a pessoa que eu sou.

Aos meus alunos e respetivos pais e mães,
pela sua colaboração para comigo e para com a escola.

Aos meus três irmãos,
pelas primeiras experiências de conflito que me ensinaram a gerir e superar.

Aos meus bem-amados pais que, na sua humildade e confiança,
me ensinaram a amar, a valorizar e a ser.

Aos meus queridos sogros,
pela presença atenta, pela dedicação diária.

A Deus,
pelas experiências de vida concedidas, pela energia recebida.

Resumo

A presente investigação tem como objetivo compreender, numa perspetiva comparativa, as perceções de 107 alunos e 42 professores de uma escola de 2º e 3º ciclo da zona centro do país acerca dos graus de gravidade de atos de indisciplina. Neste âmbito, pretendeu-se ainda verificar se algumas variáveis sociodemográficas das duas amostras estão relacionadas com a forma como alunos e professores percecionam a gravidade dos mesmos atos. Refira-se que estas situações de disciplina foram elencadas a partir dos registos reais efetuados na escola em causa durante o primeiro período do ano letivo 2011-12.

No respeitante aos alunos, tentou averiguar-se se existiam relações significativas entre a sua perceção da gravidade dos atos de indisciplina apresentados e: o facto de serem rapazes ou raparigas, o facto de terem ou não já reprovado de ano, o facto de terem sido sujeitos ou não a participações, as suas expetativas quanto ao prosseguimento dos estudos, o incómodo por eles sentido quanto ao comportamento dos colegas na sala de aula, a perceção da sua turma em termos de perturbação causada, a avaliação que faziam do seu relacionamento com os pais, o grau de exigência da educação que recebem dos pais.

Quanto aos professores, tentámos verificar se a sua perceção do grau de gravidade dos atos de indisciplina estava relacionada com os cargos por eles exercidos, com a frequência com que redigiam participações disciplinares, com a frequência com que levantavam procedimentos disciplinares aos alunos, com a avaliação do grau de exigência que consideravam ter, no respeitante à sua atuação em termos de controlo da disciplina e ainda com a classificação do relacionamento que afirmavam ter com os seus alunos.

Por último, e com vista à concretização do objetivo principal desta investigação, procedeu-se a uma comparação do grau de gravidade percecionado pelos alunos e pelos professores acerca dos mesmos atos de indisciplina.

O presente estudo é do tipo quantitativo, não experimental e descritivo, tendo sido a recolha das informações concretizada através de questionários (um para alunos e outro para professores) por nós construídos com base numa listagem idêntica de 80 atos de indisciplina, agrupados em categorias e subcategorias, com base na tipologia de Amado e Freire (2002). Estes dois instrumentos revelaram boas características psicométricas e permitiram-nos avançar com confiança para a recolha dos dados.

Das conclusões obtidas, a principal prende-se com a constatação de diferenças significativas entre as perceções dos alunos e dos professores a respeito da gravidade dos mesmos atos de indisciplina, sendo que os docentes avaliam os atos de indisciplina de forma mais grave do que os discentes.

Embora o carácter restrito deste trabalho não nos permita avançar com a generalização dos resultados, parece-nos importante o contributo que o mesmo pode trazer para a promoção de uma cuidadosa reflexão, por parte de todos os intervenientes na escola, nomeadamente sobre os critérios que presidem à organização da vida escolar em matéria disciplinar.

Palavras – chave: Atos de indisciplina; Perceção sobre graus de gravidade; Relação pedagógica; Clima de escola; Fatores subjacentes à indisciplina.

Abstract

This research aims to understand, in a comparative perspective, the perceptions of 107 students and 42 teachers in a 2nd and 3rd cycle school from the center of the country, about the severity degrees of indiscipline acts. In this context, we intend to verify whether certain demographic variables of the two samples are related to the way students and teachers perceive these acts severity. Note that these discipline situations were listed from actual records made at the school in question during the first term of 2011-12 school year.

Concerning the students, we tried to ascertain whether there were significant relation between their seriousness perception of presented indiscipline acts and: the fact of being boy or girl, the fact of having already failed grades, being subject to disciplinary report, their study expectancy, the discomfort felt by the behavior of peers in the classroom, their class perception in terms of disruption, their relationship assessment between parents and them, the level of education demand they receive from parents.

About teachers, we tried to verify if their seriousness perception of indiscipline acts was related to the positions they held, to the frequency they drew up disciplinary reports, to the frequency they raised disciplinary students proceedings disciplinary procedures, to demand evaluation they consider having in terms of discipline control, and even to the classification of the relationship they claimed to have with their students.

Finally, and in order to achieve the main objective of this research, we proceeded to a comparison of the severity degrees perceived by students and teachers about those indiscipline acts.

The present study is a quantitative, non-experimental, descriptive, having information been collected through questionnaires (one for students and one for teachers) that we built based on a similar list of 80 indiscipline acts, grouped into categories and subcategories according to the type of Amado and Freire (2002). These two instruments showed good psychometric properties and enabled us to go forward with confidence to the data collection.

From all the conclusions obtained, the main concerns the finding of significant differences between students and teachers perceptions regarding the seriousness of these indiscipline acts, realizing that teachers evaluate the indiscipline acts more seriously than the students.

Although the restricted nature of this study does not allow us to proceed with the generalization of the results, it seems an important contribution that it can bring to the promotion of a careful reflection by all actors in the school, regarding to the organization criteria of school life about disciplinary matter.

Keywords: Acts of indiscipline; Severity degrees perception; Pedagogical relationship; School Climate; Factors underlying the indiscipline;

Résumé

Cette recherche vise à comprendre, dans une perspective comparative, les perceptions de 107 étudiants et 42 enseignants dans une école 2e et 3e cycle de la zone centrale du pays sur le degré de gravité des actes d'indiscipline. Dans ce contexte, nous avons encore cherché à vérifier si certaines variables démographiques des deux échantillons sont liées à la façon dont les étudiants et les enseignants perçoivent la gravité de ces actes. Notons que ces situations ont été répertoriées à partir des situations de discipline réelles décrites à l'école au cours du premier trimestre de l'année scolaire 2011-12.

En ce qui concerne les élèves, on a essayé de déterminer s'il existe des relations significatives entre leur perception de la gravité des actes d'indiscipline présentés et: le fait d'être garçon ou fille, le fait d'avoir ou non déjà redoublé, le fait d'avoir été l'objet de rapports disciplinaires, leurs aspirations quant à la poursuite d'études, la gêne ressentie par le comportement de leurs camarades de classe, l'évaluation de sa classe en termes de perturbation, l'évaluation de leur relation avec leurs parents, le degré d'exigence de l'éducation qu'ils reçoivent de leurs parents.

Quant aux professeurs, nous avons essayé de vérifier si leur perception de la gravité des actes d'indiscipline était liée aux positions qu'ils occupaient, à la fréquence avec laquelle ils rédigent des rapports disciplinaires, à la fréquence avec laquelle ils soulèvent des procédures disciplinaires aux élèves, à l'évaluation du niveau d'exigence qu'ils considèrent avoir à l'égard de leurs performances en matière de contrôle de la discipline et, à la classification de la relation qu'ils disent maintenir avec leurs élèves.

Enfin, et en vue d'atteindre l'objectif principal de cette recherche, nous avons procédé à une comparaison du degré de gravité perçu par les élèves et les professeurs au sujet des actes d'indiscipline.

La présente étude est une analyse quantitative, non expérimentale, descriptive, dont la recueille d'informations est réalisée au moyen de questionnaires (une version élèves et une version professeurs) que nous avons construits sur la base d'une liste similaire de 80 actes d'indiscipline, regroupés en catégories et les sous-catégories en fonction de la typologie de Amado et Freire (2002). Ces deux instruments ont montré de bonnes propriétés psychométriques et nous ont permis d'entreprendre avec confiance la recueille de données.

Des conclusions obtenues, la principale est la constatation de différences significatives entre les perceptions des élèves et celles des professeurs quant à la gravité de ces actes d'indiscipline, sachant que les professeurs évaluent les actes d'indiscipline de façon plus grave que les élèves.

Bien que le caractère restreint de cette étude ne nous permette pas de procéder à la généralisation des résultats, elle nous semble importante par la contribution qu'elle peut apporter à la promotion d'une réflexion approfondie de la part de tous les acteurs de l'école, à savoir au niveau des critères régissant l'organisation de la vie scolaire en matière disciplinaire.

Mots-clés: Actes d'indiscipline; Perception sur les degrés de gravité; La relation pédagogique; Climat scolaire; Facteurs sous-jacents à l'indiscipline.

Índice geral

Introdução	1
Parte I – Enquadramento teórico	6
Introdução	6
Capítulo I - Os jovens e a indisciplina	7
1. A indisciplina: conceitos e tipologia	7
1.1. Gravidade dos atos	11
2. Fatores / Causas da indisciplina	13
2.1. Características sociais das famílias	15
2.2. Características familiares	16
2.3. Características pessoais dos alunos	22
2.4. O modelo relacional na escola	26
Capítulo II - Os professores e a indisciplina	32
1. Exigências legais: Importância dos documentos estruturantes	32
2. Clima e cultura de escola	36
3. O papel do professor	45
Parte II – Estudo empírico	51
Introdução	52
Capítulo III – Enquadramento metodológico do estudo	52
1. Caracterização geral do estudo	52
1.1. Problema, objetivos e questões de investigação	52
1.2. Hipóteses	54
1.2.1. Ao nível dos alunos	54
1.2.2. Ao nível dos professores	55
1.2.3. Na comparação entre alunos e professores	55
2. Metodologia	56
2.1. Natureza do estudo	56
2.2. Contextualização do estudo	56
2.3. Caracterização da amostra	60
2.3.1. Caracterização da amostra dos alunos	62
2.3.2. Caracterização da amostra dos professores	63

2.4. Instrumentos	66
2.4.1. Questionário aplicado aos alunos	69
2.4.2. Questionário aplicado aos professores	70
2.4.3. Análise da consistência interna	70
2.4.3.1. Consistência interna dos questionários dos alunos	71
2.4.3.2. Consistência interna dos questionários dos professores	80
2.5. Procedimento	88
Capítulo IV – Apresentação e análise dos resultados	91
1. Apresentação dos resultados	92
1.1. Estatística descritiva	92
Questionário dos alunos	92
Questionário dos professores	104
1.2. Estatística inferencial	112
2. Discussão dos resultados	124
Conclusão	135
Referências bibliográficas	145
Referências legislativas	150
Referências <i>web</i>	150
Anexos	152

Índice de quadros

Quadro 1. Distribuição dos alunos por sexo	62
Quadro 2. Distribuição dos alunos por idades	62
Quadro 3. Distribuição dos alunos por ano de escolaridade	63
Quadro 4. Distribuição dos professores por sexo	63
Quadro 5. Distribuição dos professores por idades	64
Quadro 6. Distribuição dos professores por tempo de serviço	64
Quadro 7. Distribuição dos professores pela situação profissional	65
Quadro 8. Distribuição dos professores pelos cargos exercidos	66
Quadro 9. Consistência interna da escala do questionário dos alunos referente ao cumprimento de regras	72
Quadro 10. Consistência interna da escala do questionário dos alunos referente à relação do aluno com os colegas	73
Quadro 11. Consistência interna da escala do questionário dos alunos referente à relação do aluno com os professores e funcionários	74
Quadro 12. Consistência interna da subescala do questionário dos alunos referente ao cumprimento de regras na sala de aula	75
Quadro 13. Consistência interna da subescala do questionário dos alunos referente ao cumprimento de regras fora da sala de aula	76
Quadro 14. Consistência interna da subescala do questionário dos alunos referente à relação do aluno com os colegas na sala de aula	77
Quadro 15. Consistência interna da subescala do questionário dos alunos referente à relação do aluno com os colegas fora da sala de aula	77
Quadro 16. Consistência interna da subescala do questionário dos alunos referente à relação do aluno com professores e funcionários na sala de aula	78
Quadro 17. Consistência interna da subescala do questionário dos alunos referente à relação do aluno com professores e funcionários fora da sala de aula	79
Quadro 18. Consistência interna da escala do questionário dos professores referente ao cumprimento de regras	80
Quadro 19. Consistência interna da escala do questionário dos professores referente à relação do aluno com os colegas	81
Quadro 20. Consistência interna da escala do questionário dos professores referente à relação do aluno com os professores e funcionários	82
Quadro 21. Consistência interna da subescala do questionário dos professores referente ao	

cumprimento de regras na sala de aula	84
Quadro 22. Consistência interna da subescala do questionário dos professores referente ao cumprimento de regras fora da sala de aula	85
Quadro 23. Consistência interna da subescala do questionário dos professores referente à relação do aluno com os colegas na sala de aula	85
Quadro 24. Consistência interna da subescala do questionário dos professores referente à relação do aluno com os colegas fora da sala de aula	86
Quadro 25. Consistência interna da subescala do questionário dos professores referente à relação do aluno com professores e funcionários na sala de aula	87
Quadro 26. Consistência interna da subescala do questionário dos professores referente à relação do aluno com professores e funcionários fora da sala de aula	88
Quadro 27. Reprovações dos alunos	92
Quadro 28. Expetativas de estudo dos alunos	93
Quadro 29. Alunos sujeitos a participações	93
Quadro 30. Nº de participações dos alunos	94
Quadro 31. Pais chamados à escola devido ao comportamento dos filhos	94
Quadro 32. Nº de vezes em que os pais foram chamados à escola	95
Quadro 33. Alunos suspensos da escola	95
Quadro 34. Dias de suspensão	95
Quadro 35. Grau de incómodo sentido pelo comportamento dos colegas	96
Quadro 36. Avaliação da turma como perturbadora	96
Quadro 37. Alunos suspensos na turma	97
Quadro 38. Avaliação do relacionamento entre pais e filhos	97
Quadro 39. Avaliação da educação ministrada pelos pais	98
Quadro 40. Gravidade dos atos de indisciplina percecionada pelos alunos relativamente ao cumprimento de regras dentro e fora da sala de aula	98
Quadro 41. Gravidade dos atos de indisciplina percecionada pelos alunos relativamente à relação que estabelecem com os colegas dentro e fora da sala de aula	100
Quadro 42. Gravidade dos atos de indisciplina percecionada pelos alunos relativamente à sua relação com professores e funcionários da escola dentro e fora da sala de aula	102
Quadro 43. Atos de indisciplina sugeridos pelos alunos	103
Quadro 44. Frequência de participações redigidas pelos professores	105
Quadro 45. Frequência de procedimentos disciplinares	105

Quadro 46. Exigência do professor no controlo da disciplina	106
Quadro 47. Relacionamento do professor com os alunos	106
Quadro 48. Gravidade dos atos de indisciplina percecionada pelos alunos relativamente ao cumprimento de regras dentro e fora da sala de aula	107
Quadro 49. Gravidade dos atos de indisciplina percecionada pelos professores relativamente à relação que os alunos estabelecem com os colegas dentro e fora da sala de aula ...	109
Quadro 50. Gravidade dos atos de indisciplina percecionada pelos professores relativamente à relação dos alunos com professores e funcionários da escola dentro e fora da sala de aula	110
Quadro 51. Resultados do teste <i>t de Student</i> para os graus de gravidade dos atos de indisciplina em função do sexo dos alunos	112
Quadro 52. Resultados do teste <i>t de Student</i> para os graus de gravidade dos atos de indisciplina em função das reprovações dos alunos	114
Quadro 53. Resultados do teste <i>t de student</i> para os graus de gravidade dos atos de indisciplina em função das expetativas de estudo dos alunos	115
Quadro 54. Resultados do teste <i>t de student</i> para os graus de gravidade dos atos de indisciplina em função dos alunos terem sido sujeitos a participações	116
Quadro 55. Resultados da correlação de Pearson entre os graus de gravidade dos atos de indisciplina percecionados pelos alunos e as restantes variáveis em análise	118
Quadro 56. Resultados do teste <i>t de Student</i> para os graus de gravidade dos atos de indisciplina em função do exercício de cargos de direção, gestão e administração e de coordenação e supervisão	121
Quadro 57. Resultados da correlação de Pearson entre os graus de gravidade dos atos de indisciplina percecionados pelos professores e as restantes variáveis em análise ...	122
Quadro 58. Resultados do teste <i>t de Student</i> para os graus de gravidade dos atos de indisciplina percecionados por alunos e professores	123

Lista de Acrónimos e Siglas

- ACDP – Avaliação do Controlo da Disciplina por parte do Professor
- ACND - Áreas Curriculares Não Disciplinares
- AEEP - Avaliação da Exigência da Educação por parte dos Pais
- APRA – Avaliação por parte do Professor do seu Relacionamento com os Alunos
- ARAP - Avaliação do Relacionamento do Aluno com os seus Pais
- ATTP - Avaliação da Turma em Termos de Perturbação
- CEF - Cursos de Educação e Formação (de jovens)
- CR – Cumprimento de Regras
- CRFSA - Cumprimento de Regras, Fora da Sala de Aula
- CRSA - Cumprimento de Regras, na Sala de Aula
- EFA - Cursos de Educação e Formação de Adultos
- ISCC - Incómodo Sentido pelos Alunos devido ao Comportamento dos Colegas
- NAC - Novas Áreas Curriculares
- NEEP – Alunos com Necessidades Educativas Especiais de carácter Permanente
- PAA - Plano Anual de Atividades
- PCA - Percursos Curriculares Alternativos
- RAC – Relação do Aluno com os Colegas
- RACFSA - Relação do Aluno com os Colegas Fora da Sala de Aula
- RACSA - Relação do Aluno com os Colegas na Sala de Aula
- RAPF – Relação do Aluno com Professores e Funcionários
- RAPFFSA - Relação do Aluno com Professores e Funcionários Fora da Sala de Aula
- RAPFSA - Relação do Aluno com Professores e Funcionários na Sala de Aula
- SPSS - *Statistics Package for the Social Sciences*

Introdução

No decorrer dos vários anos de ensino, deparámo-nos com diversas situações tidas de indisciplina, cometidas por alunos, participadas quer pelos pares, quer pelos professores ou ainda por funcionários / assistentes operacionais.

Diariamente, determinados comportamentos comprometem a lecionação e a aprendizagem de conteúdos e até a implementação de atividades lúdicas. Na sala de aula, as reações dos alunos não são uniformes: uns atentos e participativos e outros desafiam constantemente a autoridade do professor, da direção da escola, e até dos elementos da Escola Segura. Redigem-se participações e sanções, inventam-se novas estratégias...

Com vista a alterar a situação, a escola e a sociedade assistem a constantes alterações normativas que surgem sem reflexo equivalente visível na resolução do problema, mostrando-se como se não houvesse capacidade para agir.

No âmbito das funções docentes e cargos desempenhados, como diretora de turma ou elemento de um órgão de gestão da escola, somos, com frequência, solicitada para ajudar a solucionar essas questões.

Nessas circunstâncias, quantas vezes, o confronto entre o que entendeu ter feito o aluno infrator e o que relatou o participante não corresponde, em termos de medição do grau de gravidade do ato, assistindo-se muitas vezes a uma desvalorização do ocorrido por parte do jovem.

Da nossa experiência profissional, julgamos que os alunos alvos de participações disciplinares e os seus pares, em geral, poderão apresentar percepções próximas do que é um comportamento de indisciplina e do seu grau de gravidade, mas que esse entendimento poderá divergir quando comparado com a opinião dos professores.

As nossas principais preocupações profissionais prendem-se, de facto, com a compreensão da indisciplina por parte dos vários intervenientes no processo educativo, acreditando que uma melhor consciencialização da situação por parte dos vários agentes pode facilitar a superação desta problemática senão, melhor ainda, prevenir novas ocorrências.

Nos meios de comunicação social, são largamente propagadas ideias que sugerem que os índices de indisciplina e violência nas escolas parecem ter vindo a aumentar. As escolas são muitas vezes descritas como “lugares de muitos tipos de violência e de agressividade, desde aquela que se expressa fisicamente até à mais subtil forma de violência psicológica” (Freire et al., 2006, p.159).

Expressões como “violência escolar” e “indisciplina” tornaram-se: “conceitos sociomediáticos utilizados, normalmente, pelos meios de comunicação social e pela opinião pública para caracterizar o estado de desordem que reinaria nas nossas escolas” (Barroso, 2003, p. 65).

O fenómeno da indisciplina é de tal modo recorrente e complexo que, também na literatura, muitos são os estudos centrados nesta problemática. São analisados os fatores/causas, as estratégias usadas, as responsabilidades apuradas. É repensada a conceção de escola, são revistos os estatutos do professor e do aluno, é legislada e solicitada a intervenção das famílias, dos agentes da comunidade, da Escola Segura...

Os normativos publicados e os projetos educativos das escolas refletem, em parte, a preocupação social e os planos de melhoria incidem também na prevenção e resolução dos problemas da indisciplina.

Quotidianamente, assiste-se a um desgaste de tempo e de energias necessárias, pelo envolvimento de pessoas afetas ao tratamento desta problemática. São criados grupos de trabalho: de reflexão, de formação de pares, de intervenção junto dos alunos, quer prevenindo, quer agindo momentaneamente e/ou no apoio e acompanhamento dos mesmos.

São desenvolvidas ações de formação especificamente destinadas a alunos, professores, pessoal não docente, pais e encarregados de educação. São inventariadas e experimentadas medidas de intervenção, nomeadamente através da criação de equipas de supervisão da disciplina, da realização de assembleias de alunos, do apadrinhamento de alunos mais novos, de tutorias, da concretização de programas e projetos ambiciosos de promoção do bem-estar e de valorização do mérito. São criadas parcerias entre a escola e a família, com instituições públicas e privadas, são desenvolvidos protocolos com entidades privadas... Em suma, quantas iniciativas apoiadas por associações de pais ativas concorrem para um mesmo objetivo: a prevenção e a superação de problemas de indisciplina.

A escola é um organismo vivo e, como tal, espelha a sociedade, nas suas mais diversas vertentes: económica, social, cultural e relacional, apresentando por isso fatores evolutivos diversos.

Assim, no entender de Formosinho (1997, p. 7), a conceção da escola atual, baseada numa grande diversidade de públicos, deriva dos problemas sociais que a escola importa e da sua inadaptação às transformações sociais. A heterogeneidade da população escolar e dos contextos em que a escola se insere implica, por si só, alterações profundas nos valores morais e sociais da escola, sendo que “...a própria missão e objetivos da escola de massas são diferentes das escolas que a precederam.” (Formosinho, 1997, p. 9).

Salienta-se ainda um aspeto não menos relevante, o do papel que a cultura e o clima escolar exercem no desenvolvimento organizacional da escola e na prossecução dos seus objetivos de excelência, sendo que cada um dos seus elementos, de modo mais ou menos inconsciente, contribui com a sua forma de pensar e agir (fruto da súpula de vivências, experiências e interações, positivas e negativas, por que passou e que orientaram a formação da nossa personalidade, e influenciam largamente o nosso desempenho e a nossa perceção da escola).

Se o objeto desta investigação contempla a análise da perceção dos graus de gravidade dos atos de indisciplina cometidos pelos alunos numa determinada escola, o objetivo principal deste trabalho é a sua comparação com a opinião dos professores acerca dos mesmos comportamentos, tendo em conta algumas características pessoais e sociais de cada um dos grupos.

Sendo que a finalidade deste estudo, a médio prazo, é a procura de pistas de orientação no sentido da melhoria do ambiente escolar, dentro e fora da sala de aula, concretizaremos a nossa investigação, tendo em vista os seguintes objetivos mais específicos:

- Comparar a avaliação que rapazes e raparigas fazem do grau de gravidade dos comportamentos incorretos registados na escola;
- Averiguar se, em relação à gravidade dos atos de indisciplina, os alunos que apresentam reprovações apresentam opiniões divergentes dos seus colegas sem qualquer retenção escolar;
- Verificar se as expetativas de estudo dos alunos estão relacionadas com a sua perceção de gravidade dos comportamentos;

- Perceber se essas opiniões acerca da gravidade dos atos são diferentes entre os alunos que foram sujeitos a participações e os seus pares sem qualquer registo de indisciplina.

- Averiguar se o grau de incómodo sentido pelos alunos, devido ao comportamento dos colegas na sala de aula, está relacionado com a sua percepção do grau de gravidade dos atos de indisciplina;

- Saber se a avaliação que fazem dos comportamentos na sua turma se relaciona com a sua percepção do grau de gravidade dos atos de indisciplina;

- Perceber se a percepção da gravidade, por parte dos alunos, está associada ao modo como percebem o relacionamento que mantêm com a família e ainda à exigência da educação que recebem de casa;

- Averiguar acerca de uma possível relação entre a perspetiva dos professores acerca desses mesmos comportamentos e o desempenho de determinados cargos de liderança de topo ou intermédia, ao longo da carreira;

- Saber se a percepção da gravidade por parte dos docentes está relacionada com a avaliação que fazem da sua exigência em termos disciplinares e ainda do relacionamento que afirmam ter com os seus alunos.

Com vista à concretização destes objetivos, levamos a cabo um estudo de natureza quantitativa, não experimental e descritiva, que envolveu uma amostra de 107 alunos e uma amostra de 42 professores dos 2º e 3º ciclos de uma escola da zona centro do país e cuja técnica de recolha de dados utilizada foi o questionário, elaborado em duas versões, uma destinada a alunos e outra a professores.

O nosso trabalho de investigação iniciou-se com uma revisão da literatura relativa à temática selecionada, a fim de alicerçarmos o presente estudo. Este enquadramento teórico constituirá a primeira parte desta dissertação cujo conteúdo se desdobrará em dois capítulos.

O capítulo I, intitulado “Os jovens e a indisciplina”, incidirá na problemática da indisciplina, acerca da qual tentaremos aclarar determinados conceitos e identificar alguns fatores, nomeadamente características sociais, familiares, pessoais e relacionais dos jovens.

O capítulo II, denominado “Os professores e a indisciplina”, tratará a questão de acordo com as exigências legais, perceptíveis, quer pelos normativos, quer pelos documentos estruturantes da escola. Abordaremos ainda a questão da indisciplina sob a perspetiva do

ambiente da escola, fomentado pela cultura e pelo clima, e ainda observando as condicionantes do papel desempenhado pelos professores.

Prosseguiremos com a segunda parte do nosso trabalho de investigação que pretende descrever pormenorizadamente o estudo empírico realizado, comparando a percepção da gravidade dos atos de indisciplina por dois intervenientes essenciais no processo educativo: alunos e professores.

Terminaremos esta dissertação com uma conclusão relativa ao conjunto do trabalho, faremos menção aos documentos consultados para a sua elaboração, nomeadamente às referências bibliográficas, legislativas, às páginas eletrónicas, e finalmente apresentaremos os anexos utilizados.

Parte I – Enquadramento teórico

Introdução

A crescente preocupação da opinião pública com as questões da violência escolar e da indisciplina tem desencadeado reações em diversos quadrantes: o Ministério da Educação e Ciência e as escolas respondem com medidas legislativas, administrativas e pedagógicas, tais como a publicação e republicação de versões reformuladas do estatuto do aluno, o acesso aos estabelecimentos de ensino condicionado por cartões magnéticos, o reforço das vedações e a vigilância na portaria, a colocação de equipamentos de segurança por alarmes, policiamento...

Para além de inúmeras ações interventivas (tais como programas de mediação escolar), ações de formação realizadas e outros tipos de iniciativas digitais (páginas eletrónicas, blogues...), assistimos a um crescente número de investigações científicas. O rol diversificado das diligências reflete a preocupação social que parece avassalar a escola de hoje e cujas manifestações justificam a insistência nesta temática.

Freire (et al., 2006, p. 160) considera que, ao longo dos tempos, houve sempre preocupação da escola com “a transmissão de valores de não-violência às novas gerações, de forma mais ou menos consciente”. Estes autores acrescentam ainda que “no mundo de hoje, faz cada vez mais sentido que na escola se cultive, de forma intencional, uma educação para a paz, que pressupõe a existência de uma cultura de direitos humanos em cada escola” Freire (et al., 2006, p. 160).

No entanto, para agir de forma intencional, torna-se necessário um conhecimento mais alargado e aprofundado do fenómeno da indisciplina, nomeadamente aferindo conceitos, identificando agentes e fatores implicados.

É neste contexto que surge esta primeira parte, dedicada ao enquadramento teórico e que visa abordar a temática, num primeiro capítulo sob a perspetiva dos jovens e das suas condicionantes comportamentais e num segundo capítulo sob a orientação das normas que orientam e regulam a atividade docente em matéria de disciplina.

Capítulo I - Os jovens e a indisciplina

Neste primeiro capítulo, pretendemos analisar a questão da indisciplina relacionando-a com os alunos, subdividindo o capítulo em dois momentos. Assim, começaremos por tentar definir o conceito de indisciplina e outros afins, e tentaremos, entender o que pressupõe a “gravidade” dos atos de indisciplina.

De seguida, pretendemos compreender a problemática da indisciplina, tendo em conta os contornos sociais, familiares, pessoais e relacionais dos jovens.

1. A indisciplina: conceitos e tipologia

Segundo Amado & Freire (2002, p. 7), os membros de qualquer organização social regem-se por normas e regras de conduta e de funcionamento facilitadoras da integração de cada um no grupo em que se insere. Na escola, os princípios reguladores assemelham-se, em parte, à dimensão cívica das interações, e por isso, os comportamentos de disciplina e indisciplina aproximam-se dos conceitos de autocontrolo por oposição aos desviantes.

A grande diversidade de comportamentos subjacentes ao termo “indisciplina” e o aglomerado de sinónimos usados para definir situações semelhantes ou heterogéneas levam-nos a considerar necessária a clarificação de conceitos, que parecendo próximos podem até confundir-se. Assim, numa primeira abordagem, define-se a indisciplina como (Amado, 2001):

um fenómeno relacional e interativo que se caracteriza no incumprimento das regras que presidem, orientam e estabelecem as condições das tarefas na aula, e, ainda, no desrespeito de normas e valores que fundamentam o são convívio entre pares e a relação com o professor, enquanto pessoa e autoridade (p. 43).

O mesmo autor encara a indisciplina como um “*construto social*” (Amado, 2001, p. 115; Domingues, 2001, p. 13) que designa comportamentos que perturbam ou impedem o desenvolvimento das tarefas e atividades de ensino-aprendizagem, porque colocam em causa as regras e valores da instituição escolar e de convívio. Acrescenta que se trata de infrações

a uma ordem normativa instituída, de natureza escolar, a uma ordem ético-social comum baseada em valores que supostamente presidem ao convívio entre pessoas em sociedade.

O conceito de indisciplina surge, por vezes, confundido com outros conceitos, entre os quais o conflito (Freire, 2001). Para vários autores, a noção de conflito abrange uma variedade de situações, tendo em comum uma divergência de necessidades, de interesses ou valores entre duas ou mais pessoas, entre grupos de pessoas ou consigo próprio (Carita & Fernandes, 1997). Sendo inevitável nas relações humanas e sociais, é natural que o conflito participe também da relação pedagógica, emergindo a qualquer momento na sala de aula ou na escola (Carita & Fernandes, 1997). Embora, vários autores, encarem o conflito como um fenómeno necessário à construção de qualquer relação e determinante da ação em qualquer organização.

Outro conceito considerado próximo quando se fala em indisciplina escolar, é o da violência, entendida como uma ação deliberadamente calculada para ferir outra pessoa (Vettenburg, 2000) ou como um comportamento agressivo de grande intensidade exercido sobre outrem (Fonseca, 2000, citado por Estrela, 2002, p. 134). Segundo esta autora, trata-se de uma agressividade injustificada e cruel, proveniente mais da cultura do que do instinto, e por isso mais relacionada com as normas e valores sociais de cada povo, tempo e civilização (Fonseca, 2000, citado por Estrela, 2002).

A agressividade é outro dos conceitos frequentemente associado aos relatos de indisciplina na escola, cujo fenómeno se inscreve num quadro biológico e social e surge 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, citados por Ramírez, 2001, p. 91).

A recente criminalização e patologização de certos comportamentos dos alunos, dentro ou fora da escola, é de tal forma grave que, embora praticada por jovens, se encontra já sob a alçada dos códigos penais e remete para a delinquência ou violência juvenil. Por isso, Amado & Estrela distinguem-na como uma espécie de indisciplina violenta, considerando a palavra “violência” demasiado forte para a maioria dos comportamentos “desviantes” que ocorrem no espaço escolar (Amado & Estrela, 2007).

Para Estrela (2002), a clarificação dos conceitos é imprescindível a uma ajustada leitura dos fenómenos, da sua gravidade e a uma adequada procura de respostas. Neste sentido a autora refere que:

é preciso distinguir a indisciplina escolar de outras formas de violência que por vezes afectam a vida das escolas, provocadas muitas vezes por indivíduos que lhes são alheios. Se a indisciplina escolar pode tocar as fronteiras da delinquência, ela raras vezes é delinquência, pois não viola a ordem legal da sociedade, mas apenas a ordem estabelecida na escola em função das necessidades de uma aprendizagem organizada colectivamente (p. 14).

Estrela (2002) questiona, ainda, a associação, que considera abusiva, entre os conceitos de indisciplina, violência e delinquência, frequentemente divulgada pelos meios de comunicação social. Assim, a autora põe em causa a propagação de ideias tidas como verdades concetuais que apresentam a indisciplina escolar e a violência como sinónimos, e que pode suscitar medidas desapropriadas por parte do poder decisório.

Segundo Amado & Freire (2002, p. 7), na escola são perceptíveis três níveis de indisciplina, que eles distinguem de acordo com os intervenientes em ação:

- (1) Desvio às regras de trabalho na aula
- (2) Perturbação das relações entre pares
- (3) Problemas da relação professor-aluno

No respeitante ao primeiro nível de indisciplina, ou seja de desvio às regras de trabalho na sala de aula, estes autores estabelecem tipologias de comportamentos decorrentes da função e da finalidade dos atos cometidos, classificando-os de acordo com as seguintes categorias e subcategorias (Amado & Freire, 2002, p. 37):

- *Nos desvios às regras da comunicação verbal*, distinguiram os comportamentos de proposição (que visam mudar a situação da aula, tornando-a mais agradável / favorável ao aluno), de evitamento (que pretendem fazer uma pausa, levando o aluno a subtrair-se à tarefa), de obstrução (que impedem o professor de dar a matéria) e de imposição (que querem impor outro ritmo à aula).

- *Nos desvios às regras da comunicação não-verbal*, referiram o riso e o sorriso, o olhar, os gestos e movimentos, as posturas incorretas, o aspeto exterior e a apresentação.

- *Nos movimentos perturbadores*, assinalaram as deslocações não autorizadas e as brincadeiras.

- *Nos desvios ao cumprimento da tarefa*, destacaram a atividade fora da tarefa (prevista pelo professor), a falta de material, a falta de pontualidade e a falta de assiduidade.

No que concerne ao segundo nível de indisciplina considerado por Amado & Freire (2002, p. 53), relativo à perturbação das relações entre pares, é de realçar:

- Os chamados jogos rudes e violentos que, com caráter de brincadeira assumida pelas duas frações de alunos, se estabelecem numa relação simétrica de papéis (como no exemplo da simulação de lutas), embora possa dar azo ao surgimento de uma situação de agressor e de vítima.

Outro fenómeno é o do *bullying*, ou de maus-tratos entre iguais (termos usados pelos autores), em que o agressor gera uma vítima, causando intencionalmente e de forma contínua sofrimento no colega, seja atingindo-o física, verbal ou indiretamente, seja excluindo-o ou espalhando rumores pejorativos a seu respeito.

O terceiro nível da indisciplina assinalado por Amado & Freire (2002) refere-se aos problemas da relação professor-aluno, verificando-se que engloba um número limitado de alunos. Neste ponto, incluem os autores todos os comportamentos que: “para além de porem em causa as condições de trabalho e as regras que as definem, vão para além disso e põem em causa a dignidade do professor como profissional e como pessoa” (Amado & Freire, 2002, p. 69).

Do leque de tais comportamentos constam agressões físicas, ameaças e insultos, grosserias, obscenidades e atentados ao pudor, réplicas à ação disciplinadora, desobediência e desvio-dano à propriedade do professor e da instituição.

Da abordagem teórica efetuada, percebemos que há algumas ligeiras divergências quanto ao que se inclui no conceito de indisciplina, consoante se usa o termo de forma mais lata ou mais restrita, parecendo-nos que a distinção se pode centrar na gravidade dos atos cometidos pelos alunos.

Efetivamente, o fator de subjetividade pode explicar que alguns elementos da comunidade escolar (sejam professores, alunos, encarregados de educação) tenham entendimentos divergentes relativamente ao que entendem classificar como sendo um comportamento de indisciplina e à sua percepção de gravidade. Assim, para Garcia, “devemos conceber a indisciplina como um fenómeno de aprendizagem, superando a sua conotação de anomalia, ou de problema comportamental a ser neutralizado através de mecanismos de controle” (2001, p. 376).

1.1. Gravidade dos atos

As manifestações de indisciplina relacionam-se com o que os alunos pensam da escola; “quanto menos sentido se conferir à escolaridade mais apetente se está para a indisciplina” (Afonso, 1999, p. 7). Assim, torna-se “imprescindível ter em conta o que pensa o aluno sobre a escola e os professores em geral” (Amado, 2000, p. 33).

Amado & Estrela (2007) distinguem indisciplina de violência e de delinquência, confirmando que este último grau implica já uma intervenção penal, por ser de tal forma grave, embora praticado por jovens. Os autores consideram assim que a maioria dos atos de indisciplina são meros comportamentos “desviantes” que ocorrem no espaço escolar.

Numa linha de ideias próxima, Martins (2009, p. 51) distingue também dois tipos de comportamentos dos alunos nas aulas e nas escolas: antissociais e/ou de indisciplina, que considera como situações distintas, que requerem, por isso, dois tipos de medidas ajustadas: uma “medida global para os problemas comportamentais” ligeiros, e “uma medida complementar e especializada que consiste num conjunto de programas específicos destinados a enfrentar os aspectos determinantes dos comportamentos anti-sociais (...) ou de violência” (Martins, 2009, p. 51).

Segundo o autor, os programas deverão ser implementados pelos professores após uma ação especializada (em formato de formação contínua), de modo a aplicarem as metodologias e técnicas necessárias para uma maior participação da comunidade escolar (Martins, 2002; Vettenburg, 2000).

Para além das considerações teóricas acerca dos conceitos de indisciplina e de gravidade, também a legislação em vigor, nomeadamente o Estatuto do Aluno e Ética Escolar recém-publicado (Lei nº 51/2012, de 5 de setembro), considera que “a responsabilidade disciplinar dos alunos implica o respeito integral pelo presente Estatuto, pelo regulamento interno da escola, pelo património da mesma, pelos demais alunos, funcionários e, em especial, professores” (artigo 40º, ponto 2). Acrescenta ainda que “Nenhum aluno pode prejudicar o direito à educação dos demais” (artigo 40º, ponto 3).

Para além de consignar os direitos dos alunos, o artigo 10º do mesmo normativo elenca os seus deveres, entre os quais se salientam os mais diretamente relacionados com a indisciplina:

- d) Tratar com respeito e correção qualquer membro da comunidade educativa (...)
- f) Respeitar a autoridade e as instruções dos professores e do pessoal não docente;
- g) Contribuir para a harmonia da convivência escolar e para a plena integração na escola de todos os alunos;
- i) Respeitar a integridade física e psicológica de todos os membros da comunidade educativa, não praticando quaisquer atos, designadamente violentos, independentemente do local ou dos meios utilizados, que atentem contra a integridade física, moral ou patrimonial dos professores, pessoal não docente e alunos;
- l) Respeitar a propriedade dos bens de todos os membros da comunidade educativa;

O capítulo IV do mesmo estatuto é intitulado “Disciplina” e desenvolve-se em vários artigos, sendo o artigo 22º dedicado à “Qualificação de infração” e o artigo 23º à “Participação de ocorrência”, nos seguintes termos:

- 1 - O professor ou membro do pessoal não docente que presencie ou tenha conhecimento de comportamentos suscetíveis de constituir infração disciplinar deve participá-los imediatamente ao diretor do agrupamento de escolas ou escola não agrupada.
- 2 - O aluno que presencie comportamentos suscetíveis de constituir infração disciplinar deve comunicá-los imediatamente (...) ao diretor de turma ou equivalente, o qual, no caso de os considerar graves ou muito graves, os participa, no prazo de um dia útil, ao diretor do agrupamento de escolas ou escola não agrupada.

É neste ponto 2 do artigo 23º que se alude à gravidade dos comportamentos dos alunos e à necessidade de ultrapassar a competência do diretor de turma, para resolução do assunto, recorrendo ao diretor do agrupamento.

Acresce-nos referir que a recém-publicada Lei nº 51/2012, de 5 de setembro, parece pretender imprimir um caráter de maior exigência disciplinar através da denominação do novo estatuto “Estatuto do Aluno e Ética Escolar” e da definição do seu objeto “que estabelece os direitos e os deveres do aluno dos ensinos básico e secundário e o compromisso dos pais ou encarregados de educação e dos restantes membros da comunidade educativa na sua educação e formação” (artigo 1º). Efetivamente, é de referir que “a aplicação de medida corretiva ou medida disciplinar sancionatória não isenta o aluno e o respetivo representante legal da responsabilidade civil e criminal a que, nos termos gerais de direito, haja lugar” (artigo 38º).

Salienta-se então a acentuada responsabilização dos encarregados de educação e dos restantes membros da comunidade educativa, cuja atuação deve orientar-se para a promoção do “mérito, a assiduidade, a responsabilidade, a disciplina, a integração dos alunos na comunidade educativa e na escola, a sua formação cívica” (artigo 2º), constituindo “circunstâncias agravantes da responsabilidade do aluno a premeditação, o conluio, a gravidade do dano provocado a terceiros e a acumulação de infrações disciplinares e a reincidência nelas, em especial se no decurso do mesmo ano letivo” (artigo 25º, ponto 3). Também o artigo 24º (ponto 3) se refere à aplicação das “medidas disciplinares sancionatórias, tendo em conta a especial relevância do dever violado e a gravidade da infração praticada, prosseguem igualmente finalidades punitivas”.

Nesta linha de ideias, ressalta-se também o artigo 42 (ponto 4) que estatui a gravidade de atos intentados contra o professor, nestes termos:

os professores gozam de especial proteção da lei penal relativamente aos crimes cometidos contra a sua pessoa ou o seu património, no exercício das suas funções ou por causa delas, sendo a pena aplicável ao crime respetivo agravada em um terço nos seus limites mínimo e máximo.

Se é no interior da escola que as questões disciplinares se colocam e são mais visíveis, é à escola que convém resolver a situação, tentando perceber os contornos dos comportamentos dos alunos.

2. Fatores / Causas da indisciplina

O fenómeno da indisciplina manifesta-se no espaço da escola e, por isso, com contornos pedagógicos, embora as causas mais profundas possam ser de ordem psíquica ou social, como refere Estrela (1986):

Os fenómenos de indisciplina na sala de aula manifestam-se numa situação pedagógica e acerca dela. Embora as causas profundas de comportamentos de indisciplina sejam de ordem biopsíquica ou social, adquirem, manifestando-se em situação pedagógica, uma dimensão fundamentalmente pedagógica (p. 142).

A sociedade e as instâncias legais exigem à escola que desempenhe cada vez mais papéis relativos à socialização e educação das crianças e jovens, tarefa tradicionalmente atribuída à família.

Investigações realizadas em diversos contextos têm observado que os professores, nas suas conceções acerca dos fenómenos de indisciplina escolar, atribuem à família uma importante responsabilidade, identificando como principais causas da indisciplina a falta de diálogo entre pais e filhos, a pouca responsabilização dos pais em relação aos filhos e a sua falta de participação na vida escolar. No entanto, os pais mostram estar cada vez mais interessados na escolaridade dos seus filhos, a escola parece adquirir um lugar central na vida das famílias (Diogo, 2006).

Por outro lado, a própria escola, ávida de responsabilizar as famílias menos cumpridoras, exige cada vez mais o apoio e a intervenção da família, cuja função aparece reforçada na legislação em vigor, salientando-se até a sua integração no conselho de turma.

Segundo Amado & Freire (2009, p. 80), os fatores de risco da problemática relacional são de várias ordens: individuais, familiares, sociais e pedagógicos.

No respeitante ao primeiro grupo de fatores, entendem os autores que a relação na escola pode ser afetada pelas características do próprio aluno que pode revelar distúrbios de comportamento, desinteresse, um autoconceito negativo, dificuldades de aprendizagem e conseqüente insucesso escolar, ou ainda ter um projeto de vida onde a escolarização assume pouco espaço.

O segundo grupo de fatores descritos prende-se com as vivências familiares, com a atmosfera familiar e o estilo parental que marcam as interações na família. O ambiente familiar é portanto o vetor de socialização primária da criança e possibilita o surgimento de problemas comportamentais e cognitivos quando há disfuncionamento familiar (Marujo, 1992, citado por Amado & Freire, 2009).

O terceiro tipo de fatores apresentados por Amado & Freire (2009) diz respeito aos alunos considerados “vítimas” de problemas sociais, por pertencerem a famílias onde se vivem situações sociais e económicas difíceis, até de exclusão, com as conseqüências previsíveis em termos de saúde, de pouco respeito pela propriedade e pela perda dos valores tradicionais.

O quarto fator apontado demonstra que o ambiente da sala de aula é preenchido por atividades cuja execução depende de interpretações subjetivas, tanto por parte do professor como dos vários alunos, mediante as vivências, crenças e expectativas de cada um.

2.1. Características sociais das famílias

Brentro & Long (1995, citados por Amado & Freire, 2002) perceberam que muitos jovens são violentos devido à organização social em que se inserem e por se encontrarem expostos a situações de propagação de uma cultura de violência, através dos meios audiovisuais de massas. Os problemas sociais e a estrutura familiar em que vivem são passíveis de afetar as suas interações sociais.

Amado & Freire (2009) referem-se aos alunos sujeitos a situações sociais e económicas difíceis, como “vítimas” dos problemas sociais, por pertencerem a famílias onde o desemprego ou o emprego precário, a pobreza, a má nutrição, a falta de higiene, as más condições habitacionais ou até a exclusão, agravadas por questões de saúde, levam os seus membros a perderem o respeito pela propriedade e pelos valores considerados tradicionais.

A questão social relacionada com a violência tem preocupado gerações de cientistas que têm desenvolvido estudos na área, com vista a compreender os fatores inerentes a tais problemáticas. Neste sentido, a Escola de Sociologia de Chicago desenvolveu várias ideias no âmbito da interpretação do social e deu origem a diversas correntes da Sociologia Interpretativa, introduzindo os conceitos de comportamentos de controlo social por oposição a deviante (Amado, 2000, p. 28).

Segundo Amado (2000), e aludindo a Blumer (1982), Marc & Picard (1991) e Lapassade (1994), a relação dos vários intervenientes de um grupo num processo de interação orienta-se de acordo com:

a interpretação que cada membro do grupo elabora a partir dos dados oferecidos e recolhidos na situação criada (interpretação que também tem a ver com a história pessoal de cada um, com o estatuto e papel que se desempenha no interior do grupo, com o tipo de comunicação utilizada, entre outros fatores) (p. 29).

O autor refere que a obra de Goffman (1922-1982) oferece ao estudo das interações mais um contributo, por distinguir a interação em si, do contexto em que a mesma se insere, ou seja das circunstâncias envolventes em termos de tempo, espaço e código de atuação, considerados como influenciadores da interação.

Um outro elemento preponderante na interação social (segundo Mead, s/d. e Kendon, 1990), constitui-se na teoria do *self*, ou da própria personalidade e identidade, encarado

como um produto social resultante da história das nossas interações e do próprio processo social e conseqüente processo reflexivo, na opinião de Blumer, discípulo de Mead (Amado, 2000, p. 29).

De acordo com o autor, a teoria do *self* e da interpretação da situação, pressupõem que, ocorrendo interação social, os atores elaboram intuitivamente aquilo a que ele chama a definição da situação, e que comporta uma distribuição dos papéis e uma representação da ação, pressupondo uma *negociação* que pode resultar de encontros anteriores, ou surgir imediata e implicitamente reconhecida e assumida pelo próprio encontro dos intervenientes.

Para Becker (1985), qualquer grupo social, seja ele familiar, escolar ou outro, institui normas específicas de vivência e organização, tacitamente aceites pela maioria, sendo encarado como desviante o indivíduo reconhecido pelo grupo como transgressor da norma em vigor. Adaptando esta teoria e analisando a situação das interações na sala de aula, Becker (1985, citado por Burgess, 1995) apresenta a classificação de aluno “ideal” e de aluno “desviante” (Amado, 2000, p. 33).

2.2. Características familiares

Para Alarcão (2000), a família representa o espaço de vivência de relações afetivas profundas numa trama de emoções e afetos positivos e negativos que, na sua elaboração, vão dando corpo ao sentimento de pertença.

Amado & Freire (2009) referem a família como um dos fatores fomentador da problemática relacional na escola e na sala de aula, cuja origem se inscreve nas interações familiares, decorrentes das vivências, da atmosfera criada e do estilo parental. Consideram os autores que o abandono familiar, as psicopatologias, as dependências, os conflitos, os maus tratos, a autoridade e a comunicação desajustadas são vivências que influenciam a forma de o aluno se relacionar na escola. Efetivamente, estudos internacionais e portugueses demonstraram que “as crianças mais violentas provinham de pais permissivos ou demasiado autoritários” (Amado & Freire, 2009, p. 87).

Consideram ainda estes autores que quando há disfuncionamento familiar, o ambiente gerado interfere na socialização da criança e desenvolve nela problemas comportamentais e cognitivos (Marujo, 1992, citado por Amado & Freire, 2009).

Veiga (2001) confirmou que os alunos com pais inconsistentes são os mais indisciplinados e violentos.

Brazelton & Sparrow (2005, p. 47) afirmam que, “qualquer que seja o método usado para lidar com os problemas de mau comportamento” dos filhos, “esse método serve-lhes de modelo”. Da mesma forma, os filhos “também imitam a nossa capacidade para identificar e gerir os sentimentos.”

Na vida das pessoas e essencialmente na vida das crianças e jovens, vários grupos têm muita influência: os pais (ou outro tipo de adultos) e os pares. Do mesmo modo que a família influi nas interações da criança com a escola, a criança é influenciada pelo meio escolar e interioriza sentimentos e comportamentos que veicula até ao ambiente familiar, verificando-se assim uma interdependência entre os dois espaços onde se desloca: o familiar e o escolar, dando origem a relações distintas em duas categorias (Hartup, 1989, citado por Schaffer, 2005):

a) Relações verticais ou estabelecidas com alguém que possui mais conhecimentos e poder do que a criança. É geralmente uma pessoa mais velha, adulta, que proporciona segurança e proteção, e a quem se pode associar a obtenção de conhecimentos e a aquisição de competências.

b) Relações horizontais ou existentes entre indivíduos com os mesmos poderes sociais, em situação igualitária de reciprocidade das interações, podendo dar-se a inversão dos papéis nesse relacionamento, como ocorre entre jovens, entre pares. As competências a desenvolver são da ordem da cooperação e de competição, tornando-se, por vezes, mais difíceis de manter que as verticais.

Embora pareçam bem distintos, estes dois tipos de relações complementam-se e têm implicações um no outro, deduzindo-se então dois tipos de influências (Ladd, 1992, citado por Schaffer, 2005):

i) Influências diretas quando se referem a pais que agem como estilistas da vida social dos seus filhos, ao optarem e selecionarem intencionalmente um determinado bairro e estilo de vida, de escola e de atividades para proporcionarem aos filhos um certo tipo de experiências. A personalidade dos pais é então determinante para o tipo de educação que pretendem dar.

ii) Influências indiretas não são deliberadas, mas referem-se ao efeito que as experiências familiares das crianças têm sobre as relações que estabelecem com os seus

pares, e vice-versa, pois as relações que mantêm com os colegas têm implicações diretas no seu autoconceito e portanto nas características que vão desenvolver, a dois níveis: social e intelectual.

No nível social, a tarefa básica da infância, nas suas relações com o outro, é a de estabelecer o sentido da identidade, do autoconceito positivo ou negativo e consequentemente o sentimento da pertença a um grupo e a uma cultura partilhada.

A nível intelectual, existem estudos que mostram a importância da colaboração dos pares para a compreensão de conhecimentos e para o desenvolvimento de competências nas várias áreas do saber, sendo a aprendizagem uma descoberta conjunta, em interação e partilha.

A teoria baseada na ligação afetiva mostra como a relação entre o progenitor e a criança afeta as tendências e os padrões da sua emotividade. Ainsworth e colaboradores (1978, pp.230-231) reconheceram três estilos de ligação afetiva aos quais estão associados padrões de emotividade específicos e tendências diferentes (Goldberg, Mackay & Rochester, 1994; Goldberg, 2000):

1) Numa ligação segura, a criança que passa pela separação do progenitor, experimenta a perturbação, mas posteriormente restabelece o seu equilíbrio, vivenciando o conforto, após o reencontro. Esta criança revela emoções positivas, negativas e de neutralidade, porque aprendeu que exprimir emoções é aceitável para os pais, sentindo-se livre para as exprimir. Sabe que sinais de sofrimento ou ansiedade lhe trarão ajuda e consolo, e que sinais de alegria e felicidade serão correspondidos.

2) Numa ligação ambivalente, depois da separação e após o reencontro com o progenitor, a criança não se conforta e mantém um comportamento resistente e de revolta. Os bebés ambivalentes manifestam mais emoções negativas, porque aprenderam que as suas manifestações emocionais serão recebidas de forma inconsistente e que os efeitos que produzem são ambivalentes e imprevisíveis. Em consequência, desenvolvem estratégias de expressão exagerada, sobretudo das emoções negativas porque sabem que estas conseguem atrair a atenção dos pais.

3) Numa ligação retrativa, após o reencontro com o progenitor, a criança não se esforça minimamente por interagir e exhibe menos emoções de todos os tipos, tornando-se evitante, por ter já experimentado um historial de rejeições repetidas das suas manifestações emocionais. Desenvolve uma estratégia de ocultação de qualquer sinal de angústia, para

evitar ser ignorada ou repelida, e reprime também as emoções positivas para evitar sentir-se não correspondida quando apenas e naturalmente deseja interagir.

Ser capaz de regular, controlar, redirecionar e modificar os seus impulsos em conformidade com as normas da sociedade é essencial para que, numa jovem personalidade em construção, se processem as competências emocional e social. A transferência do controlo emocional dos pais para a criança é uma tarefa importante no desenvolvimento que ocorre ao longo da vida. Quanto mais vasto for o leque de estratégias para regular as nossas emoções, e mais flexível for o indivíduo, mais bem-sucedida será a sua adaptação social.

Neste sentido, Thompson (1994, citado por Oatley & Jenkins, 2002) definiu a regulação emotiva como constituindo um conjunto de processos extrínsecos e intrínsecos responsáveis pela vigilância, pela avaliação e pela modificação das reações emocionais.

A forma como os pais lidam emocionalmente com as situações nas suas próprias vidas influencia o modo como as crianças reagem emotivamente. Não podemos esquecer que as famílias estão inseridas numa sociedade e que os padrões de emotividade de determinada cultura constroem o universo emocional dos seus membros. As crenças culturais contribuem assim para as crianças desenvolverem modelos emocionais. Stern (1994, citado por Oatley & Jenkins, 2002) mostrou que as nossas experiências anteriores influenciam o modo como nos relacionamos com as outras pessoas.

Assim, as crianças que são expostas a conflitos sérios e prolongados entre os progenitores estão em maior risco de desenvolver problemas de exteriorização, nomeadamente revelando agressividade e cólera aos pais e a outras crianças, ocorrências mais particularmente visíveis nos rapazes (Freire et al., 2006; Strecht, 2008).

Jenkins & Smith (1991, citados por Oatley & Jenkins, 2002, p.279) examinaram três aspetos das más relações conjugais com sérias influências nos filhos e nas suas interações: “a frequência e a severidade das discussões violentas, a discrepância no que diz respeito à educação da criança e os períodos de tensão silenciosa. A frequência e a severidade das discussões violentas foram associadas a um aumento da psicopatologia na criança”, nomeadamente a problemas de exteriorização.

Assim, também Emery, Fincham & Cummings (1992, citados por Oatley & Jenkins, 2002, p. 279) concluíram que “testemunhar expressões negativas de emoção pode elevar o risco de as crianças desenvolverem um comportamento exteriorizado de várias formas.

Através dos modelos, as crianças podem aprender, com os pais, que a expressão emocional negativa é a forma certa para lidar com os conflitos.

As crianças que vivem em famílias violentas desenvolvem apreciações hostis das intenções e das ações das outras pessoas. A frequência e a severidade dos castigos físicos em casa foram associadas a uma maior agressividade em relação aos colegas e à escola (Dodge, Bates & Pettit, 1990).

Não é apenas a exposição a reações negativas que coloca as crianças em risco de psicopatologia. A falta de reações positivas no relacionamento entre o progenitor (eventualmente deprimido) e a criança está também associada ao aumento de psicopatologia nas crianças.

Vários investigadores demonstraram que as crianças enfrentam um maior risco de psicopatologia quando vários pontos de stress ocorrem simultaneamente (Rutter, 1979; Williams et al., 1990). Rutter (1979) descreve seis fatores familiares que colocam as crianças num risco mais elevado de psicopatologia:

- 1) A depressão parental ou outros problemas psiquiátricos;
- 2) Os conflitos na falta de harmonia ou na separação conjugal;
- 3) A remoção de uma criança por alguma autoridade, motivada por negligência ou abuso dos pais na sua relação com os filhos;
- 4) As circunstâncias socioeconómicas ou a pobreza;
- 5) As famílias de grandes dimensões;
- 6) A criminalidade parental.

O autor considera que dois fatores conjugados elevam o risco para um fator de quatro e que quatro em conjunto, o intensificam para um fator de vinte.

Patterson (1982, citado por Oatley & Jenkins, 2002) analisou os efeitos bidirecionais em famílias agressivas e constatou que, em resposta a uma ação agressiva por parte de uma criança, um progenitor responde com uma ação mais agressiva, provocando um aumento do nível de agressividade por parte da criança. As emoções são sempre comunicações para os outros, quer no ato da receção, quer no ato da emissão.

Nesse sentido, percebemos que os professores desejam a presença dos pais na escola com maior frequência, pretendendo até que se tornem membros ativos e intervenientes, por

acreditarem que colaborando com eles, podem propiciar a melhoria do ambiente escolar e quiçá familiar.

Assim, a fim de conhecer o aluno em todas as suas dimensões com vista a uma intervenção proativa, a escola procura acolher, ouvir e compreender os pais, enquanto primeiros responsáveis pela educação dos seus filhos, e estabelecer com eles uma relação de proximidade. No entanto, da nossa experiência, verificamos com frequência que as famílias mais necessitadas e que, por isso, mais beneficiariam com essa cooperação, nem sempre correspondem ao solicitado.

Na mesma linha de ideias, a possibilidade legislada de constituição de representatividade dos pais e encarregados de educação nos órgãos de direção e gestão da escola (conselho geral e conselho pedagógico), assim como a sua participação em conselhos de turma e a sua agregação em associações de pais, afigura-se como um benefício para a escola e para a família, se bem que praticamente monopolizada por uma elite informada, e menos necessitada, para prejuízo das famílias mais carenciadas que se mantêm à margem, por opção deliberada ou não.

Silva (2003) considera que “O direito de associação dos pais e o da sua representatividade, como membros de pleno direito, em órgãos com poder deliberativo”, ao nível da escola, reveste-se de extrema importância para melhorar e aprofundar a relação escola-família.

Para Barroso (1995), os pais e encarregados de educação dos alunos devem ser entendidos como cidadãos que podem e exercem influência sobre e na escola, ou seja encarados como “co-educadores em parceria com a escola”.

Nesse sentido, o novo Estatuto do Aluno e Ética Escolar (Lei nº 51 /2012) dedica três artigos à responsabilização dos encarregados de educação, salientando os seus deveres para com a educação dos filhos (artigo 43º), salvaguardando as diligências a tomar por “Incumprimento dos deveres por parte dos pais ou encarregados de educação” (artigo 44º) e referindo as contraordenações a que ficam sujeitos em consequência desse incumprimento (artigo 45º), considerando inclusive que “A negligência é punível” (artigo 45º, ponto 6).

Segundo Teixeira (1995, p. 114), várias investigações têm mostrado que a cooperação entre a escola e a família tem efeitos positivos, ao nível dos alunos, nomeadamente na melhoria de níveis da aquisição verbal, de hábitos sociais e de estudo, e relativamente aos pais, na melhoria da autoimagem e autoconfiança.

2.3. Características pessoais dos alunos

Werner (2000) encontrou resistência aos problemas sociais nas crianças que apresentam características específicas de competências sociais e interpessoais, que manifestam atitudes mais reflexivas que impulsivas, que evidenciam capacidade de controlo interno das situações, percebendo então que a competência emocional é central nas interações sociais.

Estas são características que podem, com certeza, ser trabalhadas junto dos jovens mais problemáticos, reconhecendo-se, todavia, que tal aprendizagem pessoal e social tem um carácter moroso e pouco linear quanto aos sucessos, por ser marcada de muitos avanços e recuos, sobretudo se a retaguarda familiar não for conforme ao expectável.

Sendo a emotividade influenciada pelo tipo de relacionamento que se vive entre pais e filhos, os diversos tipos de vínculo estão associados a mensagens que os pais transmitem acerca da emotividade e que funcionarão como lições aprendidas, que acompanharão as crianças pela vida fora e serão generalizadas a outros tipos de relacionamento, contribuindo para a formação do estilo afetivo da pessoa.

Cassidy (1994, citado por Oatley & Jenkins, 2002) e outros investigadores defendem que o estilo de ligação afetiva da criança dá uma pista da história de como o progenitor reagiu às expressões de emoção e como a criança lidou com o estilo de resposta da pessoa que cuida dela. Os bebés seguros revelam emoções positivas e negativas porque os pais foram recetivos a todas as suas expressões emocionais. As mães de bebés ambivalentes reagiam mais a reações negativas dos seus bebés do que a reações positivas. Os bebés retrativos habituam-se a confiar e a contar mais consigo do que com os outros. Assim, estes modelos acabam por formar a base de tendências emocionais e reacionais persistentes.

Bowlby (1990) mostrou efetivamente que os modelos de funcionamento interno das relações se estabelecem pelas experiências adquiridas durante a primeira infância e a infância e considera até que os mesmos influenciam as relações futuras quando estas crianças chegam à idade adulta, na sua ligação posterior com os filhos respetivos. Acrescenta que o amor que os pais nutrem pelos filhos é tão necessário para o seu

desenvolvimento harmonioso quanto o são os alimentos e contribuem para a competência emocional.

Numa tentativa de exprimir o que se entende por competência emocional, Saarni (1999, citado por Oatley & Jenkins, 2002) propôs um perfil de oito pontos fortes e fracos como componentes necessários a um indivíduo para um desenvolvimento pessoal e social, equilibrado e saudável:

1. Consciência do seu próprio estado emocional;
2. Capacidade de discernir as emoções dos outros;
3. Capacidade de usar o vocabulário das emoções existente na respetiva (sub)cultura;
4. Capacidade de envolvimento empático nas experiências emocionais dos outros;
5. Capacidade de entender que os estados emocionais interiores não necessitam de corresponder a expressões exteriores, tanto em si como nos outros;
6. Capacidade de uma gestão adaptativa de emoções adversas ou dolorosas;
7. Consciência de que as relações são, em larga medida, definidas pelo modo como as emoções são comunicadas e pela reciprocidade de emoções no seio da relação;
8. Capacidade de autoeficácia emocional, isto é, sentir-se em controlo das suas próprias experiências emocionais e aceitá-las.

É de salientar que aquilo que se pode considerar ‘competente’ tem de ser ajustado à idade e ao contexto cultural do indivíduo, pois cada sociedade pode assentar em juízos diferentes. É no entanto de referir que a competência emocional está estreitamente ligada à competência social, especialmente porque a aptidão para lidar com os seus sentimentos e os dos outros é central nas interações sociais e mais particularmente no relacionalmente entre pares (Halberstadt, Denham, Dunsmore, 2001, citados por Schaffer, 2005). A amizade no seio do grupo depende, em grande medida do sucesso de cada criança ao conseguir articular, com sensibilidade, as suas emoções com as dos outros.

Assim, vários autores como Calkins e colaboradores (1999), Fabes & Eisenberg (1992) e Murphy & Eisenberg (1997), citados por Schaffer (2005), constataram haver proximidade entre o comportamento emocional das crianças e as suas relações interpessoais. Dos seus estudos, concluíram que:

- As crianças que desenvolveram maneiras construtivas de gerir as suas vivências emocionais (por exemplo, lidar com a sua ira; reter as lágrimas) são em geral mais bem-sucedidas nas relações com os seus pares;

- As crianças com facilidade em assinalar claramente os seus estados emocionais a outros são consideradas mais simpáticas pelas outras crianças;
- As crianças mais precisas ao escolherem mensagens emocionais apropriadas tendem a ser mais populares;
- As crianças que se exprimem mais positivamente têm melhores relações com os seus pares do que as crianças que se exprimem mais negativamente;
- As crianças que interpretam com precisão as mensagens emocionais dos outros obtêm maior pontuação no capítulo da aprovação social;
- As crianças que conseguem lidar com a cólera de uma maneira não agressiva são mais bem-amadas, mais bem-sucedidas como líderes e, em geral, socialmente mais competentes.

Outro fator importante nos padrões relacionais tem a ver com o temperamento, ou seja com aspetos do comportamento e das emoções que pertencem à constituição da pessoa, que são estáveis ao longo do tempo e das situações e que apresentam um suporte neurofisiológico e um certo grau de hereditariedade (Goldsmith, 1993, citado por Oatley & Jenkins, 2002).

Um dos critérios para definir o temperamento é a estabilidade ao longo do tempo. Quando analisada a continuidade, encontram-se modelos de respostas emocionais que permanecem similares, constatando-se que os padrões estabelecidos na infância afetam os adultos vários anos mais tarde.

As conclusões de Caspi (2000, citado por Oatley & Jenkins, 2002) e Schaffer (2005) que, durante trinta anos tinham seguido crianças que com a idade de oito anos haviam sido mal-humoradas, mostraram que esses adultos continuavam com o mesmo traço temperamental, que revelaram dificuldade em manter-se na escola e que mais tarde apresentavam uma vida profissional irregular. Também Freire e colaboradores (2006) referem vários estudos que confirmam que se observa:

nos jovens adultos que foram sistematicamente vítimas dos seus pares durante a escolaridade, maior demora e dificuldade em estabilizar o seu modo de ser, uma tendência persistente para a depressão e mais baixa autoestima. (...) os jovens que são agressivos com os seus pares (os bullies) correm um risco claramente maior de mais tarde se envolverem em outros problemas de comportamento, tais como a criminalidade, o abuso de substâncias aditivas ou o comportamento agressivo em família (p.163).

Os autores são unânimes em considerar que se trata de um problema social grave que extravasa o âmbito escolar. Assim, tudo indica que os padrões de comportamento da infância e adolescência acompanham o ser humano durante longos anos, daí a necessidade de a escola estar atenta às manifestações de qualquer perturbação observada nos alunos.

Oathley & Jenkins (2002) distinguem duas principais perturbações exteriorizadas da infância que denominam perturbação provocadora oposicionista e perturbação da conduta.

O padrão de comportamentos de perturbação provocadora oposicionista (observados na criança de forma repetida) conduz a um prejuízo da vida social, académica ou ocupacional / profissional e traduz-se pelos seguintes parâmetros:

- Descontrola-se;
- Discute com os adultos;
- Desafia ou recusa os pedidos ou as regras dos adultos;
- Faz deliberadamente coisas para aborrecer outras pessoas;
- Culpa os outros pelos seus próprios erros;
- É suscetível ou facilmente aborrecido pelos outros;
- É colérico, ressentido, maldoso ou vingativo;
- Pragueja frequentemente ou usa uma linguagem obscena.

Os critérios para o padrão de perturbação de conduta são semelhantes, mas incluem comportamentos antissociais mais sérios, como o atentado à sociedade roubando, pondo fogo, atacando sexualmente, lutando fisicamente, manifestando crueldade física com pessoas ou animais e até o uso de armas.

Quanto às perturbações interiorizadas, os dois tipos principais são a ansiedade e a depressão. É de referir que as experiências emocionais patológicas, ou não, influenciam e/ou afetam drasticamente a vida quotidiana, o eu e o meio envolvente. Assim, a relação entre a emoção e uma psicopatologia é a de que quando uma pessoa sofre de uma perturbação, uma emoção torna-se proeminente na organização emocional do indivíduo.

Percebe-se, pela literatura consultada, que as competências emocionais desenvolvem as competências sociais e que ambas indicam o estilo afetivo e relacional da pessoa. Compreende-se assim que é indispensável fomentar, nos nossos jovens e em particular nas nossas escolas, experiências afetivas positivas, preconizadas desde a Lei de Bases do Sistema Educativo, alterada pela Lei nº 49/2005, que evidencia, nos objetivos do ensino básico, a necessidade de favorecer a “maturidade cívica e sócio-afectiva” dos alunos, com

vista à sua capacitação para uma intervenção “consciente e responsável na realidade circundante”, e por conseguinte na escola e na sociedade, como é consignado no artigo 26º:

h) Proporcionar aos alunos experiências que favoreçam a sua maturidade cívica e sócio-afectiva, criando neles atitudes e hábitos positivos de relação e cooperação, quer no plano dos seus vínculos de família, quer no da intervenção consciente e responsável na realidade circundante;

Quer no plano dos vínculos com a família, quer no plano da sua intervenção escolar e social, o jovem impregna às suas interações um estilo relacional, ditado pelas experiências pessoais adquiridas e cujo referencial pode ser valorizado pelo meio escolar.

2. 4. O modelo relacional na escola

Por definição, a escola é, em si mesma, “uma unidade vivencial, (...) um sistema complexo de comportamentos relacionais” inserida num campo normativo onde o tradicionalismo, a hierarquização, as relações de submissão e subserviência implicam os atores sociais (Santos, 2004, p. 165).

Sendo uma realidade complexa, coabitada por uma população heterogénea e multicultural, partilhando um espaço comum, a mesma organização curricular, a escassez de espaços e de materiais, uma relação pedagógica, por vezes, destituída de afetos, a imposição de regras nem sempre justificadas nem entendidas, a circulação controlada dos espaços, todos estes fatores podem ser potenciadores de mal-estar para os jovens que o manifestam por comportamentos de indisciplina.

Na escola atual, as vivências têm-se tornado mais complexas em resultado da massificação e diversificação do público escolar e, como tal os fenómenos de relacionamento humano, tais como a indisciplina, o conflito, a violência e o *bullying*, exigem uma reflexão profunda, um olhar atento e uma atuação atempada, para valorizar e desenvolver os relacionamentos de qualidade.

Para além das características pessoais dos alunos, toda a dinâmica de interações existentes no espaço escolar assumem uma importância primordial para a compreensão dos comportamentos dos alunos, nas suas relações com os pares, os assistentes operacionais e os professores.

Assim, para entendermos a questão da indisciplina, será de considerar a necessidade de um conhecimento suficiente do modelo relacional dos vários intervenientes na escola, nomeadamente na sala de aula, para assim se poder avaliar a sua interação, com vista a uma melhor compreensão da situação e melhoria da relação pedagógica.

É hoje de entendimento comum que, para se analisar e avaliar a indisciplina, se deve ter em conta uma visão holística (Amado, 2000, p. 42), ou seja o mais completa possível da situação, por não se poder cingir a uma conceção reduzida e amputada da realidade, pois o comportamento humano desenvolve-se em torno de influências externas e de motivações individuais e profundas.

Assim, Amado (2000, p. 38) apresenta vários modelos de interação na escola, sendo que o primeiro aqui abordado se refere a Doyle (1977, citado por Sacristán & Gómez, 1995). Segundo este, a vida na escola, e em particular na sala de aula, obedece a dois subsistemas interdependentes: a estrutura das tarefas académicas e a estrutura da participação social. Entram, assim em jogo, por um lado, os conteúdos e métodos de ensino, numa esfera relacional restrita e específica de professor-aluno. Por outro, é preponderante o papel social que cada um dos membros da comunidade educativa assume, com as respetivas características pessoais, inerentes à qualidade das relações sociais que cada um estabelece no seu contexto vivencial.

O segundo modelo aqui referido é aquele que Amado (2000, p. 39) considera como o sistémico-contextual, desenvolvido por Tikunoff. Entende que, em qualquer situação de interação em sala de aula, estão presentes variáveis contextuais, experienciais e de comunicação, devendo observar-se três níveis de análise: intrapessoal, interpessoal e grupal. É de notar que os problemas de indisciplina se verificam ao nível da dimensão interpessoal, na qual estão em relevo as estruturas cognitiva e afetiva do indivíduo.

O fenómeno relacional é assim encarado como resultante de uma ampla complexidade de dados que se interligam, mesmo quando parecendo de pouco relevo. O contributo do substrato de cada membro interveniente na relação é preponderante para a compreensão do fenómeno relacional e da problemática da indisciplina.

Com efeito, a especificidade do sistema de relações que se estabelecem entre os alunos, seja no seio da turma, entre turmas ou na escola em geral, nem sempre é perceptível e compreendido por pais e professores. Sejam vínculos de amizade, de companheirismo, de

afeto, mas também de rancor e de rivalidade, todos são imprescindíveis contributos à construção do ambiente vivencial do grupo-turma, assim como do clima de escola.

Efetivamente, um dos fatores fundamentais “na afetação do comportamento de um grupo e, portanto, das *interações verticais* (em relação ao líder) e *horizontais* (em relação aos pares) que aí se geram, relaciona-se com o *clima desse grupo*” (Amado, 2001, p.52).

Para o sistema relacional e para a construção do clima do grupo-turma, concorre todo um complexo mundo de afetos, emoções, atitudes e interesses, cuja finalidade inconsciente é o “da aprendizagem e do desenvolvimento dos conceitos de amizade, companheirismo, colaboração, competitividade e rivalidade, entre outros aspetos importantes da personalidade” (Ramírez, 2001, p. 158).

É esse sistema de relações, que experimentam entre pares, que capacita os alunos em termos de competências sociais, atitudes e valores e que fará deles pessoas socialmente equilibradas e integradas.

Outro tipo de relações fomentador do ambiente escolar, engloba o pessoal não docente ou assistentes operacionais da escola, a quem a função generalizada do controlo disciplinar fora dos tempos letivos faz deles atores educativos de pleno direito. Jesus (1999, p. 33) considera que “estes agentes podem ter um papel fundamental na prevenção e resolução de situações de indisciplina”, funcionando para os jovens como um referencial do adulto, a quem os alunos nem sempre reconhecem autoridade (Freire, 2001), por manifestarem uma certa permissividade.

Refere Domingues (2001) que no momento da decisão de efetuar a participação disciplinar de determinado aluno, os funcionários, tal como muitos pais, acabam por evitar o registo da ocorrência que daria origem ao tratamento formal do incidente. Nesse sentido, e porque participam na educação integral dos alunos, Barroso (1995) entende que os assistentes operacionais devem ser entendidos e responsabilizados como membros da comunidade educativa escolar (1995), e por isso como educadores.

Amado & Freire (2002^a, p. 17) consideram que é necessário, por um lado, que a formação proporcionada a estes profissionais contribua para o desenvolvimento de competências de comunicação interpessoal, de observação e gestão dos comportamentos dos alunos no recreio e, deve por outro lado, contribuir para elevar o seu estatuto face a todos os outros intervenientes educativos (ao nível social e profissional).

Assim, e pela importância que lhes é atribuída em funções de educação, considera-se necessária a adequada formação destes agentes que diariamente se encontram no terreno relacional e informal da escola e cujo papel é preponderante, por poder considerar-se um fator de proteção dos jovens em risco, e cujo valor é reconhecido pelo Estatuto do Aluno e Ética Escolar que refere que:

O pessoal não docente das escolas deve colaborar no acompanhamento e integração dos alunos na comunidade educativa, incentivando o respeito pelas regras de convivência, promovendo um bom ambiente educativo e contribuindo, em articulação com os docentes, os pais e encarregados de educação, para prevenir e resolver problemas comportamentais e de aprendizagem (Lei nº 51/2012, artigo 46º).

Nestas circunstâncias, quantos assistentes operacionais desempenham naturalmente essa função integradora, concretizando-se, a par de professores e alguns alunos, num fator de proteção para jovens que aparentem essa necessidade. É neste sentido que Rutter e colaboradores (1979, citados por Oatley & Jenkins, 2002) valorizam a capacidade da escola para proteger as crianças das consequências dramáticas dos ambientes domésticos cheios de tensão.

Jenkins (1992, citado por Oatley & Jenkins, 2002) confirmou que crianças que tenham um relacionamento mais próximo e de confiança com uma pessoa externa à situação problemática (como uma avó ou uma amiga) são compensadas da irregularidade do meio em que vivem. Rutter (1992, citado por Oatley & Jenkins, 2002) acrescenta que o facto de se ser do sexo feminino parece ser um elemento facilitador, tendo em conta que as raparigas são menos vulneráveis do que os rapazes a determinados tipos de psicopatologia.

Rutter (1992, citado por Oatley & Jenkins, 2002) acredita que, perante determinadas circunstâncias sociais e familiares (que combinadas podem aumentar o risco das crianças desenvolverem alguma psicopatologia), a escola apresenta fatores de melhoria da situação, pelo fator de proteção que intuitivamente assume a presença do pessoal docente e não docente, se bem que, tantas vezes, meramente preparado pela experiência que a sua personalidade e sensibilidade ditam.

Um outro agente fundamental na teia de interações existentes na escola, é o professor cuja principal preocupação é a de tornar o ambiente educativo de sala de aula disciplinado sem autoritarismo. Porém, acrescenta-se o facto de, na maioria das vezes, os próprios

professores não possuem nem formação (inicial e contínua), nem estrutura e preparação para minimizar e suprimir a indisciplina que lhes surge na sala.

Assim, vários autores consideram necessária a promoção da autodisciplina (autoconsciencialização) por parte de cada criança e aluno, para mais facilmente se manter uma disciplina externa (Estrela, 1992; Lind & Maxwell, 1996; Brazelton & Sparrow, 2005).

Um dos processos mais importantes nos padrões dessa autoconsciencialização é a competência da expressão da emotividade. Considera-se que a linguagem das emoções utilizada e manifestada pela forma como os pais reagem emotivamente contribui para as experiências emocionais da criança e para a construção / visão específica que esta faz do mundo e da sociedade.

A própria legislação revela esta preocupação com as competências emocionais e sociais da criança, nomeadamente a Lei de Bases do Sistema Educativo de 1986, alterada pela Lei nº 49/2005, que evidencia na alínea h) do artigo 7º, entre os objetivos do ensino básico, o de:

Proporcionar aos alunos experiências que favoreçam a sua maturidade cívica e sócio-afectiva, criando neles atitudes e hábitos positivos de relação e cooperação, quer no plano dos seus vínculos de família, quer no da intervenção consciente e responsável na realidade circundante.

Também o novo Estatuto do Aluno e Ética Escolar inclui a dimensão cívica na definição dos deveres do aluno, inclusive no objetivo da aplicação de medidas disciplinares corretivas e sancionatórias que:

visam ainda garantir (...) a correção do comportamento perturbador e o reforço da formação cívica do aluno, com vista ao desenvolvimento equilibrado da sua personalidade, da sua capacidade de se relacionar com os outros, da sua plena integração na comunidade educativa, do seu sentido de responsabilidade e da sua aprendizagem (Lei 51/2012, artigo 24, ponto 2).

Cabe então à escola, e sobretudo se a família não intui essa necessidade, desenvolver mecanismos para os alunos se expressarem acerca das suas emoções. A forma mais simples é a de conversar acerca dos eventos que desencadearam determinadas emoções.

Dunn e colaboradores (1991 e 1994, citados por Schaffer, 2005) provaram a importância de se falar das emoções para o entendimento futuro, mostrando haver consequências a longo prazo. Com efeito, constatou-se que a análise das emoções contribuía

para a capacidade de as compreender e identificar, e desenvolvia modelos explícitos das emoções das próprias crianças, assim como dos de outras pessoas.

A capacitação para expressar o que se sente surge então como um dos fatores logicamente facilitadores da aprendizagem das competências emocionais e sociais da criança, do jovem e do futuro adulto, e por isso um imprescindível auxiliar na sua bagagem relacional.

Podemos portanto atrever-nos a afirmar que urge a necessidade de consciencialização de tal fenómeno para dotarmos as nossas crianças e os nossos jovens da experiência desse tesouro emocional que é a capacidade de pensar, refletir e explicitar os seus e os nossos sentimentos e emoções.

Mais capacitado para auxiliar o aluno nessa aprendizagem e na construção dessa bagagem emocional, surge o professor, como agente principal da relação pedagógica, e como elemento revestido de maturidade e investido no seu papel de formador, o que lhe confere algum saber em matéria disciplinar, se bem que, em parte, de experiência feito.

Capítulo II - Os professores e a indisciplina

Neste segundo capítulo, pretendemos abordar a questão da indisciplina relacionada com as exigências da atividade docente, refletindo sobre aspetos organizacionais formatados pelos normativos legais, nomeadamente pelos documentos estruturantes e reguladores da vida escolar, associados ao clima de escola e ao papel do professor.

1. Exigências legais: Importância dos documentos estruturantes (Projeto Educativo, Regulamento Interno, Plano Anual de Atividades)

No quadro de referência legal da autonomia de escolas, é possível, senão mesmo exigido aos órgãos de direção, gestão e administração escolar que desenvolvam mecanismos facilitadores da plena integração dos alunos, sendo por isso o combate à indisciplina um dos aspetos que a legislação privilegia.

Subordinada a esse quadro legal, a organização e funcionamento de um agrupamento ou escola não agrupada estrutura-se em documentos considerados basilares para a sua autonomia, consagrada pela primeira vez no Decreto-Lei nº 43/89 de 3 de fevereiro e identificada com o projeto educativo, de acordo com o artigo 2º: “Entende-se por autonomia da escola a capacidade de elaboração e realização de um projeto educativo em benefício dos alunos e com a participação de todos os intervenientes no processo educativo”.

O Decreto-Lei nº 75/2008, de 22 de abril, consagrou como elementos fundamentais da organização escolar os seguintes instrumentos de autonomia (artigo 9º): “o projecto educativo, o regulamento interno, os planos anual e plurianual de actividades e o orçamento”, definindo para o efeito:

- a) «Projecto educativo» o documento que consagra a orientação educativa do agrupamento de escolas (...) no qual se explicitam os princípios, os valores, as metas e as estratégias segundo os quais o agrupamento de escolas ou escola não agrupada se propõe cumprir a sua função educativa;
- b) «Regulamento interno» o documento que define o regime de funcionamento do agrupamento de escolas (...), bem como os direitos e os deveres dos membros da comunidade escolar;
- c) «Planos anual e plurianual de actividades» os documentos de planeamento, que definem, em função do projecto educativo, os objectivos, as formas de

organização e de programação das actividades e que procedem à identificação dos recursos necessários à sua execução;

O recém-publicado Decreto-Lei nº 137/2012, que veio substituir o Decreto-Lei nº 75/2008, reafirma o estatuto do conselho geral, designado como “o órgão de direcção estratégica responsável pela definição das linhas orientadoras da atividade da escola, assegurando a participação e representação da comunidade educativa”, cuja composição e número de elementos:

é estabelecido por cada agrupamento de escolas ou escola não agrupada, nos termos do respetivo regulamento interno, (...) salvaguardada a participação de representantes do pessoal docente e não docente, dos pais e encarregados de educação, dos alunos, do município e da comunidade local (artigo 12º).

Das competências estatuídas para este órgão, e designadamente no respeitante à temática da indisciplina em apreço neste estudo, salientam-se a aprovação dos documentos estruturantes do agrupamento, mais especificamente o projeto educativo, o regulamento interno e o plano anual de atividades, não descurando o desenvolvimento e o cumprimento dos mesmos. Nessa linha de ideias, compete-lhe ainda a promoção do “relacionamento com a comunidade educativa e a definição de critérios para a participação da escola em atividades pedagógicas, científicas, culturais e desportivas” (artigo 13º).

Salienta-se a importância atribuída a estes documentos, elaborados, aprovados e avaliados sob a coordenação e responsabilidade, que consideramos partilhada, pelos órgãos de direcção, administração e gestão, nomeadamente com intervenção direta do conselho geral, do diretor e do conselho pedagógico.

Das atribuições estatuídas naquele normativo em matéria de disciplina, destacamos o papel do diretor do agrupamento, a quem compete: “Exercer o poder disciplinar em relação aos alunos nos termos da legislação aplicável; Propor os candidatos ao cargo de coordenador de departamento curricular nos termos definidos no n.º 5 do artigo 43º e designar os diretores de turma” (artigo 20º).

É também de destacar o papel do conselho pedagógico, definido no artigo 31º como: “órgão de coordenação e supervisão pedagógica e orientação educativa (...) nos domínios pedagógico-didático (...) e acompanhamento dos alunos e da formação inicial e contínua do pessoal docente”, cuja função se considera relevante ao nível da apresentação de propostas, nomeadamente de:

desenvolvimento de experiências de inovação pedagógica e de formação, e de mecanismos de avaliação dos desempenhos organizacionais e dos docentes, bem como da aprendizagem dos alunos, credíveis e orientados para a melhoria da qualidade do serviço de educação prestado e dos resultados das aprendizagens (artigo 33º, alínea i).

É neste âmbito que se contextualizam os Percursos Curriculares Alternativos (PCA) e os Cursos de Formação e Educação de Jovens (CEF), implementados no agrupamento e na escola em estudo, e cuja ação se aplica a “jovens em risco de abandono escolar ou que entraram precocemente no mercado de trabalho com níveis insuficientes de formação escolar ou sem qualquer qualificação profissional, entre 15 e 18 anos, que não possuam habilitação” (Despacho Conjunto nº 279/2002).

A publicação de normativos tem manifestado a grande preocupação dos governos com a qualificação da população e dos jovens em particular, também preconizada pelo Despacho Conjunto nº 453 /2004 que “implica a prioridade na tomada de medidas que visem, de forma sistemática, a promoção do sucesso escolar, bem como a prevenção dos diferentes tipos de abandono escolar, designadamente o desqualificado”.

De facto, para responder às necessidades da sua comunidade educativa, a escola deve alargar-se à dimensão social, cultural e política. Só assim será possível encontrar escolas em verdadeira interação com o contexto em que estão inseridas (Amado, 2000).

Num estudo realizado em três escolas por Proudford & Baker (1995, citado por Amado, 2000), nos arredores de Sidney, observou-se que o conhecimento de “maior realismo (...) das “limitações”, interesses e prioridades da sua população” (...) procurando “focar mais a realização pessoal (através de currículos alternativos) do que promover a competição académica”, por necessidade de adequação do currículo ao contexto em que estavam inseridas, obteve resultados positivos que influenciaram o interesse e o comportamento dos alunos, particularmente na gestão e nas interações quotidianas na aula (Amado, 2000, p. 74).

É nesta corrente de ideias que Perrenoud (2002, p. 97) apresenta o que ele considera das virtudes essenciais num Projeto de Escola: “ajudar o corpo docente e os quadros a tomar consciência da sua capacidade de construir e formalizar os saberes que digam respeito à sua própria profissão e a desenvolver competências na sua formalização, discutindo e revendo práticas.”

Se as orientações de uma escola são facilmente identificadas através do seu projeto educativo, outro documento considerado fundamentalmente estruturante do agrupamento é o seu regulamento interno que veicula as normas de organização, funcionamento e convivência na escola.

Assim, a Lei 51/2012, o novo Estatuto do Aluno e Ética Escolar, no seu artigo 3º, reconhece o regulamento interno como um instrumento da autonomia, onde estarão contemplados os procedimentos da organização escolar não explanados pela lei, explicitando na secção “Autonomia” e mais especificamente no artigo 50º que: “O regulamento interno da escola é elaborado nos termos do regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos (...) aprovado pelo Decreto-Lei n.º 75/2008”. O mesmo diploma, no capítulo dedicado à “Vivência escolar” prevê a sua concretização, através da contemplação no seu conteúdo de:

regras de convivência que assegurem o cumprimento dos objetivos do projeto educativo, a harmonia das relações interpessoais e a integração social, o pleno desenvolvimento físico, intelectual e cívico dos alunos, a preservação da segurança destes e do património da escola e dos restantes membros da comunidade educativa, assim como a realização profissional e pessoal dos docentes e não docentes (artigo 48º).

Este normativo preceitua assim a “Adequação à realidade da escola das regras de convivência e de resolução de conflitos na respetiva comunidade educativa” (artigo 49º, ponto 1, alínea b), e a inclusão dos “direitos e deveres dos alunos inerentes à especificidade da vivência escolar” (artigo 49º, ponto 2, alínea a). Para além da inclusão dos deveres do aluno estatuídos no diploma (artigo 10º), salienta-se ainda, a título de exemplo, a referência à forma como se define o processo de justificação de faltas de pontualidade e de material escolar (artigo 14º); “a tramitação conducente à aceitação da justificação, as consequências do seu eventual incumprimento e os procedimentos a adotar” (artigo 16º); a definição do “tipo de tarefas a executar pelo aluno, sempre que lhe seja aplicada a medida corretiva prevista no número anterior” (na sequência da ordem de saída da sala de aula e demais locais onde se desenvolva o trabalho escolar, tendo em conta a permanência do aluno na escola - artigo 26º). Interessa acrescentar também a importância atribuída ao regulamento interno, nos termos em que “a responsabilidade disciplinar dos alunos implica o respeito integral pelo presente Estatuto, pelo regulamento interno da escola, pelo património da mesma, pelos demais alunos, funcionários e, em especial, professores” (Lei nº 51/2012, artigo 40º, ponto 2).

O Plano Anual de Atividades é um terceiro documento estruturante do agrupamento, cujo conteúdo apresenta os objetivos, as formas de organização e de programação das atividades, a identificação dos recursos envolvidos, espelhando as metas do projeto educativo, nomeadamente em termos de necessidades formativas da comunidade escolar.

A título de exemplo, e recorrendo ao projeto educativo do agrupamento em estudo, podemos referir algumas metas e objetivos estratégicos, mormente na vertente da preocupação manifestada em relação à manutenção da disciplina. Assim, sem pretender especificar, salientam-se excertos do seu conteúdo:

- Promoção de um ambiente educativo atrativo, através de uma ação proativa que fomente o bem-estar, o controlo da disciplina, dos comportamentos de risco e de abandono escolar.
- Controlo da disciplina e prevenção de comportamentos de risco (problemas sociais, isolamento, drogas...), via formação para a comunidade educativa.
- Criação de mecanismos para superar os problemas de indisciplina, tais como a criação da equipa de supervisão da disciplina, do Gabinete de Apoio ao Aluno e da implementação em todo o agrupamento de um sistema de controlo das situações de indisciplina, através do registo em ficha própria (e base de dados comum) disponível nas escolas a qualquer membro da comunidade escolar e do desenvolvimento de estratégias de remediação.

Na perspetiva de Lemos (1999), estes diplomas legais consolidam um novo entendimento da escola, dentro da qual o currículo nacional é adequado ao contexto escolar, e desenvolvido através da adaptação e elaboração dos vários documentos estruturantes, concebidos, aprovados e avaliados pelos respetivos órgãos de administração e gestão.

2. Clima e cultura de escola

Não descurando a importância atribuída aos documentos estruturantes da vida da escola, a disciplina escolar emana, não apenas da organização curricular e do espaço da sala de aula, mas também, do clima socioinstitucional da escola. Nesse sentido, a cultura escolar terá de estar em ligação com o exterior, com a comunidade, sempre em sintonia com o projeto da escola (Martins, 2009).

Para definir o clima de escola, os investigadores partiram inicialmente dos estudos realizados ao nível do clima organizacional, o qual pode ser avaliado segundo diferentes perspetivas: organizacional, psicológica, psicossocial e cultural.

Na perspetiva organizacional, o clima “forma-se em virtude dos indivíduos numa organização estarem expostos aos mesmos factores organizacionais, resultando, por isso, em percepções semelhantes.” (Ferreira et al., 2001, citado por Dias, 2007, p. 62).

Quanto às dimensões do clima, Ferreira et al. (2001) mencionam que:

Koys & De Cotiis (1991) referem a existência de 80 dimensões, incluindo tanto medidas objetivas (absentismo, rotação, sinistralidade, produtividade, etc.), como medidas perceptivas (satisfação global, amizade com colegas de trabalho, motivadores intrínsecos e extrínsecos, etc.) e atributos organizacionais (centralização, dimensão, estrutura, formalização, etc.) (p.434).

Não havendo consenso quanto às dimensões do clima, alguns investigadores consideram que existem várias, enquanto outros autores, a partir da agregação de dimensões, constroem tipologias como as do tipo aberto, tipo democrático, etc.

De acordo com a perspetiva psicológica, o clima “dada a sua natureza perceptiva e individual, é visto como um atributo individual, na medida em que reflecte os valores e necessidades do sujeito que percebe” Ferreira (et al., 2001, citados por Dias, 2007, p. 64), surgindo daí a possibilidade de, numa mesma organização, existirem várias percepções do clima psicológico, consoante os diferentes indivíduos.

Segundo a perspetiva psicossocial, o clima organizacional tem origem nas interações intersubjetivas entre atributos organizativos, realidade subjetiva do sujeito que percebe e interação entre os diversos membros, desenvolvendo-se assim um processo de construção da realidade social, do qual emerge uma consciência partilhada.

Para a perspetiva cultural, o clima organizacional é criado por um grupo de indivíduos que interage e que partilha uma estrutura de valores de referência comum: a cultura organizacional. As percepções individuais do clima “ são filtradas por três filtros: a personalidade do indivíduo que percebe, a estrutura cognitiva que possui e a interação que tem com os outros” (Ferreira et al., 2001, p. 443). Para estes autores, existe uma relação de sobreposição parcial entre clima e cultura, explicada através da imagem do iceberg, constituindo a cultura a parte submersa e o clima organizacional a sua parte visível.

A análise do clima escolar, como de qualquer organização, é importante pelo conhecimento da vida da escola que transmite, resultante da interação entre contextos e recursos ou estruturas e pessoas (Brunet, 1992 e 2001).

Os estudos relativos ao clima escolar tiveram início nos anos sessenta, com o contributo de Halpin & Croft (1962, citados por Carvalho, 1992) que começaram a desenvolver o conceito com base nas teorias clássicas de avaliação dos fenómenos da liderança organizacional, que julgavam ser o fator fundamental para a perceção do clima, evoluindo posteriormente para novas abordagens teórico-concetuais (segundo os modelos clássicos, políticos e simbólicos) do clima de escola, nomeadamente para a teoria das relações humanas.

No âmbito das teorias organizacionais clássicas, encontram-se os modelos racionais dos sistemas naturais e o dos sistemas abertos.

Na análise da organização segundo a teoria do sistema natural, é considerada a dimensão informal da organização, passando-se a privilegiar o elemento humano em termos psicológicos e sociais, a quem é atribuído um papel determinante para a organização (Carvalho, 1992). A consideração privilegiada do elemento humano dentro da estrutura escolar, com o contributo da teoria das relações humanas e da teoria comportamental, envolve a abordagem de novas dimensões como a comunicação, a liderança ou a motivação. Esta relação entre o clima e a administração foi desenvolvida por Likert (1967, citado por Carvalho, 1992) que considerava que os resultados da organização derivavam, diretamente, de variáveis intermédias como a motivação, as percepções e os comportamentos dos elementos da organização e, indiretamente, de variáveis causais relativas a aspetos como a estrutura e a administração da organização.

A teoria da organização como sistema aberto integra o conceito de clima organizacional no conjunto dos cinco principais subsistemas do sistema organizacional: metas e valores, técnico, estrutural, psicossocial e administrativo (Carvalho, 1992).

Para o estudo do clima de escola foram, igualmente, relevantes os estudos sobre a eficácia das escolas, os quais também contribuíram para que a análise das organizações escolares fosse além das relações entre professores e direção.

Entretanto, na década de oitenta, o estudo do clima de escola seguiu novas perspetivas, através do recurso a outras metodologias (com destaque para a investigação-ação), desenvolvidas no quadro de novas teorias, entre as quais os modelos político e

simbólico. Desta evolução, assiste-se à “valorização de novas categorias-chave para a compreensão dos fenómenos organizacionais: complexidade, influência e poder, conflito, incerteza, ambiguidade, pluralidade de representações” (Carvalho, 1992, p.32).

O modelo político pressupõe que o funcionamento das organizações passa pela interpretação dos comportamentos individuais e organizacionais, com base nos jogos de poder, de influências e conflito de interesses, podendo assumir uma dimensão macro (em que o enfoque recai sobre a influência das organizações no contexto da sociedade) ou uma dimensão micro (em que a análise se centra no interior das organizações).

Quanto aos modelos simbólicos, estes assentam fundamentalmente nos conceitos de ambiguidade e simbolismo, sendo o primeiro usado aquando da identificação de ambiguidades em diferentes aspetos da vida da organização, e o segundo pela subjetividade inerente aos membros das organizações que o utilizam para responder à ambiguidade da organização, bem como à incerteza, quando não é possível encontrar respostas através de uma análise baseada na racionalidade, “caracterizam-se exactamente pela focalização das significações e valores construídos pelos membros de uma organização, como elementos centrais na compreensão dos fenómenos e processos organizacionais (Carvalho, 1992, pp. 34-35).

Para Brunet (1992, citado por Nóvoa, 1992, p.129), “o clima é um conceito polivalente e sintético, que não é possível diagnosticar com base numa única dimensão, sendo necessário recorrer ao conjunto das suas componentes”.

Assim, só se consegue medir o clima de escola, recorrendo a diversas dimensões, consideradas mediante os objetivos a atingir. Nesse âmbito, Carvalho (1992) considera vários estudos centrados em aspetos parcelares da vida das escolas, tais como o clima social (interações entre os atores educativos), o clima académico (estudo das atitudes, valores e expectativas) e o clima organizacional (interações entre a administração e os professores).

Anderson (1982, citado por Carvalho, 1992) apresenta quatro dimensões do clima: ecológica (características físicas e materiais da escola - dimensão e equipamentos), ambiente psicossocial (qualidades e características pessoais dos membros da organização - aspetos físicos, económicos e sociais), sistema social (aspetos normativos e reguladores dos comportamentos e relações entre os elementos da escola - processos de decisão e de comunicação e estilos de liderança) e dimensão cultural (valores, ideologias e estruturas cognitivas dos elementos da escola).

Janosz, Georges & Parent (1998), para o estudo do clima de escola, propõem cinco ângulos interrelacionados entre si, constituindo subclimas do clima de escola: clima relacional ou social, clima educativo, clima de segurança, clima de justiça e clima de pertença.

O clima relacional ou social, segundo estes autores (1998, p. 293) diz respeito “à atmosfera que existe nas relações entre os indivíduos. É a dimensão socioafetiva das relações humanas”. Avalia a relação entre alunos, entre professores, entre alunos e professores e entre professores e a direção da escola, com base em três fatores: “(1) o calor dos contactos interpessoais, (2) o respeito entre os indivíduos (3) a segurança do apoio de outrem”.

O clima educativo está relacionado com o valor atribuído à educação no meio escolar em análise. Assim, quando existe um clima educativo positivo, os autores defendem que há uma percepção da escola como sendo um lugar “(1) dedicado ao sucesso dos alunos e ao seu bem-estar; (2) que ministra uma boa educação; (3) que transmite o valor da escolarização e (4) que atribui um sentido às aprendizagens” (1998, p.294).

Os mesmos autores (1998, p. 294) relacionam o clima de segurança com o ambiente de ordem e tranquilidade que se vive na escola, considerado fundamental para a concentração necessária às tarefas inerentes ao processo de aprendizagem dos alunos, sendo retratado por “(1) sentimentos de segurança e de confiança das pessoas e (2) a percepção dos riscos de vitimização. Implica ainda um ambiente quotidiano previsível e constante”.

O clima de justiça relaciona-se com critérios de equidade apreciados pela percepção que os alunos têm da avaliação do seu desempenho escolar e dos seus comportamentos, assim como pelo reconhecimento dos seus direitos e méritos, legitimando assim a autoridade dos adultos. Os autores explicitam este clima com os seguintes parâmetros: “(1) um reconhecimento da legitimidade e da equidade das regras; (2) a sua aplicação judiciosa ou resultados escolares justos; (3) o sentimento de que o mérito ou a punição incidem no comportamento e não na própria pessoa”.

Para Janosz e colaboradores (1998), o clima de pertença decorre das outras dimensões do clima de escola, tendo em conta que, consoante as pessoas percecionem positivamente os outros subclimas, assim desenvolvem um sentimento de pertença, que se traduz no respeito pela organização, pelas pessoas que lá trabalham e estudam, e pela maior facilidade com que aderem às normas instituídas. Assim, consideram este clima a partir de

“(1) o sentimento de orgulho por frequentar aquela instituição; (2) a importância que lhe é atribuída como espaço de vida e (3) a adesão aos valores transmitidos” (Janosz et al., 1998, p.294).

Várias são as noções relativas ao conceito “clima de escola”. Em Fox (1973, citado por Brunet, 1995) aparece nos seguintes termos:

O clima de uma escola resulta do tipo de programa, dos processos utilizados, das condições ambientais que caracterizam a escola como uma instituição (...) Cada escola possui o seu clima próprio. O clima determina a qualidade de vida e a produtividade dos docentes e dos alunos. O clima é um factor crítico para a saúde e para a eficácia de uma escola (p. 128).

Vala (1988, p. 667, citado por Gonçalves, 2008, p. 32) define-o como “a percepção dos atributos organizacionais partilhada pelos seus membros”. Para Nóvoa (1992) e Carvalho (1992), interessam para o estudo do clima de escola, as percepções apresentadas ou desenvolvidas pelos atores escolares, resultantes das suas interações sociais, assim como a sua implicação a nível organizacional. Segundo Brunet (1995), o clima organizacional de uma escola pode ser designado de aberto ou fechado, como se de uma personalidade própria se tratasse, caracterizada pelos comportamentos dos seus membros.

Para Amado (2001), o conceito de clima de escola define o seu ambiente de trabalho ou *ethos* escolar (conjunto de valores, atitudes e comportamentos que a caracterizam) e traduz o modo como se organiza toda a vida em contexto escolar. O autor refere ainda que o clima de escola é o resultado de um conjunto de circunstâncias: organizacionais (filosofia, acompanhamento dos alunos, constituição das turmas, ...), normativas (projeto educativo, regulamento interno, rituais, sistema de punições e prémios) e relacionais (estilos de liderança, atitudes dos professores em relação aos seus pares e aos alunos, comportamentos dos alunos, enfim toda a teia de interações que se estabelecem no seio da escola), que tornam cada escola única (Amado, 2000, p. 59; 2001, p. 73).

O clima de escola - “atmosfera de escola” (Watkins & Wagner, 1988, citados por Freire, 2001) - parece estar ligado à orientação do comportamento dos diferentes indivíduos dentro da escola. Para Teixeira (1995), o clima de escola é a base das relações que aí se estabelecem, constitui o código que permite a comunicação entre os vários elementos que a compõem.

O clima institucional influencia, de várias maneiras, os procedimentos e as formas de convivência no contexto da sala de aula, assim como o ambiente externo (ou envolvente da

própria escola). Em contrapartida, a dinâmica social invade o espaço escolar e estas interferências exercem no aluno comportamentos díspares (Olweus, 1993, pp. 72- 85; Smith & Sharp, 1994, pp. 27-41).

A escola é para muitas crianças um espaço mágico de convívio, amizade e crescimento e para muitas outras um local de sofrimento, que detestam e no qual não lhes interessa estar. Freire (2001) observou no seu estudo que esta dualidade está relacionada com o clima existente na escola ou o *ethos* escolar.

Santos (2004, citado por Gonçalves, 2008) refere a existência de maior agressividade em escolas com mau clima social, traduzido em vida comunitária fraca, insucesso escolar, absentismo, falta de apoio aos alunos com dificuldades, baixa afetação de professores à escola, pouca oferta de atividades socioculturais. Acrescenta ainda que as escolas com direções com autoridade e legitimidade reconhecida, presentes e disponíveis para professores e alunos, que dão atenção à comunicação e ao relacionamento interpessoal, potenciam menos comportamentos de violência.

A cultura e o clima de escola exercem, portanto, um papel importante no desenvolvimento da escola, na prossecução da sua excelência (Matos, 1999, citado por Gonçalves, 2008, p. 34) e na determinação das expectativas dos professores (Arends, 1997, citado por Gonçalves, 2008, p. 34). Desempenham também um papel fulcral na emergência ou ausência de “atos de indisciplina”, cuja existência decorre, na perspetiva de Burns (1985, citado por Amado, 2001), de um conjunto de características organizacionais, nomeadamente: a falta de supervisão por parte dos professores nos diferentes espaços da escola; a atribuição ao pessoal auxiliar da função de disciplinar os alunos; a falta de convergência na definição e aplicação de regras; a falta de informação aos alunos sobre os comportamentos esperados e as regras que se pretende ver cumpridas. Um *ethos* positivo encontraria “estratégias e planos colectivos” de modo a que todos fossem responsabilizados pela vida na escola e na aula (Amado, 2001, citado por Gonçalves, 2008, p. 34).

Barroso (1995) considera que só será possível desenvolver na escola uma “cultura de colaboração e de participação” se todos os que asseguram o seu funcionamento se sentirem responsabilizados pela consecução dos objetivos e metas educacionais. Na procura de caminhos de eficácia e excelência, a escola tem de fomentar um clima escolar marcado pela percepção de que existem objetivos e metas comuns e que a comunidade escolar os entende e

os partilha; há que unir a diversidade e inculcar sentimentos de pertença em relação à sua escola.

Também a Lei de Bases do Sistema Educativo, alterada pela Lei nº 49/2005, evidencia os conceitos de “cultura escolar” e “cultura do quotidiano” que incluem na redação do seguinte objetivo do ensino básico: “Assegurar que nesta formação sejam equilibradamente interrelacionados o saber e o saber fazer, a teoria e a prática, a cultura escolar e a cultura do quotidiano” (artigo 7º).

O estudo do clima de escola contribui para o conhecimento da organização escolar e constitui-se assim como um diagnóstico da situação atual, com vista à tomada de decisões fundamentadas para a melhoria da escola. Hargreaves (1978, citado por Gonçalves, 2008, p. 35) confirma que são as relações interpessoais e todo o seu complexo universo de sentimentos, amizades, desencontros, elementos vinculativos, os fatores que mais contribuem para a criação de um clima favorável ou desfavorável de convivência dentro da escola.

Martins (2009) alerta para a necessidade do espaço escolar, com o seu ambiente respetivo, ter de ser construído conjuntamente por alunos e professores, com técnicas e estratégias de pedagogia diferenciada. Para o autor, nesse espaço de liberdade, estaremos a construir a disciplina, conscientemente assumida (em processo de consciencialização) e a desenvolver uma aprendizagem colaborativa e/ou participativa.

Para tal, é fundamental implementar nas escolas uma gestão democrática e participativa, a valorização da opinião e o poder de iniciativa de todos, incluindo dos alunos, de modo, a sentirem-se respeitados e aderirem espontaneamente às normas e valores da escola (Amado, 2000, pp. 45-47).

Blaya (2006, citado por Ceia, 2011) reforça que um clima escolar positivo é um meio de prevenir ou reduzir a violência. Este clima positivo é caracterizado por um *ethos* em que os membros da direção, os docentes e outro pessoal partilham valores comuns e princípios claros de gestão dos comportamentos, boas relações interpessoais e uma baixa taxa de violência.

Tendo em conta estes resultados, destaca-se a capacidade da escola para inovar e criar, e também, aquilo que se apelida de boas práticas, consolidadas por Santos (2009) em quatro pontos-chave que ele sintetiza em: novos paradigmas de escola e de sala de aula, liderança forte, adequação de “mecânicas de proximidade” por perfil dos alunos e inovação nos processos e rotinas.

Não podemos descurar a ideia de que o clima de escola é diretamente construído a partir do clima de grupos e do clima da turma. Na verdade, as características dos alunos influem no clima social da aula (rendimento, atitudes e grau de participação dos alunos, níveis de satisfação dos professores, na relação ensino-aprendizagem, na relação pedagógica), assim como fora desse espaço restrito.

Segundo Fernández (2004, citado por Gonçalves, 2008), os fatores mais importantes a ter em conta no clima de escola ou em especial no clima de aula/turma, neste binómio de relações entre pares, são os grupos dominantes, os grupos de pressão, a falta de respeito e de solidariedade entre alunos, as agressões quotidianas, a vitimização entre alunos, as relações com alunos de necessidades educativas especiais e a integração de diferentes grupos étnicos.

Amado (2001, p. 52) refere também um conjunto de variáveis a ter em conta na análise do clima de grupo: a atração, a liderança, as normas, as expectativas, a comunicação e a coesão. Alguns estudos, como por exemplo o de Lewin (1975, citado por Amado, 2001), identificaram que um bom clima de grupo possibilita um melhor desempenho por parte dos alunos e conduz à satisfação pessoal de cada um dos seus elementos.

Segundo Martins (2009), os próprios conflitos de convivência e os desafios quotidianos da vida escolar afetam toda a comunidade e o seu ambiente geral e, por isso, espera-se que todos os seus membros se impliquem ativamente na sua prevenção e resolução, sentindo e vivendo a escola, e conseqüentemente, ajudando a orientar o clima numa vertente de maior satisfação para todos.

Não desvalorizando a função de nenhum elemento da comunidade escolar, no círculo das interações horizontais e verticais, a que o aluno está sujeito, o docente adquire relevância e pode refletir uma referência considerável e preponderante para o estabelecimento de um clima favorável ao sucesso e ao bem-estar comum, pela comunicação da sua forma de atuação, seja na sala de aula ou fora desse espaço.

3. O papel do professor

É nosso crer que, apesar da multiplicidade de fatores que afetam as interações na escola, e em particular na sala de aula, o papel do professor consciente de todos eles, será facilitador da melhoria do ambiente.

De facto, o estilo interativo do professor, o discurso que usa e a forma como articula e estrutura o diálogo marcam grande parte da prática pedagógica e influenciam grandemente os resultados da aprendizagem, sendo a comunicação verbal de bastante importância, independentemente da estratégia de ensino adotada (Loureiro, 2000, p. 98).

Deste modo, entendemos que também no contacto com a família do aluno, a comunicação do professor, orientada para a compreensão da existência de códigos de conduta familiares e pelo respeito dos mesmos, evitando o confronto da escola com o meio familiar, poderá oferecer uma porta aberta para a resolução da indisciplina.

A autoridade do docente deverá assim manifestar-se, mais pelo conteúdo cívico e formador do que pela autoridade propriamente dita. É nestas vertentes que a mesma é expressa na Lei nº 51/2012, que consagra o novo Estatuto do Aluno e Ética Escolar. No seu artigo 42º, estatui-se a autoridade do professor em matéria de disciplina, nos seguintes termos:

1. A lei protege a autoridade dos professores nos domínios pedagógico, científico, organizacional, disciplinar e de formação cívica.
2. A autoridade do professor exerce-se dentro e fora da sala de aula, no âmbito das instalações escolares ou fora delas, no exercício das suas funções.

No seu artigo 41º, faz-se um enfoque no papel especial dos professores, mormente nas suas responsabilidades de prevenir e manter a ordem e a disciplina, considerando que:

1. Os professores, enquanto principais responsáveis (...) devem promover medidas de carácter pedagógico que estimulem o harmonioso desenvolvimento da educação, em ambiente de ordem e disciplina (...).
2. O director de turma (...) é particularmente responsável pela adopção de medidas tendentes à melhoria das condições de aprendizagem e à promoção de um bom ambiente educativo, (...) prevenir e resolver problemas comportamentais ou de aprendizagem.

Também o artigo 10º da mesma Lei 51/2012, que aprova o novo “Estatuto do Aluno e Ética Escolar” acentua o dever do aluno de “Respeitar a autoridade e as instruções dos

professores e do pessoal não docente” e aponta as finalidades das medidas disciplinares corretivas e sancionatórias que:

prosseguem finalidades pedagógicas, preventivas, dissuasoras e de integração, visando, de forma sustentada, o cumprimento dos deveres do aluno, o respeito pela autoridade dos professores no exercício da sua atividade profissional e dos demais funcionários, bem como a segurança de toda a comunidade educativa (artigo 24º, ponto 1).

e

visam ainda garantir o normal prosseguimento das atividades da escola, a correção do comportamento perturbador e o reforço da formação cívica do aluno, com vista ao desenvolvimento equilibrado da sua personalidade, da sua capacidade de se relacionar com os outros, da sua plena integração na comunidade educativa, do seu sentido de responsabilidade e da sua aprendizagem (artigo 24º, ponto 2).

Também à luz do Estatuto da Carreira Docente, com redação no Decreto-Lei n.º 270/2009, se dá relevo aos direitos e deveres do professor, no que à disciplina diz respeito. A título de exemplo, destaquemos alguns artigos, pela especificidade da temática aqui em análise:

Artigo 4º - Direitos profissionais: e) Direito à consideração e ao reconhecimento da sua autoridade pelos alunos, suas famílias e demais membros da comunidade educativa;

Artigo 9º-1- O direito à consideração exerce-se no plano da relação com os alunos, as suas famílias e os demais membros da comunidade educativa e exprime-se no reconhecimento da autoridade em que o docente está investido no exercício das suas funções.

Artigo 10º-A - Deveres para com os alunos - g) Manter a disciplina e exercer a autoridade pedagógica com rigor, equidade e isenção; h) Cooperar na promoção do bem-estar dos alunos, protegendo-os de situações de violência física ou psicológica, se necessário solicitando a intervenção de pessoas e entidades alheias à instituição escolar; i) Colaborar na prevenção e deteção de situações de risco social, se necessário participando-as às entidades competentes;

Pelos excertos apresentados, confirma-se que as atribuições do professor passam muito para além da função letiva de “dar aulas”. É essencialmente na sua função relacional com os alunos, e restantes membros da comunidade educativa, que o docente materializa a sua especificidade de pedagogo, especializado e qualificado, dotado de grande variedade de competências.

Também a Lei de Bases do Sistema Educativo, alterada pela Lei nº 49/2005 (Artigo

7º), evidencia nos objetivos do ensino básico a necessidade de:

- h) Proporcionar aos alunos experiências que favoreçam a sua maturidade cívica e sócio-afectiva, criando neles atitudes e hábitos positivos de relação e cooperação, quer no plano dos seus vínculos de família, quer no da intervenção consciente e responsável na realidade circundante;
- i) Proporcionar a aquisição de atitudes autónomas, visando a formação de cidadãos civicamente responsáveis e democraticamente intervenientes na vida comunitária;

Nestes termos, se bem que não sendo o único agente desta intenção educativa, o professor é, no entanto, o primeiro na linha da frente de concretização destes objetivos. Assim, é exigido ao docente que possua características proativas no que concerne à sua atuação profissional, para:

- a) Respeitar a autoridade legal dos pais ou encarregados de educação e estabelecer com eles uma relação de diálogo e cooperação, no quadro da partilha da responsabilidade pela educação e formação integral dos alunos;
- b) Promover a participação activa dos pais ou encarregados de educação na educação escolar dos alunos, no sentido de garantir a sua efectiva colaboração no processo de aprendizagem;
- c) Incentivar a participação dos pais ou encarregados de educação na actividade da escola, no sentido de criar condições para a integração bem sucedida de todos os alunos;
- e) Participar na promoção de acções específicas de formação ou informação para os pais ou encarregados de educação que fomentem o seu envolvimento na escola com vista à prestação de um apoio adequado aos alunos (Decreto-Lei n.º 270/2009, artigo 10.º-C).

No papel que lhe é atribuído pela legislação, e confiado pela sociedade em geral, o professor é entendido como o grande mediador nos problemas de relação com os alunos, pais, assistentes operacionais, e outros docentes, em suma com toda a comunidade educativa. Assumindo esse papel, “é chamado a transpor a porta da sala de aula, a deixar de ser aquele que ensina para passar a ser aquele que educa, aquele de quem se espera que leve cada um ao melhor de si próprio, no respeito pela sua irrepetível originalidade” (Teixeira, 1995, p. 92).

Na concretização dessa amálgama de funções que lhe assistem, no Estatuto da Carreira Docente, evidenciam-se ainda as necessidades de formação do professor, entendidas como um direito “para o exercício da sua função educativa” (Decreto-Lei n.º 270/2009, artigo 6º) e um dever para com a escola e os outros docentes, traduzido na necessidade de “Reflectir, nas várias estruturas pedagógicas, sobre o trabalho realizado

individual e colectivamente, tendo em vista melhorar as práticas e contribuir para o sucesso educativo dos alunos” (artigo 10ºB).

Todavia, se é legítimo considerar que a eficácia profissional do professor no processo de ensino-aprendizagem passa pelo sucesso da relação afetiva que consegue estabelecer com os seus alunos, vários autores destacam a necessidade de envolvimento do aluno, responsabilizando-o pela sua participação como elemento ativo da preparação e manutenção de um clima ou ambiente promotor da aprendizagem (Boavida, 1986; Brophy, 1988; Jesus, 1989; Kounin, 1970; Lerbert, 1974; Loureiro, 1990, citados por Gonçalves, 2008).

Na mesma linha de ideias, na perspetiva de Barroso (1995, p. 187), aos alunos cabe o papel, não de meros espetadores das atividades letivas e da vida em contexto escolar, mas de “co-produtores do próprio acto educativo” devendo ser entendidos como sujeitos participativos, construtores do seu próprio processo educativo, na medida da sua competência educativa e dentro da sua esfera de ação.

Embora a legislação aponte para a necessidade de partilha de boas práticas entre professores, nem sempre a realidade corresponde a esse objetivo. Muitos são os motivos apontados e, devido a estas dificuldades, a maioria dos professores salvaguarda a sua independência dentro da sua sala de aula, experimentando diversas estratégias de «sobrevivência» de forma muito pessoal e idiossincrática (Amado, 2001), e transmitindo aos alunos regras próprias apenas usadas no contexto das suas próprias aulas e por vezes diferentes das expressas no regulamento interno da escola.

Para Amado ainda, “a acção do professor e do ambiente escolar” podem constituir obstáculos a essa relação professor-aluno, na medida em que essa ação pode “resultar na atenuação ou no agravamento dos problemas dos próprios alunos” (2007, p. 127). Nesse sentido, é função e missão da escola, e muito particularmente dos professores, a adaptação às características da sua população estudantil (familiares, psicológicas, sociais, culturais, motivacionais, etc.) com vista ao seu pleno sucesso educativo (no plano da aquisição de competências sociais e no plano da qualificação académica) e à prevenção do abandono escolar.

A atividade do professor está centrada no aluno, que deve ser apoiado na tarefa de se desenvolver e aperfeiçoar como pessoa (autónoma, responsável, competente nas mais

diversas dimensões da vida). O professor é um facilitador da aprendizagem e do desenvolvimento do aluno. Ele é aquele que promove a curiosidade, o pensamento crítico, a independência intelectual e a autoconfiança, ou seja, aquele que deixa emergir as múltiplas capacidades dos seus alunos (Teixeira 1995).

No dizer de Patrício (199, p. 140), o professor deve ser aquele que “aposta no desenvolvimento da pessoa do educando e se assume a si mesmo como pessoa”, empenhado e comprometido com o que faz, com a sua profissão e com os seus alunos.

Martins (2009), na qualidade de formador, tem insistido na necessidade de uma pedagogia das relações humanas que, segundo ele, implica que os docentes sejam bons observadores, reflexivos e criativos dentro das suas aulas, já que, enquanto o professor explica, interpela, motiva, ou orienta os alunos, se desenvolvem acontecimentos diversificados, que exigem procedimentos adequados de controlo da disciplina.

O mesmo autor considera a necessidade de implicar a escola em projetos de parceria formativa com instituições, incluindo a família, num esforço comum para encontrar respostas pedagógicas para o problema, de modo a respeitar e atender a diversidade e pluralidade social e cultural dos alunos, e adequar as suas propostas educativas e os projetos (de escola e curricular) aos interesses e características dos seus alunos, evitando o abandono e o insucesso escolar. Assim, Martins (2009) valoriza:

uma escola que permita aos jovens viver a escolaridade como um momento fundamental do desenvolvimento da sua personalidade e de competências, de espírito criativo e crítico, ou seja, que se assuma como um espaço de aprendizagens e de formação ao longo da vida, fomentando uma consciência cívica, solidária e de respeito pelas diferenças (p. 54).

Segundo Freire e colaboradores (2006),

muitas crianças e adolescentes vêm-se confrontados frequentemente, no seu quotidiano escolar, com situações de agressividade (quer enquanto vítimas, quer como observadores) com as quais não sabem lidar e que, por vezes, afectam decisivamente o seu percurso escolar, o seu bem-estar e o seu processo de desenvolvimento pessoal e social (p.160).

Cabe à escola, numa partilha de interesses comuns entre os vários agentes educativos, fomentar um sistema de estímulos e desenvolver nos alunos a descoberta de motivações escolares, através da implementação de atividades que favoreçam o desenvolvimento de responsabilidades, a divulgação das normas disciplinares e a promoção do respeito entre iguais, geradoras de um clima social de satisfação global.

Para Freire e colaboradores (2006), a implementação de programas a nível de escola requer um claro conhecimento do contexto escolar em que se pretende intervir, a fim de equacionar os verdadeiros problemas e as estratégias mais adequadas (intervenções no recreio, relação da escola com os pais, melhoria nas relações interpessoais aos mais diversos níveis, reequacionamento dos regulamentos e das formas de divulgação e de aplicação dos mesmos, desenvolvimento do clima social ou *ethos* da escola, etc. (Pereira, 2002, citada por Freire et al., 2006, p. 164).

É tendo em conta este sentimento de necessidade de intervir no meio escolar em que diariamente nos movemos, que nos propusemos desenvolver esta investigação, percebendo, por um lado que a literatura é vasta neste domínio, e entendendo que qualquer estudo requer uma análise da realidade que favoreça a nossa compreensão da mesma e nos permita tomar algumas decisões no sentido de desenvolver determinadas iniciativas.

É neste âmbito que surge o estudo empírico que a seguir se apresenta e cuja finalidade se prende com a vontade de observar alguns elementos que consideramos pertinentes para o efeito.

Parte II – Estudo Empírico

Introdução

Com este estudo, é nossa intenção contribuir para a compreensão da problemática da indisciplina e da forma como ela é entendida por alunos e professores, esperando nós que a mesma auxilie a escola na delineação de iniciativas e de medidas de prevenção e de intervenção junto dos alunos.

Pretende-se assim estudar as perceções dos alunos dos 2º e 3º ciclos, bem como dos professores, acerca da gravidade desses comportamentos ditos desviantes, com base no levantamento das participações comportamentais / disciplinares existentes numa escola de 2º e 3º ciclo, da zona centro do país.

A Parte II, ou Estudo Empírico deste trabalho, está organizada em dois capítulos¹, sendo o Capítulo III constituído pelo Enquadramento Metodológico do Estudo e o Capítulo IV referente à Apresentação e Análise dos Resultados.

O Capítulo III, que contempla o enquadramento metodológico do estudo, começa com uma apresentação geral do mesmo, sendo explicitados o problema, os objetivos, as questões da investigação e as hipóteses formuladas. De seguida, são enunciadas a metodologia utilizada, nomeadamente a natureza do estudo, a sua contextualização e a justificação do mesmo. São ainda caracterizadas as amostras e expostos os instrumentos, referindo-se também os procedimentos adotados com vista à recolha de dados.

O Capítulo IV é composto pela apresentação e discussão dos resultados relativos ao presente estudo, para os quais se recorreu a quadros ilustrativos, resultantes da análise estatística descritiva e inferencial, concretizada através do programa IBM SPSS (*Statistics Package for the Social Sciences*), versão 20.

¹Os capítulos deste estudo são numerados sequencialmente desde o início da dissertação.

Capítulo III – Enquadramento Metodológico do Estudo

1. Caracterização geral do estudo

1.1. Problema, objetivos e questões de investigação

Desde o início da nossa carreira docente, e mais precisamente, de há vinte anos para cá, enquanto elemento da escola ou do agrupamento a que pertencemos, diariamente nos encontramos envolvida em situações de indisciplina, quer como simples professora na sala de aula, quer como diretora de turma, na coordenação de diretores de turma ou de grupo disciplinar, ou ainda e mais recentemente, como membro da direção. E por isso, deparamo-nos frequentemente com perspetivas divergentes relativas a determinadas situações de indisciplina, por serem relatadas e percecionadas de modo diferente pelos alunos infratores ou pelos professores.

Saliente-se que, embora o agrupamento a que pertencemos prima pelo sucesso educativo dos seus alunos, reconhecido como um dos seus pontos fortes, a questão da indisciplina deve constituir ainda um aspeto a melhorar. Nesse sentido, a nossa motivação para este estudo centra-se na vontade de intervir com maior conhecimento, por um lado junto de alunos e famílias, e por outro, junto dos professores e da escola, contribuindo para reduzir as questões de indisciplina e ajudar a remediar as existentes, tratando do assunto a partir da raiz do problema ou das suas causas (acerca do qual pretendemos adquirir algum conhecimento) e não apenas baseando a nossa atuação e a da escola nos atos de indisciplina em si ou nas suas consequências ou efeitos.

Consideramos que o conhecimento da forma como professores e alunos percecionam os atos de indisciplina pode contribuir significativamente para uma compreensão mais integral desta problemática e, conseqüentemente, para a intervenção fundamentada que pretendemos, com vista à melhoria do ambiente da escola, e por conseguinte das condições de estudo e de realização dos alunos, mediante o seu sucesso escolar e pessoal.

Para tal, os objetivos mais gerais desta investigação prendem-se com a tentativa de entender, numa perspetiva comparativa, as percepções dos alunos e dos professores acerca do grau de gravidade dos atos de indisciplina registados numa escola pública de 2º e 3º ciclo, durante o 1º período do ano letivo 2011-12.

A partir destes objetivos gerais, delineámos os seguintes objetivos mais específicos:

- Verificar se os alunos avaliam os atos de indisciplina cometidos na escola com graus de gravidade diferentes, em função de algumas variáveis demográficas e relacionadas com as suas vivências escolares e familiares, tais como o sexo, o facto de apresentarem ou não reprovações, o modo como sentem e avaliam os comportamentos dos colegas e da turma, as expectativas relativamente ao prosseguimento de estudos, e ainda as suas percepções acerca da relação que mantêm com os pais.

- Analisar a perspetiva dos professores, tentando verificar se os cargos exercidos ao longo da carreira, pela responsabilidade e exigência subjacentes, estão relacionados com a sua percepção da gravidade dos atos de indisciplina cometidos pelos alunos e ainda entender se essa percepção está ou não associada à exigência que dizem possuir em termos de controlo da disciplina e ao relacionamento que afirmam ter com os seus alunos.

- Por último, e de acordo com o objetivo principal do estudo a que nos propusemos, concluiremos estabelecendo uma comparação entre o grau de gravidade dos atos de indisciplina percecionados por parte dos alunos e pelos professores.

Na sequência do problema enunciado e dos objetivos traçados, é-nos possível delinear algumas questões a que tentaremos responder em função dos resultados obtidos, nomeadamente:

- Será que os alunos percecionam a gravidade da indisciplina de forma diferente, pelo facto de serem do sexo masculino ou feminino?

- De que forma as experiências pessoais de repetirem de ano e de serem alvos de participações se relacionam com as suas percepções da indisciplina?

- Será que as expectativas de estudo a que aspiram estão relacionadas com a sua percepção da indisciplina?

- Em que medida o grau de incómodo que sentem devido ao comportamento dos colegas na sala de aula e a avaliação que fazem do comportamento da turma se relacionam com a sua percepção da gravidade dos atos de indisciplina elencados?

- Essa percepção da gravidade, por parte dos alunos, está associada ao modo como percebem o relacionamento que mantêm com a família e ainda à exigência da educação que recebem de casa?

- O facto de os professores desempenharem determinados cargos na escola, mais precisamente cargos de direção, gestão e administração, coordenação e supervisão, está relacionado com a forma como avaliam a gravidade dos atos de indisciplina dos alunos?

- Qual é a relação existente entre a percepção da gravidade dos atos de indisciplina por parte dos professores e a forma como avaliam a sua atuação em termos de exigência no controlo da disciplina?

- Que ligação se pode estabelecer entre essa percepção da gravidade dos atos e a avaliação que os docentes fazem do seu relacionamento com os alunos?

- Existe diferença na forma como os alunos e os professores avaliam a gravidade dos atos de indisciplina?

1.2. Hipóteses

Partindo do problema exposto, dos objetivos do estudo e das questões colocadas, procurou-se formular as hipóteses a seguir enunciadas:

1.2.1. Ao nível dos alunos

H1 - Existem diferenças entre os alunos dos sexos masculino e feminino na percepção que têm do grau de gravidade dos atos de indisciplina.

H2 - Os alunos que apresentam reprovações percebem o grau de gravidade dos atos de indisciplina de forma diferente dos alunos que não têm reprovações no seu percurso escolar.

H3 - Os alunos cujas expectativas de estudo estão voltadas para o ensino superior apresentam percepções diferentes do grau de gravidade dos atos de indisciplina relativamente aos alunos que não pretendem seguir para o ensino superior.

H4 - Os alunos que foram sujeitos a participações apresentam percepções do grau de gravidade dos atos de indisciplina divergentes dos alunos sem participações.

H5 - Existe uma relação entre as percepções dos alunos acerca do grau de gravidade dos atos de indisciplina e o grau de incómodo sentido pelo comportamento dos colegas na sala de aula.

H6 - Existe uma relação entre as percepções dos alunos acerca do grau de gravidade dos atos de indisciplina e a avaliação que fazem do comportamento da turma.

H7 - A forma como os alunos percebem a gravidade dos atos de indisciplina está relacionada com a avaliação que fazem do relacionamento que os pais têm com eles.

H8 - A forma como os alunos percebem a gravidade dos atos de indisciplina está relacionada com a sua apreciação do grau de exigência da educação que os pais lhes dão.

1.2.2. Ao nível dos professores

H9 – Existem diferenças entre os professores que exercem determinados cargos de liderança (de topo ou intermédia) ao longo da carreira e os que não exercem, na percepção que têm do grau de gravidade dos atos de indisciplina.

H10 - Existe uma relação entre as percepções dos professores acerca do grau de gravidade dos atos de indisciplina e a avaliação do grau de exigência que fazem da sua atuação em termos de controlo da disciplina.

H11 - Existe uma relação entre as percepções dos docentes acerca do grau de gravidade dos atos de indisciplina e a avaliação que fazem do seu relacionamento com os alunos.

1.2.3. Na comparação entre alunos e professores

H12 - Os alunos apresentam percepções diferentes dos professores no respeitante ao grau de gravidade com que avaliam os atos de indisciplina.

2. Metodologia

2.1. Natureza do estudo

O estudo que levamos a cabo é de natureza quantitativa, de carácter não experimental e descritivo, e envolveu os alunos e os professores de uma escola do 2º e 3º ciclo da zona centro do país. Pretende-se, com este tipo de estudo, descrever a realidade e examinar relações entre as variáveis estudadas, sem se proceder à manipulação das mesmas.

Com vista à implementação do estudo na escola, a técnica de recolha de dados utilizada foi o questionário elaborado em duas versões, porque dirigido a duas amostras: um grupo de professores e um grupo de alunos, sendo este último repartido em cinco anos de escolaridade, do 5º ao 9º ano inclusive.

Tendo em conta que não responderam a totalidade dos alunos, nem dos professores da referida escola, na sequência do estudo efetuado não se pretende de forma alguma generalizar os resultados e conclusões obtidos, sequer à realidade da escola observada, quanto mais a outras realidades e contextos. Não obstante que, desde o início, a primeira finalidade que motivou este estudo é o nosso contributo para uma melhor compreensão do fenómeno da indisciplina naquela escola em particular.

2.2. Contextualização do estudo

A investigação levada a efeito foi realizada numa escola de 2º e 3º ciclo da zona centro do país, que existe desde 1968 como escola preparatória e mudou de instalações no ano letivo 1984-85. Em 1991, o seu quadro foi alargado ao 3º ciclo, estando desde 2003 integrada num agrupamento vertical, constituído por jardins-de-infância e escolas básicas de 1º ciclo. Após esta data, a escola em estudo passou a funcionar como sede do agrupamento, salientando-se que as várias alterações de estatuto sofridas ao longo dos tempos foram acompanhadas do registo das várias denominações por que passou.

A população discente do agrupamento situa-se acima dos 1600 alunos, funcionando cerca de metade na escola em estudo que recebe alunos do 5º ao 9º ano de escolaridade e

integra alunos de percursos educativos variados, inclusive formação de adultos e de estrangeiros. Salientam-se, a título de exemplo, o elevado número de alunos com necessidades educativas especiais de carácter permanente (NEEP) de vários domínios, tais como cognitivo, linguagem, emocional, neuromusculoesquelético, nomeadamente por se tratar de uma escola de referência para alunos com alguma especificidade sensorial, cuja existência foi legitimada pelo Decreto-Lei nº 3/2008, de 7 de Janeiro, com vista ao desenvolvimento de uma resposta educativa especializada. Destacam-se ainda os percursos curriculares alternativos (PCA) criados pelo Despacho Normativo nº1 de 2006, os cursos de educação e formação de jovens (CEF) ao abrigo do Despacho Conjunto nº 453/2004, os cursos de educação e formação de adultos (EFA) em referência ao Despacho Conjunto nº 1083/2000, o programa “Português para todos”, implementado ao abrigo da Portaria n.º 1262/2009 e dirigido à população de outras nacionalidades que pretendam residir em Portugal ou obter a certificação da nacionalidade portuguesa. Salienta-se também a integração de jovens oriundos de diversos sistemas educativos, o que vai ao encontro de uma das prioridades do agrupamento referida como promoção da educação inclusiva, não esquecendo ainda a promoção da educação artística, em regime articulado, salvaguardada pela Portaria nº 1550/2002, e concretizada desde longa data ao abrigo de protocolos com escolas especializadas de música e dança.

O corpo docente que leciona nesta escola de 2º e 3º ciclo é composto por cerca de 95 professores dos 2º e 3º ciclos; o pessoal não docente aproxima-se dos 40 profissionais. Da totalidade dos docentes, mais de 1/3 são diretores de turma e mais de outro 1/3 desempenham funções de gestão, administração ou direção, mais diretamente na direção do agrupamento ou pertencendo ao conselho geral, ou por exemplo nos cargos de coordenação de departamento, de subdepartamento, de coordenação dos diretores de turma, de secretariado de exames, de avaliadores de desempenho docente e não docente, ou ainda na qualidade de diretores de curso, de instalações, de clubes, sendo que alguns professores desempenham cumulativamente algumas funções.

Os documentos estruturantes do agrupamento, nomeadamente o projeto educativo, o projeto curricular do agrupamento, o plano anual de atividades e o regulamento interno, pretendem retratar alguns dos elementos mais relevantes da vida do agrupamento, onde estão consagrados os seus valores e as principais preocupações.

No projeto educativo foram aglutinados os contributos de vários agentes educativos, desde o projeto de intervenção do diretor aos dados da avaliação interna. Nele, destacam-se o tema aglutinador, a missão, a visão, os valores, os pontos fortes, os aspetos a melhorar, os objetivos estratégicos e as metas a alcançar.

Assim, a missão do agrupamento salienta-se pela vontade de educar e formar cidadãos com vista à sua integração na vida ativa numa sociedade em constante mudança, dotando-os de competências, conhecimentos e valores necessários ao sucesso pessoal e profissional.

A sua visão aponta para a constituição de um agrupamento de referência que promova uma cultura de inclusão, prepare alunos para o futuro, forme jovens conscientes dos seus deveres, diversifique a oferta educativa para chegar aos diferentes públicos, fomente a criatividade, a autonomia, o gosto pelo conhecimento, a disciplina, valorize a solidariedade e o espírito de cooperação, preserve e melhore o espaço e as instalações, e vise a qualidade do seu serviço educativo.

Os seis objetivos estratégicos desdobrados em trinta e oito metas, elas próprias subdivididas em várias alíneas apontam para a melhoria do sucesso escolar dos alunos, através do desenvolvimento de uma educação de qualidade, de exigência e de responsabilização, para a promoção do bem-estar e da disciplina, para a promoção de uma cultura de cooperação e de trabalho em equipa, para a implementação de uma política de formação de pessoal docente e não docente coerente com as necessidades do agrupamento, para o reforço da identidade do agrupamento, e para o desenvolvimento de uma política de cooperação com os parceiros estratégicos, muito particularmente com as famílias (encarregados de educação e alunos).

O projeto curricular do agrupamento assenta em competências, concebidas como saberes em uso, necessárias à qualidade da vida pessoal e social de todos os cidadãos, estando subdivididas em três grupos: competências gerais, transversais e essenciais, das quais destacamos o relacionamento interpessoal e de grupo, que procura que os alunos conheçam e ajam de acordo com as normas, as regras e os critérios de atuação pertinentes, de convivência, de trabalho, de responsabilização e de sentido ético, impregnado às ações definidas pela comunidade escolar nos seus vários contextos, a começar pela sala de aula.

Nesse sentido, dos três domínios em que recai a avaliação dos alunos (conhecimentos / competências e aptidões / atitudes e valores), o peso atribuído às atitudes e valores varia

entre os 20% das disciplinas ditas de estudo e os 30% para as disciplinas práticas, assim como para as várias disciplinas dos percursos formativos alternativos que valorizam, mais que os restantes, o saber estar e ser, comparativamente com os conhecimentos ditos académicos.

O projeto curricular do agrupamento concretiza-se, em cada turma, através do projeto curricular de turma que adequa o currículo nacional e do agrupamento ao contexto de cada turma, sob a coordenação do diretor de turma.

O plano anual de atividades do agrupamento é delineado com base nas propostas dos vários setores das escolas, remetendo sempre para os objetivos estratégicos e mais particularmente para as metas definidas no projeto educativo.

O regulamento interno do agrupamento surge como o resultado da responsabilidade inerente à condução dos próprios destinos do agrupamento, que se quer partilhada e assumida por toda a comunidade educativa: alunos, professores, pais e encarregados de educação, técnicos, assistentes, empresários e autoridades públicas, cívicas e morais. A sua função é definir o regime de funcionamento do agrupamento, de cada um dos seus órgãos de administração e gestão, das estruturas de orientação e dos serviços administrativos, técnicos e técnico-pedagógicos, bem como os direitos e deveres dos quatro principais pilares da comunidade escolar, nomeadamente alunos, docentes, pessoal não docente e encarregados de educação.

Dos seus princípios orientadores, destaca-se a preocupação em cumprir e fazer cumprir os direitos e os deveres constantes da lei, normas ou regulamentos e manter a disciplina. Do leque de direitos dos alunos, é de ressaltar a valorização do mérito preconizado pela divulgação pública dos desempenhos meritórios em duas vertentes: por um lado através de um quadro de valores (quando em benefício comunitário, social ou de expressão de solidariedade, na escola ou fora dela), e por outro mediante um quadro de excelência (no âmbito do aproveitamento escolar).

Pelo conteúdo abreviado dos documentos estruturantes do agrupamento ora apresentado, salienta-se a grande preocupação com a melhoria do ambiente da escola e com o bem-estar geral e particular de cada membro da comunidade escolar.

Assim sendo, o plano de melhoria do agrupamento assenta fortemente no combate à indisciplina, constituindo-se uma série de medidas para a sua concretização. Uma das principais dimensões diz respeito à existência da equipa de coordenação da indisciplina, cuja

atuação se reflete essencialmente a dois grandes níveis: por um lado na prevenção, através de ações de formação e informação dirigidas a pais, professores, pessoal não docente e alunos, e por outro através do funcionamento do gabinete de apoio ao aluno onde se procede à receção, registo e encaminhamento / resolução das situações comportamentais disciplinares ocorridas nos espaços escolares, dentro e fora da sala de aula.

2.3. Caracterização da amostra

Pocinho (2009, p. 11) na sebenta estatística, Volume I, define assim a amostra: “uma amostra é um subconjunto retirado da população que se supõe ser representativo de todas as características da mesma sobre a qual será feito o estudo, com o objetivo de serem tiradas conclusões válidas sobre a população”.

Já Freeman (1962, citado por Sousa, 2009, p. 64) referia-se à amostra nestes termos: “a amostra terá que fornecer dados concretos sobre a população que representa e ser suficientemente ampla para que os valores obtidos nas suas dimensões e funções possam ser generalizadas à população”.

Tendo em conta que a amostra é constituída por um subgrupo da população, estes autores definem esta última como sendo o somatório, o conjunto dos indivíduos ou elementos, com algumas características comuns de interesse para um estudo estatístico.

A amostra desta nossa investigação divide-se em dois grupos ou duas subamostras: um primeiro conjunto constituído por alunos do 5º ao 9º ano de escolaridade e um segundo composto por professores dos 2º e 3º ciclos, ambas retiradas das respetivas populações existentes na escola de 2º e 3º ciclo do ensino básico em estudo.

No respeitante aos questionários dos alunos, solicitou-se a colaboração de cinco diretores de turma, selecionando aleatoriamente um de cada ano, aos quais foram distribuídos os exemplares correspondentes ao número de alunos da respetiva turma, para preenchimento nas aulas de formação cívica, tendo sido entregues um total de 110.

Quanto à aplicação dos questionários aos professores, os exemplares foram também remetidos aleatoriamente e em mão, a 75 docentes que se encontravam a trabalhar na sala de professores e se mostraram interessados em responder ao solicitado. A amostra foi assim sendo composta à medida que os docentes iam entregando os questionários preenchidos.

Porque nem todos os questionários entregues nos foram restituídos, podemos considerar que se trata de uma amostra de conveniência, constituída em função da disponibilidade de cada um para participar.

Após a recolha dos questionários, aquando da leitura e conseqüente lançamento dos dados, e na sequência da averiguação dos casos omissos, decidiu-se excluir alguns respondentes da amostra em análise pelos seguintes motivos:

- Nos questionários dos alunos, constatou-se que:

- um aluno deixou as tabelas de registo do grau de gravidade dos atos de indisciplina maioritariamente incompletas;

- dois alunos avaliaram todos os itens com grau de gravidade 4 e 3 respetivamente, inclusive nos espaços abertos e reservados a sugestões, identificados com a expressão “Outro. Qual?”. O facto de esses alunos não acrescentarem qualquer conteúdo a esses itens, embora os tenham avaliado, sugere que nem sequer leram os itens a que deviam responder.

- Nos questionários dos professores, verificou-se que um docente não avaliou o grau de gravidade de mais de metade dos atos de indisciplina, correspondendo a uma página inteira.

Não invalidando as amostras constituídas, com base nos 110 questionários de alunos e 43 de professores, e para evitar que a percentagem de casos omissos fosse muito superior (Allison, 2002), optou-se por analisar apenas os 107 preenchidos pelos alunos e os 42 dos professores.

Com as primeiras questões dos questionários pretendemos fazer a caracterização das amostras. Assim, os dados relativos aos alunos basearam-se em três questões que permitiram identificar o sexo, a idade e o ano de escolaridade em que se encontram. Em relação aos dados dos professores, das questões 1 a 5, retirou-se informação acerca do sexo, da idade, do tempo de serviço, da situação profissional e dos cargos exercidos.

Com vista à análise dos dados dos alunos e professores, utilizou-se o programa IBM SPSS (*Statistics Package for the Social Sciences*) – versão 20.

2.3.1. Caracterização da amostra dos alunos

No Quadro 1, apresenta-se a distribuição dos alunos por sexo e constata-se que o número de rapazes participantes neste estudo é inferior ao das raparigas, sendo respetivamente de 47 para 60, ou seja de 43.9%, contra 56.1%.

Quadro 1 – *Distribuição dos alunos por sexo*

Sexo	N	%
Masculino	47	43.9
Feminino	60	56.1
Total	107	100.0

Quanto à sua distribuição por idades, o Quadro 2 mostra que a idade dos alunos se situa entre os 10 e os 16 anos, não havendo casos omissos registados. A média das idades dos alunos participantes é de 12.82 e o desvio padrão é de 1.91.

Quadro 2 - *Distribuição dos alunos por idades*

Idades	N	%
10	16	15.0
11	15	14.0
12	21	19.6
13	10	09.3
14	18	16.8
15	19	17.8
16	8	07.5
Total	107	100.0

Média	12.82
Desvio padrão	1.91
Mínimo	10
Máximo	16

Quanto ao ano de escolaridade, os alunos da nossa amostra distribuem-se de acordo com os dados apresentados no Quadro 3.

Quadro 3 - *Distribuição dos alunos por ano de escolaridade*

Anos de escolaridade	N	%
5º ano	24	22.4
6º ano	20	18.7
7º ano	25	23.4
8º ano	11	10.3
9º ano	27	25.2
Total	107	100.0

A distribuição dos alunos por anos de escolaridade, conforme se verifica, não é equitativa, prevalecendo o número de alunos no 9º ano (25.2%). É de salientar que a turma de 8º ano selecionada para este estudo se enquadra num Curso de Educação e Formação, tendo apenas respondido ao questionário 11 alunos dessa mesma turma (10.3% da nossa amostra).

2.3.2. Caracterização da amostra dos professores

No respeitante à caracterização da amostra dos professores, conforme se observa da leitura do Quadro 4, 81% dos professores que acederam a este estudo são do sexo feminino e apenas 19% são do sexo masculino.

Quadro 4 - *Distribuição dos professores por sexo*

Sexo	N	%
Masculino	8	19.0
Feminino	34	81.0
Total	42	100.0

Da análise dos questionários dos professores, verificou-se uma elevada heterogeneidade das idades dos docentes respondentes, pelo que se sentiu a necessidade de criar grupos de análise conforme se apresenta no Quadro 5.

Quadro 5 - *Distribuição dos professores por idades*

Idades	N	%
Entre 30 e 40 anos	11	26.2
Entre 41 e 50 anos	13	31.1
Entre 51 e 62 anos	17	40.6
Casos omissos	1	2.4
Total	42	100.0
Mínimo	30	
Máximo	62	
Média	47.41	
Desvio padrão	8.07	

Depreende-se que as idades dos professores variam entre os 30 e os 62 anos e que a média etária dos mesmos se situa nos 47.41 anos e o desvio padrão em 8.07. Verifica-se assim que 40.6% da amostra constam do grupo 3, com mais de 50 anos e que o grupo menor é o primeiro, constituído pelos professores mais novos, embora tendo pelo menos 30 anos.

De acordo com o Quadro 6, deparamo-nos com mais de 1/3 da totalidade dos professores, que acederam a este estudo, a contabilizar já entre os 10 e os 19 anos de serviço (38.1%). Efetivamente, dos 42 docentes, 39 contabilizam mais de dez anos de serviço (92.9%), facto que confirma que o corpo docente existente na escola tem já bastante prática letiva e é cada vez menos constituído por professores recém-formados. Apenas 3 docentes do estudo contam com menos de dez anos de trabalho no ensino (7.2%).

Quadro 6 - *Distribuição dos professores por tempo de serviço*

Tempo de serviço	N	%
Menos de 5 anos	1	2.4
Entre 5 e 9 anos	2	4.8
Entre 10 e 19 anos	16	38.1
Entre 20 e 29 anos	12	28.6
Mais de 30 anos	11	26.2
Total	42	100.0

Quanto à situação profissional dos professores, o Quadro 7 mostra que apenas 14.3% são contratados e que 85.7% pertencem ao quadro, embora não se distinga se são do quadro desta escola ou de outra, não esquecendo que destes, 7.1% estão integrados no quadro de zona.

Quadro 7 - *Distribuição dos professores em função da sua situação profissional*

Situação	N	%
Quadro de Escola	33	78.6
Quadro de Zona	3	7.1
Contratado	6	14.3
Total	42	100.0

No que concerne aos cargos exercidos pelos professores da amostra, e tendo em conta que no questionário era deixado espaço em aberto para os docentes registarem todas as funções por que tinham passado durante a sua carreira, as respostas foram muito variadas, embora em algumas pudéssemos considerar que se tratava de cargos similares, mas identificados com terminologia diversa devida às alterações normativas.

Assim, das respostas apresentadas, houve necessidade de agrupá-las sempre que surgiam cargos idênticos com nomenclatura diferente. A título de exemplo, no cargo de coordenador de subdepartamento, incluiu-se também os professores que afirmavam ter desempenhado o cargo de delegado de disciplina ou de grupo. Assim o cargo de orientador de estágio engloba também o de cooperante com a Escola Superior de Educação, cuja função era idêntica.

Quanto ao cargo de diretor de curso, existente para os percursos curriculares alternativos, decidimos juntá-lo ao de coordenador das NACs (Novas Áreas Curriculares, que abrangiam a formação cívica, o estudo acompanhado e a área de projeto) ou de ACND (Áreas Curriculares Não Disciplinares que se traduziam nessas mesmas disciplinas).

No respeitante ao cargo de Coordenador de clube / Projetos / PAA (Plano Anual de Atividades), resolveu-se associar estes cargos por corresponderem a funções que implicam o dinamismo de atividades extracurriculares (embora não impeditivos de atuação no espaço da sala de aula).

No cargo de membro da direção da escola ou agrupamento, incluímos os professores que assinalaram ter pertencido a um conselho executivo ou diretivo (terminologia anterior ao Decreto-Lei nº 75/2008), bem como os que exerceram ou exercem o cargo de diretor, subdiretor ou adjunto do diretor (de acordo com o Decreto-Lei nº 75/2008).

Do mesmo modo, se procedeu para o cargo de membro do conselho geral, que compreende também o de elemento do conselho geral transitório ou da assembleia de escola.

Da observação do Quadro 8, verifica-se que há uma grande heterogeneidade nas funções desempenhadas pelos professores, distinguindo-se que o cargo mais exercido pelo conjunto dos participantes é o de diretor de turma, por 40 dos 42 docentes, ou seja, por 95.2% desta amostra.

Quadro 8 - *Distribuição dos professores pelos cargos exercidos*

Cargos	sim		não	
	N	%	N	%
Diretor de turma	40	95.2	2	4.8
Coordenador de diretores de turma	5	11.9	37	88.1
Coordenador de departamento	13	31	29	69
Coordenador de subdepartamento / delegado	23	54.8	19	45.2
Orientador de estágio / cooperante	5	11.9	37	88.1
Diretor de instalações	4	9.5	38	90.5
Diretor de curso / NAC / ACND	6	14.3	36	85.7
Coordenador de clube / projetos / PAA	8	19	34	81
Coordenador de secretariado de exames	1	2.4	41	97.6
Avaliador de desempenho docente	15	35.7	27	64.3
Membro da direção da escola / agrupamento	8	19	34	81
Membro do conselho geral / assembleia	3	7.1	39	92.9

2.4. Instrumentos

A técnica de recolha de dados adotada no nosso estudo foi o questionário. Efetivamente, com vista à obtenção das opiniões necessárias ao alcance do nosso objetivo primordial que consiste em verificar se alunos e professores têm ou não uma percepção idêntica acerca do grau de gravidade dos atos de indisciplina praticados na escola pelos

alunos, optou-se por elaborar questionários destinados aos dois pilares principais dessa relação pedagógica: alunos e professores.

O processo de elaboração dos questionários envolveu uma fase prévia, em que se procedeu ao levantamento das situações de indisciplina mais recorrentes nos alunos de 2º e 3º ciclo, a partir das participações de ocorrências registadas na base de dados do gabinete de apoio ao aluno, da escola sede do agrupamento, durante o primeiro período do ano letivo 2011-12, ou seja entre setembro e dezembro de 2011.

A base de dados existente permite identificar claramente o infrator (nome, número, turma), o número de participações existentes, a data da ocorrência, a tipologia da infração, com base na tipologia de Amado e Freire (2002), a gravidade da mesma assinalada pelo participante, o local, o cargo do participante, a classificação da ocorrência, a descrição resumida da mesma, o despacho da equipa da indisciplina (a cargo do elemento em serviço no atendimento ao gabinete) ou por parte da direção do agrupamento.

Após a recolha efetuada a partir dos registos dessa base de dados, decidiu-se agrupar as situações comportamentais em função dos dois tipos de espaços mais importantes na escola onde se dão as ocorrências: “na sala de aula” e “fora da sala de aula”. Posteriormente, foram classificadas com base na tipologia tripartida de Amado e Freire (2002): no respeitante ao cumprimento de regras, ao nível da relação dos alunos entre pares (colegas) e relativamente ao seu relacionamento com os adultos da escola, professores e funcionários em geral (assistentes operacionais e técnicos).

Através deste processo de levantamento e classificação, seleccionámos os atos de indisciplina e chegámos à definição de um conjunto de comportamentos que considerámos úteis para apresentar nos questionários e acerca dos quais pretendemos identificar as perceções dos alunos e dos professores.

Os questionários aplicados aos alunos permitem-nos recolher informações para:

- Caracterizar os alunos, mediante o sexo, a idade e o ano de escolaridade;
- Identificar o grau de gravidade dos atos, percecionado pelos alunos;
- Identificar os alunos repetentes ao longo da sua escolaridade;
- Conhecer as suas expectativas de prosseguimento de estudos;
- Perceber se os alunos já foram alvo de participações e sanções, em consequência das infrações cometidas;
- Conhecer o grau de perturbação que sentem perante o comportamento da turma;

- Entender o relacionamento que mantêm com os pais e a educação que recebem de casa, pela forma como avaliam estes parâmetros.

Os questionários aplicados aos professores visam recolher informações para:

- A caracterização dos docentes, quanto ao sexo, idade, tempo de serviço, situação profissional e cargos exercidos ao longo da carreira;
- A identificação do grau de gravidade dos atos de indisciplina, percecionado pelos próprios;
- A frequência com que redigem participações por mau comportamento dos alunos e lhes levantam procedimentos disciplinares;
- A sua atuação em termos de controlo da disciplina;
- O seu relacionamento com os alunos.

Antes da preparação dos questionários, houve troca de impressões com as orientadoras a fim de percebermos que conteúdo se pretendia obter com as respostas e prevermos as variáveis a incluir, a tipologia das questões, a formulação das mesmas e as escalas de medida a utilizar. Relativamente ao grau de gravidade dos atos de indisciplina, decidiu-se a favor de uma escala de tipo *Likert*, de cinco posições. Só depois foram construídas as primeiras versões dos questionários e submetidas às orientadoras científicas do nosso trabalho, que apresentaram de seguida as suas sugestões de reformulação.

Porque as limitações de tempo disponível para a conclusão desta dissertação eram impeditivas da realização de um estudo piloto de maior dimensão, antes da entrega dos questionários às amostras de alunos e professores desta investigação, optámos por proceder à sua aplicação junto de 10 alunos e 6 professores, com o objetivo de testar os instrumentos, e averiguar da sua adequação à finalidade do estudo, solicitando aos envolvidos que fornecessem informação relativa à clareza da formulação das questões, ao tempo utilizado para a sua resolução e às escalas de resposta usadas (Bell, 1997, p. 110). Foram trocadas impressões, analisou-se a compreensão das questões e o tempo necessário ao seu preenchimento, certificando-se de que não havia quaisquer dúvidas e por isso, sem necessidade de alterações ou reformulações, decidiu-se prosseguir com a entrega da versão definitiva dos questionários aos alunos e professores da amostra. Esperamos, apesar de tudo, que a investigação realizada constitua uma oportunidade de estudo dos questionários utilizados, tendo em vista o seu aperfeiçoamento para utilização em futuras investigações.

Tendo sido acauteladas as questões de ética e as devidas autorizações, procedeu-se à aplicação dos instrumentos cujo preenchimento por parte dos alunos se fez em sala de aula, no espaço da formação cívica, na presença do diretor de turma. Quanto aos professores, os questionários foram distribuídos e preenchidos individualmente, no momento da entrega, dentro da escola ou posteriormente.

2.4.1. Questionário aplicado aos alunos

O instrumento (Anexo 1) é constituído por três grupos de questões, sendo o primeiro composto por três itens, referentes às características sociodemográficas dos alunos (sexo, idade, ano de escolaridade).

O terceiro grupo engloba dez questões de âmbito escolar e relacional, entre as quais as oito primeiras (questões 5 a 12) são relativas às experiências de indisciplina dos alunos. As duas últimas questões (questões 13 e 14) são referentes à convivência com a família. A questão 6, bem como as questões de 10 a 14 apresentam a forma de uma escala de *Likert*. As restantes são de resposta direta, de tipo dicotómico ou de escolha múltipla. No caso das questões relativas à família (13 e 14), a escala de resposta foi apresentada de maneira invertida, em comparação com as restantes, para evitar o problema da distorção por aquiescência (Tuckman, 2005).

O segundo grupo corresponde à questão 4 e é constituído por um conjunto de itens apresentados sob a forma de uma escala de *Likert*. Contempla a listagem dos atos de indisciplina recolhidos a partir da base de dados da escola, com a indicação dos graus a utilizar para a sua classificação de 1 a 5, sendo o grau 1 o menos grave da escala e o grau 5 o mais grave. Este segundo grupo, intitulado “gravidade dos comportamentos”, pretende avaliar a forma como os alunos percebem o grau de gravidade dos atos de indisciplina cometidos na escola, a partir de uma listagem de 80 itens ou ocorrências, agrupada em três tipos: ao nível do cumprimento de regras, na relação do aluno com outros colegas, na sua relação com funcionários e professores, havendo subdivisão dos três tipos em função do espaço de ocorrência dos atos: “na sala de aula” e “fora da sala de aula”, conforme segue:

- Do item 1 ao 19, temos atos de indisciplina cometidos ao nível do cumprimento de regras, na sala de aula (CRSA);

- Do item 20 ao 32, são apresentados atos de indisciplina cometidos ao nível do cumprimento de regras, fora da sala de aula (CRFSA);
- Do item 33 ao 41, figuram atos de indisciplina cometidos ao nível da relação do aluno com os seus colegas, na sala de aula (RACSA);
- Do item 42 ao 55, apresentamos atos de indisciplina cometidos ao nível da relação do aluno com os seus colegas, fora da sala de aula (RACFSA);
- Do item 56 ao 72, constam atos de indisciplina cometidos ao nível da relação do aluno com professores e funcionários, na sala de aula (RAPFSA);
- Do item 73 ao 80, seleccionámos atos de indisciplina cometidos ao nível da relação do aluno com professores e funcionários, fora da sala de aula (RAPFFSA).

2.4.2. Questionário aplicado aos professores

O questionário dos professores (Anexo 2), tal como o dos alunos, divide-se também em três grupos, sendo o primeiro constituído por um conjunto de cinco questões referentes às características sociodemográficas e profissionais dos professores (sexo, idade, tempo de serviço, situação profissional e cargos exercidos). De seguida, aparece o quadro referente aos atos de indisciplina, em tudo idêntico ao do questionário dos alunos, para permitir e facilitar a comparação das respostas. Finalmente, surge um terceiro grupo com quatro questões, também de âmbito escolar e relacional (relativas à atuação dos professores em situações de indisciplina e ao seu relacionamento com os alunos), e cuja resposta é dada em função de uma escala de *Likert*.

2.4.3. Análise da consistência interna

Antes de efetuarmos as análises estatísticas necessárias para testarmos as hipóteses formuladas no âmbito desta investigação, procedemos à organização e “limpeza” da base de dados, ou seja, averiguámos possíveis erros na introdução dos dados e analisámos os casos omissos, em termos de frequência e de distribuição.

Com o objetivo de verificar se os casos omissos estão distribuídos de forma aleatória e assim decidirmos sobre a sua substituição, recorreremos ao *t* teste.

Havendo menos de 5% de casos omissos, o programa SPSS não realizou o *t* teste, o que nos permitiu concluir que os casos omissos estão distribuídos de forma aleatória, sendo assim possível a sua substituição pelo valor da média das respostas (Hair et al., 1998).

Uma vez terminada a “limpeza” da base de dados e a análise dos casos omissos, procedemos à análise da consistência interna dos questionários utilizados no estudo.

Entende-se por consistência interna, o grau de uniformidade ou de coerência existente entre as respostas dos sujeitos aos diferentes itens que compõem o questionário. A consistência interna é geralmente medida através do coeficiente Alpha de Cronbach (α), podendo variar entre zero e um. Geralmente é aceite que um α de 0.6 a 0.7 indica fiabilidade aceitável e acima de 0.8 indica boa fiabilidade (Nunnally, 1978). Ao construir um instrumento fiável, o objetivo é que resultados em itens semelhantes estejam correlacionados e que cada um contribua com informação inédita, apresentando portanto consistência interna.

Deste modo, vamos começar por avaliar a consistência interna, através do valor Alpha de Cronbach, com vista a averiguar da fiabilidade das escalas utilizadas em cada um dos três grupos formados pelos atos de indisciplina: Cumprimentos de regras; Relação do aluno com os colegas; Relação do aluno com os professores e funcionários.

De seguida, analisaremos a consistência interna das escalas correspondentes aos seis subgrupos: Cumprimento de regras na sala de aula; Cumprimento de regras fora da sala de aula; Relação do aluno com os colegas na sala de aula; Relação do aluno com os colegas fora da sala de aula; Relação do aluno com os professores e funcionários na sala de aula; Relação do aluno com os professores e funcionários fora da sala de aula.

Iniciaremos com o questionário dos alunos, e posteriormente trataremos de verificar a consistência interna no respeitante aos questionários aplicados aos professores.

2.4.3.1. Consistência interna dos questionários dos alunos

Os itens relativos aos atos de indisciplina apresentados em lista idêntica no questionário dos alunos e dos professores estão agrupados em três grupos, composto cada um deles por dois subgrupos, daí a necessidade de procedermos à análise da consistência interna das diferentes subescalas construídas.

No respeitante à percepção dos alunos acerca do grau de gravidade do conjunto dos

atos relativos ao cumprimento de regras, a escala é constituída por 30 itens, podendo o valor das respostas variar entre 30 e 150. No Quadro 9, apresentam-se os resultados da análise da consistência interna desta escala.

Quadro 9 – *Consistência interna da escala referente ao cumprimento de regras*

Itens	Média	Desvio padrão	Correlação item-total corrigida	Alpha de Cronbach corrigido
1. Entrar na sala durante o intervalo sem autorização	2.481	1.230	.593	.966
2. Entrar aos gritos	3.255	1.282	.768	.965
3. Interromper e falar alto constantemente	3.434	1.174	.698	.965
4. Cantar a meio da aula	3.123	1.330	.704	.965
5. Colocar música (do telemóvel) para todos ouvirem	3.654	1.499	.696	.965
6. Dançar ao entrar ou ao levantar-se do lugar	3.364	1.327	.718	.965
7. Andar ou correr pela sala	3.514	1.277	.697	.965
8. Levantar-se sem autorização do professor	3.037	1.132	.672	.965
9. Passar o tempo a rir	2.991	1.170	.704	.965
10. Passar o tempo virado para trás, a falar com os/as colegas	3.308	1.136	.653	.965
11. Brincar com preservativos	3.364	1.610	.743	.965
12. Atirar papéis ou pedaços de borracha	3.271	1.154	.763	.965
13. Usar o telemóvel ou auscultadores	3.514	1.355	.801	.964
14. Escrever ou riscar a mesa de trabalho ou a cadeira	3.215	1.311	.750	.965
15. Passar o tempo a distrair os/as colegas	3.491	1.138	.714	.965
16. Não trazer ou não tirar o material necessário para a aula	2.822	1.235	.661	.965
17. Ter uma postura incorreta / não saber estar sentado	2.729	1.218	.620	.966
18. Sair sem autorização	3.682	1.391	.775	.964
20. Não apresentar o cartão da escola na portaria	2.121	1.130	.541	.966
21. Imitar a assinatura do encarregado de educação	4.019	1.473	.694	.965
22. Danificar as instalações (portas, vidros, cacifos...)	4.009	1.349	.757	.965
23. Usar boné no refeitório	1.802	1.059	.577	.966
24. Gritar no refeitório	2.738	1.291	.696	.965
25. Trazer refrigerantes de litro (ou +) para o interior da escola	1.888	1.276	.539	.966
26. Trazer pizzas (grandes) ou cachorros para comer na escola	2.140	1.328	.539	.966
27. Trazer bebidas alcoólicas para a escola	3.860	1.551	.711	.965
28. Estragar comida / alimentos no refeitório	3.170	1.404	.729	.965
29. Deitar comida / lanche para o chão ou caixote do lixo	3.292	1.339	.740	.965
30. Atirar uma pedra para a estrada	2.897	1.529	.665	.965
31. Esvaziar os pneus de um carro	3.896	1.504	.725	.965

A escala apresenta um Alpha de Cronbach de .966, uma média de 94.084 e o desvio padrão de 28.017. As correlações de cada item com o total da escala são positivas e estatisticamente significativas, variando de .539 a .801, pelo que se pode considerar que esta escala evidencia uma boa consistência interna.

A escala que avalia a percepção dos alunos acerca do grau de gravidade do conjunto dos atos relativos à sua relação com os colegas é constituída por 21 itens, podendo assim o valor das respostas variar entre 21 e 105. No Quadro 10, apresentam-se os resultados da análise da consistência interna desta escala.

Quadro 10 – *Consistência interna da escala referente à relação do aluno com os colegas*

Itens	Média	Desvio padrão	Correlação item-total corrigida	Alpha de Cronbach corrigido
33. Entrar em conflito verbal com outro/a colega	3.449	1.238	.754	.962
34. Entrar aos empurrões aos/às colegas	3.514	1.177	.723	.962
35. Entrar “à pancada” com outro/a aluno/a	3.887	1.305	.827	.961
36. Falar alto para os/as colegas	2.953	1.327	.644	.963
37. Distrair os/as colegas (com risos ou gestos...)	3.019	1.244	.660	.963
38. Fazer gestos ofensivos	3.430	1.304	.800	.962
39. Insultar / chamar nomes / agredir verbalmente um/a colega	3.776	1.254	.814	.961
40. Bater / agredir fisicamente um/a colega	4.075	1.242	.819	.961
42. Usar palavrões no meio da conversa	2.981	1.498	.718	.962
43. Provocar um/a aluno/a	3.327	1.272	.767	.962
44. Bater violentamente (pontapés, murros...) num/a colega	4.084	1.374	.822	.961
45. Atirar objetos (paus ou pedras) aos outros	4.028	1.377	.807	.961
46. Tirar dinheiro ou outros bens aos/às colegas	4.196	1.370	.799	.961
47. Chantagear um/a colega	3.757	1.379	.703	.963
48. Intimidar um/a colega	3.679	1.384	.711	.962
49. Trocar a senha de almoço com um/a colega	2.538	1.506	.584	.964
50. Usar o cartão de outro/a aluno/a no bar da escola	2.895	1.726	.584	.965
51. Filmar “cenas” da escola e dos/as colegas com o telemóvel sem autorização	3.523	1.475	.655	.963
52. Colocar mensagens, fotos ou filmagens de alunos/as na internet	3.673	1.452	.778	.962
53. Ofender alunos/as na internet	3.729	1.398	.823	.961
54. Agarrar ou apalpar um/a colega	3.477	1.538	.765	.962

Esta escala apresenta um valor de Alpha de Cronbach de .964 e uma média de 73.99 (DP = 22.076). As correlações de cada item com o total da escala variam de .584 a .827, pelo que são positivas e estatisticamente significativas. Com base nestes dados, podemos afirmar que a consistência interna é muito boa.

Os resultados da análise da consistência interna da escala que avalia as percepções dos alunos acerca dos graus de gravidade dos atos de indisciplina relativos à sua relação com os professores e os funcionários da escola estão apresentados no Quadro 11. As respostas dos alunos podem variar entre 23 e 115, visto estarmos perante uma escala de 23 itens.

Quadro 11 – *Consistência interna da escala referente à relação do aluno com os professores e funcionários*

Itens	Média	Desvio padrão	Correlação item-total corrigida	Alpha de Cronbach corrigido
56. Recusar-se a entrar	3.393	1.399	.850	.982
57. Recusar-se a trabalhar / fazer os exercícios da aula	3.462	1.275	.836	.982
58. Desobedecer às ordens do/a professor/a	3.841	1.333	.865	.982
59. Fazer comentários despropositados / desagradáveis	3.701	1.312	.792	.982
60. Brincar com objetos desnecessários	3.019	1.228	.648	.983
61. Dizer um palavrão	3.598	1.491	.788	.982
62. Gozar com o professor	3.953	1.369	.909	.981
63. Ameaçar o professor ou usar um tom ameaçador	4.140	1.450	.844	.982
64. Fazer gestos obscenos	3.738	1.376	.882	.982
65. Protestar com o/a professor/a	3.705	1.380	.813	.982
66. Responder ao/à professor/a com arrogância	3.804	1.384	.860	.982
67. Levantar a voz para o/a professor/a	3.830	1.424	.883	.982
68. Mandar calar o/a professor quando ele/a chama a atenção	4.084	1.474	.834	.982
69. Tentar boicotar a aula	3.538	1.354	.834	.982
70. Bater com a porta quando o/a professor/a manda sair	3.551	1.416	.845	.982
71. Sair / abandonar a sala sem autorização	3.673	1.472	.894	.982
73. Desobedecer às ordens do/a funcionário/a	3.514	1.320	.841	.982
74. Fazer gestos obscenos	3.514	1.410	.816	.982
75. Usar palavrões a conversar com o/a funcionário/a ou professor/a	3.888	1.443	.910	.981
76. Inventar quando lhe pedem a identificação	3.551	1.506	.826	.982
77. Desmentir o/a professor/a ou o/a funcionário/a	3.533	1.475	.863	.982
78. Fugir do/a funcionário/a quando este/a chama a atenção	3.561	1.442	.840	.982
79. Atirar balões de água a trabalhadores de fora da escola	3.570	1.672	.791	.982

Neste caso, o valor do Alpha de Cronbach é de .983, sendo a média de 84.161 e o desvio padrão de 27.641. Da observação das correlações de cada item com o total da escala, percebe-se que são estatisticamente significativas, apresentando valores positivos que variam entre .648 e .910. Estes dados permitem concluir que esta escala demonstra uma boa consistência interna.

A subescala que avalia a percepção dos alunos acerca do grau de gravidade do conjunto dos atos relativos ao cumprimento de regras na sala de aula é constituída por 18 itens, podendo assim o valor das respostas variar entre 18 e 90. No Quadro 12, apresentam-se os resultados da análise da consistência interna desta subescala.

Quadro 12 – *Consistência interna da subescala referente ao cumprimento de regras na sala de aula*

Itens	Média	Desvio padrão	Correlação item-total corrigida	Alpha de Cronbach corrigido
1. Entrar na sala durante o intervalo sem autorização	2.481	1.230	.583	.954
2. Entrar aos gritos	3.255	1.282	.820	.950
3. Interromper e falar alto constantemente	3.434	1.174	.780	.951
4. Cantar a meio da aula	3.123	1.330	.724	.951
5. Colocar música (do telemóvel) para todos ouvirem	3.654	1.499	.712	.952
6. Dançar ao entrar ou ao levantar-se do lugar	3.364	1.327	.773	.950
7. Andar ou correr pela sala	3.514	1.277	.759	.951
8. Levantar-se sem autorização do professor	3.037	1.132	.714	.952
9. Passar o tempo a rir	2.991	1.170	.717	.951
10. Passar o tempo virado para trás, a falar com os/as colegas	3.308	1,136	.698	.952
11. Brincar com preservativos	3.364	1.610	.683	.953
12. Atirar papéis ou pedaços de borracha	3.271	1.154	.773	.951
13. Usar o telemóvel ou auscultadores	3.514	1.355	.770	.951
14. Escrever ou riscar a mesa de trabalho ou a cadeira	3.215	1.311	.718	.951
15. Passar o tempo a distrair os/as colegas	3.491	1.135	.735	.951
16. Não trazer ou não tirar o material necessário para a aula	2.822	1.235	.645	.953
17. Ter uma postura incorreta / não saber estar sentado	2.729	1.218	.613	.953
18. Sair sem autorização	3.682	1.391	.710	.952

A subescala apresenta um Alpha de Cronbach de .954, uma média de 58.25 e o desvio padrão de 17.292. As correlações de cada item com o total da escala são positivas e

estatisticamente significativas, variando de .583 a .820, pelo que se pode considerar que esta subescala evidencia uma boa consistência interna.

A subescala que avalia a percepção dos alunos acerca do grau de gravidade do conjunto dos atos relativos ao cumprimento de regras fora da sala de aula é constituída por 12 itens, podendo assim o valor das respostas variar entre 12 e 60. No quadro 13, apresentam-se os resultados da análise da consistência interna desta subescala.

Quadro 13 – *Consistência interna da subescala referente ao cumprimento de regras fora da sala de aula*

Itens	Média	Desvio padrão	Correlação item-total corrigida	Alpha de Cronbach corrigido
20. Não apresentar o cartão da escola na portaria	2.121	1.130	.468	.922
21. Imitar a assinatura do encarregado de educação	4.019	1.473	.694	.914
22. Danificar as instalações (portas, vidros, cacifos)	4.009	1.349	.743	.912
23. Usar boné no refeitório	1.802	1.059	.597	.918
24. Gritar no refeitório	2.738	1.291	.717	.913
25. Trazer refrigerantes de litro (ou +) para o interior da escola	1.888	1.276	.592	.918
26. Trazer pizzas (grandes) ou cachorros para comer na escola	2.140	1.328	.571	.919
27. Trazer bebidas alcoólicas para a escola	3.860	1.551	.741	.912
28. Estragar comida / alimentos no refeitório	3.170	1.404	.711	.913
29. Deitar comida /lanche para o chão ou caixote do lixo	3.292	1.339	.725	.912
30. Atirar uma pedra para a estrada	2.897	1.529	.730	.912
31. Esvaziar os pneus de um carro	3.896	1.504	.766	.910

Esta subescala apresenta um valor de Alpha de Cronbach de .921, uma média de 35.833 e o desvio padrão de 11.947. As correlações de cada item com o total da escala variam de .468 a .766, sendo positivas e estatisticamente significativas. Com base nestes dados, podemos considerar que esta subescala revela uma boa consistência interna.

O Quadro 14 apresenta os resultados da consistência interna da subescala que avalia o grau de gravidade dos atos de indisciplina percebido pelos alunos na sua relação com os colegas na sala de aula. Esta subescala é constituída por 8 itens, o que leva a situar o valor total das respostas entre 8 e 40.

Quadro 14 – *Consistência interna da subescala referente à relação do aluno com os colegas na sala de aula*

Itens	Média	Desvio padrão	Correlação item-total corrigida	Alpha de Cronbach corrigido
33. Entrar em conflito verbal com outro/a colega	3.449	1.238	.800	.931
34. Entrar aos empurrões aos/às colegas	3.514	1.177	.805	.931
35. Entrar “à pancada” com outro/a aluno/a	3.887	1.305	.847	.927
36. Falar alto para os/as colegas	2.953	1.327	.698	.938
37. Distrair os/as colegas (com risos ou gestos...)	3.019	1.244	.726	.936
38. Fazer gestos ofensivos	3.430	1.304	.830	.929
39. Insultar/chamar nomes/agredir verbalmente um/a colega	3.776	1.254	.824	.929
40. Bater / agredir fisicamente um/a colega	4.075	1.242	.760	.934

A média obtida nesta subescala foi de 26.29 (DP = 2.404). O valor de Alpha de Cronbach é de .940 e as correlações de cada item com o total da subescala variam entre .698 e .847, sendo positivas e estatisticamente significativas, podendo concluir-se que esta subescala apresenta uma boa consistência interna.

A subescala que avalia a percepção dos alunos acerca do grau de gravidade do conjunto dos atos relativos à sua relação com os colegas fora da sala de aula é constituída por 13 itens, podendo assim o valor das respostas variar entre 13 e 65. No Quadro 15, apresentam-se os resultados da análise da consistência interna desta subescala.

Quadro 15 – *Consistência interna da subescala referente à relação do aluno com os colegas fora da sala de aula*

Itens	Média	Desvio padrão	Correlação item-total corrigida	Alpha de Cronbach corrigido
42. Usar palavrões no meio da conversa	2.981	1.498	.688	.941
43. Provocar um/a aluno/a	3.327	1.272	.729	.940
44. Bater violentamente (pontapés, murros...) num/a colega	4.084	1.374	.822	.937
45. Atirar objetos (paus ou pedras) aos outros	4.028	1.377	.829	.937
46. Tirar dinheiro ou outros bens aos/às colegas	4.196	1.370	.826	.937
47. Chantagear um/a colega	3.757	1.379	.719	.940
48. Intimidar um/a colega	3.679	1.384	.701	.941
49. Trocar a senha de almoço com um/a colega	2.538	1.506	.600	.944
50. Usar o cartão de outro/a aluno/a no bar da escola	2.895	1.726	.586	.946
51. Filmar “cenas” da escola e dos/as colegas com o telemóvel sem autorização	3.523	1.475	.668	.942

Quadro 15 – *Consistência interna da subescala referente à relação do aluno com os colegas fora da sala de aula - continuação*

Itens	Média	Desvio padrão	Correlação item-total corrigida	Alpha de Cronbach corrigido
52. Colocar mensagens, fotos ou filmagens de alunos/as na internet	3.673	1.452	.811	.938
53. Ofender alunos/as na internet	3.729	1.398	.838	.937
54. Agarrar ou apalpar um/a colega	3.477	1.538	.751	.939

A média obtida é de 45.888 e o desvio padrão de 14.562. O valor de Alpha de Cronbach é de .944 e as correlações de cada item com o total da subescala variam entre .586 e .838, sendo positivas e estatisticamente significativas. Assim, podemos afirmar que a consistência interna desta subescala é boa.

No Quadro 16, podemos visualizar os resultados da análise da consistência interna da subescala referente ao grau de gravidade do conjunto dos atos de indisciplina percebido pelos alunos na sua relação com os professores (e funcionários) na sala de aula. O valor total das respostas localiza-se entre 16 e 80, tendo em conta que esta subescala é composta de 16 itens.

Quadro 16 – *Consistência interna da subescala referente à relação do aluno com professores e funcionários na sala de aula*

Itens	Média	Desvio padrão	Correlação item-total corrigida	Alpha de Cronbach corrigido
56. Recusar-se a entrar	3.393	1.399	.836	.974
57. Recusar-se a trabalhar / fazer os exercícios da aula	3.462	1.275	.829	.974
58. Desobedecer às ordens do/a professor/a	3.841	1.333	.873	.974
59. Fazer comentários despropositados / desagradáveis	3.701	1.312	.790	.975
60. Brincar com objetos desnecessários	3.019	1.228	.633	.977
61. Dizer um palavrão	3.598	1.491	.781	.975
62. Gozar com o professor	3.953	1.369	.910	.973
63. Ameaçar o professor ou usar um tom ameaçador	4.140	1.450	.845	.974
64. Fazer gestos obscenos	3.738	1.376	.877	.973
65. Protestar com o/a professor/a	3.705	1.380	.808	.974
66. Responder ao/à professor/a com arrogância	3.804	1.384	.863	.974
67. Levantar a voz para o/a professor/a	3.830	1.424	.883	.973
68. Mandar calar o/a professor quando ele/a chama a atenção	4.084	1.474	.837	.974

Quadro 16 – *Consistência interna da subescala referente à relação do aluno com professores e funcionários na sala de aula - continuação*

Itens	Média	Desvio padrão	Correlação item-total corrigida	Alpha de Cronbach corrigido
69. Tentar boicotar a aula	3.538	1.354	.839	.974
70. Bater com a porta quando o/a professor/a manda sair	3.551	1.416	.853	.974
71. Sair / abandonar a sala sem autorização	3.673	1.472	.892	.973

A média obtida é de 59.03 e o desvio padrão de 18.97. O valor de Alpha de Cronbach é de .976 e as correlações de cada item com o total da subescala são positivas e estatisticamente significativas, variando entre .633 e .910, dados indicadores de uma boa consistência interna.

O Quadro 17 reproduz os resultados da análise da consistência interna da subescala que avalia a percepção dos alunos acerca do grau de gravidade dos atos de indisciplina relativos à sua relação com os professores e funcionários fora da sala de aula. O valor total das respostas varia de 7 a 35, tendo em conta que nesta subescala figuram apenas 7 itens.

Quadro 17 – *Consistência interna da subescala referente à relação do aluno com professores e funcionários fora da sala de aula*

Itens	Média	Desvio padrão	Correlação item-total corrigida	Alpha de Cronbach corrigido
73. Desobedecer às ordens do/a funcionário/a	3.514	1.320	.822	.942
74. Fazer gestos obscenos	3.514	1.410	.801	.944
75. Usar palavrões a conversar com o/a funcionário/a ou professor/a	3.888	1.443	.878	.937
76. Inventar quando lhe pedem a identificação	3.551	1.506	.823	.942
77. Desmentir o/a professor/a ou o/a funcionário/a	3.533	1.475	.869	.938
78. Fugir do/a funcionário/a quando este/a chama a atenção	3.561	1.442	.836	.941
79. Atirar balões de água a trabalhadores de fora da escola	3.570	1.672	.787	.946

A média obtida é de 25.131 e o desvio padrão de 9.011. O valor de Alpha de Cronbach é de .949 e as correlações de cada item com o total da subescala variam entre .787 e .878, sendo positivas e estatisticamente significativas. Estes resultados levam-nos a concluir que a consistência interna é boa.

2.4.3.2. Consistência interna dos questionários dos professores

No respeitante à escala que avalia a percepção dos professores acerca do grau de gravidade do conjunto dos atos relativos ao cumprimento de regras, constante do Quadro 18, temos também 30 itens, pelo que o valor total das respostas pode variar entre 30 e 150.

Quadro 18 – *Consistência Interna da escala referente ao cumprimento de regras*

Itens	Média	Desvio padrão	Correlação item-total corrigido	Alpha de Cronbach corrigido
1. Entrar na sala durante o intervalo sem autorização	2.667	1.119	.421	.940
2. Entrar aos gritos	3.476	.862	.560	.937
3. Interromper e falar alto constantemente	3.881	.739	.733	.935
4. Cantar a meio da aula	3.976	.781	.735	.935
5. Colocar música (do telemóvel) para todos ouvirem	4.381	.623	.632	.937
6. Dançar ao entrar ou ao levantar-se do lugar	3.762	.878	.578	.937
7. Andar ou correr pela sala	4.048	.764	.514	.937
8. Levantar-se sem autorização do professor	3.357	.983	.746	.935
9. Passar o tempo a rir	3.548	.968	.651	.936
10. Passar o tempo virado para trás, a falar com os/as colegas	3.714	.835	.657	.936
11. Brincar com preservativos	4.167	.730	.716	.935
12. Atirar papéis ou pedaços de borracha	3.952	.661	.577	.937
13. Usar o telemóvel ou auscultadores	4.214	.813	.665	.936
14. Escrever ou riscar a mesa de trabalho ou a cadeira	3.810	.833	.596	.937
15. Passar o tempo a distrair os/as colegas	3.929	.746	.725	.935
16. Não trazer ou não tirar o material necessário para a aula	3.405	.912	.601	.937
17. Ter uma postura incorreta / não saber estar sentado	3.119	1.017	.588	.937
18. Sair sem autorização	4.310	.811	.547	.937
20. Não apresentar o cartão da escola na portaria	2.952	1.058	.495	.938
21. Imitar a assinatura do encarregado de educação	4.667	.650	.485	.938
22. Danificar as instalações (portas, vidros, cacifos...)	4.738	.587	.296	.939
23. Usar boné no refeitório	3.095	.878	.510	.938
24. Gritar no refeitório	3.524	.671	.569	.937
25. Trazer refrigerantes de litro (ou +) para o interior da escola	2.929	.973	.665	.936
26. Trazer pizzas (grandes) ou cachorros para comer na escola	2.762	.850	.526	.937
27. Trazer bebidas alcoólicas para a escola	4.857	.417	.484	.938

Quadro 18 – *Consistência Interna da escala referente ao cumprimento de regras - continuação*

Itens	Média	Desvio padrão	Correlação item-total corrigido	Alpha de Cronbach corrigido
28. Estragar comida / alimentos no refeitório	3.952	.825	.634	.936
29. Deitar comida /lanche para o chão ou caixote do lixo	3.976	.715	.589	.937
30. Atirar uma pedra para a estrada	4.690	.517	.208	.940
31. Esvaziar os pneus de um carro	4.810	.506	.311	.939

A escala apresenta um Alpha de Cronbach de .939, uma média de 114.667 e o desvio padrão de 14.551. As correlações de cada item com o total da escala variam de .208 a .746, sendo positivas e estatisticamente significativas, à exceção dos itens 22 e 30, que não atingem o limiar da significância (para um n de 42, o limiar de significância estatística é alcançado com um valor mínimo de .3044). Estes resultados, no seu conjunto, permitem-nos concluir que esta escala evidencia uma boa consistência interna.

No Quadro 19, é apresentada a consistência interna da escala referente à percepção dos professores acerca do grau de gravidade do conjunto dos atos de indisciplina relativos à relação dos alunos com os colegas. Esta escala é constituída por 21 itens, podendo assim o valor das respostas variar entre 21 e 105.

Quadro 19 – *Consistência interna da escala referente à relação do aluno com os colegas*

Itens	Média	Desvio padrão	Correlação item-total corrigida	Alpha de Cronbach corrigido
33. Entrar em conflito verbal com outro/a colega	3.690	1.000	.802	.894
34. Entrar aos empurrões aos/às colegas	3.857	.952	.711	.897
35. Entrar “à pancada” com outro/a aluno/a	4.571	.737	.731	.897
36. Falar alto para os/as colegas	3.476	.943	.819	.893
37. Distrair os/as colegas (com risos ou gestos...)	3.714	.774	.600	.900
38. Fazer gestos ofensivos	4.524	.552	.627	.901
39. Insultar / chamar nomes / agredir verbalmente um/collega	4.619	.492	.541	.903
40. Bater / agredir fisicamente um/a colega	4.929	.261	.227	.907
42. Usar palavrões no meio da conversa	3.619	1.011	.719	.897
43. Provocar um/a aluno/a	3.714	.918	.722	.897
44. Bater violentamente (pontapés, murros...) num/a colega	4.929	.261	.259	.907

Quadro 19 – *Consistência interna da escala referente à relação do aluno com os colegas - continuação*

Itens	Média	Desvio padrão	Correlação item-total corrigida	Alpha de Cronbach corrigido
45. Atirar objetos (paus ou pedras) aos outros	4.762	.431	.290	.907
46. Tirar dinheiro ou outros bens aos/às colegas	4.857	.354	.309	.906
47. Chantagear um/a colega	4.690	.749	.462	.904
48. Intimidar um/a colega	4.714	.673	.610	.900
49. Trocar a senha de almoço com um/a colega	3.286	1.132	.665	.899
50. Usar o cartão de outro/a aluno/a no bar da escola	3.667	1.004	.587	.901
51. Filmar “cenas” da escola e dos/as colegas com o telemóvel sem autorização	4.714	.508	.182	.908
52. Colocar mensagens, fotos ou filmagens de alunos/as na internet	4.833	.437	.313	.906
53. Ofender alunos/as na internet	4.810	.397	.358	.906
54. Agarrar ou apalpar um/a colega	4.548	.670	.364	.906

Esta escala apresenta um valor de Alpha de Cronbach de .906, uma média de 90.524 e o desvio padrão de 9.026. As correlações de cada item com o total da escala variam de .182 a .819, sendo positivas e, na sua maioria, estatisticamente significativas. Podemos assim concluir que a escala apresenta, no seu conjunto, uma boa consistência interna.

Analisando a consistência interna da escala relativa aos graus de gravidade medidos pelos professores, na sua percepção da relação dos alunos com os professores e os funcionários da escola, o Quadro 20 mostra que o total das respostas pode variar entre 23 e 115, tendo em conta que a escala tem 23 itens.

Quadro 20 – *Consistência interna da escala referente à relação do aluno com os professores e funcionários*

Itens	Média	Desvio padrão	Correlação item-total corrigida	Alpha de Cronbach corrigido
56. Recusar-se a entrar	3.881	.803	.559	.930
57. Recusar-se a trabalhar / fazer os exercícios da aula	4.000	.698	.647	.928
58. Desobedecer às ordens do/a professor/a	4.405	.665	.596	.929
59. Fazer comentários despropositados / desagradáveis	4.119	.706	.672	.928
60. Brincar com objetos desnecessários	3.119	.803	.645	.929
61. Dizer um palavrão	4.048	.882	.606	.930
62. Gozar com o professor	4.786	.415	.693	.929

Quadro 20 – *Consistência interna da escala referente à relação do aluno com os professores e funcionários*
- continuação

Itens	Média	Desvio padrão	Correlação item-total corrigida	Alpha de Cronbach corrigido
63. Ameaçar o professor ou usar um tom ameaçador	4.952	.216	.331	.933
64. Fazer gestos obscenos	4.786	.415	.495	.931
65. Protestar com o/a professor/a	4.167	.730	.600	.929
66. Responder ao/à professor/a com arrogância	4.333	.721	.640	.929
67. Levantar a voz para o/a professor/a	4.619	.492	.476	.931
68. Mandar calar o/a professor quando ele/a chama a atenção	4.952	.216	.257	.933
69. Tentar boicotar a aula	4.500	.595	.526	.930
70. Bater com a porta quando o/a professor/a manda sair	4.310	.680	.723	.927
71. Sair / abandonar a sala sem autorização	4.571	.630	.677	.928
73. Desobedecer às ordens do/a funcionário/a	4.381	.795	.726	.927
74. Fazer gestos obscenos	4.619	.697	.606	.929
75. Usar palavrões a conversar com o/a funcionário/a ou professor/a	4.595	.544	.618	.929
76. Inventar quando lhe pedem a identificação	4.190	.833	.681	.928
77. Desmentir o/a professor/a ou o/a funcionário/a	4.690	.563	.693	.928
78. Fugir do/a funcionário/a quando este/a chama a atenção	4.381	.582	.652	.929
79. Atirar balões de água a trabalhadores de fora da escola	4.619	.539	.537	.930

Constata-se que o valor do Alpha de Cronbach é de .932, sendo a média de 101.024 e o valor padrão de 9.367. Da observação das correlações de cada item com o total da escala, percebe-se que são estatisticamente significativas (apenas o item 68 não atinge o limiar da significância estatística), apresentando valores positivos que variam entre .257 e .726, o que permite afirmar que esta escala demonstra uma boa consistência interna.

No Quadro 21, apresentamos a consistência interna da subescala respeitante à percepção dos professores acerca do grau de gravidade do conjunto dos atos de indisciplina relativos ao cumprimento de regras por parte dos alunos na sala de aula. Sendo constituída por 18 itens, o valor das respostas pode variar entre 18 e 90.

Quadro 21 – *Consistência interna da subescala referente ao cumprimento de regras na sala de aula*

Itens	Média	Desvio padrão	Correlação item-total corrigida	Alpha de Cronbach corrigido
1. Entrar na sala durante o intervalo sem autorização	2.667	1.119	.330	.931
2. Entrar aos gritos	3.476	.862	.490	.924
3. Interromper e falar alto constantemente	3.881	.739	.729	.919
4. Cantar a meio da aula	3.976	.781	.723	.919
5. Colocar música (do telemóvel) para todos ouvirem	4.381	.623	.691	.920
6. Dançar ao entrar ou ao levantar-se do lugar	3.762	.878	.569	.922
7. Andar ou correr pela sala	4.048	.764	.506	.924
8. Levantar-se sem autorização do professor	3.357	.983	.732	.918
9. Passar o tempo a rir	3.548	.968	.696	.919
10. Passar o tempo virado para trás, a falar com os/as colegas	3.714	.835	.713	.919
11. Brincar com preservativos	4.167	.730	.705	.920
12. Atirar papéis ou pedaços de borracha	3.952	.661	.579	.922
13. Usar o telemóvel ou auscultadores	4.214	.813	.724	.919
14. Escrever ou riscar a mesa de trabalho ou a cadeira	3.810	.833	.608	.921
15. Passar o tempo a distrair os/as colegas	3.929	.746	.734	.919
16. Não trazer ou não tirar o material necessário para a aula	3.405	.912	.652	.920
17. Ter uma postura incorreta / não saber estar sentado	3.119	1.017	.568	.923
18. Sair sem autorização	4.310	.811	.548	.923

A subescala apresenta um Alpha de Cronbach de .925, uma média de 67.714 e o desvio padrão de 10.115. As correlações de cada item com o total da escala são positivas e estatisticamente significativas, variando de .330 a .732, pondendo, deste modo considerar-se que esta subescala apresenta uma boa consistência interna.

Observando o Quadro 22, no qual se apresenta a subescala relativa à percepção dos professores acerca do grau de gravidade dos atos relativos ao cumprimento de regras fora da sala de aula, constatamos que a subescala é constituída por 12 itens, pelo que o resultado das respostas pode variar entre 12 e 60.

Quadro 22 – *Consistência interna da subescala referente ao cumprimento de regras fora da sala de aula*

Itens	Média	Desvio padrão	Correlação item-total corrigida	Alpha de Cronbach corrigido
20. Não apresentar o cartão da escola na portaria	2.952	1.058	.492	.804
21. Imitar a assinatura do encarregado de educação	4.667	.650	.402	.808
22. Danificar as instalações (portas, vidros, cacifos...)	4.738	.587	.211	.821
23. Usar boné no refeitório	3.095	.878	.572	.793
24. Gritar no refeitório	3.524	.671	.623	.791
25. Trazer refrigerantes de litro (ou +) para o interior da escola	2.929	.973	.705	.777
26. Trazer pizzas (grandes) ou cachorros para comer na escola	2.762	.850	.572	.793
27. Trazer bebidas alcoólicas para a escola	4.857	.417	.444	.808
28. Estragar comida / alimentos no refeitório	3.952	.825	.589	.791
29. Deitar comida /lanche para o chão ou caixote do lixo	3.976	.715	.510	.799
30. Atirar uma pedra para a estrada	4.690	.517	.192	.821
31. Esvaziar os pneus de um carro	4.810	.506	.253	.817

O valor do Alpha de Cronbach desta subescala é de .816 e a média de 46.952 (DP = 5.146). As correlações de cada item com o total da subescala variam de .468 a .766, sendo assim positivas e estatisticamente significativas. Estes resultados permitem-nos considerar que esta subescala revela uma boa consistência interna.

No que respeita à consistência interna da subescala que avalia o grau de gravidade percebido pelos professores na relação dos alunos com os colegas na sala de aula, os resultados são apresentados no Quadro 23. Esta subescala é constituída por 8 itens, o que leva a situar o valor total das respostas entre 8 e 40.

Quadro 23 – *Consistência interna da subescala referente à relação do aluno com os colegas na sala de aula*

Itens	Média	Desvio padrão	Correlação item-total corrigida	Alpha de Cronbach corrigido
33. Entrar em conflito verbal com outro/a colega	3.690	1.000	.838	.854
34. Entrar aos empurrões aos/às colegas	3.857	.952	.769	.862
35. Entrar “à pancada” com outro/a aluno/a	4.571	.737	.764	.863
36. Falar alto para os/as colegas	3.476	.943	.832	.854
37. Distrair os/as colegas (com risos ou gestos...)	3.714	.774	.642	.875
38. Fazer gestos ofensivos	4.524	.552	.666	.875
39. Insultar/chamar nomes/agredir verbalmente um/a colega	4.619	.492	.543	.885
40. Bater / agredir fisicamente um/a colega	4.929	.261	.239	.901

A média obtida foi de 33.381 e o desvio padrão de 4.51. O valor de Alpha de Cronbach é de .887 e as correlações de cada item com o total da subescala apresentam valores positivos entre .239 e .838, sendo estatisticamente significativas (à exceção do item 40). Perante estes resultados, podemos concluir que esta subescala apresenta uma boa consistência interna.

O Quadro 24 apresenta os resultados da consistência interna da subescala onde os professores inquiridos indicaram a sua percepção do grau de gravidade dos atos de indisciplina referentes à relação dos alunos com os pares fora da sala de aula. Sendo constituída por 13 itens, o valor total das respostas apresentadas pode situar-se entre 13 e 65.

Quadro 24 – *Consistência interna da subescala referente à relação do aluno com os colegas fora da sala de aula*

Itens	Média	Desvio padrão	Correlação item-total corrigida	Alpha de Cronbach corrigido
42. Usar palavrões no meio da conversa	3.619	1.011	.584	.792
43. Provocar um/a aluno/a	3.714	.918	.652	.784
44. Bater violentamente (pontapés, murros...) num/a colega	4.929	.261	.306	.815
45. Atirar objetos (paus ou pedras) aos outros	4.762	.431	.302	.814
46. Tirar dinheiro ou outros bens aos/às colegas	4.857	.354	.422	.810
47. Chantagear um/a colega	4.690	.749	.506	.799
48. Intimidar um/a colega	4.714	.673	.605	.792
49. Trocar a senha de almoço com um/a colega	3.286	1.132	.599	.793
50. Usar o cartão de outro/a aluno/a no bar da escola	3.667	1.004	.620	.788
51. Filmar “cenas” da escola e dos/as colegas com o telemóvel sem autorização	4.714	.508	.250	.816
52. Colocar mensagens, fotos ou filmagens de alunos/as na internet	4.833	.437	.359	.811
53. Ofender alunos/as na internet	4.810	.397	.426	.809
54. Agarrar ou apalpar um/a colega	4.548	.670	.359	.811

A média obtida é de 57.143 e o desvio padrão de 5.173. O valor do coeficiente Alpha de Cronbach é de .816 e as correlações de cada item com o total da subescala têm valores positivos que variam entre .250 e .652, sendo, na sua maioria, estatisticamente significativas. Assim, podemos afirmar que a consistência interna desta subescala é boa.

No Quadro 25, podemos visualizar a consistência interna da subescala que avalia o grau de gravidade dos atos de indisciplina percebido pelos professores relativamente à relação dos alunos com os professores e funcionários na sala de aula. O valor total das respostas localiza-se entre 16 e 80, tendo em conta que esta subescala é composta de 16 itens.

Quadro 25 – *Consistência interna da subescala referente à relação do aluno com professores e funcionários na sala de aula*

Itens	Média	Desvio padrão	Correlação item-total corrigida	Alpha de Cronbach corrigido
56. Recusar-se a entrar	3.881	.803	.547	.547
57. Recusar-se a trabalhar / fazer os exercícios da aula	4.000	.698	.638	.638
58. Desobedecer às ordens do/a professor/a	4.405	.665	.614	.614
59. Fazer comentários despropositados / desagradáveis	4.119	.706	.681	.681
60. Brincar com objetos desnecessários	3.119	.803	.639	.639
61. Dizer um palavrão	4.048	.882	.636	.636
62. Gozar com o professor	4.786	.415	.724	.724
63. Ameaçar o professor ou usar um tom ameaçador	4.952	.216	.308	.308
64. Fazer gestos obscenos	4.786	.415	.415	.415
65. Protestar com o/a professor/a	4.167	.730	.613	.613
66. Responder ao/à professor/a com arrogância	4.333	.721	.630	.630
67. Levantar a voz para o/a professor/a	4.619	.492	.468	.468
68. Mandar calar o/a professor quando ele/a chama a atenção	4.952	.216	.272	.272
69. Tentar boicotar a aula	4.500	.595	.515	.515
70. Bater com a porta quando o/a professor/a manda sair	4.310	.680	.700	.700
71. Sair / abandonar a sala sem autorização	4.571	.630	.668	.668

A média obtida é de 69.548 e o desvio padrão de 6.383. O valor de Alpha de Cronbach é de .898 e as correlações de cada item com o total da subescala variam entre .272 e .700, sendo positivas e estatisticamente significativas. Esta subescala tem, assim, uma boa consistência interna.

O Quadro 26 apresenta a consistência interna da subescala relativa à percepção do grau de gravidade dos atos de indisciplina por parte dos professores na avaliação da relação dos alunos com os professores e funcionários fora da sala de aula. O valor total das respostas varia de 7 a 35, tendo em conta que nesta subescala figuram apenas 7 itens.

Quadro 26 – *Consistência interna da subescala referente à relação do aluno com professores e funcionários fora da sala de aula*

Itens	Média	Desvio padrão	Correlação item-total corrigida	Alpha de Cronbach corrigido
73. Desobedecer às ordens do/a funcionário/a	4.381	.795	.657	.847
74. Fazer gestos obscenos	4.619	.697	.608	.852
75. Usar palavrões a conversar com o/a funcionário/a ou professor/a	4.595	.544	.675	.845
76. Inventar quando lhe pedem a identificação	4.190	.833	.657	.849
77. Desmentir o/a professor/a ou o/a funcionário/a	4.690	.563	.738	.837
78. Fugir do/a funcionário/a quando este/a chama a atenção	4.381	.582	.655	.846
79. Atirar balões de água a trabalhadores de fora da escola	4.619	.539	.579	.856

A média obtida é de 31.476 e o desvio padrão de 3.445. O valor de Alpha de Cronbach é de .866 e as correlações de cada item com o total corrigido da subescala variam entre .579 e .738, sendo positivas e estatisticamente significativas. Podemos, assim, considerar que a consistência interna desta subescala é boa.

Concluída a análise da consistência interna das escalas que compõem os questionários, no respeitante à gravidade dos atos de indisciplina percecionada por alunos e professores, concluímos que os resultados obtidos sugerem índices de fidelidade muito aceitáveis, reveladores de uma boa consistência interna, o que nos permite usar com confiança os nossos questionários para a recolha de dados no âmbito deste trabalho de investigação.

2.5. Procedimento

O desenvolvimento do nosso estudo corresponde a uma preocupação de longa data com a temática em análise e a uma aspiração mais recente em termos pessoais e profissionais. Nesse sentido, em meados de novembro de 2011, tendo em vista a investigação que pretendíamos desenvolver, lembrámos o diretor do agrupamento da nossa intenção de estudar a gravidade dos atos de indisciplina (a quem já tinha sido comunicada algumas vezes em situação de trabalho) e solicitámos a sua autorização informal para

recorrer ao registo das situações disciplinares, a que temos naturalmente acesso no âmbito das nossas funções desempenhadas no órgão de gestão e administração.

Assim, em início do 2º período letivo, começámos por examinar o conteúdo da base de dados do Gabinete de Apoio ao Aluno onde figuravam os atos de indisciplina ocorridos durante o 1º período do ano letivo de 2011-12. Da constatação da quantidade e variedade de ocorrências registadas e da reincidência em determinados alunos, decidimos selecionar os atos de indisciplina apenas por serem diferentes, sem atender a qualquer outro critério.

Perante o nosso conhecimento da tipologia de Amado e Freire (2002), utilizada na referida base de dados do agrupamento, procedemos ao levantamento dos dados disponíveis, organizando-os em função dos três grupos constantes dos questionários (cumprimento de regras, relação do aluno com os pares e relação do aluno com os adultos) e dos seis subgrupos (cada um dos três grupos subdividido em função do espaço em que ocorrem as situações: dentro ou fora da sala de aula). Previamente, houvera já um encontro com as nossas orientadoras científicas para, em conjunto, definirmos algumas estratégias de elaboração dos questionários, nomeadamente no respeitante às escalas a usar para a avaliação dos graus de gravidade.

Porque pretendíamos, desde o início, comparar a percepção, por parte de alunos e professores, relativamente à gravidade dos atos de indisciplina praticados na escola, durante o 2º período, decidimos adotar os instrumentos de recolha de dados que melhor correspondessem ao projetado, e assim, fomos elaborando os questionários destinados a alunos e professores, que foram sendo ajustados, em função das propostas das orientadoras.

Depois de concluídos e testados, dispusemo-nos a aplicá-los a duas amostras de alunos e professores. Relativamente aos questionários destinados aos alunos, e porque era nosso propósito observar a percepção dos vários anos de escolaridade da escola em estudo, começámos por organizar uma lista por ano (do 5º ao 9º ano), onde incluímos alguns dados que nos permitiram escolher as turmas a inquirir, nomeadamente o perfil de colaborador do diretor de turma, o número de alunos da turma, o horário da disciplina de formação cívica e a diversidade possível ao nível do desenho curricular.

Selecionadas as turmas e os diretores de turma, obtivemos um conjunto de 110 alunos, pertencentes a turmas constituídas por um número variável de alunos (Despacho n.º13170/2009): 14 (turma de 8º ano de CEF), 21 (turma de 6º ano, reduzida por incluir alunos com necessidades educativas especiais de carácter permanente) e 28 (restantes

turmas), sendo a do 5º ano do ensino artístico especializado (Portaria n.º 691/2009). Não foi fácil combinarmos o dia e hora da aplicação, havendo necessidade de articular em função dos assuntos agendados para a formação cívica a tratar prioritariamente, pelo que o preenchimento dos questionários não foi efetuado nas diversas turmas na mesma ocasião.

Quanto aos questionários destinados aos professores, foram distribuídos por conveniência a grupos de docentes que se encontravam a trabalhar na sala de professores, ao longo de vários dias, entre os meses de março e maio, tendo sido constituído um registo, onde se contabilizou um total de 75 questionários entregues. Foram preenchidos de acordo com a disponibilidade de cada docente, embora não nos tenha sido remetida a totalidade distribuída.

Recolhidos os questionários de alunos e professores, em início de julho de 2012, começámos com o lançamento dos dados a partir do programa IBM SPSS (*Statistics Package for the Social Sciences*), versão 20, tendo-se constituído duas bases de dados, uma com as respostas dos alunos e outra com as dos professores, onde integrámos as variáveis necessárias para o efeito.

Capítulo IV – Apresentação e análise dos resultados

No seguimento da aplicação dos questionários a alunos e professores, e após o lançamento dos dados, procedeu-se à análise dos resultados daí surgidos, mediante a utilização do referido programa SPSS, a partir da qual decorreu a criação dos quadros apresentados neste trabalho.

Nesse sentido, estabeleceu-se o tratamento estatístico em duas fases, sendo a primeira a de estatística descritiva, a partir da qual se pretende apresentar os resultados dos questionários, analisando separadamente cada amostra (alunos e professores), relativamente a cada questão e ato comportamental avaliado.

Iniciaremos pela análise dos resultados obtidos da leitura dos 107 questionários aplicados aos alunos e posteriormente, trataremos dos dados obtidos com a amostra dos 42 professores.

Depois de concluída a análise estatística descritiva, procederemos à análise inferencial, com vista ao teste das hipóteses apresentadas, ou seja para verificar se as hipóteses formuladas recebem apoio dos dados.

Pretende-se, nesta segunda fase averiguar, por um lado a relação existente entre as variáveis de cada questionário / amostra de alunos e professores em separado, ou seja verificar que relação existe entre as respostas relativas às várias questões colocadas e a percepção do grau de gravidade dos atos comportamentais, em primeiro lugar por parte dos alunos, e posteriormente no respeitante aos questionários dos professores.

Para concluir o teste das hipóteses, compararemos a percepção que os alunos e os professores têm do grau de gravidade dos atos de indisciplina cometidos pelos alunos.

1. Apresentação dos resultados

1.1. Estatística descritiva

Com o objetivo de comparar as percepções dos alunos e professores acerca da gravidade dos atos de indisciplina cometidos na escola pelos alunos, passamos a apresentar os resultados obtidos na sequência da aplicação dos questionários a essas duas amostras.

1.1.1. Questionário dos alunos

As primeiras questões do questionário dos alunos dizem respeito à caracterização sociodemográfica da amostra e figuram no capítulo III, não sendo portanto novamente referenciadas.

Quanto ao número de vezes que reprovaram de ano, os alunos distribuem-se consoante se constata no Quadro 27.

Quadro 27 - *Reprovações dos alunos*

Nº de Reprovações	N	%
0	75	70.1
1	19	17.8
2	8	7.5
3	2	1.9
Casos omissos	3	2.8
Total	107	100.0

É de registar que 75 alunos, ou seja 70.1% nunca reprovaram de ano, enquanto 29 (27.2%) já reprovaram uma ou mais vezes.

Relativamente às suas expetativas em relação ao prosseguimento de estudos, as respostas dos alunos distribuíram-se pelos quatro grupos apresentados, como é visível no Quadro 28.

Quadro 28 - *Expetativas de estudo dos alunos*

Expetativas de Estudo	N	%
9ºano e Trabalhar	2	1.9
9º ano e Curso Profissional	19	17.8
12ºano e Trabalhar	21	19.6
Ensino Superior	65	60.7
Total	107	100.0

Os dados apresentados mostram que as expetativas de estudo dos alunos se projetam essencialmente para o prosseguimento de estudos no ensino superior, acontecendo isso com 60.7% dos inquiridos. Ressalta-se que 39.3% dos alunos não pretendem este percurso formativo.

Desta observação, serão constituídos dois grupos de comparação, em referência à avaliação do grau de gravidade dos atos de indisciplina: alunos com e sem expetativas de estudos no ensino superior.

Os alunos inquiridos relativamente ao facto de terem sido sujeitos a participações escritas apresentaram respostas que deram origem ao Quadro 29.

Quadro 29 – *Alunos sujeitos a participações*

Alunos com participações	N	%
Sim	33	30.8
Não	73	68.2
Casos omissos	1	0.9
Total	107	100.0

Da observação do Quadro 29, sobressai a informação de que 30.8% dos alunos assumem já ter sido alvos de participações disciplinares por mau comportamento, contra 68.2%. No que respeita ao número de participações registadas para esses alunos, segue-se o Quadro 30, ilustrativo da distribuição ocorrida.

Quadro 30 - *Nº de participações dos alunos*

Nº participações	N	%
1	15	62.5
2	5	20.8
3	1	4.2
4	1	4.2
5	2	8.3
Casos omissos	9	27.3
Total	33	100.0

No grupo dos 33 alunos que tiveram participações, apenas 24 referem o número de participações a que foram sujeitos. Por essa razão, os casos omissos (9 alunos ou 27.3%) registados nesta tabela representam alunos que declaram ter sido alvos de participações, embora não consigam identificar quantas vezes e referem a expressão “não sei”.

Dos 24 alunos que contabilizaram as participações a que foram sujeitos, 62,5% afirmam ter experimentado apenas uma situação e 20.8% dos alunos declaram as 2 participações. Quanto aos alunos com registo acima das 2 participações, estes representam 16,7% dos 24 alunos ou 12.1% do total dos 33 alunos.

O Quadro 31 mostra que, dos 107 alunos participantes, apenas 16 referem que os pais foram chamados à escola devido ao seu comportamento, apesar de 33 afirmarem que foram já alvo de participações.

Quadro 31 - *Pais chamados à escola devido ao comportamento dos filhos*

Pais chamados à escola	N	%
Sim	16	15.0
Não	91	85.0
Total	107	100.0

Quanto ao número de vezes que os pais foram chamados à escola, salientam-se os dados do Quadro 32, onde se verifica que, dos 16 alunos que afirmaram que os pais foram chamados à escola devido ao seu comportamento, 5 correspondem a casos omissos, respetivamente alunos que nos questionários referiram não saber exatamente quantas vezes

os encarregados de educação foram chamados à escola devido a problemas de comportamento e que para tal usaram novamente as expressões “não sei” ou “não sei exatamente”.

Quadro 32 – N° de vezes em que os pais foram chamados à escola

N° de vezes	N	%
1	6	37.5
2	1	6.3
3	4	25.0
Casos omissos	5	31.2
Total	16	100.0

Os alunos foram ainda questionados relativamente ao facto de terem sido sujeitos a suspensão das atividades letivas devido ao seu comportamento. Os resultados apresentam-se no Quadro 33.

Quadro 33 - Alunos suspensos da escola

Suspensos	N	%
Sim	3	2.8
Não	104	97.2
Total	107	100.0

Assim, o Quadro 33 mostra que, dos 107 alunos, apenas 3 (2.8%) foram suspensos das atividades letivas na sequência de comportamentos inadequados, distribuindo-se os casos de acordo com o Quadro 34.

Quadro 34 - Dias de suspensão

N° de dias	N	%
1	2	66.6
17	1	33.4
Total	3	100,0

Pelo número de suspensões registadas, constata-se que 2 alunos tiveram um dia. Quanto ao aluno que contabiliza 17 dias de suspensão, importa observar que o número de

participações e de vezes que os pais foram chamados à escola devido ao seu comportamento é por ele assinalado como “indeterminado”, embora consiga assegurar quantos dias de suspensão teve e explicar que foram agrupados em 3 / 10 / 3 / 1 dias.

Da observação dos dados apresentados no Quadro 35, é de realçar que 69.2 % dos alunos inquiridos se diz pouco ou nada incomodado pelo comportamento dos seus colegas na sala de aula, contra 30.8% que se sente muito ou muitíssimo incomodado.

Quadro 35 - *Grau de incómodo sentido pelo comportamento dos colegas*

Grau	N	%
Nada	23	21.5
Pouco	51	47.7
Muito	23	21.5
Muitíssimo	10	9.3
Total	107	100.0

No Quadro 36, relativo ao grau de perturbação com que os alunos avaliam o comportamento da turma em que estão inseridos, é de referir que 65.4% dos alunos considera que a sua turma é pouco ou nada perturbadora, havendo 33.7% que afirmam o contrário, valores próximos dos do quadro anterior. O facto de haver um caso omissos não parece relevante para concluirmos que 1/3 dos alunos inquiridos declara que se sente muito incomodado pelo comportamento dos colegas e que a sua turma é muito perturbadora.

Quadro 36 - *Avaliação da turma como perturbadora*

Grau de perturbação	N	%
Nada	16	15,0
Pouco	54	50,4
Muito	31	29,0
Muitíssimo	5	4,7
Casos omissos	1	0,9
Total	107	100,0

Da análise estatística descritiva efetuada, apresentada no Quadro 37, relativa à opinião dos alunos acerca do número de alunos suspensos nas suas turmas, podemos afirmar que 87.9% dos alunos indagados, ao longo do seu percurso escolar, nunca teve a experiência de conhecer na sua turma, um aluno sujeito a suspensão das atividades letivas. Assim, somente 12.1% dos alunos em estudo já pertenceram a turmas onde houve um ou mais alunos suspensos.

Quadro 37 - *Alunos suspensos na turma*

Nº de Alunos	N	%
Nenhum aluno	94	87.9
1 aluno	1	0.9
2 alunos	3	2.8
Mais de 2 alunos	9	8.4
Total	107	100.0

Questionados acerca do relacionamento que os pais têm com eles, os alunos fizeram a sua avaliação, apresentada no Quadro 38.

Quadro 38 - *Avaliação do relacionamento entre pais e filhos*

Relacionamento pais-filhos	N	%
Permissivo	18	16.9
Regras dialogadas	76	71.0
Autoritário	12	11.2
Casos omissos	1	0.9
Total	107	100.0

A maioria dos alunos, 71%, afirma ter um relacionamento com os pais assente em regras dialogadas, 16.9 % considera que o mesmo é permissivo e 11.2% referem-no com sendo autoritário. Esta informação parece poder ser corroborada pelas respostas à questão seguinte que pedia aos alunos que avaliassem a educação que recebiam dos pais, conforme se lê no Quadro 39.

Quadro 39 - Avaliação da educação ministrada pelos pais

Educação ministrada	N	%
De liberdade excessiva	3	2.8
Pouco exigente	18	16.9
Exigente	74	69.1
Muito exigente	11	10.3
Casos omissos	1	0.9
Total	107	100.0

Efetivamente, 19.7% entendem que a educação que recebem é de pouca exigência ou excessivamente livre, contra 10.3% que a consideram muito exigente. O meio termo parece situar-se numa educação exigente, assim avaliada por 69.1% dos alunos perscrutados.

De seguida, apresentam-se os dados recolhidos relativamente à avaliação que os alunos fazem do grau de gravidade dos atos de indisciplina cometidos por eles, divididos em três categorias, a que correspondem três quadros (Quadros 40, 41 e 42), apoiados na tipologia de Amado e Freire (2002). Com base nos resultados, optámos por apresentar uma análise descritiva, que permite concluir se a gravidade de cada ato se situa abaixo ou acima do grau 3, ou seja se a avaliação da gravidade é maioritariamente de grau mais baixo (1 e 2) ou mais elevado (4 e 5), pelo que nos quadros respetivos a cada conjunto de atos, optámos por assinalar esses resultados a negrito, para facilitar a visualização dos mesmos.

Nesse sentido, no Quadro 40, são apresentados os dados relativos aos graus de gravidade dos atos de indisciplina percecionados pelos alunos respeitantes ao cumprimento de regras, dentro e fora da sala de aula.

Quadro 40 – Gravidade dos atos de indisciplina percecionada pelos alunos relativamente ao cumprimento de regras dentro e fora da sala de aula

ATOS DE INDISCIPLINA / COMPORTAMENTOS / ATITUDES DOS/AS ALUNOS/AS		Grau 1		Grau 2		Grau 3		Grau 4		Grau 5	
AO NÍVEL DO CUMPRIMENTO DE REGRAS		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
NA SALA DE AULA	1. Entrar na sala durante o intervalo sem autorização	30	28.0	26	24.3	25	23.4	19	17.8	6	5.6
	2. Entrar aos gritos	10	9.3	23	21.5	27	25.2	22	20.6	24	22.4
	3. Interromper e falar alto constantemente	8	7.5	14	13.1	30	28.0	32	29.9	22	20.6
	4. Cantar a meio da aula	17	15.9	17	15.9	28	26.2	24	22.4	20	18.7
	5. Colocar música (do telemóvel) para todos ouvirem	20	18.7	4	3.7	12	11.2	28	26.2	43	40.2

Quadro 40 – Gravidade dos atos de indisciplina percebida pelos alunos relativamente ao cumprimento de regras dentro e fora da sala de aula - continuação											
ATOS DE INDISCIPLINA / COMPORTAMENTOS / ATITUDES DOS/AS ALUNOS/AS		Grau 1		Grau 2		Grau 3		Grau 4		Grau 5	
AO NÍVEL DO CUMPRIMENTO DE REGRAS		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
NA SALA DE AULA	6. Dançar ao entrar ou ao levantar-se do lugar	11	10.3	21	19.6	20	18.7	28	26.2	27	25.2
	7. Andar ou correr pela sala	12	11.2	9	8.4	26	24.3	32	29.9	28	26.2
	8. Levantar-se sem autorização do/a professor/a	9	8.4	29	27.1	28	26.2	31	29.0	10	9.3
	9. Passar o tempo a rir	14	13.1	22	20.6	31	29.0	31	29.0	9	8.4
	10. Passar o tempo virado para trás, a falar com os/as colegas	6	5.6	19	17.8	38	35.5	24	22.4	20	18.3
	11. Brincar com preservativos	26	24.3	8	7.5	13	12.1	21	19.6	39	36.4
	12. Atirar papéis ou pedaços de borracha	10	9.3	16	15.0	30	28.0	37	34.6	14	13.1
	13. Usar o telemóvel ou auscultadores	12	11.2	13	12.1	25	23.4	22	20.6	35	32.7
	14. Escrever ou riscar a mesa de trabalho ou a cadeira	15	14.0	18	16.8	22	20.6	33	30.8	19	17.8
	15. Passar o tempo a distrair os/as colegas	5	4.7	18	16.8	25	23.4	36	33.6	22	20.6
	16. Não trazer ou não tirar o material necessário para a aula	18	16.8	28	26.2	26	24.3	25	23.4	10	9.3
	17. Ter uma postura incorreta / não saber estar sentado	19	17.8	30	28.0	29	27.1	19	17.8	10	9.3
	18. Sair sem autorização	15	14.0	4	3.7	23	21.5	23	21.5	42	39.3
19. Outro. Qual? _____	2	1.9	1	0.9	3	2.8	2	1.9	1	0.9	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	
FORA DA SALA DE AULA	20. Não apresentar o cartão da escola na portaria da escola	40	37.4	32	29.9	21	19.6	10	9.3	4	3.7
	21. Imitar a assinatura do encarregado de educação	17	15.9	1	0.9	9	8.4	16	15.0	64	59.8
	22. Danificar as instalações (portas, vidros, cacifos...)	12	11.2	5	4.7	9	8.4	25	23.4	56	52.3
	23. Usar boné no refeitório	59	55.1	21	19.6	15	14.0	10	9.3	1	0.9
	24. Gritar no refeitório	26	24.3	18	16.8	31	29.0	22	20.6	10	9.3
	25. Trazer refrigerantes de litro (ou +) para o interior da escola	62	57.9	18	16.8	12	11.2	7	6.5	8	7.5
	26. Trazer pizzas (grandes) ou cachorros para comer na escola	49	45.8	22	20.6	18	16.8	8	7.5	10	9.3
	27. Trazer bebidas alcoólicas para a escola	19	17.8	3	2.8	13	12.1	11	10.3	61	57.0
	28. Estragar comida / alimentos no refeitório	19	17.8	16	15.0	23	21.5	24	22.4	24	22.4
	29. Deitar comida /lanche para o chão ou caixote do lixo	14	13.1	18	16.8	21	19.6	29	27.1	24	22.4
	30. Atirar uma pedra para a estrada	32	29.9	12	11.2	20	18.7	21	19.6	22	20.6
	31. Esvaziar os pneus de um carro	18	16.8	2	1.9	12	11.2	15	14.0	59	55.1
	32. Outro. Qual? _____	--	--	--	--	--	--	2	1.9	6	5.6

A partir do Quadro 40, constata-se que a maioria dos atos de indisciplina relativos ao cumprimento de regras dentro da sala de aula é avaliada pelos alunos como sendo de gravidade superior ao grau 3. Somente os atos “Entrar na sala durante o intervalo sem autorização”, “Não trazer ou não tirar o material necessário para a aula” e “Ter uma postura incorreta / não saber estar sentado” são considerados por uma maior percentagem dos alunos como de pouca gravidade, embora só o primeiro comportamento seja assim considerado por mais de 50% dos alunos respondentes.

Os atos avaliados com graus mais elevados (4 e 5) por mais de 50% dos alunos são: “Interromper e falar alto constantemente”, “Colocar música (do telemóvel) para todos ouvirem”, “Dançar ao entrar ou ao levantar-se do lugar”, “Andar ou correr pela sala”, “Brincar com preservativos”, “Usar o telemóvel ou os auscultadores”, “Escrever ou riscar a mesa de trabalho ou a cadeira” e “Passar o tempo a distrair os colegas”.

Constata-se ainda que, dos 12 comportamentos relativos ao cumprimento de regras fora da sala de aula, 5 são avaliados com graus de gravidade mais baixos (1 e 2), contra 6 avaliados nos graus mais elevados (4 e 5), o que deixa transparecer uma maior distribuição das respostas entre os vários níveis. Assim, os atos avaliados com graus mais baixos (1 e 2) por parte de mais de 50% dos alunos são “Não apresentar o cartão da escola na portaria da escola”, “Usar um boné no refeitório”, “Trazer refrigerantes de litro (ou +) para o interior da escola” e “Trazer pizzas (grandes) ou cachorros para comer na escola”. Os comportamentos avaliados com graus mais elevados (4 e 5) por parte de mais de 50% dos alunos são: “Imitar a assinatura do encarregado de educação”, “Danificar as instalações (portas, vidros, cacifos...), “Trazer bebidas alcoólicas para a escola” e “Esvaziar os pneus de um carro”. O ato “Atirar uma pedra para a estrada” parece avaliado de forma distribuída entre os vários graus, embora se constate que a taxa de resposta mais elevada se situe no grau 1.

De seguida, apresentamos o Quadro 41 relativo aos dados recolhidos acerca dos graus de gravidade dos atos de indisciplina percecionados pelos alunos no que concerne à sua relação com os colegas, dentro e fora da sala de aula.

Quadro 41 – Gravidade dos atos de indisciplina percecionada pelos alunos relativamente à relação que estabelecem com os colegas dentro e fora da sala de aula

ATOS DE INDISCIPLINA / COMPORTAMENTOS / ATITUDES DOS/AS ALUNOS/AS		Grau 1		Grau 2		Grau 3		Grau 4		Grau 5	
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
NA SALA DE AULA	33. Entrar em conflito verbal com outro/a colega	11	10.3	11	10.3	28	26.2	33	30.8	24	22.4
	34. Entrar aos empurrões aos/às colegas	7	6.5	15	14.0	25	23.4	36	33.6	24	22.4
	35. Entrar “à pancada” com outro/a aluno/a	10	9.3	7	6.5	16	15.0	25	23.4	48	44.9
	36. Falar alto para os/as colegas	22	20.6	15	14.0	31	29.0	24	22.4	15	14.0
	37. Distrair os/as colegas (com risos ou gestos...)	14	13.1	22	20.6	35	32.7	18	16.8	17	15.9
	38. Fazer gestos ofensivos	13	12.1	11	10.3	27	25.2	29	27.1	27	25.2
	39. Insultar / chamar nomes /agredir verbalmente um/a colega	8	7.5	8	7.5	26	24.3	23	21.5	42	39.3
	40. Bater / agredir fisicamente um/a colega	9	8.4	4	3.7	12	11.2	27	25.2	55	51.4
41. Outro. Qual? _____	--	--	--	--	--	--	1	0.9	2	1.9	

Quadro 41 – Gravidade dos atos de indisciplina percebida pelos alunos relativamente à relação que estabelecem com os colegas dentro e fora da sala de aula - continuação

ATOS DE INDISCIPLINA / COMPORTAMENTOS / ATITUDES DOS/AS ALUNOS/AS		Grau 1		Grau 2		Grau 3		Grau 4		Grau 5	
NA RELAÇÃO DO/A ALUNO/A COM OUTROS/AS COLEGAS		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
FORA DA SALA DE AULA	42. Usar palavrões no meio da conversa	28	26.2	14	13.1	19	17.8	24	22.4	22	20.6
	43. Provocar um/a aluno/a	14	13.1	11	10.3	29	27.1	32	29.9	21	19.6
	44. Bater violentamente (pontapés, murros...) num/a colega	13	12.1	3	2.8	9	8.4	19	17.8	63	58.9
	45. Atirar objetos (paus ou pedras) aos/às outros/as colegas	14	13.1	2	1.9	9	8.4	23	21.5	58	54.2
	46. Tirar dinheiro ou outros bens aos/às colegas	14	13.1	0	0	7	6.5	16	15.0	70	65.4
	47. Chantagear um/a colega	14	13.1	8	7.5	9	8.4	35	32.7	41	38.3
	48. Intimidar um/a colega	15	14.0	6	5.6	16	15	30	28	39	36.4
	49. Trocar a senha de almoço com um/a colega	43	40.2	11	10.3	20	18.7	16	15.0	16	15.0
	50. Usar o cartão de outro/a aluno/a no bar da escola	39	36.4	11	10.3	13	12.1	6	5.6	36	33.6
	51. Filmar “cenas” da escola e dos/as colegas com o telemóvel sem autorização	15	14.0	16	15	15	14.0	20	18.7	41	38.3
	52. Colocar mensagens, fotos ou filmagens de alunos/as na internet	14	13.1	12	11.2	15	14.0	20	18.7	46	43.0
	53. Ofender alunos /as na internet	15	14.0	5	4.7	17	15.9	27	25.2	43	40.2
	54. Agarrar ou apalpar um/a colega	21	19.6	9	8.4	15	14	22	20.6	40	37.4
55. Outro. Qual? _____	0	0	0	0	1	0.9	0	0	3	2.8	

Da leitura do Quadro 41, depreende-se que a maioria dos atos de indisciplina relativos ao relacionamento do aluno com os seus pares na sala de aula é avaliada pelos alunos com um grau de gravidade superior ao grau 3, e por isso, com intensidade de gravidade mais elevada (4 e 5). Os comportamentos “Falar alto para os/as colegas” e “Distrair os/as colegas (com risos ou gestos...)” correspondem a uma distribuição mais homogénea das respostas por parte dos alunos respondentes. Os atos considerados de forma mais grave por parte de mais de 50% dos alunos são: “Entrar em conflito verbal com outro/a colega”, “Entrar aos empurrões aos/às colegas”, “Entrar à “pancada” com outro/a aluno/a”, “Fazer gestos ofensivos”, “Insultar / chamar nomes / agredir verbalmente um/a colega” e “Bater / agredir fisicamente um/a colega”.

A leitura permite-nos ainda situar a maioria dos atos relativos ao relacionamento dos alunos com os seus colegas fora da sala de aula nos graus de gravidade mais elevados (4 e 5) em 10 dos comportamentos contra 2 avaliados pelos graus mais baixos (1 e 2): “Trocar a senha de almoço com um/a colega” e “Usar o cartão de outro/a aluno/a no bar da escola”, sendo apenas o primeiro destes dois atos avaliado desta forma por mais de 50% dos alunos.

Assim, os atos avaliados pelos graus mais elevados (4 e 5) por uma percentagem de alunos superior a 50% são os seguintes: “Bater violentamente (pontapés, murros...) num/a

colega”, “Atirar objetos (paus ou pedras) aos/às outros/as colegas”, “Tirar dinheiro ou outros bens aos/às colegas”, “Chantagear um/a colega”, “Intimidar um/a colega”, “Filmar “cenas” da escola e dos/as colegas com o telemóvel sem autorização”, “Colocar mensagens, fotos ou filmagens de alunos/as na internet”, “Ofender alunos/as na internet” e “Agarrar ou apalpar um/a colega”. O ato “Usar palavrões no meio da conversa” mereceu por parte dos alunos uma distribuição mais homogênea das respostas.

No Quadro 42, apresentamos aos dados respeitantes à avaliação dos graus de gravidade dos atos de indisciplina percecionados pelos alunos relativamente à sua relação com os professores e funcionários da escola, dentro e fora da sala de aula.

Quadro 42 – Gravidade dos atos de indisciplina percecionada pelos alunos relativamente à sua relação com professores e funcionários da escola dentro e fora da sala de aula

ATOS DE INDISCIPLINA / COMPORTAMENTOS / ATITUDES DOS/AS ALUNOS/AS		Grau 1		Grau 2		Grau 3		Grau 4		Grau 5	
RELAÇÃO DO/A ALUNO/A COM FUNCIONÁRIOS/AS E PROFS		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
NA SALA DE AULA	56. Recusar-se a entrar	16	15.0	12	11.2	24	22.4	24	22.4	31	29.0
	57. Recusar-se a trabalhar / fazer os exercícios da aula	11	10.3	12	11.2	28	26.2	27	25.2	28	26.2
	58. Desobedecer às ordens do/a professor/a	10	9.3	8	7.5	20	18.7	20	18.7	49	45.8
	59. Fazer comentários despropositados / desagradáveis	11	10.3	9	8.4	19	17.8	30	28.0	38	35.5
	60. Brincar com objetos desnecessários	16	15.0	20	18.7	28	26.2	32	29.9	11	10.3
	61. Dizer um palavrão	18	16.8	6	5.6	22	20.6	16	15.0	45	42.1
	62. Gozar com o/a professor/a	13	12.1	4	3.7	12	11.2	24	22.4	54	50.5
	63. Ameaçar o/a professor/a ou usar um tom ameaçador	16	15.0	1	0.9	6	5.6	13	12.1	71	66.4
	64. Fazer gestos obscenos	16	15.0	5	4.7	13	12.1	34	31.8	39	36.4
	65. Protestar com o/a professor/a	15	14.0	4	3.7	19	17.8	26	24.3	41	38.3
	66. Responder ao/à professor/a com arrogância	12	11.2	9	8.4	15	14.0	23	21.5	48	44.9
	67. Levantar a voz para o/a professor/a	15	14.0	6	5.6	10	9.3	26	24.3	49	45.8
	68. Mandar calar o/a professor/a quando ele/a chama a atenção	16	15.0	3	2.8	6	5.6	13	12.1	69	64.5
	69. Tentar boicotar a aula	15	14.0	8	7.5	19	17.8	33	30.8	31	29.0
70. Bater com a porta quando o/a professor/a manda sair	15	14.0	11	10.3	18	16.8	26	24.3	37	34.6	
71. Sair / abandonar a sala sem autorização	17	15.9	6	5.6	18	16.8	20	18.7	46	43.0	
72. Outro. Qual? _____	0	0	0	0	0	0	0	0	6	5.6	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	
FORA DA SALA DE AULA	73. Desobedecer às ordens do/a funcionário	11	10.3	15	14.0	20	18.7	30	28.0	31	29.0
	74. Fazer gestos obscenos	17	15.9	5	4.7	27	25.2	22	20.6	36	33.6
	75. Usar palavrões a conversar com o/a funcionário/a ou prof/a	16	15.0	3	2.8	12	11.2	22	20.6	54	50.5
	76. Inventar quando lhe pedem a identificação	19	17.8	8	7.5	17	15.9	21	19.6	42	39.3
	77. Desmentir o/a professor/a ou o/a funcionário/a	19	17.8	7	6.5	17	15.9	26	24.3	38	35.5
	78. Fugir do/a funcionário/a quando este/a chama a atenção	17	15.9	9	8.4	15	14.0	29	27.1	37	34.6
	79. Atirar balões de água a trabalhadores de fora da escola	26	24.3	5	4.7	10	9.3	14	13.1	52	48.6
	80. Outro. Qual? _____	0	0	0	0	0	0	0	0	2	1.9

Da observação do Quadro 42, constatamos que, no respeitante à avaliação que os alunos fazem dos graus de gravidade dos atos relativos ao seu relacionamento com os adultos da escola, nomeadamente com professores e funcionários, seja na sala de aula ou noutra espaço, é relevante verificar que, em todos os atos elencados, prevalecem os graus de gravidade superiores ao grau 3, ou seja, a maior percentagem dos alunos situa a gravidade destes comportamentos nos graus mais elevados (4 e 5). No respeitante aos atos ocorridos na sala de aula, apenas o ato “Brincar com objetos desnecessários” foi avaliado nos graus 4 e 5 por menos de 50% dos alunos. Quanto às ocorrências relativas ao espaço “fora da sala de aula”, todas foram avaliadas nos graus mais elevados (4 e 5) por mais de 50% dos alunos.

Nos questionários, aquando da elaboração das questões a responder por alunos e professores, foram deixados espaços abertos a sugestões de outros atos de indisciplina (itens 19, 32, 41, 55, 72 e 80) que alguns alunos assinalaram. Desse registo, foi feito o levantamento, compilado no Quadro 43, embora estas respostas não entrem no tratamento estatístico para testar as hipóteses do estudo.

Quadro 43 – *Atos de indisciplina sugeridos pelos alunos*

Nº item		Atos de indisciplina	Grau de gravid.	Ano de escolar.	N
CR SA	Item 19	Gritar durante uma aula	4	5º	1
		Mastigar pastilha elástica	4	5º	1
		Comer na aula	4	7º	1
		Espreitar pela janela	5	7º	1
CR FSA	Item 32	Partir veículos com pedras	5	5º	1
		Sair da escola sem autorização	5	5º	1
		Estragar água dos bebedouros	4	5º	1
		Começar a cuspir	5	5º	1
		Atirar balões de água	5 / 5 / 5	7º	3
		Roubar em qualquer sítio da escola	5	9º	1
RAC SA	Item 41	Obrigar um colega a fazer uma coisa a que ele se opõe	5	5º	1
		Ameaçar os colegas	5 / 4	5º / 7º	2
RAC FSA	Item 55	Filmar coisas íntimas nos balneários	5	5º	1
		Não deixar os colegas jogar ping-pong	3	5º	1
		Beijar um/a colega	5	7º	1
		Discriminar	5	9º	1

Quadro 43 – *Atos de indisciplina sugeridos pelos alunos - continuação*

Nº item		Atos de indisciplina	Grau de gravid.	Ano de escolar.	N
RAPF SA	Item 72	Fazer gestos ofensivos à professora	5	5º	1
		Agredir o professor / Bater na professora	5 / 5 / 5 / 5	5º / 7º	4
		Roubar as canetas do quadro	5	5º	1
RAPF FSA	Item 80	Agredir uma funcionária	5	5º	1
		Gozar com o diretor	5	7º	1

Legenda:

CR SA - Cumprimento de Regras na Sala de Aula; CR FSA - Cumprimento de Regras Fora da Sala de Aula; RAC SA - Relação do Aluno com os Colegas na Sala de Aula; RAC FSA - Relação do Aluno com os Colegas Fora da Sala de Aula; RAPF SA - Relação do Aluno com Professores e Funcionários na Sala de Aula - RAPF FSA - Relação do Aluno com Professores e Funcionários Fora da Sala de Aula.

Dos atos de indisciplina constantes do Quadro 43, sugeridos pelos alunos, podemos depreender que alguns discentes terão já assistido a esses comportamentos que recriminam (perceptível pelo grau de gravidade que lhes atribuem), pelo que considerámos oportuno referi-los como informação adicional. Compreendendo a importância que estes atos revelam para alguns alunos, afiguram-se-nos como passíveis de integrar nova listagem, eventualmente numa futura abordagem da temática.

Em jeito de síntese, percebe-se que grande parte dos alunos percebe os comportamentos de indisciplina observados na escola, com bastante gravidade, sejam eles do domínio do cumprimento de regras, da ligação com os pares ou da relação que estabelecem com os adultos da escola, dentro e fora da sala de aula.

1.1.2. Questionário dos professores

No que concerne aos dados sociodemográficos e profissionais dos professores, os resultados obtidos nos questionários, relativamente ao sexo, à idade, ao tempo de serviço e aos cargos exercidos, constam da caracterização da amostra, e por esse motivo não vemos razão para aqui os incluir novamente.

No Quadro 44, verificamos com que frequência os professores da amostra redigem participações disciplinares. A maioria (73.8%) afirma que raramente o faz, 4.8% nunca recorre a esta medida, embora 21.4% a use frequentemente.

Quadro 44 - *Frequência de participações redigidas pelos professores*

Frequência	N	%
Nunca	2	4.8
Raramente	31	73.8
Frequentemente	9	21.4
Muito frequentemente	0	0.0
Total	42	100.0

O Quadro 45 mostra a frequência com que os docentes levantam procedimentos disciplinares aos alunos:

Quadro 45 - *Frequência de procedimentos disciplinares*

Frequência	N	%
Nunca	20	47,6
Raramente	20	47,6
Frequentemente	2	4,8
Muito frequentemente	0	0.0
Total	42	100.0

Confirma-se que apenas 4.8% dos inquiridos considera fazê-lo frequentemente, contra 95.2% que afirma nunca ou raramente recorrer a esta medida sancionatória.

Quanto à avaliação que os professores fazem da sua atuação em termos de controlo dos comportamentos disciplinares, o Quadro 46 dá-nos a percepção da exigência dos respondentes, onde se constata que 57.1% se considera “exigente”, 40.5% “muito exigente” e 2,4% “extremamente exigente”. Nenhum docente respondeu situando-se nos graus “nada exigente” e “pouco exigente”.

Quadro 46 - *Exigência do professor no controlo da disciplina*

Grau	N	%
Nada exigente	0	0
Pouco exigente	0	0
Exigente	24	57,1
Muito exigente	17	40,5
Extremamente exigente	1	2,4
Total	42	100.0

Solicitados para classificarem o seu relacionamento com os alunos, numa escala de 1 a 5 que media a proximidade desse relacionamento, os professores responderam conforme é visível no Quadro 47.

Quadro 47 - *Relacionamento do professor com os alunos*

Grau	N	%
Distante	0	0.0
	1	2.4
	3	16.7
	4	47.6
Muito próximo	14	33.3
Total	42	100.0

Considerando que o grau 3 é o nível intermédio, 85.7% dos docentes situam o seu relacionamento com os alunos daí para cima. Apenas 2.4% se aproxima do grau de “distante”, abaixo do nível 3, embora nenhum docente encare o seu relacionamento com os alunos como distante.

De seguida, apresentam-se os dados recolhidos relativamente à avaliação que os professores fazem do grau de gravidade dos atos de indisciplina cometidos pelos alunos, divididos em três categorias, a que correspondem três quadros (Quadros 48, 49 e 50), baseados na tipologia de Amado e Freire (2002). Tal como para os dados recolhidos junto dos alunos, optámos por apresentar uma análise descritiva dos resultados, que permite concluir se a gravidade de cada ato se situa abaixo ou acima do grau 3, ou seja se a avaliação da gravidade é maioritariamente de grau mais baixo (graus 1 e 2) ou mais elevado (graus 4 e 5), pelo que nos quadros respetivos a cada conjunto de atos, optámos por assinalar esses resultados a negrito, para facilitar a visualização dos mesmos.

Assim, o Quadro 48 pretende dar conta da percepção dos professores relativamente ao grau de gravidade com que avaliam os comportamentos de indisciplina elencados e respeitantes ao cumprimento de regras, dentro e fora da sala de aula.

Quadro 48 – Gravidade dos atos de indisciplina percebida pelos alunos relativamente ao cumprimento de regras dentro e fora da sala de aula

ATOS DE INDISCIPLINA / COMPORTAMENTOS / ATITUDES DOS/AS ALUNOS/AS		Grau 1		Grau 2		Grau 3		Grau 4		Grau 5	
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
AO NÍVEL DO CUMPRIMENTO DE REGRAS											
NA SALA DE AULA	1. Entrar na sala durante o intervalo sem autorização	8	19.0	9	21.4	16	38.1	7	16.7	2	4.8
	2. Entrar aos gritos	0	0	7	16.7	11	26.2	21	50.0	3	7.1
	3. Interromper e falar alto constantemente	0	0	1	2.4	11	26.2	22	52.4	8	19.0
	4. Cantar a meio da aula	0	0	2	4.8	7	16.7	23	54.8	10	23.8
	5. Colocar música (do telemóvel) para todos ouvirem	0	0	0	0	3	7.1	20	47.6	19	45.2
	6. Dançar ao entrar ou ao levantar-se do lugar	1	2.4	1	2.4	13	31.0	19	45.2	8	19.0
	7. Andar ou correr pela sala	0	0	1	2.4	8	19.0	21	50.0	12	28.6
	8. Levantar-se sem autorização do/a professor/a	3	7.1	2	4.8	18	42.9	15	35.7	4	9.5
	9. Passar o tempo a rir	2	4.8	2	4.8	15	35.7	17	40.5	6	14.3
	10. Passar o tempo virado para trás, a falar com os/as colegas	0	0	3	7.1	13	31.0	19	45.2	7	16.7
	11. Brincar com preservativos	0	0	0	0	8	19.0	19	45.2	15	35.7
	12. Atirar papéis ou pedaços de borracha	0	0	1	2.4	7	16.7	27	64.3	7	16.7
	13. Usar o telemóvel ou auscultadores	0	0	1	2.4	7	16.7	16	38.1	18	42.9
	14. Escrever ou riscar a mesa de trabalho ou a cadeira	0	0	2	4.8	13	31.0	18	42.9	9	21.4
	15. Passar o tempo a distraír os/as colegas	0	0	2	4.8	7	16.7	25	59.5	8	19.0
	16. Não trazer ou não tirar o material necessário para a aula	2	4.8	4	9.5	13	31.0	21	50.0	2	4.8
	17. Ter uma postura incorreta / não saber estar sentado	4	9.5	5	11.9	17	40.5	14	33.3	2	4.8
	18. Sair sem autorização	0	0	1	2.4	6	14.3	14	33.3	21	50
	19. Outro. Qual? _____	--	--	--	--	--	--	--	--	1	2.4
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	
FORA DA SALA DE AULA	20. Não apresentar o cartão da escola na portaria da escola	5	11.9	7	16.7	17	40.5	11	26.2	2	4.8
	21. Imitar a assinatura do encarregado de educação	0	0	0	0	4	9.5	6	14.3	32	76.2
	22. Danificar as instalações (portas, vidros, cacifos...)	0	0	1	2.4	0	0	8	19.0	33	78.6
	23. Usar boné no refeitório	2	4.8	7	16.7	19	45.2	13	31.0	1	2.4
	24. Gritar no refeitório	0	0	1	2.4	21	50.0	17	40.5	3	7.1
	25. Trazer refrigerantes de litro (ou +) para o interior da escola	5	11.9	5	11.9	21	50.0	10	23.8	1	2.4
	26. Trazer pizzas (grandes) ou cachorros para comer na escola	4	9.5	9	21.4	22	52.4	7	16.7	0	0
	27. Trazer bebidas alcoólicas para a escola	0	0	0	0	1	2.4	4	9.5	37	88.1
	28. Estragar comida / alimentos no refeitório	0	0	2	4.8	9	21.4	20	47.6	11	26.2
	29. Deitar comida /lanche para o chão ou caixote do lixo	0	0	0	0	11	26.2	21	50.0	10	23.8
	30. Atirar uma pedra para a estrada	0	0	0	0	1	2.4	11	26.2	30	71.4
	31. Esvaziar os pneus de um carro	0	0	0	0	2	4.8	4	9.5	36	85.7
	32. Outro. Qual? _____	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

No que diz respeito aos comportamentos relativos ao cumprimento de regras no espaço da sala de aula, o Quadro 48, mostra-nos que o ato “Entrar na sala durante o intervalo sem autorização” é considerado maioritariamente de pouca gravidade pelo que, no conjunto dos graus 4 e 5, este ato obteve apenas 21.5% das respostas dadas pelos professores.

Quanto à gravidade do comportamento “Ter uma postura incorreta / não saber estar sentado”, situa-se em 40.5% no grau 3 e para 38.1% dos professores nos graus mais elevados (4 e 5).

No respeitante aos restantes atos, constata-se que os docentes os consideram de gravidade elevada, porque englobados no grupo dos graus 4 e 5. Destes, salienta-se apenas o ato “Levantar-se sem autorização do/a professor/a” avaliado nestes graus por uma percentagem de professores inferior a 50%. Os restantes 14 comportamentos foram avaliados de forma elevada por mais de 50% dos docentes respondentes.

Salienta-se ainda que os atos “Colocar música (do telemóvel) para todos ouvirem” e “Brincar com preservativos” não foram avaliados por nenhum professor com os graus 1 ou 2. Para além destes dois comportamentos, outros 10 não obtiveram por parte dos professores qualquer avaliação de grau 1, o mais baixo da escala.

No quadro 48, observa-se ainda o resultado da avaliação dos professores relativamente aos atos do conjunto do cumprimento de regras, praticados fora da sala de aula. Confirma-se que 5 dos 12 comportamentos se situam maioritariamente no grau 3, embora apresentem as restantes avaliações com tendência para o grupo da gravidade de graus 4 e 5, exceto o ato de indisciplina “Trazer pizzas (grandes) ou cachorros para comer na escola”, com relevância no conjunto de graus 1 e 2.

É ainda de referir que os professores que responderam ao questionário avaliam estes comportamentos em maior percentagem nos graus de gravidade 4 e 5, salientando-se que vários itens não receberam nenhuma resposta situada nos graus mais baixos. Efetivamente, os atos “Imitar a assinatura do encarregado de educação”, “Trazer bebidas alcoólicas para a escola”, “Deitar comida / lanche para o chão ou caixote do lixo”, “atirar uma pedra para a estrada” e “Esvaziar os pneus de um carro” não foram avaliados por nenhum professor com os graus 1 e 2. O ato “Danificar as instalações (portas, vidros, cacifos...)” não obteve nenhuma avaliação inferior ao grau 4.

De seguida, apresentamos o Quadro 49 relativo aos dados recolhidos acerca dos graus de gravidade dos atos de indisciplina percecionados pelos professores no que concerne à relação dos alunos com os colegas, dentro e fora da sala de aula.

Quadro 49 – Gravidade dos atos de indisciplina percecionada pelos professores relativamente à relação que os alunos estabelecem com os colegas dentro e fora da sala de aula

ATOS DE INDISCIPLINA / COMPORTAMENTOS / ATITUDES DOS/AS ALUNOS/AS		Grau 1		Grau 2		Grau 3		Grau 4		Grau 5	
NA RELAÇÃO DO/A ALUNO/A COM OUTROS/AS COLEGAS		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
NA SALA DE AULA	33. Entrar em conflito verbal com outro/a colega	2	4.8	1	2.4	14	33.3	16	38.1	9	21.4
	34. Entrar aos empurrões aos/às colegas	1	2.4	3	7.1	7	16.7	21	50.0	10	23.8
	35. Entrar “à pancada” com outro/a aluno/a	0	0	1	2.4	3	7.1	9	21.4	29	69.0
	36. Falar alto para os/as colegas	2	4.8	3	7.1	14	33.3	19	45.2	4	9.5
	37. Distrair os/as colegas (com risos ou gestos...)	1	2.4	1	2.4	11	26.2	25	59.5	4	9.5
	38. Fazer gestos ofensivos	0	0	0	0	1	2.4	18	42.9	23	54.8
	39. Insultar / chamar nomes /agredir verbalmente um/a colega	0	0	0	0	0	0	16	38.1	26	61.9
	40. Bater / agredir fisicamente um/a colega	0	0	0	0	0	0	3	7.1	39	92.9
	41. Outro. Qual? _____	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	
FORA DA SALA DE AULA	42. Usar palavrões no meio da conversa	2	4.8	2	4.8	14	33.3	16	38.1	8	19.0
	43. Provocar um/a aluno/a	0	0	4	9.5	13	31.0	16	38.1	9	21.4
	44. Bater violentamente (pontapés, murros...) num/a colega	0	0	0	0	0	0	3	7.1	39	92.9
	45. Atirar objetos (paus ou pedras) aos/às outros/as colegas	0	0	0	0	0	0	10	23.8	32	76.2
	46. Tirar dinheiro ou outros bens aos/às colegas	0	0	0	0	0	0	6	14.3	36	85.7
	47. Chantagear um/a colega	1	2.4	0	0	1	2.4	7	16.7	33	78.6
	48. Intimidar um/a colega	0	0	1	2.4	2	4.8	5	11.9	34	81.0
	49. Trocar a senha de almoço com um/a colega	5	11.9	3	7.1	13	31.0	17	40.5	4	9.5
	50. Usar o cartão de outro/a aluno/a no bar da escola	2	4.8	2	4.8	12	28.6	18	42.9	8	19.0
	51. Filmar “cenas” da escola e dos/as colegas com o telemóvel sem autorização	0	0	0	0	1	2.4	10	23.8	31	73.8
	52. Colocar mensagens, fotos ou filmagens de alunos/as na internet	0	0	0	0	1	2.4	5	11.9	36	85.7
53. Ofender alunos /as na internet	0	0	0	0	0	0	8	19.0	34	81.0	
54. Agarrar ou apalpar um/a colega	0	0	1	2.4	1	2.4	14	33.3	26	61.9	
55. Outro. Qual? _____	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

O Quadro 49 mostra-nos que os docentes avaliam os atos de indisciplina relativos à relação que os alunos mantêm com os pares (dentro e fora da sala de aula) de forma bastante grave, tendo em conta que os vários comportamentos são assinalados com grau de gravidade 4 ou 5, com percentagens de respostas superiores a 50% e nalgumas situações equivalentes a 100% dos respondentes, nomeadamente para os atos de indisciplina: “ Insultar / chamar

nomes / agredir verbalmente um/a colega” e “Bater / agredir fisicamente um/a colega”, o que significa que para estes atos não houve nenhuma avaliação de grau 1, 2 ou 3. O ato “Fazer gestos ofensivos” também não mereceu qualquer avaliação de grau 1 ou 2 por parte dos professores.

Dos 13 comportamentos relativos à relação dos alunos com os pares no espaço fora da sala de aula, 6 não obtiveram qualquer avaliação dos graus de gravidade 1 e 2. Salienta-se ainda que 4 comportamentos foram avaliados a 100% acima do grau 3, ou seja entre os graus 4 e 5: “Bater violentamente (pontapés, murros...) num/a colega”, “Atirar objetos (paus ou pedras) aos/às outros/as colegas”, “Tirar dinheiro ou outros bens aos/às colegas” e “Ofender alunos/as na internet”. Registaram-se apenas 4 comportamentos abaixo dos 90% de respostas nestes graus mais elevados (4 e 5), atos considerados menos graves, apesar do nível elevado: “Usar palavrões no meio da conversa”, “Provocar um/a aluno/a”, “Trocar a senha de almoço com um/a colega” e “Usar o cartão de outro/a aluno/a no bar da escola”.

No Quadro 50, apresentamos aos dados respeitantes à avaliação dos graus de gravidade dos atos de indisciplina percecionados pelos professores relativamente à relação do aluno com os professores e funcionários da escola, dentro e fora da sala de aula.

Quadro 50 – Gravidade dos atos de indisciplina percecionados pelos professores relativamente à relação dos alunos com professores e funcionários da escola dentro e fora da sala de aula

ATOS DE INDISCIPLINA / COMPORTAMENTOS / ATITUDES DOS/AS ALUNOS/AS		Grau 1		Grau 2		Grau 3		Grau 4		Grau 5	
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
NA SALA DE AULA	56. Recusar-se a entrar	0	0	1	2.4	13	31.0	18	42.9	10	23.8
	57. Recusar-se a trabalhar / fazer os exercícios da aula	0	0	0	0	10	23.8	22	52.4	10	23.8
	58. Desobedecer às ordens do/a professor/a	0	0	0	0	4	9.5	17	40.5	21	50.0
	59. Fazer comentários despropositados / desagradáveis	0	0	0	0	8	19.0	21	50.0	13	31.0
	60. Brincar com objetos desnecessários	0	0	10	23.8	18	42.9	13	31.0	1	2.4
	61. Dizer um palavrão	0	0	3	7.1	6	14.3	19	45.2	14	33.3
	62. Gozar com o/a professor/a	0	0	0	0	0	0	9	21.4	33	78.6
	63. Ameaçar o/a professor/a ou usar um tom ameaçador	0	0	0	0	0	0	2	4.8	40	95.2
	64. Fazer gestos obscenos	0	0	0	0	0	0	9	21.4	33	78.6
	65. Protestar com o/a professor/a	0	0	0	0	8	19.0	19	45.2	15	35.7
	66. Responder ao/à professor/a com arrogância	0	0	0	0	6	14.3	16	38.1	20	47.6
	67. Levantar a voz para o/a professor/a	0	0	0	0	0	0	16	38.1	26	61.9
	68. Mandar calar o/a professor/a quando ele/a chama a atenção	0	0	0	0	0	0	2	4.8	40	95.2
69. Tentar boicotar a aula	0	0	0	0	2	4.8	17	40.5	23	54.8	

Quadro 50 – Gravidade dos atos de indisciplina percebida pelos professores relativamente à relação dos alunos com professores e funcionários da escola dentro e fora da sala de aula - continuação											
ATOS DE INDISCIPLINA / COMPORTAMENTOS / ATITUDES DOS/AS ALUNOS/AS		Grau 1		Grau 2		Grau 3		Grau 4		Grau 5	
RELAÇÃO DO/A ALUNO/A COM FUNCIONÁRIOS/AS E PROFS		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
	70. Bater com a porta quando o/a professor/a manda sair	0	0	0	0	5	11.9	19	45.2	18	42.9
	71. Sair / abandonar a sala sem autorização	0	0	0	0	3	7.1	12	28.6	27	64.3
	72. Outro. Qual? _____	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
FORA DA SALA DE AULA	73. Desobedecer às ordens do/a funcionário	0	0	2	4.8	2	4.8	16	38.1	22	52.4
	74. Fazer gestos obscenos	0	0	1	2.4	2	4.8	9	21.4	30	71.4
	75. Usar palavrões a conversar com o/a funcionário/a ou prof/a	0	0	0	0	1	2.4	15	35.7	26	61.9
	76. Inventar quando lhe pedem a identificação	0	0	1	2.4	8	19.0	15	35.7	18	42.9
	77. Desmentir o/a professor/a ou o/a funcionário/a	0	0	0	0	2	4.8	9	21.4	31	73.8
	78. Fugir do/a funcionário/a quando este/a chama a atenção	0	0	0	0	2	4.8	22	52.4	18	42.9
	79. Atirar balões de água a trabalhadores de fora da escola	0	0	0	0	1	2.4	14	33.3	27	64.3
	80. Outro. Qual? _____	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

Relativamente à avaliação que os professores respondentes fazem dos graus de gravidade dos atos respeitantes ao relacionamento dos alunos com os adultos da escola, no espaço da sala de aula, o Quadro 50 revela-nos que apenas um ato (“Brincar com objetos desnecessários”) é avaliado maioritariamente com gravidade de grau 3. Os restantes comportamentos em análise foram avaliados com graus de gravidade superiores ao grau 3, ou seja nos graus 4 e 5. É de salientar que 13 dos 16 itens não obtiveram qualquer resposta dos professores nos graus mais baixos (1 e 2) e que 5 comportamentos foram classificados por 100% dos docentes como sendo de gravidade elevada, já que se situam nos graus 4 e 5: “Gozar com o/a professor/a”, “Ameaçar o/a professor/a ou usar um tom ameaçador”, “Fazer gestos obscenos”, “Levantar a voz para o/a professor/a” e “Mandar calar o/a professor/a quando ele/a chama a atenção”. O ato avaliado com grau menos elevado, neste conjunto formado por avaliações de grau 4 e 5 é: “Recusar-se a entrar”.

Quanto aos atos referentes ao relacionamento dos alunos com os adultos da escola fora da sala de aula, o Quadro 50 permite-nos verificar que os docentes consideram de gravidade elevada os atos de indisciplina elencados, tendo em conta que a grande maioria avalia esses comportamentos com grau de gravidade 4 ou 5. Acresce salientar que dos 7 atos em análise, 4 não obtiveram qualquer resposta de grau 1 ou 2, por parte dos docentes e que a maioria dos atos obteve uma percentagem acima dos 90% situados nos graus de gravidade 4 e 5. O ato “Inventar quando lhe pedem a identificação” é aquele que recebeu uma

percentagem de respostas com grau menos elevado, dentro do grupo constituído pelos graus 4 e 5.

Em jeito de síntese da avaliação do grau de gravidade dos atos de indisciplina por parte dos professores, parece-nos possível afirmar que a grande maioria dos comportamentos são percecionados pelos docentes da amostra com graus de gravidade elevada, porque as percentagens mais elevadas situam-se no conjunto constituído pelos graus 4 ou 5.

Tal como para os questionários dos alunos, aquando da elaboração das questões a responder, também para os professores foram deixados espaços abertos a sugestões de outros atos de indisciplina (itens 19, 32, 41, 55, 72 e 80) que, no entanto, não obtiveram qualquer preenchimento por parte destes respondentes.

1.2. Estatística inferencial

Com base nos objetivos da nossa investigação, nas questões colocadas, e tendo em vista a finalidade de analisarmos as relações entre algumas variáveis em estudo e testarmos as hipóteses formuladas, recorreremos à estatística inferencial e utilizámos duas técnicas de análise: o teste *t de Student* para amostras independentes, baseada na comparação das médias de uma mesma variável dividida em dois grupos (Field, 2005, pp. 286-287) e a análise correlacional (correlação de variáveis, medida pelo coeficiente *r* de Pearson).

Começando por testar a hipótese H1, segundo a qual existem diferenças entre os alunos do sexo masculino e feminino na perceção que têm do grau de gravidade dos atos de indisciplina, usámos o teste *t de Student*, cujos resultados constam do Quadro 51.

Quadro 51 - Resultados do teste *t de Student* para os graus de gravidade dos atos de indisciplina em função do sexo dos alunos

Atos de indisciplina	Sexo dos Alunos	N = 107	Média	Desvio padrão	<i>t</i>	<i>p</i>
TOTAL - CRSA	Masculino	47	56.88	16.33	-.722	.472
	Feminino	60	59.32	18.08		
TOTAL - CRFSA	Masculino	47	34.43	11.92	-1.076	.284
	Feminino	60	36.93	11.95		

Quadro 51 - Resultados do teste *t* de Student para os graus de gravidade dos atos de indisciplina em função do sexo dos alunos - continuação

Atos de indisciplina	Sexo dos Alunos	N = 107	Média	Desvio padrão	<i>t</i>	<i>p</i>
TOTAL - RACSA	Masculino	47	26.89	8.29	-1.313	.192
	Feminino	60	29.05	8.55		
TOTAL - RACFSA	Masculino	47	43.23	16.44	-1.684	.095
	Feminino	60	47.97	12.65		
TOTAL - RAPFSA	Masculino	47	56.86	20.02	-1.048	.297
	Feminino	60	60.73	18.08		
TOTAL - RAPFFSA	Masculino	47	23.75	9.31	-1.415	.160
	Feminino	60	26.22	8.69		
TOTAL - CR	Masculino	47	91.31	26.79	-.905	.368
	Feminino	60	96.25	28.98		
TOTAL - RAC	Masculino	47	70.12	23.66	-1.615	.109
	Feminino	60	77.02	20.45		
TOTAL - RAPF	Masculino	47	80.61	28.91	-1.180	.241
	Feminino	60	86.95	26.51		

Legenda:

CR SA - Cumprimento de Regras na Sala de Aula; CR FSA - Cumprimento de Regras Fora da Sala de Aula; RAC SA - Relação do Aluno com os Colegas na Sala de Aula; RAC FSA - Relação do Aluno com os Colegas Fora da Sala de Aula; RAPF SA - Relação do Aluno com Professores e Funcionários na Sala de Aula - RAPF FSA - Relação do Aluno com Professores e Funcionários Fora da Sala de Aula. CR – Cumprimento de Regras; RAC – Relação do Aluno com os Colegas; RAPF – Relação do Aluno com Professores e Funcionários.

Na sequência da observação do Quadro 51, verificamos que relativamente ao cumprimento de regras na sala de aula (CRSA), não há divergência na forma como rapazes e raparigas percecionam a gravidade dos atos de indisciplina. Quando comparadas as médias, vê-se que a média dos rapazes ($M = 56.88$; $DP = 16.33$) é inferior à das raparigas ($M = 59.32$; $DP = 18.08$), sendo que a diferença encontrada, no entanto, não é estatisticamente significativa ($t = -.722$; $p > .05$) e, por isso, não interpretável.

No respeitante às restantes variáveis dos atos de indisciplina, os resultados do teste *t* de Student mostram também que não há disparidade na perceção de alunos do sexo masculino ou feminino. Efetivamente, da observação dos resultados das várias escalas e subescalas, conclui-se que as raparigas apresentam valores médios superiores aos rapazes, mas as diferenças encontradas não são estatisticamente significativas, sendo os valores de *p* em todas as escalas superiores a .05.

Destas constatações, podemos concluir que os rapazes e as raparigas da amostra avaliam de modo semelhante o grau de gravidade dos vários atos de indisciplina enunciados, parecendo assim que a hipótese formulada H1 (que supunha haver diferenças entre alunos do sexo masculino e feminino nessa percepção da gravidade) não recebe apoio dos dados.

Para testar a hipótese H2, segundo a qual os alunos que apresentam reprovações percecionam o grau de gravidade dos atos de indisciplina de forma diferente dos alunos que não têm reprovações, começámos por criar dois grupos de alunos, tendo em conta o facto de terem tido reprovações (independentemente do número de vezes) ou de nunca terem repetido o ano, durante o seu percurso escolar. De seguida, aplicou-se também o teste *t de Student*, cujos resultados figuram no Quadro 52.

Quadro 52 - Resultados do teste *t de Student* para os graus de gravidade dos atos de indisciplina em função das reprovações dos alunos

Totais de atos de indisciplina	Reprovações Grupos	N = 104	Média	Desvio padrão	<i>t</i>	<i>p</i>
TOTAL - CRSA	com reprovações	29	63.19	15.43	1.888	.062
	sem reprovações	75	56.14	17.67		
TOTAL - CRFSA	com reprovações	29	37.76	9.72	1.088	.279
	sem reprovações	75	34.96	12.44		
TOTAL - RACSA	com reprovações	29	31.10	5.78	2.809	.006
	sem reprovações	75	26.88	9.11		
TOTAL - RACFSA	com reprovações	29	48.83	11.53	1.353	.180
	sem reprovações	75	45.07	15.35		
TOTAL - RAPFSA	com reprovações	29	61.45	16.42	.820	.414
	sem reprovações	75	58.04	19.83		
TOTAL - RAPFFSA	com reprovações	29	26.07	7.81	.640	.524
	sem reprovações	75	24.81	9.37		
TOTAL - CR	com reprovações	29	100.95	23.47	1.629	.106
	sem reprovações	75	91.08	29.08		
TOTAL - RAC	com reprovações	29	79.93	15.91	1.983	.051
	sem reprovações	75	71.95	23.66		
TOTAL - RAPF	com reprovações	29	87.52	23.76	.772	.442
	sem reprovações	75	82.86	28.90		

Legenda:

CR SA - Cumprimento de Regras na Sala de Aula; CR FSA - Cumprimento de Regras Fora da Sala de Aula; RAC SA - Relação do Aluno com os Colegas na Sala de Aula; RAC FSA - Relação do Aluno com os Colegas Fora da Sala de Aula; RAPF SA - Relação do Aluno com Professores e Funcionários na Sala de Aula - RAPF FSA - Relação do Aluno com Professores e Funcionários Fora da Sala de Aula. CR – Cumprimento de Regras; RAC – Relação do Aluno com os Colegas; RAPF – Relação do Aluno com Professores e Funcionários.

Os resultados revelam que, apesar de os alunos com reprovações se inclinarem a considerar que os atos de indisciplina são mais graves, do que os colegas sem reprovações, as diferenças observadas entre as médias dos grupos não são estatisticamente significativas ($p > .05$) em todas as escalas, à exceção de uma (RACSA: $t = 2.809$; $p = .006$). Neste caso, os alunos que passaram pela experiência da reprovação percecionam os atos de indisciplina ocorridos como tendo maior gravidade ($M = 31.10$; $DP = 5.78$) relativamente aos colegas sem reprovações ($M = 26.88$; $DP = 9.11$).

Assim, podemos afirmar que a hipótese H2 recebe apenas um apoio parcial dos dados, tendo em consideração que foram encontradas diferenças estatisticamente significativas entre os dois grupos de alunos, apenas no caso dos atos de indisciplina cometidos ao nível da relação do aluno com os seus colegas, na sala de aula.

Para testarmos a hipótese H3 relacionada com as expetativas de estudo, criámos também dois grupos a partir dos dados obtidos: alunos que consideram o prosseguimento de estudos para o ensino superior e alunos que não pretendem seguir esse percurso académico. Assim, os valores do teste *t de Student*, do Quadro 53, permitem-nos averiguar se, de facto, os alunos cujas expetativas de estudo os fazem ambicionar o ensino superior apresentam percepções diferentes do grau de gravidade dos atos de indisciplina, relativamente aos alunos que não pretendem seguir para o ensino superior.

Quadro 53 - Resultados do teste *t de student* para os graus de gravidade dos atos de indisciplina em função das expetativas de estudo dos alunos

Totais de atos de indisciplina	Expetativas de estudo - grupos	N = 107	Média	Desvio padrão	<i>t</i>	<i>p</i>
TOTAL - CRSA	com ensino superior	65	59.54	17.23	.962	.338
	sem ensino superior	42	56.25	17.40		
TOTAL - CRFSA	com ensino superior	65	36.79	11.99	1.028	.306
	sem ensino superior	42	34.36	11.86		
TOTAL - RACSA	com ensino superior	65	28.68	8.70	.873	.385
	sem ensino superior	42	27.21	8.12		
TOTAL - RACFSA	com ensino superior	65	47.24	14.23	1.202	.232
	sem ensino superior	42	43.79	14.99		
TOTAL - RAPFSA	com ensino superior	65	60.74	18.10	1.163	.247
	sem ensino superior	42	56.38	20.17		
TOTAL - RAPFFSA	com ensino superior	65	26.04	8.49	1.312	.193
	sem ensino superior	42	23.71	9.69		

Quadro 53 - Resultados do teste *t* de student para os graus de gravidade dos atos de indisciplina em função das expectativas de estudo dos alunos - continuação

Totais de atos de indisciplina	Expectativas de estudo - grupos	N = 107	Média	Desvio padrão	<i>t</i>	<i>p</i>
TOTAL - CR	com ensino superior	65	96.33	28.06	1.032	.304
	sem ensino superior	42	90.61	27.93		
TOTAL - RAC	com ensino superior	65	75.92	21.82	1.128	.262
	sem ensino superior	42	71.00	22.40		
TOTAL - RAPF	com ensino superior	65	86.79	26.29	1.226	.223
	sem ensino superior	42	80.09	29.46		

Legenda:

CR SA - Cumprimento de Regras na Sala de Aula; CR FSA - Cumprimento de Regras Fora da Sala de Aula; RAC SA - Relação do Aluno com os Colegas na Sala de Aula; RAC FSA - Relação do Aluno com os Colegas Fora da Sala de Aula; RAPF SA - Relação do Aluno com Professores e Funcionários na Sala de Aula - RAPF FSA - Relação do Aluno com Professores e Funcionários Fora da Sala de Aula. CR – Cumprimento de Regras; RAC – Relação do Aluno com os Colegas; RAPF – Relação do Aluno com Professores e Funcionários.

Da análise efetuada a partir do quadro 53, podemos aferir que, apesar de os valores médios dos alunos que pretendem seguir para o ensino superior serem superiores, as diferenças encontradas não são estatisticamente significativas, no respeitante à forma como percecionam a gravidade dos comportamentos, tenham eles perspetivas de prosseguimento de estudos no ensino superior ou se limitem a aspirar a concluir o 9º ano ou o 12º ano e seguir pela via da vida ativa. Tal observação permite-nos dizer que a hipótese H3 não recebe apoio dos dados.

A hipótese H4, segundo a qual os alunos que foram sujeitos a participações apresentam percepções do grau de gravidade dos atos de indisciplina discrepantes dos alunos sem participações, é testada mediante o teste *t* de Student, cujos resultados constam do Quadro 54.

Quadro 54 - Resultados do teste *t* de student para os graus de gravidade dos atos de indisciplina em função dos alunos terem sido sujeitos a participações

Totais de atos de indisciplina	Sujeito a Participações	N = 106	Média	Desvio padrão	<i>t</i>	<i>p</i>
TOTAL - CRSA	sim	33	57.36	18.30	-.379	.705
	não	73	58.75	17.03		
TOTAL - CRFSA	sim	33	36.51	11.84	.341	.734
	não	73	35.65	12.11		
TOTAL - RACSA	sim	33	28.51	8.51	.301	.764
	não	73	27.97	8.55		

Quadro 54 - Resultados do teste *t* de student para os graus de gravidade dos atos de indisciplina em função dos alunos terem sido sujeitos a participações - continuação

Totais de atos de indisciplina	Sujeito a Participações	N = 106	Média	Desvio padrão	<i>t</i>	<i>p</i>
TOTAL - RACFSA	sim	33	44.64	13.97	-.617	.538
	não	73	46.53	14.96		
TOTAL - RAPFSA	sim	33	57.77	19.56	-.470	.639
	não	73	59.66	18.95		
TOTAL - RAPFFSA	sim	33	24.64	9.02	-.399	.691
	não	73	25.40	9.11		
TOTAL - CR	sim	33	93.87	28.94	-.089	.929
	não	73	94.40	27.92		
TOTAL - RAC	sim	33	73.15	21.44	-.291	.771
	não	73	74.51	22.61		
TOTAL - RAPF	sim	33	82.41	28.27	-.453	.652
	não	73	85.05	27.69		

Legenda:

CR SA - Cumprimento de Regras na Sala de Aula; CR FSA - Cumprimento de Regras Fora da Sala de Aula; RAC SA - Relação do Aluno com os Colegas na Sala de Aula; RAC FSA - Relação do Aluno com os Colegas Fora da Sala de Aula; RAPF SA - Relação do Aluno com Professores e Funcionários na Sala de Aula - RAPF FSA - Relação do Aluno com Professores e Funcionários Fora da Sala de Aula. CR – Cumprimento de Regras; RAC – Relação do Aluno com os Colegas; RAPF – Relação do Aluno com Professores e Funcionários.

No Quadro 54, os resultados demonstram que os alunos que já foram sujeitos a participações não têm percepções diferentes das dos seus colegas que não passaram por essa experiência. Com efeito, as diferenças encontradas entre as médias dos dois grupos não são, em nenhuma das escalas, estatisticamente significativas ($p > .05$), o que nos leva a concluir que a hipótese H4 não recebe apoio dos dados.

Para testarmos as hipóteses que afirmam a existência de uma relação entre variáveis, nomeadamente H5, H6, H7, H8, H10 e H11, recorreremos à análise correlacional, mais especificamente ao coeficiente de correlação de Pearson.

Começamos pelo Quadro 55, onde se apresenta o resultado da análise correlacional entre a percepção do grau de gravidade que têm os alunos dos atos de indisciplina e as restantes variáveis consideradas nas hipóteses H5, H6, H7 e H8. Assim, é avaliada a correlação da percepção do grau de gravidade com o grau de incómodo sentido pelos alunos devido ao comportamento dos colegas na sala de aula (ISCC), com a avaliação que fazem da turma em termos de perturbação (ATTP), com a avaliação do relacionamento que têm com

os pais (ARAP) e com a apreciação do grau de exigência da educação que os progenitores lhes dão (AEEP).

Quadro 55 - Resultados da correlação de Pearson entre os graus de gravidade dos atos de indisciplina percebidos pelos alunos e as restantes variáveis em análise

Variáveis	TOTAL CRSA	TOTAL CRFSA	TOTAL RACSA	TOTAL RACFSA	TOTAL RAPFSA	TOTAL RAPFFSA	TOTAL CR	TOTAL RAC	TOTAL RAPF	ISCC	ATTP	ARAP	AEEP
TOTAL CRSA	1												
TOTAL CRFSA	.831**	1											
TOTAL RACSA	.847**	.841**	1										
TOTAL RACFSA	.786**	.867**	.825**	1									
TOTAL RAPFSA	.824**	.883**	.826**	.906**	1								
TOTAL RAPFFSA	.788**	.860**	.819**	.895**	.945**	1							
TOTAL CR	.971**	.939**	.881**	.855**	.885**	.853**	1						
TOTAL RAC	.843**	.895**	.928**	.976**	.914**	.905**	.902**	1					
TOTAL RAPF	.822**	.886**	.834**	.913**	.994**	.975**	.885**	.922**	1				
ISCC	.283**	.276**	.340**	.305**	.334**	.355**	.292**	.332**	.345**	1			
ATTP	.044	-.018	.016	-.011	.021	-.005	.020	-.001	.013	.582**	1		
ARAP	-.056	-.203*	-.096	-.204*	-.219*	-.207*	-.121	-.171	-.218*	-.202*	-.013	1	
AEEP	.036	.055	.023	.022	.012	-.032	.046	.023	-.002	.129	.104	.388**	1

* $p < .05$

** $p < .01$

O Quadro 55 apresenta-nos dados que nos indicam haver correlações estatisticamente significativas entre as várias escalas e subescalas de avaliação do grau de gravidade dos comportamentos de indisciplina.

Salientam-se ainda as correlações positivas e estatisticamente significativas ($p < .01$) da variável ISCC (Incómodo Sentido pelo Comportamento dos Colegas) com as variáveis relativas à gravidade dos atos de indisciplina. Estes resultados permitem-nos dizer que a hipótese H5 recebe apoio dos dados, ou seja, os alunos que se sentem mais incomodados

com os comportamentos dos colegas na sala de aula tendem a avaliar os atos de indisciplina como mais graves, nas seguintes variáveis, com $p < .01$:

- CRSA (Cumprimento de Regras na Sala de Aula, $r = .283$);
- CRFSA (Cumprimento de Regras Fora da Sala de Aula, $r = .276$);
- RACSA (Relação do Aluno com os Colegas na Sala de Aula, $r = .340$);
- RACFSA (Relação do Aluno com os Colegas Fora da Sala de Aula, $r = .305$);
- RAPFSA (Relação do Aluno com os Professores e Funcionários na Sala de Aula, $r = .334$);
- RAPFFSA (Relação do Aluno com os Professores e Funcionários Fora da Sala de Aula, $r = .355$);
- CR (Cumprimento de Regras, $r = .292$);
- RAC (Relação do Aluno com os Colegas, $r = .332$);
- RAPF (Relação do Aluno com os Professores e Funcionários, $r = .345$).

Quanto à variável ATTP (Avaliação da Turma em Termos de Perturbação), constata-se que esta se correlaciona positivamente apenas com o Incómodo Sentido pelo Comportamento dos Colegas (ISCC, $r = .582$; $p < .01$). Não foram encontradas correlações estatisticamente significativas entre esta variável e as escalas relativas à gravidade dos atos de indisciplina, o que significa que a hipótese H6, segundo a qual existe uma relação entre a percepção do grau de gravidade que têm os alunos dos atos de indisciplina e a avaliação que fazem do comportamento da turma, não recebe apoio dos dados.

A variável ARAP (Avaliação do Relacionamento do Aluno com os Pais) está correlacionada de forma negativa e estatisticamente significativa ($p < .05$), com seis das subescalas de avaliação do grau de gravidade dos atos de indisciplina:

- CRFSA (Cumprimento de Regras Fora da Sala de Aula, $r = - .203$);
- RACFSA (Relação do Aluno com os Colegas Fora da Sala de Aula, $r = - .204$);
- RAPFSA (Relação do Aluno com os Professores e Funcionários na Sala de Aula, $r = - .219$);
- RAPFFSA (Relação do Aluno com Professores e Funcionários Fora da Sala de Aula, $r = - .207$);
- CR (Cumprimento de Regras, $r = - .121$);
- RAC (Relação do Aluno com os Colegas, $r = - .171$);
- RAPF (Relação do Aluno com os Professores e Funcionários, $r = - .218$).

Mais precisamente, os resultados sugerem que os alunos que avaliam o relacionamento que os pais têm para com eles como mais autoritário são aqueles que se inclinam a atribuir menor gravidade aos atos de indisciplina relativos ao cumprimento das regras fora da sala de aula (CRFSA, $r = -.203$), à relação com os colegas fora da sala de aula (RACFSA, $r = -.204$) e à relação com professores e funcionários na sala de aula e fora da sala de aula (RAPFSA, $r = -.209$ e RAPFFSA, $r = -.207$).

Tais indicadores revelam-nos que a hipótese H7 recebe um apoio parcial dos dados.

Os resultados obtidos mostram ainda a existência de uma correlação positiva estatisticamente significativa ($r = .388$; $p < .01$), entre as variáveis AEEP (Avaliação da Exigência da Educação que os alunos recebem por parte dos Pais) e ARAP (Avaliação do Relacionamento dos Alunos com os Progenitores). Esta correlação sugere que os alunos que avaliam o relacionamento dos pais para com eles como mais autoritário consideram a educação dos pais como mais exigente.

Não foram encontradas correlações estatisticamente significativas entre a forma como os alunos percebem a gravidade dos atos de indisciplina e a sua apreciação do grau de exigência da educação que os pais lhes dão, pelo que podemos afirmar que a hipótese H8 não recebe apoio dos dados.

A hipótese H9 segundo a qual existem diferenças entre os professores que exercem determinados cargos de liderança (de topo ou intermédia) ao longo da carreira e os que não exercem, na percepção que têm do grau de gravidade dos atos de indisciplina foi testada recorrendo ao teste *t de Student*.

Efetivamente, sabendo que o desempenho de determinados cargos obriga a mais responsabilidade em termos de liderança, dividiram-se os professores em dois grupos, sendo que no primeiro se incluiu os docentes com cargos de coordenadores de departamento, coordenadores de diretores de turma, membros de direção de escolas ou agrupamento e do conselho geral, e num segundo os restantes professores da amostra.

O resultado do teste *t de Student* consta do Quadro 56.

Quadro 56 - Resultados do teste *t de Student* para os graus de gravidade dos atos de indisciplina em função do exercício de cargos de direção, gestão e administração e de coordenação e supervisão

Totais de atos de indisciplina	Cargos de Direção, Gestão e Administração, Coordenação e Supervisão	N = 42	Média	Desvio padrão	<i>t</i>	<i>p</i>
TOTAL - CRSA	Sim	19	67.84	10.23	.074	.942
	Não	23	67.61	10.25		
TOTAL - CRFSA	Sim	19	46.89	4.65	-.065	.948
	Não	23	47.00	5.62		
TOTAL - RACSA	Sim	19	33.37	4.39	-.016	.987
	Não	23	33.39	4.70		
TOTAL - RACFSA	Sim	19	56.95	5.08	-.220	.827
	Não	23	57.30	5.35		
TOTAL - RAPFSA	Sim	19	70.26	5.90	.656	.516
	Não	23	68.95	6.83		
TOTAL - RAPFFSA	Sim	19	31.68	3.33	.352	.727
	Não	23	31.30	3.60		
TOTAL - CR	Sim	19	114.74	14.11	.028	.978
	Não	23	114.61	15.22		
TOTAL - RAC	Sim	19	90.32	8.91	-.134	.894
	Não	23	90.70	9.32		
TOTAL - RAPF	Sim	19	101.95	8.71	.576	.568
	Não	23	100.26	10.00		

Legenda:

CR SA - Cumprimento de Regras na Sala de Aula; CR FSA - Cumprimento de Regras Fora da Sala de Aula; RAC SA - Relação do Aluno com os Colegas na Sala de Aula; RAC FSA - Relação do Aluno com os Colegas Fora da Sala de Aula; RAPF SA - Relação do Aluno com Professores e Funcionários na Sala de Aula - RAPF FSA - Relação do Aluno com Professores e Funcionários Fora da Sala de Aula; CR – Cumprimento de Regras; RAC - Relação do Aluno com os Colegas; RAPF - Relação do Aluno com Professores e Funcionários.

Os resultados apresentados no Quadro 56 levam-nos a poder afirmar que não há diferenças estatisticamente significativas entre os valores médios dos dois grupos de professores, ou seja, os professores percecionam de forma semelhante a gravidade dos comportamentos dos alunos, independentemente dos cargos desempenhados. Assim, os resultados do teste *t de Student* indicam que a hipótese H9 não recebe apoio dos dados.

Para testarmos as hipóteses H10 e H11, que afirmam a existência de uma relação entre o grau de gravidade percebido pelos professores relativamente aos atos de indisciplina, por um lado com a avaliação que fazem do grau de exigência da sua atuação em termos de controlo da disciplina (ACDP – Avaliação do Controlo da Disciplina por parte do Professor - H10), e por outro com a avaliação que fazem do seu relacionamento com os alunos (APRA – Avaliação por parte do Professor do seu Relacionamento com os Alunos - H11), recorreremos à análise correlacional, também através do coeficiente de correlação de Pearson, cujos resultados figuram no Quadro 57.

Quadro 57 - Resultados da correlação de Pearson entre os graus de gravidade dos atos de indisciplina percebidos pelos professores e as restantes variáveis em análise

Variáveis	TOTAL CRSA	TOTAL CRFSA	TOTAL RACSA	TOTAL RACFSA	TOTAL RAPFSA	TOTAL RAPFFA	TOTAL CR	TOTAL RAC	TOTAL RAPF	ACDP	APRA
TOTAL CRSA	1										
TOTAL CRFSA	.797**	1									
TOTAL RACSA	.725**	.681**	1								
TOTAL RACFSA	.542**	.656**	.737**	1							
TOTAL RAPFSA	.579**	.584**	.627**	.634**	1						
TOTAL RAPFFA	.535**	.649**	.646**	.782**	.799**	1					
TOTAL CR	.977**	.907**	.745**	.609**	.609**	.602**	1				
TOTAL RAC	.673**	.716**	.922**	.941**	.677**	.771**	.721**	1			
TOTAL RAPF	.591**	.637**	.665**	.720**	.975**	.912**	.636**	.745**	1		
ACDP	.269	.180	.125	.062	.122	.141	.251	.098	.135	1	
APRA	-.011	-.152	-.118	-.237	.001	-.169	-.062	-.195	-.061	.042	1

** p < .01

Os resultados obtidos pelo Quadro 57 indicam-nos que as diferentes escalas e subescalas de avaliação da gravidade dos atos de indisciplina dos alunos pelos professores se apresentam correlacionadas de forma positiva e estatisticamente significativa ($p < .01$).

No respeitante à avaliação que os docentes fazem da sua exigência em termos de controlo disciplinar (ACDP), assim como à avaliação que fazem da proximidade do seu relacionamento com os alunos (APRA), não foram encontradas correlações estatisticamente

significativas, com nenhuma das escalas de avaliação dos atos de indisciplina, não havendo portanto manifesta relação entre aqueles aspetos e a forma como os professores percebem a gravidade dos comportamentos dos alunos. Tais resultados permitem-nos concluir que as hipóteses H10 e H11 não obtiveram apoio dos dados.

Para testarmos a hipótese H12, segundo a qual os alunos apresentam percepções diferentes dos professores, no respeitante à avaliação que fazem dos graus de gravidade dos atos de indisciplina, criámos uma base de dados comum para as respostas de alunos e professores e aplicámos o teste *t de Student*, para comparação das médias dos dois grupos, conforme consta do Quadro 58.

Quadro 58 - Resultados do teste *t de Student* para os graus de gravidade dos atos de indisciplina percebidos por alunos e professores

Totais de atos de indisciplina	Aluno / Prof.	N	Média	Desvio padrão	<i>t</i>	<i>p</i>
TOTAL - CRSA	Prof.	42	67.71	10.11	4.138	.000
	Aluno	107	58.25	17.29		
TOTAL - CRFSA	Prof.	42	46.95	5.15	7.933	.000
	Aluno	107	35.83	11.95		
TOTAL - RACSA	Prof.	42	33.38	4.50	4.912	.000
	Aluno	107	28.10	8.47		
TOTAL - RACFSA	Prof.	42	57.14	5.17	6.955	.000
	Aluno	107	45.89	14.56		
TOTAL - RAPFSA	Prof.	42	69.55	6.38	5.053	.000
	Aluno	107	59.03	18.97		
TOTAL - RAPFFSA	Prof.	42	31.48	3.44	6.218	.000
	Aluno	107	25.13	9.01		
TOTAL - CR	Prof.	42	114.67	14.55	5.850	.000
	Aluno	107	94.08	28.02		
TOTAL - RAC	Prof.	42	90.52	9.03	6.488	.000
	Aluno	107	73.99	22.08		
TOTAL - RAPF	Prof.	42	101.03	9.37	5.551	.000
	Aluno	107	84.16	27.64		

Legenda:

CR SA - Cumprimento de Regras na Sala de Aula; CR FSA - Cumprimento de Regras Fora da Sala de Aula; RAC SA - Relação do Aluno com os Colegas na Sala de Aula; RAC FSA - Relação do Aluno com os Colegas Fora da Sala de Aula; RAPF SA - Relação do Aluno com Professores e Funcionários na Sala de Aula - RAPF FSA - Relação do Aluno com Professores e Funcionários Fora da Sala de Aula; CR - Cumprimento de Regras; RAC - Relação do Aluno com os Colegas; RAPF - Relação do Aluno com Professores e Funcionários.

Os resultados obtidos refletem diferenças estatisticamente significativas entre os dois grupos, de alunos e professores ($p < .001$), indicadores de que docentes e discentes percebem os graus de gravidade dos atos de indisciplina praticados na escola em estudo de forma diferente. As médias mais elevadas são as dos professores que atribuem a todos os conjuntos de atos de indisciplina maior gravidade que os alunos. Da observação destes resultados, percebemos que os dados vêm apoiar a hipótese H12.

2. Discussão dos resultados

Com o estudo ora concretizado, pretendeu-se sobretudo compreender, numa perspectiva comparativa, como percebem os alunos e os professores de uma determinada escola de 2º e 3º ciclo a gravidade dos comportamentos de indisciplina e ainda verificar se certas características pessoais ou sociodemográficas, escolares ou profissionais de ambos os grupos estão associadas às diferenças das suas percepções acerca deste assunto.

Para atingir os objetivos a que nos propusemos, desenvolvemos a nossa investigação, de carácter exploratório em torno de duas amostras de alunos e professores, recorrendo a uma metodologia de natureza quantitativa, não experimental e descritiva.

Na sequência do tratamento dos dados recolhidos (apoiado pelo suporte informático do programa IBM SPSS, versão 20) e perante os resultados obtidos e apresentados, baseados quer na estatística descritiva, quer na inferencial, parece-nos possível discutir algumas ideias e formular algumas conclusões que passamos a expor.

Com base nos dados relativos à percepção da gravidade dos atos de indisciplina ocorridos na escola em estudo, por parte dos alunos, constatámos o seguinte:

- No respeitante à avaliação dos itens reunidos no grupo “cumprimento de regras na sala de aula” (CRSA), na grande maioria dos atos, a avaliação dos alunos recai nos graus 4 e 5 (15 em 18 comportamentos), o que significa que os alunos atribuem alguma gravidade à maioria dos atos elencados nesta categoria.

- Os itens do “cumprimento de regras fora da sala de aula” (CRFSA) são distribuídos pelos vários níveis, destacando-se que 6 dos 11 atos se inserem nos graus 4 e 5 e os restantes nos graus mais baixos 1 ou 2. Tal consideração permite-nos talvez afirmar que os alunos

atribuem menos gravidade aos atos relativos ao cumprimento de regras ocorridos fora da sala de aula.

- No grupo dos comportamentos em que se avalia a “relação do aluno com os colegas na sala de aula” (RACSA), dos 8 atos enunciados, 6 situam-se em maioria nos graus mais elevados e 2 deles apresentam uma distribuição equilibrada entre os 3 principais níveis (baixo = 1 e 2; / médio = 3 / elevado = 4 e 5). Depreende-se novamente que o juízo de valor emitido pelos alunos privilegia os graus de gravidade mais elevados (4 e 5).

- Os resultados da avaliação dos atos relativos ao “relacionamento do aluno com os colegas fora da sala de aula” (RACFSA) indicam-nos que 10 dos 13 comportamentos recebem uma avaliação mais alta, havendo 2 deles situados nos graus mais baixos e um ato distribuído de forma mais homogénea entre os 2 extremos desta nova escala. De novo, os dados indicam-nos que os alunos avaliam também estes comportamentos de forma grave.

- No conjunto dos 16 atos que avaliam o “relacionamento dos alunos com os professores e funcionários da escola na sala de aula” (RAPFSA), verifica-se que os alunos os localizam em maioria nos graus de gravidade 4 e 5.

- Do mesmo modo, os 7 comportamentos incluídos no grupo que mede o “relacionamento dos alunos com professores e funcionários fora da sala de aula” (RAPFFSA) obtiveram valores que os situam em maioria nos graus de gravidade 4 e 5.

Desta observação, destaca-se que a maioria dos comportamentos elencados recebe, por parte da avaliação dos alunos, uma gravidade de grau 4 e 5, o que merece algum apreço por considerarmos que os discentes valorizam os comportamentos mais corretos, tendo em conta que os atos de gravidade que avaliam com graus 1 ou 2 estão em menor número. Esta informação parece-nos relevante por entendermos que os juízos de valor dos alunos indicam alguma preocupação com o bem-estar na escola.

Acresce-nos salientar ainda que esse cuidado se manifesta também pelas sugestões de comportamentos apresentadas pelos alunos, que parecem revelar sentido crítico e atenção às situações de indisciplina ocorridas, para além do conhecimento de algumas regras do regulamento interno da escola.

Quanto à avaliação dos atos de indisciplina por parte dos professores e em função da reorganização dos mesmos em três níveis (baixo = 1 e 2 / médio = 3 / elevado = 4 e 5), constata-se o seguinte:

- Os itens do grupo “cumprimento de regras na sala de aula” (CRSA) recebeu por parte dos professores uma avaliação maioritariamente situada nos graus 4 e 5, que podemos considerar próxima das dos alunos (16 em 18 comportamentos), se bem que surgem já dois comportamentos que nenhum docente avaliou com os níveis mais baixos, para além dos atos de indisciplina avaliados com os graus 1 ou 2 obterem uma percentagem muito reduzidas, comparativamente com a avaliação efetuada pelos alunos. Salienta-se que, para um dos comportamentos, se registou o maior número de respostas no nível intermédio 3.

- Quanto aos itens do grupo “cumprimento de regras fora da sala de aula” (CRFSA), perçecionados pelos professores, verificou-se, tal como para os alunos, uma grande distribuição das respostas pelos vários níveis, destacando-se 5 dos 11 atos inseridos no grau 3, os restantes 6 comportamentos incluídos nos graus mais elevados 4 e 5, e ainda 5 que não obtiveram nenhuma resposta de nível 1 e 2. Confirma-se a tendência de respostas dos professores que parecem apresentar uma avaliação dos graus de gravidade mais elevada que os alunos.

- Os comportamentos que serviram para medir a “relação do aluno com os colegas na sala de aula” (RACSA), contemplando 8 itens, estão essencialmente centrados nos graus mais elevados, verificando-se uma inexistência de respostas de nível mais baixo em 3 atos e, em 2 deles inclusive, 0% no grau 3, o que corresponde a 100% nos graus mais elevados para 2 comportamentos relacionados com agressões físicas e verbais dirigidas a outros alunos.

- A categoria “relacionamento do aluno com os colegas fora da sala de aula” (RACFSA) obteve, por parte dos docentes, uma tendência generalizada para percentagens muito reduzidas ou nulas nos graus 1 e 2, e até no grau 3, confirmada pelas percentagens atribuídas aos graus 4 e 5, acima dos 95% em 9 dos 13 comportamentos, sendo de 100% para 4 deles.

- Os 16 atos de indisciplina que avaliam o “relacionamento dos alunos com os professores e funcionários da escola na sala de aula” (RAPFSA) mantêm-se na tendência de percentagens elevadas localizadas em maioria nos graus de gravidade 4 e 5 e até equivalentes a 100%, para 5 deles. Dos 16 atos avaliados pel os professores, 13 não obtiveram qualquer resposta nos graus 1 ou 2.

- Dos 7 comportamentos englobados no grupo “relacionamento dos alunos com professores e funcionários fora da sala de aula” (RAPFFSA), 4 não mereceram qualquer

atribuição de grau 1 ou 2, verificando-se novamente que a maioria dos atos foi avaliada nos graus de gravidade mais elevados 4 e 5.

Dos resultados observados, salienta-se uma tendência generalizada para a avaliação dos atos de indisciplina por parte dos professores situada no nível de gravidade mais elevado (graus 4 e 5), com um total de 11 atos avaliados dessa forma por 100% dos respondentes.

Comparativamente com a avaliação efetuada pelos alunos, notou-se um aumento do grau de gravidade com que os docentes percecionaram os atos de indisciplina, confirmando-se esta ideia pelo número elevado de 33 atos que não obtiveram qualquer resposta nos graus 1 ou 2.

Considerando que muitos alunos mostram preocupação com o saber-estar e o bem-estar na escola, é, no entanto relevante a manifesta diferença de percepção do grau de gravidade dos atos avaliados por ambos os grupos de participantes (alunos e professores).

Tendo em conta que o principal objetivo deste estudo se relacionava com a percepção dos graus de gravidade dos atos de indisciplina, numa tentativa de entender as razões das diferenças de percepção entre professores e alunos, caso existissem, levantaram-se algumas hipóteses que foram testadas com recurso a testes da estatística inferencial e cujos resultados nos merecem alguns comentários.

Um dos primeiros objetivos consistia em saber se os rapazes e raparigas da nossa amostra avaliavam os atos de indisciplina cometidos na escola com graus de gravidade diferentes, o que correspondia à colocação da hipótese H1.

O teste *t de Student* efetuado permitiu-nos verificar que não há divergência na forma como os rapazes e as raparigas da amostra percecionam a gravidade dos atos de indisciplina, pois não houve diferenças estatisticamente significativas entre a média dos dois grupos.

Com o teste da hipótese H2, pretendeu-se averiguar se os alunos que apresentam reprovações percecionam de forma diferente o grau de gravidade dos atos de indisciplina, comparativamente com os seus colegas sem qualquer retenção escolar.

Quando divididos em grupos de alunos com ou sem reprovações, constatou-se que apenas a variável “relação do aluno com os colegas na sala de aula” (RACSA) obteve resultados significativos, reveladores de alguma divergência quanto à percepção da gravidade dos atos de indisciplina.

Um outro objetivo prendia-se com a tentativa de verificar se as expectativas de estudo dos alunos estavam relacionadas com a sua percepção da gravidade dos atos de indisciplina, considerando-se então a hipótese H3, para a qual tivemos de constituir dois grupos, correspondendo o primeiro aos alunos que aspiram ao prosseguimento de estudos para o ensino superior (60.7% dos inquiridos) e o segundo composto pelos restantes 29,3%.

Da aplicação do teste *t de Student*, concluiu-se que não há qualquer relação entre as expectativas de estudo dos alunos e o grau de gravidade com que percecionam os atos de indisciplina ocorridos na escola. Tal resultado não nos levou a tecer qualquer comentário, porque o valor de *t* relativo à diferença entre as médias dos grupos não era significativo, embora pudéssemos inicialmente crer que houvesse alguma relação entre as escalas, daí a colocação da hipótese H3.

Com esta investigação, era ainda nossa intenção averiguar se os alunos que foram sujeitos a participações apresentavam percepções específicas em termos de classificação da gravidade dos atos de indisciplina, comparando assim a visão dos alunos referenciados como problemáticos, com a dos comumente ditos bem comportados, por não apresentarem participações na sua história escolar. Os dados recolhidos entre os 33 alunos com registo de participações e os restantes não revelaram quaisquer diferenças estatisticamente significativas na forma como percecionam a indisciplina da escola, não se podendo então validar a hipótese H4.

Com vista ao teste das hipóteses H5, H6, H7 e H8, que pressupunham relações entre algumas escalas, procedeu-se à medição do coeficiente *r* de Pearson e constatou-se a existência de correlações significativas entre os vários grupos constituídos pelos totais dos atos de indisciplina em análise, o que coloca em evidência o poder interpretativo destes resultados.

Colocada a hipótese H5, segundo a qual as percepções da gravidade dos comportamentos de indisciplina por parte dos alunos estavam relacionadas com o grau de incómodo que sentem pelo comportamento dos colegas na sala de aula, e medido o coeficiente *r* de Pearson entre ambas as variáveis, destacou-se a correlação estatisticamente significativa da variável “incómodo sentido pelo comportamento dos colegas” com os vários totais dos atos de indisciplina, pelo que nos é possível concluir que parece haver uma relação direta entre o incómodo sentido pelo comportamento dos colegas na sala de aula e a forma como os alunos percecionam a gravidade dos atos de indisciplina.

Da interpretação destes dados, percebemos que os alunos que se sentem incomodados pela indisciplina dos colegas da turma em que estão inseridos tendem a avaliar de forma mais severa a gravidade das ocorrências a que assistem na escola e na sala de aula.

Outra associação em análise foi formulada na hipótese H6, também testada pela correlação r de Pearson. Estimava haver relação entre a avaliação que os alunos fazem da sua turma, em termos de perturbação e a percepção do grau de gravidade que têm dos atos de indisciplina, não se tendo, no entanto, encontrado quaisquer correlações interpretáveis neste caso.

Este resultado intriga-nos de sobremaneira, tendo em conta os dados da análise descritiva e quantitativa que se apresentam como muito próximos dos obtidos com a variável “incómodo sentido pelo comportamento da turma”, com os quais esta variável se correlaciona ao nível de $p < .01$. Porque a percepção da indisciplina se correlaciona com o incómodo sentido pelos alunos perante o comportamento dos colegas, mas se mostra independente da avaliação da turma como perturbadora, este facto parece-nos algo contraditório, fugindo até ao nosso entendimento. Talvez se possa explicar por alguma particularidade da nossa amostra, que é de pequena dimensão, ou talvez seja ainda necessário aperfeiçoar o instrumento de recolha de dados, de modo a conseguir-se obter dados empíricos que vão ao encontro daquilo que a nossa experiência como docente nos faz crer.

Com esta investigação, interessava-nos também averiguar a existência de uma possível relação entre a percepção dos graus de gravidade percebidos pelos alunos e a avaliação que fazem do relacionamento que mantêm com os seus pais, testando-se assim a hipótese H8, através do cálculo do coeficiente de correlação de Pearson entre as duas variáveis.

No início deste trabalho, a nossa intuição levava-nos a acreditar nessa premissa, embora o teste a viesse apoiar apenas em parte. De facto, com alguns dos atos de indisciplina, não se vislumbra qualquer relação estatisticamente significativa. Apenas se verifica uma correlação significativa, ao nível de $p < .05$, com os grupos de comportamentos “cumprimento de regras fora da sala de aula” (CRFSA), “relação do aluno com os colegas fora da sala de aula” (RACFAS), “relação do aluno com professores e funcionários na sala

de aula” (RAPFSA), “relação do aluno com professores e funcionários fora da sala de aula” (RAPFFSA) e “relação do aluno com professores e funcionários” (RAPF).

Conclui-se assim haver relação entre o modo como os alunos avaliam o relacionamento que os pais têm com eles (assente em regras dialogadas a 71%) e a forma como avaliam os graus de gravidade dos atos de indisciplina na relação que estabelecem com os adultos da escola. Percebe-se assim que a avaliação da sua relação com os pais (também adultos) está relacionada com a sua percepção da gravidade da indisciplina, numa correlação negativa. Estes resultados sugerem então que, quanto mais baixo é o valor da avaliação atribuída ao relacionamento com a família, mais elevado é o grau de gravidade dos atos percecionados pelos alunos. Ou seja, quanto menos autoritário é esse relacionamento com a família, mais os alunos percecionam os comportamentos de indisciplina com maior gravidade.

Interessante é também a correlação positiva estatisticamente significativa, ao nível de $p < .01$, entre a avaliação do relacionamento dos alunos com os pais e a avaliação da exigência da educação que dizem receber por parte dos progenitores.

Todavia, muito contraditório nos parece novamente o resultado relativo à hipótese H8. Efetivamente, medido o grau de exigência que os alunos sentem na educação que os pais lhes dão, considerada exigente por 69.2%, e encontrado o coeficiente de correlação de Pearson entre as variáveis em apreço, não se confirmam correlações estatisticamente significativas com a percepção da gravidade dos atos de indisciplina por parte dos alunos, o que significa que as respostas obtidas revelam não haver relação interpretável entre essas variáveis.

Observada a correlação, por um lado, entre a avaliação que os alunos fazem do relacionamento que mantêm com os pais (ARAP) e do relacionamento que vivenciam com os adultos da escola (RAPF, RAPFSA e RAPFFSA), e por outro lado, entre a avaliação que fazem do seu relacionamento com os pais (ARAP) e a avaliação da exigência que sentem na educação que os pais lhes dão (AEEP), parece-nos algo estranho o facto de não se conjugarem as variáveis do relacionamento do aluno com os adultos da escola (RAPF, RAPFSA e RAPFFSA) com a avaliação da educação que recebem de casa (AEEP) numa eventual relação de lógica triangular. Mais uma vez poderá esta constatação ter na base particularidades da nossa amostra, que não é representativa, sendo necessárias mais investigações neste domínio para esclarecer a possível relação entre todos estes fatores.

Da análise das possíveis relações entre a percepção que os alunos demonstram da gravidade dos comportamentos e as variáveis relativas às características dos mesmos, confirmámos que a forma como percebem a indisciplina não está relacionada com a sua categoria sexual de pertença, nem com as suas expectativas quanto ao prosseguimento de estudos, nem com o facto de terem sido sujeitos a participações disciplinares, nem com a avaliação que fazem da perturbação da sua turma, nem ainda com o grau de exigência com que avaliam a educação que recebem dos pais.

No entanto, verifica-se uma relação estatisticamente significativa entre essa percepção por parte dos alunos da gravidade dos atos cometidos na escola e o facto de terem sido alvo de participações, se bem que parcialmente, e mais precisamente ao nível do cumprimento de regras e da relação com os colegas, essencialmente na sala de aula.

Com vista ao nosso objetivo principal que era perceber com que graus de gravidade alunos e professores avaliam os atos de indisciplina registados na escola, numa tentativa de comparação entre as duas amostras, e como forma de perceber se as características de uns e de outros influenciam essa sua percepção, formulámos também para os professores algumas hipóteses que testámos e cujos resultados se nos afigura comentar.

A primeira hipótese relacionada com os professores (H9) debruçou-se sobre os cargos exercidos pelos mesmos, pressupondo-se que o desempenho de funções de direção, gestão e administração, ou coordenação e supervisão, talvez possa estar de alguma forma relacionado com o modo como se avalia a gravidade dos atos de indisciplina.

Efetou-se o teste *t de Student* que levou a rejeitar a hipótese formulada, não se verificando, efetivamente, diferenças estatisticamente significativas entre os 45.2% de docentes que foram coordenadores de departamento, coordenadores de diretores de turma, membros de direção de escolas (ou agrupamento) ou elementos do conselho geral, e os restantes 54.8% de professores, na avaliação que ambos os grupos fizeram da gravidade dos diferentes atos de indisciplina indicados no nosso questionário.

Parece-nos importante esclarecer que 95.2% dos docentes já exerceu o cargo de diretor de turma, papel de relevância considerável devido às competências designadas pela legislação que os rege, nomeadamente no seu carácter de mediador entre alunos, entre professores do conselho de turma, entre alunos e funcionários e entre os encarregados de

educação e a restante comunidade escolar. Daqui se depreende que a preocupação em manter a disciplina, face à indisciplina verificada, está diariamente no cerne da questão pedagógica e na mente do diretor de turma. Assim, não será de estranhar que o modo como se percebe a gravidade dos comportamentos não esteja relacionada com o desempenho de cargos de direção, administração e gestão, coordenação e supervisão, sendo essa preocupação com as regras, uma constante de todo o corpo docente.

Aplicado o teste das correlações e identificado o coeficiente de Pearson, percebemos que há uma correlação bastante significativa entre as várias escalas que avaliam os graus de gravidade dos comportamentos por parte dos professores ($p < .01$).

Relativamente à amostra dos professores, foi também nosso objetivo perceber se a sua percepção da gravidade dos comportamentos se relaciona com a exigência que assumem no respeitante ao controlo que fazem da disciplina, estabelecendo-se então a hipótese H10.

Os resultados obtidos pela estatística descritiva indicam-nos que a totalidade dos docentes inquiridos se considera exigente em termos de controlo da disciplina, sendo que 42.9% se considera muito ou extremamente exigente, o que, de facto, vem ao encontro das suas respostas, a respeito da percepção da gravidade indicada para a grande maioria dos atos, avaliados nos graus 4 e 5, de aparente maior exigência. No entanto, e apesar desta coerência nas suas respostas, não foram encontradas correlações estatisticamente significativas, entre as suas percepções acerca do grau de gravidade dos atos de indisciplina e a avaliação do grau de exigência que fazem da sua atuação em termos de controlo da disciplina, pelo que a hipótese H10 não recebe apoio dos dados.

Uma outra vertente de análise orientou-nos para a crença de que haveria relação entre a forma como os professores sentiam a gravidade dos comportamentos e o relacionamento que afirmam ter com os seus alunos (ARAP), com base na hipótese H11. Da estatística descritiva, ressalta que 80.9% dos docentes se situa nos graus 4 e 5 em termos de proximidade dos alunos (sendo o grau 5 o de maior proximidade), contra 1 professor (2,4%) que poderemos considerar relativamente distante, ou colocado no grau 2 (sendo o grau 1 o mais distante de todos).

No entanto, aplicado o coeficiente Pearson às variáveis dos totais dos atos de indisciplina e conjugado com a variável relativa à avaliação que o professor faz do relacionamento que mantém com os seus alunos (ARAP), constata-se não haver qualquer

tipo de correlação estatisticamente significativa entre as variáveis, não se verificando portanto a existência de uma relação interpretável entre o modo como os professores avaliam a sua proximidade com os alunos e o modo como percebem a gravidade dos comportamentos por eles praticados.

Por último, e tendo em mente a hipótese H12 desta nossa investigação, de acordo com o objetivo principal formulado para este trabalho, e cuja finalidade previa uma comparação entre a avaliação do grau de gravidade dos atos de indisciplina percebidos por parte dos alunos e dos professores, os resultados obtidos neste caso, através do teste *t de Student*, mostraram-nos a existência de diferenças significativas entre os dois grupos a este nível, tal como tínhamos previsto.

Efetivamente, considerando o valor de probabilidade encontrado ($p < .001$), parece pois que docentes e discentes avaliam de maneira diferente os graus de gravidade dos diversos atos de indisciplina praticados na escola em estudo e que se encontravam listados nos questionários que lhe foram administrados. A comparação entre as médias dos dois grupos permite-nos verificar que, em todos os conjuntos de atos de indisciplina, os professores tendem a avaliar de forma mais severa os comportamentos em questão do que os alunos.

Com base nesta conclusão estatística, somos levada a crer que a mesma nos indica um dado pertinente para a compreensão das situações de indisciplina na escola em estudo, nomeadamente numa tentativa de perceber que os alunos podem apresentar uma visão divergente da do professor no respeitante à questão da classificação dos comportamentos, de acordo com o parâmetro “gravidade”, o que certamente condicionará o comportamento de ambas as partes, quando confrontadas com situações específicas de indisciplina.

Desta forma, parecem ter sido equacionadas, tratadas e respondidas todas as questões de investigação inicialmente por nós delineadas, e analisados os resultados que vêm corroborar ou refutar as hipóteses enunciadas. Foi para nós importante perceber, na sequência desta fase do nosso trabalho, que nem todas as premissas intuitivamente em nós enraizadas - fruto da nossa já longa experiência profissional - obtiveram o necessário suporte empírico para continuarmos a tê-las como inquestionáveis, na análise que fazemos da realidade da escola.

Porém, importa-nos realçar que não pretendemos, nem podemos, de modo algum, generalizar os resultados apurados com esta investigação à totalidade da população escolar da escola em estudo, nem a outros contextos escolares e/ou geográficos. No entanto, o instrumento por nós construído, com base em registos concretos de atos de indisciplina de uma dada escola, pode agora servir de ponto de partida para outras investigações no domínio em questão, numa tentativa de o melhorar, quer em termos das suas características psicométricas, quer no que concerne ao conteúdo dos itens. Por exemplo, a introdução de novos itens derivados das respostas abertas dadas pelos alunos da nossa investigação, ou a repetição deste estudo em escolas com características regionais diferentes poderão constituir dois bons motes para o estímulo de projetos de investigação na continuidade daquele que agora terminamos.

Antes de concluirmos esta parte da tese, gostaríamos de salientar ainda que o nosso maior ganho se prende com o alerta interior para as questões de investigação em educação, desejando nós modestamente ter contribuído para a compreensão das situações de indisciplina apresentadas, com o intuito de ir ao encontro de algumas soluções ou pistas de atuação, numa tentativa de melhoramento do ambiente na sala de aula e na escola em geral, nem que seja somente pela reflexão suscitada.

Não esquecendo que este estudo se cingiu a um espaço físico, social e temporal determinado, assim como a questões muito específicas da realidade observada, esperamos, sem pretensão, ter fornecido alguns dados úteis à construção do saber em educação, ou talvez tenhamos levantado algumas questões passíveis de enriquecer a interpretação da realidade escolar e das situações de indisciplina, mormente no respeitante ao que alunos e professores pensam e sentem, aquando das interações que experimentam na escola, e ainda no modo como avaliam e reagem àquilo que consideram atos de indisciplina.

Conclusão

Apresentada a reflexão efetuada com base na revisão da literatura correspondente à primeira parte deste trabalho (capítulos I e II), expostas a apresentação e a análise dos resultados do estudo empírico que deu corpo à segunda parte da tese (capítulos III e IV), neste ponto do nosso estudo, pretendemos terminar esta dissertação retirando as principais conclusões e refletindo criticamente sobre a investigação que foi desenvolvida no decurso do trabalho.

No capítulo I, intitulado “Os jovens e a indisciplina”, analisámos a perspetiva teórica da problemática da indisciplina em função da especificidade dos alunos, nomeadamente as suas características sociais, familiares, pessoais e relacionais. Começámos por proceder a uma revisão bibliográfica sobre o conceito de indisciplina, definindo-o como um fenómeno relacional e interativo, de desrespeito de normas e valores orientadores do processo de ensino e aprendizagem, e distinguindo-o de outros conceitos comumente associados: o conflito, a violência e a agressividade. Constatámos que, com vista à procura de respostas adequadas a cada fenómeno, vários autores entendem que a clarificação destes conceitos é imprescindível.

Tendo por base a nossa investigação empírica, apontámos algumas ideias relativas à tipologia dos atos de indisciplina considerada por Amado e Freire (2002, p. 7) e cujos níveis de indisciplina se distinguem por se tratar de comportamentos de “desvio às regras de trabalho na aula”, de “perturbação das relações entre pares” e de “problemas da relação professor-aluno”.

De seguida, intentámos perceber o que se entende por “gravidade dos atos”, cujo conteúdo se relaciona diretamente com o objetivo principal da nossa investigação que pretendia comparar as percepções da gravidade de atos de indisciplina por parte de alunos e professores. Percebemos que o fator “gravidade” decorre, por uma lado, da legislação, embora pouco explícita no nosso entender, e por outro associado a fenómenos que alguns autores definem próximos da delinquência ou violência juvenil, surgidos em consequência de alguma patologia e com encaminhamento de ordem crimino-penal. Neste sentido, vários autores distinguem os dois tipos de comportamentos dos alunos nas escolas: antissociais e de indisciplina, tal como ocorrem nos vários quadrantes da sociedade.

Foi por percebermos que a indisciplina se manifesta com contornos pedagógicos, embora os alunos cheguem à escola com as suas heranças relacionais, que nos decidimos pela abordagem de algumas causas mais profundas que nos pudessem ajudar a compreender o fenómeno. Assim, descobrimos que vários investigadores apontam diversos fatores de risco da problemática relacional, nomeadamente de ordem individual, familiar, social e pedagógica (Amado e Freire, 2009). Assim, estes autores entendem que a relação na escola pode ser afetada pelas características do próprio aluno, pelas vivências e interações familiares (consideradas por alguns autores como modelo para as personalidades em construção), pela existência de problemas sociais em cujo meio as crianças e jovens podem ser consideradas como vítimas, ou ainda associada a interpretações subjetivas decorrentes das próprias crenças e experiências vivenciais (Amado, 2000).

Percebeu-se a influência que têm os pais (ou outro tipo de adultos) e os pares, nas interações da criança com a escola, verificando-se a existência de uma interdependência entre os dois espaços onde se desloca: o familiar e o escolar. Identificaram-se algumas linhas teóricas que nos levaram a constatar que as relações verticais e horizontais, com influências diretas e indiretas no desenvolvimento humano, têm implicações no autoconceito e nas características que os alunos vão desenvolver a dois níveis (social e intelectual), estando então associadas à aquisição de competências sociais e emocionais por parte da criança e do jovem (Schaffer, 2005). Outra perspetiva teórica mostrou-nos também a importância da ligação afetiva entre o progenitor e a criança por afetar as tendências e os padrões da sua emotividade, salientando-se haver na sua origem três tipos de ligações identificadas: segura, ambivalente e retrativa, decorrente das quais varia a resposta emocional da criança (Ainsworth e colaboradores, 1978).

Vários autores perceberam que o processo de aquisição das competências emocional e social é permeável à transferência do controlo emocional dos pais para a criança, e à necessária inventariação de estratégias para ajudar a regular as emoções, numa perspetiva de desenvolvimento ao longo da vida, e com vista a uma mais bem-sucedida adaptação social, e por conseguinte escolar (Oatley & Jenkins, 2002).

As investigações têm revelado que os riscos de desenvolver patologias de exteriorização (agressividade) ou de interiorização (depressão) estão relacionados com o facto de as crianças viverem expostas a conflitos sérios e prolongados nas famílias, salientando-se o contributo de efeitos bidirecionais para a formação do estilo afetivo da

pessoa e para a construção do seu temperamento, em função de padrões relacionais (Oatley & Jenkins, 2002).

Nesta linha de ideais, tão preocupada ou mais que a sociedade, a escola pretende, por via da legislação publicada e da sensibilidade formativa do corpo docente e não docente, cativar as famílias para a escola, numa tentativa de colaboração e de partilha de responsabilidades, no sentido de uma parceria que se deseja frutífera entre a escola e a família. Cabe à escola, à família e à sociedade favorecerem a maturidade cívica e sócio-afetiva dos nossos futuros adultos, criando neles atitudes e hábitos positivos de relação e cooperação, nos vários setores da sua vida: familiar, escolar e social.

Para concluir o primeiro capítulo deste trabalho, percebemos que, ao pretender analisar e avaliar a indisciplina, se deve ter em conta uma visão holística (Amado, 2000), não descurando nenhum fator, nem privilegiando determinados membros da comunidade escolar, em detrimento de outros, pois o modelo relacional existente na escola deve ter em consideração os vários intervenientes em ação na escola, decorrente da interdependência entre os dois subsistemas de interações (tarefas académicas e participação social): o professor, os alunos, o pessoal não docente, para além da família. Para estes quatro pilares basilares, entendem a grande maioria dos investigadores dever apostar-se numa formação ao longo da vida (inicial e continuada), centrada na necessidade específica de cada escola e na construção e melhoria do ambiente escolar, familiar e social (Barroso, 1995).

Com efeito, a especificidade do sistema relacional da escola concorre para a construção do clima do grupo-turma em particular e por conseguinte da escola. É o leque das interações experimentadas (que se querem equilibradas) e a promoção da autodisciplina (autoconsciencialização) que geram nos alunos as competências sociais e emocionais necessárias ao bem-estar pessoal, familiar e social, enquanto criança, jovem, e futuro adulto (Brazelton & Sparrow, 2005).

No capítulo II, denominado “Os professores e a indisciplina”, abordámos a questão da indisciplina sob o formato dos normativos legais cuja execução regula o desempenho da atividade docente e se concretiza sob a forma dos documentos estruturantes da escola, considerados, em parte, como motores orientadores da construção do clima da escola.

Assim, começámos por explicitar o que a legislação existente prevê em matéria de indisciplina, dentro do quadro de autonomia das escolas, e com base nos documentos que

estruturam a atividade da escola, nomeadamente o projeto educativo, o regulamento interno e o plano anual de atividades, salientando-se o estatuto do aluno que estatui a necessidade de implementação de "regras de convivência que assegurem o cumprimento dos objectivos do projecto educativo, a harmonia das relações interpessoais e a integração social, o pleno desenvolvimento físico, intelectual e cívico dos alunos" (Lei nº 51/2012, artigo 48º).

Recordaram-se algumas competências atribuídas aos principais órgãos de direção, gestão e administração escolar, mormente ao conselho geral, ao diretor e ao conselho pedagógico, no que diz respeito ao poder disciplinar de cada um.

Com vista à melhoria do ambiente escolar, propiciador de bem-estar geral e de êxito, destacaram-se os percursos formativos alternativos ao regular, orientados para os interesses e o sucesso académico dos alunos, procurando assim responder às necessidades da comunidade educativa e contribuir para a prevenção do abandono escolar.

Por reconhecermos a importância que a análise do clima escolar revela para o conhecimento da vida da escola, procurámos definir o conceito de clima de escola, percebendo que os estudos iniciais seguiram o modelo organizacional segundo as perspetivas organizacional, psicológica, psicossocial e cultural.

Tentámos explicitar alguns modelos de análise, inicialmente baseados em teorias clássicas de avaliação dos fenómenos da liderança e posteriormente em modelos clássicos, políticos e simbólicos. Assim, foram-se introduzindo novas dimensões (motivação, percepções e comportamentos) apoiadas na teoria do sistema natural (considerada a dimensão informal da organização por privilegiar o contributo do elemento humano em termos psicológicos e sociais – teorias das relações humana e comportamental). A abordagem da organização como sistema aberto analisa o clima organizacional baseado em cinco subsistemas (metas e valores, técnico, estrutural, psicossocial e administrativo).

O modelo político avalia o funcionamento das organizações com base na interpretação dos comportamentos individuais e organizacionais (traduzidos em jogos de poder, de influências e conflito de interesses, a nível macro ou micro). O modelo simbólico centra-se nos conceitos de ambiguidade (relativa aos diferentes aspetos da vida da organização) e simbolismo (interpretações subjetivas), usados na avaliação do clima.

Alguns autores referem que, devido ao número de dimensões a contemplar para o estudo do clima da escola, são por vezes levadas a cabo análises parcelares (clima social, clima académico e clima organizacional, Carvalho, 1992). Outros identificam quatro

dimensões do clima (ecológica, ambiente psicossocial, sistema social e dimensão cultural, Anderson, 1982, citado por Carvalho, 1992). Outros ainda explicitam cinco ângulos interrelacionados entre si, constituindo subclimas (clima relacional ou social, clima educativo, clima de segurança, clima de justiça e clima de pertença, Janosz, Georges e Parent, 1998).

Amado (2001), por exemplo, define o clima de escola como sendo o resultado de um conjunto de circunstâncias (organizacionais, normativas e relacionais).

Várias são as dimensões e as perspetivas acerca da análise do clima de escola. Todavia, interessa referir o fator comum que prevê avaliar e identificar, como clima de escola, um conjunto de percepções partilhadas pelos atores escolares (Vala, 1988; Nóvoa, 1990; Carvalho, 1992) e que pode resultar num ambiente aberto ou fechado. Se o clima influencia as formas de convivência e de atuação na escola e na sala de aula, segundo alguns autores, não é menos verdade que o ambiente social condiciona o espaço escolar num aparente jogo bidirecional ou de reciprocidade.

Assim, podemos concluir que o clima de escola contribui para a ocorrência, prevenção ou ausência de atos de indisciplina que, somente uma cultura de colaboração e de participação, de todos os agentes pedagógicos, na prossecução de metas comuns, pode orientar para caminhos de eficácia e excelência da escola (mediante processos de consciencialização) e de satisfação pessoal de cada um dos seus elementos.

A terceira perspetiva de análise do fenómeno da indisciplina, abordada no capítulo II, centra-se no papel do professor, como agente nuclear da relação pedagógica e da construção da disciplina, num clima de sala de aula e de escola que favoreça a boa convivência e as relações interpessoais saudáveis e promotoras do desenvolvimento de todos. Nesse sentido, observou-se o que a legislação em vigor proclama em termos do perfil de exigência e de autoridade do professor, cuja relevância se destaca no estatuto do aluno dos ensinos básicos e secundário e no estatuto da carreira docente que afigura a autoridade do professor, simultaneamente como um direito e como um dever.

Assim sendo, é notório que a função do professor se centra, em grande parte, nas componentes socio-afetiva e cívica, preconizadas desde a Lei de Bases do Sistema Educativo, de 1986. Perante a sociedade, e segundo alguns autores, é ele o grande mediador entre os vários quadrantes que constituem a comunidade educativa (Teixeira, 1995).

No entanto, as investigações insistem na urgência de formação do professor especificamente nesta área do saber, não descurando, de modo algum, o necessário envolvimento do aluno no respeitante ao clima da sala de aula e de escola. Considera-se ainda que a pedagogia das relações humanas, assente em partilha de interesses e responsabilidades, apoiada por parcerias, é geradora de um clima social de satisfação global.

A segunda parte da nossa tese comporta a descrição pormenorizada do estudo empírico realizado, baseado na percepção da gravidade dos atos de indisciplina por dois intervenientes essenciais no processo educativo: alunos e professores, numa perspetiva comparativa.

Começando por recordar as questões que se nos colocaram no início deste percurso, cumpre-se-nos mencionar as principais ilações suscitadas pelos resultados observados.

Os cálculos da consistência interna das diferentes subescalas dos questionários dos alunos e professores, respetivamente, revelaram-nos bons indicadores psicométricos quanto à sua fidelidade e deram-nos a confiança necessária para a utilização dos mesmos no nosso trabalho. A utilização de testes estatísticos como o *t de Student* e o coeficiente de correlação *r* de Pearson permitiram-nos testar todas as hipóteses formuladas.

Na sequência do nosso estudo, verificámos que os rapazes e raparigas da nossa amostra percecionam a gravidade dos atos de indisciplina de forma semelhante, não havendo diferenças estatisticamente significativas entre eles, em função da respetiva categoria sexual de pertença.

Verificou-se, no entanto, uma relação entre o modo como os alunos avaliam a gravidade dos atos de indisciplina identificados e o facto de terem ou não já repetências no seu percurso escolar. Neste caso, os que já haviam repetido um ou mais anos de escolaridade tenderam a avaliar os atos mencionados, de forma mais grave do que aqueles a quem não tinha ainda acontecido.

Por seu turno, constatámos que, o facto de terem sido sujeitos a participações disciplinares, não se mostrou correlacionado com a avaliação que os alunos fizeram dos comportamentos de indisciplina em termos de graus de gravidade.

Também não se encontraram diferenças significativas, relativas à avaliação dos atos de indisciplina entre as respostas dos discentes com aspirações académicas de seguir para o

ensino superior e as daqueles que não apresentavam tais expectativas elevadas de continuação dos estudos.

Verificámos que há uma relação entre a percepção da gravidade dos atos de indisciplina e o grau de incómodo sentido pelos alunos, devido ao comportamento dos colegas na sala de aula. De facto, parece que os alunos que tendem a sentir-se mais incomodados com tais ocorrências são os que se inclinam a perceber os comportamentos de indisciplina de forma mais grave. Neste caso particular, confirmou-se ainda que há uma relação entre o grau de incómodo sentido pelo comportamento dos colegas e a forma como avaliam a sua turma em termos de perturbação. No entanto, a análise correlacional indicou-nos não haver correlação entre esta última variável e a percepção da gravidade dos atos de indisciplina por parte dos alunos.

Outra conclusão interessante prende-se com o facto de os alunos que tenderam a encarar o seu relacionamento com os pais de forma mais autoritária se inclinarem a atribuir menor gravidade aos atos de indisciplina, essencialmente aos comportamentos relativos ao cumprimento de regras fora da sala de aula (CRFSA), à sua relação com os colegas fora da sala de aula (RACFSA) e ao seu relacionamento com os adultos, professores e funcionários dentro e fora da sala de aula (RAPFSA e RAPFFSA). Não podendo nós aqui estabelecer relações de causa-efeito entre as variáveis em análise, parece-nos que, na interpretação desta associação, seja legítimo supor que a autoridade exercida pelos pais talvez contribua para uma desvalorização, por parte dos filhos, da gravidade da indisciplina, principalmente quando estão fora da sala de aula e fora do alcance direto dos professores e funcionários. Neste sentido, os resultados obtidos revelam ainda haver uma relação entre o modo como percebem o relacionamento que mantêm com os pais e a variável da exigência da educação que recebem dos progenitores, facto que nos parece evidente e em sintonia com a revisão da literatura que fizemos.

No que concerne aos questionários dos professores, uma das questões que suscitou o nosso interesse dizia respeito à possibilidade de haver distinção entre os professores que desempenharam determinados cargos (de direção, gestão e administração, coordenação e supervisão) e os restantes, na forma como avaliavam a gravidade dos atos de indisciplina dos alunos. Verificou-se, no entanto, a não existência de diferenças significativas a este nível entre os dois grupos, o que nos indica que parece não haver relação entre a sua percepção da

gravidade dos atos de indisciplina e os cargos desempenhados. Não podemos esquecer de mencionar que o cargo mais referido foi o de diretor de turma, praticamente exercido pela totalidade dos docentes da amostra, e que as idades dos professores e o tempo de serviço evidenciaram que apresentam todos já bastante experiência nesta área profissional.

Outra questão colocada neste estudo, referia-se a uma eventual relação entre a percepção da gravidade dos atos de indisciplina por parte dos professores e a forma como avaliam a sua atuação, em termos de exigência no controlo da disciplina, verificando-se efetivamente não haver relação entre as duas variáveis, apesar da exigência demonstrada nas respostas, quer relativamente à avaliação dos atos de indisciplina (pelos graus mais elevados), quer no respeitante à sua atuação em termos de controlo da disciplina.

Além disso, também não se constatou a existência de uma correlação estatisticamente significativa entre a avaliação dos atos de indisciplina por parte dos professores e a forma como avaliam o seu relacionamento com os alunos.

A última questão a que nos propúnhamos responder, e a principal deste estudo, é referente à comparação das percepções dos alunos e dos professores em matéria de avaliação dos graus de gravidade dos atos de indisciplina listados. Percebemos que as diferentes escalas e subescalas de avaliação da gravidade dos atos de indisciplina, quer pelos alunos, quer pelos professores se apresentam correlacionadas. O resultado do teste *t de Student*, utilizado para a comparação entre as médias dos dois grupos, mostrou que as diferenças existentes entre as percepções dos alunos e dos professores são estatisticamente significativas, sendo que os professores avaliam os atos de indisciplina com maior gravidade do que os alunos.

Estas conclusões remetem-nos, no entanto, para algumas questões / limitações do estudo, suscitadas pelos resultados obtidos e que consideramos pertinente assinalar. A primeira prende-se com a impossibilidade de generalizarmos as nossas conclusões, quer à escola em estudo, quer a outros contextos escolares, sabendo nós que o clima e a cultura de escola variam, em função do seu público, conforme se percebeu pela consulta das fontes bibliográficas que serviram de suporte à redação deste trabalho. Acresce-nos referir que a natureza não experimental e descritiva do estudo não permite retirar ilações sobre relações de causalidade entre as variáveis estudadas.

Além disso, percebemos que, havendo diferenças entre as percepções dos alunos e dos professores, nada garante que a avaliação da gravidade dos comportamentos disciplinares por parte de funcionários (mais propriamente, os assistentes operacionais, por estarem mais próximos dos alunos) e encarregados de educação assente nas mesmas percepções de gravidade. Consideramos que esta perspetiva poderá ser uma limitação ao nosso estudo, tendo em conta que tivemos oportunidade de apreender, pela revisão da literatura, que os vários agentes da comunidade escolar trazem contributos pessoais e sociais para o modelo relacional e para o clima de escola. Também a nossa experiência profissional nos torna convicta deste facto.

Malgrado estas limitações, parece-nos interessante realçar a importância da realização deste estudo, essencialmente pela reflexão que nos suscitou e principalmente pelo contributo para a nossa compreensão do fenómeno da indisciplina em geral, e da escola seleccionada, em particular.

Assim, para finalizarmos, queremos salientar que esta investigação teve o benefício de nos abrir novas perspetivas de intervenção que queremos desenvolver junto da comunidade escolar a que pertencemos. Efetivamente, e tendo em conta o propósito que nos colocámos no início desta etapa, com base nas conclusões aqui apresentadas, parece-nos que podemos salientar algumas ideias que nos parecem relevantes.

Tendo constatado que há divergência nas percepções dos graus de gravidade dos atos de indisciplina por parte dos alunos e dos professores, entendemos que seria benéfico que estes dois pilares da relação pedagógica se encontrassem mais fora do espaço da sala de aula onde dominam os conteúdos académicos por transmitir e os programas por cumprir.

Uma primeira ideia que se destacou desta reflexão relaciona-se com iniciativas de participação conjunta de alunos e professores, quiçá em debates ou círculos de conversa, no sentido da tomada de consciência destas principais diferenças de percepção e com vista a uma tentativa de compreensão dos fenómenos e motivos relacionados com a indisciplina.

Outra ideia prende-se com a necessidade de os alunos e professores sentirem mais e melhor o regulamento interno da escola, discutindo o seu conteúdo e colaborando na sua construção ou reformulação, neste preciso momento em que a sua adaptação é necessária em consequência da publicação do novo Estatuto do Aluno e Ética Escolar (Lei nº 51/2012, de 5 de setembro).

Uma terceira ideia passaria por colocar os alunos no terreno da resolução da indisciplina, mediante a tentativa de criação de grupos de mediadores voluntários para intervirem ativamente junto dos pares e assim contribuírem para a mudança de clima de escola. Com efeito, tendo em consideração que as percepções da gravidade dos atos entre os alunos podem estar próximas, acreditamos que o facto de refletirem e se consciencializarem, em grupo reduzido, da necessidade de alterar determinados ambientes menos propícios à realização pessoal de cada um, pode levar os alunos a um entendimento da situação e a um contributo para a melhoria das relações interpessoais entre todos os intervenientes e da escola em geral. Vários exemplos de experiências com benefícios nesta área são relatados como “meios alternativos de resolução de conflitos entre pares” (Morgado & Oliveira, 2009, p. 44).

Para além destas ideias, a ponderar em relação à sua aplicabilidade na escola em causa, consideramos ainda que novos estudos sobre a temática da percepção da gravidade dos atos de indisciplina, nomeadamente com outros níveis de ensino (desde o pré-escolar ao secundário, ou até mesmo no ensino superior), noutros contextos organizacionais (como escolas do ensino particular, de educação religiosa...), com instrumentos de recolha de dados aperfeiçoados (onde se possam incluir mais atos de indisciplina, tais como os sugeridos pelos alunos) e escalas de avaliação melhoradas, poderão trazer novas conclusões e alargar o conhecimento acerca da questão.

Para além das várias propostas de trabalho que aqui anunciamos, pensamos, também, que importa avaliar o clima da escola, permitindo aos vários intervenientes a consciencialização da necessidade de manifestarem o modo como sentem a escola e o que esperam dela, e ainda apresentarem e implementarem sugestões concretas de melhoria, numa perspetiva de avaliação interna da escola e da sua dinâmica.

Creemos que, ao pretender motivar os vários atores neste palco relacional, mais facilmente nos aproximaremos da ideia de Carneiro que apela para a “indispensabilidade de construir a Paz no espírito dos Homens” (2003, p.70).

Esta será provavelmente a primeira forma de entender a escola e o seu ambiente relacional como um lugar privilegiado de partilha a cuidar diariamente.

Referências bibliográficas

Afonso, A. (1999). (In) disciplina e sentido da escolaridade. In Afonso, A., Amado, J. & Jesus, S. (Org), *Sentido da escolaridade, indisciplina e stress nos professores*. (pp. 7-17). Porto: Edições ASA.

Ainsworth M., et al.(1978). *Patterns of attachment: A psychological study of the strange situation*. Hillsdale: Erlbaum.

Alarcão, M. (2000). *(Des) Equilíbrios familiares*, Coimbra: Quarteto Editora.

Allison, P. (2002). *Missing data*. Sage University Papers Series on Quantitative Applications in the Social Sciences. Thousand Oaks, CA: Sage.

Amado, J. (2000). *A construção da disciplina na escola – Suportes teórico-práticos* (Cadernos CRIAP nº 9). Porto: Edições ASA.

Amado, J. (2001). *Interação pedagógica e indisciplina na aula*. Porto: Edições ASA.

Amado, J. S., & Freire, I. P. (2002). *Indisciplina e violência na escola: Compreender para prevenir*. Porto: Edições ASA.

Amado, J. (2005). Amado, J. & Freire, I. (2005). A gestão da sala de aula. In G.L. Miranda & S. Bahía (Org), *Psicologia da educação – Temas de desenvolvimento, aprendizagem e ensino*. (pp. 311-331). Lisboa: Relógio d'Água.

Amado, J., & Estrela, M. (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* (pp.334-363). Coimbra: Almedina.

Amado, J. S., & Freire, I. P. (2009). *A(s) indisciplina(s) na escola: Compreender para prevenir*. Coimbra: Almedina.

Barroso, J. (1995). *O estudo da escola*. Porto: Porto Editora.

- Barroso, J. (2003). Ordem disciplinar e organização pedagógica. In José Alberto Correia e Manuel Matos (org.). *Violência e violências da e na escola* (pp.65-71). Lisboa: Afrontamento.
- Bell, J. (1997). *Como realizar um projecto de investigação*. Lisboa: Gradiva.
- Bowlby, J. (1990) *Attachment and loss: Attachment*. London: Penguin Books.
- Brazelton, T., & Sparrow, J. (2005). *A Criança e a indisciplina*. Lisboa: Editorial Presença.
- Brunet, L. (1992). Clima de trabalho e eficácia de escola. In A. Nóvoa (coord.), *As organizações escolares em análise* (pp. 123-140). Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Brunet, L. (2001). *Climat organisationnel et efficacité scolaire*. Montréal: Université de Montréal.
- Carneiro, R. (2003). *Fundamentos da educação e da aprendizagem: 21 ensaios para o século 21*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leitão.
- Carvalho, L. (1992). *Clima de escola e estabilidade dos professores*. Lisboa: Educa.
- Carita, A., & Fernandes, G. (1997). *Indisciplina na sala de aula*. Lisboa: Editorial Presença.
- Ceia, A. (2011). *Um olhar de dentro: o clima de escola na perspectiva dos alunos*. Dissertação de Mestrado em Administração e Gestão Educacional. Lisboa: Universidade Aberta.
- Dias, M. (2007). *O clima de escola visto pelos alunos*. Dissertação de Mestrado em Administração e Gestão Educacional. Lisboa: Universidade Aberta.
- Diogo, J. (1995). *Cultura de escola e interacção com a família. Contributo para o estudo das dinâmicas de envolvimento das famílias na vida escolar*. Lisboa: Universidade Nova, FCT.
- Diogo, A. (2006). Dinâmicas familiares e investimento na escola à saída do ensino obrigatório. *Interacções*. 2, 87-112.
- Diogo, J. M. L. (1998). *Parceria escola - família: A caminho de uma educação participada*. Porto: Porto Editora.

Domingues, I. (2001). *Controlo disciplinar na escola*. Lisboa: Texto Editora.

Estrela, M. T. (1986). *Une étude sur l'indiscipline en classe*. Lisboa: INIC.

Lemos & Carvalho (org.). (2002) *O aluno na sala de aula*. Porto: Porto Editora.

Estrela, M. T. (2002). *Relação pedagógica, disciplina e indisciplina na aula*. Porto: Porto Editora.

Formosinho, J. (1997). A complexidade da escola de massas e a especialização dos professores. *Saber (e) Educar*, n.º 2, p. 7-20.

Ferreira, J. et al. (2001). *Manual de psicossociologia das organizações*. Lisboa: McGraw-Hill.

Freire, I. (2001). *Percursos disciplinares e contextos escolares – Dois estudos de caso*. Tese de Doutoramento. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.

Freire, I., Veiga Simão, A. & Ferreira, A. (2006). O estudo da violência entre pares no 3º Ciclo do Ensino Básico - Um questionário aferido para a população escolar portuguesa. *Revista Portuguesa de Educação*, 19(2), 157-183.

Garcia, J. (2001). *A gestão da indisciplina na escola*. Colóquio da Secção Portuguesa da AFIRSE/AIPELF. Lisboa. pp. 375-381.

Gonçalves, S. (2008). *Concepções, representações e práticas disciplinares* (Estudo de caso numa escola do primeiro ciclo). Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação. Lisboa: FPCEL.

Hair, J., Anderson, R., Tatham, R., & Black, W. (1998). *Multivariate data analysis*. New Jersey: Prentice-Hall.

Hora, et al. (2010). *Confiabilidade em questionários para qualidade: Um Estudo com o coeficiente alfa de cronbach*, vol. 11 (pp. 85-103). Produto & Produção.

Janosz, M. Georges, P., & Parent, S. (1998). L'Environnement socioéducatif à l'école secondaire: un modèle théorique pour guider l'évaluation du milieu. *Revue Canadienne de Psicho-éducation*, 27.

Jesus, S. (1999). *Como prevenir e resolver o stress dos professores e a indisciplina dos alunos?*. Porto: Edições ASA.

Lemos, J., & Silveira, T. (1999). *Autonomia e gestão das escolas - Legislação anotada*. Porto: Porto Editora.

Loureiro, M. J. (2000). *Discurso e compreensão na sala de aula*. Porto: Edições ASA.

Martins, E. (2002). O cenário da indisciplina e violência escolar. Estratégias de prevenção e intervenção. In *Actas do VII Congresso da AEPEC – Por uma escola sem violência* (Evora, 24 a 26 de Outubro). Evora: Universidade de Evora.

Martins, E. (2009). No cenário da escola (Re) vemos a disciplina versus indisciplina escolar. *Revista Querubim – revista eletrónica de trabalhos científicos nas áreas de Letras, Ciências Humanas e Ciências Sociais*: Rio de Janeiro. Ano 05, nº 08, v. 1.

Morgado, C., & Oliveira, I. (2009). *Mediação em contexto escolar: transformar o conflito em oportunidade*. Coimbra: Escola Superior de Educação - Instituto Politécnico de Coimbra, exedra.

Nóvoa, A. (org) (1992). *As organizações escolares em análise*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.

Nunnally, J. C. (1978). *Psychometric theory*. New York: McGraw-Hill.

Oliveira, T. (2007). *Teses e dissertações, recomendações para a elaboração de trabalhos Científicos*. Lisboa: Editora RH.

Oathley, K., & Jenkins, J. M. (2002). *Compreender as emoções*. Lisboa: Instituto Piaget.

Olweus, D. (1993). *Bullying at school. What we know and what we can do*. Oxford: Blackwell.

Patrício, M. (1990). *A escola cultural – Horizonte decisivo da reforma educativa*. Lisboa: Texto Editora, Lda.

Perrenoud, P. (2002). *A escola e a aprendizagem da democracia*. Porto: Edições ASA.

Projeto Educativo do Agrupamento

Ramírez, F. (2001). *Condutas agressivas na idade escolar*. Amadora: McGraw-Hill.

Regulamento Interno do Agrupamento

Santos, A et al. (2009). *Escolas de futuro – 130 boas práticas de escolas portuguesas para directores, professores e pais*. Porto: Porto Editora.

Santos, M. R. (2004). Violência(s) na escola. *Psychologica*, 36 (pp. 163-174).

Schaffer, H. Rudolph (2005). *Introdução à psicologia da criança*. Lisboa: Instituto Piaget.

Silva, P. (2003). *Escola-família, uma relação armadilhada. Interculturalidade e relações de poder*. Porto: Edições Afrontamento.

Smith, P., & K. Sharp, S. (1994). *School bullying*. London: Routledge.

Sousa, A. B. (2009). *Investigação em educação*. Lisboa: Livros Horizonte.

Strecht, P. (2008). *A minha escola não é esta: Dificuldades de aprendizagem e comportamentos em crianças e adolescentes*. Lisboa: Assírio & Alvim.

Teixeira, M. (1995). *O Professor e a escola – Perspectivas organizacionais*. Lisboa: Editora McGraw-Hill.

Tuckman, B. W. (2005) *Manual de investigação em educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Vala, J. et al. (1988). Culturas organizacionais – uma metáfora à procura de teorias, *in Análise Social*, 24 (2º e 3º), pp. 663-687.

Veiga, F. (2001). *Indisciplina e violência na escola. Práticas comunicacionais para professores e pais*. Coimbra: Almedina

Vettenburg, N. (2000). Violência nas escolas: Uma abordagem centrada na prevenção. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, Ano XXXIV, nº. 1-2-3, (pp. 223-247).

Werner, E. (2000). Protective factors and individual resilience. In J. Shonkoff, & S. Meisels (Eds.), *Handbook of Early Childhood Intervention* (pp. 115-132). Cambridge: Cambridge University Press.

Referências legislativas

Decreto-Lei nº 115 – A/ 98, de 4 de maio.

Despacho Conjunto nº 1083/2000, de 20 de novembro.

Despacho Conjunto nº 453/2004, de 29 de junho.

Lei nº 49/ 2005, de 30 de agosto.

Despacho Normativo nº 1/2006, de 6 de janeiro.

Decreto-Lei 3/2008, de 7 de janeiro.

Decreto-Lei nº 75/ 2008, de 22 de abril.

Despacho n.º 13170/2009, de 4 de junho.

Portaria n.º 691/2009, de 25 de junho.

Decreto-Lei n.º 270/2009, de 30 de setembro.

Portaria nº 1262/2009, de 15 de outubro.

Lei nº 39/2010, de 2 de setembro.

Decreto-Lei nº 137/2012, de 2 de julho.

Lei nº 51/2012, de 5 de setembro.

Referências Web

Anderson e Clima Escolar. Acedido em setembro 2012. Disponível em <http://revistaeducamazonia.cw7.info/cont.php?cont=1102>

Alunos mediadores, acedido em setembro 2012, disponível em http://www.aroeven.ac-versailles.fr/VS/MED/Formation_mediateurs.htm

Correlações positiva e negativa. Acedido a 04 Agosto 2012. Disponível em http://ensino.univates.br/~chaet/Materiais/Bioestatistica_3.pdf

Crítica – Revista de Filosofia. Acedido a 27 agosto 2012. Disponível em <http://criticanarede.com/professor.html>

Halpin & Croft. (1962). Acedido em setembro 2012. Disponível em <http://www.jstor.org/discover/10.2307/1000517?uid=3738880&uid=2129&uid=2&uid=70&uid=4&sid=21101211864447>

Halpin, Croft e Likert (1967). Acedido em setembro 2012. Disponível em <http://educacao.uol.com.br/sociologia/escola-de-chicago-contexto-historico.jhtm>

IBM SPSS. Acedido a 28 julho 2012. Disponível em <http://www.pse.pt/ibm-spss-statistics-2/>

Noções de estatística. Acedido a 25 de agosto 2012. Disponível em <http://educacao.uol.com.br/matematica/media-desvio-padrao-e-variancia-nocoos-de-estatistica.jhtm>

Nunnally, acedida em 04 agosto 2012, disponível em <http://core.ecu.edu/psyc/wuenschk/stathelp/Reliab-Nunnally.doc>

Sebenta Estatística. Acedido em agosto 2012. Disponível em http://docentes.ismt.pt/~m_pocinho/Sebenta_estatistica%20I.pdf

Teste t de Student. Acedido a 25 de agosto 2012. Disponível em <http://www.slideshare.net/celiamdsales/teste-t-student>

Anexo 1 - Questionário de opinião – aos alunos de 2º e 3º ciclos

O presente questionário enquadra-se no âmbito do Mestrado em Gestão Escolar 2011/2012, realizado na Universidade de Coimbra, e com ele, pretende-se conhecer o grau de gravidade com que classifica os atos de indisciplina que acontecem na escola, para uma melhor interpretação dos mesmos e uma intervenção mais ajustada, com vista à melhoria do ambiente escolar.

Para responderes, coloca uma cruz (X) no quadrado que melhor traduz a tua opinião.

Todas as tuas respostas são anónimas e confidenciais e pretende-se que sejam o mais sinceras possível.

Muito obrigada pela tua colaboração!

1. Sexo: M F

2. Idade: _____

3. Ano de escolaridade:

5º ano	6º ano	7º ano	8º ano	9º ano

4. Gravidade dos comportamentos:

Da lista a seguir, indica a tua opinião sobre o grau de gravidade dos atos de indisciplina praticados por alunos, considerando que:

- o grau 1 é o menos grave;

- o grau 5 é o mais grave.

ATOS DE INDISCIPLINA / COMPORTAMENTOS / ATITUDES		Grau 1 (menos grave)	Grau 2	Grau 3	Grau 4	Grau 5 (mais grave)
AO NÍVEL DO CUMPRIMENTO DE REGRAS						
Na sala de aula	1. Entrar na sala durante o intervalo sem autorização					
	2. Entrar aos gritos					
	3. Interromper e falar alto constantemente					
	4. Cantar a meio da aula					
	5. Colocar música (do telemóvel) para todos ouvirem					
	6. Dançar ao entrar ou ao levantar-se do lugar					
	7. Andar ou correr pela sala					
	8. Levantar-se sem autorização do professor					

ATOS DE INDISCIPLINA / COMPORTAMENTOS / ATITUDES		Grau 1 (menos grave)	Grau 2	Grau 3	Grau 4	Grau 5 (mais grave)
AO NÍVEL DO CUMPRIMENTO DE REGRAS						
Na sala de aula	9. Passar o tempo a rir					
	10. Passar o tempo virado para trás, a falar com os/as colegas					
	11. Brincar com preservativos					
	12. Atirar papéis ou pedaços de borracha					
	13. Usar o telemóvel ou auscultadores					
	14. Escrever ou riscar a mesa de trabalho ou a cadeira					
	15. Passar o tempo a distrair os/as colegas					
	16. Não trazer ou não tirar o material necessário para a aula					
	17. Ter uma postura incorreta / não saber estar sentado					
	18. Sair sem autorização					
19. Outro. Qual? _____						
Fora da sala de aula	20. Não apresentar o cartão da escola na portaria					
	21. Imitar a assinatura do encarregado de educação					
	22. Danificar as instalações (portas, vidros, cacifos...)					
	23. Usar boné no refeitório					
	24. Gritar no refeitório					
	25. Trazer refrigerantes de litro (ou +) para o interior da escola					
	26. Trazer pizzas (grandes) ou cachorros para comer na escola					
	27. Trazer bebidas alcoólicas para a escola					
	28. Estragar comida / alimentos no refeitório					
	29. Deitar comida /lanche para o chão ou caixote do lixo					
	30. Atirar uma pedra para a estrada					
	31. Esvaziar os pneus de um carro					
	32. Outro. Qual? _____					
NA RELAÇÃO COM OUTROS/AS COLEGAS						
Na sala de aula	33. Entrar em conflito verbal com outro/a colega					
	34. Entrar aos empurrões aos/às colegas					
	35. Entrar “à pancada” com outro/a aluno/a					
	36. Falar alto para os/as colegas					
	37. Distrair os/as colegas (com risos ou gestos...)					
	38. Fazer gestos ofensivos					
	39. Insultar/chamar nomes/agredir verbalmente um/a colega					
	40. Bater / agredir fisicamente um/a colega					
41. Outro. Qual? _____						
Fora da sala de aula	42. Usar palavrões no meio da conversa					
	43. Provocar um/a aluno/a					
	44. Bater violentamente (pontapés, murros...) num/a colega					
	45. Atirar objetos (paus ou pedras) aos outros					
	46. Tirar dinheiro ou outros bens aos/às colegas					
	47. Chantagear um/a colega					
	48. Intimidar um/a colega					
	49. Trocar a senha de almoço com um/a colega					
	50. Usar o cartão de outro/a aluno/a no bar da escola					

ATOS DE INDISCIPLINA / COMPORTAMENTOS / ATITUDES		Grau 1 (menos grave)	Grau 2	Grau 3	Grau 4	Grau 5 (mais grave)
NA RELAÇÃO COM OUTROS/AS COLEGAS						
Fora da sala de aula	51. Filmar “cenas” da escola e dos/as colegas com o telemóvel sem autorização					
	52. Colocar mensagens, fotos ou filmagens de alunos/as na internet					
	53. Ofender alunos/as na internet					
	54. Agarrar ou apalpar um/a colega					
	55. Outro. Qual? _____					
NA RELAÇÃO COM FUNCIONÁRIOS/AS E PROFESSORES/AS						
Na sala de aula	56. Recusar-se a entrar					
	57. Recusar-se a trabalhar / fazer os exercícios da aula					
	58. Desobedecer às ordens do/a professor/a					
	59. Fazer comentários despropositados / desagradáveis					
	60. Brincar com objetos desnecessários					
	61. Dizer um palavrão					
	62. Gozar com o professor					
	63. Ameaçar o professor ou usar um tom ameaçador					
	64. Fazer gestos obscenos					
	65. Protestar com o/a professor/a					
	66. Responder ao/à professor/a com arrogância					
	67. Levantar a voz para o/a professor/a					
	68. Mandar calar o/a professor quando ele/a chama a atenção					
	69. Tentar boicotar a aula					
70. Bater com a porta quando o/a professor/a manda sair						
71. Sair / abandonar a sala sem autorização						
72. Outro. Qual? _____						
Fora da sala de aula	73. Desobedecer às ordens do/a funcionário/a					
	74. Fazer gestos obscenos					
	75. Usar palavrões a conversar com o/a funcionário/a ou professor/a					
	76. Inventar quando lhe pedem a identificação					
	77. Desmentir o/a professor/a ou o/a funcionário/a					
	78. Fugir do/a funcionário/a quando este/a chama a atenção					
	79. Atirar balões de água a trabalhadores de fora da escola					
	80. Outro. Qual? _____					

5. Quantas vezes reprovaste de ano? _____

6. Em termos de estudos, o que pretendes seguir?

Terminar o 9º ano e procurar trabalho

Depois do 9º ano, seguir um curso profissional

Fazer o 12º ano e trabalhar

Ir para o ensino superior

7. Já tiveste alguma participação escrita por mau comportamento?

Sim Não

7.1. Se sim, quantas participações tiveste? _____

8. Os teus pais já foram chamados à escola por causa do teu comportamento?

Sim Não

8.1. Se sim, quantas vezes? _____

9. Já tiveste alguma suspensão?

Sim Não

9.1. Se sim, quantos dias? _____

10. Sentes-te incomodado(a) pelo comportamento dos teus colegas na sala de aula?

Nada Pouco Muito MUITÍSSIMO

11. Consideras que a tua turma é perturbadora?

Nada Pouco Muito MUITÍSSIMO

12. Na tua turma já houve alunos suspensos?

Nenhum Um aluno Dois alunos Mais de dois alunos

13. Como consideras o relacionamento que os teus pais têm para contigo?

Autoritário As regras são dialogadas Permissivo

14. Como consideras a educação que os teus pais te dão?

Muito exigente Exigente Pouco exigente De liberdade excessiva

Muito obrigada pela tua participação.

Anexo 2 - Questionário de opinião – aos Professores de 2º e 3º ciclos

O presente questionário enquadra-se no âmbito do Mestrado em Gestão Escolar 2011/2012, realizado na Universidade de Coimbra, e com ele pretende-se averiguar a perceção da gravidade dos atos considerados de indisciplina, por parte dos professores, com vista a permitir uma melhor interpretação dos mesmos e uma intervenção mais ajustada, com vista à melhoria do ambiente escolar.

Para responder, coloque uma cruz (X) no quadrado que melhor traduz a sua opinião.

Todas as suas respostas são anónimas e confidenciais.

Muito obrigada pela sua colaboração!

1. Sexo: M F

2. Idade: _____

3. Tempo de serviço:

Menos de 5 anos	Entre 5 e 9 anos	Entre 10 e 19 anos	Entre 20 e 29 anos	Acima de 30 anos

4. Situação Profissional:

Quadro de escola	Quadro de zona	Contratado

5. Cargos exercidos:

Ao longo da sua carreira, que cargos exerceu na escola / agrupamento?

_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____

6. Gravidade dos comportamentos:

Da lista a seguir, indique a sua opinião sobre o grau de gravidade dos atos de indisciplina, considerando que:

- o grau 1 é o menos grave;

- o grau 5 é o mais grave.

ATOS DE INDISCIPLINA / COMPORTAMENTOS / ATITUDES DOS/AS ALUNOS/AS		Grau 1 (menos grave)	Grau 2	Grau 3	Grau 4	Grau 5 (mais grave)
AO NÍVEL DO CUMPRIMENTO DE REGRAS						
Na sala de aula	1. Entrar na sala durante o intervalo sem autorização					
	2. Entrar aos gritos					
	3. Interromper e falar alto constantemente					
	4. Cantar a meio da aula					
	5. Colocar música (do telemóvel) para todos ouvirem					
	6. Dançar ao entrar ou ao levantar-se do lugar					
	7. Andar ou correr pela sala					
	8. Levantar-se sem autorização do/a professor/a					
	9. Passar o tempo a rir					
	10. Passar o tempo virado para trás, a falar com os/as colegas					
	11. Brincar com preservativos					
	12. Atirar papéis ou pedaços de borracha					
	13. Usar o telemóvel ou auscultadores					
	14. Escrever ou riscar a mesa de trabalho ou a cadeira					
	15. Passar o tempo a distrair os/as colegas					
	16. Não trazer ou não tirar o material necessário para a aula					
	17. Ter uma postura incorreta / não saber estar sentado					
	18. Sair sem autorização					
	19. Outro. Qual? _____					
Fora da sala de aula	20. Não apresentar o cartão da escola na portaria da escola					
	21. Imitar a assinatura do encarregado de educação					
	22. Danificar as instalações (portas, vidros, cacifos...)					
	23. Usar boné no refeitório					
	24. Gritar no refeitório					
	25. Trazer refrigerantes de litro (ou +) para o interior da escola					
	26. Trazer pizzas (grandes) ou cachorros para comer na escola					
	27. Trazer bebidas alcoólicas para a escola					
	28. Estragar comida / alimentos no refeitório					
	29. Deitar comida /lanche para o chão ou caixote do lixo					
	30. Atirar uma pedra para a estrada					
	31. Esvaziar os pneus de um carro					
	32. Outro. Qual? _____					
NA RELAÇÃO DO/A ALUNO/A COM OUTROS/AS COLEGAS						
Na sala de aula	33. Entrar em conflito verbal com outro/a colega					
	34. Entrar aos empurrões aos/às colegas					
	35. Entrar “à pancada” com outro/a aluno/a					
	36. Falar alto para os/as colegas					
	37. Distrair os/as colegas (com risos ou gestos...)					
	38. Fazer gestos ofensivos					
	39. Insultar / chamar nomes /agredir verbalmente um/a colega					
	40. Bater / agredir fisicamente um/a colega					
41. Outro. Qual? _____						

ATOS DE INDISCIPLINA / COMPORTAMENTOS / ATITUDES DOS/AS ALUNOS/AS		Grau 1 (menos grave)	Grau 2	Grau 3	Grau 4	Grau 5 (mais grave)
NA RELAÇÃO DO/A ALUNO/A COM OUTROS/AS COLEGAS						
Fora da sala de aula	42. Usar palavrões no meio da conversa					
	43. Provocar um/a aluno/a					
	44. Bater violentamente (pontapés, murros...) num/a colega					
	45. Atirar objetos (paus ou pedras) aos/às outros/as colegas					
	46. Tirar dinheiro ou outros bens aos/às colegas					
	47. Chantagear um/a colega					
	48. Intimidar um/a colega					
	49. Trocar a senha de almoço com um/a colega					
	50. Usar o cartão de outro/a aluno/a no bar da escola					
	51. Filmar “cenas” da escola e dos/as colegas com o telemóvel sem autorização					
52. Colocar mensagens, fotos ou filmagens de alunos/as na internet						
53. Ofender alunos /as na internet						
54. Agarrar ou apalpar um/a colega						
55. Outro. Qual? _____						
NA RELAÇÃO DO/A ALUNO/A COM OS/AS FUNCIONÁRIOS/AS E PROFESSORES/AS						
Na sala de aula	56. Recusar-se a entrar					
	57. Recusar-se a trabalhar / fazer os exercícios da aula					
	58. Desobedecer às ordens do/a professor/a					
	59. Fazer comentários despropositados / desagradáveis					
	60. Brincar com objetos desnecessários					
	61. Dizer um palavrão					
	62. Gozar com o/a professor/a					
	63. Ameaçar o/a professor/a ou usar um tom ameaçador					
	64. Fazer gestos obscenos					
	65. Protestar com o/a professor/a					
	66. Responder ao/à professor/a com arrogância					
	67. Levantar a voz para o/a professor/a					
	68. Mandar calar o/a professor/a quando ele/a chama a atenção					
69. Tentar boicotar a aula						
70. Bater com a porta quando o/a professor/a manda sair						
71. Sair / abandonar a sala sem autorização						
72. Outro. Qual? _____						
Fora da sala de aula	73. Desobedecer às ordens do/a funcionário					
	74. Fazer gestos obscenos					
	75. Usar palavrões a conversar com o/a funcionário/a ou professor/a					
	76. Inventar quando lhe pedem a identificação					
	77. Desmentir o/a professor/a ou o/a funcionário/a					
	78. Fugir do/a funcionário/a quando este/a chama a atenção					
	79. Atirar balões de água a trabalhadores de fora da escola					
	80. Outro. Qual? _____					

7. Com que frequência redige participações por mau comportamento dos/as alunos/as?

Nunca Raramente Frequentemente Muito frequentemente

8. Com que frequência levantou um procedimento disciplinar a alunos/as?

Nunca Raramente Frequentemente Muito frequentemente

9. Como considera a sua atuação em termos de controlo da disciplina:

Nada exigente Pouco exigente Exigente

Muito exigente Extremamente exigente

10. Como classifica o seu relacionamento com os alunos, em geral?

Distante					Muito próximo
----------	--	--	--	--	---------------

Muito obrigada pela sua participação.