

INDISCIPLINA EM SALA DE AULA

Perspetivas de Diferentes Atores da Comunidade

Escolar

Joana Brandão Araújo Lopes

Dissertação apresentada na Universidade dos Açores,
para obtenção do grau de Mestre em Psicologia da Educação,
na especialidade de Contextos Comunitários
realizada sob orientação científica da
Prof. Doutora Suzana Nunes Caldeira

Ponta Delgada, 2012

RESUMO

Este estudo intitula-se *A Indisciplina em Sala de Aula: Perspetivas de Diferentes Atores da Comunidade Escolar* e pretende compreender o fenómeno da indisciplina escolar, em sala de aula, sob uma perspetiva ecológica, tendo em conta as perspetivas dos atores envolvidos nesse contexto: professor, alunos e encarregados de educação de um grupo turma do 4º ano, do 1º ciclo do Ensino Básico, e os comportamentos observados em sala de aula. Procura-se perceber como os participantes caracterizam o ambiente de sala de aula em termos disciplinares e como se pode contribuir para promover o bem-estar num contexto caracterizado por queixas e sentimentos de insatisfação.

Para tal, o presente estudo foca-se numa perspetiva exploratória e descritiva e enquadra-se no cruzamento dos paradigmas qualitativo e quantitativo, sendo a recolha de dados realizada através de observação, inquérito por entrevista e inquérito por questionário. Os participantes pertencem a uma amostra intencional, constituída por um professor, vinte alunos, dez do sexo feminino e dez do sexo masculino, e por cinco encarregados de educação. Foram realizadas seis entrevistas semiestruturadas a professor (1) e encarregados de educação (5) e aplicados vinte questionários a alunos. No tratamento e análise dos dados quantitativos utilizou-se o programa *Statistical Package for the Social Sciences (SPSS)* e para os dados qualitativos a análise de conteúdo.

De acordo com os resultados encontrados, na perspetiva do professor, alunos e alguns encarregados de educação, os comportamentos de indisciplina mais frequentes nesta sala de aula parecem centrar-se na perturbação da comunicação de sala de aula e das relações humanas. O professor remete a indisciplina para a personalidade dos alunos e para a sua educação familiar. Todavia, quando interpelados relativamente a comportamentos em concreto, os alunos referem, sobretudo, comportamentos de distrações e comportamentos de entretenimento, sendo os rapazes os mais indisciplinados. Por seu lado, os encarregados de educação parecem ser pais que se envolvem no processo educativo dos filhos, participando ativamente nas aprendizagens em casa e estabelecendo uma relação de proximidade com a comunidade escolar.

Espera-se que este trabalho de investigação conduza a uma reflexão sobre a indisciplina no 1º Ciclo do Ensino Básico, e que possa servir de base para perspetivar novas intervenções.

ABSTRACT

This study, entitled Classroom Indiscipline: Perspectives from Different School Community Actors, attempts to understand the phenomenon school indiscipline in the classroom, under an ecological point of view, taking into account the perspectives of the actors involved in this context: teacher, students and parents of a group of a 4th grade class in an Elementary School, as well as the observation of the classroom. It seeks to realize how the participants characterize the atmosphere of a classroom to disciplinary action and how it can help to promote well-being in a context characterized by feelings of dissatisfaction and complaints.

To this end, this study focuses on a prospective exploratory and descriptive and fits the qualitative and quantitative paradigm, in which data collection was conducted through observation, interview survey and questionnaire survey. The participants belong to a purposive sample consisting of one teacher, twenty students, ten female and ten male, and five caregivers. Six semi-structured interviews were conducted with teachers (1) and parents (5) and twenty questionnaires applied to students. The treatment and quantitative data analysis used the Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) and qualitative data content analysis.

According to the results, from teachers, students and some parents perspective, the most common disruptive behaviors in this classroom are focused on disruption of classroom communication and human relationships. Teacher inculcate indiscipline to the personality of students and their family upbringing. When students were asked about their concrete behavior of indiscipline, they seem to have more distractions and diversions behaviors, being the most unruly boys. Meanwhile, caregivers appear to be parents who are involved in the education of children actively participating in learning at home and establishing a close relationship with the school community.

It is expected that this research work will lead to a reflection on indiscipline in the 1st cycle of basic education, and that may serve as the basis for further intervention perspectives.

AGRADECIMENTOS

Gostaria de agradecer a todas as pessoas que tornaram este trabalho possível.

Começo por agradecer à minha família, com especial agradecimento aos meus pais, Ana Maria e Manuel, em primeiro lugar por toda a educação com que me brindaram, que me possibilitou ser a pessoa e a profissional que sou hoje, e em segundo lugar pelo apoio e incentivo incondicional nesta caminhada.

Agradeço à Professora Suzana Caldeira, orientadora, uma grande pessoa e amiga, de extrema competência profissional que me guiou, orientou e incentivou ao longo deste caminho.

Um agradecimento muito especial à escola, mais concretamente aos alunos, pais e professor, que prontamente se disponibilizaram a responder a tudo o que lhes foi proposto.

Agradeço à Universidade dos Açores e a todos os que contribuíram de algum modo para a concretização deste trabalho de investigação.

Às minhas amigas Sara, Maria João, Graça e Isabel pela amizade, apoio, compreensão e palavras de incentivo proferidas, o meu muito obrigada.

Joana

ABREVIATURAS

EE – Encarregado de Educação

PASE – Prova de Avaliação Sumativa Externa

TPC - Trabalho de Casa

SPSS – *Statistical Package of the Social Sciences*

ÍNDICE GERAL

| | |
|--|------------|
| Resumo | 3 |
| Abstract..... | 4 |
| Agradecimentos..... | 5 |
| Abreviaturas..... | 6 |
| Índice de Quadros | 8 |
| | |
| Índice do Estudo | |
| INTRODUÇÃO..... | 9 |
| | |
| I. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA..... | 12 |
| 1. Indisciplina Escolar..... | 13 |
| 2. Indisciplina e Gestão de Sala de Aula..... | 23 |
| 3. Indisciplina e Envolvimento Parental | 31 |
| 4. Estratégias de Intervenção em Indisciplina..... | 34 |
| | |
| II. METODOLOGIA DO INVESTIGAÇÃO..... | 39 |
| 1. Propósito e Questões do Estudo..... | 40 |
| 2. <i>Design</i> do Estudo..... | 41 |
| 3. Amostra..... | 42 |
| 4. Instrumentos e Procedimentos de Recolha de Dados..... | 43 |
| 5. Procedimentos de Análise de Dados..... | 51 |
| | |
| III. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS..... | 59 |
| 1. Resultados do Professor | 61 |
| 2. Resultados dos Alunos | 72 |
| 3. Resultados dos Encarregados de Educação | 86 |
| | |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | 95 |
| | |
| REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS..... | 101 |
| | |
| ÍNDICE DE ANEXOS..... | 108 |
| Anexo 1: Autorização de Participação | |
| Anexo 2: Grelha de Observação dos Comportamentos do Professor, em Sala de Aula | |

Anexo 3: Grelha de Observação dos Comportamentos dos Alunos, em Sala de Aula
Anexo 4: Registo da Observação do Comportamento do Professor em Sala de Aula
Anexo 5: Registo da Observação do Comportamento dos Alunos em Sala de Aula
Anexo 6 : Guião de Entrevista a Professor
Anexo 7: Guião de Entrevista a Encarregado de Educação
Anexo 8: Questionário aos Alunos

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1: Estilos Educativos Parentais
Quadro 2: Comportamentos Observados no Professor em Sala de Aula
Quadro 3: Comportamentos Observados no Professor, na Categoria Barulho
Quadro 4: Perceção Global dos Alunos sobre Comportamentos de Indisciplina
Quadro 5: Perceção dos Alunos de Indisciplina por Categoria de Comportamento
Quadro 6: Comportamentos de Indisciplina em Sala de Aula
Quadro 7: Comportamentos Observados nos Alunos em Sala de Aula
Quadro 8: Comportamentos na Categoria Distrações e Entretenimento
Quadro 9: Comportamentos Observados nos Alunos, na Categoria Distrações e Entretenimento
Quadro 10: Comportamentos na Categoria Deslocações e Movimentos
Quadro 11: Comportamentos Observados nos Alunos na Categoria Deslocações e Movimentos
Quadro 12: Comportamentos na Categoria Convenções Sociais
Quadro 13: Comportamentos Observados nos Alunos na Categoria Convenções Sociais
Quadro 14: Comportamentos na Categoria Barulho
Quadro 15: Comportamentos Observados nos Alunos na Categoria Barulho
Quadro 16: Comportamentos na Categoria Trabalho
Quadro 17: Comportamentos Observados nos Alunos na Categoria Trabalho
Quadro 18: Comportamentos na Categoria Relação Aluno-Aluno
Quadro 19: Comportamentos Observados nos Alunos na Categoria Relação Aluno-Aluno
Quadro 20: Comportamentos na Categoria Relação Professor-Aluno
Quadro 21: Comportamentos Observados nos Alunos na Categoria Relação Professor-Aluno
Quadro 22: Aspirações de Mudança dos Alunos

INTRODUÇÃO

A indisciplina é um tema relevante por ser atual, embora conte já com diversa literatura científica (e.g. Veiga, 2002). Para Estrela (2002) este conceito está profundamente relacionado com a disciplina, sendo definido pela sua negação ou privação ou pela desordem resultante da quebra das regras estabelecidas e perturbação do funcionamento da aula. Ainda para a mesma autora, «a escola, sistema aberto em interação com o meio, não pode ficar imune às tensões e desequilíbrios da sociedade envolvente e, por isso, poderá ver-se a indisciplina que actualmente perturba a vida de muitas escolas como um reflexo dos conflitos e da violência que grassa na sociedade em geral» (Estrela, 2002, p. 13).

No contexto açoriano, os estudos desenvolvidos no âmbito da indisciplina têm-se efetuado, preponderantemente, ao nível dos 2º e 3º ciclos do Ensino Básico (e.g. Caldeira, 2000, Rego & Caldeira, 1998, Caldeira, Rego & Condessa, 2007). Por esta razão, será interessante estudar e prevenir este fenómeno desde fases mais precoces de escolarização, como o ensino pré-escolar e o 1º ciclo do Ensino Básico. De acordo com vários autores (e.g. Amado, 2000), a solução deve estar mais na prevenção que na correção.

É nesta linha que se situa este estudo, através da sua componente prática. Pretende-se proceder a um conhecimento real da situação que favoreça o desenho de ações concretas a serem implementadas em ambiente de 1º Ciclo do Ensino Básico. Estas ações carecem, naturalmente, da devida sustentação e enquadramento, bem como deverão emergir da caracterização da comunidade escolar em estudo. Consideramos, por isso, que elas serão circunstanciadas a esse ambiente. Mesmo assim, entendemos que poderão inspirar outras intervenções, no sentido de poderem ser replicadas noutras escolas com os ajustamentos necessários, ou servirem de apoio a outros programas futuramente desenvolvidos, devidamente ajustados em função das características das comunidades.

De acordo com Amado e Freire (2005), para haver disciplina numa sala de aula é necessário ter em consideração a interligação entre a gestão de sala de aula e a instrução, assim como as funções do papel de liderança do professor. Em termos de interligação entre a gestão de aula e a instrução, importa atender, por exemplo, à planificação das aulas, à gestão das atividades considerando o tempo e o espaço, bem como estratégias para construir um ambiente de aprendizagem produtivo. Todos estes aspetos são componentes que influenciam a gestão de sala de aula e conseqüentemente permitem diminuir os problemas de indisciplina na sala de aula. Deste modo, Aires (2010) e Slavin (2006) defendem uma gestão preventiva, através do estabelecimento e ensino de regras e da prevenção de comportamentos desviantes

com tranquilidade e ímpeto, entre outros. Esta gestão contribui, por isso, para promover a melhoria da qualidade de vida das pessoas e grupos que participam na comunidade escolar.

Importa ter presente que o que se passa na sala de aula é fruto de interações recíprocas que aí se estabelecem, mas também da influência de outros ambientes e contextos que lhe são mais exteriores. Bronfenbrenner delineou algumas explicações para o impacto do ambiente no desenvolvimento humano, afirmando que “o ambiente ecológico é concebido como um conjunto de estruturas que se encaixam, cada uma dentro da seguinte...” (Bronfenbrenner, 1979, cit. por Ornelas, 2008, p. 150), sendo interdependentes e descritas como microssistemas, mesossistemas, exossistemas e macrossistemas.

Deste modo, o estudo realizado, embora se sustente em conhecimentos, princípios e práticas da psicologia educacional, não perde de vista que a sala de aula constitui uma comunidade relacional que se enquadra num sistema mais vasto, cuja compreensão apela, igualmente, à mobilização de conhecimentos, princípios e práticas de outras áreas da psicologia, designadamente a psicologia comunitária, como é exemplo o paradigma ecológico de Bronfenbrenner.

As questões que se pretendem estudar são direcionadas aos vários participantes. Assim, do professor procuramos saber como se pode contribuir para transformar um contexto que suscita queixas e sentimentos de insatisfação no professor em bem estar pessoal e social; quais os comportamentos de indisciplina dos alunos que dão origem às queixas e aos sentimentos de insatisfação; o que está na origem dos comportamentos indisciplinados e qual o papel que o professor pode desempenhar face à indisciplina. Dos alunos, pretendemos averiguar como eles caracterizam o seu comportamento disciplinar. Dos Encarregados de Educação, saber como caracterizam o ambiente disciplinar na turma dos filhos; quais os estilos de disciplinação praticados em contexto familiar e quais os modos de envolvimento parental na escola. Por último, pretendemos apurar que mudanças se podem introduzir para o aumento do bem-estar na turma, de acordo com a perspetiva de todos os participantes.

Assim, os participantes escolhidos para este estudo serão os alunos de uma turma do 4º ano do 1º Ciclo de um estabelecimento de ensino particular da cidade de Ponta Delgada, e o professor e pais desses alunos.

A nível global, nesta escola, os alunos têm um rendimento escolar médio-elevado, havendo raramente casos de retenção escolar. A nível comportamental, as turmas funcionam bem, exceto uma turma específica do 4º ano, onde se desenrolam algumas situações de indisciplina, dentro e fora da sala de aula. Assim, este estudo debruça-se sobre esta turma em particular, mas somente no que diz respeito ao comportamento em contexto de sala de aula,

onde se registam várias queixas por parte do professor relativamente aos alunos e também queixas dos próprios pais de algumas crianças.

Pensa-se utilizar a triangulação metodológica, na qual o enfoque qualitativo estará presente nas técnicas de recolha e análise de dados do inquérito por entrevista e da observação (embora esta última compreenda mecanismos de quantificação no que se refere ao tratamento dos dados). Por sua vez, o enfoque quantitativo incidirá na técnica de recolha e tratamento de dados do inquérito por questionário.

Assim, o presente estudo, de carácter descritivo e exploratório, pretende identificar e caracterizar comportamentos de crianças e professor dentro da sala de aula e, ainda, descrever pensamentos do professor e de alguns pais sobre a problemática da indisciplina em classe. Além disso, visto que se conhecem poucos estudos sobre este tema e com estes interlocutores (crianças do 1º Ciclo), com enfoque psicológico, realizados no contexto açoriano, visa-se facultar possíveis linhas orientadoras de ação para situações de indisciplina, nomeadamente no campo da prevenção.

Esta dissertação está organizada em quatro capítulos fundamentais que se descrevem sumariamente de seguida: Fundamentação Teórica, Metodologia do Estudo, Análise e Discussão dos Resultados. Conta ainda com as Considerações Finais e mais duas secções distintas: Referências Bibliográficas e Anexos.

No primeiro capítulo, denominado Fundamentação Teórica, realiza-se a revisão de literatura sobre a indisciplina, por forma a aprofundar o nosso conhecimento. Este capítulo subdivide-se em três pontos, nos quais caracterizamos e distinguimos o fenómeno da indisciplina de outros conceitos, evidenciando a literatura referente à gestão de sala de aula, envolvimento parental e finalizando com estratégias de intervenção na área da temática em estudo. No segundo capítulo, Metodologia do Estudo, são apresentadas as opções metodológicas que orientaram a dissertação, dividido em cinco pontos: propósito e questões do estudo, *design* do estudo, amostra, instrumentos e procedimentos de recolha de dados e procedimentos de análise de dados. No terceiro capítulo, Análise e Discussão dos Resultados, é feita a apresentação e discussão dos resultados e interligação com os propósitos e questões de investigação. Finalmente, nas Considerações Finais, retomam-se algumas ideias mais salientes, a partir de uma síntese dos resultados mais pertinentes, discutem-se possíveis limitações do estudo e fornecem-se algumas sugestões para investigações futuras.

CAPÍTULO I
FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

1. Indisciplina Escolar

Velez e Veiga (2010) afirmam que a indisciplina é um fenómeno que tem vindo a aumentar nos últimos anos, bem como os problemas de violência praticados pelas crianças e jovens nas escolas. São problemas complexos e multidimensionais que afetam, cada vez mais, a comunidade escolar. Para estes autores, alguns professores, perante estes fenómenos, revelam stresse e ansiedade quanto ao funcionamento da escola, os pais preocupam-se com o que possa suceder aos seus filhos e os alunos sentem-se inseguros. Devido a uma maior visibilidade e frequência das manifestações destes fenómenos, e de uma maior preocupação evidenciada pelos diversos intervenientes no processo educativo, começou o despertar de um maior interesse de investigadores (Velez & Veiga, 2010).

De modo a estudar o tema da indisciplina, assume importância averiguar o significado de diferentes conceitos, a começar pela definição e distinção de disciplina e indisciplina. Assim, e de acordo com o Dicionário da Porto Editora (2012), a disciplina caracteriza-se por ser: 1. “Conjunto de regras ou ordens que regem o comportamento de uma pessoa ou coletividade 2. Observância das regras; obediência 3. Capacidade de controlar um determinado comportamento de forma a respeitar regras ou conseguir resultados 4. Conjunto de conhecimentos específicos que se ensinam em cada cadeira de um estabelecimento escolar 5. Autoridade 6. Castigo; mortificação.” Da mesma fonte vem a definição de indisciplina: “1. Falta de disciplina; 2. Ato ou dito contrário à ordem ou regras estabelecidas; 3. Desordem; 4. Rebelião; 5. Incapacidade de agir de forma metódica.” (“Dicionário Online da Porto Editora”, 2012).

Para Estrela (2002, p.17) “o conceito de indisciplina relaciona-se intimamente com o de disciplina e tende normalmente a ser definido pela sua negação ou privação ou pela desordem proveniente da quebra das regras estabelecidas”. Já Amado (1999, p. 53) refere que a indisciplina é o incumprimento das regras ou comportamentos desviantes ou disruptivos, persistentes ou ocasionais, iniciados por um aluno, pequeno grupo, toda a turma ou grupo de alunos da escola que pode provocar “situações de perturbação das relações sociais no seu interior [aula]”. Igualmente, Veiga (2007, p. 15) afirma que “por *indisciplina* entende-se a transgressão das normas escolares, prejudicando as condições de aprendizagem, o ambiente de ensino ou o relacionamento das pessoas na escola”.

Para Aires (2010, p. 13), a indisciplina “é um fenómeno intrínseco à sociedade e ao seu sistema de ensino e, dada a sua inevitabilidade, tão antigo como a própria escola”. Este autor menciona algumas definições do conceito de indisciplina escolar, nomeadamente de Charlton

e David (1993, *apud* Aires, 2010, p. 13), em que referem que a indisciplina é composta por um “conjunto de comportamentos verbais e não verbais que, de diferentes modos e em diferentes graus, desafiam a autoridade do professor ou da escola”. Garner e Hill (1995, cit. por Aires, 2010, p. 14) descrevem a indisciplina como “a gama de comportamentos que limitam ou impedem a normal participação da criança ou jovem nas actividades educativas; que afectam a aprendizagem dos colegas do aluno indisciplinado; que exigem demasiado dos recursos escolares – professores, restante pessoal e meios materiais”, constituindo uma inadaptação ao contexto e não um mau carácter do aluno (Lopes, 1998).

O fenómeno da indisciplina escolar tem um vasto percurso e uma vasta literatura. São inúmeros os estudos realizados nesta área, quer nacionais, quer internacionais (e.g. Amado, 2009; Caldeira & Veiga, 2011; Lochan, 2010; Murray, 2010). Também encontramos outros conceitos que remetem para a indisciplina como a *disrupção escolar* ou *disruptive behavior/disruptive classroom behavior*, *violência* e *bullying*, que passaremos a enunciar seguidamente.

De acordo com Veiga (2007, p. 15) “a *disrupção escolar* dos alunos é entendida como o conjunto dos comportamentos escolares *disruptivos*, sendo estes definidos como a transgressão das normas escolares.” O autor distingue entre *disrupção inferida* (percepção que os professores têm dos comportamentos disruptivos dos alunos) e *disrupção professada* (descrição dos alunos dos seus comportamentos disruptivos).

Sampaio (2008, cit. por Quaresma, 2010) refere que uma sala de aula com indisciplina pode conduzir a comportamentos violentos por parte dos alunos. Deste modo, o conceito de *violência* surge, em diversos estudos (e.g. Amado & Freire, 2009), interligado com o conceito de indisciplina, daí que também seja importante definir este conceito, embora não seja alvo de exploração no presente trabalho. A Organização Mundial de Saúde (2002, p. 4) definiu a *violência* como a “utilização intencional de poder ou força física, na forma efectiva ou de ameaça, contra si próprio, contra outra pessoa, ou contra um grupo ou comunidade, da qual resulte ou possa resultar, com grande probabilidade, morte, dano físico e psicológico, perturbação do desenvolvimento ou privação”. Fisher (1994, citado por Veiga, 2007, p. 15) define a *violência* como o “recurso à força para atingir o outro na sua integridade física e/ou psicológica”. Vale e Costa (1998, cit. por Seixas, 2005) caracterizam o conceito de *violência* como um fenómeno multifacetado, com uma variedade de manifestações que vão desde comportamentos anti-sociais, delinquência, vandalismo, comportamentos de oposição, entre outros. Da mesma forma, mas referente ao conceito de *agressão*, Berkowitz (1993, citado por Ramírez, 2001) afirma que esta implica qualquer forma de conduta que pretende ferir alguém,

física ou psicologicamente. Assim, Martins (2011) aponta para a ideia de que a diferença entre os conceitos de violência e agressão nos seres humanos remete mais para aspetos associados ao domínio da ética.

Outro conceito que importa distinguir, muito em voga de alguns anos para cá, embora conte com relatos desde os anos 50 do século XIX (Beane, 2006) e dos primeiros trabalhos de Olweus em 1973, é o conceito de *bullying* (por vezes utiliza-se o conceito de maus tratos entre pares) que para Veiga (2007, p. 15) significa “agressão em contexto escolar”, mais concretamente um conjunto de ações deliberadas de intimidação ou agressão (Salmivalli et al., 2005), que se refere ao “processo de intimidação sistemática por parte de uma criança em relação a outra que não tem possibilidade de se defender” (Serrate, 2009, p. 17). Ainda, Beane (2006) refere que o *bullying* envolve um desequilíbrio de poder físico ou psicológico que acontece quando um indivíduo mais forte e mais poderoso (ou percecionado como tal) magoa ou assusta outro mais pequeno ou fraco, deliberadamente e de forma repetida. Esta prática intencional pode ser material e realizada através das tecnologias de informação e comunicação (*cyberbullying*) (Picado, 2009), bem como física, verbal, psicológica, e/ou sexual, e está presente em todas as idades e contextos culturais e sociais (Carvalhosa, 2010; Picado, 2009).

Após a definição de vários conceitos relacionados, mas distintos do conceito de indisciplina, focamos agora a atenção no tema central do estudo em questão, a indisciplina escolar. Esta pode ser estudada segundo diferentes abordagens, que passaremos a explicitar de seguida.

Na investigação produzida por Estrela (1986), relativa ao conceito de indisciplina, a autora alude à complementaridade das abordagens histórico/filosófica, sociológica, pedagógica e psicológica. O presente estudo pretende seguir a direção das abordagens pedagógica e psicológica porque a prática da indisciplina situa-se a um nível pedagógico, dentro da sala de aula e porque a compreensão dessa prática (das situações de indisciplina), a formação para lidar com a mesma e a intervenção implicam um conhecimento das aquisições cognitivas e atitudinais presentes na área da psicologia. Assim, a indisciplina ocorre, segundo a corrente pedagógica, na ausência de competências básicas do professor no domínio da gestão e organização de sala de aula. De acordo com a corrente psicológica, inicialmente o enfoque era dado a aspetos de natureza individual, como por exemplo o autoconceito e estilos de pensamento, centrando a atenção no modo como se lida com as situações de indisciplina, através de uma perspetiva corretiva dos comportamentos (abordagem comportamental). De facto, até aos anos 70, o professor centrava-se sobre a instrução e os episódios de indisciplina

eram, tendencialmente observados como individuais, atribuídos aos alunos e resolvidos com métodos corretivos através da modificação comportamental (Estrela, 2002).

Atualmente, a corrente psicológica assume outros contornos, focando não só no indivíduo mas também nas interações humanas, de modo a promover o bem-estar do indivíduo e da comunidade em geral. Deste modo, o presente estudo, embora se sustente em conhecimentos, princípios e práticas da psicologia educacional, não perde de vista que a sala de aula constitui uma comunidade relacional que se enquadra num sistema mais vasto, cuja compreensão apela, igualmente, à mobilização de conhecimentos, princípios e práticas de outras áreas da psicologia, designadamente a psicologia comunitária, seguidamente explanada.

Situando-nos numa abordagem ecológica da sala de aula e presumindo que esta traduz uma comunidade relacional importa, então, mobilizar alguns conhecimentos do domínio da psicologia comunitária que nos ajudem a entender o contexto de classe.

Scarparo e Guareschi (2007) afirmam que «a psicologia comunitária dedica-se a estudar, compreender e intervir no cenário de questões psicossociais que caracterizam uma comunidade», sendo, para Montero (2004), aquela que cuida da comunidade e é realizada juntamente com essa comunidade, o que significa que a comunidade tem um papel ativo. Para Ornelas (2008, p. 37) algumas características essenciais da psicologia comunitária relacionam-se com a perspetiva ecológica e a mudança social. Desta forma, a psicologia comunitária tem como objetivo “o estudo, a compreensão, a conceptualização e a intervenção rigorosa nos processos, através dos quais as comunidades pudessem melhorar o estado psicológico geral dos indivíduos que nelas vivessem”, traduzindo-se, neste trabalho, no estudo, compreensão e conceptualização dos processos envolvidos na indisciplina, de modo a tentar melhorar o estado psicológico dos intervenientes desta comunidade escolar, tendo em conta as suas perspetivas, bem como sugerir algumas estratégias de intervenção.

De acordo com a psicologia comunitária, o conceito de comunidade é definido como “um grupo social com certo grau de organização, que partilha o mesmo espaço físico e psicológico, e alguns objectivos derivados de crenças, valores e atitudes partilhados e mantém um sistema de interação duradouro no tempo e no espaço” como é o caso da escola (Gomes, 1999, p. 73). Assim, segundo este autor, a escola é uma comunidade em que existe uma rede de relações e interações (entre alunos, professores, pessoal auxiliar e administrativo e encarregados de educação), definido por um espaço de tempo e geográfico comum. Também Ornelas (2008) afirma que a escola é uma comunidade que compreende diferentes

populações, com interesses e características distintos, assentes na idade, género ou papéis sociais, entre outros, que partilham uma determinada área (escola). Neste sentido, a capacidade da instituição escola funcionar como um contexto para o desenvolvimento educativo dos alunos depende da natureza das interconexões sociais entre os diversos ambientes, incluindo a participação conjunta, a comunicação e a existência de informações em cada ambiente a respeito do outro (Bronfenbrenner, 1996, p. 7).

Tendo em consideração que o que se passa na sala de aula é fruto de interações recíprocas que aí se estabelecem, mas também da influência de outros ambientes e contextos que lhe são mais exteriores, importa a ideia de Bronfenbrenner e das suas explicações para o impacto do ambiente no desenvolvimento humano. Para este investigador, “o ambiente ecológico é concebido como um conjunto de estruturas que se encaixam, cada uma dentro da seguinte...” (Bronfenbrenner, 1979, p. 3, cit. por Ornelas, 2008), sendo interdependentes e descritas como microssistemas (sala de aula), mesossistemas (escola e família), definido em termos de inter-relações entre os ambientes propiciadores de desenvolvimento em que os atores escolares tomam parte ativa, exossistemas (contextos da comunidade, como recursos educacionais ou de lazer) e macrosistemas (sociedade) (Ornelas, 2008). Este estudo pondera os dois primeiros contextos.

Do mesmo modo, partindo do pressuposto que o ambiente exerce efeitos significativos no comportamento humano, o paradigma ecológico, como referencial fundamental da psicologia comunitária, ambiciona, através da intervenção, uma melhoria efetiva da vida das pessoas, pois os problemas têm múltiplas causas e contextos, e estão interligados com vários níveis do sistema social, além do individual (Burns, 2011; Ornelas, 2008).

Burns (2011) refere que devemos trazer uma perspetiva ecológica para os problemas da escola e enfrentá-los segundo um prisma preventivo. Para este autor, a prevenção consiste num processo de identificação de riscos potenciais e fatores de proteção para eliminar ou atenuar a perturbação humana, e tem sido comprovada a sua eficácia. Caplan (1964; cit. por Burns, 2011) refere três tipos de prevenção: primária (impedir o desenvolvimento de situações de perturbação), secundária (retardar o início da perturbação) e terciária (reduzir o efeito da perturbação). Todavia, a atuação preventiva além de se focar na redução de fatores de risco e de comportamentos negativos, ambiciona igualmente promover o bem-estar, surgindo como o objetivo principal deste trabalho.

Após a definição de alguns conceitos e de um enfoque nas abordagens mais significativas para o estudo, passamos a caracterizar a indisciplina e descrever alguns dos estudos existentes nesta área.

Em 1986, Estrela deu início ao estudo da indisciplina com a publicação intitulada *Une étude sur l'indiscipline en classe*. Outros trabalhos decorreram desta obra, como os de Amado (1989,1998, 1999, 2001), Amado e Freire (2002, 2009), Caldeira (2000, 2005), Caldeira, Condessa e Estrela Rego (2003, 2004), Espírito Santo (1994), Freire (1990, 2009, 2011) e Garcia (2009). Alguns procuraram caracterizar o fenómeno da indisciplina, outros estudaram as perspetivas dos alunos e professores sobre a indisciplina e outros delinearam modelos de intervenção. Amado, por exemplo, começou por estudar as perspetivas de professores e pessoal auxiliar sobre este mesmo tema, relacionando-o com variáveis de contexto e, mais tarde, delineou um quadro conceptual holístico e ecológico para que se entendesse a indisciplina em contexto de sala de aula (Amado, 1989; 1998). Outros trabalhos de investigação foram realizados em Portugal sobre a problemática da indisciplina, como é o caso de Afonso (1991), Aires (2010), Caldeira e Veiga (2011), Curto (1998) e Veiga (1995). Todavia, devido à extensa literatura existente nesta área e pela impossibilidade de nomear e descrever todos os trabalhos, serão considerados apenas aqueles que entendemos que poderiam ter maior relevância para este estudo.

Relativamente às perspetivas de professores do 3º ciclo acerca da indisciplina, Rego e Caldeira (1998) pretenderam conhecer as situações de indisciplina que representavam maior gravidade para os professores, conhecer os fatores que aqueles acreditam contribuir como agentes facilitadores da indisciplina na aula e conhecer os tipos de intervenções mais eficazes na resolução dessas situações. Os resultados apontam no sentido de que, segundo os professores, as situações mais graves são as que contêm um elemento de agressividade, especialmente se direcionado ao professor; a personalidade do aluno é a causa principal das situações de disrupção; a prevenção e a superação de situações de indisciplina na aula passa por uma intervenção focalizada no aluno.

Caldeira, Condessa e Estrela Rego (2004) procuraram saber como os professores de educação física e alunos dos Açores entendem e classificam os comportamentos de indisciplina, nos 2º e 3º ciclos do ensino básico e ensino secundário. Os resultados apontam no sentido da dimensão relacional surgir de forma continuada em alunos e professores, embora considerando algumas diferenças nas conceções. Os professores detêm um juízo de eficácia positivo sobre a disciplina que impõem. Para estas autoras, e tendo em conta que os professores deste estudo referiram não possuir preparação específica no domínio da

disciplina/indisciplina, os professores deviam ter, na sua formação, acesso a conhecimentos e à prática de ensaios nesta área.

Vaz da Silva (1998) quis averiguar quais as perspetivas de alunos do 3º ciclo, de Lisboa, sobre os seus comportamentos, interesses e, ainda, as perspetivas sobre os seus professores. Os alunos demonstram ter capacidade de reflexão crítica e referem que os seus comportamentos e a sua regulação dependem do estilo de cada professor e das próprias situações. Igualmente apontam diferenças nos interesses dos professores e dos alunos, em que para haver interesse no sucesso académico deve ser realizado um equilíbrio entre a gestão da quantidade de trabalho e outros tipos de interesse como o brincar.

Um estudo internacional centrado na análise do comportamento de alunos de escolas primárias e secundárias públicas, teve como objetivo principal averiguar que comportamentos de indisciplina existem e que tipo de intervenção é exercido para controlá-los (Munn, Sharp, Lloyd, Macleod, McCluskey, Brown & Hamilton, 2009). Os resultados indicaram que 90% do pessoal auxiliar vê os alunos de um modo geral como bem comportados na sala de aula e escola. Dentro da sala de aula, o comportamento negativo mais frequente é o falar fora da sua vez. A violência e agressão física dos alunos para com os professores é um fenómeno muito raro, mas a violência, a agressão física e o abuso verbal entre alunos foi frequentemente visto pelos professores e pessoal auxiliar na escola e sala de aula em ambos os níveis de ensino. As estratégias encontradas centram-se na partilha de valores escolares positivos e supervisão de recreio. A maioria dos professores estava confiante ou muito confiante nas suas capacidades de promoção de comportamentos positivos (93% professores do ensino primário e 87% do ensino secundário) e de responder aos comportamentos negativos em classe (89% e 85% respetivamente) (Munn, Sharp, Lloyd, Macleod, McCluskey, Brown & Hamilton, 2009).

Silva e Neves (2006) publicaram um estudo na área da indisciplina que pretendeu analisar os comportamentos de indisciplina em função da interação entre as disposições sócio afetivas e a orientação específica de codificação dos alunos para as relações de controlo e de poder que caracterizam o contexto regulador das práticas pedagógicas dos professores. Além disso, o estudo pretendeu avaliar em que medida essa interação permite explicar diferentes níveis de indisciplina. Os resultados indicam que os comportamentos de indisciplina em sala de aula são o resultado da interação entre as disposições sócio afetivas dos alunos para as práticas dos professores e a sua orientação específica de codificação para as relações de controlo que caracterizam o contexto regulador dessas práticas. Assim, diferentes relações de poder podem explicar diversos níveis de indisciplina.

Em Quaresma (2010, p. 168), através das suas observações em contexto de sala de aula e relatos de alunos, encontra-se a ideia de que alguns comportamentos menos graves, mas mais frequentes, são as conversas clandestinas, os recados nos cadernos, as trocas de mensagens de telemóvel e conclui que são “redes paralelas de interações cujo objetivo é o escape momentâneo à exigência de atenção.” Fonseca e Veiga (2007), ao estudarem os comportamentos disruptivos de alunos de vários países, concluíram que os alunos portugueses aparecem como os menos pontuais e os mais faladores nas aulas.

No que se refere à caracterização dos comportamentos de indisciplina, Estrela (1986) distinguiu-os em três categorias: comportamentos perturbadores da comunicação da sala de aula (conversas, barulhos, interrupções); comportamentos perturbadores do rendimento da classe (deslocações, distrações e brincadeiras); comportamentos perturbadores das relações humanas (relação com os pares e professores - insulto, agressão); comportamentos que violam os hábitos sociais vigentes (incumprimento de horários, posturas incorretas).

Posteriormente, Amado (1989) delineou três eixos relativamente aos quais os comportamentos de indisciplina se organizam: relação professor-aluno, relação aluno-aluno e o processo de aula. No primeiro eixo, os alunos pretendem atingir a autoridade e responsabilidade do professor; no segundo, os comportamentos visam perturbar as relações interpares ou incitar a indisciplina; no terceiro eixo ambiciona-se perturbar o normal decorrer da aula, a organização, gestão e rendimento da turma. Mais tarde, em 2009, Amado e Freire reformularam os três eixos e passaram a denominá-los por três níveis de indisciplina: 1º nível - desvios às regras de trabalho na aula; 2º nível – perturbação das relações entre pares; 3º nível - problemas da relação professor-aluno. Esta configuração, embora com alguma parecença com a categorização de Estrela, não é assumida neste trabalho.

Para compreender as situações de indisciplina importa pôr o comportamento em contexto. Assim, Estrela (1986, 1991, 2002) traçou cinco funções pedagógicas próprias da indisciplina: a proposição – comportamentos que aspiram mudar, suavizar, facilitar a situação a favor do aluno; o evitamento – comportamentos de alheamento da tarefa, breves ou prolongados, que não perturbam a classe; a obstrução – comportamentos que interrompem o decorrer da aula; a contestação ou oposição – comportamentos que desafiam a autoridade do professor; a imposição – comportamentos que buscam contestar a organização, arruinar o curso da aula e impor uma contra-organização.

A propósito dos trabalhos de Estrela (1986, 2002), embora a indisciplina concorra para uma perturbação na classe, também pode suscitar um potencial criativo. Assim sendo, a

autora indica três categorias de funções: 1ª As funções reinstituíntes, em que a resolução de problemas de indisciplina possibilita que a aula evolua de forma mais positiva e favorável; 2ª As funções anti-instituíntes em que a indisciplina provoca uma interrupção na organização da classe, mas não existe uma contra-organização; 3ª As funções contra-instituíntes, em que há uma quebra das regras, os alunos incitam a desordem e impõem uma contra-organização.

A indisciplina é um fenómeno que ocorre na sala de aula de todos os professores, em graus e frequências diferentes, com maior frequência em professores que revelam várias incompetências nos planos das estratégias de ensino e relacionais (Amado, 1999). Quanto ao período de ocorrência dos casos, concluímos que o maior número de casos de indisciplina tem-se registado no período da tarde (Mendes, 2008), sendo o sexo masculino, o género que possui mais problemas de indisciplina na escola, como revelam alguns estudos (Estrela, 2002; Graupe, 2008; Moreno-Murcia, 2011).

Além da caracterização já realizada sobre o fenómeno da indisciplina, interessa perceber que fatores ou causas conduzem a este tipo de situações e que efeitos podem desencadear em alunos e professores.

Inicialmente, segundo Estrela (1991, 2002), a imputação da indisciplina, segundo os professores, era remetida para o aluno (personalidade, meio familiar, etc.), embora os alunos atribuíssem a responsabilidade ao professor, referindo estes últimos a indefinição de regras comportamentais, o recurso excessivo do método expositivo, a deficiente gestão do espaço físico pelo docente e a gestão incorreta do ritmo e do tempo de aula (Amado, 2001). No entanto, também se encontra em Estrela a ideia de que a indisciplina em sala de aula surge por processos de adaptação ou de defesa do aluno aos acontecimentos e relações circundantes (Estrela, 1986, 2002). Caldeira (2000) justifica este facto por, na generalidade das escolas, existir na classe uma assimetria nos sistemas de comunicação entre professor e alunos, pelos conteúdos curriculares estarem longe dos interesses e contextos reais dos alunos e pelos ritmos serem iguais para todos, não tendo em consideração as necessidades educativas individuais de cada aluno. Deste modo, a fuga ou oposição ao estabelecido surge como uma defesa ou adaptação do aluno perante as circunstâncias. Mesmo os alunos mais motivados quando estão aborrecidos pedem frequentemente para ir à casa de banho ou aparar o lápis durante o trabalho individual, pois este pode ser frustrante ou provocador de ansiedade nas crianças pouco confiantes nas suas capacidades académicas. A indisciplina, ao conduzir à fuga da tarefa ou da sala, torna-se contra produtiva, porque os alunos não estão a aprender (Slavin, 2006).

Também Aires (2010) distinguiu cinco tipos de causas da indisciplina como as psicodinâmicas, em que existem conflitos não resolvidos na infância; causas biopsicossociais, como as dificuldades de aprendizagem; causas sociais, como a imitação de comportamentos de outras pessoas; causas familiares como um ambiente familiar desequilibrado e stressante; e causas behavioristas, como o reforço de um comportamento negativo. Por sua vez, Rego e Caldeira (1998) destacaram e delinearão cinco fatores que podem contribuir para a indisciplina, como a personalidade do aluno, as características da turma, o modo como o professor faz a gestão da aula, as normas e valores vigentes na escola e aspetos relacionados com a família.

Em relação aos efeitos da indisciplina, emergem consequências nocivas a nível do aproveitamento escolar e socialização dos alunos e mal-estar e stresse, fadiga, sentimentos de impotência, frustração, irritação, desejo de fuga à tarefa e por vezes fracasso profissional e *burnout* dos professores (Estrela, 1991, 2002). Este último conceito (*burnout*) implica um desgaste emocional, uma atitude de desinteresse perante o trabalho ou pessoas com quem trabalha e uma diminuição do sentimento de competência e de realização (Maslach, 1982, cit. por Fernet, Guay, Senécal & Austin, 2012).

No que concerne ao efeito negativo no aproveitamento escolar dos alunos, alguns autores (Senos & Diniz, 1998; Slavin, 2006) afirmam que a indisciplina é um problema que está permanentemente associado a quadros de insucesso académico, pois parece emergir como forma de desvalorizar a ameaça ao autoconceito académico e autoestima do aluno, e retirar significado psicológico ao insucesso académico.

2. Indisciplina e Gestão de Sala de Aula

Segundo Estrela (1986), a relação pedagógica tem extrema importância no âmbito dos comportamentos apropriados. No mesmo sentido, Carita e Fernandes (1997) referem que a organização e gestão de sala de aula, investindo na dimensão relacional entre as pessoas, através da criação e manutenção do clima afetivo do grupo, representa uma atuação para evitar e/ou diminuir os comportamentos de indisciplina.

De facto, o ensino na sala de aula pode ser estruturado através de dois elementos que se relacionam intrinsecamente: a ordem e a aprendizagem, como alude a afirmação de Barroso (2004, p.10): “a disciplina e a aprendizagem são duas faces de uma mesma moeda”, que não podem existir separadamente. O papel do professor passa por manter um equilíbrio entre estes dois elementos, isto é, estabelecer regras na aula, lidar com o comportamento dos alunos e definir consequências para estes, sem que haja interrupção da aula. No entanto, a maioria dos professores deseja centrar-se mais na instrução que na disciplinação (Estrela, 2002). Por um lado, quando há disciplina, os alunos estão atentos e aderem às tarefas o que leva ao prazer no ensino (Picado, 2009). Por outro lado, um ambiente negativo, de controlo e repreensões constantes, poderá levar à desmotivação e ansiedade do professor. Então, a intervenção do professor deverá basear-se numa correta organização e gestão de sala de aula (Estrela, 1991, 2002).

Para que não confundamos os conceitos de disciplina e gestão de sala de aula (*classroom management*), torna-se relevante fazer a sua diferenciação. Martin (1994, cit. por Caldeira, 2000, p. 28) afirma que o primeiro conceito (disciplina) diz respeito “apenas aos comportamentos que o professor desenvolve no sentido de alcançar e manter determinados padrões de comportamento nos alunos”, e o segundo (gestão de sala de aula) diz respeito “a todas actividades da sala de aula, como aprendizagem, interacção social e comportamento dos alunos”. Ambos os conceitos são importantes no contexto deste estudo porque nos interessa caracterizar a indisciplina, no âmbito dos comportamentos do professor, mas também dos comportamentos dos alunos e das interações que se estabelecem entre ambos e, ainda, relativamente ao sistema produtivo na sala de aula.

O estudo da gestão de sala de aula teve início com Kounin (1977) e referia-se à prática docente, mais concretamente a preparação de aula, a gestão do tempo e do espaço, a exposição e a capacidade de envolver os alunos nas actividades. Para Amado e Freire (2005), o conceito de gestão de sala de aula envolve conceitos de ensino e de aprendizagem enquanto ações observáveis, quantificáveis e subjetivas. Abrange, ainda, conhecimentos, técnicas e

tecnologias, bem como maneiras de ser e pensar de cada participante do contexto. Deste modo, é importante “que a dimensão técnica e científica do ensino não se sobreponha mas se equilibre com a dimensão humana e ‘artística’ inerente a essa mesma actividade” como o mundo subjetivo e emocional do professor (expectativas, pensamentos, sentimentos de angústia e culpa) e do aluno (expectativas, representações, medos, vergonha, alegrias, ...) (Amado, 2001, cit. por Amado & Freire, 2005, p. 312).

A nível da gestão de sala de aula, através dos seus trabalhos de campo, Amado e Freire (2005) debruçaram-se sobre duas dimensões: o modo como o professor organiza as atividades e a forma como gere os poderes dentro da sala de aula, descritos de seguida.

No que se refere à primeira dimensão, organização das atividades na sala de aula, importa definir o conceito de atividade de Doyle (1986, p.398, cit. por Amado & Freire, 2005, p. 316), que corresponde a «blocos curtos de tempo de aula, tipicamente 10 a 20 minutos, durante os quais os estudantes estão organizados de um modo particular». As atividades podem ser coletivas, de grupo, a pares ou individuais.

Além disso, devemos ter em conta três indicadores importantes que interferem com a organização de sala de aula, que são o estilo de comunicação do professor, o modo como estrutura a participação dos alunos e a criatividade, o entusiasmo e o humor que utiliza (Amado & Freire, 2005). Para Slavin (2006), qualquer docente deve proporcionar aulas interessantes, envolventes e relevantes para os estudantes, o que irá permitir que estes prestem mais atenção e façam com mais entusiasmo o que lhes é pedido. Assim, as estratégias devem ser focadas na prevenção e resposta aos comportamentos desadequados, na utilização eficaz do tempo e espaço físico, bem como na criação de um ambiente que abranja os interesses dos alunos e os faça colocar questões, e a promoção de atividades que acionem a imaginação e o envolvimento mental dos alunos (*engagement*), permitindo a criação de um ambiente feliz e produtivo de aprendizagem e a minimização de problemas de comportamento.

Relativamente à segunda dimensão, ao modo como o professor gere os poderes na sala de aula, as relações são contaminadas pelos constrangimentos intrínsecos a este espaço, como o clima de avaliação contante, a obrigatoriedade de presença, entre outros. Desta forma, surgirão sempre conflitos e comportamentos inapropriados daí que se torne primordial definir as regras da sala de aula, haver uma liderança efetiva pelo professor e uma correta disciplinação e gestão de conflitos (Amado & Freire, 2005).

Amado e Freire (2005) descrevem a gestão de sala de aula como uma pluralidade de dimensões do trabalho do docente. Das várias tarefas surge o diagnóstico, planificação,

avaliação, gestão de relações humanas, administração de um ensino competente, apelativo, criativo e mobilizador de aprendizagens eficazes. Porém, estes autores apontam para uma certa estagnação no que diz respeito à formação dos professores nesta área. Os autores debruçaram-se sobre três momentos fulcrais que atendem à gestão de sala de aula por parte do professor, sendo o primeiro um momento pré-ativo, o segundo interativo e o terceiro um momento de avaliação.

O momento pré-ativo envolve a planificação e a preparação das aulas pelo professor, sendo que através destas ações, os alunos apreendem informações sobre o professor e criam representações sobre a sua competência, justiça e simpatia, que irão influenciar as suas interações na aula (Amado, 2001; Freire, 1990, cit. por Amado & Freire, 2005). Torna-se necessário ter em conta os objetivos, os conteúdos do ensino, as atitudes e os valores a transmitir, os métodos e estratégias de ensino e os recursos.

O segundo momento refere-se à interação entre professor-aluno e aluno-aluno no espaço de sala de aula. Para Jackson (1991, cit. por Amado & Freire, 2005, p. 315) a sala de aula é marcada por um “conjunto de características como a pluridimensionalidade das actividades e funções, a imprevisibilidade de acontecimentos, a ausência de privacidade combinada com um clima de avaliação constante, a obrigatoriedade de presença e a imposição de currículos formais.”

No terceiro momento, o aluno sofre uma avaliação de carácter cognitivo e outra de carácter social pelos professores e colegas. Enquanto o professor realiza juízos de valor acerca de alguém ou algum aspeto a partir de um conjunto de informações. Assim, existe uma distinção entre a dimensão técnica e a dimensão ética da avaliação, em que a primeira se refere a “um conjunto de procedimentos e fases que a tornam [a avaliação] um verdadeiro instrumento do ensino e da aprendizagem (...)” (Amado & Freire, 2005, p. 325), podendo ser diferenciada entre a avaliação formativa e sumativa. A segunda dimensão diz respeito à coerência entre a avaliação e o tipo de ensino praticado, e ao sentido de justiça assente na imparcialidade e isenção.

Os trabalhos de Kounin (1977), realizados através de observação de registos de vídeo em contexto de sala de aula, permitiram delinear um conjunto de categorias e/ou dimensões de comportamento do professor, que identifica como: regularidade e ritmo, olho de lince (*withitness*) e sobreposição, comportamentos de grupo e variedade, seguidamente descritas.

Para Slavin (2006), o docente deve manter a *Regularidade e o Ritmo*, evitando interrupções ou abrandamentos por parte do professor ou outro, de modo a prevenir situações de perturbação da aula, como bater à porta, chamadas telefónicas, administração de

rotinas diárias (os alunos devem saber quando aparar o lápis sem pedir permissão) e minimização do tempo para a disciplinação (as ações/conversas sobre disciplina devem ser direcionadas depois da aula) (Slavin, 2006). Através da tranquilidade no ensino, relativo à manutenção da concentração, as transições devem ser controladas, pois implicam a mudança de uma atividade para outra, como por exemplo da lição para o almoço e entre atividades sem que haja transições abruptas entre assuntos. Ainda relativamente às transições, verifica-se que as escolas primárias têm uma média de 31 grandes transições por dia, ocupando 15% do tempo de aula (Burns, 1984, cit. por Slavin, 2006) e tornando-se mais provável que a ordem da sala se desintegre durante esses momentos (Kounin, 1977). Carles (1989, cit. por Slavin, 2006) definiu três regras para as gerir: o professor deve fornecer um sinal de aviso previamente combinado com os alunos; antes da transição, os discentes devem saber o que irão fazer quando lhes for dado o sinal de aviso para começarem, por isso, primeiro, o professor deve treinar o exercício com eles e só depois aplicá-lo; todos devem executar as transições ao mesmo tempo e não um de cada vez.

O *Olho de Lince (withitness)* indica as ações do professor que demonstram que ele sabe o que os alunos estão a fazer a todo o tempo, como se tivesse os olhos na nuca. Supervisiona a aula frequentemente e estabelece contacto ocular com cada aluno. Os professores com esta habilidade respondem rapidamente aos comportamentos desadequados e sabem quem os originou. Os professores que não têm esta capacidade cometem frequentemente erros de alvo e respondem demasiado tarde a uma sequência de maus comportamentos (Arends, 1995; Slavin, 2006). Por sua vez, a *Sobreposição (overlapping)* refere-se à capacidade do professor de lidar com as interrupções ou problemas de comportamento sem quebrar o ritmo da aula, tornando visível que ele é conhecedor dos comportamentos dos alunos. Um exemplo é um aluno que está a ler um livro de outro assunto não relacionado com a aula e o professor passa por ele, retira e fecha o livro, sem perturbar o que estava a dizer/fazer ou distrair a restante turma (Slavin, 2006).

Acerca dos *Comportamentos de Grupo*, o professor deve manter a concentração dos alunos durante as lições utilizando estratégias de organização de classe e técnicas de questionamento que envolvam todos os alunos na aula, mesmo que o professor apenas diga um nome. Kounin (1977) delineou duas componentes para esta prática: responsabilidade (*accountability*) e alertas para o grupo (*group alerting*). A primeira componente refere-se ao *grau de responsabilidade* pelo desempenho nas tarefas ou tomadas de decisão. As técnicas para aumentar a responsabilidade incluem as respostas em coro, os alunos segurarem o trabalho no ar para o professor ver, circular entre as crianças e verificar o que estão a fazer,

chamar a atenção para o desempenho de um colega. A ideia é envolver todos os alunos em todas as partes do processo de aprendizagem. Um erro de ensino muito comum consiste em um ou dois alunos resolverem um problema no quadro ou lerem um texto extenso enquanto o resto da turma não faz nada. Com este método perde-se tempo de aula, quebra-se o ímpeto e abrem-se portas para a indisciplina (Gump, 1982, cit. por Slavin, 2006). A segunda componente (*group alerting*) engloba estratégias de questionamento que encorajam os alunos a prestar atenção durante a preleção e discussão, como a criação de suspense antes de chamar o nome do aluno, pois mantém toda a classe em alerta, ou chamar os nomes dos alunos aleatoriamente (Slavin, 2006).

Ainda sobre os *Comportamentos de Grupo*, relacionados com a manutenção da concentração dos alunos durante as tarefas, o professor deve supervisionar as atividades realizadas no lugar e verificar informalmente o trabalho individual de cada um. Isto permite identificar algum problema que o aluno tenha, antes de gastar tempo praticando erros ou cedendo à frustração. Quando os discentes estão a fazer trabalho de grupo, podem ver os trabalhos dos colegas, embora seja necessário que o professor observe os trabalhos para saber se estão no rumo correto. Os trabalhos no lugar providenciam uma excelente oportunidade para o professor dar mais atenção individual aos alunos que não conseguem acompanhar a classe. Contudo, não deve despender demasiado tempo individual, pois a restante turma poderá distrair-se da tarefa ou até mesmo portar-se mal (Doyle, 1984, cit. por Slavin, 2006).

No que concerne à *Variedade*, o professor deve planear diferentes tipos de atividades de aprendizagem, de modo a manter os alunos envolvidos e motivados, bem como desenhar atividades que exijam desafio intelectual para os mesmos (Arends, 1995; Caldeira, 2000; Picado, 2009).

Tal como já foi mencionado anteriormente, só a partir dos anos 70, através dos estudos de Kounin, é que se começou a perceber que cada escola tem uma cultura específica e que o clima de sala de aula difere de turma para turma. Assim, tornou-se evidente que para analisar a gestão e organização da sala temos que ter em consideração o contexto singular, a opinião dos alunos e as crenças e práticas pedagógicas de cada professor (Caldeira, 2000).

Arends (1995) salienta as conclusões de um estudo de Stanford (s.d.), com professores de ciências do 3º ciclo, no qual a autora procurava perceber que práticas se relacionavam com o comportamento dos alunos e que semelhanças e diferenças existiam entre os gestores mais e menos eficazes. Deste modo, concluiu que os gestores eficazes têm procedimentos que conduzem os diálogos dos alunos, a participação, a deslocação, as mudanças no trabalho e a

gestão dos tempos mortos; as instruções eram claras e explícitas, e resolviam os comportamentos inadequados rapidamente; os gestores eficazes tinham exigências claras acerca do trabalho e acompanhavam os seus progressos; faziam apresentações e davam explicações claras. Estes procedimentos vão no sentido do que Estrela (1986) nos diz sobre o poder normativo e produtivo do professor para manter a ordem e a disciplina, apresentados de seguida.

O poder normativo do professor abrange a definição e a negociação de regras explícitas, claras e precisas desde o primeiro dia do ano letivo, que devem ser lembradas com frequência e utilizadas com consistência (Caldeira, 2000; Freire, 2001), de modo a promover a disciplina. Tal como Amado nos diz: o professor “tem de saber revelar a competência pedagógica que todas estas exigências implicam, desde o «primeiro encontro» e, depois, coerentemente, durante todo o ano” (Amado, 2000c, 2001, cit. por Amado & Freire, 2005, p. 324).

Para Arends (1995, p. 191), as regras são “afirmações que especificam as coisas que se espera que os alunos façam e não façam”; devem ser escritas, delimitadas a um mínimo e compreendidas pelos alunos. Para este autor devem ser estabelecidas regras e procedimentos referentes à mobilidade, diálogo e tempos mortos. Assim, Estrela (1986, p. 332) definiu dois tipos de ações: a inculcação e a correção, tendo a primeira como propósito entender e proporcionar a interiorização das normas, regras e valores que norteiam o comportamento dos alunos na aula, apesar do seu alcance poder transcender o âmbito da classe. A inculcação pode ser repressiva (proibição, prescrição, reprimenda, ameaça, punição), estimuladora (elogio, promessa, persuasão, repetição de regras e/ou persuasão, prémio) ou mista. A correção consiste “no restabelecimento da regra violada pelo comportamento desviante”, seja através de ordens, reprimendas, ironia, repreensões não-verbais, lembrar a regra, chamadas à ordem, ameaças e punições.

No sistema normativo, Estrela (1986) definiu diferentes funções para a existência das regras: função de organização - regras para estabelecer as condições da atividade; função de reorganização – reformulação de uma situação em função da regra expressa previamente; função preventiva – prevenção de situações inconvenientes; função reforçadora – comunicação ou afirmação de situações adequadas; função corretiva – terminar com comportamentos inapropriados. Para implementá-las, alguns autores (Short et al., 1994; Derouet, 1992, cit. por Amado & Freire, 2005) referem a imposição e a negociação e o seu critério deve assentar na clareza, simplicidade, pouca quantidade, positividade e na justificabilidade e não devem ser embaraçosas e humilhantes para os estudantes. Igualmente,

Slavin (2006), afirma que as regras devem ser poucas, fazer sentido e devem ser vistas pelos alunos como justas e explicadas de forma clara e intencional, de forma a justificar a sua autoridade moral. Deve ser pedido aos alunos que auxiliem na definição de regras ou que facultem exemplos de regras já definidas. Esta discussão na turma proporciona aos alunos um sentimento de participação no estabelecimento de regras racionais que todos devem respeitar, portanto os alunos que desobedeçam estarão a quebrar as regras da turma e não as regras arbitrárias do professor. Este autor sugere algumas regras como: ser gentil com os outros (esta regra proíbe os outros de falar fora da sua vez, provocar ou rir dos outros, lutar, etc.); respeitar a propriedade dos outros (roubar, destruir materiais, arrumar os seus materiais, limpar o lixo, refrear o uso de canetas nos livros); estar concentrado na tarefa (ouvir os outros, trabalhar e permanecer sentado); levantar a mão para ser reconhecido (não gritar, levantar sem permissão).

O sistema normativo deixa de funcionar quando o professor desvaloriza o aspeto formal da regra (a tolerância à indisciplina tende a progredir) e valoriza apenas a produção, de maneira que a disciplina deixa de estar ligada à normatividade para passar a estar aliada à funcionalidade (Estrela, 1986).

Consoante a investigação (Amado, 1998; Estrela, 1986), o sistema produtivo, relativo à instrução e aprendizagem de conteúdos, também possui regras que incidem maioritariamente na comunicação, movimento e cumprimento da tarefa. Apenas nos primeiros anos do ensino básico ou primeiros dias do ano letivo são explicadas as regras de sala de aula, pois a crença é de que os alunos mais velhos já passaram pelo processo da interiorização das regras, o que muitas vezes não acontece.

A ideia é que haja um equilíbrio entre o sistema normativo e produtivo. Não obstante, persiste uma variabilidade na postura, no grau de tolerância à indisciplina e nos métodos de ensino do professor. Desta forma, os métodos de ensino e as fases da aula assumem extrema importância. Os vários métodos de ensino diferem igualmente no tipo de regras. Assim, o método mais tradicional, centrado mais na exposição, tem regras distintas de um método mais inovador, centrado na aprendizagem cooperativa e discussão (Caldeira, 2000).

No que refere às fases da aula, aspeto já mencionado anteriormente, há mais comunicação clandestina e problemas associados ao movimento nas fases iniciais e finais da aula (entrar, sentar; arrumar, sair). É, portanto, essencial escolher o método de ensino e organizar e planificar as diversas fases da aula, como atribuir tempo e espaço e coordenar as atividades da sala durante os períodos instáveis (Arends, 1995).

Evertson e Emmer (1982, cit. por Arends, 1995) realçam que os professores eficazes tentam promover a responsabilidade nos alunos pelo seu trabalho escolar e pelo seu comportamento. Assim, delinearão seis procedimentos a que devem atender: definir as suas expectativas em relação às tarefas, comunicá-las de forma clara e especificar critérios de avaliação, monitorizar o seu trabalho, corrigi-lo, fornecer feedback aos alunos e ser claro e preciso nas instruções.

Na investigação conduzida por Amado (1998, 1999) encontrou-se uma associação entre a frequência de comportamentos indisciplinados e os professores com dificuldades nas estratégias de ensino e na relação pedagógica, verificando-se a necessidade de uma correta gestão e organização de sala de aula.

Um estilo disciplinar preventivo torna-se, então, primordial para uma gestão eficaz, assente na prevenção de problemas de comportamento, bem como no desenvolvimento da autonomia e autocontrolo dos alunos. Para diversos autores (Carita e Fernandes, 1997; Estrela, 1991), mesmo os professores que conseguem controlar a sua turma, também reagem de forma menos eficaz quando surgem situações de indisciplina. Caldeira (2000) e Slavin (2006) acreditam que existe a necessidade de uma planificação preventiva das atividades da classe, assente numa comunicação clara de expectativas, na antecipação de situações problemáticas, em intervenções rápidas e na aplicação de consequências para comportamento adequado, de forma a promover um clima de sala de aula positivo.

3. Indisciplina e Envolvimento Parental

Após a exploração e descrição de alguma investigação na área da indisciplina escolar, mais precisamente da sala de aula e dos seus participantes diretos – alunos e professores, assume relevância compreender a indisciplina segundo uma perspetiva mais ecológica, no sentido de entender de que modo o envolvimento parental pode estar ligado aos comportamentos de indisciplina dos filhos na escola.

Considerando que a escola e a família partilham um objetivo educacional comum, que se centra no desenvolvimento harmonioso da personalidade e sucesso educativo global dos alunos, importa ter em conta que os contextos sistémicos (Bronfenbrenner, 1996), em que se situam a escola e as famílias, influem no modo como se conceptualiza e processa esse desenvolvimento.

Com efeito, várias investigações (Barros, 2009; Caldeira, 2011; Cia et al., 2004; Davies, 1989; Davies, Marques & Silva, 1993; Henriques, 2007; Diogo, 2002; Marques, 1997; Montandon, 2001; Silva, 2003; Sousa, 2007) têm mostrado que o envolvimento das famílias na vida escolar contribui para melhorar significativamente os desempenhos social e académico dos alunos. Deste modo, para Marques (2007), o envolvimento parental é constituído por todas as formas de colaboração escola-família no processo educativo dos filhos, incluindo a ajuda no trabalho de casa, o trabalho voluntário na escola e a comunicação com os professores. Por outro lado, Diogo (2002) defende que existem diferentes modos de envolvimento parental no 1º ciclo, como a influência no prosseguimento de estudos, o envolvimento nas aprendizagens em casa e a relação com o estabelecimento escolar.

Das categorizações de Marques (1997) e Diogo (2002) verificamos que ambos incluem o envolvimento nas aprendizagens em casa e a relação (comunicação) com o estabelecimento escolar, nos quais nos centraremos neste estudo. O trabalho voluntário e a influência no prosseguimento de estudos não foram abordados por não serem tão diretamente relevantes para esta investigação.

O envolvimento familiar nas aprendizagens em casa relaciona-se com o auxílio nos trabalhos de casa (TPC), mais concretamente na realização de fichas de trabalho, projetos de investigação e atividades de remediação em casa (Marques, 1997), que se devem realizar, segundo Perrenoud (1995), fora do contexto de sala de aula e ser um prolongamento do trabalho iniciado na escola, com um tempo não regulamentado, flexível de acordo com as necessidades e projetos de cada aluno. Este autor afirma que os pais devem supervisionar e monitorizar de forma não intrusiva o trabalho, pois o objetivo é que os alunos aprendam a

trabalhar fora do seu grupo-turma, tornem-se mais responsáveis e adquiram uma crescente autonomia. Deste modo, Diogo (2002) distinguiu três tipos de envolvimento prestado em casa: direto, de retaguarda e de intenção de envolvimento.

O primeiro abrange um acompanhamento assíduo do processo de ensino-aprendizagem, como os conteúdos transmitidos e as metodologias utilizadas na aula. Controla as aquisições e dificuldades da criança nas aprendizagens, acompanha os trabalhos de casa e tarefas de estudo; desenvolve ações de incentivo direto e explícito ao sucesso escolar. O segundo tipo de envolvimento, de retaguarda, é menos direto e regular. Há um acompanhamento de fundo e um desprendimento relativo ao trabalho escolar diário. A família está informada sobre o processo de ensino-aprendizagem em geral, mas não presta um acompanhamento constante e regular ao nível do reforço das aprendizagens e controlo dos TPC. O terceiro tipo, referente à intenção de envolvimento, abarca as famílias que mostram disponibilidade para ajudar os filhos, mas que têm dificuldade em acompanhar e verificar as aquisições e dificuldades porque possuem pouco capital escolar. Este acompanhamento tem um carácter pouco regular, sistemático ou eficaz e as ações que desenvolve baseiam-se, por exemplo, na recitação da tabuada ou supervisão do cumprimento dos TPC (Diogo, 2002).

Na relação com o estabelecimento escolar assume importância a forma de comunicação entre escola-família, envolvendo o modo como a escola vai informando a família das atividades e progressos escolares realizadas pela criança (via telefónica, presencial, registo escrito) e o envolvimento da família nessas atividades (festas; reuniões; momentos de entrega da avaliação - aproveitamento escolar e comportamento disciplinar) (Diogo, 2002; Marques, 1997).

Além de perceber como se processa o envolvimento parental, interessa conhecer que práticas de disciplina existem em casa. Neste sentido, importa perceber que estilos educativos se podem encontrar numa família. Assim, identificamos duas dimensões acerca dos estilos educativos (Baumrind, 1977, cit. por Barros, 2009) como a capacidade de resposta às solicitações dos filhos (*responsiveness*) e as atitudes de exigência (*demandingness*), concentrando-as em quatro estilos (autoritário-recíproco, indulgente, autoritário e negligente), de acordo com o modelo seguinte:

Quadro 1: Estilos Educativos Parentais

| | Exigente (controlador) | Não Exigente (não controlador) |
|--|--|--|
| Respondente (aceitador) | Autoritário- recíproco (comunicação bidirecional) | Indulgente (permissivo) |
| Não Respondente (rejeitador) | Autoritário (imposição do poder) | Negligente (não implicado) |

(Retirado de Barros, 2009)

Barros de Oliveira (2009) caracteriza o estilo autoritário-recíproco (democrático) com uma autoridade forte e com existência de diálogo entre pais e filhos (alto nível de exigência, comunicação e maturidade). Os pais exigem o respeito das regras e as infrações podem ser objeto de sanções; são controladores mas calorosos e compreensivos e exigem correspondência e disciplina (alto nível de controlo). A criança tem uma certa autonomia e os pais estimulam a expressão dos seus desejos e sentimentos, levando à autoconfiança, segurança e maturidade dos filhos. No estilo indulgente (permissivo), há uma ausência de normas, pela tolerância e aceitação dos impulsos da criança (baixo nível de controlo e exigência). Por vezes, os pais tornam-se violentos quando sentem que perdem o controlo da situação, porque se regem pela incoerência. São relativamente permissivos, calorosos, pouco exigentes (alto nível de comunicação e afeto) e podem conduzir a falta de autoconfiança e autocontrolo nos filhos, sendo demasiado dependentes e sobreprotegidos (Barros, 2009; González-Pienda, 2007). No que se refere ao terceiro estilo, o autoritário, os pais detêm alto nível de controlo e de exigência de maturidade, exigindo obediência cega e dando valor à ordem e autoridade. São aplicados castigos, mal violem alguma regra ou na tentativa de alguma independência. São pais pouco calorosos, muito punitivos e controladores (baixo nível de comunicação e afeto explícito) e os filhos acabam por ser pessoas descontentes, inseguras, submissas ou revoltadas (Barros, 2009; González-Pienda, 2007). O estilo negligente caracteriza-se por pais que não exigem responsabilidade nem encorajam a independência, “são frios, inacessíveis, indiferentes, centrados em si mesmos, não dando à criança os estímulos afetivos de que necessita”. Os castigos surgem como forma de não interferência no comodismo. Estas crianças tornam-se tristes, frustradas, inseguras e desorientadas (Barros, 2009, p. 30).

Segundo Barros (2009) o estilo autoritário-recíproco (democrático) será o ideal pois equilibra a autoridade com o afeto e entre a capacidade de resposta e de exigência. Em jeito de síntese, os estilos educativos parentais assumem grande importância no desenvolvimento psicológico e no sucesso escolar das crianças, tanto comportamental como académico.

O envolvimento parental, respeitante à participação nas aprendizagens em casa e relação escola-família, relaciona-se, tal como mencionado inicialmente, com o sucesso escolar dos alunos, o que significa que os professores que trabalham com os encarregados de educação compreendem melhor os seus alunos, são capazes de criar soluções únicas, em vez de rotineiras, para os problemas de sala de aula e conseguem alcançar um entendimento comum entre pais e alunos (Epstein, 1987, cit. por Mncube, 2010).

4. Estratégias de Intervenção em Indisciplina

Embora algumas sugestões já tenham sido descortinadas nos capítulos anteriores, pretendemos realizar uma singela recolha de estratégias possíveis para lidar com a indisciplina, de acordo com alguns estudos encontrados.

A solução mais referida na literatura incide essencialmente na prevenção de situações de indisciplina, através da criação de aulas agradáveis, variadas e cativantes, da utilização da aprendizagem cooperativa, de materiais atrativos e da alteração das instruções e avaliações com vista ao sucesso dos alunos (Slavin, 2006). Eccheli (2008) concorda com a ideia de que a motivação pode prevenir a indisciplina se os professores tiverem alguns aspetos em atenção: dar tarefas aos alunos que contenham partes fáceis e difíceis, assim todos têm desafios e reais oportunidades de acertar; os primeiros a concluir o trabalho devem ter atividades suplementares, de enriquecimento e interesse; por vezes os alunos devem poder escolher o tipo de tarefa a desenvolver; permitir que cada um siga o seu próprio ritmo, sem pressões; alternar entre trabalhos individuais e coletivos.

Garcia (1999) menciona que na prevenção, a participação dos alunos favorece o sentimento de pertença e algum grau de poder. Além disso, a diretriz disciplinar de base preventiva deve assentar no desenvolvimento de orientações (regras e procedimentos) disciplinares claras e de base ampla. De acordo com este autor, a intervenção em escolas deve combinar uma reestruturação de programas disciplinares e de ensino, visando o comportamento dos alunos e também o desempenho escolar; incluir inovações educacionais, isto é, novas habilidades de estudo e estratégias de aprendizagem cooperativa; conter atividades extracurriculares e valorizar o papel da escola a partir do envolvimento da comunidade escolar. De igual forma, deve abarcar o aconselhamento e supervisão de alunos problema e ampliar a comunicação e envolvimento dos pais. Salienta, ainda, a necessidade de formação dos professores nesta área.

Aires (2010) fez a distinção entre medidas pontuais e medidas globais. As primeiras consistem em ações preventivas e corretivas. Entre as ações preventivas contam-se, por exemplo existir um certo distanciamento afetivo na primeira semana; o professor ser um modelo da não-agressão; clarificar as regras e expectativas de comportamento; envolver os alunos no estabelecimento de regras e limites de comportamento; mostrar que está atento. No respeitante às ações corretivas, Aires (2010) fala no professor ser sereno; deve delinear um repertório de sanções; deve impor penalizações e tentar que os alunos façam as pazes; deve fazer um registo historial de incidentes. Finalmente, para Aires (2010), as medidas globais baseiam-se em estratégias preventivas e corretivas. As primeiras dizem respeito ao professor ter a turma envolvida na aprendizagem, planificar o espaço de aprendizagem e desenvolver competências sociais nos alunos. Por sua vez, as estratégias corretivas consistem na aplicação pelo professor de consequências de grupo e contratos de contingência e ser consistente no seu estilo de liderança.

Ainda dentro de uma perspetiva preventiva, uma sugestão estratégica que aqui apresentamos vai no sentido da inserção de práticas de Yoga em contexto escolar, como forma de prevenção da indisciplina. De facto, e segundo o estudo desenvolvido por Moraes e Balga (2007), com um grupo de 90 alunos com 6 e 7 anos de idade, durante três meses, a prática do *Yoga*, em aulas de educação física, constituída por posturas (*āsanas*), exercícios de respiração e meditação, através da técnica de visualização, está intimamente ligada ao desenvolvimento cognitivo, afetivo e psicológico e pretende desenvolver a concentração, calma, perceção de si mesmo, valorização da autoestima e do meio que rodeia os praticantes. Assim sendo, os benefícios desta prática são o desenvolvimento de capacidades físicas como flexibilidade, força, equilíbrio e resistência, mas também capacidades psicológicas, ao combater a ansiedade, o stresse e a agressividade, modificando, desta forma, o comportamento emocional e interpessoal, e por consequência aspetos de indisciplina.

A próxima sugestão vai no sentido da abordagem da gestão remediativa, assente nas vertentes cognitiva e comportamental, referidas por Picado (2009). Como estratégias cognitivas o autor refere a representação de papéis (*role playing*), o autoestudo, a discussão em grupo e a reunião entre educador-aluno; Como estratégias comportamentais apresenta o reforço social e a punição, o contrato comportamental e a extinção, descritas seguidamente.

Na vertente cognitiva, Picado (2009) diz que a representação de papéis (*role playing*) funciona para diminuir os comportamentos perturbadores porque os alunos assumem papéis em situações de conflito, tomando consciência dos comportamentos e situações

problemáticas e arranjando soluções para as mesmas. O autoestudo refere-se à capacidade do professor dialogar com outros profissionais e com os seus alunos de modo a melhorar as suas práticas e atitudes. A discussão em grupo inclina-se sobre a exposição aberta na turma sobre os sentimentos dos alunos, mesmo direcionados à figura do professor. Finalmente, a reunião entre educador-aluno relaciona-se com o diálogo entre ambos depois da aula ou no fim do dia sobre os comportamentos, sentimentos e situação envolvente sem a presença da turma.

Na vertente comportamental, o reforço social funciona como uma consequência positiva, fornecida logo após um bom comportamento, como o elogio, o sorriso e a atenção. Este tipo de estratégia comportamental promove o aumento da frequência desse comportamento correto. Com a punição pretende-se extinguir o comportamento perturbador, através de contatos com diretor de turma ou encarregados de educação, exclusão do grupo, trabalho suplementar, crítica ou ataque pessoal (Picado, 2009). Neste sentido, Slavin (2006) refere que o professor deve possibilitar que os alunos façam a escolha entre obedecer às instruções ou ter uma consequência. De fato, a consequência deve consistir em algo desagradável, ter pouca duração e aplicada o mais rapidamente possível. Para os autores (Picado, 2009; Slavin, 2006), castigos longos e severos criam ressentimento e atitudes de desafio por parte da criança. Assim, após a aplicação de uma consequência, o professor deve evitar referir o incidente e aceitá-lo sem sarcasmos ou recriminações. Ainda na mesma vertente, o contrato comportamental consiste num acordo entre duas pessoas, educador e aluno ou outras pessoas, em que se estabelece um comportamento desejado e negocia as consequências para o mesmo. Por último, a extinção serve para diminuir comportamentos em que os alunos desejam a atenção do professor, ou seja, o professor ignora o comportamento disruptivo (Picado, 2009).

Igualmente, Slavin (2006) propõe algumas outras estratégias comportamentais, explicitadas adiante, para que os professores consigam gerir comportamentos inadequados, como é o caso do princípio da menor intervenção, a exaltação de comportamentos adequados e de alunos, os lembretes verbais e os lembretes repetitivos.

No que se refere à primeira estratégia, o *princípio da não intervenção*, a aula deve decorrer enquanto o professor lida com os problemas de comportamento, enquanto a segunda estratégia, *exaltação dos comportamentos adequados e dos alunos* que os praticam (Slavin, 2006) está relacionada com o reforço social, em que os alunos valorizam o reconhecimento por parte do professor em frente à turma, conduzindo à mesma prática de outros alunos.

Quando existem comportamentos inadequados, o professor deve fornecer *lembretes verbais*, logo após o comportamento ocorrer, devendo-se focar no que os alunos deveriam estar a fazer e não no que fazem mal, focando-se sempre no comportamento e não no estudante (Slavin, 2009). A estratégia *lembretes repetitivos* implica que, a seguir a uma primeira chamada de atenção, repete-se novamente e ignora-se qualquer desculpa ou argumento. Funciona como um disco riscado, em que o professor deve dizer claramente o que espera do aluno e repetir até que obedeça, sem entrar em discussões com os alunos, pois o desejado é uma interação com o professor para fugirem à tarefa (Slavin, 2009).

Outra estratégia comportamental consiste na criação de programas de contingências de grupo, que se baseiam num sistema de reforço em que todo o grupo é recompensado com base no seu comportamento. Por exemplo: “Vamos almoçar assim que todos arrumarem o material”. A teoria por detrás deste programa, que Slavin (2006) expõe, assenta no pressuposto que quando um grupo é recompensado com base no comportamento dos outros, os membros do grupo encorajar-se-ão uns aos outros para fazer o que é necessário para receber a recompensa. A pressão de grupo funciona contrariamente à que promovia o mau comportamento, promovendo agora o bom comportamento. Esta estratégia é muito eficaz no 1º ano.

Desta forma, Slavin (2006) condensou os passos de diversos programas de gestão comportamental, sendo que, em primeiro lugar, deve-se identificar o comportamento alvo e definir os reforços (identificar um comportamento alvo ou um pequeno grupo de comportamentos relacionados) e em segundo lugar, deve-se estabelecer um padrão de comportamento (definir em que consiste) para comparação. Seguidamente, deve-se escolher um reforço e critério para o reforço. Os exemplos mais frequentes são: elogios (essencial para os alunos que buscam a atenção do professor), privilégios, recompensas palpáveis (estrelas, carinhas sorridentes, carimbos no caderno para que os pais possam elogiar).

De acordo com Slavin (2006), os programas de contingências de grupo e as estratégias de reforço em casa, como os cartões diários são exemplos de programas de gestão comportamental. Deste modo, podemos promover o envolvimento parental, através dos cartões diários, que consistem na entrega do professor de um boletim diário ou semanal ao aluno para que os pais possam ver em casa. Os pais são informados que devem providenciar um privilégio ou prémio com base no exposto no cartão. Entre as vantagens desta estratégia incluem-se os pais poderem fornecer mais e melhores oportunidades de recompensas e privilégios que a escola. É de fácil administração e pode ser reduzido para cartões semanais, bissemanais, mensais, etc. As recompensas não devem ser nada de muito caro ou difícil e que

possam providenciar todos os dias. Quando o comportamento melhorar e estabilizar, deve-se reduzir a frequência dos cartões, com o conhecimento dos pais.

Na linha de pensamento dos programas de gestão comportamental, Barrish, Saunders e Wolf (1969) realizaram o primeiro estudo sobre o jogo do bom comportamento, sendo replicado de seguida por diversos outros autores (Harris & Sherman, 1973, Lannie & McCurdy, 2007) devido ao seu sucesso. Através do manual de aplicação de Cynthia M. Anderson e Billie Jo Rodriguez, da Universidade de Oregon (s.d.) podemos verificar que o jogo do bom comportamento baseia-se na aplicação diária de um jogo durante a aula, que visa diminuir os comportamentos de indisciplina, aumentar a aprendizagem dos alunos, reduzir a possibilidade do uso de drogas e álcool, agressão e outros problemas comportamentais ao longo do tempo. O objetivo principal deste jogo é aumentar o sucesso social e académico dos alunos através do reforço positivo. Com a implementação deste jogo, o professor provavelmente terá mais tempo para a instrução e os alunos terão mais diversão nas aprendizagens. Poderá também prevenir problemas de comportamento e encorajar comportamentos sociais apropriados.

Ao longo deste último ponto do capítulo, pretendeu-se sugerir algumas linhas de ação na intervenção no âmbito da indisciplina, assente numa gestão preventiva e remediativa, parecendo a primeira mais profícua.

Após a apresentação da revisão bibliográfica que suportou o estudo, presente no capítulo Fundamentação Teórica, no qual foram abordadas as características da indisciplina e sua relação estreita com a gestão de sala de aula e envolvimento parental, segundo uma perspetiva ecológica, passamos para o próximo capítulo referente à metodologia adotada na investigação realizada.

CAPÍTULO II

METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

Neste capítulo pretende-se abordar a metodologia que orientou o estudo. Neste sentido, far-se-á uma apresentação dos propósitos e questões da investigação, do *design* do estudo desenvolvido, da amostra, dos instrumentos e procedimentos de recolha e análise de dados, sendo que ao longo do capítulo serão referidas algumas considerações éticas que se mostraram relevantes no desenvolvimento desta investigação.

1. Propósito e Questões do Estudo

Os estudos de enfoque psicológico desenvolvidos na área da indisciplina escolar, no contexto açoriano, têm-se efetuado preponderantemente a nível dos 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico, Ensino Secundário e Ensino Profissional (e.g. Caldeira, 2000; Rego & Caldeira, 1998; Condessa, Rego & Caldeira, 2007). Por esta razão e, sobretudo, porque a nossa prática profissional incide sobre crianças do 1.º Ciclo do Ensino Básico, decidimos investigar como este fenómeno se processa em idades mais precoces. Deste modo, procurámos objetivar a nossa realidade profissional neste domínio, procurando conhecer melhor o ambiente disciplinar de sala de aula, mas também aceder a alguma pista sobre outros ambientes e contextos que, lhe sendo mais exteriores, pudessem influir na disciplinação em classe. Em última análise, pretendeu-se descortinar procedimentos ou estratégias preventivas e/ou remediativas de situações sinalizadas como de indisciplina. No fundo, aspirou-se delinear prováveis ações de transformação da comunidade observada, com vista ao melhoramento do estado psicológico da comunidade (bem estar).

Neste sentido, sendo que o ambiente de sala de aula é percecionado pelo professor como um contexto que suscita queixas e sentimentos de insatisfação, a investigação foi norteada por uma questão de âmbito geral:

◆ Como contribuir para transformar um contexto que suscita queixas e sentimentos de insatisfação no professor num contexto de bem-estar?

Procurou-se responder a esta questão de investigação, adotando uma perspetiva ecológica, isto é, levando em consideração os depoimentos dos participantes do microsistema (professor e alunos) e dos participantes do mesossistema (família). Assim, a questão da

investigação deu origem às seguintes subquestões em função de cada um dos grupos de participantes:

Professor

- Quais os comportamentos de indisciplina dos alunos que dão origem às queixas e aos sentimentos de insatisfação?
- O que está na origem dos comportamentos indisciplinados?
- Qual o papel que o professor pode desempenhar face à indisciplina?

Alunos

- Como caracterizam o seu comportamento disciplinar?
- Que mudanças se podem introduzir para o aumento do bem-estar na turma?

Encarregados de Educação

- Como caracterizam o ambiente disciplinar na turma dos filhos?
- Quais os estilos de disciplinação praticados em contexto familiar?
- Quais os modos de envolvimento parental na escola?

2. Design do Estudo

O estudo tem um carácter descritivo, pois pretende identificar e caracterizar comportamentos de crianças e professor dentro da sala de aula e, ainda, descrever pensamentos do professor e de alguns pais sobre a problemática da indisciplina na classe. Além disso, segue uma natureza exploratória porque, como já antes referido, conhecem-se poucos estudos sobre este tema e com estes interlocutores (crianças do 1º Ciclo), realizados no contexto açoriano. Em termos de finalidade, trata-se de uma investigação aplicada (Almeida & Freire, 2000), pois, a partir da observação de situações concretas, visa-se facultar possíveis linhas orientadoras de ação para situações de indisciplina, nomeadamente no campo da prevenção.

A investigação orientou-se por procedimentos mistos, ou seja, uma triangulação metodológica. O enfoque qualitativo esteve presente nas técnicas de recolha e análise de dados do inquérito por entrevista e da observação (embora esta última compreenda mecanismos de quantificação no que se refere ao tratamento dos dados). Por sua vez, o

enfoque quantitativo residiu na técnica de recolha e tratamento de dados do inquérito por questionário.

Bogdan e Biklen (2010) sumarizaram as diferenças mais comuns entre a investigação qualitativa e quantitativa, das quais iremos dar destaque apenas aos aspetos considerados mais relevantes no contexto deste estudo. A nível dos objetivos, o tipo de investigação qualitativa procura compreender o comportamento e experiência humanos, desenvolver conceitos sensíveis, descrever realidades múltiplas, enquanto a investigação quantitativa pretende encontrar relações entre variáveis, realizar uma descrição estatística, encontrar fatos e testar teorias. Em relação à amostra, o primeiro tipo de investigação utiliza uma amostra pequena e não representativa, os dados são descritivos e o plano é flexível, geral e progressivo. Já na investigação quantitativa a amostra é ampla, estratificada e precisa, os dados são quantitativos e o plano é estruturado, predeterminado e específico. No que toca aos problemas associados à utilização da abordagem qualitativa estão: a demora, a difícil síntese dos dados, os procedimentos não serem estandardizados e a dificuldade em estudar grandes populações. Na abordagem quantitativa, as dificuldades dizem respeito ao controlo de outras variáveis, à intrusão e à validade.

3. Amostra

Para este estudo foi selecionada uma amostra intencional – há uma escolha prévia dos sujeitos, porque representam particularmente bem determinado fenómeno, opinião ou comportamento (Almeida & Freire, 2000) - em que os participantes são os alunos de uma turma de um estabelecimento de ensino do 1.º Ciclo, respetivo professor e, também, encarregados de educação (EE) desses alunos, da cidade de Ponta Delgada.

Neste estabelecimento de ensino, a nível global, os alunos têm um rendimento escolar médio-elevado, havendo poucos casos de retenção escolar. A nível comportamental as turmas funcionam bem, embora exista uma turma específica do 4º ano onde se desenrolam diversas situações de indisciplina, dentro e fora da sala de aula. Assim, este trabalho foi desenhado tendo em conta esta turma-alvo, na qual se registam várias queixas por parte do professor relativamente ao comportamento dos alunos e também queixas dos próprios pais de algumas crianças, relativamente a outras crianças. A turma é constituída por 20 alunos, sendo 10 do sexo feminino e 10 do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 9 e 10 anos de idade. Os vinte alunos responderam a um questionário e cinco, selecionadas aleatoriamente, foram alvo de observação direta e sistematizada. Participaram, ainda, nesta pesquisa cinco

encarregados de educação da turma, selecionados aleatoriamente. Naturalmente, o professor da turma também foi um dos sujeitos da investigação.

4. Instrumentos e Procedimentos de Recolha de Dados

Os procedimentos adotados para a recolha de dados incluíram o pedido formal da autorização do diretor da instituição (ver anexo 1), bem como do professor responsável pela turma para o desenvolvimento deste estudo, e o consentimento informado de todos os encarregados de educação (EE), em relação à participação dos filhos, nomeadamente para o preenchimento de um inquérito por questionário e realização de entrevistas. Em todo o trabalho não são referidos nomes, por forma a proteger a identidade dos sujeitos, garantir e preservar a sua privacidade e manter confidencialidade dos dados (Bogdan & Biklen, 2010; Lima, 2006). Estes aspetos situam-se no plano das questões éticas da investigação.

Como antes mencionado, a recolha de dados processou-se através da observação, do inquérito por entrevista e do inquérito por questionário. Desta forma, iremos abordar cada uma destas técnicas/meios em termos de significação e processo de construção.

Observação

Em termos de técnicas de recolha de dados qualitativos, neste estudo, utilizou-se a observação de sala de aula naturalista e participante, que nos possibilitou observar e registar os comportamentos de indisciplina dos alunos e do professor em contexto de sala de aula. Estrela (1994) distinguiu diversas formas de observação, as quais, seguidamente destacaremos apenas as empregues neste estudo.

Inicialmente, aquando do primeiro contacto com o grupo-turma do 4º ano, utilizamos a observação naturalista, como já referido, como sistema de registo de dados, que nos permitiu observar a vida quotidiana dos indivíduos, mais especificamente os seus comportamentos em sala de aula, permitindo o levantamento de informação, de uma forma aprofundada, circunscrita a uma situação e a um tempo concreto (Estrela, 1994). Esta observação foi realizada de forma direta, distanciada, objetiva, contínua e sistematizada, pois o observador, presente na sala, procedeu ao registo das descrições das situações enquanto estas decorriam, o que serviu para que alunos e professor se habituassem e abstraíssem da presença de uma pessoa externa, de modo a possibilitar uma recolha de informação real do contexto. Este tipo de observação, segundo Estrela (1994), além de facultar a recolha de muita variedade de

informação, é útil para delimitar o campo e as unidades de observação. Desta forma, neste trabalho, a observação naturalista permitiu detetar os comportamentos e as situações mais frequentes e mais relevantes de indisciplina neste grupo-turma, que mais tarde deu origem à elaboração dos instrumentos de recolha de dados, grelha de observação sistemática, guião de entrevista a professor e encarregados de educação e questionário aos alunos.

Posteriormente, foi empregue a técnica de recolha dos incidentes críticos, uma técnica que implica a observação e narração de comportamentos no processo de ensino-aprendizagem, bem como outros dados relacionados, como a descrição da situação e das consequências da ação do professor para averiguar que comportamentos estavam presentes neste contexto e delinear a grelha de observação sistemática (Estrela & Estrela, 1994). São descritos, seguidamente, dois exemplos de incidentes críticos.

1º Exemplo:

A turma estava a realizar uma ficha de avaliação de matemática. Enquanto o professor está sentado, de frente para a turma, a esclarecer uma dúvida individual, alguns alunos estão virados para trás a conversar. O professor levanta a voz e diz:

- Olha, bolinha vermelha para os meninos aí detrás!

Esta bolinha significa a sinalização de comportamentos inadequados numa folha colocada na parede, sem que exista um limite de bolinhas vermelhas, nem consequências para esses comportamentos.

- Pedro! Está muito barulho!

Não marca na folha de comportamentos e continua a verificar as provas dos alunos que se levantam das cadeiras e vão ter com ele. Os outros alunos ignoram-no e continuam a conversar.

2º Exemplo: Enquanto decorre uma tarefa da área do Estudo do Meio, um aluno está a conversar com outro.

Professor: José!!! Olha que vais fazer avaliação oral!

O professor marca uma bola vermelha na folha de comportamento, mas o aluno continua a conversar com colega.

Professor: Já estás a chatear o dia todo. O que é?! Fecha o livro e sai lá para fora!

Professor, corado, dá sermão à turma:

- Vocês acham que a concentração é a mesma com silêncio e burburinho?

- Não. - A turma responde em coro.

Dali a poucos minutos, o aluno, que foi enviado para fora da sala de aula, fala de fora da sala com uma colega da sala. Professor olha, manda-o entrar e pede para não repetir o comportamento.

A observação naturalista, os incidentes críticos e o contato com grelhas de observação usadas por diversos autores (Amado & Freire, 2002; Caldeira, 2000, 2007; Estrela, 1986, 1991; Estrela Rego & Caldeira, 1998; Fernandez, 2001), contribuíram para a construção da grelha de observação utilizada no presente estudo. Esta é considerada um instrumento de observação direta, utilizado na observação de tipo sistemático, de forma a registar os comportamentos indisciplinados sempre que ocorressem, de uma forma mais simples (registo por grades) e organizada segundo categorias e participantes (vide anexos 2 e 3). Era registada a data e hora da observação, a atividade que professor e alunos estavam a desenvolver, bem como o tipo de comportamento ocorrido. Assim, a grelha estava organizada em duas partes, dos alunos e do professor, ambas compostas por categorias: sete categorias da parte dos alunos (distrações e entretenimento, deslocações e movimentos, convenções sociais, barulho, trabalho, relação aluno-aluno e relação aluno-professor) e cinco categorias da parte do professor (deslocações e movimentos, regras e rotinas, barulho, trabalho e relação professor-aluno). Em ambas foi deixado um espaço livre para o registo de situações que não estivessem contempladas na grelha.

De modo a validar a grelha de observação, pedimos a um investigador externo formado na área das ciências sociais, que observasse algumas aulas, para que depois se pudesse calcular o grau de concordância entre observadores, que consiste em dividir o número total de acordos pela soma do número de acordos e desacordos, multiplicando-o depois por 100 (Almeida & Freire, 2000). Desta forma, a percentagem de acordo entre observadores, neste estudo em particular, foi de 86%, um valor considerado válido, tendo em conta o índice fixado por Estrela (1986).

Após a conclusão da grelha final, e relativamente ao processo de observação, procedeu-se à observação sistemática, já referida antes, sendo o seu registo assente num sistema de categorias (Estrela, 1994), registo esse realizado duas vezes por semana, durante períodos de uma hora, ao longo de um ano letivo. Foi registada a data e hora da observação, a atividade que os cinco alunos selecionados estavam a desenvolver, bem como os comportamentos do professor. A informação recolhida através da observação sistemática foi inserida no computador, através do programa de estatística SPSS (*Statistical Package for Social Sciences* – versão 16.0).

A atitude do observador centrou-se numa observação participante, na observação sistemática, a qual implica a participação na vida do grupo (Estrela, 1994), baseando-se numa observação ativa, sistematizada e natural de grupos reais na sua vida quotidiana e que utiliza a estratégia empírica e técnicas de registo qualitativas (Delgado & Gutiérrez, p. 144, 1999). Como referido anteriormente, na observação existe a necessidade da delimitação do campo de observação, da definição das unidades de observação e do estabelecimento de sequências comportamentais (Estrela, 1994). Deste modo, no campo de observação tivemos em consideração a linguagem verbal e gestual de alunos e professor, sendo que as unidades de observação foram estabelecidas por categorias, ou seja, “(...) cada item traduz não um comportamento mas um tipo de comportamento” (Estrela & Estrela, 1994).

A informação proveniente das observações de natureza naturalista e dos incidentes críticos, além de possibilitar a construção da grelha de observação sistemática, permitiu iniciar a construção do inquérito por questionário aos alunos e do inquérito por entrevista ao professor e EE, de modo a perceber as suas representações acerca da problemática da indisciplina, nesta comunidade escolar.

Inquérito

Segundo Carmo e Ferreira (1998) o inquérito “é um processo em que se tenta descobrir alguma coisa de forma sistemática”. Este pode ser distinguido em dois tipos, o inquérito por entrevista e o inquérito por questionário, de seguida descritos.

Inquérito por Entrevista

Outra técnica de recolha de dados aplicada, segundo também um enfoque qualitativo, foi o inquérito por entrevista. De acordo com Bogdan e Biklen (2010, p. 134), a entrevista “consiste numa conversa intencional, geralmente entre duas pessoas, embora por vezes possa envolver mais pessoas, dirigida por uma das pessoas, com o objectivo de obter informações sobre a outra”. Para estes autores, a entrevista pode ser utilizada como método dominante ou em simultâneo com outras técnicas, sendo, no nosso estudo, no que concerne ao professor, utilizada em simultâneo com a técnica da observação.

De acordo com Carmo e Ferreira (1998), existem três momentos no processo da entrevista: antes, durante e depois. Contudo, embora existam algumas regras que possam ser utilizadas em todas as situações de entrevista, existe a necessidade de alguma flexibilidade dos

entrevistadores no uso de diferentes técnicas e procedimentos adotados durante a entrevista, tal como Bogdan e Biklen (2010) referem: “ser flexível significa responder à situação imediata, ao entrevistado sentado à sua frente e não a um conjunto de procedimentos ou estereótipos predeterminados”. Assim, o papel do entrevistador consiste em compreender os pontos de vista dos participantes, bem como os seus estereótipos individuais, sendo que, por vezes, existem alguns associados ao próprio entrevistador. Neste caso, cabe-lhe decidir abordá-los ou não. As características pessoais de cada um, como raça, sexo, idade ou outras, podem atuar sobre o tipo de relação entre entrevistador e entrevistado, tornando-se essencial que se tenha em consideração este efeito.

Desta forma, neste estudo, antes da concretização do inquérito por entrevista, tal como referem Carmo e Ferreira (1998), foram definidos os objetivos, concebido o guião, escolhidos os entrevistados, contactados previamente e informados sobre o tema da entrevista, o porquê de ser selecionado, o tempo de duração, a data, hora e local para a entrevista, bem como da confidencialidade e anonimato do seu discurso (Bogdan & Biklen, 2010). Os contactos foram estabelecidos presencialmente e via telefone.

Aquando da entrevista, fez-se uma breve síntese para enquadrar a entrevista e, nos casos em que foi necessário, houve uma conversa inicial para quebrar o gelo e estabelecer uma relação com alguns dos participantes. A utilização de gravador foi sempre informada ao participante e pedida a sua autorização (Bogdan & Biklen, 2010). No decorrer da entrevista, e de acordo com os diversos autores (Carmo & Ferreira, 1998; Bogdan & Biklen, 2010), o entrevistador deve fornecer indicadores de interesse pessoal, de escuta ativa como: acenar a cabeça, prestar atenção e usar expressões faciais adequadas. Assim, os indivíduos sentem-se à vontade e falam livremente sobre o que pensam, pois têm tempo para se adaptarem. Igualmente deve-se evitar a realização de perguntas em que a resposta seja “sim” e “não”, evitar cortar a palavra, controlar o fluxo da informação e respeitar os silêncios, pois estes propiciam momentos de reformulação dos pensamentos

Após a entrevista deve-se proceder ao registo de outras observações relativamente à comunicação verbal e não-verbal do entrevistado e do ambiente em que ocorreu.

Como vantagens, esta técnica de recolha de dados caracteriza-se por ser flexível quanto ao tempo de duração, adaptar-se a novas situações e a diversos tipos de entrevistados. Além disso, envolve profundidade, pois permite observar o entrevistado e colher informações íntimas ou de tipo confidencial. Por outro lado, as desvantagens são o facto de requerer maior especialização por parte do investigador, ser mais dispendioso e consumir mais tempo, tal como sugerem Carmo e Ferreira (1998).

Relativamente à estrutura da entrevista, para este estudo, escolheu-se a semiestruturada, com perguntas de resposta aberta. Deste modo, a partir da informação proveniente da observação de sala de aula e da evidência empírica existente, foi desenhado um guião de entrevista para o professor e outro para os cinco encarregados de educação dos respetivos cinco alunos observados no grupo-turma.

O guião da entrevista ao professor (vide anexo 6) compreendeu quatro partes, sendo a primeira, com quatro questões mais gerais acerca da caracterização da turma e da relação entre alunos, entre professor-aluno e entre EE-aluno. A segunda parte era constituída por nove questões referentes à indisciplina. A terceira parte questões relacionadas com a gestão de sala de aula (nove questões). E a quarta parte (três questões) abrangia questões no âmbito da mudança, relativamente à escola, sala de aula ou ambiente na classe.

Com o guião de entrevista aos Encarregados de Educação (ver anexo 7), pretendia-se caracterizar o tipo de envolvimento parental existente e se existia uma possível relação entre o tipo de envolvimento e os comportamentos de indisciplina praticados por esses alunos. Este guião continha dados de identificação como idade, género, habilitações literárias e profissão, bem como doze questões abertas relativas ao envolvimento parental nos trabalhos de casa e nos acontecimentos escolares, suportadas pelos estudos de Costa (2007) e Diogo (2002); no conhecimento de situações de indisciplina, da turma, das regras de sala de aula e da escola; sugestões para a sala/escola. Baseado em investigações existentes nesta área, utilizamos o método da reflexão falada (Freire & Almeida, 2001), que permite detetar ambiguidades de conteúdo, nível de dificuldade das questões e tempo médio de duração, com uma pessoa (encarregado de educação de aluno de 4º ano) exterior à instituição para realizar uma primeira aplicação e validar o instrumento, procedendo, após, à sua aplicação aos encarregados de educação.

Relativamente aos dados qualitativos recolhidos na entrevista, foram gravados por áudio com autorização prévia dos participantes, transcritos para o computador para o programa *Microsoft Word* e analisados através da análise de conteúdo, “uma técnica de investigação que permite fazer uma descrição objectiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto das comunicações, tendo por objectivo a sua interpretação.” (Carmo & Ferreira, 1998).

Inquérito por Questionário

A técnica de recolha de dados quantitativos empregue foi o inquérito por questionário, “um instrumento estandardizado tanto no texto das questões, como na sua ordem”, que pode ter como objetivos: estimar grandezas absolutas, grandezas relativas, descrever uma população ou verificar hipóteses entre variáveis (Ghiglione & Matalon, 2001, p. 110). Ghiglione e Matalon (2001) referem que na sua elaboração é necessário ter em conta os objetivos do estudo, a população a que se destina, as questões e a sua ordem, as hipóteses, a duração da aplicação e os métodos e técnicas de análise escolhidos.

Para Ghiglione e Matalon (2001), embora não existam regras precisas de construção de um questionário é necessário ter em conta algumas considerações no que se refere, mais especificamente à formulação de questões, que devem ser claras, de modo a serem compreendidas por todos de igual forma; curtas; limitadas a um só problema; diretas, sem serem feitas pela negativa; simples, para evitar as perguntas duplas. No caso particular deste estudo, relativamente à forma e conteúdo, foi utilizado um método misto que envolveu questões abertas (a pessoa responde como quer) e fechadas (a pessoa responde consoante uma lista de respostas possíveis) e o seu conteúdo assentou em factos ou opiniões. Para Carmo e Ferreira (1998) as perguntas não devem ser ambíguas, deve-se utilizar maioritariamente respostas fechadas, evitar indiscrições gratuitas, construir perguntas de controlo, abranger toda a problemática que se está a investigar e adequar o número de questões, de modo a que não seja nem reduzido nem excessivo.

Segundo Ghiglione e Matalon (2001), algumas condições de aplicação têm que ser tidas em consideração aquando da aplicação do questionário, tais como o lugar onde se aplica, a forma de contacto e a influência do inquiridor. Redigida uma primeira versão do questionário, aplica-se um pré-teste a um menor número de sujeitos da mesma faixa etária e/ou do mesmo nível de ensino para verificar se as questões respondem efetivamente aos problemas colocados pelo investigador. Como tal, verifica-se se a ordem das questões segue com naturalidade, se o vocabulário está correto e apropriado à idade, se o questionário é difícil, extenso ou de longa duração.

Das diversas vantagens e desvantagens descritas na literatura mencionaremos apenas algumas que nos parecem mais salientes. Assim, o inquérito por questionário permite uma rápida recolha de informação, uma maior sistematização dos resultados fornecidos, maior facilidade de análise e envolve um menor custo (Carmo & Ferreira, 1998). Nas desvantagens,

assinalamos um processo de elaboração e testagem de itens muito moroso, uma elevada taxa de não-respostas e o facto de não ser aplicável a toda a população (Carmo & Ferreira, 1998).

Neste estudo, a construção do inquérito por questionário, aplicado aos alunos, surgiu a partir da informação recolhida através da observação e baseou-se na categorização de comportamentos de indisciplina de Estrela (1986, 2002): comportamentos que perturbam a comunicação na aula (gritar, cantar, assobiar, apitar, falar sem autorização, fazer barulho com objetos, arrastar cadeira/mesa); comportamentos perturbadores do rendimento da classe como deslocações e movimentos (andar sem autorização, estar fora do lugar, voltar para trás, recostar na cadeira, por os pés na cadeira/mesa, sair da sala sem autorização e lançar objetos), distrações e entretenimento (brincar com brinquedos, brincar com meninos, rir sem motivo, fazer rir os colegas, fazer caretas, olhar pela janela e falar com colegas) e comportamentos relacionados com o trabalho (não fazer o trabalho da aula ou de casa, não trazer o material de trabalho); comportamentos que perturbam as relações humanas (chamar nomes feios, bater, empurrar e picar os colegas, dar beliscões, tirar coisas sem pedir, estragar material do colega, atirar objetos ao colega, não ajudar ou ameaçar o colega; repetir, interromper, desobedecer, ameaçar, gozar, reclamar, não concordar e chamar nomes feios ao professor); comportamentos que violam os hábitos sociais vigentes (faltar à aula, chegar atrasado, espreguiçar, bocejar, dormir, comer, beber, dizer palavrões, danificação de material ou espaço de sala de aula).

A primeira versão do questionário foi submetida, num primeiro momento, a uma criança da mesma faixa etária e realizaram-se pequenos ajustes no vocabulário utilizado. Apurado o instrumento, foi obtida a versão para aplicação (ver anexo 8). Finalmente, e após autorização escrita dos EE, foi administrado a 20 alunos. A sua aplicação durou cerca de 20 minutos. O questionário de tipo misto é constituído por 53 questões de resposta fechada e 4 questões de resposta aberta. Para as questões de resposta fechada, foi elaborada uma escala de tipo Likert, com quatro posições: muitas vezes, algumas vezes, poucas vezes e nunca. Neste questionário não existem respostas intermédias, para que os alunos não respondessem de forma neutra, pois não iria trazer nenhuma informação relevante para o estudo. Para as questões de resposta aberta não foi estabelecida uma codificação prévia.

De seguida, deu-se início ao processo de inserção da informação quantitativa numa base de dados do programa SPSS (*Statistical Package for Social Sciences - versão 16.0*) e à sua consequente análise estatística.

5. Procedimentos de Análise de Dados

A informação, proveniente das observações de tipo sistemático, tal como referido anteriormente no processo de recolha de dados, sofreu uma análise através de mecanismos de quantificação, como o cálculo das frequências, de modo a verificar que comportamentos ocorriam com maior frequência.

Relativamente à informação proveniente dos protocolos de entrevista do professor e EE escolhemos a análise de conteúdo que consiste numa técnica “sistemática e replicável para comprimir muitas palavras de texto em poucas categorias de conteúdo, baseada em regras explícitas de codificação” (Stemler, 2001, cit. por Esteves, 2006, p. 107).

Esta técnica de tratamento de informação permite analisar dados qualitativos das diferentes ciências sociais e humanas (Vala, 1986) e, segundo Guerra (2006), tem uma dimensão descritiva e uma outra interpretativa, pois pretende descrever as situações e interpretar o seu sentido. Posto isto, achamos pertinente utilizá-la, tendo em conta o objetivo da investigação, as questões iniciais bem como o quadro de referência teórico.

Assim, no processo de análise de conteúdo, primeiramente, realizou-se uma leitura “flutuante”, estabelecendo-se um primeiro contacto com o *corpus* documental e confirmando as categorias a analisar (Bardin, 2004; Esteves, 2006). Na categorização, realizada *a priori*, as categorias foram construídas a partir do quadro teórico. Nesse sentido, importa definir o conceito de categoria que, para Vala (1986, p.111), é “composta por um termo-chave que indica a significação central do conceito que se quer apreender, e de outros indicadores que descrevem o campo semântico do conceito”.

Segundo Bardin (2004, p.111), “a categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento (...) com os critérios previamente definidos.” Pretendeu-se atender a diversos princípios propostos por Bardin (2004), designadamente, o da exclusão mútua (o conteúdo definido para cada categoria não se sobrepõe a nenhuma outra categoria), o da homogeneidade (a categorização baseia-se em critérios coerentes), da exaustividade (codificam-se todas as unidades de registo pertinentes), da pertinência (o sistema de categorias é compreensível face ao quadro teórico inicial), da produtividade (as categorias produzem dados novos relevantes) e o da objetividade (uma unidade de registo apenas pertence a uma categoria, independentemente do codificador) (Bardin, 2004; Esteves, 2006). Assim, após a transcrição das entrevistas, as unidades de registo assentes nas unidades

semânticas ou temáticas, que são unidades de significado ou de sentido, independentes da linguagem escrita apresentada, foram recortadas dos protocolos, tal como Esteves (2006) refere, sendo um processo particularmente difícil porque, por vezes, há excesso de informação, repetições, frases incompletas, entre outros. As unidades de registo de cada entrevista foram identificadas com a letra e o número correspondente, como a página (P) e a linha (L) onde se tinha recortado aquele segmento de texto e como unidades de contexto foram consideradas cada entrevista, sendo atribuído um código constituído por letras (EEA, EEB, EEC, EED, EEE).

Após o explanado, dar-se-á a conhecer o sistema de categorias para o professor e para o encarregado de educação, que permitiu organizar a informação para análise de conteúdo das entrevistas.

Inicia-se pela descrição do sistema usado para codificar a entrevista do professor que depois é sintetizado na tabela 1.

Professor

DIMENSÃO 1. - Indisciplina – esta dimensão alberga os tipos de comportamentos perturbadores, as funções que esses mesmos comportamentos desempenham e os fatores que contribuem para a indisciplina.

CATEGORIA 1.1. – Tipos de comportamentos – inclui todos os comportamentos que perturbam a comunicação na aula, o rendimento da classe, as relações humanas e os hábitos sociais estabelecidos.

1.1.1. Comportamentos que perturbam a comunicação na aula: são comportamentos que interrompem ou transtornam o decorrer da aula, como por exemplo: conversas, comentários, respostas coletivas, confusão e interrupções, barulho (gritar, cantar, assobiar, apitar, falar sem autorização, fazer barulho com objetos, arrastar cadeira/mesa).

1.1.2. Comportamentos que perturbam o rendimento da classe: desviam a atenção dos alunos (e do professor) da instrução, comprometendo a sua aprendizagem, através de deslocações e movimentos (andar sem autorização, estar fora do lugar, voltar para trás, recostar na cadeira, por os pés na cadeira/mesa, sair da sala sem autorização e lançar objetos), distrações e entretenimento (brincar com brinquedos, brincar com meninos,

rir sem motivo, fazer rir os colegas, fazer caretas, olhar pela janela e falar com colegas) e a não realização do trabalho (não fazer o trabalho da aula ou de casa, não trazer o material de trabalho).

1.1.3. Comportamentos que perturbam as relações humanas: dificuldades na relação aluno-aluno e entre professor-aluno, respectivamente chamar nomes feios, bater, empurrar e picar os colegas, dar beliscões, tirar coisas sem pedir, estragar material do colega, atirar objetos ao colega, não ajudar ou ameaçar o colega; repetir, interromper, desobedecer, ameaçar, gozar, reclamar, não concordar e chamar nomes feios ao professor.

1.1.4. Comportamentos que violam os hábitos sociais estabelecidos: há uma quebra das regras sociais impostas pela cultura escolar, como o incumprimento de horários (faltar à aula, chegar atrasado), adoção de comportamentos incorretos (espreguiçar, bocejar, dormir, comer, beber), uso inapropriado da linguagem (dizer palavrões), danificação de material ou espaço de sala de aula.

CATEGORIA 1.2. - Funções da indisciplina - refletem as diferentes necessidades dos alunos, podendo ser um poderoso meio de informação para o professor sobre o clima de aula.

1.2.1. Proposição: Comportamentos que têm como fim mudar, suavizar, facilitar a tarefa ou resistir a ela. Visam transformar a situação num sentido favorável ao aluno, como por exemplo através da mudança de tarefa ou suspensão temporária das regras que a orientem.

1.2.2. Evitamento: Tentativa de fuga à tarefa, como por exemplo o aluno não faz nada ou lê um livro de outro assunto.

1.2.3. Obstrução: Levam a uma rutura parcial ou total do funcionamento da aula que afeta toda a turma. Exemplo: interrupções constantes e despropositadas que impedem o professor de dar a aula.

1.2.4. Contestação ou Oposição: Afrontamento direto da autoridade do professor. Exemplo: o professor pede ao aluno o exercício e este deita-o ao chão.

1.2.5. Imposição: Visa a contestação e também a imposição de uma contra-organização. Exemplo: os alunos fecham os livros 5 minutos antes do final da aula, cercam o professor, obrigando-o a terminar a aula antes do toque de saída.

CATEGORIA 1.3. - Fatores que contribuem para a indisciplina do ponto de vista do professor - variáveis que podem desencadear um conjunto de situações de indisciplina na classe:

1.3.1. Personalidade do aluno: características pessoais do aluno que o diferenciam dos restantes.

1.3.2. Características da turma: aspetos do rendimento e do comportamento disciplinar global de todos os alunos (turma).

1.3.3. Modo como o professor faz a gestão de sala de aula: características de organização e gestão de sala de aula do professor.

1.3.4. Normas e valores vigentes na escola: regras e procedimentos existentes na comunidade escolar.

1.3.5. Aspetos da família: características da família e suas práticas.

DIMENSÃO 2. Gestão de sala de aula – Refere-se à organização e gestão de sala de aula assente em todas as atividades que nela ocorrem, como a aprendizagem, a interação social e o comportamento dos alunos. Distinguimos a gestão preventiva da gestão de comportamentos do professor e dos alunos.

CATEGORIA 2.1. Gestão preventiva: Inclui as características e comportamentos que o professor deve ter em consideração, como o estabelecimento e ensino de regras e procedimentos, a prevenção de comportamentos desviantes, a planificação e orquestração dos comportamentos dos alunos e a promoção da responsabilidade nos alunos.

2.1.1. Sistema Normativo: implica o estabelecimento e ensino de regras e procedimentos para governar as atividades e comportamentos dentro da sala de aula como a gestão dos movimentos, conversas e tempos mortos dos alunos.

2.1.2. Sistema Produtivo: diz respeito à instrução e aprendizagem dos conteúdos, como por exemplo a planificação e orquestração das atividades da sala de aula e aos comportamentos que o professor desenvolve de modo a que os alunos se foquem na tarefa (regularidade e ritmo, olho de lince, sobreposição, comportamentos de grupo e variedade), quer seja através da comunicação e movimento.

CATEGORIA 2.2. Gestão Remediativa: Engloba as estratégias de controlo dos comportamentos dos alunos, como a repreensão e a punição.

2.2.1. Repreensão: ameaças, chantagem, repreensões para a turma em geral, comentários depreciativos da pessoa do aluno, sem indicação de comportamento correto alternativo.

2.2.2. Punição: aplicação autocrática de penas ou castigos, onde o aluno é condenado, sendo-lhe omitida qualquer pista ou indicação sobre comportamentos alternativos.

Tabela 1: Sistema de Categorias para o Professor

| Dimensão | Categoria | Subcategoria |
|---------------------------|---|---|
| 1. Indisciplina | 1.1. Tipos de comportamentos | 1.1.1. Comportamentos que perturbam a comunicação na aula. 1.1.2. Comportamentos que perturbam o rendimento da classe. 1.1.3. Comportamentos que perturbam as relações humanas. 1.1.4. Comportamentos que violam os hábitos sociais estabelecidos. |
| | 1.2. Funções da indisciplina | 1.2.1. Proposição 1.2.2. Evitamento 1.2.3. Obstrução 1.2.4. Contestação ou Oposição 1.2.5. Imposição |
| | 1.3. Fatores que contribuem para a indisciplina | 1.3.1. Personalidade do Aluno 1.3.2. Características da turma 1.3.3. Modo como o professor faz a gestão de sala de aula 1.3.4. Normas e valores vigentes na escola 1.3.5. Aspetos relativos à família |
| 2. Gestão de sala de aula | 2.1. Gestão preventiva | 2.1.1. Sistema Normativo |
| | | 2.1.2. Sistema Produtivo |
| | 2.2. Gestão remediativa | 2.2.1. Repreensão |
| | | 2.2.2. Punição |

Em suma, o sistema de categorias apurado neste estudo para a categorização do professor é composto por duas dimensões gerais: Indisciplina e Gestão de Sala de Aula, cada qual com as categorias e subcategorias correspondentes.

O sistema categorial relativo aos encarregados de educação, que conduziu à análise de conteúdo das entrevistas será seguidamente explanado e resumido na tabela 2.

DIMENSÃO 1. - Envolvimento Parental – engloba as perspetivas de EE sobre o ambiente disciplinar na turma, práticas de disciplina da família em casa e as práticas de envolvimento relacionadas com a escola.

CATEGORIA 1.1. Perspetivas sobre o ambiente disciplinar na turma: perceção que os EE têm sobre o comportamento disciplinar da turma em contexto de sala de aula.

1.1.1. Ambiente disciplinado: os alunos portam-se bem e seguem as regras e procedimentos da sala de aula.

1.1.2. Ambiente indisciplinado: os alunos portam-se mal, não seguem as regras e procedimentos da sala de aula.

CATEGORIA 1.2. Práticas de disciplina em casa: envolve os estilos educativos parentais, como os modos de interação entre pais e filhos, distinguindo-se em autoritário-recíproco, indulgente, permissivo, negligente.

1.2.1. Estilo Educativo Autoritário-Recíproco: Pais que detêm um alto nível de controlo, exigência, comunicação e afeto.

1.2.2. Estilo Educativo Indulgente: Pais com baixo nível de controlo e de exigência, alto nível de comunicação e afeto.

1.2.3. Estilo Educativo Autoritário: Pais com alto nível de controlo e exigência; baixo nível de comunicação e afeto.

1.2.4. Estilo Educativo Negligente: Pais com baixo nível de controlo, exigência, comunicação e afeto.

CATEGORIA 1.3. - Práticas de envolvimento na escola: corresponde a que apoio e a que tipo de apoio a família presta nas aprendizagens em casa, e corresponde à relação que mantêm com o estabelecimento escolar.

1.3.1. Apoio nas aprendizagens em Casa: relaciona-se com o auxílio nos trabalhos de casa (TPC), mais concretamente na realização de fichas de trabalho, projetos de investigação e atividades de remediação em casa.

1.3.2. Relação com Estabelecimento Escolar: abarca a forma de comunicação entre escola-família, o modo como se processa - via telefónica, presencial, registo escrito- e o tipo de envolvimento da família nessas atividades - festas; reuniões; momentos de entrega da avaliação - aproveitamento escolar e comportamento disciplinar.

Tabela 2: Sistema de Categorias para os Encarregados de Educação

| Dimensão | Categoria | Subcategoria |
|---|---|--|
| 1. Envolvimento parental | 1.1. Ambiente disciplinar na turma (Tipos de Comportamentos) | 1.1.1. Comportamentos que perturbam a comunicação na aula. |
| | | 1.1.2. Comportamentos que perturbam o rendimento da classe. |
| | | 1.1.3. Comportamentos que perturbam as relações humanas. |
| | | 1.1.4. Comportamentos que violam os hábitos sociais estabelecidos. |
| | 1.2. Práticas de disciplina em casa | 1.2.1. Estilo Educativo Autoritário-Recíproco |
| 1.2.2. Estilo Educativo Indulgente | | |
| 1.2.3. Estilo Educativo Autoritário | | |
| 1.2.4. Estilo Educativo Negligente | | |
| 1.3. Práticas de envolvimento na escola | 1.3.1. Apoio nas aprendizagens em casa (TPC) | |
| | | 1.3.2. Relação Escola – Família |

A validade e a fidelidade foram tidas em consideração no processo de análise de conteúdo. Na validade da categorização, considera-se que se mediu aquilo que se pretendia medir, ou seja, embora a técnica de análise de conteúdo não possua questões específicas para verificar a validade (Vala, 1986), consideramos o sistema de categorias e a sua harmonização

com os objetivos definidos, verificando-se pertinente e produtivo (Esteves, 2006), seguindo os princípios de categorização já indicados e também porque a fiabilidade foi assegurada.

Já a fidelidade, associada à codificação tanto do codificador como do instrumento de codificação, foi confirmada através de dois processos: a fidelidade intracodificadores e intercodificadores (Esteves, 2006). A primeira foi realizada pelo mesmo analista, em dois momentos distintos verificando-se uma estabilidade na codificação, enquanto para a segunda, a fidelidade inter-codificador, dois juízes codificaram um conjunto de unidades de registo, sendo calculado o índice de fidelidade da codificação dos mesmos. Este índice caracteriza-se pelo grau de concordância entre investigadores ao codificarem a mesma informação num sistema de categorias e calcula-se dividindo o número de acordos entre os dois codificadores pelo total de categorizações (acordos e desacordos) efetuadas por cada um (Esteves, 2006; Vala, 1986). Neste estudo, obteve-se um índice de 80%, garantindo, assim, a fidelidade da codificação inter-codificadores.

A informação quantitativa, recolhida através de inquérito por questionário, foi inserida, tal como já referido, no programa SPSS, no qual foram tratados os dados através da estatística descritiva e análise de ocorrências.

Ao longo do segundo capítulo, pretendeu-se dar a conhecer o percurso metodológico adotado no processo de investigação, onde realizou a apresentação dos propósitos e questões da investigação, o *design* do estudo, que assentou numa perspetiva qualitativa e quantitativa, de carácter descritivo e exploratório. Seguidamente procedeu-se à caracterização dos participantes e instrumentos e justificação dos procedimentos de recolha e análise de dados.

No capítulo que se segue, será apresentada a análise e discussão dos resultados.

CAPITULO III

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

ANÁLISE E DISCUSSÃO DE RESULTADOS

Os dados são analisados e discutidos em função dos grupos da amostra, começando por apresentar as representações do professor sobre a indisciplina, depois as percepções do grupo-turma relativas ao seu comportamento e de seguida são apresentadas e discutidas as perspetivas dos encarregados de educação.

Lembramos a questão de investigação:

- ◆ Como contribuir para transformar um contexto que suscita queixas e sentimentos de insatisfação no professor num contexto de bem-estar?

Procurou-se responder a esta questão de investigação, adotando uma perspetiva ecológica, isto é, levando em consideração os depoimentos dos participantes do microsistema (professor e alunos) e dos participantes do mesossistema (família). Assim, retomam-se também as subquestões em função de cada um dos grupos de participantes:

Professor

1. Quais os comportamentos de indisciplina dos alunos que dão origem às queixas e aos sentimentos de insatisfação?
2. O que está na origem dos comportamentos indisciplinados?
3. Qual o papel que o professor pode desempenhar face à indisciplina?

Alunos

1. Como caracterizam o seu comportamento disciplinar?
2. Que mudanças se podem introduzir para o aumento do bem-estar na turma?

Encarregados de Educação

1. Como caracterizam o ambiente disciplinar na turma dos filhos?
2. Quais os estilos de disciplinação praticados em contexto familiar?
3. Quais os modos de envolvimento parental na escola?

Antes de se proceder à caracterização do comportamento disciplinar da turma, segundo a perspetiva do professor, apresenta-se a visão deste sobre o rendimento escolar dos seus alunos.

O professor caracteriza o grupo turma com um rendimento escolar médio-elevado, como podemos observar pelos seus relatos:

P1 L2 - “A maior parte dos alunos (...) tem um bom aproveitamento escolar”

P1 L4 - “ A maior parte [das notas situa-se] entre os bons e muito bons”

1. Resultados do Professor

1. Quais os comportamentos de indisciplina dos alunos que dão origem às queixas e aos sentimentos de insatisfação?

Em relação à **indisciplina** (1.), fomos averiguar quais os comportamentos perturbadores nesta sala de aula (categoria 1.1.), quais as funções percebidas pelo professor desses mesmos comportamentos (categoria 1.2.) e quais os fatores que contribuem para a indisciplina no entender do mesmo (categoria 1.3.).

No que se refere à categoria 1.1. (comportamentos), serão descritos os dados recolhidos através do inquérito por entrevista ao professor, bem como os dados provenientes da observação (sistemática) em sala de aula pelo investigador.

Neste sentido, para responder à primeira questão referida anteriormente sobre quais os **comportamentos de indisciplina** dos alunos que dão origem às queixas e aos sentimentos de insatisfação (1.1.), notamos que os mais verbalizados pelo professor (11 ocorrências) incidem nos comportamentos que **perturbam a comunicação na sala de aula** (1.1.1.), tal como apontado pelo estudo de Munn et al. (2009) e que são também os menos graves e mais frequentes segundo Quaresma (2010). Os testemunhos seguintes ilustram a perspetiva do professor:

P1 L5 – “Realmente são meninos (...) bastante conversadores.”

P1 L5 - “A nível de comportamento é a parte que é mais cansativa e da que me queixo mais.”

P5 L2 – “De qualquer maneira é cansativo, perturba [falarem todos ao mesmo tempo].”

Deste modo, os efeitos da indisciplina no professor parecem indicar que sofre de mal-estar, fadiga e frustração tal como referido por Estrela (1991, 2002).

Contudo, parece que o comportamento do próprio professor (3 ocorrências) também perturba a comunicação dentro da sala, impedindo o seu normal desenvolvimento:

P3 L8 - "(...), tenho que interromper várias vezes."

A informação proveniente das observações realizadas pelo investigador na sala de aula ao professor (ver anexo 4), também confirma esta ideia surgida a partir dos seus relatos, pois das categorias apuradas, a que mais se destaca é a categoria Barulho (55%), como se pode observar no Quadro 2.

Quadro 2: Comportamentos Observados no Professor em Sala de Aula

| Categoria | Freq | % |
|--------------------------|-------------|-------------|
| Deslocações e Movimentos | 7 | 9% |
| Regras e rotinas | 14 | 17% |
| Barulho | 45 | 55% |
| Trabalho | 1 | 1% |
| Relação Professor- Aluno | 15 | 18% |
| Total | 82 | 100% |

Dos comportamentos observados em sala de aula no professor não parecem haver muitos comportamentos que perturbem a aula, à exceção de uma categoria (Barulho), pois encontram-se valores baixos. No entanto, observamos que a categoria mais saliente, do Barulho, pode indicar que o professor apresenta muitos comportamentos que perturbam a comunicação da aula. Importa, então, ver com mais detalhe (Quadro 3) quais os comportamentos do professor e quais apresentam maior frequência, na categoria Barulho.

Quadro 3: Comportamentos Observados no Professor, na Categoria Barulho

| Barulho | Freq | % |
|--|-------------|-------------|
| Grita com os alunos | 16 | 36% |
| Chama o nome do aluno indisciplinado em voz alta | 18 | 40% |
| Repreende o aluno em voz alta, cometendo erros de alvo | 1 | 2% |
| Dá sermão à turma ou aluno | 10 | 22% |
| Total | 45 | 100% |

Avistamos, através das observações realizadas (Quadro 3), que o professor demonstra comportamentos que perturbam a comunicação na aula, especificamente *Chamar o Nome do*

Aluno Indisciplinado em Voz Alta (40%), Gritar com o(s) Aluno(s) (36%) e Dar Sermão à Turma/Aluno (22%).

O segundo tipo de comportamentos mais verbalizado pelo professor incide nos **comportamentos que perturbam as relações humanas** (1.1.3.) (7 ocorrências). Este tipo de comportamentos corresponde ao exposto no estudo de Caldeira, Condessa e Estrela Rego (2004), e que pode ser explicitado pelos relatos que se seguem:

P1 L 27 – “(...) [os alunos] manipulam o adulto (...).”

P9 L33 – “(...) às vezes há algumas intrigas, depois um agride verbalmente o outro, portanto uns mais do que outros. (...) há um ou outro [aluno] que realmente, às vezes diz uma palavra que não deve dizer, uma palavra feia, (...).”

Embora o professor mencione que existem comportamentos que perturbam as relações humanas, este foi pouco observado pelo investigador (18%). No entanto, o comportamento com maior frequência nesta categoria refere-se à ameaça do aluno (ver Anexo 4).

Os restantes comportamentos (que perturbam o rendimento da classe [1.1.2.]; que violam os hábitos sociais estabelecidos [1.1.4.]) também são relatados pelo professor, através da entrevista, embora com menor intensidade:

P1 L21 – “Às vezes apanho um ou outro a escrever um bilhete ao colega.”

P7 L16 – “Por exemplo, ainda ontem houve um menino que riscou a mesa (...).”

Estes episódios de indisciplina, de acordo com o professor e no sentido do que nos diz a literatura (Mendes, 2008), verificam-se mais na parte da tarde do dia.

P2 L5 – “Eles normalmente ficam mais agitados portanto o 1º (manhã antes do intervalo) é o melhor, o 2º (manhã depois do intervalo) já muda um bocadinho e o 3º (tarde - depois do almoço) acaba por ser o pior.

Importa ainda referir que, contrariamente ao evidenciado na literatura (Senos & Diniz, 1998; Slavin, 2006) de que os alunos indisciplinados têm insucesso académico, este grupo, segundo o professor, não tem dificuldades a nível do rendimento académico.

No que se refere às **funções pedagógicas da indisciplina** (categoria 1.2.), classificadas de acordo com Estrela (1986, 2002), o professor entrevistado não faz referência às funções de proposição, evitamento e imposição, mas realiza um número relativamente elevado (7) de verbalizações referentes às funções de **obstrução** e duas verbalizações sobre a função

contestação ou oposição. Assim, a primeira (1.2.3. Obstrução) conduz a uma rutura parcial ou total do funcionamento da aula que afeta toda a turma, como interrupções constantes:

P3 L6 - "O outro quase que se sobrepõe ao outro (...)."

P3 L13 - "(...) tenho de interromper várias vezes [a aula]."

A segunda função de contestação ou oposição (1.2.4.) verifica-se quando há um afrontamento direto da autoridade do professor:

P1 L29 - " (...) querem falar quase mais alto do que o professor e nesse caso a pessoa [o professor] tem que intervir."

Deste modo, segundo os relatos do professor, os comportamentos que interrompem, que criam uma rutura parcial ou total do funcionamento da aula e que afetam toda a turma parecem ser os mais frequentes.

2. O que está na origem dos comportamentos indisciplinados?

Em relação à segunda questão do estudo, referente aos **fatores que contribuem para a indisciplina** do ponto de vista do professor (categoria 1.3.), estes podem ser constituídos pela personalidade do aluno, características da turma, modo como o professor faz a gestão de sala de aula, normas e valores vigentes na escola e aspetos relativos à família. Observamos (através de 6 verbalizações) que o professor imputa a indisciplina principalmente à personalidade dos alunos (1.3.1.):

P2 L20 - "E acho que a maneira de ser deles [meninos complicados]"

P2 L21 - "São meninos difíceis que têm uma personalidade forte."

Mas também aos aspetos relacionados com a família (1.3.5.) (5 verbalizações), traduzido em expressões como:

P19 L12- "(...) acho que há algumas falhas na educação de alguns pais. "

Contudo, embora com menos ênfase, este professor realça que o modo como faz a gestão de sala de aula (2 ocorrências) também pode ser considerado uma causa que conduz à indisciplina.

P2 L27 - "O professor às vezes também na sua pedagogia, pode ter também culpa."

Assim, estas considerações vão ao encontro do que a literatura nos diz (Estrela, 2002), de que os professores normalmente realizam a imputação da indisciplina ao aluno, nomeadamente à sua personalidade (Estrela Rego & Caldeira, 1998) e ao seu meio familiar, embora, este professor assuma que possa contribuir, de alguma forma, para essa mesma indisciplina.

3. Qual o papel que o professor pode desempenhar face à indisciplina?

No que concerne à terceira questão do estudo, acerca do papel que o professor pode desempenhar face à indisciplina, procuramos perceber como o professor realiza a **gestão de sala de aula** (2.), segundo uma perspetiva preventiva e remediativa, tal como relata Slavin (2006).

Em relação à perspetiva do professor sobre a **gestão preventiva** (2.1.), que se baseia na prevenção de problemas de comportamento e no desenvolvimento da autonomia e autocontrolo dos alunos, o que vai ao encontro do que Garcia (1999), Slavin (2006) e outros autores apontam, consideramos o sistema normativo (2.1.1.) e o produtivo (2.1.2.) de Estrela (2002), embora com algumas adaptações no segundo.

Relativamente ao **sistema normativo** (2.1.1.), que diz respeito ao estabelecimento e ensino de regras e procedimentos para governar as atividades e comportamentos dentro da sala de aula como a gestão dos movimentos, conversas e tempos mortos dos alunos, o professor refere (15 vezes) que estabelece as regras na sala de aula desde o primeiro dia de aulas, tal como a revisão empírica refere (Slavin, 2006), e enumera-as:

P2 L17 – “As regras tão ali desde o primeiro dia, são explicadas...”

P3 L26 – [As regras da sala são:] “Respeita os teus colegas e os adultos em geral, presta muita atenção nas aulas, realiza as tarefas propostas com empenho, em situações de diálogo aguarda a tua vez de falar, colabora nas atividades de grupo, arruma o material escolar nos lugares apropriados e tenta mantê-los num bom estado, procura ser metódico e organizado, contribui para a higiene e conservação de todos os espaços da escola, segue os conselhos que te são dados pelo teu professor e por todos os outros adultos.”

Contudo, as regras não estão visualmente bem localizadas, pois encontram-se na parede da sala atrás dos alunos, e são impostas pelo professor, sem envolvimento ou oportunidade de discussão por parte dos alunos, o que vai contra ao descrito na literatura, que nos diz que os alunos devem auxiliar na definição das regras ou fornecer exemplos de regras previamente definidas, proporcionando um sentimento de participação e de pertença ao grupo (Slavin, 2006).

P4 L1 – “Antes do início do ano letivo. E novamente vou utilizar as mesmas para os próximos anos. Não só dizem respeito à forma de estar na sala de aula mas também dizem respeito à forma de estar noutros contextos, fora da sala.”

P2 L28 – “(...) porque desde o primeiro dia que eles são chamados à atenção, as regras são explicadas, eles têm sempre placards...”

Embora não seja nossa intenção analisar o conjunto de regras fora do ambiente de sala de aula, o professor faz referência às regras existentes nesses locais, como o refeitório, casa de banho, corredores e regras de amizade:

P3 L19 – [Regras no corredor] “Fazer silêncio ao passarem nos corredores, não empurrarem os colegas nos corredores, evitar fazer barulho durante o período de aulas.

P3 L20 - “No refeitório respeitar as regras, (...) saber estar, saber comer (...) respeitar os adultos.”

P3 L21 - [Regras na casa de banho] “(...) deixar os sanitários limpos, por exemplo essa dos sanitários já vem desde o 1º ano que eles tinham a imagem. Deixar da mesma forma que o encontraram. Puxar o autoclismo. Cuidados de higiene.”

P3 L29 – “ Por acaso tenho aqui na sala regras para fazerem amigos, do 3º ano (...)”

Apesar de na literatura encontrarmos características para a definição de regras em sala de aula, como a clareza, simplicidade, pouca quantidade, positividade e justificabilidade (Amado & Freire, 2005; Slavin, 2006), estas parecem não existir neste contexto, pois o professor faz referência a uma grande quantidade de regras que vão desde as regras da escola, da sala de aula, da amizade, as regras dos corredores, do refeitório e da casa de banho. Além disso, algumas regras são extensas e feitas pela negativa, os conceitos pouco claros e objetivos e não são operacionalizados.

O professor refere que define as regras e procedimentos, mas ao mesmo tempo alguns dos seus comportamentos contradizem as suas verbalizações, pois por exemplo ao mesmo tempo que define a regra “em situações de diálogo aguarda a tua vez de falar”, faz correções coletivas, o que implica que todos respondam ao mesmo tempo, violando a regra que definiu, ou seja, o professor estabelece as regras e procedimentos, mas parece ter dificuldade em ensiná-los e concretizá-los.

P4 L34 - “(...) eles querem todos responder, querem falar ao mesmo tempo. Nós dizemos cada um deve por o dedo no ar, um de cada vez, vamos ouvir os colegas (...)”

P6 L25 – “(...) procede-se sempre a uma correção coletiva que eu acho que é muito mais enriquecedora (...)”

Da mesma forma, o professor interrompe muitas vezes a produção, para lembrar as normas e procedimentos, prejudicando a aprendizagem dos alunos e o normal funcionamento da aula, sem, no entanto, justificar ou clarificar o significado da regra, o que conduz a uma banalização da regra, pois o aluno ouve-a, várias vezes, mas não atribui sentido, nem importância.

P3 L29 – “Várias vezes relembro a regra.”

P4 L9- “Quantas vezes eu interrompo e chamo a atenção [para as regras] (...) estou sempre a dizer: ‘você sabem porque é que não cumprem?’ Eu pergunto, eles dizem, naquele momento. Aguenta um bocadinho. Um bocadinho depois começa o burburinho. Depende das atividades também.”

De acordo com Estrela (2002), o **sistema produtivo** (2.1.2.) considera a instrução e aprendizagem dos conteúdos, como por exemplo a planificação e orquestração das atividades da sala de aula. Neste estudo, tal como já mencionado na parte metodológica, os comportamentos que o professor desenvolve de modo a que os alunos se foquem na tarefa (regularidade e ritmo, olho de lince, sobreposição, comportamentos de grupo e variedade), quer seja através da comunicação ou movimentos são, também incluídos no sistema produtivo, visto se relacionarem diretamente com a produção académica dos alunos. Assim, o professor entrevistado alude à relação pedagógica e também faz referência à motivação dos alunos, apesar de não explicitar formas de a fomentar, através de 5 relatos, dos quais selecionamos e descrevemos alguns, para exemplificação:

P4 L16 – “(...) tentar estabelecer uma relação afetiva com os alunos.”

P 4 L23 - “(...) quero que eles comecem com vontade se sintam bem no espaço de sala de aula mas ao mesmo tempo alertando para as regras e nos primeiros dias eles começam a levar aquilo tudo muito a sério, ninguém os ouve (...).”

No que toca à planificação e orquestração das atividades da sala, o professor verbaliza (3 ocorrências) que planifica as suas aulas, anualmente, semanalmente e diariamente, mas que estas vão sofrendo alterações, o que significa que não há um plano rígido. Todavia não faz referência a nenhum aspeto da planificação, como a sequência da aula e o tipo de atividades que desenvolve. No entanto, planifica com antecedência a localização dos alunos pelas carteiras, mas não pronuncia o critério pelo qual se orienta.

P6 L20 – “Para já, eu planifico as minhas aulas, oriento o meu trabalho, se bem que às vezes o mesmo sofre algumas alterações. Vou gerindo o meu trabalho mais ou menos de acordo com a minha planificação e depois na sala de aula pronto, depende do tipo de atividade.”

P6 L38 – “Penso muito onde é que vou sentar cada aluno, porque normalmente as educadoras falam comigo e já vem um feedback, dizem as características de cada menino.”

Os comportamentos que o professor desenvolve de modo a que os alunos se foquem na tarefa ou as destrezas dos professores, como Kounin (1977) expõe, são a regularidade e ritmo, olho de lince, sobreposição, comportamentos de grupo e variedade. No caso específico deste professor, são aludidos essencialmente a regularidade e ritmo (1 ocorrência) e a variedade (5 ocorrências).

Na regularidade e ritmo, este professor alude apenas à transição entre sala e exterior, demonstrando alguma inconsistência entre o seu comportamento e o que verbaliza, pois possivelmente consiste num procedimento, mas afirma não o praticar com assiduidade:

P5 L6 - “Por vezes acontece eu não ir acompanhar [a saída da turma da sala] porque estou aqui a acabar algum trabalho ou a ajudar algum aluno. Mas não é por sistema.”

No que se refere à variedade, outro conceito de Kounin (1977), é a dimensão que este professor mais verbaliza (5 ocorrências). Contudo, ao mesmo tempo que o professor menciona diversos equipamentos ao serviço da educação (retroprojektor, quadro interativo, computador – *PowerPoint*, quadro branco e/ou preto), parece que têm sido pouco utilizados, neste ano letivo, servindo-se mais do caderno e do quadro branco, o que nos leva a pensar que não elabora atividades diversificadas e atrativas para os alunos, não os motivando. Ainda, justifica este fato pela pressão que sente no 4º ano, devido às provas de avaliação sumativa externa (PASE).

P6 L34 - “Quando há exposição oral dos temas, eles vão utilizando o livro, (...). Em alguns temas gosto de utilizar o quadro interativo, também gosto de usar o retroprojektor. Tenho também PowerPoint cedidos por outros professores.”

P6 L5 - “É que às vezes eu tenho essas ideias [debates] só que realmente com essa pressão que nós sentimos, com o programa para cumprir... Eu tenho ideias. Só que sinto que é mais difícil. Sinto-me um pouco mais pressionada pelo tempo, os programas são extensíssimos, eu tenho essa preocupação. Mais no 4º ano.”

P6 L2 – “O tipo de trabalho agora, nesses últimos tempos a preparação para as PASE tem sido um pouco mais monótono (...).”

P6 L19 - “Especialmente este ano tem sido mais quadro, caderno.”

Para Picado (2009), os alunos aprendem mais quando têm prazer na aprendizagem e quando estão motivados. Eccheli (2008) afirma que a motivação pode prevenir a indisciplina, se os professores tiverem em atenção o tipo de tarefas que fornecem aos alunos, estas contendo uma certa componente de desafio intelectual; se os alunos puderem, por vezes, escolher o tipo de tarefa a desenvolver; se existirem atividades suplementares para quem acabe o trabalho primeiro; se se respeitar o ritmo de cada um, sem pressões; se houver alternância entre trabalhos individuais e coletivos.

Um aspeto facilitador de concentração na tarefa, ao nível do comportamento preventivo do professor consiste no supervisionamento das atividades no lugar aquando de trabalho individual (Slavin, 2006), como o professor entrevistado relata:

P7 L1 - “A forma como circulo na aula, passo muito tempo de pé, circulo à volta das mesas, utilizo os vários espaços (...).”

P7 L2 - “(...) há outras atividades em que estou mais sentado quando eles estão a fazer um trabalho individual.”

Contudo, parece haver uma incongruência no seu discurso quando nos refere um comportamento de supervisão dos comportamentos e tarefas dos alunos, em que circula à volta das mesas, pois noutras verbalizações (4 ocorrências), o professor mostra-se insatisfeito com o espaço, apresentando problemas a nível da circulação no espaço físico da sala, através de relatos como:

P9 L24 – “Já senti muito desde o meu primeiro ano, quando tinha 25 alunos na sala mais pequena, (...). Era mais complicado chegar aos alunos com mochilas entre si. E mesmo nesta sala também acontece o mesmo.”

A **gestão remediativa** (2.2.) envolve as estratégias de controlo dos comportamentos dos alunos, como a repreensão e a punição. Assim, segundo a perspetiva do professor em relação ao seu estilo educativo, este relata que um professor deve ter firmeza nas suas ações:

P4 L12 - “(...) um professor tem que ser firme e tentar não vacilar. Quando é sim, é sim, quando é não, é não. Mas também ao mesmo tempo não haver um autoritarismo (...).”

A **repreensão** (2.2.1.) abarca todos os comportamentos relativos a ameaças, a chantagens, repreensões para a turma em geral, comentários depreciativos da pessoa do aluno, com ou sem indicação do comportamento correto alternativo (Estrela, 2002; Caldeira, 2000; Slavin, 2006). Assim sendo, as verbalizações do professor vão no sentido de haver

muitas repreensões verbais (9), sem qualquer clarificação das razões subjacentes e criação de condições que permitam o comportamento adequado:

P7 L17 – [Aluno riscou a mesa] “Eu disse: não sais, resolve-te, não sei como é que vais arranjar, se vais lá abaixo pedir um produto qualquer, um pano, vais resolver o assunto. Não soubeste riscar? Sabes perfeitamente que não podes.”

P3 L13 - “Repreendo, chamo a atenção várias vezes (...).”

P7 L24 - “Ontem fizeram-me a queixa que um outro menino também tinha feito, não me tinha apercebido. Escreveu as regras para os pais assinarem e tomarem conhecimento.”

P1 L32 - “Normalmente eles são assim, mas eu combato isso.”

P7 L30 – “Hoje por exemplo ficou um do lado de fora [da sala] e já estava um a dar um toquezinho na porta com o pé. Já me estava a enervar com isso. Eu disse: “para além de estares de castigo. Isso vai parar?”

Contudo nomeia duas situações de comportamentos com alternativa de correção:

P5 L6 - “Quando um menino desce depressa [as escadas], ele torna a subir.”

P7 L26 – “De repente olhei e reparei que estava assim [mesa riscada], ele teve a limpar a mancha toda, (...) a esfregar, esfregar, a limpar a mesa.”

Em relação à **punição** (2.2.2.) há uma aplicação de castigos, onde o aluno é condenado, sendo-lhe omitida qualquer pista ou indicação sobre comportamentos alternativos (Picado, 2009; Slavin, 2006), como sair da sala, ir para o gabinete do diretor ou *time-out* (pausa). Os castigos aplicados pelo professor são indicados de seguida pelas suas verbalizações (6):

P1 L14 – “(...) mesmo indo lá para fora de castigo, como começou a provocar na sala de aula (...).”

P7 L4 - “Com certeza, eles têm os seus castigos. Algumas vezes, eles têm que escrever as regras, outras vezes ficam do lado de fora da sala e ainda outras situações tenho que comunicar aos pais.”

P7 L27 - “Uma vez ou outra, mas não faço muito isso, mas combinamos em reunião, esta é daquelas pré-definida, que foi que quando um aluno está sistematicamente a perturbar a aula (...) se ele tem um comportamento mau e se o professor achar por bem que ele deve sair da sala, podemos levá-lo para outra sala.”

P8 L15 - “Há medida que eles se portam mal, eu vou marcando uma bolinha vermelha.”

Dos relatos apresentados, podemos constatar que mesmo na repreensão, quase sempre censuradora, bem como na punição, não há uma valorização de aspetos positivos e não são exploradas soluções alternativas ao comportamento incorreto da criança, nem as regras e as consequências são aplicadas a situações concretas do dia-a-dia, desta sala de aula.

Por outro lado, na própria gestão de sala de aula, o professor parece ter verbalizações contraditórias, pois menciona que define regras e consequências, mas ao mesmo tempo verbaliza que reage impulsivamente e de acordo com a situação:

P7 L14 – “(...) atendendo à situação e ao momento a pessoa reage.”

Desta forma, a turma é caracterizada, pelo professor, com um rendimento acadêmico bom a muito bom, mas com comportamentos de indisciplina que perturbam a comunicação e as relações humanas na sala de aula e que têm como principal função a obstrução do funcionamento da aula. Esta revela um ambiente constituído por incongruências, descrito como um ambiente negativo, composto essencialmente por repreensões e punições (Estrela, 2002), no qual o professor atribui a indisciplina à personalidade dos alunos (Rego & Caldeira, 1998), e onde se denota que a perspetiva que o professor detém acerca da sua gestão de sala de aula difere dos comportamentos por ele descritos, pois refere que tem e pensa em várias estratégias de prevenção e intervenção. Todavia, aparenta demonstrar uma predisposição para o ensino de mudança de comportamento.

P9 L28 – “Quanto ao resto é refletir e tentar aplicar novas estratégias.”

P4 L22 - “Já pensei nisso muitas vezes (...) para os outros grupos. Parece que as minhas ideias se vão esgotando ou então também preciso de opiniões.”

A partir das verbalizações do professor e das observações realizadas em sala de aula pelo investigador parece que os comportamentos de indisciplina constituem uma presença frequente nesta classe, o que nos leva a pensar, tal como Amado (2001) indica, se a frequência dos comportamentos indisciplinados pode estar associada às dificuldades do professor nas estratégias de ensino e na relação pedagógica.

2. Resultados dos Alunos

Através da aplicação de um questionário aos alunos (grupo-turma) pudemos descortinar quais as suas perceções, no abstrato, sobre o seu próprio comportamento na sala de aula, que comportamentos dizem manifestar em concreto e que aspirações de mudança desejam fazer na sala de aula, no professor, nos colegas e em si próprios. Devido à sua pertinência nesta parte do estudo, serão introduzidos os dados da observação de sala de aula realizada pelo investigador. Assim, as questões relativas aos alunos são:

1. Como caracterizam o seu comportamento disciplinar?
2. Que mudanças se podem introduzir para o aumento do bem-estar na turma?

De modo a responder à primeira questão, procurou-se averiguar, junto dos alunos como como caracterizam o seu comportamento em sala de aula, em abstrato, sem haver qualquer definição do conceito e dos seus componentes (ver Quadro 4).

Quadro 4: Perceção Global dos Alunos sobre Comportamentos de Indisciplina

| | Comportamento | | | | | | Total | |
|-------|---------------|----|-----------------------|----|--------------|---|-------|-----|
| | Porta-se bem | | Porta-se bem às vezes | | Porta-se mal | | N | % |
| Sexo | N | % | N | % | N | % | | |
| F | 8 | 80 | 2 | 20 | 0 | 0 | 10 | 100 |
| M | 4 | 40 | 6 | 60 | 0 | 0 | 10 | 100 |
| Total | 12 | 60 | 8 | 40 | 0 | 0 | 20 | 100 |

De acordo com o Quadro 4, podemos observar que a perceção dos alunos, em abstrato, é a de que tendencialmente se portam bem (N=12), embora seja o sexo feminino mais forte (8) que o masculino (4). Estes tendem a assumir uma maior flutuação no comportamento disciplinar. Consistentemente, não há nenhum rapaz ou rapariga que diga que se porta mal.

Quando os alunos são confrontados com comportamentos em concreto, que costumam praticar, os resultados diferem da perceção que detêm, quando se pronunciam em abstrato. Assim, os alunos percecionam que se portam bem, mas depois sinalizam todos os tipos de comportamentos caracterizados por indisciplina. Este facto pode se dever ao facto de não identificarem tais comportamentos como disruptivos.

No Quadro 5, distinguimos os alunos que responderam portar-se bem (comportamentos em concreto), segundo o indicador Nunca, e os que responderam portar-se mal, de acordo com os indicadores Muitas Vezes, Algumas Vezes e Poucas Vezes.

Quadro 5: Perceção dos Alunos de Indisciplina por Categoria de Comportamento

| Categorias de Comportamento | Alunos | | | |
|-----------------------------|--------------|---|--------------|----|
| | Porta-se bem | | Porta-se mal | |
| | F | M | F | M |
| Distrações e Entretenimento | 0 | 0 | 10 | 10 |
| Deslocações e Movimentos | 3 | 1 | 7 | 9 |
| Convenções Sociais | 5 | 0 | 5 | 10 |
| Barulho | 5 | 1 | 5 | 9 |
| Trabalho | 6 | 4 | 4 | 6 |
| Relação Aluno-Aluno | 9 | 4 | 1 | 6 |
| Relação Aluno-Professor | 10 | 4 | 0 | 6 |

N = 20; F = Feminino, M = Masculino

Genericamente, quando questionados sobre comportamentos de indisciplina em concreto, todos os alunos referem tê-los, contrariamente à perceção inicial em abstrato, tal como supracitado, em que todos afirmaram que não se portavam mal. Constitui exceção a esta situação o sexo feminino na categoria relação professor-aluno. De facto, foram os rapazes que escolheram mais respostas no item “porta-se bem às vezes” (Quadro 4), o que pode ser associado aos dados fornecidos no Quadro 5, em que estes dizem praticar todos os comportamentos de indisciplina, indo ao encontro da literatura que diz que os rapazes possuem mais problemas de indisciplina na escola que as raparigas (Graupe, 2008).

Ainda sobre as categorias de comportamento, nota-se que há um maior acordo na categoria Distrações e Entretenimento, onde ambos os sexos pontuam nos diferentes comportamentos desta categoria, no que respeita aos comportamentos de indisciplina (Porta-se mal). E um maior desacordo nas categorias Relação Aluno-Aluno e Relação Professor-Aluno, onde a maioria das meninas refere nunca ter manifestado comportamentos de rutura com o professor (10 meninas) e entre alunos (9 meninas), enquanto 6 rapazes manifestam comportamentos de indisciplina em ambas categorias.

Tendo, agora, em consideração os comportamentos caracterizados por indisciplina que estes dizem praticar, e não o número de alunos que diz praticar comportamentos de indisciplina, passamos a contemplar as respostas assinaladas no questionário, segundo os itens Muitas Vezes, Algumas Vezes e Poucas Vezes, procurando averiguar a frequência desses comportamentos por todas as categorias de comportamento (ver Quadro 6).

Quadro 6: Comportamentos de Indisciplina em Sala de Aula

| Categoria de Comportamento | Alunos | | | |
|-----------------------------|----------|-----------|-------|------|
| | Feminino | Masculino | Total | |
| | Freq | Freq | Freq | % |
| Distrações e Entretenimento | 25 | 51 | 76 | 29% |
| Deslocações e Movimentos | 10 | 29 | 39 | 15% |
| Convenções Sociais | 11 | 33 | 44 | 17% |
| Barulho | 6 | 36 | 42 | 16% |
| Trabalho | 4 | 12 | 16 | 6% |
| Relação Aluno-Aluno | 1 | 30 | 31 | 12% |
| Relação Aluno-Professor | 0 | 16 | 16 | 6% |
| Total | 57 (22%) | 207 (78%) | 264 | 100% |

No que diz respeito a todas as categorias de comportamento (Quadro 6), podemos observar que 78% dos comportamentos de indisciplina dos participantes pertencem ao sexo masculino, enquanto 22% pertencem ao sexo feminino, demonstrando novamente uma maior incidência da indisciplina no sexo masculino (Moreno-Murcia, 2011).

A categoria com mais comportamentos de indisciplina (29%), segundo a perspetiva dos alunos, é a categoria Distrações e Entretenimento, o que significa que estes alunos admitem retirar-se mais vezes da tarefa, mas sem perturbar a aula.

Parece haver concordância entre a perceção dos participantes do sexo feminino sobre o seu comportamento (ver Quadro 5) e os comportamentos que assinalou no questionário (Quadro 6), relativamente aos comportamentos que perturbam as relações humanas. Nesta área, as raparigas não apresentam comportamentos de rutura na relação com o professor, e quase nenhum (apenas 1 comportamento) na relação com os pares.

Os dados recolhidos pelo investigador, através da observação dos alunos em sala de aula (ver Anexo 5) corroboram os dados relatados pelos alunos, recolhidos através do inquérito por questionário, como iremos observar no quadro 7.

Quadro 7: Comportamentos Observados dos Alunos em Sala de Aula

| Categoria | Freq | % |
|-----------------------------|-------------|-------------|
| Distrações e Entretenimento | 278 | 45% |
| Deslocações e Movimentos | 149 | 24% |
| Convenções | 20 | 3% |
| Barulho | 136 | 22% |
| Trabalho | 14 | 2% |
| Relação Aluno-Aluno | 8 | 1% |
| Relação Professor-Aluno | 20 | 3% |
| Total | 625 | 100% |

Neste sentido, a categoria Distrações e Entretenimento (ver Quadro 7) é a que adquire maior frequência de comportamentos de indisciplina observados nos alunos em contexto de sala de aula (45%), confirmando a perceção dos mesmos (Quadro 6), recolhida através do questionário aos alunos.

Note-se que 22% dos comportamentos de indisciplina encontram-se na categoria Barulho, o que corrobora, igualmente, tanto a perceção do professor, proveniente do inquérito por entrevista, como a informação recolhida através da observação de sala de aula (Quadro 2), ambas descritas anteriormente.

Após uma análise global das sete categorias de comportamento, procedemos, agora, a uma análise mais detalhada dos comportamentos que compõem as categorias do estudo.

No Quadro 8, podemos observar os diferentes comportamentos (sete) que compõem a categoria Distrações e Entretenimento.

Quadro 8: Comportamentos na Categoria Distrações e Entretenimento

| Comportamentos | Sexo | | | | | |
|--------------------|----------|-------|-----------|-------|-------|--------|
| | Feminino | | Masculino | | Total | |
| | Freq | % | Freq | % | Freq | % |
| Brincar brinquedos | 1 | (17%) | 5 | (83%) | 6 | (100%) |
| Brincar meninos | 6 | (46%) | 7 | (54%) | 13 | (100%) |
| Rir sem motivo | 1 | (12%) | 7 | (88%) | 8 | (100%) |
| Fazer rir colegas | 5 | (36%) | 9 | (64%) | 14 | (100%) |
| Fazer caretas | 1 | (14%) | 6 | (86%) | 7 | (100%) |
| Olhar pela janela | 2 | (22%) | 7 | (78%) | 9 | (100%) |
| Falar com colega | 9 | (47%) | 10 | (53%) | 19 | (100%) |
| Total | 25 | | 51 | | 76 | |

A partir dos valores expostos no Quadro 8, podemos constatar que todos os comportamentos inadequados desta categoria são manifestados quer pelos rapazes, quer pelas raparigas, embora os rapazes detenham sempre valores superiores (51) aos das raparigas (25). Para ambos os sexos, os comportamentos mais frequentes são falar com colegas, brincar com meninos e fazer rir os colegas.

O quadro 9 refere-se aos comportamentos encontrados aquando da observação em sala de aula, realizada pelo investigador, no que diz respeito à categoria Distrações e Entretenimento.

Quadro 9: Comportamentos Observados nos Alunos, na Categoria Distrações e Entretenimento

| Distrações e Entretenimento | Freq | % |
|--------------------------------------|------|------|
| Brinca sozinho ou com brinquedos | 32 | 12% |
| Brinca com outros meninos | 11 | 4% |
| Ri a despropósito | 0 | 0% |
| Faz rir os colegas | 4 | 1% |
| Faz caretas | 1 | 0% |
| Olha pela janela | 0 | 0% |
| Fala com os colegas da aula/ do lado | 230 | 83% |
| Total | 278 | 100% |

Assim, de acordo com o registado na observação de sala de aula, o comportamento mais frequente é Falar com Colegas da Aula ou do Lado (Quadro 9), isto é, um comportamento que

retira o aluno da tarefa, mas que não perturba o decorrer da aula. Esta ideia vai no sentido dos comportamentos de indisciplina assinalados pelos alunos no questionário (Quadro 8).

A segunda categoria, Deslocações e Movimentos é constituída por sete comportamentos e pode ser analisada através do Quadro 10.

Quadro 10: Comportamentos na Categoria Deslocações e Movimentos

| Comportamento | Sexo | | | | | |
|------------------------------|----------|-------|-----------|--------|-------|--------|
| | Feminino | | Masculino | | Total | |
| | Freq | % | Freq | % | Freq | % |
| Andar sem autorização | 2 | (29%) | 5 | (71%) | 7 | (100%) |
| Fora do lugar | 3 | (38%) | 5 | (62%) | 8 | (100%) |
| Voltar para trás | 3 | (27%) | 8 | (73%) | 11 | (100%) |
| Recostar na cadeira | 2 | (33%) | 4 | (67%) | 6 | (100%) |
| Pés na cadeira mesa | 0 | (0%) | 1 | (100%) | 1 | (100%) |
| Sair da sala sem autorização | 0 | (0%) | 0 | (0%) | 0 | (100%) |
| Lançar objetos | 0 | (0%) | 6 | (100%) | 6 | (100%) |
| Total | 10 | | 29 | | 39 | |

No que se refere à categoria Deslocações e Movimentos, os alunos de ambos os sexos dizem não sair da sala de aula sem autorização e o comportamento mais comum é o voltar-se para trás. Os rapazes continuam a obter resultados superiores aos das raparigas nos restantes comportamentos, praticando mais atos de indisciplina.

Os dados relativos à observação feita pelo investigador podem ser vistos no Quadro 11.

Quadro 11: Comportamentos Observados nos Alunos na Categoria Deslocações e Movimentos

| Deslocações e Movimentos | Freq | % |
|--|------|------|
| Desloca-se na sala, sem permissão | 24 | 16% |
| Está fora do seu lugar | 29 | 19% |
| Volta-se para trás na cadeira | 80 | 54% |
| Recosta-se na cadeira, apoiando-a nas pernas de trás | 13 | 9% |
| Põe os pés em cima da cadeira ou mesa | 1 | 1% |
| Sai da aula, sem permissão | 0 | 0% |
| Lança objetos pelo ar | 2 | 1% |
| Total | 149 | 100% |

Os resultados, obtidos através do questionário aos alunos (Quadro 10), vão ao encontro da observação realizada em sala de aula pelo investigador (Quadro 11), pois o comportamento Voltar-se para Trás corresponde a 54% dos comportamentos observados.

No Quadro 12, apresentam-se os resultados, recolhidos através do questionário dos alunos, dos dez comportamentos que constituem a categoria Convenções Sociais.

Quadro 12: Comportamentos na Categoria Convenções Sociais

| Comportamento | Sexo | | | | | |
|------------------------|----------|-------|-----------|--------|-------|--------|
| | Feminino | | Masculino | | Total | |
| | Freq | % | Freq | % | Freq | % |
| Faltar aula | 1 | (20%) | 4 | (80%) | 5 | (100%) |
| Chegar atrasado | 3 | (30%) | 7 | (70%) | 10 | (100%) |
| Espreguiçar | 2 | (29%) | 5 | (71%) | 7 | (100%) |
| Bocejar | 2 | (40%) | 3 | (60%) | 5 | (100%) |
| Dormir | 1 | (33%) | 2 | (67%) | 3 | (100%) |
| Comer | 0 | (0%) | 2 | (100%) | 2 | (100%) |
| Beber | 2 | (67%) | 1 | (33%) | 3 | (100%) |
| Estragar material sala | 0 | (0%) | 4 | (100%) | 4 | (100%) |
| Sujar material | 0 | (0%) | 4 | (100%) | 4 | (100%) |
| Dizer palavrões | 0 | (0%) | 1 | (100%) | 1 | (100%) |
| Total | 11 | | 33 | | 44 | |

O sexo masculino pontua mais do que o sexo feminino, em todos os comportamentos, embora com diferente grau de intensidade. O comportamento mais referido está relacionado com o incumprimento de horários, o chegar atrasado, tal como Fonseca e Veiga (2007) referem como um dos comportamentos mais frequentes nos alunos portugueses. Ressalva-se que estes não têm controlo sobre este aspeto, pois nesta idade a pontualidade está a cargo dos encarregados de educação, não devendo por isso ser responsabilizados.

Apresenta-se de seguida os dados da observação de sala de aula referentes à categoria Convenções Sociais (Quadro 13).

Quadro 13: Comportamentos Observados nos Alunos, na Categoria Convenções Sociais

| Convenções Sociais | Freq | % |
|--|-------------|-------------|
| Faltar à aula | 4 | 20% |
| Chegar atrasado | 2 | 10% |
| Espreguiçar | 6 | 30% |
| Bocejar | 6 | 30% |
| Dormir | 0 | 0% |
| Comer | 0 | 0% |
| Beber | 0 | 0% |
| Estragar material da sala ou escola | 0 | 0% |
| Sujar o material ou espaço da sala de aula | 2 | 10% |
| Dizer palavrões | 0 | 0% |
| Total | 20 | 100% |

Nesta categoria (Convenções Sociais) os resultados encontrados no questionário dos alunos (Quadro 12) não corroboram os encontrados na observação de sala de aula, realizada pelo investigador (Quadro 13), pois, neste último caso, os comportamentos observados mais frequentes foram o espreguiçar e o bocejar.

Os comportamentos percebidos pelos alunos, da categoria Barulho, podem ser observados no Quadro 14. Esta categoria é constituída por sete comportamentos distintos, analisados de acordo com o sexo masculino e feminino.

Quadro 14: Comportamentos na Categoria Barulho

| Comportamento | Sexo | | | | | |
|-----------------------|-----------------|----------|------------------|----------|--------------|----------|
| | Feminino | | Masculino | | Total | |
| | Freq | % | Freq | % | Freq | % |
| Gritar | 0 | (0%) | 4 | (100%) | 4 | (100%) |
| Cantar | 0 | (0%) | 4 | (100%) | 4 | (100%) |
| Assobiar | 1 | (14%) | 6 | (86%) | 7 | (100%) |
| Apitar | 0 | (0%) | 0 | (0%) | 0 | (0%) |
| Falar sem autorização | 3 | (25%) | 9 | (75%) | 12 | (100%) |
| Barulho objetos | 0 | (0%) | 6 | (100%) | 6 | (100%) |
| Arrastar cadeira/mesa | 2 | (22%) | 7 | (78%) | 9 | (100%) |
| Total | 6 | | 36 | | 42 | |

O comportamento Apitar dentro da sala não foi referido por nenhum sujeito. Em todos os restantes permanece a tendência dos rapazes manifestarem estes comportamentos em

maior número que as raparigas. O comportamento falar sem autorização foi o mais referenciado pelos alunos, o que vai ao encontro dos relatos do professor e dos estudos nesta área (Quaresma, 2010; Fonseca & Veiga, 2007; Munn et al., 2009).

Os dados da observação dos alunos em sala de aula, na categoria Barulho, são descritos seguidamente no Quadro 15.

Quadro 15: Comportamentos Observados nos Alunos na Categoria Barulho

| Barulho | Freq | % |
|------------------------------------|-------------|-------------|
| Grita | 4 | 3% |
| Canta | 6 | 4% |
| Assobia/apita | 0 | 0% |
| Fala sem autorização da professora | 108 | 79% |
| Faz ruído com objetos/ corpo | 16 | 12% |
| Arrasta a cadeira/ mesa | 2 | 2% |
| Total | 136 | 100% |

O comportamento mais observado (Quadro 15) foi o comportamento falar sem autorização (79%), tal como os dados anteriores indicavam, recolhidos através do questionário dos alunos (Quadro 14). Igualmente, não foi observado o comportamento apitar, como também encontrado antes.

Em relação à quinta categoria, denominada Trabalho e composta por três comportamentos inadequados, pode ser observada no Quadro 16. Os resultados descritos referem-se aos dados recolhidos a partir do questionário aos alunos.

Quadro 16: Comportamentos na Categoria Trabalho

| Comportamento | Sexo | | | | | |
|-------------------------|-----------------|----------|------------------|----------|--------------|----------|
| | Feminino | | Masculino | | Total | |
| | Freq | % | Freq | % | Freq | % |
| Não trazer material | 0 | (0%) | 5 | (100%) | 5 | (100%) |
| Não fazer trabalho aula | 0 | (0%) | 4 | (100%) | 4 | (100%) |
| Não fazer TPC | 4 | (57%) | 3 | (43%) | 7 | (100%) |
| Total | 4 | | 12 | | 16 | |

Podemos conferir, na categoria Trabalho, a partir do Quadro 16, que os rapazes detêm um maior número de incumprimentos nos comportamentos relacionados com a tarefa. Porém,

apesar de ambos os sexos apresentarem respostas no sentido de não fazerem o trabalho de casa, deparamos que as raparigas apontam mais vezes este comportamento que os rapazes.

A informação proveniente da observação de sala de aula, realizada pelo investigador é anunciada no Quadro 17.

Quadro 17: Comportamentos Observados nos Alunos na Categoria Trabalho

| Trabalho | Freq | % |
|-------------------------------|-------------|-------------|
| Não traz material de trabalho | 2 | 14% |
| Não faz o trabalho na aula | 7 | 50% |
| Não faz o trabalho de casa | 3 | 22% |
| Não colabora nas tarefas | 2 | 14% |
| Total | 14 | 100% |

Os resultados da observação não coincidem com a perceção dos alunos, pois eles referem mais o incumprimento do TPC, enquanto a observação aponta no sentido do incumprimento da tarefa na aula.

Relativamente aos comportamentos dos alunos que perturbam as relações humanas, evidenciamos, através do Quadro 18, os dez comportamentos que os alunos assinalaram no questionário, da categoria Relação Aluno-Aluno, segundo o sexo.

Quadro 18: Comportamentos na Categoria Relação Aluno-Aluno

| Comportamento | Sexo | | | | | |
|--------------------------|-----------------|----------|------------------|----------|--------------|----------|
| | Feminino | | Masculino | | Total | |
| | Freq | % | Freq | % | Freq | % |
| Chamar nomes feios | 0 | (0%) | 4 | (100%) | 4 | (100%) |
| Bater nos colegas | 0 | (0%) | 3 | (100%) | 3 | (100%) |
| Empurrar colegas | 0 | (0%) | 2 | (100%) | 2 | (100%) |
| Picar colegas objeto | 0 | (0%) | 2 | (100%) | 2 | (100%) |
| Dar beliscões | 0 | (0%) | 2 | (100%) | 2 | (100%) |
| Tirar coisas sem pedir | 0 | (0%) | 5 | (100%) | 5 | (100%) |
| Estragar material colega | 0 | (0%) | 1 | (100%) | 1 | (100%) |
| Atirar objetos colega | 0 | (0%) | 4 | (100%) | 4 | (100%) |
| Não ajudar colegas | 1 | (25%) | 3 | (75%) | 4 | (100%) |
| Ameaçar colegas | 0 | (0%) | 4 | (100%) | 4 | (100%) |
| Total | 1 | | 30 | | 31 | |

Na categoria Relação Aluno-Aluno (Quadro 18), os comportamentos de rutura incidem mais sobre o sexo masculino, sendo mais frequentemente sinalizado o comportamento tirar coisas sem pedir permissão ao colega. Contudo, outros comportamentos têm valores próximos do valor máximo encontrado. Por outro lado, as raparigas dizem não exercer nenhum destes comportamentos, com uma única exceção referente a não ajudar os colegas.

Os comportamentos observados nos alunos em contexto de sala de aula, na Categoria Aluno-Aluno apresentam-se no Quadro 19.

Quadro 19: Comportamentos Observados nos Alunos, na Categoria Relação Aluno-Aluno

| Relação Aluno-Aluno | Freq | % |
|---|-------------|-------------|
| Insulta | 5 | 63% |
| Ameaça | 0 | 0% |
| Agride fisicamente (dá pontapés, puxa pela roupa do colega) | 2 | 25% |
| Empurra | 0 | 0% |
| Pica um colega com um objeto/ Dá beliscões | 1 | 12% |
| Tira coisas sem pedir permissão | 0 | 0% |
| Estraga material dos colegas | 0 | 0% |
| Atira objetos propositadamente a um colega | 0 | 0% |
| Não ajuda os colegas | 0 | 0% |
| Total | 8 | 100% |

No Quadro 19, verificamos que o comportamento mais observado em classe foi o insulto de colegas, o que diverge do que os alunos dizem praticar, isto é, dos resultados encontrados no questionário dos alunos, relatados previamente.

Através do Quadro 20, podemos encontrar os oito comportamentos inapropriados existentes na relação entre o professor e o aluno, segundo a perspetiva dos alunos.

Quadro 20: Comportamentos na Categoria Relação Aluno – Professor

| Comportamento | Sexo | | | | | |
|------------------------------|----------|------|-----------|--------|-------|--------|
| | Feminino | | Masculino | | Total | |
| | Freq | % | Freq | % | Freq | % |
| Repetir professor | 0 | (0%) | 3 | (100%) | 3 | (100%) |
| Interromper professor | 0 | (0%) | 4 | (100%) | 4 | (100%) |
| Desobedecer professor | 0 | (0%) | 4 | (100%) | 4 | (100%) |
| Ameaçar professor | 0 | (0%) | 1 | (100%) | 1 | (100%) |
| Chamar nomes feios Professor | 0 | (0%) | 2 | (100%) | 2 | (100%) |
| Gozar professor | 0 | (0%) | 3 | (100%) | 3 | (100%) |
| Reclamar professor | 0 | (0%) | 6 | (100%) | 6 | (100%) |
| Não concordar professor | 0 | (0%) | 4 | (100%) | 4 | (100%) |
| Total | 0 | | 27 | | 27 | |

A partir da análise deste Quadro (20), as raparigas não têm comportamentos nesta categoria, enquanto os rapazes referem ter comportamentos de indisciplina associados diretamente à figura do professor, remetendo para a importância de uma relação pedagógica positiva (Estrela, 2002). Assim, o comportamento mais assinalado remete para a reclamação com o professor, indo ao encontro do que este nos diz acerca dos alunos.

Os comportamentos observados nos alunos, na categoria Relação Professor-Aluno podem ser analisados no Quadro 21.

Quadro 21: Comportamentos Observados nos Alunos, na Categoria Relação Professor-Aluno

| Relação Professor-Aluno | Freq | % |
|--|------|------|
| Repete tudo o que o professor diz | 0 | 0% |
| Interrompe com perguntas/comentários inapropriadas | 9 | 45% |
| Recusa-se a obedecer às instruções | 3 | 15% |
| Ameaça o professor | 0 | 0% |
| Insulta o professor | 1 | 5% |
| Goza com o professor | 4 | 20% |
| Reclama das ordens do professor | 2 | 10% |
| Não concorda com o professor | 1 | 5% |
| Total | 20 | 100% |

Constatamos, através do Quadro 21, que os comportamentos mais observados são o interromper com perguntas ou comentários inapropriados (45%), comportamento este que não é corroborado pelos dados encontrados no questionário. Contudo, os comportamentos ameaçar e insultar o professor são os comportamentos menos sinalizados pelos alunos e observados pelo investigador, o que pode indicar que os alunos respeitam o professor.

Em suma, embora os alunos se percecionem como bem comportados, na hora de assinalar comportamentos específicos, todos dizem praticar atos de indisciplina. A categoria de comportamento mais assinalada foi a distrações e entretenimento. Os comportamentos mais frequentes coincidem com os comportamentos verbalizados previamente pelo professor, de que os comportamentos mais frequentes de indisciplina na sala de aula perturbam a comunicação em classe (falar com colega, voltar para trás, falar sem autorização e reclamar com o professor).

2. Que mudanças se podem introduzir para o aumento do bem-estar na turma?

Para responder à segunda questão relativa aos alunos, procurou-se entender que aspirações de mudança desejavam em relação à sala de aula, ao professor, aos colegas e neles próprios, de modo a incrementar o sentimento de bem-estar na turma. Os dados são apresentados seguidamente no Quadro 22.

Quadro 22: Aspirações de Mudança dos Alunos

| Respostas dos Alunos | | | | | | |
|----------------------|------|----|-----------------|----|-----------------------|---|
| Sala de aula | Nada | 7 | Espaço Físico | 7 | Outros não relevantes | 6 |
| Professor | Nada | 19 | Não ser injusta | 1 | | |
| Colegas | Nada | 8 | Comportamento | 10 | Lugar | 1 |
| | | | | | Outros não relevantes | 1 |
| Si próprio | Nada | 11 | Comportamento | 5 | Outros não relevantes | 4 |

No que respeita ao ambiente de sala de aula, sete alunos expressam que não mudariam nada na sala e sete alunos dizem que gostariam de modificar o espaço físico relativamente ao tamanho (mais ampla), conforto e modernização como se pode notar por alguns exemplos: “Fazia umas pequenas obras porque a sala está muito velha”, “aumentava a sala, porque é

muito pequena e ficamos apertados e ponha-a mais bonita”. Os restantes alunos (6) não apontam modificações para o estudo.

A maioria dos alunos (19) não gostaria de alterar nada no comportamento do professor, pois é “muito fixe”, “simpático”, “carinhoso e explica bem a matéria”, referem ainda: “gosto dele tal como é”, “assim está excelente”, “Eu não trocava o meu professor por nada, porque ele é o melhor do mundo e ele é que me ensinou a aprender”. Apenas uma criança relata que ele é injusto, porque nalgumas situações era castigado injustamente na sua perspectiva.

Relativamente às aspirações de mudança nos colegas, oito meninos não alterariam nada e dez meninos falam em modificar o comportamento dos amigos porque se portam mal, alguns fazendo referência ao barulho - “menos barulho porque incomoda”, “ficamos atrasados na matéria devido ao barulho”. Uma criança gostaria de mudar de lugar, porque o colega do lado a distrai e outra não respondeu. Estes comportamentos perturbam o funcionamento da aula e as próprias aprendizagens dos alunos, sendo que uma menina refere que modificava o comportamento dos alunos, “para sossegar a sala e o professor”.

Onze crianças não transformariam nada em si próprios, cinco emendariam o seu comportamento – “tentaria cada vez mais modificar o meu comportamento”, “tentava falar um pouco menos nas aulas” - e quatro não sabem ou não respondem.

Globalmente, os alunos aspiram modificar o espaço físico da sala de aula, tornando-o mais amplo e confortável, no mesmo sentido da aspiração do professor, descrita anteriormente (“espaço novo”).

No que concerne o professor, os alunos demonstram ter sentimentos positivos, o que nos permite inferir que os comportamentos de indisciplina não são realizados propositadamente, havendo somente uma criança que alega que o professor é injusto. Embora seja apenas um caso isolado, pode estar associado ao facto de não haver uma forma única de lidar com as situações de rutura.

Nas aspirações de mudança dos colegas e em si próprios, a grande maioria alteraria o comportamento, mais em concreto o barulho, tal como previamente vimos acerca desta categoria, sendo o comportamento mais frequente Falar sem Autorização, segundo a turma e professor.

3. Resultados dos Encarregados de Educação

A partir do inquérito por entrevista aos encarregados de educação (EE), procuramos averiguar as suas perspetivas acerca da turma, mais concretamente a caracterização do ambiente disciplinar da turma; entender que práticas disciplinares os pais desenvolvem em casa e que envolvimento familiar decorre na escola. Deste modo, as questões do estudo para os EE são:

1. Como os EE caracterizam o ambiente disciplinar na turma dos filhos?
2. Quais os estilos de disciplinação praticados em contexto familiar?
3. Quais os modos de envolvimento parental na escola?

Antes de responder à primeira questão de investigação, para os EE no que se refere ao comportamento disciplinar, abordaremos, brevemente, o rendimento académico da turma, relativo aos EE. Deste modo, a nível de rendimento académico, todos dão a entender que a turma é composta por bons alunos, como podemos verificar pelas suas verbalizações:

A L87 – “(...) acho que é uma turma muito boa [rendimento].”

D L190 – “Acho que eles são todos muito espertos, muito inteligentes, (...)”

1. Como os EE caracterizam o ambiente disciplinar na turma dos filhos?

Para responder à primeira questão, quisemos perceber como os EE percecionam a turma, relativamente ao comportamento disciplinar dos alunos (categoria 1.1.). Assim, estes relatam que:

A L85 – “Há um grupinho de miúdos que são tão regulas como ele (...) julgo que são miúdos perfeitamente normais, bem apoiados pelos pais (...)”

B L175 – “(...) é uma turma muito ativa, muito dinâmica e que tem alguns elementos que são mais expansivos do que outros. (...) Há um grupinho que é mais criativo nas perturbações do ambiente escolar.”

C L89 – “De disciplina? Uf...Eu acho que é um bocadinho indisciplinada. Eu acho que há uns elementos que geram alguma tensão.”

D L192 – “Já foi melhor, acho que é uma turma equilibrada, mas tem ali uns três ou quatro elementos que desequilibram dentro da sala de aula e mesmo no intervalo (...) Acho que são muito desassossegados.”

E L68 – “Disciplina? São um bocadinho barulhentos. (...) tem miúdos muito certinhos mas a maior parte... tem uns elementos que desestabilizam a turma.”

Alguns encarregados justificam os comportamentos de indisciplina pela idade das crianças:

A L87 – “(...) claro que têm as atitudes normais de rapazes que brincam e que têm dez anos.”

C L91 – “(...) porque também não têm idade propriamente de...”

A caracterização realizada pelo professor coincide com a caracterização realizada pelos EE, pois também caracterizam a turma com um rendimento escolar médio-elevado e a nível do comportamento disciplinar caracteriza-se principalmente pela indisciplina. Alguns EE mencionam mesmo alguns comportamentos de indisciplina (4) dos próprios filhos, mas relativos a espaços exteriores à sala de aula. Salvaguarda-se que foram entrevistados apenas cinco EE, possivelmente não correspondendo à opinião global de todos.

2. Quais os estilos de disciplinação praticados em contexto familiar?

A segunda questão dirigida aos EE pretende apurar **as práticas de disciplina em casa (1.2.)**, incidindo sobre os estilos educativos parentais. Os estilos com elevado grau de autoridade, autoritário-recíproco (democrático) e autoritário, parecem ser os estilos que demarcam estes pais. Deste modo, debruçamo-nos sobre o nível de comunicação, exigência, controlo. Através dos relatos, não foi possível compreender o grau de afeto presente em casa.

A nível da comunicação entre pais e filhos, os primeiros (5) referem dialogar todos os dias, no carro quando os vão buscar à escola ou em casa. Apenas um EE demonstra um baixo nível de comunicação.

D L26 – “Todos os dias. Sobre tudo.”

C L17 – “Costumo perguntar como é que correu o dia, uma coisa muito rápida e ligeira para ela ser autónoma, tomar conta da vida dela escolar porque eu não lhe conto o que aconteceu na minha vida, no meu dia.”

No que diz respeito à disciplina, mais especificamente ao controlo e exigência, a maior parte dos pais aplica repreensões verbais (4) e todos aplicam castigos (5). A retirada de privilégios é o castigo mais verbalizado por todos, seja de atividades de lazer (ver televisão, jogar computador) ou desportivas (basquetebol).

A L65 – “Pode ir desde uma repreensão só ou então pode ficar mesmo de castigo.”

B L95 – “Por exemplo retirar privilégios, os privilégios que ele mais gosta, o computador, a televisão, ou as brincadeiras ou retirar outro tipo de privilégios.”

D L106 – “Atividades que ele tem extra, o basquetebol eu corto-lhe. Ele já ficou sem ser convocado para alguns jogos.”

Três EE indicam que fornecem trabalho extra como punição pelo mau comportamento em casa ou relacionados com a escola. E apenas um EE refere que aplica castigo físico, embora esporadicamente.

D L106 – “Olhe, posso-lhe privar de algumas coisas que ele faz, posso-lhe pedir para fazer trabalhos extra em casa que é a pior coisa pior que posso fazer.”

E L43 – “Depende da gravidade da situação, mas quando é alguma coisa que ele sabe que falhou, em alguma regra, pois ele ou tem um trabalho extra ou então é-lhe retirado alguma coisa que ele gosta.”

C L56 – “Às vezes dou um puxão de orelhas ou uma rabada, mas muito, muito esporadicamente.”

Para prevenir comportamentos de indisciplina, os pais inquiridos utilizam diferentes estratégias, como o diálogo sobre as regras (2), os lembretes verbais (1), o olhar (1) e o reforço positivo nos bons comportamentos (1).

A L70 – “Nós conversamos muito com ele, conversamos abertamente sobre tudo com ele.”

B L112 – “Acho que a melhor prevenção é mesmo ir dando reforço positivo nas coisas todas boas que ele faz.”

D L117 – “Faço o aviso.”

Em relação a situações concretas de indisciplina conhecidas pelos EE, apenas um refere a ausência desse tipo de comportamento do filho na escola. Os restantes (4) mencionam alguns comportamentos de indisciplina, todos referentes a espaços exteriores à sala de aula, como verbalizado de seguida:

D L140 – “Já, este ano ele teve uma situação de desobediência sucessiva porque havia uns a brincar e até uns a chamar nomes às auxiliares [recreio] e havia um grupinho de dois ou três e ele alinhou.”

E L53 – “Uma brincadeira qualquer que eles fizeram aí na casa de banho, ele e os outros miúdos todos. Acho que tiveram a por papel para dentro da sanita.”

Entende-se que os estilos negligente e indulgente não marcam presença nestes cinco EE. Todavia, encontramos os estilos autoritário-recíproco e autoritário, como havia sido mencionado antes. Assim, os encarregados de educação A, B, D e E evidenciam características do primeiro estilo (democrático), como a exigência pelo respeito das regras e a presença de sanções. Os pais são autoritários e controladores, mas calorosos e compreensivos, sendo que

estimulam a expressão dos desejos e sentimentos dos filhos. Existe comunicação entre pais e filhos e estes detêm uma certa autonomia (Barros de Oliveira, 2009).

O encarregado de educação C aparenta demonstrar especificidades do estilo autoritário, pois mostra ter um baixo nível de comunicação e um alto nível de exigência de maturidade, reivindicando obediência cega e dando valor à ordem e autoridade. São muito punitivos e controladores (Barros, 2009; González-Pianda, 2007).

Tal como a literatura da área explica, o estilo autoritário-recíproco (democrático) é o estilo mais equilibrado (Barros, 2009), sendo o que mais se destaca nos participantes deste estudo, porque equilibra a autoridade com o afeto e a capacidade de resposta e de exigência, assumindo uma importância vital no desenvolvimento psicológico e no sucesso escolar das crianças, a nível comportamental e académico. Assim, dos relatos dos EE, podemos pensar que as práticas disciplinares, neste caso específico através de um estilo democrático, parecem ter efeitos no desenvolvimento académico, pois têm um rendimento médio ou elevado. No entanto, estas práticas em casa parecem não ter efeitos transversais no comportamento dos alunos, visto que os pais referem elevado grau de disciplina, ou, então, que estes comportamentos decorrem de outras variantes, como já apreendemos, previamente, através dos relatos do professor e dos alunos.

3. Quais os modos de envolvimento parental na escola?

A questão 3 diz respeito às **práticas de envolvimento parental na escola (1.3.)**. Assim, importa perceber qual o apoio que os pais prestam nas aprendizagens em casa (1.3.1.), que tipo de apoio fornecem, em que atividades participam e qual a forma de comunicação (1.3.2.) privilegiada entre escola-família.

No âmbito das **aprendizagens em casa (1.3.1.)**, o auxílio nos TPC engloba a realização de fichas de trabalho, projetos de investigação e atividades de remediação em casa. Três encarregados de educação referem que acompanham a execução dos TPC e dois EE não acompanham diariamente, referindo que o apoio é fornecido por outras pessoas, quando necessário (tia, avó, amiga). Contudo, parece haver uma contradição, pois estes dois mencionam alguns comportamentos de apoio ao estudo como veremos posteriormente.

A L30 – “Sempre, sempre.”

C L23 – “Muito pouco. É mais sozinha ou então com alguém exterior a mim. Geralmente a tia que ajuda no português, depois uma amiga que ajuda na matemática mas eu evito muito, muito, muito.”

O tipo de apoio prestado no seio familiar, relativamente aos trabalhos de casa, como delineado por Diogo (2002), consiste em mandar estudar, mandar fazer os TPC, tirar dúvidas, mostrar utilidade das matérias, ensinar a estudar, mandar fazer trabalhos extra, ensinar e disponibilizar recursos como o dicionário, enciclopédia, computador. Todos os EE deste estudo têm atitudes de auxílio dos TPC, mandando fazer os TPC e verificando, mandando estudar, tirando dúvidas e disponibilizando recursos que acham necessários (computador, dicionário, enciclopédia, manuais). Apenas um não verifica os TPC porque diz ser tarefa do professor.

B L43 - “Tenho que lhe dar indicação para estudar, para fazer o trabalho de casa. A maior parte das vezes, tenho que lhe dizer: agora vai fazer os trabalhos de casa. Verifico se fez corretamente os trabalhos de casa e tiro-lhe dúvidas. Em determinados assuntos digo-lhe, já que utiliza o computador e gosta, que o utilize para tirar dúvidas ou dou-lhe indicação que tire as dúvidas com o professor.” (...)

D L94 – “Tem acesso à internet, dicionário, enciclopédia, computador.”

Apenas um EE aponta o valor de ensinar a estudar e outro refere que gostaria de o fazer:

E L31 – “Também ensino como se estuda que é o mais importante, pronto para ver se eles começam a ficar um bocadinho mais autónomos.”

Mesmo os EE que referiram não apoiar diretamente os filhos na execução do TPC, mandam estudar e tiram dúvidas. Estes dois EE indicam, ainda, que fornecem trabalho extra para desenvolver competências e até como forma de punição aquando de um comportamento menos correto.

D L34 – “Mando [fazer trabalhos extra], quando eu acho que ele não se está a portar razoavelmente bem ou quando tem dificuldades nalguma matéria.”

O local de estudo é uma característica essencial para o desenvolvimento das atividades académicas com um ambiente sem distrações. Assim, os EE (5) indicam que os filhos têm no quarto uma secretária própria para o estudo, mas todos realizam os TPC na mesa da cozinha ou da sala.

A L60 – “O quarto dele. Ele tem o quarto dele, mas ele gosta mais de vir cá para baixo comigo para a cozinha (...).”

O tipo de envolvimento em casa ao nível das aprendizagens escolares (direto, de retaguarda e intenção de envolvimento) parece ser, nestes EE, caracterizado maioritariamente por um envolvimento direto. Mesmo os EE que dizem não acompanhar a execução do TPC,

mandam estudar, tiram dúvidas e fornecem trabalho extra, indicando um acompanhamento assíduo. Deste modo, tal como Diogo (2002) indica, todos controlam as aquisições e dificuldades, uns são mais presentes que outros, mas acompanham os trabalhos de casa e tarefas de estudo e desenvolvem ações de incentivo ao sucesso escolar.

C L30 – “Mando estudar. Tiro alguma dúvida pontual, mas é mais com o intuito sempre de lhe ensinar a ir procurar a solução do que a dar-lhe a solução.

[Trabalho extra] (...) às vezes, ou até inerente a algum castigo, que tem a ver com a parte escolar, é mais deu sete erros numa cópia, ok. Então vais ficar uma semana, todos os dias, a fazer uma cópia.”

Ainda relativamente às práticas de envolvimento parental na escola, importa entender a **relação entre escola e família** (1.3.2.). Deste modo, as atividades que os cinco sujeitos, deste estudo, afirmam participar são os momentos de entrega de avaliação, sobre o aproveitamento e comportamento dos alunos, as festas de natal e de fim de ano, tal como Diogo (2002) e Marques (1997) apontavam nos seus estudos. Alguns relatos são exemplificados:

A L3 –“Sempre que sou chamada, venho cá falar. Com alguma frequência venho cá buscá-lo ou trazê-lo e aproveito para saber. Sempre que há eventos tipo festas de natal, ou de fim de ano.”

E L4 –“Sim, quando solicitado ou quando sei que agente pode intervir. As festas da escola e na entrega das notas.”

Os EE devem participar em atividades de modo a promover um melhor relacionamento e envolvimento de ambas as partes e, conseqüentemente, um melhor desenvolvimento social e académico por parte da criança envolvida, como referem diferentes autores (Barros, 2009; Caldeira, 2011; Cia et al., 2004; Henriques, 2007; Marques, 1997; Silva, 2003; Sousa, 2007). A forma, o modo e a frequência de comunicação que se estabelece entre escola e família assumem extrema importância, principalmente no que concerne às diversas atividades desenvolvidas e aos progressos dos alunos.

Tal como Diogo (2002) e Marques (1997) indicam, também neste estudo o modo como a escola informa a família sobre as atividades e progressos da criança adquire mais frequentemente a forma de comunicação do contato telefónico (3 ocorrências) ou presencial (5 ocorrências), sendo o registo escrito mencionado apenas por um EE:

A L20 – “Pelo telefone. Às vezes quando temos alguma dúvida ligamos diretamente para o professor, ou mesmo aqui para o colégio ou então quando o vimos trazer ou buscar é que falamos [presencial].”

E L16 – “Geralmente ou se quero agendar alguma coisa ou é pela caderneta [registo escrito] ou senão venho cá mesmo pessoalmente.”

Para o envolvimento parental na escola, a frequência do contato também é relevante, pois todos dizem receber a avaliação de final de período, ou seja, entram em contato com a escola no mínimo três vezes por ano. Porém, dois EE apontam que contatam com a escola frequentemente, a meio de cada período um EE entra em contato com o professor, e os outros dois referem que só em situações pontuais, quando há necessidade, não explicitando que situações.

D L14 – “Fazemos sempre contato com a escola, com frequência.

E L19 – “Pelo menos a meio do período, de cada período, para não deixar para as notas finais.”

Relativamente a que membro da família participa mais na escola, vemos que três inquiridos dizem que as mães vão às reuniões de entrega de notas e dois referem que vai o casal. Todos afirmam que a família costuma acompanhar as crianças nas situações festivas.

C L9 – “Entrega de notas é mais a mãe.”

D L10 – “Normalmente, vamos os dois. Fazemos sempre os possíveis para estarmos os dois presentes.”

No que respeita ao que os pais poderiam fazer ou sugerir para melhorar o ambiente da sala de aula ou da escola, dois EE não apontam nada, mostrando-se satisfeitos e quatro dizem que os pais deviam cooperar mais e participar mais na escola, em atividades diversas.

B L186 – “Eu acho que era bom que os pais por seu lado estivessem mais disponíveis para participar mais na escola em tudo o que fosse da escola para além dos interesses específicos do seu filho, poderem cooperar mais, trazerem mais coisas novas e diferentes à escola.”

D L225 – “Acho que os pais deveriam participar mais do que participam. Acho que os pais faltam muito às reuniões de pais. (...) desenvolver mais projetos que pudessem envolver os pais. Poder eventualmente vir à sala, poder assistir até de vez em quando a uma aula mesmo. Poder haver mais atividades de família, sem ser as festas.”

No âmbito das **aspirações de mudança** dos encarregados de educação, todos mencionam o espaço físico, tal como apontado previamente por professor e alunos.

B L220 – “É uma pena realmente a parte física, porque também acredito que os 25 alunos num espaço exíguo durante um dia inteiro também potencie a perturbação, porque os miúdos precisam de se mexer, de se expandir.”

C L121 – “Talvez que estejam a precisar de instalações novas.”

E L85 – “Olhe oferece tudo o que eu gosto, menos... era um espaço novo.”

Em suma, estes cinco EE parecem ser pais que se envolvem diretamente no processo de ensino-aprendizagem dos filhos, quer na participação das atividades escolares (momentos de entrega de avaliações, reuniões, festas), quer nas aprendizagens em casa, como o auxílio nos TPC. Todos acompanham, de algum modo, a execução dos TPC e têm atitudes de incentivo ao estudo escolar, como mandar fazer os TPC, tirar dúvidas e disponibilizar recursos físicos e materiais para o estudo. A forma de comunicação entre escola -família é realizada por contato telefônico ou presencial, adquirindo uma frequência constante para a maioria dos EE. Deste modo, tal como Diogo (2002) indica, todos controlam os progressos e dificuldades dos filhos, acompanhando os trabalhos de casa e tarefas de estudo e desenvolvendo ações de incentivo ao sucesso escolar. No entanto, estes resultados não se podem generalizar a todos os encarregados de educação envolvidos nesta comunidade, mas fornecem-nos uma certa ideia de um modo de envolvimento parental direto e colaborativo nesta turma.

Finalmente, importa responder à questão central do estudo:

- ◆ Como contribuir para transformar um contexto que suscita queixas e sentimentos de insatisfação no professor num contexto de bem-estar?

É relevante ter em consideração as perspetivas dos três participantes desta investigação, seguindo uma abordagem ecológica. Assim, os participantes têm consciência que a turma é caracterizada por indisciplina, essencialmente a nível da perturbação da comunicação (barulho) de ambos os sexos. Existe alguma perturbação da parte dos rapazes nas relações humanas (reclamar com o professor). Estes detêm a grande fatia da indisciplina, dilatada por todas as categorias de comportamento, incidindo maioritariamente nos comportamentos de distração e entretenimento. O professor atribui essa indisciplina à personalidade e a fatores familiares. Contudo, a família parece ser uma componente ativa no desenvolvimento académico dos seus filhos, ajudando nas tarefas de estudo, participando nas atividades escolares e controlando os comportamentos dos filhos com medidas de correção.

A principal aspiração de mudança de todos os participantes é a alteração do espaço físico, particularmente a nível da amplitude e conforto.

Entendemos que para transformar o contexto existente de queixas num contexto de bem-estar devemos-nos centrar no trabalho com o professor, relativamente à organização e

gestão de sala de aula, incidindo na vertente preventiva (estabelecimento de regras e procedimentos concretos e sua correta e consistente aplicação), mais que na corretiva. Juntamente, deveria ser realizado um trabalho a nível cognitivo-comportamental, de modo alterar algumas crenças e comportamentos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta parte, pretende-se realizar uma síntese dos resultados encontrados e relacionar estes com a revisão de literatura. Procura-se definir e analisar possíveis limitações do presente estudo e delinear possíveis sugestões para futuras investigações no âmbito da indisciplina no 1º Ciclo do Ensino Básico.

Os resultados desta investigação permitem-nos, em primeiro lugar, caracterizar o grupo-turma em termos de rendimento e comportamento, através das perspetivas do professor titular, dos alunos (20) e dos encarregados de educação (5), de modo a perceber como se pode contribuir para transformar um contexto que suscita queixas e sentimentos de insatisfação em bem estar pessoal e social.

Assim, **a turma é caracterizada**, pelo professor e encarregados de educação, com um rendimento académico médio-alto e, a nível disciplinar, é caracterizada por comportamentos de indisciplina que perturbam a comunicação (barulho) e as relações humanas dentro da sala de aula. Através dos resultados da observação, verifica-se que o professor, no seu modo de atuar também perturba a comunicação e interrompe o decorrer da aula, através das suas chamadas de atenção e repreensões, assumindo a indisciplina uma função de obstrução.

A perspetiva dos alunos, relativa ao seu comportamento, indica que não há uma perceção de indisciplina a nível abstrato, mas quando confrontados com comportamentos específicos, todos (exceto raparigas nas relações humanas) referem manifestá-los, evidenciando os rapazes mais comportamentos de indisciplina que as raparigas. Estes comportamentos foram agrupados por categorias, das quais podemos conferir que a categoria mais expressiva se relaciona com comportamentos de distração e entretenimento, na qual os alunos estão fora da tarefa, mas não perturbam o funcionamento da aula. O comportamento mais observado e assinalado pelos alunos com maior frequência nesta categoria tem a ver com o diálogo entre colegas, indo ao encontro dos relatos do professor e EE.

Em segundo lugar, os resultados indicam-nos outras particularidades sobre o fenómeno da indisciplina escolar, como a sua origem e qual o papel que professor detém em relação a esse fenómeno. Identicamente, entendemos que a gestão de sala de aula do professor pode associar-se ao fenómeno explanado, intervindo diretamente no comportamento disciplinar das crianças.

No que concerne à **origem da indisciplina**, o professor aponta as características pessoais e familiares dos alunos. Deste modo, fomos averiguar o papel da família face à indisciplina, em

particular analisar quais os estilos de educação parental e o seu modo de envolvimento na escola, descritos mais adiante.

Relativamente ao **papel que o professor** pode desempenhar face à indisciplina, no que se refere ao modo de gestão de sala de aula, distinguimos a gestão preventiva da remediativa, sendo a primeira constituída pelo sistema normativo e pelo produtivo. No primeiro, o professor afirma estabelecer regras e procedimentos, mas estas não possuem as características necessárias para uma correta implementação, como clareza, número reduzido, simplicidade, positividade e justificabilidade. Para além disso, são impostas aos alunos sem haver uma discussão prévia e uma apropriação das mesmas. Neste sentido, os seus comportamentos contradizem as suas verbalizações, pois o professor viola as regras que definiu, ou seja, aparenta ter dificuldade na real concretização das regras que estabelece. Por exemplo, o próprio professor interrompe muitas vezes a produção, para relembrar as normas e procedimentos, prejudicando a aprendizagem dos alunos e o normal funcionamento da aula, sem, no entanto, justificar ou clarificar o significado da regra, o que conduz a uma banalização da regra, pois o aluno ouve-a, várias vezes, mas não atribui sentido, nem importância.

No segundo, sistema produtivo, que considera a instrução e aprendizagem dos conteúdos, como por exemplo a planificação e orquestração das atividades da sala de aula, o professor verbaliza que planifica as suas aulas, mas que vão sofrendo alterações. Todavia não faz referência a nenhum aspeto da planificação, como a sequência da aula e o tipo de atividades que desenvolve. No entanto, também planifica com antecedência a localização dos alunos pelas carteiras, mas não pronuncia o critério por qual se orienta. As destrezas do professor assentam, segundo a sua perspectiva, essencialmente na variedade. Contudo, ao mesmo tempo que menciona diversos equipamentos ao serviço da educação, parece dar-lhes pouco uso, servindo-se mais do caderno e do quadro branco, o que nos leva a pensar que não elabora atividades diversificadas e atrativas para os alunos, não os motivando, embora no seu discurso faça referência à importância da motivação, mas sem emitir exemplos. Ainda, justifica este fato pela pressão que sente no 4º ano, devido às provas de avaliação sumativa externa (PASE). Também parece haver outra incongruência no seu discurso, quando nos refere comportamentos de supervisão dos comportamentos e tarefas pela sala, um aspeto que facilita a concentração na tarefa, mas depois queixa-se da falta de espaço entre carteiras.

A gestão remediativa é composta por comportamentos de repreensão e punição. No que toca ao primeiro tipo de comportamentos, os relatos e dados da observação do professor indicam que a utiliza frequentemente, como chamar o nome do aluno indisciplinado em voz alta, gritar e dar sermões para a turma/aluno, sem indicação do comportamento correto

alternativo. No segundo tipo, punição, há aplicação de castigos, onde o aluno é condenado, sendo-lhe omitida qualquer pista ou indicação sobre comportamentos alternativos, como sair da sala, ir para o gabinete do diretor ou *time-out* (pausa). Neste tipo de gestão (remediativa) não há uma valorização de aspetos positivos e não são estudadas soluções alternativas ao comportamento incorreto da criança, nem as regras e consequências são aplicadas a situações concretas do dia-a-dia, desta sala de aula. De novo surge outra incongruência, pois na própria gestão de sala de aula, menciona que define regras e consequências mas ao mesmo tempo verbaliza que reage impulsivamente e de acordo com a situação.

O ambiente de sala de aula revela ser um ambiente constituído por incongruências, descrito pelo professor como um ambiente negativo, composto essencialmente por repreensões e punições, e onde se denota que a perspetiva que o professor detém acerca da sua gestão de sala de aula, com variadas estratégias de prevenção e intervenção, difere da verdadeira concretização da mesma. Contudo, é de realçar que demonstra uma predisposição para a aprendizagem no domínio da indisciplina e gestão de sala de aula.

Em relação ao **papel da família**, procuramos conhecer quais os estilos educativos parentais e o modo de envolvimento familiar na escola. O estilo educativo parental, que mais se destacou foi o estilo autoritário-recíproco (democrático), evidenciando um equilíbrio entre a autoridade e o afeto e entre a capacidade de resposta e de exigência, assumindo uma importância vital no desenvolvimento psicológico e no sucesso escolar das crianças, a nível comportamental e académico. Este fato pode explicar porque a turma, embora caracterizada como indisciplinada, possui um rendimento médio-alto.

Os resultados apontam que os EE envolvem-se diretamente no processo de ensino-aprendizagem dos filhos, quer na participação das atividades escolares (momentos de entrega de avaliações, reuniões, festas), quer nas aprendizagens em casa, como o auxílio nos TPC. Todos acompanham, de algum modo, a execução dos TPC e têm atitudes de incentivo ao estudo escolar, como mandar fazer os TPC, mandar estudar, tirar dúvidas e disponibilizar recursos e local próprio para estudo. Igualmente, a forma de comunicação entre escola – família, realizada por contato telefónico ou presencial, adquire uma frequência constante para a maioria dos EE, indicando controlo dos progressos e dificuldades dos filhos, acompanhamento nas tarefas de estudo e desenvolvimento de ações de incentivo ao sucesso escolar. Estes aspetos parecem excluir uma possível responsabilidade da parte da família na indisciplina escolar.

Procuramos, ainda, em terceiro e último lugar, encontrar aspirações de mudança dos participantes deste estudo. Assim, professor, alunos e encarregados de educação aspiram modificar o espaço físico da sala de aula, tornando-o mais amplo e confortável, sendo que um EE declara que o próprio espaço físico, “apertado”, pode fazer despertar comportamentos de indisciplina que noutra sala de aula mais ampla poderiam não se desenrolar.

É certo que no que diz respeito a modificações nos alunos, estes referem mudar o comportamento, especificamente o barulho, indo ao encontro das queixas suscitadas pelo professor e do objetivo principal do estudo, de promoção do bem-estar dos envolvidos. Neste sentido, pensamos que a atuação deve incidir no papel do professor, a nível essencialmente da gestão de sala de aula e da alteração de crenças e comportamentos dele.

Interessa agora definir e analisar algumas dificuldades sentidas no decurso da investigação presente.

Como limitações do estudo aponta-se a dificuldade na recolha de literatura existente na área da indisciplina, não pela sua escassez, mas pela sua enorme quantidade e variedade, quer nacional quer internacional e a dificuldade no discernimento de estudos com qualidade. Além disso, grande parte dos estudos centra-se nos 2º e 3º ciclos do Ensino Básico, havendo uma certa dificuldade em encontrar estudos no 1º Ciclo.

Outra dificuldade sentida remete para a parte metodológica, sendo que foram criados diversos instrumentos e utilizados diferentes métodos de recolha e análise de dados, muitos deles nunca antes praticados pela investigadora, tornando-se num trabalho moroso e de grande investimento e dedicação. Teria sido interessante analisar a personalidade de alguns sujeitos, visto professor e EE mencionarem um grupo de alunos mais indisciplinados que o resto da turma.

Tendo em consideração que este estudo descritivo e exploratório contou com uma amostra intencional, dificilmente terá repercussões para outros contextos, pois cada sala de aula tem as suas especificidades e no caso específico da indisciplina, esta pode tomar diversas formas, visando sempre diferentes intervenientes, ambientes e circunstâncias.

Acerca das sugestões para futuras investigações surge a necessidade de formação e intervenção no meio ambiente onde se praticam atos de indisciplina, pelos vários níveis de ensino, incidindo nos anos iniciais de escolaridade, assumindo uma forma de atuação remediativa em situações de professores em serviço, por exemplo através de sessões de formação realizadas por profissionais da área da psicologia, ou até mesmo de projetos de

intervenção específicos para casa situação. E também como forma preventiva, tal como enunciado na literatura (Estrela, 2002; Picado, 2009), a necessidade de formação inicial (teórica e prática) dos professores nos planos curriculares dos cursos de ensino superior acerca desta temática.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aires, L. (2010). *Disciplina na sala de aulas - Um guia de boas práticas para professores do 3º ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário*. Lisboa: Edições Silabo.
- Almeida, L., & Freire, I. (2000). *Metodologia da investigação em psicologia e educação*. Braga: Psiquilíbrios.
- Amado, J. S. (1989). *A indisciplina numa escola secundária – análise de participações disciplinares*. Dissertação de Mestrado (policopiado). Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências de Educação.
- Amado, J. S. (1998). Pedagogia e actuação disciplinar na aula. *Revista Portuguesa de Educação*, 11 (2), p.35-55.
- Amado, J. S. (1999). Indisciplina na sala de aula: regras, tarefas e relação pedagógica. *Psicologia, Educação e Cultura*, 1 (III), 53-72.
- Amado, J. S. (2001). *Interacção pedagógica e indisciplina na aula*. Porto: ASA.
- Amado, J. S., & Freire, I. (2002). *Indisciplina e violência na escola – Compreender para prevenir*. Porto: ASA.
- Amado, J. S., & Freire, I. (2005). A gestão de sala de aula. In G. L. Miranda & S. Bahia (Org.). *Psicologia da educação: Temas de desenvolvimento, aprendizagem e ensino* (p. 311-331). Lisboa: Relógio d'Água.
- Amado, J. S., & Freire, I. (2009). *A(s) indisciplina(s) na escola: Compreender para prevenir*. Coimbra: Almedina.
- Anderson, C. M., & Rodriguez, B. J. (s.d.) *The good behavior game - implementation & procedures workbook*. Universidade de Oregon. Acedido em 14/04/2012 de http://www.lcps.org/cms/lib4/VA01000195/Centricity/Domain/63/PBS_Support/TGB_G_Procedures_Manual.pdf.
- Arends, R. I. (1995). *Aprender a ensinar*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Bardin, L. (2004). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Barrish, H., Saunders, M., & Wolf, M. (1969). Good behavior game: Effects of individual contingencies for group consequences on disruptive behavior in a classroom. *Journal Of Applied Behavior Analysis*, 2, p. 119-124.
- Barros, J. (2009). *Psicologia da educação 3 - Temas complementares*. Porto: LivPsic.
- Barroso, J. (2004). *Ordem disciplinar e organização pedagógica*. Comunicação apresentada na conferência “Violência e violências da e na Escola”, realizado na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.

- Beane, A. (2006). *A sala de aula sem bullying - Mais de 100 sugestões e estratégias para professores*. Porto: Porto Editora.
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (1994). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Bronfenbrenner, U. (1996). *A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Burns, M. (2011). School psychology research: Combining ecological theory and prevention science. [Versão Eletrónica] *School Psychology Review*, 40, nº 1, p. 132-139.
- Caldeira, S. N. (2000). *A indisciplina em classe: Contributos para a abordagem preventiva: estudos no 3º ciclo do Ensino Básico*. Dissertação de Doutoramento em Ciências da Educação, na Especialidade de Psicologia da Educação, apresentada à Universidade dos Açores.
- Caldeira, S. N. (2007). *(Des)ordem na escola – Mitos e realidades*. Coimbra: Quarteto.
- Caldeira, S. N., Condessa, I., & Estrela Rego, I. (2004). O que pensam os alunos e os professores de educação física dos Açores sobre a indisciplina nas aulas. *Arquipélago*, 5, p.63-88. Ponta Delgada: Universidade dos Açores.
- Caldeira, S., & Veiga, F. (Eds.). *Intervir em situações de indisciplina, violência e conflito*. Lisboa: Fim de Século.
- Carita, A., & Fernandes, G. (1997). *Indisciplina na sala de aula. Como prevenir? Como remediar?* Lisboa: Presença.
- Carmo, H., & Ferreira, M. (1998). *Metodologia da investigação: Guia para auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Carvalho, S. (2010). *Prevenção da violência e do bullying em contexto escolar*. Lisboa: Climepsi Editores.
- Cia, F., D' Affonseca, S. M., & Barham, E. J. (2004). A relação entre o envolvimento paterno e o desempenho académico dos filhos. [Versão Eletrónica] *Paidéia*, 14 (29), p. 277-286.
- Condessa, I. C., Rego, I. E., & Caldeira, S. N. (2003). *A indisciplina nas aulas de Educação Física. Crenças de professores e de alunos - um estudo nas escolas dos Açores*. Ponta Delgada: Universidade dos Açores e Direção Regional de Educação Física e Desporto.
- Delgado, J. M., & Gutiérrez, J. (1999). *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Dicionário de Língua Portuguesa da Porto Editora (2012). Acedido em 16/01/2012 de <http://www.infopedia.pt/lingua-portuguesa>.

- Diogo, A. (2002). Envolvimento parental no 1º ciclo. In Lima, J. (Org.) *Pais e professores: um desafio à cooperação* (pp. 251-281). Porto: ASA Editores.
- Eccheli, S. D. (2008). A motivação como prevenção da indisciplina. [Versão Eletrónica] *Educar*, 32, p. 199-213.
- Esteves, M. (2006). Análise de conteúdo. In J. A. Lima, & J. A. Pacheco (orgs.), *Fazer investigação: Contributos para a elaboração de dissertações e teses* (p. 105-126). Porto: Porto Editora.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e prática de observação de classes: Uma estratégia de formação de professores*. Porto: Porto Editora.
- Estrela, M. T. (1986). *Une étude sur l' indiscipline en classe*. Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica.
- Estrela, M. T. (1991). Investigação sobre a disciplina/indisciplina na aula e formação de professores. *Inovação*, 1, vol.4, 29-48.
- Estrela, M. T. (2002). *Relação pedagógica, disciplina e indisciplina na aula*. Porto: Porto Editora.
- Estrela, M. T., & Estrela, A. (1994). *A técnica dos incidentes críticos no ensino*. Lisboa: Editorial Estampa.
- Fernet, C., Guay, F., Senécal, C., & Austin, S. (2012). Predicting intraindividual changes in teacher burnout: The role of perceived school environment and motivational factors. [Versão Eletrónica] *Teaching and Teacher Education*, 28, 4, p. 514–525.
- Fonseca, I., & Veiga H. F (2007). Violência escolar e bullying em países europeus. In A. Barca, M. Peralbo, A. Porto, B. Duarte da Silva & L. Almeida (Eds.), *Libro de Actas do IX Congreso Internacional Galego-Portugués de Psicopedagogía* (p. 107-118). Universidad da Coruña: Revista Galego Portuguesa de Psicoloxía e Educación.
- Freire, T., & Almeida, L.S. (2001). Escalas de avaliação: construção e validação. In Fernandes, E. M. & Almeida, L. S. *Métodos e Técnicas de Avaliação: Contributos para a prática e investigação psicológicas*. Universidade do Minho: Centro de Estudos em Educação e Psicologia.
- Garcia, J. (1999). Indisciplina na escola: uma reflexão sobre a dimensão preventiva. [Versão Eletrónica] *Revista Paranaense do Desenvolvimento*, n.95, p. 101-108.
- Ghiglione, R., & Matalon, B. (2001). *O inquérito: teoria e prática*. Oeiras: Celta Editora.
- González-Pienda, J. A. (2007). Los retos de la familia hoy ante la educación de sus hijos: a educar también se aprende. [Versão Eletrónica] *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, vol. 15, 2, pp. 187-201.

- Gomes, A. (1999). Psicologia Comunitária: uma abordagem conceitual. [Versão Eletrónica] *Psicologia: Teoria e Prática*, 1 (2), p. 71-79.
- Graupe, (2008). Meninos são uma catástrofe na escola: quota de professores homens no magistério alemão pode ser uma solução? [Versão Eletrónica] *Revista Espaço Acadêmico*, 86, p. 1-5.
- Guerra, I. C. (2006). *Pesquisa qualitativa e análise de conteúdo: sentido e formas de uso*. Estoril: Príncípia Editora.
- Henriques, M. E. (2007). Os trabalhos de casa na escola do 1.º ciclo da Luz: estudo de caso. In Silva, P. (Org.). *Escolas, Famílias e lares: um caleidoscópio de olhares*. Porto: Profedições.
- Kounin, J. (1977). *Discipline and group management in classrooms*. New York: Holt. Rinehart & Winston.
- Krug, E. G., Dahlberg, L. L., Mercy, J. A., Zwi, A. B., & Lozano, R. (2002). *World report on violence and health*. Geneva: World Health Organization.
- Lima, J. A. (2006). Ética na investigação. In J. A. Lima, & J. A. Pacheco (Orgs.), *Fazer investigação. Contributos para a elaboração de dissertações e teses* (p. 105-126). Porto: Porto Editora.
- Lopes, J. A. (1998). Indisciplina, problemas de comportamento e problemas de aprendizagem no ensino básico. *Revista Portuguesa de Educação*, 11 (2), p. 57-81.
- Marques, R. (1997). *A Escola e os Pais. Como colaborar?* Lisboa: Texto Editora.
- Martins, M. (2011). *A problemática específica da violência entre pares*. Apresentação no Colóquio Internacional sobre Segurança Pública e Educação: Na luta contra o crime educar é o caminho! Belo Horizonte.
- Mendes, M. (2008). *A Indisciplina na Escola Secundária Pedro Gomes: um estudo exploratório dos casos apresentados ao conselho de disciplina no ano letivo 2005-2006*. Dissertação de monografia apresentada em Cabo Verde na Universidade Jean Piaget.
- Mncube, V. (2010). Parental involvement in school activities in South Africa to the mutual benefit of the school and the community. [Versão Eletrónica] *Education as Change*, 14, 2, 233-246.
- Montero, M. (2004). *Introducción a la psicología comunitária: Desarrollo, conceptos y procesos*. Buenos Aires: Paidós.
- Moraes, F., & Balga, R. (2007). A Yoga no ambiente escolar como estratégia de mudança no comportamento dos alunos. [Versão Eletrónica] *Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte*, 6 (3): 59-65

- Moreno-Murcia, J., Sicilia, A., Cervelló, E., Huéscar, E., & Dumitru, D. (2011). The relationship between goal orientations, motivational climate and self-reported discipline in physical education. [Versão Eletrónica] *Journal of Sports Science and Medicine*, 10, p. 119-129.
- Munn, P., Sharp, S., Loyd, G., Macleod, G., McCluskey, G., Brown, J., & Hamilton, L. (2009). Behaviour in Scottish Schools. [Versão Eletrónica] *Education and Lifelong Learning*, 53, p. 1-4.
- Ornelas, J. (2008). *Psicologia comunitária*. Fim de Século: Lisboa.
- Perrenoud, P. (1995). *Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar*. Coleção Ciências da Educação. Porto: Porto Editora.
- Picado, L. (2009). Bullying em Contexto Escolar. Acedido em 16/02/2012, de <http://www.psicologia.pt/artigos/textos/A0575.pdf>.
- Quaresma, L. (2010). Interação e indisciplina na escola. In Abrantes, P. (Org.) *Tendências e controvérsias em sociologia da educação* (pp. 159-171). Lisboa: Editora Mundos Sociais.
- Ramírez, F. C. (2001). *Condutas agressivas na idade escolar*. Amadora: McGraw-Hill.
- Rego, I., & Caldeira, S. (1998). Perspectivas de Professores sobre a indisciplina na sala de aula - um estudo exploratório. *Revista Portuguesa de Educação*, 11 (2), 83-107.
- Salmivalli, C., Ojanen, T., Haanpää, J., & Peets, K. (2005). "I'm O.K. but you're not" and other peer-relational schemas. Explaining individual differences in children's social goals. [Versão Eletrónica] *Developmental Psychology*, 41, 363-375.
- Scarparo, H. B., & Guareschi, N. M. (2007). Psicologia Social Comunitária e Formação Profissional. *Psicologia & Sociedade*, 19, Edição Especial: 2, 100-108.
- Seixas, S. R. (2005). Violência escolar: metodologias de identificação dos alunos agressores e/ou vítimas. *Análise Psicológica*, 2 (XXIII), p. 97-110.
- Senos, J., & Diniz, T. (1998). Auto-estima, resultados escolares e indisciplina. Estudo Exploratório numa Amostra de Adolescents. *Análise Psicológica*, 2, (XVI), p.267-276.
- Serrate, R. (2009). *Lidar com o bullying – Guia para entender, prevenir e tratar o fenómeno da violência entre pares*. Sintra: K Editora.
- Silva, M. P., & Neves, I. P. (2006). Compreender a (in)disciplina na sala de aula: uma análise das relações de controlo e de poder. *Revista Portuguesa de Educação*, 19 (1), p. 5-41.
- Slavin, R. E. (2006). *Educational Psychology: theory and practice*. Boston: Pearson.
- Sousa, M. (2007). O caderno vaivém enquanto estratégia pedagógica: um estudo etnometodológico sobre trajectos de participação parental, numa escola básica 2/3,

- situada em meio operário. In Silva, P. (Org.). *Escolas, Famílias e lares: um caleidoscópio de olhares*. Porto: Profedições.
- Vala, J. (1986). A análise de conteúdo. In A. S. Silva, & J. M. Pinto. (Orgs.), *Metodologia das ciências sociais* (p. 101-128). Porto: Edições Afrontamento.
- Vaz da Silva, F. (1998). Nós brincamos mas também trabalhamos: Um estudo sobre os interesses e as estratégias dos alunos de uma turma difícil. *Análise Psicológica*, 4 (XVI): 553-567.
- Veiga, F. H. (2007). *Indisciplina e Violência na Escola: Práticas Comunicacionais para Professores e Pais* (3ª Edição). Coimbra: Almedina.
- Velez, F., & Veiga, F. H. (2010). Indisciplina e violência na escola: distribuição dos alunos pela vitimização e pela agressão, por anos de escolaridade. In F. Patrício, L. Sebastião, J. Justo, & J. Bonito (orgs.). *Da Exclusão à Excelência: Caminhos Organizacionais para a Qualidade da Educação - Atas do XI Congresso da AEPEC*, Évora, Portugal.

ANEXOS

ANEXO 1



Universidade dos Açores

Assunto: Autorização do Encarregado de Educação

Exmo. Encarregado de Educação,

Venho por este meio pedir a vossa colaboração na tese de dissertação de mestrado que estou a desenvolver na área da psicologia da educação, na Universidade dos Açores. O tema assenta na *Percepção do Comportamento do Aluno em Sala de Aula, no 1º Ciclo*. Sendo já psicóloga deste Externato, e por uma questão de proximidade, gostaria de pedir a vossa autorização para que o vosso filho me auxilie no preenchimento de um questionário anónimo. Garanto-lhe que nenhum dado pessoal do aluno irá ser divulgado. Agradeço desde já a atenção disponibilizada.

Ponta Delgada, ____ de Janeiro de 2011

Atenciosamente,

Nome do Aluno: _____

AUTORIZO

NÃO AUTORIZO

Encarregado de Educação

ANEXO 2

Grelha de Observação de Comportamentos do Professor em Sala de Aula

| Categorias | Comportamentos | |
|--|---|--|
| Deslocações e movimentos <i>Posturas e mímicas: comportamentos que retiram o aluno da tarefa e que perturbam a aula.</i> | Sai da sala e deixa-os sozinhos | |
| | Não há rotina de entrada na sala | |
| | Não há rotina de saída da sala | |
| | | |
| Regras e rotinas Comportamentos que perturbam o cumprimento das regras e rotinas pré-estabelecidas. | Não é assíduo | |
| | Não é pontual | |
| | Não faz apelo à regra, quando há indisciplina | |
| | Não vê o mau comportamento | |
| | É inconsistente na aplicação de castigos Pré-determinados: escrita de 10 regras comportamentais, ir para fora da sala <i>versus</i> ao acaso (não ir ao recreio) | |
| | Mau comportamento não tem consequências | |
| | Não aplica o castigo logo após o mau comportamento | |
| | | |
| Barulho Comportamentos que perturbam a comunicação na aula. | Grita com os alunos | |
| | Chama o nome do aluno indisciplinado em voz alta | |
| | Repreende o aluno em voz alta, cometendo erros de alvo | |
| | Dá sermão à turma ou aluno | |
| | | |
| Trabalho <i>Comportamentos do aluno que impedem a execução das tarefas</i> | Não utiliza diferentes métodos de ensino | |
| | Não intercala diferentes atividades | |
| | As tarefas não são terminadas no tempo estabelecido | |
| | Começa atividades sem ter terminado outras | |
| | Começa atividades sem que haja tempo para as terminar | |
| | Deixa atividades por concluir | |
| | | |
| Relação professor-aluno Comportamentos que perturbam as relações humanas. | Critica a pessoa e não o ato | |
| | Ameaça o aluno | |
| | Insulta o aluno | |
| | Usa o sarcasmo / ridiculariza o aluno | |
| | Dá feedback não específico | |
| | Agride o aluno | |
| | | |

ANEXO 3

Grelha de Observação de Comportamentos dos Alunos em Sala de Aula

| Categoria | Comportamento | |
|--|---|--|
| Distrações e entretenimento Comportamentos que retiram o aluno da tarefa; aluno está fora da tarefa mas não perturba a aula. | Brinca sozinho ou com brinquedos | |
| | Brinca com outros meninos | |
| | Ri a despropósito | |
| | Faz rir os colegas | |
| | Faz caretas | |
| | Olha pela janela | |
| | Fala com os colegas da aula/ do lado | |
| Deslocações e movimentos <i>Movimentos, posturas e mímicas: comportamentos que retiram o aluno da tarefa e que perturbam a aula.</i> Comportamentos que perturbam o rendimento da classe. | Desloca-se na sala, sem permissão | |
| | Está fora do seu lugar | |
| | Volta-se para trás na cadeira | |
| | Recosta-se na cadeira, apoiando-a nas pernas de trás | |
| | Põe os pés em cima da cadeira ou mesa | |
| | Sai da aula, sem permissão | |
| | Lança objectos pelo ar | |
| Convenções sociais Comportamentos que violam os hábitos sociais estabelecidos. <i>Quebra de regras sociais impostas pela cultura escolar</i> | Falta à aula | |
| | Chega atrasado | |
| | Espreguiça-se | |
| | Boceja | |
| | Dorme | |
| | Come | |
| | Bebe | |
| | Danifica material da sala ou escola | |
| | Suja o material ou espaço da sala de aula | |
| | Diz palavrões | |
| Barulho Comportamentos que perturbam a comunicação na aula. | Grita | |
| | Canta | |
| | Assobia/apita | |
| | Fala sem autorização da professora | |
| | Faz ruído com objectos/ corpo | |
| | Arrasta a cadeira/ mesa | |
| Trabalho <i>Comportamentos do aluno que impedem a execução das tarefas</i> | Não traz material de trabalho | |
| | Não faz o trabalho na aula | |
| | Não faz o trabalho de casa | |
| | Não colabora nas tarefas | |
| Relação Aluno-Aluno Comportamentos que perturbam as relações humanas. | Insulta | |
| | Ameaça | |
| | Agride fisicamente (dá pontapés, puxa pela roupa do colega) | |
| | Empurra | |
| | Pica um colega com um objecto/ Dá beliscões | |
| | Tira coisas sem pedir permissão | |
| | Estraga material dos colegas | |
| | Atira objectos propositadamente a um colega | |
| | Não ajuda os colegas | |
| | | |
| Relação Aluno-Professor Comportamentos que perturbam as relações humanas. | Repete tudo o que o professor diz | |
| | Interrompe com perguntas/comentários inapropriadas | |
| | Recusa-se a obedecer às instruções | |
| | Ameaça o professor | |
| | Insulta o professor | |
| | Goza com o professor | |
| | Desafia/protesta/contrapõe as ordens do professor | |
| | Rejeita ideias do professor | |
| | | |

ANEXO 4

Registo da Observação do Comportamento do Professor em Sala de Aula

| Categorias | Comportamentos | Freq | % |
|--|---|------|------|
| Deslocações e movimentos <i>Posturas e mímicas: comportamentos que retiram o aluno da tarefa e que perturbam a aula.</i> | Sai da sala e deixa-os sozinhos | 3 | 43% |
| | Não há rotina de entrada na sala | 1 | 14% |
| | Não há rotina de saída da sala | 3 | 43% |
| | | | 7 |
| Regras e rotinas Comportamentos que perturbam o cumprimento das regras e rotinas pré-estabelecidas. | Não é assíduo | 0 | 0% |
| | Não é pontual | 0 | 0% |
| | Não faz apelo à regra, quando há indisciplina | 1 | 7% |
| | Não vê o mau comportamento | 3 | 21% |
| | É inconsistente na aplicação de castigos Pré-determinados: escrita de 10 regras comportamentais, ir para fora da sala <i>versus</i> ao acaso (não ir ao recreio) | 4 | 29% |
| | Mau comportamento não tem consequências | 1 | 7% |
| | Não aplica o castigo logo após o mau comportamento | 5 | 36% |
| | | 14 | 100% |
| Barulho Comportamentos que perturbam a comunicação na aula. | Grita com os alunos | 16 | 36% |
| | Chama o nome do aluno indisciplinado em voz alta | 18 | 40% |
| | Repreende o aluno em voz alta, cometendo erros de alvo | 1 | 2% |
| | Dá sermão à turma ou aluno | 10 | 22% |
| | | | 45 |
| Trabalho <i>Comportamentos do aluno que impedem a execução das tarefas</i> | Não utiliza diferentes métodos de ensino | 0 | 0% |
| | Não intercala diferentes atividades | 0 | 0% |
| | As tarefas não são terminadas no tempo estabelecido | 1 | 100% |
| | Começa atividades sem ter terminado outras | 0 | 0% |
| | Começa atividades sem que haja tempo para as terminar | 0 | 0% |
| | Deixa atividades por concluir | 0 | 0% |
| | | 1 | 100% |
| Relação professor-aluno Comportamentos que perturbam as relações humanas. | Critica a pessoa e não o ato | 0 | 0 |
| | Ameaça o aluno | 13 | 87% |
| | Insulta o aluno | 0 | 0% |
| | Usa o sarcasmo / ridiculariza o aluno | 2 | 13% |
| | Dá feedback não específico | 0 | 0% |
| | Agride o aluno | 0 | 0% |
| | | 15 | 100% |

ANEXO 5

Registo da Observação do Comportamento dos Alunos em Sala de Aula

| Categoria | Comportamento | Freq | % |
|--|---|-------------|-------------|
| Distrações e entretenimento Comportamentos que retiram o aluno da tarefa; aluno está fora da tarefa mas não perturba a aula. | Brinca sozinho ou com brinquedos | 32 | 12% |
| | Brinca com outros meninos | 11 | 4% |
| | Ri a despropósito | 0 | 0% |
| | Faz rir os colegas | 4 | 1% |
| | Faz caretas | 1 | 0% |
| | Olha pela janela | 0 | 0% |
| | Fala com os colegas da aula/ do lado | 230 | 83% |
| | 278 | 100% | |
| Deslocações e movimentos <i>Movimentos, posturas e mímicas: comportamentos que retiram o aluno da tarefa e que perturbam a aula.</i> Comportamentos que perturbam o rendimento da classe. | Desloca-se na sala, sem permissão | 24 | 16% |
| | Está fora do seu lugar | 29 | 19% |
| | Volta-se para trás na cadeira | 80 | 54% |
| | Recosta-se na cadeira, apoiando-a nas pernas de trás | 13 | 9% |
| | Põe os pés em cima da cadeira ou mesa | 1 | 1% |
| | Sai da aula, sem permissão | 0 | 0% |
| | Lança objectos pelo ar | 2 | 1% |
| | 149 | 100% | |
| Convenções sociais Comportamentos que violam os hábitos sociais estabelecidos. <i>Quebra de regras sociais impostas pela cultura escolar</i> | Falta à aula | 4 | 20% |
| | Entra atrasado | 2 | 10% |
| | Espreguiça-se | 6 | 30% |
| | Boceja | 6 | 30% |
| | Dorme | 0 | 0% |
| | Come | 0 | 0% |
| | Bebe | 0 | 0% |
| | Estraga material da sala ou escola | 0 | 0% |
| | Suja o material ou espaço da sala de aula | 2 | 10% |
| | Diz palavrões | 0 | 0% |
| | | 20 | 100% |
| Barulho Comportamentos que perturbam a comunicação na aula. | Grita | 4 | 3% |
| | Canta | 6 | 4% |
| | Assobia/apita | 0 | 0% |
| | Fala sem autorização da professora | 108 | 79% |
| | Faz ruído com objectos/ corpo | 16 | 12% |
| | Arrasta a cadeira/ mesa | 2 | 2% |
| | | 136 | 100% |
| Trabalho <i>Comportamentos do aluno que impedem a execução das tarefas</i> | Não traz material de trabalho | 2 | 14% |
| | Não faz o trabalho na aula | 7 | 50% |
| | Não faz o trabalho de casa | 3 | 22% |
| | Não colabora nas tarefas | 2 | 14% |
| | | 14 | 100% |
| Relação Aluno-Aluno Comportamentos que perturbam as relações humanas. | Insulta | 5 | 63% |
| | Ameaça | 0 | 0% |
| | Agride fisicamente (dá pontapés, puxa pela roupa do colega) | 2 | 25% |
| | Empurra | 0 | 0% |
| | Pica um colega com um objecto/ Dá beliscões | 1 | 12% |
| | Tira coisas sem pedir permissão | 0 | 0% |
| | Estraga material dos colegas | 0 | 0% |
| | Atira objectos propositadamente a um colega | 0 | 0% |
| | Não ajuda os colegas | 0 | 0% |
| | | 8 | 100% |
| Relação Aluno-Professor Comportamentos que perturbam as relações humanas. | Repete tudo o que o professor diz | 0 | 0% |
| | Interrompe com perguntas/comentários inapropriadas | 9 | 45% |
| | Recusa-se a obedecer às instruções | 3 | 15% |
| | Ameaça o professor | 0 | 0% |
| | Insulta o professor | 1 | 5% |
| | Goza com o professor | 4 | 20% |
| | Desafia/protesta/contrapõe as ordens do professor | 2 | 10% |
| | Rejeita ideias do professor | 1 | 5% |
| | | 20 | 100% |

ANEXO 6

Guião de Entrevista a Professor

Dados pessoais:

Género: _____ Idade: ____ anos

Anos de serviço: _____ Habilitações: _____

1. Como caracteriza a sua turma em termos de rendimento académico e comportamento?
2. Como caracteriza a sua relação com os seus alunos?
3. Como caracteriza a relação entre os alunos da sua turma?
4. Como caracteriza a relação dos alunos com os seus pais?

Indisciplina

5. Relativamente ao comportamento dos seus alunos, existem situações de indisciplina na sua sala?
6. O que acha que está na base dessas situações?
7. Como as interpreta?
8. Com que frequência acontecem?
9. Como reage a essas situações?
10. Qual o período do dia em que há mais episódios de indisciplina? [manhã, tarde]
11. Dê-me exemplos de algumas das situações de indisciplina mais frequentes/mais graves este ano letivo. E nos anos anteriores?
12. Existem consequências para as crianças que têm comportamentos inadequados na sala de aula? São pré-definidas ou definidas no momento?
13. Reparei que tem na sala uma folha de registo do comportamento (com bolinhas vermelhas e verdes). Pode explicar como funciona?

Gestão de sala de aula

14. Descreva a rotina diária da sua turma/ na sua sala.
15. Que regras existem na sua escola? Quem as definiu?
16. E que regras existem na sua sala de aula? Pode enunciar as mais importantes? Pode dar alguns exemplos? Quem as definiu? Quando?
[Levantar o dedo para falar, não levantar do lugar sem pedir autorização ao professor, ...]
17. Como e quando faz apelo a essas regras? Como são usadas?

18. Que procedimentos adota para a entrada e saída da sala de aula? [especifique]
19. Que estratégias adota na organização do ensino e organização da sala de aula?
20. A que atende quando planeia as suas aulas? Com que antecedência?
21. Que estratégias utiliza para motivar a turma ao longo do dia?
22. Que comportamentos podem os professores adotar para prevenir a indisciplina?

23. Se pudesse, mudaria algum aspeto na sua sala de aula? Qual? [Turma, sala, comportamentos]
24. O que acha que os professores poderiam fazer/sugerir para se conseguir um ambiente de aula melhor?
25. O que gostaria que a escola lhe oferecesse a si que ainda não oferece?

ANEXO 7

Guião de Entrevista a Encarregados de Educação

Dados pessoais:

Sexo: Feminino ____ Masculino ____ Idade: _____

Habilitações académicas: _____

Profissão: _____

Estou a desenvolver uma tese de dissertação de mestrado na Universidade dos Açores, na área da Psicologia da Educação. O tema aborda questões relacionadas com o comportamento dos alunos do 1º ciclo em sala de aula. Como tal, peço a vossa colaboração para que me respondam a algumas questões.

Questões:

1. Costuma participar nos acontecimentos escolares do seu filho?

Quais? [festas, reuniões, dias de atendimento, entrega de avaliações no final dos períodos] (Estabelece outros contactos?)

Nessas situações, quem mais costuma ir? [mãe, pai, avó, avô, outro]

Quem toma a iniciativa do contacto?

Escola Pai Mãe Outro _____

Com que frequência? [Todos os dias, 2 a 3 vezes por semana, nunca]

Como comunica com a escola? [telefone, registos escritos (caderneta do aluno), e-mail]

2. Costuma conversar com o seu filho sobre as atividades do dia-a-dia dele na escola

[classificações, datas dos testes, trabalhos, professores, colegas]?

Com que regularidade?

Onde acontece? [carro, quando se preparam de manhã, quando chegam a casa]

3. Costuma acompanhar o seu filho na execução dos trabalhos de casa (TPC)?

[Se sim] Com que frequência? [Todos os dias, 2 a 3 vezes por semana, nunca]

Se não, porquê? [Falta de tempo; não sabe ajudar; ele não precisa de ajuda; ele tem explicações]

Quem o ajuda mais? [faz sozinho, apoio dos irmãos, avós, mãe, pai, outros]

4. Que tipo de apoio lhe oferece?

Mandar estudar

Fazer TPC

Verificar se estudou/fez TPC

Tirar dúvidas

Explicar de novo algumas matérias

Indicar onde ou quem pode tirar as suas duvidas

Mostrar utilidade das matérias

Ensinar como se estuda

- Mandar fazer trabalhos extra
- Ensinar a usar a enciclopédia, dicionário, internet

5. Que tipo de recursos materiais o seu filho tem em **casa** como suporte ao trabalho escolar?
[acesso à internet, local próprio para estudar, computador, enciclopédia, dicionário, outros]

6. Em termos gerais, quando o seu filho se comporta de uma forma incorreta, **em casa**, qual é a sua reação? O que costuma fazer?

Tem alguma estratégia para prevenir um comportamento inadequado? [proactivo, preventivo, reativo]

7. E na **escola**? Já houve alguma situação de indisciplina em que o seu filho estivesse envolvido?
O que aconteceu? (descreva a situação)

O que aconteceu depois? (reação da escola – castigo?)

Como reagiu em relação ao seu filho?

Como reagiu em relação à escola?

8. Conhece a **turma** do seu filho? Como a caracteriza em termos de disciplina?

9. Conhece as normas/regulamentos da escola ou regras de sala de aula? Quais? Concorda com as mesmas?

10. Qual a sua opinião em relação ao comportamento do seu filho em casa e na escola? [é consistente?]

11. O que acha que os pais poderiam fazer/sugerir para se conseguir um ambiente de aula ou uma escola melhor?

12. O que gostaria que a escola lhe oferecesse a si e ao seu filho que ainda não oferece?

Obrigada pela sua colaboração!

ANEXO 8