



ISPA
INSTITUTO UNIVERSITÁRIO
CIÊNCIAS PSICOLÓGICAS, SOCIAIS E DA VIDA

**ESTILOS PARENTAIS, GÉNERO E IDADE, E
REPRESENTAÇÕES SOBRE INDISCIPLINA
EM JOVENS DO 3º CICLO**

CATARINA SOFIA ABREU TIBÉRIO

Orientador de Dissertação:

PROF. DOUTOR JOSÉ MORGADO

Professor de Seminário de Dissertação:

PROFESSORA DOUTORA MARGARIDA ALVES MARTINS

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

MESTRE EM PSICOLOGIA

Especialidade em Psicologia Educacional

2018

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

AGRADECIMENTOS

A conclusão desta fase só foi possível graças a determinadas pessoas, que estiveram presentes e que sempre acreditaram em mim. Presto-lhes aqui o meu eterno agradecimento.

OBRIGADA...

Ao Professor José Morgado, que me inspirou desde a sua primeira aula, não podia terminar estes cinco anos senão com o privilégio de o ter como meu orientador. Obrigada por todos os conhecimentos transmitidos e pela partilha de experiências.

À Professora Margarida Alves Martins, que acompanhou todo este processo e que todas as semanas se demonstrou pronta a ajudar e a incentivar-nos sempre a fazer mais e melhor.

Ao Professor José Castro Silva, pela sua disponibilidade e ajuda, foi preciosa para a concretização deste trabalho.

À Professora Joana Pipa, por ter sido tão atenciosa ao estar disposta a ajudar-me nesta reta final.

A todos os professores que ao longo destes anos tive a oportunidade de conhecer, com quem aprendi diariamente, um pouco de tudo, e muito.

Aos meus pais, que sem eles nada disto seria possível. O amor incondicional, a compreensão, o carinho... não há palavras que descrevam a importância que têm para mim. São vocês a minha maior inspiração e orgulho. Quero um dia poder ser para os meus filhos aquilo que vocês são para mim. Obrigada por serem quem são, obrigada por tudo!

Ao meu irmão, o meu *para sempre* pequenino, por ser a minha fonte de alegria, por tornar todos os maus momentos em momentos melhores. Um sorriso, uma gargalhada, uma palavra, um abraço, fizeram a diferença todos os dias. É com um orgulho imenso que te vejo crescer ao longo destes 15 anos, e um orgulho ainda maior é ver a pessoa tão boa em que te estás a tornar.

Ao meu namorado, a pessoa mais honesta que conheço, o meu porto de abrigo, o meu confidente, por todo o apoio desde o início destes cinco anos e pela força incansável nos dois últimos. Obrigada por me teres mostrado que se quisermos muito uma coisa e lutarmos todos os dias por ela, consegue-se. De sempre, para sempre.

Às minhas melhores amigas, Catarina e Cristiana, por terem estado todos os dias a meu lado, “longe” ou perto. Todas as horas passadas no carro foram preciosas para que esta etapa se tornasse mais fácil, cada sorriso e cada lágrima ajudaram-me a ficar mais leve. São as melhores amigas que eu podia ter.

Ao meu fiel companheiro, Takuara, por ter vindo trazer à minha vida o que faltava. A alegria e a brincadeira que relaxa e liberta, o silêncio calmante, o amor mais puro e fiel.

Às amigas maravilhosas que o ISPA me deu, Catarina e Ana Lúcia, por terem tornado os três anos da licenciatura tão fáceis de levar. É bonito ver que ao fim destes anos continuamos juntas como no início. Muitas mais coisas boas se avizinham!

A todos os amigos e família que estiveram presentes nos momentos altos e baixos ao longo destes anos e que sempre me deram força, carinho e alegria.

A todas as pessoas que conheci no ISPA, colegas e funcionários, por terem feito de cada dia um dia diferente.

À Direção e aos professores das duas escolas onde foi realizada a recolha dos dados, por terem permitido que este estudo se realizasse e por me terem recebido sempre tão bem.

A todas as crianças e jovens com quem convivi e trabalhei ao longo deste tempo, por terem colaborado sempre tão bem comigo, foram sem dúvida um dos maiores contributos para a minha aprendizagem.

A todos vocês, obrigada do fundo do coração, por terem contribuído para a minha aprendizagem, crescimento e desenvolvimento nestes cinco anos. Ficarão marcados para o resto da minha vida.

Ao fim destes cinco anos sinto-me concretizada, e continuo a crer no que sempre acreditei: tudo é possível, basta amar aquilo que fazemos, saber o que queremos e ter vontade de ir sempre mais além.

RESUMO

Este estudo teve como objetivo principal averiguar se existe relação entre os estilos parentais e as representações que os jovens do 3º ciclo têm sobre a indisciplina. Para aprofundar mais o estudo das representações sobre a indisciplina, foi também estudado a relação entre duas variáveis, o género e a idade. Para tal, realizou-se um estudo exploratório quantitativo, de carácter comparativo e correlacional. Todas as hipóteses a que se pretendia dar resposta foram respondidas através de um inquérito por questionário preenchido pelos alunos.

A amostra é constituída por 296 alunos (157 do sexo feminino e 139 do sexo masculino) do 3º ciclo, com idades compreendidas entre os 11 e os 17 anos, de duas escolas da rede pública do distrito de Setúbal.

Através da análise dos resultados, concluiu-se que existem diferenças significativas nas representações que os jovens têm sobre indisciplina quando relacionadas com o estilo parental, o género e a idade, confirmando assim todas as hipóteses colocadas.

Palavras-chave: indisciplina; representações sociais; estilos parentais.

ABSTRACT

This study had as main goal to inquiry if there is a relation between parental styles and the representations that students from 7th, 8th and 9th grade have about indiscipline. To further deepen the study of indiscipline representations, we also studied the relationship between two variables, gender and age. For this, a quantitative, comparative and correlational exploratory study was carried out. All the hypothesis that were intended to be answered were answered through a questionnaire survey completed by the students.

The sample consisted of 296 students (157 females and 139 males) from the 7th to the 9th grade, aged 11 to 17 years old, from two public schools in the district of Setúbal.

Through the analysis of the results, it was concluded that there are significant differences in the representations that young people have about indiscipline when related to parental style, gender and age, thus confirming all the hypotheses placed.

Key-words: indiscipline; social representations; parenting styles.

ÍNDICE

I. INTRODUÇÃO	1
II. ENQUADRAMENTO TEÓRICO	4
Representações sociais	4
Indisciplina	6
Causas para a indisciplina	8
Causas de ordem familiar	8
Causas de ordem escolar	9
Causas ligadas ao professor	9
Causas respeitantes ao aluno	10
Regras, medidas sancionatórias e disciplinares	11
Estratégias para combater a indisciplina	12
Estilos parentais	14
Estilos parentais e indisciplina	16
III. PROBLEMÁTICA E OBJETIVO	18
IV. HIPÓTESES E VARIÁVEIS	19
V. MÉTODO	22
Tipo de estudo	22
Participantes	22
Instrumentos	22
Análise da consistência interna do questionário	24
Procedimento de recolha de dados	25
Procedimentos de análise dos dados	26
VI. ANÁLISE DOS RESULTADOS	28
VII. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	37
VIII. CONSIDERAÇÕES FINAIS	44
IX. REFERÊNCIAS	46

X. ANEXOS	49
Anexo A – Inquérito por questionário	50
Anexo B – Declaração do orientador do estudo	61
Anexo C – Pedido de autorização à direção das escolas	62
Anexo D – Pedido de autorização aos encarregados de educação.....	63
Anexo E – Caracterização da amostra	64
Anexo F – Consistência interna da escala	66
Anexo G – Significado de indisciplina	70
Anexo H – Alunos indisciplinados na turma	72
Anexo I – Responsabilidade da indisciplina.....	72
Anexo J – Medidas disciplinares corretivas e sancionatórias que surtem maior efeito	74
Anexo K – Formas eficazes que os professores poderiam utilizar para gerir a indisciplina.....	77
Anexo L – Formas mais frequentes que os professores utilizam para gerir a indisciplina	81
Anexo M – Correlações entre os motivos de ordem escolar, ligados aos professores e ligados aos alunos, e os estilos parentais	85
Anexo N – Relação entre os motivos de ordem escolar, ligados ao professor e ligados aluno, e o género dos alunos	87
Anexo O – Relação entre os motivos de ordem escolar, ligados ao professor e ligados aluno, e a idade dos alunos	89

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Consistência interna de cada dimensão.....	25
Tabela 2: Percepção de alunos indisciplinados na turma.....	29
Tabela 3: Correlações entre os motivos de ordem escolar, ligados aos professores e ligados ao aluno, e o estilo parental.....	33
Tabela 4: Comparação dos valores médios dos motivos de ordem escolar, ligados aos professores e ligados ao aluno, em função do género.....	34
Tabela 5: Comparação dos valores médios dos motivos de ordem escolar, ligados aos professores e ligados ao aluno, em função da idade.....	35
Tabela 6: Comparação entre os grupos (11-12 anos, 13-14 anos, 15-16 anos).....	36

LISTA DE FIGURAS

Gráfico 1: Significado de indisciplina para os alunos.....	28
Gráfico 2: Responsabilidade da indisciplina para os alunos.....	29
Gráfico 3: Medidas disciplinares corretivas e sancionatórias que surtem maior efeito.....	30
Gráfico 4: Formas mais eficazes para gerir a indisciplina.....	31
Gráfico 5: Formas mais frequentes que os professores utilizam para gerir a indisciplina.....	32

I. INTRODUÇÃO

A problemática da indisciplina não é pontual, mas sim um acontecimento que tem existido nas escolas ao longo do tempo (Alves, 2016), sendo que nos últimos anos os problemas de indisciplina ganharam dimensões e contornos diferentes, tendo-se tornado numa das principais preocupações dos professores (Carita & Fernandes, 2012). Entende-se por indisciplina a transgressão das normas escolares, acabando por prejudicar as condições de aprendizagem, o ambiente de ensino ou o relacionamento entre as pessoas na escola (Veiga, 1996).

A indisciplina é um fenómeno complexo, manifestando-se de diversas formas e com diferentes graus de intensidade (Cardoso & Veríssimo, 2013). Têm sido realizados diversos trabalhos de investigação para compreender melhor esta problemática, um deles, realizado por Amado (2000), revelou que existem múltiplos fatores interligados entre si que influenciam esta problemática, perfazendo assim a indisciplina como uma questão complexa. Amado referiu assim um conjunto de fatores a ter em conta na compreensão da indisciplina: questões de ordem social e política, questões de organização familiar, de ordem institucional formal e informal, de ordem pedagógica, de ordem pessoal do professor e ordem pessoal do aluno, sendo que para compreender melhor esta problemática é necessário ter em conta os fatores que estão diretamente relacionados com o professor, o aluno e a escola.

De acordo com Amado citado por Silva e Neves (2006), a solução para a indisciplina é mais eficaz se a ênfase se basear na prevenção e não na correção. Assim, para um método de prevenção é importante a escola conhecer métodos para tal, de forma a poderem agir atempadamente (Silva & Neves, 2006). Deste modo, é assim importante que no contexto escolar se possa sensibilizar, diagnosticar e intervir de forma específica sobre as situações de indisciplina, o que exige um desafio educacional para as escolas (Alves, 2016).

Os aspetos relacionados com o meio familiar e a sua relação com o meio escolar são fatores tidos com uma grande importância para um trajeto educativo bem-sucedido por parte dos alunos (Morgado, 1999). Sendo a relação entre estes dois meios uma das maiores dimensões influenciadoras desta relação, conseqüentemente leva a que seja igualmente a do sucesso (Morgado, 1999).

Tal como Prata, Barbosa-Ducharme, Gonçalves e Cruz (2013) referem, os estilos parentais são determinantes para o percurso escolar dos alunos. Baumrind (1966) classificou três estilos parentais: pais democráticos, pais autoritários e pais permissivos. É através destes três estilos que se baseia a elaboração deste estudo.

O modo dos pais exercerem a sua função parental é bastante variada, e a forma como os pais lidam com os filhos, as expectativas e os métodos educativos influenciam significativamente como eles se comportam, agem, aprendem e se relacionam com os outros (Camacho & Matos, 2006).

A relação familiar e a influência dos estilos parentais apresentam funções extremamente importantes para os jovens, tendo um papel fulcral no ajustamento psicossocial, na saúde mental, no desenvolvimento de competências psicossociais e em comportamentos de saúde dos jovens (Ardelt & Day, 2002; Van Well, Bogt & Raaijmakers, 2002, cit. por Camacho & Matos, 2006). Neste seguimento, referencia-se que as relações positivas na família, o suporte emocional e social dos pais e um estilo de disciplina parental construtivo e consistente, estão relacionados com um elevado bem-estar e ajustamento na adolescência (Branje, Van Aken & Van Lieshout, 2002; Field, Diego & Sanders, 2002, cit. por Camacho & Matos, 2006) e um menor envolvimento em comportamentos de risco (Ardelt & Day, 2002, cit. por Camacho & Matos, 2006).

O estudo das causas/fatores da indisciplina do ponto de vista dos professores e dos alunos é extremamente importante, possibilitando assim averiguar o sentido que cada um dá ao comportamento do outro, mostrando uma parte da sua representação, e essa mesma representação é importante para a compreensão e análise do próprio contexto (Amado, 2000). Uma vez que a relação entre estas representações por parte dos alunos e os estilos parentais ainda não está muito desenvolvida, considerou-se que seria uma mais valia investigar esta relação.

Pretende-se assim, com o referido, averiguar se existe relação entre as representações sobre indisciplina em jovens do 3º ciclo e os estilos parentais. De forma a aprofundar mais o estudo das representações sobre a indisciplina, é também estudado a relação entre as representações, o género e a idade.

Este trabalho está organizado em seis Capítulos principais, sendo que o Capítulo II é constituído pelo enquadramento teórico, onde se pretende elucidar os conceitos

principais sobre o tema, nomeadamente sobre o conceito de indisciplina, as representações sociais e os estilos parentais. No Capítulo III, encontra-se a problemática da investigação e os objetivos. O Capítulo IV é composto pelas hipóteses e variáveis do estudo. No Capítulo V, onde está inserido o método, encontra-se o tipo de estudo, a caracterização dos participantes, a descrição do instrumento utilizado, a análise da consistência interna do questionário, e os procedimentos da recolha e análise de dados. Segue-se o Capítulo VI, onde está presente a análise dos resultados obtidos. Posteriormente, no Capítulo VII, é apresentada a discussão dos resultados, onde se relaciona os resultados obtidos com bases teóricas. Por fim, no Capítulo VIII, encontram-se as considerações finais, onde se referencia as principais conclusões do estudo, as suas limitações e sugestões para estudos futuros.

II. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Representações sociais

O conceito de representação social foi criado por Serge Moscovici em 1961 (Vala & Monteiro, 2017), definindo as representações sociais como “um conjunto de conceitos, proposições e explicações criado na vida quotidiana no decurso da comunicação interindividual” (Moscovici cit. por Vala e Monteiro, 2017, pp. 584).

«As representações sociais são modos inconscientes de compreender um determinado fenómeno ou uma determinada prática existencial, individual ou coletiva, que se expressam por meio de falas cotidianas, crenças, provérbios, modos de agir, que podem estar vinculados ao passado, ao presente ou ao futuro. São crenças ou práticas que, por si e aparentemente, não têm razão de ser, mas que se dão, se realizam e permanecem como um padrão de conduta dos indivíduos e/ou de coletividades, sem que se tenha de dar justificação de porque é que elas são como são. Em síntese, são crenças inconscientes que se manifestam nas falas, nos chistes, nos discursos, nas piadas e, especialmente, na ação cotidiana.»

(Luckesi, 2002, pp. 79)

Segundo Durkheim citado por Guareschi e Jovchelovitch (1995), as representações não são conscientes do ponto de vista individual, nem existiriam num mundo de indivíduos isolados, pois elas são construídas e modificadas através do mundo social. No entanto, todos os indivíduos detêm representações, mesmo que de forma inconsciente (Guareschi & Jovchelovitch, 1995), sendo que estas emergem das interações e organizam essas mesmas interações (Vala & Monteiro, 2017).

Como Vala e Monteiro (2017) referem, os indivíduos constroem visões do mundo através de interações com outras pessoas e da comunicação diária, das quais ocorrem em diversos contextos sociais.

Alguns autores consideraram essencial introduzir as representações sociais no campo educativo. Como Gilly (2002) refere, as representações sociais não foram concebidas para se aplicarem no campo educativo, mas estas são bastante importantes

para se compreender todo o global da escola, o processo educativo, as comunicações, a interação professor-alunos e a relação ensino-aprendizagem. Sendo a escola e a sala de aula um sistema social sempre em interação, levou ao surgimento de estudos sobre as representações nestes contextos (Gilly, 2002).

No caso das crianças, estas já nascem num mundo em que as representações sociais já estão estabelecidas pela comunidade, mas isso não implica que cada uma não possa criar as suas representações de forma independente (Guareschi & Jovchelovitch, 1995).

Trabalhos como os de Lawrence e colaboradores, os de Lovegro, os de Maxwell e os de Dawoud, todos de 1987, sobre o estudo de atitudes e opiniões dos professores e alunos sobre os fenómenos da indisciplina, demonstram que há diferenças na opinião entre estes no que diz respeito à atribuição causal desta problemática. Os professores atribuem a culpa às características psicológicas do aluno ou ao meio familiar, e os alunos atribuem a responsabilidade ao professor (Estrela, 1994). A categorização por parte do professor pode levar à minimização da compreensão a que se deve determinado comportamento do aluno, e ao atribuir a culpa da indisciplina exclusivamente a este, leva a que não sejam tomadas medidas que promovam a modificação do seu comportamento, ilibando-se o professor em relação ao mesmo (Jesus, 1996).

Os rapazes são considerados pelos professores mais ativos, independentes, assertivos e indisciplinados do que as raparigas, e estas são consideradas mais obedientes, estudiosas e interessadas do que os rapazes (Estrela, 1994). Os professores têm tendência a serem mais agressivos e a criticarem os rapazes, enquanto que às raparigas dão mais atenção, encorajamento e elogio (Estrela, 1994).

Outros estudos sobre as representações da indisciplina por parte dos professores (Mollo, 1986; Meyerm, 1974, 1975; Carita, 1992; Esterela, 1986), demonstram que os professores vêem a indisciplina como um “ataque ao professor”, à sua autoridade ou à sua pessoa (Carita & Fernandes, 2012). Esta representação acaba por ser reconhecida pelos alunos, o que acaba por diminuir o poder de intervenção do professor (Carita & Fernandes, 2012).

No mesmo sentido destes estudos, investigações sobre as representações da indisciplina nos alunos do 3º ciclo, demonstraram que os alunos têm noção do efeito

negativo destas situações para o professor, mesmo que não seja sua intenção surtir tal efeito (Carita & Fernandes, 2012).

Indisciplina

Para se começar a abordar o tema da indisciplina é importante salientar que o conceito de indisciplina está diretamente relacionado com o de disciplina. Como refere Hargreaves citado por Amado (2000, pp. 102) “o tema da disciplina/indisciplina revela-se como um daqueles a que é arriscado fugir sempre que se fala da vida na aula”.

Em qualquer organização social, onde está incluída a escola, estes dois conceitos estão relacionados com a necessidade dos seus membros se regerem por regras e normas de conduta e de funcionamento, de modo à integração de cada pessoa no grupo (turma) e na organização em geral (escola), regendo-se por princípios reguladores da organização da escola (Amado & Freire, 2009). Estes dois conceitos apresentam também uma dimensão que os aproxima do saber estar com os outros, do respeito mútuo e da capacidade de autocontrolo e das problemáticas da cidadania, que permita não pôr em causa a liberdade dos outros (Amado & Freire, 2009).

A relação entre estes dois conceitos está definida pela negação ou desordem proveniente da quebra das regras estabelecidas (Estrela, 1994).

O conceito de indisciplina, uma vez que não é percecionado da mesma forma para todos os sujeitos, apresenta diversas definições na literatura (Silva & Neves, 2006). De acordo com Silva e Neves (2006), a indisciplina na sala de aula define-se como “a manifestação de atos/conduitas, por parte dos alunos, que têm subjacentes atitudes que não são legitimadas pelo professor no contexto regulador da sua prática pedagógica e, conseqüentemente, perturbam o processo normal de ensino-aprendizagem”.

Quando se fala em indisciplina na sala de aula, fala-se de algo particularmente perturbador para a grande maioria dos professores (Carita & Fernandes, 2012). A indisciplina afeta seriamente os professores, e acaba por afetar mais do que os problemas de aprendizagem dos alunos (Carita & Fernandes, 2012). Esta problemática afeta os professores ao nível emocional e é vista como um ataque pessoal, onde se sentem desprezados, desconsiderados e questionados enquanto pessoas (Carita & Fernandes, 2012).

A indisciplina é uma das questões que os professores mais mencionam, e preocupa tanto os professores em início de carreira como os que já têm uma longa experiência (Silva & Neves, 2006). Os de início de carreira têm receio de não saber como agir perante incidentes que possam surgir durante a aula, e os que já têm experiência temem ser confrontados por situações que já passaram e que não tiveram um final bem-sucedido (Silva & Neves, 2006).

Segundo Carita e Fernandes (2012) é difícil caracterizar o que é a indisciplina, uma vez que é praticamente impossível identificar quais os comportamentos ou situações que correspondem a tal adjetivação. Neste seguimento, para alguns autores, por exemplo Hargreaves (1978), a indisciplina é vista como um processo de categorização, de atribuição a alguém ou a uma determinada categoria de indisciplinado. Por exemplo, falar com os colegas, levantar-se do lugar sem pedir e autorização, dizer asneiras, fazer barulho, não ser pontual (Fontana cit. por Carita & Fernandes, 2012) podem ser consideradas situações de indisciplina se assim forem consideradas pelos atores sociais em presença, ou seja, a cada situação é atribuída a marca de “indisciplina”, que como se sabe, não é vista da mesma forma pelos professores e alunos, nem mesmo entre os professores (Carita & Fernandes, 2012).

Deste modo, é preciso analisar a situação tendo em conta o contexto da relação pedagógica em que o comportamento ocorre, e não apenas o sujeito que praticou determinado ato, uma vez que é no contexto da relação pedagógica que o professor categoriza alguém ou algum ato como sendo indisciplinado (Carita & Fernandes, 2012). Assim, ao se especificar o comportamento e o contexto situacional em que ocorre o comportamento, podem ser tomadas medidas adequadas para se lidar com tal (Jesus, 1996).

Segundo Morgado (1999) as dimensões abrangidas na relação pedagógica são: o aluno, o grupo/turma, as metodologias, o currículo e a gestão curricular, as atividades de aprendizagem, a escola e o meio familiar, e deste modo, qualquer uma delas pode estar suscetível de ser uma fonte de perturbação do sucesso desta relação.

É fundamental distinguir a indisciplina escolar com outras formas de violência que existem nas escolas (Estrela, 1994). A indisciplina muito raramente é delinquência, uma vez que não viola a ordem legal da sociedade, mas sim apenas a ordem estabelecida na escola para uma aprendizagem coletiva e organizada (Estrela, 1994). Mesmo que as

causas profundas dos comportamentos de indisciplina possam ter um carácter biológico e/ou social, as causas que realmente desencadeiam comportamentos indisciplinados estão relacionadas essencialmente com situações pedagógicas (Estrela, 1994).

Causas para a indisciplina

Amado (2000) refere que “não se sabe onde começam e acabam as causas e os efeitos, a responsabilidade deste ou daquele agente, deste ou daquele fator, devido às mútuas implicações e à causalidade circular”, por esse motivo “torna-se difícil o consenso na definição e estabelecimento dessas mesmas causas, quando os intervenientes se confrontam para definir e delimitar situações e problemas concretos” (pp. 317).

Como Veiga (2007) refere, são muitos os fatores que podem levar à indisciplina, exemplos como falta de valores, sejam eles familiares, escolares ou sociais, ou a falta de perspectivas relativamente ao futuro. Sendo a escola um sistema aberto com o meio, não está imune às pressões e desequilíbrios da sociedade, e por esse motivo, muitos comportamentos de indisciplina devem-se a um reflexo dos conflitos e violência existentes na sociedade (Estrela, 1994).

Diversos estudos comprovam que os alunos reconhecem várias causas para a problemática da indisciplina e que as responsabilidades são divididas entre professores, alunos, escola, família e também a fatores de ordem sociopolítica (Amado, 2000). Muitas das causas enunciados de seguida foram reconhecidas pelos próprios alunos num estudo realizado por Amado em 2000.

Causas de ordem familiar

O desinteresse dos pais e problemas familiares, como o abandono, ficando sozinhos em casa várias horas; a cumplicidade dos pais com os filhos, que não fazem nada quando sabem dos comportamentos inapropriados destes; a falta de controlo da vida escolar dos filhos, onde os pais não se interessam por saber do assunto, levando a que os filhos também não se interessem; e a ausência de apoio e de ajuda nos estudos, são causas relacionadas com a família que podem contribuir a que os jovens apresentem comportamentos de indisciplina (Amado, 2000).

Os estilos parentais influenciam também bastante os comportamentos dos alunos. Muitos pais insistem em continuar a ser autoritários, impondo e castigando; outros são demasiado permissivos, onde permitem tudo ou quase tudo; outros têm práticas

inconscientes, uma vez que permitem tudo aos filhos e outras vezes nem opinam (Veiga, 2007).

A origem social do aluno é outra causa referida por Amado (2000), sendo ela de carência social e económica, que pode originar revolta em alguns alunos e inconformismo, que se acaba por refletir na aula; como também um elevado nível económico, visto que alguns alunos provenientes destas famílias não vêm razões e motivos para se empenharem na escola, uma vez que consideram que não precisam de se preparar para a vida e dificuldades do futuro, uma vez este estar garantido devido às facilidades familiares (Amado, 2000).

Causas de ordem escolar

Partilhar um espaço fechado com um grupo numeroso de outros jovens, circunscrevendo-se ao espaço reduzido da sua mesa, controlar os movimentos e reduzir as deslocações é a primeira e mais difícil aprendizagem do aluno que entra na escola (Estrela, 1994).

Apesar do surgimento de novos valores, de se ter modificado a população e o meio cultural envolvente, a organização das escolas pouco mudou (Philippe Meirieu cit. por Carita & Fernandes, 2012).

Situações como as retenções e a marcação de faltas para evitar que os alunos falem às aulas, leva a que um grande número de alunos cujas motivações, expectativas e competências não sejam adequadas com as exigências escolares (Estrela, 1994). Com as turmas numerosas, as escolas superlotadas, a falta de equipamento didáticos adequados, elevadas taxas de insucesso escolar (Estrela, 1994), o desequilíbrio entre o tempo de trabalho e de recreio e as turmas heterogéneas (Amado, 2000), é expectável que estes motivos provoquem reações menos boas em alguns alunos. É ainda de referir que a nossa educação é ainda muito à base na aprendizagem e transmissão de conteúdos, muitos deles inadequados às capacidades e necessidades sociais e laborais dos alunos (Veiga, 2007).

Causas ligadas ao professor

Os professores querem ensinar e não disciplinar, e o seu maior gosto é observar um aluno a aprender (Gordon cit. por Carita & Fernandes, 2012). Os professores sentem uma enorme dificuldade em investir em modelos que possam ajustar os seus comportamentos às situações que se gerem na sala de aula (Carita & Fernandes, 2012).

Os professores passam muito tempo da aula a fazer avisos aos alunos, a impor tarefas para obter resultados, e esquecem-se que grande parte desses resultados dependem das relações interpessoais estabelecidas na sala de aula (Carita & Fernandes, 2012).

Como refere Carita e Fernandes (2012, pp. 99) “ou os professores são excessivamente permissivos, fomentando um clima de “deixa andar” em que não há fronteiras que delimitem o que é consentâneo com o processo de ensino-aprendizagem; ou são exageradamente autoritários criando um clima de tal maneira opressivo e repressivo que provoca o desafio, a contestação, a prevaricação; ou as aulas são monótonas ou pouco produtivas; ou as atividades são exclusivamente da esfera do ensino e não da aprendizagem; ou alguns alunos se sentem mal na sala de aula por saberem que não possuem a linguagem utilizada pelos professores, pelos livros e por muito colegas, ou porque não acreditam em si, estimando-se pouco”.

Quanto mais autoritária for a liderança do professor, se for incoerente, agir injustamente nos processos de avaliação e disciplinares, maior é a probabilidade de existirem comportamentos de revolta pelos alunos (Veiga, 2007; Amado, 2000), no entanto, se o professor demonstrar falta de autoridade e firmeza os alunos acabam por ter tendência a apresentar também comportamentos de indisciplina (Amado, 2000).

Uma gestão inadequada de tempo e espaço para a comunicação, favoritismos por certos alunos e desigualdade na estruturação e distribuição da comunicação, são outras causas relacionadas com o professor que os próprios alunos consideram que geram indisciplina (Amado, 2000).

Causas respeitantes ao aluno

É na adolescência, com o desenvolvimento da capacidade de pensar sobre o que os outros pensarão de nós, que a necessidade de ser aceite pelo grupo aumenta, o que pode explicar o comportamento de disciplina ou indisciplina de muitos alunos, uma vez que a turma é como uma referência para a tomada de determinados comportamentos e atitudes (Carita & Fernandes, 2012).

Amado (2000) refere tantos outros motivos relacionados com o aluno, e percecionados por eles, sendo alguns deles: o desinteresse pela escola em geral, onde está englobado um autoconceito escolar negativo, projeto de vida diferente do proposto e exigido pela escola e frequentar a escola por obrigação; alguma situação pedagógica concreta, por exemplo o aborrecimento e desvalorização por certas disciplinas;

desadaptação a determinados professores; problemas de educação e psicológicos; arrogância; e exibicionismo.

Regras, medidas sancionatórias e disciplinares

As regras constituem um conhecimento comum e geral sobre que tipo de comportamento é aceitável e em que contextos (Doyle cit. por Amado, 2000).

As regras e o tipo de obediência que delas advêm são relativas a uma dada organização e aos indivíduos sociais que nela existem (Estrela, 1994). Deste modo, há assim uma disciplina familiar, escolar, militar, religiosa, desportiva, partidária, entre tantas outras. Apesar de cada organização apresentar as suas regras específicas, todas elas existem como um objetivo ético, para que haja uma harmonia social (Estrela, 1994).

As regras na sala de aula “fazem parte de um conhecimento comum desenvolvido por professores e alunos e é este conhecimento que lhes permite entender as imputações de desvio mesmo quando não se fazem referências às regras em jogo” (Furlong cit. por Amado, 2000, pp. 97).

Os professores e os alunos partilham um conjunto de expectativas, crenças e modo de agir sobre as regras informais e atribuem determinados significados às regras impostas pelo regulamento (Tyler, 1992; Lima, 1992, cit. por Amado, 2000). As regras têm como objetivo ser um instrumento de socialização, que criam sentido às relações sociais, e são recursos práticos da gestão da aula, de modo a que se regulem as interações e se alcance os objetivos de ensino-aprendizagem (Amado, 2000).

Na sala de aula, as regras têm cinco funções principais: organizativas, onde se estabelece as condições da atividade; reorganizativas, ou seja, reformulam a situação criada em função de uma regra anterior; preventivas, prevendo e prevenindo situações indesejáveis; reforçadoras, de modo a que sejam lembradas e repetidas; e corretivas, tendo como objetivo pôr fim a um comportamento desviante (Estrela cit. por Amado, 2000).

As regras devem ser formuladas com clareza, precisão e pela positiva, para assim se potenciar uma maior adesão pelos sujeitos (Carita & Fernandes, 2012).

Sprinthal e Sprinthal citados por Carita e Fernandes (2012) demonstraram que no 3º ciclo, as regras devem ser estabelecidas e mantidas tanto pelo professor como pelos alunos, recorrendo-se através de discussões em grupo, reuniões de turma ou assembleias

de turma. Assim, é uma forma de salvaguarda das mesmas, uma vez é nestas idades que os jovens sentem uma necessidade de integração e aceitação no grupo no qual as regras foram estabelecidas, o que os leva ao seu cumprimento. (Carita & Fernandes, 2012).

Nas escolas, a principal medida utilizada pelos professores para repreender os alunos que se comportam de forma desadequada na aula é através da repreensão (Carita & Fernandes, 2012), através de gritos, ordens e proibições (Carita, 1999), e muitas vezes da ameaça com punições, principalmente por expulsões, o que leva à marcação de faltas (Carita & Fernandes, 2012). A suspensão das atividades escolares é outra medida muito utilizada como forma de punição para os alunos indisciplinados. No entanto, hoje em dia, sabe-se que não são muito eficazes, uma vez que as repreensões e até as suspensões podem ter um papel de reforço positivo, levando a que o aluno tenha a atenção do docente ou ajude na sua reputação junto dos colegas (Carita & Fernandes, 2012).

Os avisos, os sermões, as ameaças, os castigos ou as expulsões não são medidas onde se recorre a uma estratégia centrada na resolução dos problemas, onde não há “vencedores” ou “perdedores”, acabando sim por haver apenas vencedores para ambos os lados (Carita, 1999).

No entanto, não generalizando, estas medidas podem surtir efeito em alunos cujo apreço familiar é grande, pois o medo que os pais possam acrescentar mais castigos é grande, e estas medidas podem levar a que nestes alunos não se volte a repetir comportamentos indesejáveis (Carita & Fernandes, 2012).

Assim, conclui-se que “o castigo não é em si mesmo uma solução; no melhor dos casos, é apenas parte de uma solução” (Carita & Fernandes, 2012, pp, 115).

Estratégias para combater a indisciplina

A prevenção da indisciplina e da violência deve ser requerida primeiramente na família e depois então na escola (Veiga, 2007). A escola deve consciencializar os alunos para questões morais, quer através dos conteúdos transmitidos, quer através da forma como esses conteúdos são empregues (Veiga, 2007).

Nos dias de hoje é reconhecida a extrema importância que as competências do professor apresentam para a gestão da sala de aula, de modo a que esta seja um local com um clima adequado para a aprendizagem e socialização. Arends citado por Carita e Fernandes (2012) define o conceito de sala de aula como “os modos pelos quais os

professores organizam e estruturam as suas salas de aula, com os propósitos de maximizar a cooperação e o envolvimento dos alunos e de diminuir o comportamento disruptivo”. Tendo em consideração que é o professor quem organiza as atividades de ensino-aprendizagem, deve ser também responsabilidade deste criar um clima relacional positivo na turma, uma vez que um grande número das questões de indisciplina depende deste clima (Carita & Fernandes, 2012).

Estas últimas autoras referem ainda que “é necessário intervir no sentido de viabilizar um clima relacional que alie ao seu poder estimulante um carácter predominante tranquilo, segurizante e satisfatório para ambas as partes e que, justamente porque é assim, facilita o seu investimento mais eficaz na tarefa que é suposto realizarem em comum”. Ou seja, quanto mais energia professor e aluno gastarem na resolução de conflito, menos energia podem investir na área do ensino e da aprendizagem (Carita & Fernandes, 2012).

O que caracteriza professores considerados de eficazes, não são os modos como estes resolvem os problemas de indisciplina, mas sim como previnem o aparecimento destes, desenvolvendo autonomia nos alunos e um autocontrolo interno. Isto é conseguido criando regularmente um clima de trabalho seguro, tranquilo e estimulante para cada aluno, de acordo com os seus interesses e aptidões (Carita & Fernandes, 2012). Assim, O problema central da indisciplina poderá ser consideravelmente reduzido se ajudarmos os professores a tornarem-se organizadores mais eficazes da aula (Estrela, 1994).

Os professores devem ainda adotar uma atitude de escuta ativa, demonstrando interesse pelo que os alunos dizem, incentivando-os a falar essencialmente através de situações práticas e adotando estratégias facilitadoras da comunicação entre todos.

Ouvir é uma das estratégias mais importantes a que o professor pode recorrer para incentivar a comunicação, pois desta forma o professor “compreende o ponto de vista dos alunos, adequa-lhes a sua mensagem e obtém a sua atenção” (Brederode Santos cit. por Carita & Fernandes, pp. 44).

De acordo com Estrela (1994) os professores devem ter formações sobre princípios de prevenção da indisciplina antes do início do ano letivo, e não formações sobre princípios de correção, uma vez que, de acordo com Carita e Fernandes (2012), quanto mais tarde se intervir, mais difícil é de resolver a situação, e quanto mais cedo o se fizer, mais provavelmente a intervenção é proveitosa. Os professores devem ter em

consideração que parte da responsabilidade da indisciplina na aula não é apenas do aluno, da escola, da família ou da sociedade, mas também sua (Estrela, 1994).

Estilos parentais

A relação com os pais são a base para todas as relações, pois são os pais os primeiros indivíduos a transmitir informações e interpretações sobre o mundo às crianças (Salvador & Weber, 2005).

Estilo parental é uma classificação de práticas familiares proposta por Diana Baumrind em 1966, tendo criado um modelo de classificação dos comportamentos e atitudes praticados pelos pais com os filhos, concebendo três tipos de estilos parentais: autoritário, democrático e permissivo.

Hennigen, citado por Pacheco, Teixeira e Gomes (1999), define estilos parentais como a forma de os pais lidarem com as questões de poder e hierarquia na relação com os filhos, e também as posições que os pais tomam perante problemas disciplinares, no controlo do comportamento e na tomada de decisões.

Os pais do tipo autoritário modelam, controlam e avaliam o comportamento da criança de acordo com regras de conduta já estabelecidas, consideram a obediência uma virtude e são a favor de medidas punitivas para lidar com as crianças (Baumrind, 1966). Glasgow, Dornbusch, Troyer, Steinberg e Ritter citados por Pacheco et al. (1999), referem que neste estilo, os pais tendem a moldar e a controlar os comportamentos e as atitudes dos filhos de acordo com um determinado padrão, regidos pela obediência, autoridade e ordem.

Os pais do tipo democrático, direcionam as atitudes dos filhos de maneira racional e orientada; incentivam o diálogo, compartilhando com a criança o seu ponto de vista; conversam sobre as suas opiniões e perspectivas, mas não restringem a criança de dar também as suas, reconhecendo que esta possui interesses próprios, não baseando as suas decisões no desejo da criança (Baumrind, 1966). Estes pais criam regras firmes, mas não utilizam métodos punitivos para castigar quando as regras são desobedecidas, são pais afetuosos e encorajam o diálogo, incentivam o ponto de vista dos filhos e reconhecem tanto os direitos dos pais como dos filhos (Glasgow et al., cit. por Pacheco et al., 1999).

Os pais do tipo permissivo, comportam-se de maneira não punitiva, e são recetivos aos desejos e ações das crianças; não se apresentam como um agente responsável por moldar ou direcionar os comportamentos dos filhos (Baumrind, 1966). Estes pais são tolerantes e afetuosos, exercem pouca autoridade, fazem poucas exigências relativamente ao comportamento e permitem aos filhos o seu autocontrolo (Glasgow et al., cit. por Pacheco et al., 1999).

As tipologias parentais de Baumrind foi reformulada por Lamborn, Mounts, Steinberg e Dornbush em 1991, que subdividiram este último estilo em permissivo e negligente (Cardoso & Veríssimo, 2013; Weber, Brandenburg & Viezzer, 2003).

Os pais do tipo negligente tendem a não controlar o comportamento dos filhos e a não se importarem com os seus interesses (Glasgow et al., cit. por Pacheco et al., 1999).

Em 1983, Maccoby e Martin, propuseram a utilização de escalas de responsividade e exigência para classificar os estilos parentais, onde a responsividade diz respeito às atitudes parentais que favorecem a individualidade e autoafirmação dos filhos através de apoio e aceitação, e a exigência refere-se às atitudes parentais que requerem supervisão e disciplina e que podem provocar confronto em momentos de desobediência (Cardoso & Veríssimo, 2013; Pacheco et al., 1999).

Os pais autoritários são exigentes, mas não são responsivos (Weber et al., 2003), ou seja, as exigências deles estão em desequilíbrio com as exigências dos filhos, dos quais se espera que não reclamem, nem façam pedidos aos pais (Weber, Prado, Viezzer & Brandenburg, 2004); pais democráticos são tanto exigentes quanto responsivos (Weber et al., 2003), ou seja, há uma reciprocidade, os filhos devem responder às exigências dos pais, mas os pais também têm em consideração os pedidos dos filhos (Weber et al., 2004); pais permissivos são responsivos, mas não são exigentes (Weber et al., 2003); e por fim, os pais negligentes não são exigentes nem responsivos (Weber et al., 2003), respondendo de forma imediata aos pedidos dos filhos (Weber et al., 2004).

Neste seguimento, Shaefer citado por Febrônio (2012) refere a conjugação de dois binómios (autonomia e controlo; amor e hostilidade). No estilo democrático, há equilíbrio entre autonomia e amor; o permissivo, baseia-se no controlo com amor; no autoritário, o controlo é executado com agressividade; e no negligente, há uma autonomia hostil por parte dos pais. Ainda que de diferentes formas, no estilo democrático e no estilo

permissivo, o filho é a figura principal, e no estilo autoritário e no estilo negligente são os pais que são a figura principal. Por fim, Shaefer mencionou que o estilo democrático e o estilo autoritário estão associados ao poder e à disciplina, e o estilo negligente e o estilo permissivo estão relacionados com afetividade (Febrônio, 2012).

Estilos parentais e indisciplina

As causas de ordem familiar referidas anteriormente encaixam-se neste tópico, não sendo assim necessário repetir as causas relacionadas com a família que poderão criar comportamentos de indisciplina nos jovens.

A família é responsável pela transmissão e inserção da criança na sociedade, através das funções parentais. Diz respeito aos pais impingirem aos filhos uma educação onde se delimite lugares e funções no grupo familiar e social (Zanetti & Gomes, 2011), isto é, como refere Winnicott (1999), é tarefa dos pais, e também dos professores, mostrarem às crianças que perante uma figura de autoridade se deve ter respeito por esta, e deve-se impedir que perante esta as crianças sejam livres para qualquer tipo de controle. Posto isto, é importante que as crianças não confundam autoridade com democracia, e que respeitem as relações hierárquicas (Zanetti & Gomes, 2011).

É importante deixar claro que as práticas educativas só se tornam consistentes e não ambivalentes, se forem concebidas com autenticidade e segurança pelos próprios pais, valorizando as suas qualidades e experiências pessoais para essa função (Zanetti & Gomes, 2011).

A escola e a família são contextos fundamentais para o desenvolvimento das crianças, podendo mesmo influenciar a sua personalidade, isto devido ao conjunto de complexas interações com que a criança vivencia (Brofenbrenner cit. por Candeias, 2013).

As crianças que vivem em contextos de risco ou que são expostas a determinadas condições, têm uma maior probabilidade de apresentar comportamentos perturbadores em algum momento do seu desenvolvimento (Acker & Talbott cit. por Candeias, 2013).

Caso a partir das práticas parentais a criança ganhe vantagens com a não realização de tarefas, obtenha privilégios e atenção, pode levar a comportamentos desadaptados,

temperamento impulsivo, desafiador e intolerante a frustrações (Pinheiro, Haase, Prette, Amarante & Prette, 2006).

Conclui-se assim que o ambiente familiar é determinante para a socialização da criança e pode-se considerar que o disfuncionamento familiar cria fortes possibilidade de “aparecimento de problemas cognitivos, sociais, afetivo-emocionais, comportamentais e físicos” (Marujo, 1992 cit. por Amado e Freire, 2009, pp. 112).

III. PROBLEMÁTICA E OBJETIVO

Nos dias de hoje, o nível de crianças e jovens que desafiam a autoridade dos adultos, como pais e professores, é cada vez mais elevado (Zanetti & Gomes, 2011). Na literatura, existe uma série de trabalhos que estudam a relação entre os estilos parentais e o comportamento manifesto dos filhos na escola (Zanetti & Gomes, 2011).

Com base no estudo realizado por Silva, Morgado e Maroco (2012), os adolescentes portugueses percebem na sua maioria os pais como tendo um estilo parental democrático. A relação entre o comportamento escolar percebido pelos próprios jovens e os estilos parentais indicam que os adolescentes bem-comportados percebem os seus pais como menos permissivos. Por outro lado, os jovens com um comportamento pior percebem os seus pais como mais permissivos e autoritários (Silva et al., 2012).

No entanto, o estudo entre as representações que os jovens têm sobre indisciplina e a sua relação com os estilos parentais ainda não foi suficientemente desenvolvido. Deste modo, considerou-se que seria interessante averiguar a relação entre estes dois pressupostos.

As representações sociais são bastante importantes para se compreender todo o global da escola, o processo educativo, as comunicações, a interação professor-aluno e a relação ensino-aprendizagem (Gilly, 2002).

De acordo com Flament citado por Vala e Monteiro (2017, pp. 584) as representações sociais são “um conjunto organizado de cognições relativas a um objeto, partilhadas pelos membros de uma população homogénea em relação ao mesmo objeto”.

Assim, o objetivo principal deste trabalho é averiguar se existe relação entre os estilos parentais e as representações sobre indisciplina em jovens do 3º ciclo. Para aprofundar mais o estudo das representações sobre a indisciplina, foi também estudado a relação entre duas variáveis, o género e a idade.

IV. HIPÓTESES E VARIÁVEIS

Vários estudos têm estabelecido relações entre a indisciplina e variáveis como o insucesso escolar, a origem socioeconómica, as características do meio familiar, a raça ou etnia, a idade e o género (Estrela, 1994). Para elaborar esta investigação sobre as representações de indisciplina, serão utilizadas duas das variáveis descritas anteriormente, a idade e o género do aluno.

Deste modo, as variáveis do estudo são as seguintes:

Variáveis independentes: estilos parentais; género do aluno; idade do aluno.

Variável dependente: representações dos alunos sobre indisciplina.

Questão 1: Será que existe relação entre as representações sobre a indisciplina e o estilo parental?

A hipótese formulada relativamente a esta questão é que: Existe uma relação entre as representações sobre a indisciplina e o estilo parental.

Num estudo realizado por Veiga em 1999 e 2000, verificou-se que “os alunos com pais inconscientes são os mais indisciplinados e violentos, os que têm pior rendimento na escola e maior tendência para o consumo de drogas e para a delinquência; seguem-se os alunos com pais autoritários ou permissivos, estes últimos em grau semelhante. No lado oposto, os alunos com pais compreensivos têm um elevado autoconceito, obtêm boas notas e bom comportamento e apresentam elevadas perspetivas de realização pessoal e social” (Veiga, 2007, pp. 160). Entende-se aqui pais inconscientes como pais negligentes, e pais compreensivos como pais democráticos.

O referido anteriormente está em linha com o estudo de Baumrind de 1966, onde observou que “os jovens que se desenvolviam num ambiente familiar democrático apresentavam melhores competências sociais e pessoais, maior auto-estima, maior realização pessoal e social, e melhores níveis de saúde mental comparativamente aos jovens que cresciam em ambientes autoritários ou permissivos. O controlo parental democrático gerava nas crianças boas competências sociais, mas de uma forma voluntária e independente.” (Candeias, 2013, pp. 12).

Noutros estudos realizados foi comprovado que as crianças menos violentas eram aquelas que os pais eram moderados em relação à punição, enquanto que as crianças mais

violentas tinham pais permissivos ou demasiado punitivos, isto demonstra que as crianças cujos pais são demasiado autoritários ou demasiado permissivos tendem a apresentar maior numero de problemas na escola (Steinberg et al., 2006; Musitu Ochoa et al., 2006; Musitu Ochoa, 2005; Moffitt & Docking, 1987, cit. por Amado & Freire, 2009).

Hipótese 2: As representações sobre a indisciplina diferem em função do género dos alunos.

A indisciplina surge como um fenómeno essencialmente masculino. Segundo Humphries, cit. por Furlong, citado por Estrela (1994) “as raparigas subvertem mais do que confrontam” e “falam mais do que atuam” (McRobbie cit. por Humphries citado por Estrela, 1994).

Investigações realizadas por Amado (1989) e Vicente et al. (2002), com base na análise de conteúdo de participações disciplinares, verificou-se que os incidentes, de qualquer nível, eram maioritariamente provocados pelos alunos do género masculino.

Como salienta Seruya (2013, pp. 21): “o género masculino tem comportamentos de maior agressão (Denscombe, 1985; Fonseca et al., 1984; Ludwig & Cullinam, 1984; cit. por Veiga, 1995), e de comportamentos anti-sociais (Chazan, 1985; Wang et al., 1989; cit. por Veiga, 1995). O género masculino pratica mais comportamentos de delinquência e de impulsividade (Singh et al., 1986; cit. por Veiga, 1995) quando comparados com o género feminino (Ludwig & Cullinam, 1984; Weisz et al., 1987, 1988; Loranger, 1987; cit. Veiga, 1995)”.

Hipótese 3: As representações sobre a indisciplina diferem em função da idade dos alunos.

De acordo com Estrela (1994) a indisciplina incide no grupo etário dos 13-17 anos, com predomínio nos 14 e 15 anos.

Amado (1998, 2001) identificou na perspetiva dos alunos um conjunto de fatores que conduzem à indisciplina: pedagógicos, pessoais, da organização e da família.

Relativamente à atribuição da responsabilidade ao professor há uma grande concordância entre os três anos do 3º ciclo, no entanto, os alunos do 7º ano apontam as

falhas ao domínio relacional (permissivo, autoritarismo e injustiça na atuação), enquanto que os dos 8º e 9º ressaltam as práticas de atuação do professor (Amado & Freire, 2009).

As representações dos alunos do 7º ano organizam-se à volta dos comportamentos que perturbam o trabalho na sala de aula, e as dos alunos do 9º ano para as perturbações da relação pedagógica (Freire cit. por Amado & Freire, 2009).

Os alunos do 7º ano remetem a responsabilidade da indisciplina às causas de ordem familiar e relacionados com o professor, enquanto que os mais velhos remetem para o comportamento dos próprios (Freire cit. por Amado & Freire, 2009). Estrela (1994) também comprovou que os alunos mais novos atribuem as causas ao meio familiar e ao professor, enquanto que os mais velhos atribuem a culpa a si mesmo.

Para além do estudo das hipóteses referidas, serão também analisadas algumas questões individualmente, do ponto de vista dos alunos, sendo elas: o significado de indisciplina; se consideram que na turma existem alunos indisciplinados; a quem consideram a responsabilidade da indisciplina; quais as medidas sancionatórias e disciplinares que consideram que surtem maior efeito no seu ponto de vista; e por último, quais as estratégias mais eficazes das quais os professores se podem fazer recorrer para combater a indisciplina na sala de aula, e quais mais utilizam.

V. MÉTODO

Tipo de estudo

Este é um estudo exploratório quantitativo, de carácter comparativo e correlacional, onde o objetivo é compreender as relações entre as variáveis através da formulação de hipóteses. Todas as hipóteses a que se pretende dar resposta foram respondidas através de um inquérito por questionário preenchido pelos alunos.

Participantes

Os participantes do estudo são jovens que frequentam o 3º ciclo (7º, 8º e 9º ano de escolaridade), seleccionados por conveniência. Os questionários foram aplicados em duas escolas da rede pública, no distrito de Setúbal, a 15 turmas da escola X e 6 turmas da escola Y.

A amostra total é de 296 participantes, sendo que 157 (53%) são do sexo feminino e 139 (47%) do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 11 e os 17 anos, havendo 53 alunos (17,9%) com idade entre os 11-12 anos, 190 (64,2%) entre os 13-14 anos, 51 (17,2%) com 15-16 anos e apenas dois alunos (0,7%) com 17 anos ou mais (Anexo E).

Instrumentos

O inquérito por questionário aplicado (Anexo A) é composto por questões fechadas, de modo a ser mais objetivo e fiável. Não são pedidos qualquer tipo de dados que remeta à identificação pessoal dos alunos e das escolas, apenas breves dados de carácter geral de modo a serem usados para a elaboração de hipóteses.

Com o objetivo de responder às hipóteses do estudo, a primeira parte do questionário diz respeito a dados utilizados para a formulação de hipóteses (Parte I), a segunda parte a questões que remetem para as representações dos alunos sobre indisciplina (Parte II) e a terceira parte para a perceção destes sobre os estilos parentais praticados pelos pais (Parte III).

A primeira parte do questionário, constituída por 4 questões, apura os seguintes dados: género, idade e as habilitações literárias da mãe e do pai.

Para averiguar a questão das representações da indisciplina serão utilizadas questões da segunda parte do questionário criado por Campos (2014), adaptado do questionário desenvolvido por Gonçalves (2009).

O questionário criado por Campos (2014) tem no total 21 questões, que permitem analisar as representações que os alunos do 7º, 8º e 9º ano de escolaridade têm acerca da indisciplina. O questionário divide-se em duas partes, sendo a primeira referente a dados sociodemográficos, sendo composta por 8 questões, e a segunda à indisciplina, constituída por 13 questões. Neste estudo apenas serão utilizadas questões da segunda parte deste questionário, tendo sido retiradas as questões que poderiam tornar os alunos identificáveis, ficando apenas as questões das representações destes sobre indisciplina.

No questionário a aplicar, a parte II tem início na questão 5, que avalia o que os alunos entendem por indisciplina, constituída por 10 itens com “sim” ou “não” como opção de resposta.

Com a questão 6 pretende-se perceber se os alunos consideram que na sua turma existem alunos indisciplinados, tendo como opção de resposta “sim” ou não”.

A questão 7 analisa a responsabilidade da indisciplina na sala de aula, segundo o grau de importância, numa escala que varia entre 1 – Nada importante a 6 – Extremamente importante (Campos, 2014), com 4 itens.

As questões 8, 9, 10, 11 e 12 avaliam os motivos de indisciplina, numa escala que varia entre 1 – Nada importante a 6 – Extremamente importante. A questão 8 diz respeito à ordem familiar e é constituída por 4 itens, a 9 é relativa à ordem escolar e é constituída por 9 itens, a 10 diz respeito a motivos ligados ao professor e é constituída por 7 itens, e por fim a questão 11 é respeitante ao aluno e é constituída por 9 itens (Campos, 2014). São estas questões que serão analisadas para se saber as representações que os alunos têm sobre indisciplina.

As questões 12 e 13 são avaliadas numa escala de eficácia, de 1 – Nada eficaz a 6 – Muito eficaz. A questão 12 é relativa a medidas disciplinares corretivas e sancionatórias que os alunos acham que surtem maior efeito, sendo constituída por 8 itens. Neste seguimento, a questão 13 avalia as formas que os alunos acham mais eficazes em termos de gestão de sala de aula por parte dos professores e é composta por 12 itens (Campos, 2014).

Por fim, a questão 14 é avaliada numa escala de frequência, de 1 – Nada frequente a 6 – Muito frequentemente, e avalia a frequência com que os alunos acham que as formas de gestão deveriam ser usadas, estando constituída por 12 itens (Campos, 2014).

Para investigar a percepção que os jovens têm do estilo parental praticado pelos pais foi empregue o Parental Authority Questionnaire (PAQ). O PAQ foi construído por John Buri em 1991, tendo uma versão portuguesa realizada por Miguel e Machado (2005), e permite avaliar a percepção que os jovens têm do estilo parental praticado pelos seus pais (Ferreira, 2009), sendo esta última versão a ser utilizada.

A versão portuguesa é constituída por 30 itens de auto-preenchimento, tal como na versão original. O questionário mede três dimensões: estilo autoritário (itens 2, 3, 7, 9, 12, 16, 18, 25, 26, 29), estilo permissivo (itens 1, 6, 10, 13, 14, 17, 19, 21, 24, 28) e estilo democrático (itens 4, 5, 8, 11, 15, 20, 22, 23, 27,30) (Ferreira, 2009).

Em cada item, os jovens deverão responder em que grau concordam ou discordam da afirmação, distribuindo-se a pontuação do seguinte modo: “discordo totalmente” - 1 ponto, “discordo” - 2 pontos, “não concordo, nem discordo” - 3 pontos, “concordo” - 4 pontos, “concordo totalmente” - 5 pontos (Buri citado por Ferreira, 2009). Desta forma, através do somatório do valor atribuído a cada resposta, o valor mínimo que se pode obter em cada dimensão é de 10 pontos e o valor máximo de 50 pontos. A dimensão em que se obtém um valor mais elevado corresponde ao estilo parental percecionado pelo jovem (Ferreira, 2009). Contudo, este método de classificação não foi utilizado neste trabalho, devido ao elevado número de participantes.

Análise da consistência interna do questionário

Para se verificar a fiabilidade dos itens, relativamente a cada dimensão (motivos de ordem familiar, motivos de ordem escolar, motivos ligados ao professor, motivos respeitantes ao aluno, e por fim os estilos parentais, permissivo, autoritário e democrático) procedeu-se à análise destas com recurso ao cálculo de consistência interna, através do alfa de *Cronbach* (Anexo F).

Deste modo, e como é observável na Tabela 1, verificou-se que as dimensões correspondentes aos motivos de ordem escolar, ligados ao professor, respeitantes ao aluno, o estilo autoritário e o estilo democrático apresentaram uma boa consistência interna, sendo o alfa de *Cronbach* superior a 0,7. A dimensão relativa ao estilo permissivo apresentou um alfa de *Cronbach* abaixo do pretendido, no entanto, como o valor não é muito inferior, considerou-se que seria fiável utilizar esta dimensão para o estudo. No entanto, a dimensão do motivo de ordem familiar apresentou uma consistência interna muito baixa, tendo sido motivo para eliminá-la e não a utilizar nas análises posteriores.

Tabela 1: Consistência interna de cada dimensão

<i>Dimensões</i>	<i>α</i>	<i>Nº de itens</i>
Ordem Familiar	0,357	4
Ordem Escolar	0,725	9
Ligados ao professor	0,706	7
Respeitantes ao aluno	0,785	9
Estilo Permissivo	0,656	10
Estilo Autoritário	0,796	10
Estilo Democrático	0,828	10

Procedimento de recolha de dados

Numa primeira fase, de modo a proceder-se à recolha de dados, foi realizado um contacto com os diretores das escolas de forma a ser feito o pedido de autorização da realização do estudo e da aplicação dos questionários (Anexo C). Foi fundamentado qual o objetivo do estudo e todos os procedimentos a serem tomados, onde foi apresentado o instrumento em questão e todas as autorizações necessárias.

Com a autorização dos diretores das escolas, foi realizado o pedido de autorização para a aplicação do inquérito em meio escolar (Anexo B), através do sistema de Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar (MIME), para a avaliação da Direção-Geral da Educação (DGE).

Após autorização por parte da DGE, foi então entregue as autorizações aos encarregados de educação (Anexo D), através dos diretores de turma, e foi pedido que estas fossem devolvidas pelos educandos com a maior brevidade possível, para assim se começar a aplicar os questionários nas turmas.

No decorrer deste processo foi importante ter em consideração determinados aspetos éticos, estando mencionados de seguida: antes dos alunos preencherem os questionários, foi entregue aos encarregados de educação um pedido de autorização para o preenchimento destes, onde foi igualmente explicado o objetivo do estudo e garantida a confidencialidade no momento de aplicação dos questionários; os alunos foram elucidados quanto ao objetivo do estudo; antes do preenchimento dos questionários foi garantido aos alunos a confidencialidade e o anonimato dos dados e que estes apenas seriam utilizados para a investigação, sendo pedido que respondessem de forma mais

sincera possível, tendo sido mencionado que não há respostas certas ou erradas; seguidamente, foi explicado aos alunos como deviam proceder ao preenchimento do questionário, tendo sido referido que caso tivessem alguma dúvida podiam e deviam perguntar de forma a ser esclarecida; no final, foi agradecida a participação dos jovens no estudo e reforçada a questão da confidencialidade.

A recolha de dados foi realizada em duas escolas da rede pública, no início do 3º Período. Numa das escolas (X), a direção permitiu que a aplicação do questionário fosse realizada em todas as turmas de 7º, 8º e 9º ano. Sendo que foram 4 turmas do 7º ano, 5 turmas do 8º ano e 6 turmas do 9º ano, num total de 15 turmas. Dado a esta disponibilidade, na escola Y, foi solicitado que a aplicação dos questionários se desse em duas turmas de cada um dos três anos, o que perfaz 6 turmas na escola Y, pedido este que foi aceite. Deste modo, foram recolhidos dados em 21 turmas do 3º ciclo.

É de referir que na escola Y, a Direção solicitou que fossem os próprios professores a aplicar o questionário, em aulas à sua escolha. Desde modo, não estive presente na recolha dos dados desta escola.

A aplicação dos inquéritos por questionário na escola X foi realizada em aulas de 45 minutos de Educação Física, onde estive presente o/a professor/a da disciplina, apenas para intervir caso necessário, e eu, sendo que a explicação de todos os procedimentos e esclarecimento de dúvidas foi efetuada por mim.

Procedimentos de análise dos dados

Após a recolha de todos os dados necessários à realização do estudo procedeu-se à inserção dos dados no programa estatístico *Statistical Package for the Social Sciences* – SPSS, versão 25, onde os resultados foram tratados através da análise de testes estatísticos.

Inicialmente averiguou-se a consistência interna de cada dimensão (motivos de ordem familiar, motivos de ordem escolar, motivos ligados ao professor, motivos respeitantes ao aluno, e por fim os estilos parentais, permissivo, autoritário e democrático), através do alfa de *Cronbach*.

De seguida, elaborou-se a análise descritiva de algumas questões, tendo em conta uma análise de frequências, para se perceber qual a opinião dos alunos sobre o significado de indisciplina (Anexo G), se consideram que na sua turma há alunos indisciplinados

(Anexo H), a quem atribuem a responsabilidade da indisciplina (Anexo I), quais as medidas disciplinares corretivas e sancionatórias que consideram que surtem maior efeito (Anexo J), quais as técnicas mais eficazes que os professores poderiam utilizar para gerir a indisciplina (Anexo K) e quais destas formas é que utilizam (Anexo L).

Para estudar a primeira hipótese realizou-se um Teste de Correlação de *Pearson* (Anexo M), para verificar se existia relação entre as representações sobre indisciplina (através dos motivos de ordem escolar, ligados aos professores e ligados ao aluno) e os estilos parentais.

Para testar a segunda hipótese, recorreu-se ao Teste *t-Student* (Anexo N), depois de verificados e confirmados os pressupostos da normalidade e homogeneidade de variâncias, de forma a verificar se existiam diferenças significativa entre os valores médios dos dois grupos (feminino e masculino).

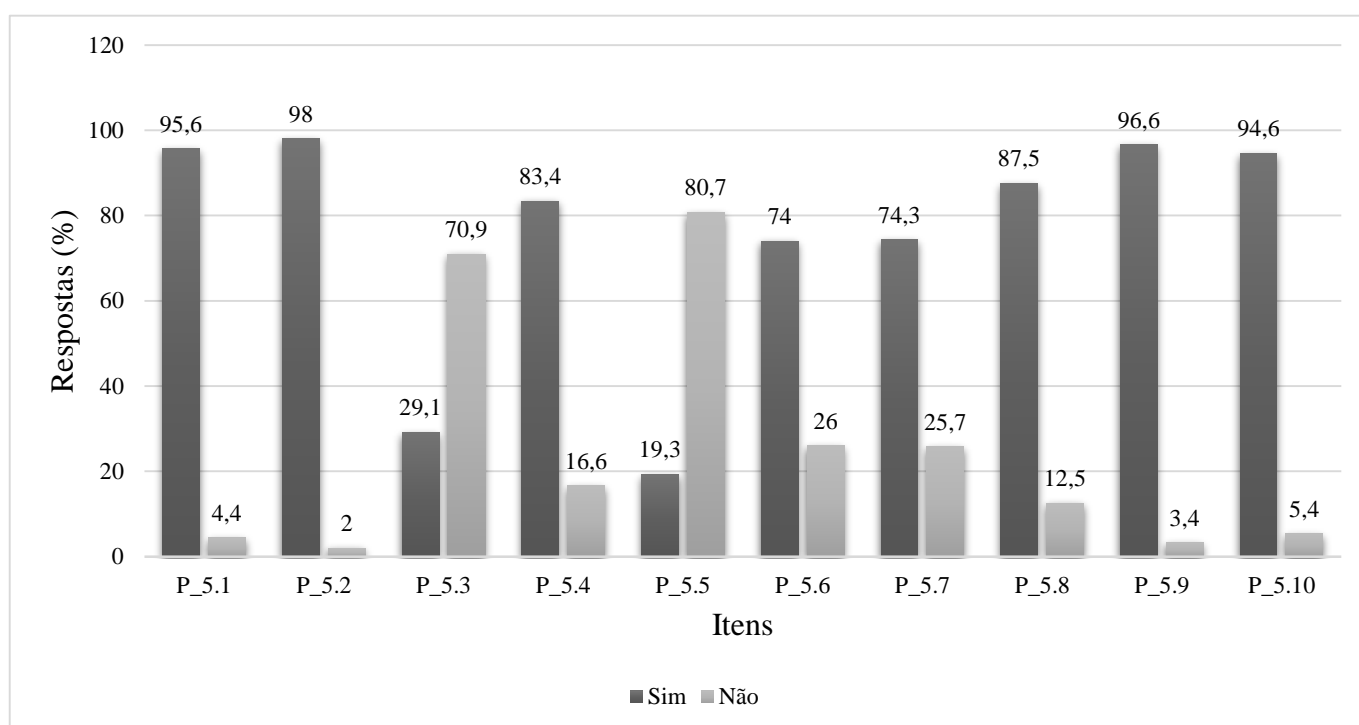
Para a terceira e última hipótese, utilizou-se a ANOVA *One-Way* (Anexo O) de forma a analisar se havia diferenças entre os três grupos (11-12 anos, 13-14 anos e 15-16 anos) nas suas representações de indisciplina, onde se verificou e confirmou os pressupostos da normalidade e da homogeneidade de variâncias, e de seguida, para se saber entre quais os grupos existiam diferenças, realizou-se um Teste *Post-hoc*, o *Tukey*.

VI. ANÁLISE DOS RESULTADOS

As hipóteses formuladas foram respondidas através da análise dos resultados, estando mencionados de seguida os valores mais relevantes para a sua leitura e compreensão.

Na questão 5, onde se pretendia averiguar a perceção que os alunos têm sobre comportamentos indisciplinados, é observável, através do gráfico 1, que os únicos comportamentos que a maioria não vê como indisciplina é conversar com os colegas (70,9%) e não trazer material para a aula (80,7%).

Gráfico 1: Significado de indisciplina para os alunos



- 5.1. Não cumprimento de regras do Regulamento Interno
- 5.2. Desobediência
- 5.3. Conversar com os colegas
- 5.4. Interromper a aula desnecessariamente
- 5.5. Não trazer o material para a aula
- 5.6. Levantar sem pedir licença
- 5.7. Desvalorizar as tarefas solicitadas
- 5.8. Discutir com o professor
- 5.9. Fazer ameaças
- 5.10. Fazer comentários provocadores de modo a causarem agitação na turma

Na questão 6, quando questionados se consideram que na turma há alunos indisciplinados, 92,9% dos alunos respondeu que “sim” e apenas 7,1% considera que na sua turma não há alunos indisciplinados, conforme se verifica na tabela 2.

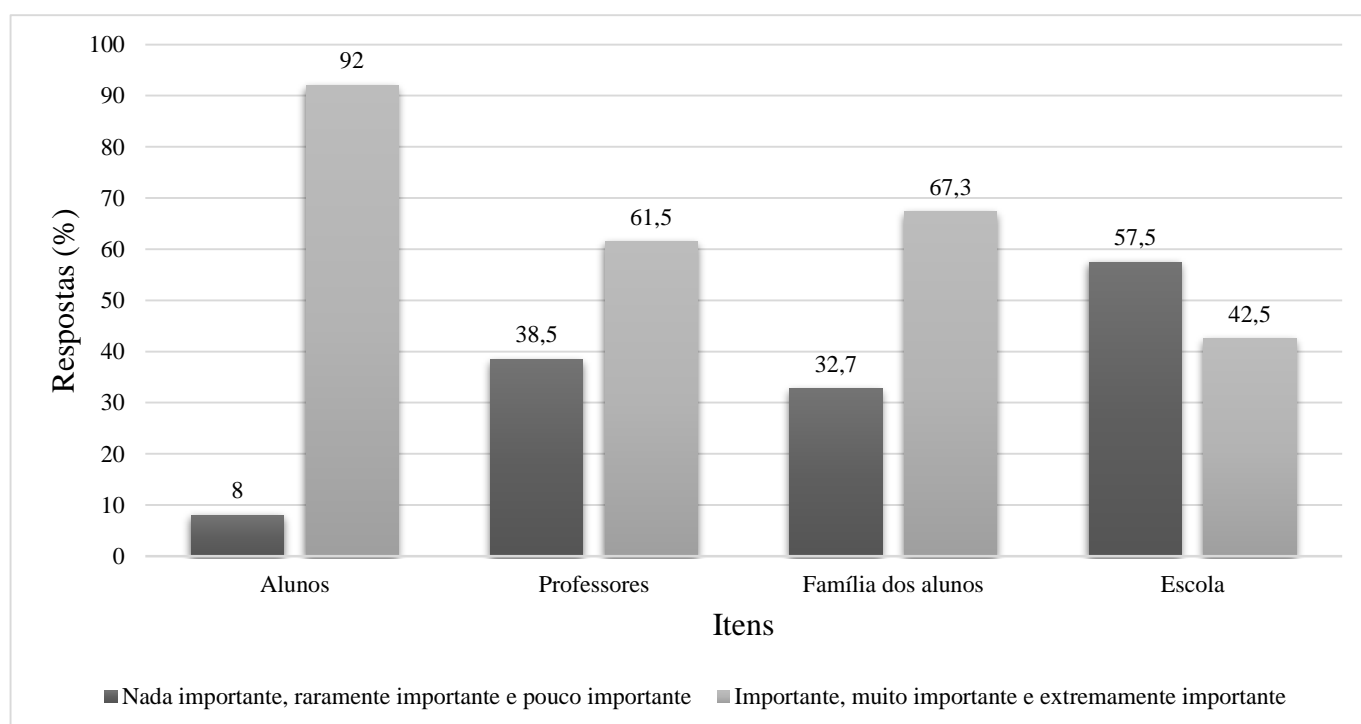
Tabela 2: Percepção de alunos indisciplinados na turma

<i>Válido</i>	<i>Frequência</i>	<i>Porcentagem</i>
Sim	275	92,9
Não	21	7,1

Para a análise das questões 7, 12, 13 e 14, para que os resultados fossem mais claros, agrupou-se os três primeiros níveis da escala correspondente a cada questão e os três últimos, dividindo assim cada escala em duas partes, e somou-se as porcentagens correspondentes. Deste modo, torna-se mais fácil agrupar as respostas dos alunos e fazer uma conclusão sobre as suas representações.

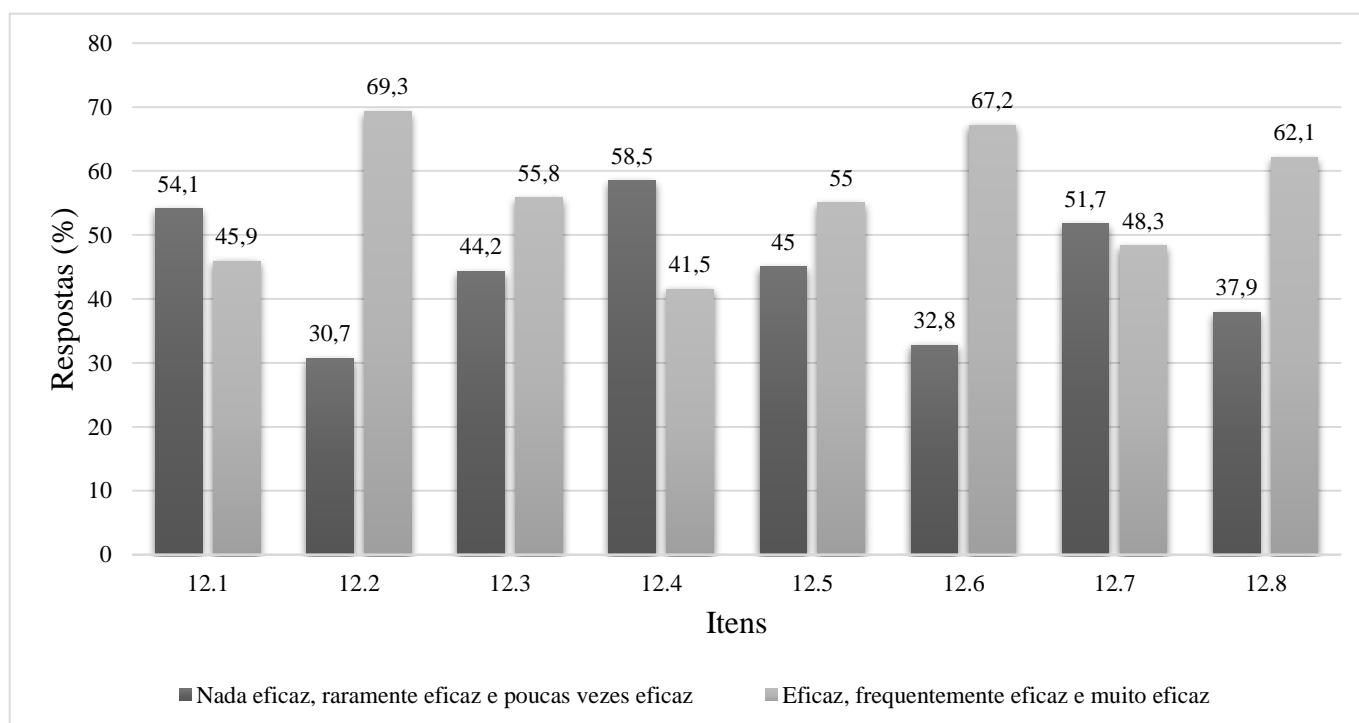
Na questão 7, e a partir da análise do gráfico 2, observou-se que os alunos atribuem a responsabilidade da indisciplina maioritariamente aos próprios alunos (92%), de seguida à família dos alunos (67,3%) e depois aos professores (61,5%). Mais de metade dos alunos (57,5%) não atribui a responsabilidade à escola.

Gráfico 2: Responsabilidade da indisciplina para os alunos



Relativamente à questão 12, e conforme se observa no gráfico 3, conclui-se que os alunos consideram que a realização de tarefas e atividades na escola (69,3%), a suspensão de 3 a 12 dias (67,2%) e a suspensão da escola (62,1%), são as medidas disciplinares corretivas e sancionatórias que os alunos consideram que surte mais efeito nos alunos indisciplinados. As medidas que consideram que surte menor efeito são a mudança de turma (58,5%) e a ordem de saída da sala de aula e dos locais referentes à escola (54,1%).

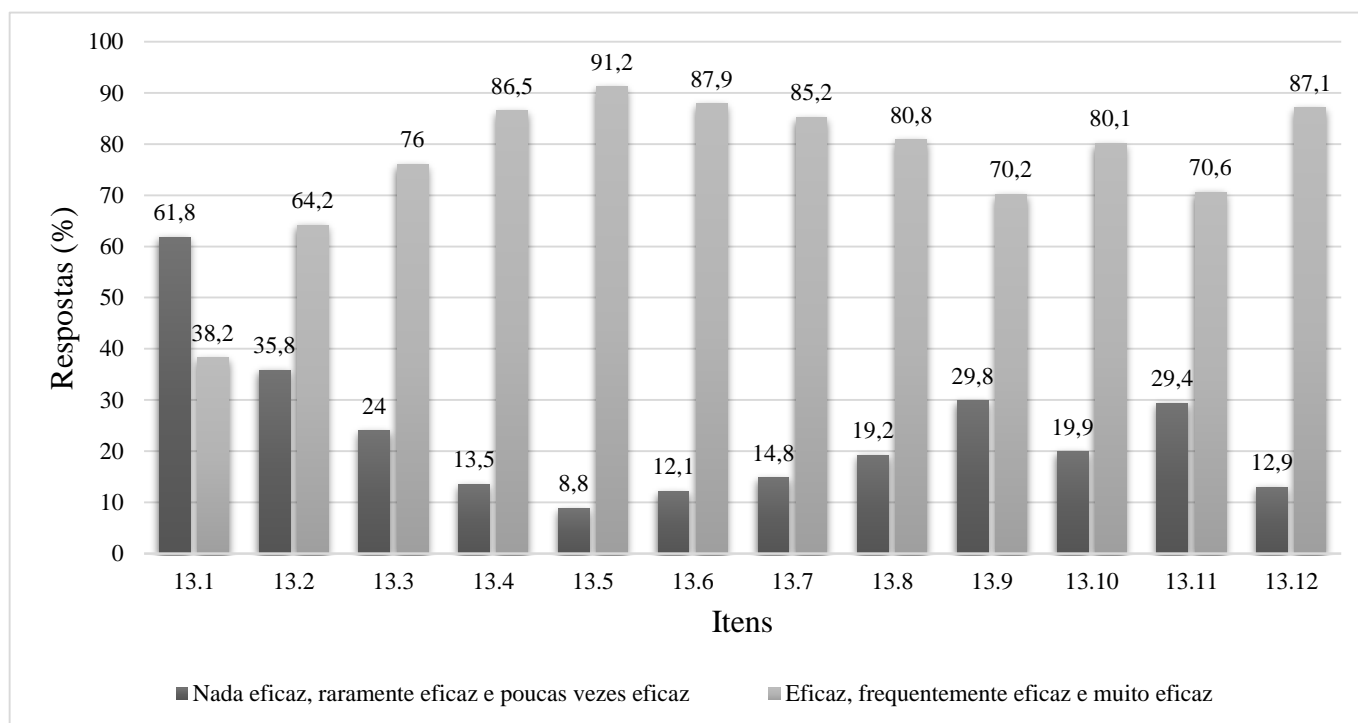
Gráfico 3: Medidas disciplinares corretivas e sancionatórias que surtem maior efeito



- 12.1. Ordem de saída da sala de aula e de locais referentes à escola
- 12.2. Realização de tarefas e atividades na comunidade escolar
- 12.3. Condicionamento a certos espaços escolares ou utilização de materiais e equipamentos
- 12.4. Mudança de turma
- 12.5. Falta disciplinar
- 12.6. Suspensão de 3 a 12 dias úteis
- 12.7. Transferência de escola
- 12.8. Suspensão da escola

No que diz respeito à questão 13, é evidente que os alunos consideram que a única forma que não é eficaz para os professores gerirem a indisciplina é a advertência, e que todas as outras são essenciais, tal como se observa no gráfico 4.

Gráfico 4: Formas mais eficazes para gerir a indisciplina

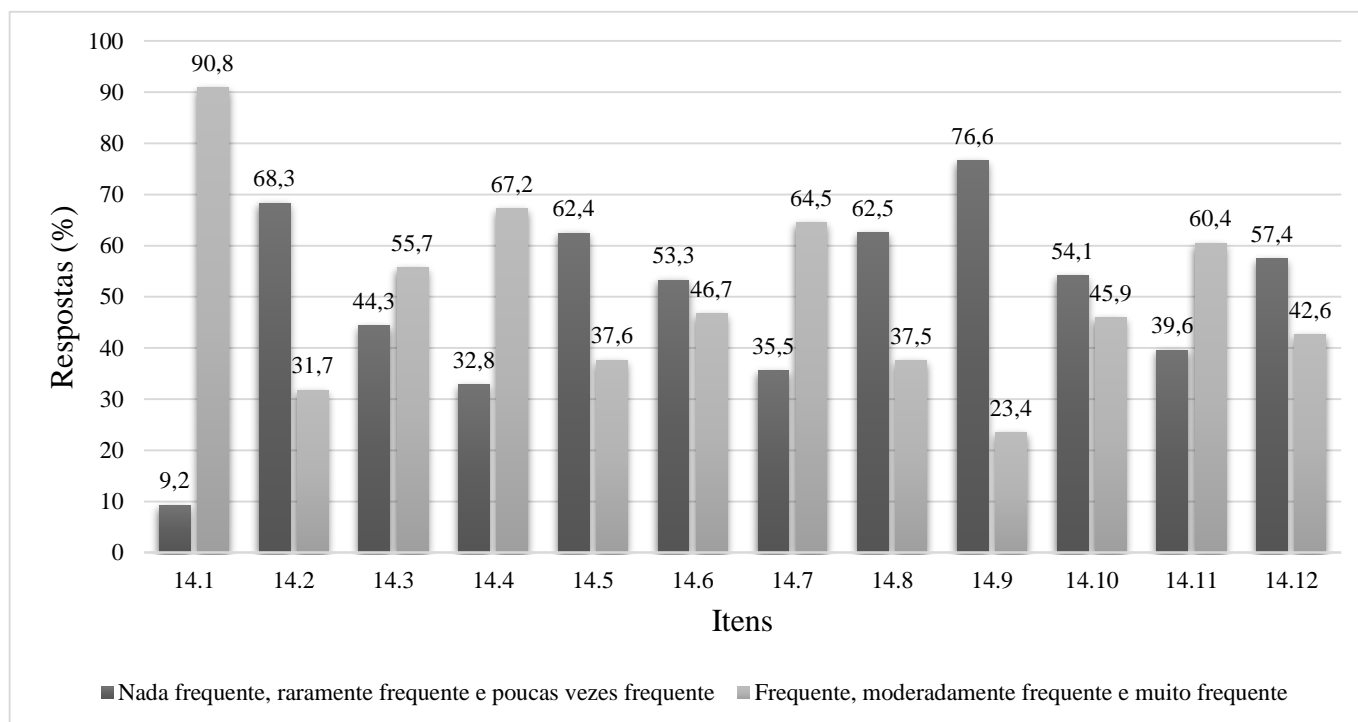


- 13.1. Advertência (Aviso)
- 13.2. Discutir os seus pontos de vista e também os dos outros
- 13.3. Apresentar factos/exemplos e conceitos relativamente à matéria que leciona
- 13.4. Explicar com clareza a matéria que leciona
- 13.5. Conhecer os seus alunos e adaptar o ensino às suas necessidades, incorporando a experiência do aluno ao conteúdo e incentivando a sua participação
- 13.6. Fornecer informação positiva ao trabalho dos seus alunos
- 13.7. Identificar o que considera importante
- 13.8. Convidar os alunos a partilhar os seus conhecimentos e experiências
- 13.9. Incentivar os alunos a criticar as suas ideias
- 13.10. Favorecer as atividades de aprendizagem cooperativa
- 13.11. Realizar uma avaliação contínua da aprendizagem dos seus alunos
- 13.12. Ter um estilo de apresentação interessante (convitativo e diversificado)

O método mais frequente que os professores utilizam para gerir a indisciplina, e conforme se verifica no gráfico 5, é sem dúvida a advertência (90,8%) e a que menos utilizam é o incentivo aos alunos para criticarem as suas ideias (76,6%). Explicar com clareza a matéria (67,2%), identificar o que considera importante (64,5%), realizar uma avaliação contínua (60,4%) e apresentar factos e conceitos sobre a matéria (55,7%) são outras formas que os professores mais utilizam para gerir a indisciplina, enquanto que, discutir os seus pontos de vista e dos outros (68,3%), convidar os alunos a partilhar os seus conhecimentos e experiências (62,5%), conhecer os seus alunos e adaptar o ensino às necessidades de cada um, incorporando a experiência do aluno ao conteúdo e incentivando a sua participação (62,4%), ter um estilo de apresentação interessante

(57,4%), fornecer informação positiva (55,3%) e favorecer as atividades de aprendizagem cooperativa (54,1%), são as menos frequentes.

Gráfico 5: Formas mais frequentes que os professores utilizam para gerir a indisciplina



- 14.1. Advertência (Aviso)
- 14.2. Discute os seus pontos de vista e também os dos outros
- 14.3. Apresenta factos/exemplos e conceitos relativamente à matéria que leciona
- 14.4. Explica com clareza a matéria que leciona
- 14.5. Conhece os seus alunos e adapta o ensino às suas necessidades, incorporando a experiência do aluno ao conteúdo e incentivando a sua participação
- 14.6. Fornece informação positiva ao trabalho dos seus alunos
- 14.7. Identifica o que considera importante
- 14.8. Convida os alunos a partilhar os seus conhecimentos e experiências
- 14.9. Incentiva os alunos a criticar as suas ideias
- 14.10. Favorece as atividades de aprendizagem cooperativa
- 14.11. Realiza uma avaliação contínua da aprendizagem dos seus alunos
- 14.12. Tem um estilo de apresentação interessante (convindicativo e diversificado)

De modo a verificar a existência de relação entre as representações que os alunos têm de indisciplina e os estilos parentais, realizou-se uma Correlação de *Pearson*.

Os resultados obtidos encontram-se resumidos na Tabela 3 e conclui-se que relativamente ao estilo permissivo, existe uma correlação significativa positiva ($r= 0,118$; $p= 0,042$) entre os motivos de ordem escolar, isto significa que quanto mais os pais têm um estilo permissivo mais os alunos atribuem a responsabilidade da indisciplina a motivos de ordem escolar, e existe uma correlação significativa negativa ($r= - 0,148$; $p= 0,011$) entre os motivos ligados ao aluno, isto é, quanto mais os pais têm um estilo

permissivo, menos os alunos atribuem a culpa a motivos ligados com o aluno. Relativamente ao estilo autoritário, existe uma correlação significativa negativa ($r = -0,126$; $p = 0,031$) entre os motivos ligados ao professor, isto quer dizer que quanto mais os pais têm um estilo autoritário, menos os alunos atribuem a responsabilidade ao professor. Por fim, relativamente ao estilo democrático, existe uma correlação significativa positiva ($r = 0,128$; $p = 0,027$) entre os motivos ligados ao aluno, o que significa que quanto mais os pais têm um estilo democrático, mais os alunos vão atribuir a responsabilidade da indisciplina aos alunos.

Tabela 3: Correlações entre os motivos de ordem escolar, ligados aos professores e ligados ao aluno, e o estilo parental

		<i>Estilo permissivo</i>	<i>Estilo autoritário</i>	<i>Estilo democrático</i>
Motivos de ordem escolar	Correlação de Pearson	0,118	-0,023	0,040
	<i>Sig.</i>	0,042	0,688	0,492
Motivos ligados ao professor	Correlação de Pearson	-0,083	-0,126	0,100
	<i>Sig.</i>	0,155	0,031	0,085
Motivos ligados ao aluno	Correlação de Pearson	-0,148	0,057	0,128
	<i>Sig.</i>	0,011	0,332	0,027

Para se verificar se existem diferenças significativas nas representações sobre a indisciplina em relação ao género, realizou-se o teste *t-Student* para amostras independentes, após a validação de todos os pressupostos.

Os resultados obtidos encontram-se resumidos na Tabela 4, e foi possível verificar que existem diferenças significativas entre rapazes e raparigas em todos os motivos ($p < 0,05$) e que os níveis médios são mais elevados no género feminino. Isto significa que as raparigas atribuem uma maior responsabilidade da indisciplina aos motivos de ordem escolar, ligados ao professor e ao aluno do que os rapazes.

Tabela 4: Comparação dos valores médios dos motivos de ordem escolar, ligados aos professores e ligados ao aluno, em função do género

	<i>Género</i>	<i>N</i>	<i>Média</i>	<i>Desvio Padrão</i>	<i>t</i>	<i>Sig.</i>
Motivos de ordem escolar	Feminino	157	3,640	0,8276	2,721	0,007
	Masculino	139	3,389	0,7514		
Motivos ligados ao professor	Feminino	157	4,528	0,7947	3,831	0,000
	Masculino	139	4,183	0,7475		
Motivos ligados ao aluno	Feminino	157	4,527	0,8251	3,819	0,000
	Masculino	139	4,160	0,8238		

De forma a verificar se existem diferenças significativas nas representações da indisciplina em relação à idade, realizou-se uma ANOVA *One-Way*.

Como a amostra tem apenas dois alunos com idade de 17 anos ou mais, considerou-se que para a análise desta hipótese se iria retirar este grupo de dois alunos, por não ser relevante.

Os resultados obtidos encontram-se resumidos na Tabela 5, e foi possível verificar que existem diferenças significativas entre os três grupos ($p < 0,05$).

Tabela 5: Comparação dos valores médios dos motivos de ordem escolar, ligados aos professores e ligados ao aluno, em função da idade

	<i>Idade</i>	<i>N</i>	<i>Média</i>	<i>Desvio</i> <i>Padrão</i>	<i>F</i>	<i>Sig.</i>
Motivos de ordem escolar	11-12	53	3,220	0,7553	4,935	0,008
	13-14	190	3,578	0,7867		
	15-16	51	3,645	0,8465		
Motivos ligados ao professor	11-12	53	4,030	0,8054	6,172	0,002
	13-14	190	4,443	0,7803		
	15-16	51	4,445	0,7282		
Motivos ligados ao aluno	11-12	53	4,008	0,9887	7,447	0,001
	13-14	190	4,485	0,7255		
	15-16	51	4,251	0,9742		

Deste modo, realizou-se o Teste *Post-hoc* de *Tukey*, de forma a averiguar entre quais grupos de idades existiam as diferenças verificadas no teste realizado anteriormente.

Os resultados obtidos encontram-se resumidos na Tabela 6, e através da análise desta tabela e da tabela 5 é possível verificar que as diferenças são significativas nos motivos de ordem escolar entre os 11-12 anos e os 13-14 anos, entre os 11-12 anos e os 15-16 anos, nos motivos ligados ao professor, existem diferenças entre os mesmos grupos, e por fim, nos motivos ligados ao aluno, apenas existe diferença no grupo dos 11-12 anos e 13-14 anos.

Estes resultados significam que os alunos mais velhos, com idade entre os 13-14 anos e os 15-16 anos atribuem maior responsabilidade da indisciplina aos motivos de ordem escolar e aos motivos ligados ao professor do que os mais novos, enquanto que nos motivos ligados ao aluno, os alunos com a idade entre os 13-14 são quem mais atribui a responsabilidade da indisciplina a esta variável, sendo que aqui não há diferenças entre a atribuição da responsabilidade da indisciplina entre os mais novos e os mais velhos.

Tabela 6: Comparação entre os grupos (11-12 anos, 13-14 anos, 15-16 anos)

<i>Variável Dependente</i>	<i>Idade</i>	<i>Idade</i>	<i>Sig.</i>
Motivos de ordem escolar	11-12	13-14	,011
		15-16	,018
	13-14	15-16	,853
Motivos ligado ao professor	11-12	13-14	,002
		15-16	,018
	13-14	15-16	1,000
Motivos ligados ao aluno	11-12	13-14	,001
		15-16	,294
	13-14	15-16	,171

VII. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Uma vez já apresentados e analisados os resultados, neste Capítulo, irão ser discutidos os resultados obtidos relacionando-os com a literatura, salientando os aspetos mais relevantes para esta investigação.

Na questão onde se pretendia averiguar a perceção que os alunos têm sobre comportamentos indisciplinados, os únicos comportamentos que a maioria não vê como indisciplina é conversar com os colegas e não trazer material para a aula.

Amado e Freire (2009) distinguem três níveis de indisciplina: 1) desvio às regras de trabalho na aula, onde estão presentes comportamentos de incumprimento de determinadas regras adequadas ao desenrolar da aula e dos objetivos de ensino-aprendizagem, onde se incluem os desvios às regras de comunicação verbal, como permanecer em silêncio, e o cumprimento da tarefa, como levar o livro e o caderno; 2) indisciplina perturbadora das relações entre pares, que é um tipo de indisciplina que se pode designar de “social”, uma vez que se pode manifestar numa situação social, de grupo ou numa organização (Amado & Freire, 2009), onde se englobam os comportamentos perturbadores das relações humanas com um carácter violento, onde alguém tenta causar a outro danos físicos, psicológicos ou morais (Freire, 2001; Martins, 2003; Ortega Ruiz, 2003 cit. por Amado & Freire, 2009, pp. 62); 3) problemas da relação professor-aluno, onde ocorrem comportamentos que prejudicam as condições de trabalho, colocam em causa a dignidade do professor como pessoa e profissional e que criam uma grande oposição à autoridade, existindo sérios conflitos e relações de poder (Amado & Freire, 2009). Num estudo realizado por Amado em 1998, apurou-se que são relativamente poucos os alunos que se envolvem neste tipo de confrontos (Amado & Freire, 2009).

Estudos realizados por Amado, 1989; Vicente et al., 2002, citados por Amado e Freire (2009) tendo por base a análise de conteúdo de participações disciplinares, demonstraram que os alunos mais novos (12-13 anos), apresentam maiores índices de problemas ao nível das relações entre pares e de seguida ao nível das infrações às regras da aula. Num estudo de Amado em 1989, os alunos mais velhos, que frequentam o 8^a ano, têm menores níveis de incidentes que os de 7^o, mas os incidentes da infração às regras da aula são dominantes (Amado & Freire, 2009). Estas conclusões acabam por se relacionar com os resultados desta investigação, uma vez que os únicos comportamentos que os alunos não consideram indisciplina são os denominados desvios às regras de trabalho na aula, e isto pode ser justificado com o facto de como os alunos não percecionam estes

comportamentos como indisciplina, acabam por apresentar uma maior incidência para a prática destes.

Relativamente à questão de investigação colocada (hipótese 1), onde se pretendia averiguar se existia relação entre as representações sobre a indisciplina e o estilo parental, conclui-se que sim, existe relação entre as variáveis. Observou-se que os alunos com pais de estilo permissivo atribuem mais a responsabilidade da indisciplina a motivos de ordem escolar e menos a motivos ligados ao aluno; os alunos com pais de estilo autoritário, atribuem menos a culpa a motivos ligados com o professor; e por último, os alunos com pais de estilo democrático, atribuem mais a responsabilidade a motivos ligados ao aluno. A questão de investigação foi assim confirmada, e através destas conclusões pode-se confirmar que existe uma ligação explicável para tais resultados, estando mencionadas de seguida as justificações.

Os pais de estilo permissivo, uma vez que tendem a desculpabilizar os filhos, estes também não vão atribuir a causa da indisciplina aos alunos, neste caso, a si próprio, e sim a fatores externos, nomeadamente a escola. Os alunos cujos pais têm um estilo autoritário, como estão habituados a regras firmes e rígidas, e julgam os pais como figuras de autoridade, e na escola vão seguir o mesmo ideal, considerando o professor como a figura de autoridade, não atribuindo a responsabilidade da indisciplina a estes. Por fim, os alunos que percecionam os pais como democráticos, não concedem as culpas a fatores externos, responsabilizando-se a eles próprios. Conclui-se assim que esta questão se confirma tal como era esperado, e que os resultados obtidos seguem uma lógica entre si conforme o estilo parental e as representações da indisciplina.

Fatores como a falta de afeto, carinho, compreensão e amor por parte família, ou ausência da presença dos pais no dia-a-dia, acabam por se refletir nas atitudes escolares das crianças e jovens, levando estes a reproduzir na escola o que vivem em casa (Carvalho & Rodrigues, 2013). Para se amenizar a problemática da indisciplina é necessário um trabalho em conjunto, entre a escola e os profissionais que nela colaboram, alunos e família (Campos, Oliveira, Anjos, Valadão & Silva, 2018).

Quanto à segunda hipótese, onde se procurou saber se as representações sobre a indisciplina diferiam em função do género do aluno, comprovou-se que sim, que existem diferenças significativas entre rapazes e raparigas, sendo que as raparigas atribuem uma

maior responsabilidade da indisciplina em todos os motivos analisados (motivos de ordem escolar, ligados ao professor e ao aluno) do que os rapazes.

Estes resultados relacionam-se com o referido por Veiga (2007) sobre os comportamentos sociais dos jovens dos 12 aos 17 anos, em que foi observável que os comportamentos diferiam em função do género, sendo que os alunos do género feminino se avaliavam de forma mais positiva que os do género masculino.

Também Mendonça (2011) faz referência às diferenças entre os géneros, que poderão acabar por justificar parte dos resultados obtidos, referindo que cada género apresenta características inatas, assumindo características distintas. Esta autora menciona que as raparigas manifestam mais autonomia, autocontrolo e maturidade do que os rapazes, e que estes levam mais tempo a amadurecer.

As raparigas têm tendência para um maior investimento escolar, maior concentração nas tarefas e um maior sentido de cooperação, apresentando um maior aproveitamento e comportamento (Mendonça, 2011). Elas próprias desenvolvem a autodisciplina, aplicando-se no trabalho e no seu comportamento, e estas atitudes de conformismo com as regras escolares contribuem para uma melhor situação escolar (Mendonça, 2011). Para além do referido, a autora refere também que os rapazes agem de acordo a um mínimo de regras e a um máximo de barulho, enquanto que as raparigas seguem a um máximo de regras.

A terceira e última hipótese consistia em verificar se as representações sobre indisciplina diferiam em função da idade dos alunos (11-12 anos, 13-14 anos e 15-16 anos). Tal como as hipóteses anteriores, esta também foi corroborada, verificando-se que existem diferenças significativas entre os três grupos. Os alunos mais velhos, com idade entre os 13-14 e os 15-16 atribuem maior responsabilidade da indisciplina aos motivos de ordem escolar e aos motivos ligados ao professor do que os mais novos, enquanto que nos motivos ligados ao aluno, os alunos com idade entre os 13-14 são quem mais atribui a responsabilidade da indisciplina a esta variável, não havendo aqui diferenças entre os mais novos e os mais velhos.

Estes resultados vão ao encontro com o referido por Amado e Freire (2009), quando ressaltam que os alunos do 8º e 9º ano (os alunos mais velhos) remetem a responsabilidade da indisciplina ao professor.

No entanto, não foram encontrados dados relevantes nos alunos mais novos (11-12 anos), acabando por atribuírem menos responsabilidades da indisciplina do que os alunos mais velhos. Porém, quando analisados os valores médios, é observável que os motivos de ordem escolar são aqueles em que os mais novos menos atribuem a responsabilidade da indisciplina, concedendo mais aos motivos ligados ao professor e de seguida aos dos alunos. Isto pode ser justificado seguindo a ideia que a idade dos 11-12 anos, por ainda não se encontrar na idade em que a indisciplina é mais incidente, como refere Estrela (1994), que é entre os 13 e os 17 anos, com predomínio nos 14 e 15 anos, então ainda não têm uma ideia consistente sobre a quem atribuir a responsabilidade da indisciplina, no entanto não descartam a ideia da responsabilidade poder ser deles próprios. Ao invés dos alunos mais velhos, em que não consideram que a responsabilidade seja dos alunos, acabando por atribuir a culpa a fatores externos, neste caso à escola e aos professores.

Para além das hipóteses colocadas, é igualmente importante discutir algumas questões relevantes, tais como as medidas disciplinares corretivas e sancionatórias que surtem maior efeito, as formas mais eficazes que os professores deviam utilizar para gerir a indisciplina e quais é que estes utilizam, tudo isto do ponto de vista dos alunos.

Quanto ao primeiro tema, foi observável que a grande maioria dos alunos consideram que a realização de tarefas e atividades na escola, a suspensão de 3 a 12 dias e a suspensão da escola são as medidas disciplinares corretivas e sancionatórias que os alunos consideram que surte mais efeito nos alunos indisciplinados. As medidas que consideram que surte menor efeito são a mudança de turma e a ordem de saída da sala de aula e dos locais referentes à escola. Em número mais dividido entre as respostas, estão o condicionamento a certos espaços escolares ou utilização de materiais e equipamentos, a falta disciplinar e a transferência de escola.

A punição é vista como a utilização de consequências indesejadas pelo aluno, depois de este ter manifestado um comportamento inadequado do ponto de vista do professor, e tem como objetivo diminuir a probabilidade da ocorrência desse comportamento (Jesus, 1996). A utilização deste tipo de estratégias resulta no facto dos professores se focarem nos comportamentos de indisciplina a corrigir, do que manter ou aumentar os de disciplina, e deveria ser o oposto, de forma a que os alunos saibam o que devem fazer e não só o que não devem fazer (Jesus, 1996). Embora os professores

critiquem a utilização de regras punitivas, utilizam-nas “mesmo sem darem por isso” (Joyce & Moniz, cit. por Jesus, 1996, pp.23).

A marcação de faltas e faltas disciplinares, por exemplo, são recursos fáceis que estão ao alcance do professor, mas com uma eficácia muito limitada. As suspensões podem por vezes resultar em reforços positivos, ou porque contribuem para manter uma reputação criada junto dos colegas ou porque asseguram a atenção dos docentes (Carita & Fernandes, 2012).

A punição pode acabar por ter um efeito de habituação para o aluno, correndo-se o risco de o aluno começar a considerar o castigo como algo normal ou natural, assumindo a imagem de “indisciplinado”, tornando-se assim necessário aumentar a intensidade da punição para surtir efeito (Taveira, cit. por Jesus, 1996). Há outras estratégias que poderão não ter estas desvantagens, particularmente aquelas que se baseiam no diálogo, permitindo ao aluno refletir sobre as consequências do seu comportamento (Jesus, 1996).

Relativamente à segunda questão, foi evidente na análise das respostas dos alunos que a única forma que não consideram ser eficaz para os professores gerirem a indisciplina é a advertência.

Neste seguimento, segue a opinião dos alunos sobre os métodos mais frequentes que os professores utilizam para gerir a indisciplina, onde está destacadíssimo aquilo que eles consideraram anteriormente que não é eficaz, a advertência, tendo referido que a forma que menos utilizam é o incentivo aos alunos para criticarem as suas ideias. Outros métodos que os alunos consideraram mais utilizados pelos professores foram: explicar com clareza a matéria, identificar o que consideram importante, realizar uma avaliação continua e apresentar factos e conceitos sobre a matéria. Enquanto que discutir os seus pontos de vista e dos outros, convidar os alunos a partilhar os seus conhecimentos e experiências, conhecer os seus alunos e adaptar o ensino às necessidades de cada um, incorporando a experiência do aluno ao conteúdo e incentivando a sua participação, ter um estilo de apresentação interessante, fornecer informação positiva e favorecer as atividades de aprendizagem cooperativa, são as menos frequentes.

Através destes resultados é visível que os métodos que os alunos referem que os professores mais utilizam estão muito focados para o ensino e pouco para o relacionamento interpessoal. Esta conclusão vai ao encontro com a literatura, que alude que as funções do professor já não podem ser limitadas à mera transmissão de

conhecimentos e que cada vez mais a eficácia do professor no processo de ensino-aprendizagem passa pelo seu sucesso no plano da relação pedagógica (Jesus, 1996).

Os professores deveriam manter uma atitude de apreço pela tarefa escolar, de confiança no sucesso dos alunos e na valorização dos mesmos, deveriam construir um clima de simpatia e respeito, baseado na transparência das regras, tendo cuidado de como lidam com os seus alunos, sendo credíveis e consistentes nas suas atitudes (Carita & Fernandes, 2012).

Para que os alunos desenvolvam atitudes de respeito, é fundamental que isto seja um assunto a abordar desde o início da escolaridade, com base na idade de cada um (Carvalho & Rodrigues, 2013). Quanto mais tarde se intervir, mais difícil se torna de resolver a situação, enquanto que mais cedo se o fizer, mais a intervenção é frutuosa (Carita & Fernandes, 2012). Uma vez ser quase impossível que estes comportamentos não surjam, torna-se necessário criar um novo olhar sobre quem são estas crianças e jovens, como se desenvolvem e quais são as suas necessidades, pois se a sociedade muda, consequentemente a escola também se precisa de adaptar (Carvalho & Rodrigues, 2013).

Currículos flexíveis, estudo acompanhado e uma educação para a cidadania poderão ser procedimentos importantes, mas serão tanto mais quanto mais contribuirão para a igualdade de oportunidades da educação (Veiga, 2007). Tal como Carvalho e Rodrigues (2013) mencionam, o professor deve ter em consideração as limitações dos alunos, deve trabalhar para uma educação baseada em valores e em princípios de igualdade, utilizando a escola como meio para a construção da cidadania, possibilitando que as crianças lidem com as suas primeiras experiências de vida democrática.

Conclui-se assim que não existem “receitas” pedagógicas universais, uma vez que a prática pedagógica deve ser personalizada e situacional (Jesus, 1996). Assim, as escolas e os professores devem desenvolver e utilizar estratégias para lidar com as situações de indisciplina o quanto mais precocemente possível (Veiga, 2007).

«Muitos alunos não aprendem, não porque não tenham capacidades para aprender, mas porque alguém os convenceu de que não tinham capacidades para aprender. Muitos alunos abandonam a escola convencidos de que “não têm cabeça” para a escola, não porque não tenham capacidades, mas porque alguém os foi levando a verem-se como sujeitos sem valor. Muitos destes alunos, assim excluídos, vão engrossar a marginalidade social. Outros alunos permanecem na escola, mas com os seus atos de extrema indisciplina e violência, impedem o funcionamento das aulas, danificam materiais e martirizam a vida dos professores. Se a escola não encontrar formas de atrair para si própria os alunos, teremos perante nós cada vez mais escolas a fechar, para se abrirem portas das cadeias, sarcasticamente, como prova da nossa incapacidade de saber trabalhar... e amar».

(Veiga, 2007, pp. 13 e 14)

VIII. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Devido à escassez de investigações que relacionem as representações dos alunos sobre a indisciplina e os estilos parentais, considerou-se que seria uma mais valia averiguar tal relação neste estudo.

Esperava-se que os resultados obtidos corroborassem as hipóteses colocadas, e tal aconteceu. Resumindo, na questão de investigação colocada (hipótese 1), confirmou-se que existem diferenças significativas nas representações que os jovens têm sobre indisciplina quando relacionadas com o estilo parental; quanto à hipótese 2, confirmou-se que as representações sobre a indisciplina diferem em função do género; e por fim, na hipótese 3, comprovou-se o mesmo, mas em relação à idade.

Como em todos os estudos, este também apresenta algumas limitações que poderão ter influenciado os resultados, nomeadamente no que diz respeito ao questionário aplicado. O questionário sendo muito longo, levou a que alguns alunos quando se deparavam com o enunciado e viam o número de questões respondessem de forma aleatória aos itens. Foram imediatamente excluídos os questionários cujos alunos entregavam muito rapidamente e se tinha observado que não leram as questões. Na escola Y, como não estava presente, não foi possível controlar estas situações. Foram também excluídos os questionários dos alunos que não responderam a todas as questões ou itens, e os que as respostas eram constantemente repetidas. É de referir que num número tão elevado de alunos, não é possível controlar a sinceridade das respostas dos alunos.

Ainda relativamente ao questionário, uma vez que a questão correspondente aos motivos de ordem familiar foi eliminada devido à sua baixa consistência interna, seria importante reformula-la de modo a que esta variável fosse fiável de ser utilizada.

Outro aspeto relativo ao questionário, é o facto de na parte III, onde se averigua a perceção que os alunos têm dos estilos parentais praticados pelos pais, este só apresentar os três estilos propostos por Baumrind, e não os quatro considerados hoje em dia. Em estudos futuros, seria interessante utilizar um questionário que englobasse os quatro estilos.

Seria também pertinente em estudos futuros, ver se existem diferenças nas representações da indisciplina por anos de escolaridade e não pela idade.

Futuramente, seria relevante fazer um estudo mais aprofundado que relacionasse as representações sobre indisciplina e os estilos parentais, onde se relacionasse simultaneamente os estilos parentais, as representações e outras variáveis, de modo a aprofundar mais a questão da influência entre estas duas.

IX. REFERÊNCIAS

- Alves, M. G. (2016). Viver na escola: indisciplina, violência e bullying como desafio educacional. *Cadernos de Pesquisa*, 161(46), 594-613.
- Amado, J. (2000). *Interação pedagógica e indisciplina na aula*. Lisboa: Edições ASA.
- Amado, J., & Freire, I. (2009). *A(s) indisciplinas na escola: Compreender para prevenir*. Coimbra: Almedina.
- Baumrind, D. (1966). Effects of Authoritative Parental Control on Child Behavior. *Child Development*, 37(4), 887-907.
- Camacho, I. & Matos, M. G. (2006). Práticas parentais, escola e consumo de substâncias em jovens. *Psicologia, Saúde & Doenças*, 7(2), 317-327.
- Campos, A. S. (2014). *Representações sobre indisciplina em adolescentes*. (Dissertação de Mestrado). ISPA-IU, Lisboa, Portugal.
- Campos, A. P., Oliveira, C., Anjos, G., Valadão, R. & Silva, R. (2018). Disciplina e indisciplina na educação infantil: um estudo sob a ótica docente. *Revista Eletrónica Organizações e Sociedade*, 7(7), 148-156.
- Candeias, M. J. (2013). *Relação entre os estilos parentais e os problemas do comportamento nas crianças. Efeito moderador do clima escolar*. (Dissertação de Mestrado). ISCTE - Instituto Universitário de Lisboa, Portugal.
- Cardoso, J. & Veríssimo, M. (2013). Estilos parentais e relações de vinculação. *Análise Psicológica*, 31(4), 393-406.
- Carita, A. (1999). O conflito na sala de aula: Representações mobilizadas por professores. *Análise Psicológica*, 17(1), 79-95.
- Carita, A. & Fernandes, G. (2012). *Indisciplina na sala de aula* (4ª Ed.). Lisboa: Editorial Presença.
- Carvalho, L. & Rodrigues, E. (2013). A indisciplina na escola: causas e diferentes manifestações. *Revista Científica Semana Académica*, 37(1).

- Estrela, M. T. (1994). *Relação pedagógica, disciplina e indisciplina na aula* (2ª Ed.). Porto: Porto Editora.
- Ferreira, M. (2009). *Estilos parentais e suporte social da família percebidos por jovens delinquentes*. (Dissertação de Mestrado). ISPA-IU, Lisboa, Portugal.
- Febrônio, C. C. (2012). *Delinquência e estilos educativos parentais*. (Dissertação de Mestrado). ISPA-IU, Lisboa, Portugal.
- Gilly, M. (2002). As representações sociais no campo educativo. *Educar*, 19, 231-252.
- Guareschi, P. A. & Jovchelovitch, S. (Eds.) (1995). *Textos em representações sociais* (5ª Ed.). Petrópolis: Editora Vozes.
- Jesus, S. (1996). *Influência do professor sobre os alunos*. Porto: Edições Asa.
- Luckesi, C. C. (2002). Avaliação da aprendizagem na escola e a questão das representações sociais. *EccoS Revista Científica*, 4(2), 79-88.
- Marôco, J. (2014). *Análise estatística com o SPSS Statistics* (6ª Ed.). Lisboa: ReportNumber.
- Mendonça, A. (2011). Rapazes e raparigas: ensino igual ou diferenciado? – Comentário crítico às recomendações governamentais britânicas. *Atas do Colóquio Internacional Mulher em Debate: Passado e Presente*. Universidade da Madeira, Funchal.
- Morgado, J. (1999). *A relação pedagógica: diferenciação e inclusão*. Lisboa: Editorial Presença.
- Pacheco, J., Teixeira, M., & Gomes, W. (1999). Estilos parentais e desenvolvimento de habilidades sociais na adolescência. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 15(2), 117-126.
- Pinheiro, M., Haase, V., Prette, A., Amarante, C. & Prette, Z. (2006). Treinamento de habilidades sociais educativas para pais de crianças com problemas de comportamento. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 19(3), 407-414.

- Prata, A., Barbosa-Ducharme, M., Gonçalves, C. & Cruz, O. (2013). O impacto dos estilos educativos parentais e do desenvolvimento vocacional no rendimento escolar de adolescentes. *Análise Psicológica*, 31(3), 235-243.
- Salvador, A. & Weber, L. (2005) Práticas educativas parentais: um estudo comparativo da interação familiar de dois adolescentes distintos. *Interação em Psicologia*, 9(2), 341-353.
- Seruya, M. (2013). *A proximidade parental e a disrupção escolar percebida*. (Dissertação de Mestrado). ISPA-IU, Lisboa, Portugal.
- Silva, J. C., Morgado, J., & Maroco, J. (2012). The relationship between portuguese adolescent perception of parental styles, social support, and school behaviour. *Cientific Research*, 7(3), 513-517.
- 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), 5-41.
- Vala, J. & Monteiro, B. (Eds.) (2017). *Psicologia Social* (10ª Ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Veiga, F. (1996). *Transgressão e autoconceito dos jovens na escola*. Lisboa: Fim de Século.
- Veiga, F. (2007). *Indisciplina e violência na escola: Práticas comunicacionais para professores e pais* (3ª Ed.). Coimbra: Almedina.
- Weber, L., Brandenburg, O. & Viezzer, A. P. (2003). A relação entre o estilo parental e o otimismo da criança. *Psico-USF*, 8(1), 71-79.
- Weber, L., Prado, P., Viezzer, A. P. & Brandenburg, O. (2004). Identificação de estilos parentais: o ponto de vista dos pais e dos filhos. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 17(3), 323-331.
- Zanetti, S. A. & Gomes, I. C. (2011). A “fragilização das funções parentais” na família contemporânea: determinantes e consequências. *Temas em Psicologia*, 19(2), 491-502.

X. ANEXOS



De modo a realizar a minha Tese de Mestrado em Psicologia Educacional, sobre a relação entre os estilos parentais e as representações sobre indisciplina em jovens do 3º ciclo, a tua participação neste estudo é fundamental, através do preenchimento deste questionário.

A **confidencialidade** e o **anonimato** das respostas são assegurados, sendo estas utilizadas apenas para o estudo em questão.

Peço-te que respondas com a maior **sinceridade** e que **não deixes nenhuma questão por responder**, para que o estudo seja realizado com sucesso.

Obrigada!

Catarina Tibério

Parte I

Para cada item assinala apenas uma opção, com um X.

1. **Sexo:** Feminino Masculino

2. **Idade:**

11-12 13-14 15-16 +17

3. **Habilitações Literárias da Mãe:**

Ensino Básico (1º ciclo, 2º ciclo e 3º ciclo)

Ensino Secundário (10º ano, 11º ano e 12º ano)

Ensino Superior

Sem escolaridade

4. **Habilitações Literárias do Pai:**

Ensino Básico (1º ciclo, 2º ciclo e 3º ciclo)

Ensino Secundário (10º ano, 11º ano e 12º ano)

Ensino Superior

Sem escolaridade

Parte II

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

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

6. Consideras que na tua turma há alunos indisciplinados?

Sim Não

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

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

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

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

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

	1	2	3	4	5	6
Pais desinteressados das questões escolares						
Pais demasiado repressivos (proíbem, punem)						
Pais demasiado permissivos						
Falta de apoio psicológico						

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

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

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

	1	2	3	4	5	6
Método de trabalho						
Falta de capacidade de comunicação						
Falta de capacidade para motivar os alunos						
Dificuldade em lidar com situações de conflito						
Professor demasiado permissivo						
Professor demasiado autoritário						
Professor indiferente						

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

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

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

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

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

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

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

	1	2	3	4	5	6
Advertência (Aviso)						
Discutir os seus pontos de vista e também os dos outros						
Apresentar factos/exemplos e conceitos relativamente à matéria que leciona						
Explicar com clareza a matéria que leciona						
Conhecer os seus alunos e adaptar o ensino às suas necessidades, incorporando a experiência do aluno ao conteúdo e incentivando a sua participação						
Fornecer informação positiva ao trabalho dos seus alunos						
Identificar o que considera importante						
Convidar os alunos a partilhar os seus conhecimentos e experiências						
Incentivar os alunos a criticar as suas ideias						
Favorecer as atividades de aprendizagem cooperativa						
Realiza uma avaliação contínua da aprendizagem dos seus alunos						
Ter um estilo de apresentação interessante (convidativo e diversificado)						

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

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

14. No teu entender, quais as formas mais frequentes que os teus professores utilizam para gerir a indisciplina na sala-de-aula? (Para todas as opções indica o seu *grau de frequência*, de acordo com a última *escala apresentada*.)

	1	2	3	4	5	6
Advertência (Aviso)						
Discute os seus pontos de vista e também os dos outros						
Apresenta factos/exemplos e conceitos relativamente à matéria que leciona						
Explica com clareza a matéria que leciona						
Conhece os seus alunos e adapta o ensino às suas necessidades, incorporando a experiência do aluno ao conteúdo e incentivando a sua participação						
Fornecer informação positiva ao trabalho dos seus alunos						
Identifica o que considera importante						
Convida os alunos a partilhar os seus conhecimentos e experiências						
Incentiva os alunos a criticar as suas ideias						
Favorece as atividades de aprendizagem cooperativa						
Realiza uma avaliação contínua da aprendizagem dos seus alunos						
Tem um estilo de apresentação interessante (convadativo e diversificado)						

Parte III

Para todos os itens abaixo é solicitado que respondas segundo uma escala de concordância que vai de “Discordo Totalmente” até “Concordo Totalmente”, sendo que:

Discordo totalmente	Discordo	Não concordo, nem discordo	Concordo	Concordo totalmente
1	2	3	4	5

Para cada item assinala apenas uma opção, com um X.

		1 Discordo totalmente	2 Discordo	3 Não concordo, nem discordo	4 Concordo	5 Concordo totalmente
1	Os meus pais pensam que numa casa bem estruturada, tanto os filhos como os pais devem ter a oportunidade de fazer as coisas à sua maneira.					
2	Mesmo que não concorde com o que os meus pais dizem, eles acham que eu devo obedecer-lhes para o meu próprio bem.					
3	Sempre que os meus pais me pedem ou me mandam fazer alguma coisa, esperam que eu o faça imediatamente sem questionar as suas ordens.					
4	Quando se estabelecem regras lá em casa, os meus pais debatem comigo as suas razões e motivos.					
5	Os meus pais encorajam-me sempre a falar quando não estou de acordo com as regras e restrições lá de casa.					

6	Os meus pais acham que os jovens devem ter a sua maneira de pensar e de agir, mesmo que isso vá contra a vontade dos pais.					
7	Os meus pais não admitem que eu ponha em causa as suas decisões.					
8	Os meus pais sempre organizaram as ações dos filhos com base na argumentação e disciplina.					
9	Os meus pais pensam que, para que os filhos se comportem como desejado, os pais devem ser bastante firmes.					
10	Os meus pais sempre defenderam que eu <u>não</u> devo obedecer a uma regra, só porque alguém com autoridade me disse para fazer.					
11	Sei o que os meus pais esperam de mim, mas sinto-me suficientemente à vontade para falar com eles quando achar que as suas expectativas não são razoáveis.					
12	Os meus pais acham que, pais sensatos devem ensinar desde cedo aos seus filhos quem é que manda na família.					
13	Só muito raramente é que os meus pais me orientam ou dizem o que é que esperam do meu comportamento.					
14	Muitas vezes, as decisões familiares que os meus pais tomam, têm por base o que os filhos querem.					
15	Os meus pais costumam orientar-me de forma racional e objetiva.					

16	Os meus pais ficariam muito aborrecidos se eu discordasse deles.					
17	Os meus pais acham que grande parte dos problemas da sociedade seriam resolvidos se os pais não estabelecessem limites às ações dos filhos, à medida que estes vão crescendo.					
18	Desde sempre que os meus pais me mostram que comportamentos esperam de mim e se eu não corresponder a essas expectativas, castigam-me.					
19	Desde sempre que os meus pais me deixaram decidir a maior parte das coisas por mim mesmo, dando-me poucas orientações.					
20	Os meus pais sempre tiveram em consideração as minhas opiniões nas decisões da família, mas não optariam por uma decisão só para me fazer a vontade.					
21	Os meus pais não se sentem responsáveis por orientar o meu comportamento.					
22	Os meus pais têm um padrão de comportamentos segundo o qual me orientam, mas mostram-se dispostos a ajustar esse padrão às minhas necessidades.					
23	Os meus pais dão-me orientações e esperam que eu as siga, mas estão sempre disponíveis para conversar se eu tiver dúvidas ou preocupações.					

24	Os meus pais sempre me deram espaço para ter as minhas opiniões e normalmente deixam-me decidir o que fazer.					
25	Os meus pais pensam que a maior parte dos problemas da sociedade seriam resolvidos se os pais tratassem os filhos com rigor e os forçassem a fazer o que é esperado deles.					
26	Os meus pais dizem-me exatamente o que querem e como querem que eu faça.					
27	Os meus pais orientam de forma clara as minhas ações, mas são sempre compreensivos quando eu não concordo com eles.					
28	Os meus pais <u>não</u> orientam os meus comportamentos, atividades e desejos.					
29	Eu sei o que os meus pais esperam de mim em relação à família, e insistem que devo conformar-me às suas expectativas por respeito à sua autoridade.					
30	Se os meus pais tomarem uma decisão que me magoa, estão dispostos a debater essa decisão comigo e, se for caso disso, admitirem que erraram.					

FIM.

Obrigada mais uma vez pela tua colaboração!

Anexo B – Declaração do orientador do estudo



ISPA
INSTITUTO UNIVERSITÁRIO
CIÊNCIAS PSICOLÓGICAS, SOCIAIS E DA VIDA

A aluna Catarina Sofia Abreu Tibério, do Instituto Superior de Psicologia Aplicada – Instituto Universitário, encontra-se a realizar a sua Dissertação de Mestrado em Psicologia Educativa, estudando a relação entre os estilos parentais e as representações sobre indisciplina em jovens do 3º ciclo.

Será aplicado um inquérito por questionário a alunos do 3º ciclo, onde a primeira parte diz respeito a dados sociodemográficos, a segunda parte a questões que remetem para as representações de indisciplina e a terceira parte para a perceção que os jovens têm dos estilos parentais praticados pelos pais. Declaro que o instrumento a aplicar foi por mim revisto e aprovado.

Não será pedido qualquer tipo de dados que remeta à identificação pessoal dos alunos e das escolas. No entanto, é ainda assim assegurada a confidencialidade das respostas, sendo estas utilizadas apenas para o estudo em questão, sendo assim o anonimato assegurado. Será também assegurada a autorização prévia dos encarregados de educação dos alunos.

Venho assim validar todo este processo de recolha de dados.

Agradecendo a aprovação sem a qual, o trabalho não será possível, coloco-me ao dispor para qualquer esclarecimento que entendam por necessário.

Lisboa, 09/02/2018

O Orientador da Dissertação

(Prof. Doutor José Morgado)



ISPA
INSTITUTO UNIVERSITÁRIO
CIÊNCIAS PSICOLÓGICAS, SOCIAIS E DA VIDA

À Direção do Agrupamento/Escola,

Exmos. Srs.,

A aluna Catarina Sofia Abreu Tibério, do Instituto Superior de Psicologia Aplicada – Instituto Universitário, encontra-se a realizar a sua Dissertação de Mestrado em Psicologia Educacional, estudando a relação entre os estilos parentais e as representações sobre indisciplina em jovens do 3º ciclo.

Para a realização do trabalho torna-se necessário o envolvimento de alunos do 3º ciclo. Será aplicado um inquérito por questionário onde a primeira parte diz respeito a dados sociodemográficos, a segunda parte a questões que remetem para as representações de indisciplina e a terceira parte para a perceção que os jovens têm dos estilos parentais praticados pelos pais.

Não será pedido qualquer tipo de dados que remeta à identificação pessoal dos alunos e das escolas. No entanto, é ainda assim assegurada a confidencialidade das respostas, sendo estas utilizadas apenas para o estudo em questão, sendo assim o anonimato assegurado. Será também assegurada a autorização prévia dos encarregados de educação dos alunos.

No sentido de tornar possível o desenvolvimento da investigação, que consideramos positiva e útil para comunidade educativa, solicita-se que seja concedida autorização para a recolha da informação necessária.

Agradecendo desde já colaboração, sem a qual, o trabalho não será possível, coloco-me ao dispor para qualquer esclarecimento que entendam por necessário.

Os meus cumprimentos,

Lisboa, 29/01/2018

O Orientador da Dissertação

(Prof. Doutor José Morgado)



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

Eu, Catarina Tibério, aluna do Mestrado Integrado em Psicologia Educacional, no Instituto Superior de Psicologia Aplicada – Instituto Universitário, estou a desenvolver a minha Dissertação de Mestrado estudando a relação entre os estilos parentais e as representações sobre indisciplina em jovens do 3º ciclo.

Nesse sentido, venho pedir o seu consentimento para a participação do seu educando/sua educanda neste estudo, que será através do preenchimento de um inquérito por questionário, na própria escola, no horário de uma aula.

Não será pedido qualquer tipo de dados que remeta à identificação pessoal dos alunos e das escolas. No entanto, é ainda assim assegurada a **confidencialidade** das respostas, sendo estas utilizadas apenas para o estudo em questão.

Solicito que preencha e assine o pedido de autorização que se encontra abaixo e o devolva ao seu educando/sua educanda no prazo de uma semana, para assim se poder iniciar a recolha dos dados.

A participação do seu educando/sua educanda é de extrema importância para que o estudo seja realizado com sucesso.

Para qualquer dúvida ou esclarecimento, poderá contactar através do seguinte endereço de email: 22476@alunos.ispa.pt

Atenciosamente.

Notas:

- O inquérito por questionário a aplicar foi analisado e aprovado pelo Ministério da Educação.
- No caso de não devolver o presente consentimento será considerado que autoriza o seu educando/sua educanda a participar no estudo referido.

✂-----

Eu, _____ (nome do/a Encarregado/a de Educação), Encarregado/a de Educação do/a aluno/a _____ (nome do/a aluno/a), do ano ____ turma ____, declaro que: **Autorizo** **Não Autorizo** o meu educando/minha educanda a participar no estudo sobre a relação entre os estilos parentais e as representações sobre indisciplina em jovens do 3º ciclo, tendo-me sido garantida a total confidencialidade dos dados recolhidos.

(Assinatura do/a Encarregado/a de Educação)

Data: ____ / ____ / 2018

Anexo E – Caracterização da amostra

Género

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Feminino	157	53	53	53,0
Masculino	139	47	47	100,0
Total	296	100,0	100,0	

Idade

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 11-12	53	17,9	17,9	17,9
13-14	190	64,2	64,2	82,1
15-16	51	17,2	17,2	99,3
+17	2	,7	,7	100,0
Total	296	100,0	100,0	

Hab_mãe

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Ensino básico	71	24,0	24,0	24,0
Ensino secundário	96	32,4	32,4	56,4
Ensino Superior	125	42,2	42,2	98,6
Sem escolaridade	4	1,4	1,4	100,0
Total	296	100,0	100,0	

Hab_pai

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Ensino básico	94	31,8	31,8	31,8
Ensino secundário	98	33,1	33,1	64,9
Ensino Superior	98	33,1	33,1	98,0
Sem escolaridade	6	2,0	2,0	100,0
Total	296	100,0	100,0	

Anexo F – Consistência interna da escala

Motivos de ordem familiar

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,357	4

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
P_8.1	12,77	6,903	,178	,306
P_8.2	13,67	6,569	,162	,325
P_8.3	13,26	6,747	,209	,274
P_8.4	13,28	5,831	,212	,267

Motivos de ordem escolar

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,725	9

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
P_9.1	28,27	44,132	,338	,712
P_9.2	27,89	44,666	,298	,718
P_9.3	27,79	43,605	,398	,702
P_9.4	27,54	46,703	,152	,745
P_9.5	28,72	39,280	,539	,674
P_9.6	29,26	41,812	,493	,686
P_9.7	28,22	39,564	,545	,674
P_9.8	27,61	41,819	,424	,697
P_9.9	28,32	40,931	,434	,695

Motivos ligados ao professor

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,706	7

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
P_10.1	26,25	24,807	,316	,697
P_10.2	26,29	21,557	,625	,618
P_10.3	25,70	24,318	,469	,663
P_10.4	26,05	24,025	,432	,669
P_10.5	26,26	23,896	,361	,687
P_10.6	26,43	24,293	,348	,690
P_10.7	26,38	22,337	,400	,680

Motivos respeitantes ao aluno

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,785	9

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
P_11.1	35,15	47,248	,464	,765
P_11.2	34,47	45,464	,601	,747
P_11.3	35,32	49,236	,364	,778
P_11.4	35,04	47,371	,453	,766
P_11.5	34,55	46,458	,484	,762
P_11.6	34,85	49,542	,371	,777
P_11.7	35,01	45,796	,600	,747
P_11.8	34,71	46,775	,434	,769
P_11.9	34,40	42,728	,496	,763

Estilo permissivo

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,656	10

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
P_15.1	23,17	27,644	,320	,631
P_15.6	23,25	24,688	,465	,597
P_15.10	24,15	24,841	,287	,650
P_15.13	23,89	27,749	,277	,640
P_15.14	23,31	28,040	,277	,639
P_15.17	23,54	27,294	,312	,633
P_15.19	23,67	26,093	,479	,601
P_15.21	24,57	29,541	,224	,648
P_15.24	22,79	27,836	,342	,628
P_15.28	24,38	28,704	,254	,643

Estilo autoritário

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,796	10

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
P_15.2	27,05	37,598	,340	,791
P_15.3	27,63	36,227	,420	,783
P_15.7	28,22	33,792	,494	,775
P_15.9	28,07	34,229	,510	,773
P_15.12	28,00	34,373	,488	,776
P_15.16	28,17	34,462	,494	,775
P_15.18	28,15	34,486	,480	,777
P_15.25	28,35	34,560	,493	,775
P_15.26	28,22	34,680	,543	,770
P_15.29	27,96	36,280	,406	,785

Estilo democrático

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,828	10

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
P_15.4	34,27	32,856	,578	,806
P_15.5	34,45	33,014	,551	,809
P_15.8	34,46	38,446	,222	,839
P_15.11	34,21	35,436	,408	,824
P_15.15	33,89	35,505	,558	,810
P_15.20	34,30	34,503	,509	,813
P_15.22	34,23	35,737	,467	,817
P_15.23	34,42	31,960	,831	,782
P_15.27	34,34	34,809	,508	,813
P_15.30	33,92	34,075	,561	,808

Anexo G – Significado de indisciplina

Frequency Table

P_5.1			
		Frequency	Percent
Valid	Sim	283	95,6
	Não	13	4,4
	Total	296	100,0

P_5.2			
		Frequency	Percent
Valid	Sim	290	98,0
	Não	6	2,0
	Total	296	100,0

P_5.3			
		Frequency	Percent
Valid	Sim	86	29,1
	Não	210	70,9
	Total	296	100,0

P_5.4			
		Frequency	Percent
Valid	Sim	247	83,4
	Não	49	16,6
	Total	296	100,0

P_5.5			
		Frequency	Percent
Valid	Sim	57	19,3
	Não	239	80,7
	Total	296	100,0

P_5.6			
		Frequency	Percent
Valid	Sim	219	74,0
	Não	77	26,0
	Total	296	100,0

P_5.7			
		Frequency	Percent
Valid	Sim	220	74,3
	Não	76	25,7
	Total	296	100,0

P_5.8			
		Frequency	Percent
Valid	Sim	259	87,5
	Não	37	12,5
	Total	296	100,0

P_5.9			
		Frequency	Percent
Valid	Sim	285	96,6
	Não	10	3,4
	Total	296	100,0

P_5.10			
		Frequency	Percent
Valid	Sim	280	94,6
	Não	16	5,4
	Total	296	100,0

Anexo H – Alunos indisciplinados na turma

Frequency Table

P_6			
		Frequency	Percent
Valid	Sim	275	92,9
	Não	21	7,1
	Total	296	100,0

Anexo I – Responsabilidade da indisciplina

Frequency Table

P_7.1			
		Frequency	Percent
Valid	Nada importante	4	1,4
	Raramente importante	2	,7
	Pouco importante	18	6,1
	Importante	78	26,4
	Muito importante	89	30,1
	Extremamente importante	105	35,5
	Total	296	100,0

P_7.2			
		Frequency	Percent
Valid	Nada importante	17	5,7
	Raramente importante	40	13,5
	Pouco importante	57	19,3
	Importante	86	29,1
	Muito importante	38	12,8
	Extremamente importante	58	19,6
	Total	296	100,0

P_7.3			
		Frequency	Percent
Valid	Nada importante	19	6,4
	Raramente importante	27	9,1
	Pouco importante	51	17,2
	Importante	59	19,9
	Muito importante	77	26,0
	Extremamente importante	63	21,3
	Total	296	100,0

P_7.4			
		Frequency	Percent
Valid	Nada importante	46	15,5
	Raramente importante	60	20,3
	Pouco importante	64	21,6
	Importante	70	23,6
	Muito importante	26	8,8
	Extremamente importante	30	10,1
	Total	296	100,0

Anexo J – Medidas disciplinares corretivas e sancionatórias que surtem maior efeito

Frequency Table

P_12.1			
		Frequency	Percent
Valid	Nada eficaz	29	9,8
	Raramente eficaz	39	13,2
	Poucas vezes eficaz	92	31,1
	Eficaz	91	30,7
	Frequentemente eficaz	30	10,1
	Muito eficaz	15	5,1
	Total	296	100,0

P_12.2			
		Frequency	Percent
Valid	Nada eficaz	8	2,7
	Raramente eficaz	22	7,4
	Poucas vezes eficaz	61	20,6
	Eficaz	119	40,2
	Frequentemente eficaz	55	19,6
	Muito eficaz	28	9,5
	Total	296	100,0

P_12.3			
		Frequency	Percent
Valid	Nada eficaz	23	7,8
	Raramente eficaz	29	9,8
	Poucas vezes eficaz	79	26,7
	Eficaz	86	29,1
	Frequentemente eficaz	48	16,2
	Muito eficaz	31	10,5
	Total	296	100,0

P_12.4			
		Frequency	Percent
Valid	Nada eficaz	44	14,9
	Raramente eficaz	59	19,9
	Poucas vezes eficaz	70	23,6
	Eficaz	61	20,6
	Frequentemente eficaz	32	10,8
	Muito eficaz	30	10,1
	Total	296	100,0

P_12.5			
		Frequency	Percent
Valid	Nada eficaz	20	6,8
	Raramente eficaz	40	13,5
	Poucas vezes eficaz	73	24,7
	Eficaz	78	26,4
	Frequentemente eficaz	52	17,6
	Muito eficaz	33	11,1
	Total	296	100,0

P_12.6			
		Frequency	Percent
Valid	Nada eficaz	28	9,5
	Raramente eficaz	19	6,4
	Poucas vezes eficaz	50	16,9
	Eficaz	62	20,9
	Frequentemente eficaz	62	20,9
	Muito eficaz	75	25,3
	Total	296	100,0

P_12.7			
		Frequency	Percent
Valid	Nada eficaz	58	19,6
	Raramente eficaz	31	10,5
	Poucas vezes eficaz	64	21,6
	Eficaz	43	14,5
	Frequentemente eficaz	36	12,2
	Muito eficaz	64	21,6
	Total	296	100,0

P_12.8			
		Frequency	Percent
Valid	Nada eficaz	32	10,8
	Raramente eficaz	31	10,5
	Poucas vezes eficaz	49	16,6
	Eficaz	59	19,9
	Frequentemente eficaz	55	18,6
	Muito eficaz	70	23,6
	Total	296	100,0

Anexo K – Formas eficazes que os professores poderiam utilizar para gerir a indisciplina

Frequency Table

P_13.1			
		Frequency	Percent
Valid	Nada eficaz	30	10,1
	Raramente eficaz	55	18,6
	Poucas vezes eficaz	98	33,1
	Eficaz	67	22,6
	Frequentemente eficaz	22	7,4
	Muito eficaz	24	8,1
	Total	296	100,0

P_13.2			
		Frequency	Percent
Valid	Nada eficaz	11	3,7
	Raramente eficaz	24	8,1
	Poucas vezes eficaz	71	24,0
	Eficaz	84	28,4
	Frequentemente eficaz	64	21,6
	Muito eficaz	42	14,2
	Total	296	100,0

P_13.3			
		Frequency	Percent
Valid	Nada eficaz	8	2,7
	Raramente eficaz	18	6,1
	Poucas vezes eficaz	45	15,2
	Eficaz	106	35,8
	Frequentemente eficaz	76	25,7
	Muito eficaz	43	14,5

	Total	296	100,0
--	-------	-----	-------

P_13.4			
		Frequency	Percent
Valid	Nada eficaz	6	2,0
	Raramente eficaz	10	3,4
	Poucas vezes eficaz	24	8,1
	Eficaz	74	25,0
	Frequentemente eficaz	82	27,7
	Muito eficaz	100	33,8
	Total	296	100,0

P_13.5			
		Frequency	Percent
Valid	Nada eficaz	0	0
	Raramente eficaz	6	2,0
	Poucas vezes eficaz	20	6,8
	Eficaz	44	14,9
	Frequentemente eficaz	67	22,6
	Muito eficaz	159	53,7
	Total	296	100,0

P_13.6			
		Frequency	Percent
Valid	Nada eficaz	0	0
	Raramente eficaz	9	3,0
	Poucas vezes eficaz	27	9,1
	Eficaz	83	28,0
	Frequentemente eficaz	87	29,4
	Muito eficaz	90	30,4
	Total	296	100,0

P_13.7			
		Frequency	Percent
Valid	Nada eficaz	1	,3
	Raramente eficaz	5	1,7
	Poucas vezes eficaz	38	12,8
	Eficaz	95	32,1
	Frequentemente eficaz	85	28,7
	Muito eficaz	72	24,3
	Total	296	100,0

P_13.8			
		Frequency	Percent
Valid	Nada eficaz	5	1,7
	Raramente eficaz	14	4,7
	Poucas vezes eficaz	38	12,8
	Eficaz	82	27,7
	Frequentemente eficaz	90	30,4
	Muito eficaz	67	22,6
	Total	296	100,0

P_13.9			
		Frequency	Percent
Valid	Nada eficaz	16	5,4
	Raramente eficaz	18	6,1
	Poucas vezes eficaz	54	18,2
	Eficaz	72	24,3
	Frequentemente eficaz	77	26,0
	Muito eficaz	59	19,9
	Total	296	100,0

P_13.10			
		Frequency	Percent
Valid	Nada eficaz	2	,7
	Raramente eficaz	17	5,7
	Poucas vezes eficaz	40	13,5
	Eficaz	108	36,5
	Frequentemente eficaz	79	26,7
	Muito eficaz	50	16,9
	Total	296	100,0

P_13.11			
		Frequency	Percent
Valid	Nada eficaz	8	2,7
	Raramente eficaz	21	7,1
	Poucas vezes eficaz	58	19,6
	Eficaz	99	33,4
	Frequentemente eficaz	75	25,3
	Muito eficaz	35	11,8
	Total	296	100,0

P_13.12			
		Frequency	Percent
Valid	Nada eficaz	7	2,4
	Raramente eficaz	7	2,4
	Poucas vezes eficaz	24	8,1
	Eficaz	59	19,9
	Frequentemente eficaz	73	24,7
	Muito eficaz	126	42,6
	Total	296	100,0

Anexo L – Formas mais frequentes que os professores utilizam para gerir a indisciplina

Frequency Table

P_14.1			
		Frequency	Percent
Valid	Nada frequente	5	1,7
	Raramente frequente	12	4,1
	Poucas vezes frequente	10	3,4
	Frequente	53	17,9
	Moderadamente frequente	43	14,5
	Muito frequentemente	173	58,4
	Total	296	100,0

P_14.2			
		Frequency	Percent
Valid	Nada frequente	41	13,9
	Raramente frequente	58	19,6
	Poucas vezes frequente	103	34,8
	Frequente	60	20,3
	Moderadamente frequente	27	9,1
	Muito frequentemente	7	2,4
	Total	296	100,0

P_14.3			
		Frequency	Percent
Valid	Nada frequente	16	5,4
	Raramente frequente	37	12,5
	Poucas vezes frequente	78	26,4
	Frequente	108	36,5
	Moderadamente frequente	43	14,5
	Muito frequentemente	14	4,7

	Total	296	100,0
--	-------	-----	-------

P_14.4			
		Frequency	Percent
Valid	Nada frequente	13	4,4
	Raramente frequente	36	12,2
	Poucas vezes frequente	48	16,2
	Frequente	119	40,2
	Moderadamente frequente	60	20,3
	Muito frequentemente	20	6,8
	Total	296	100,0

P_14.5			
		Frequency	Percent
Valid	Nada frequente	27	9,1
	Raramente frequente	75	25,3
	Poucas vezes frequente	83	28,0
	Frequente	70	23,6
	Moderadamente frequente	27	9,1
	Muito frequentemente	14	4,7
	Total	296	100,0

P_14.6			
		Frequency	Percent
Valid	Nada frequente	16	5,4
	Raramente frequente	51	17,2
	Poucas vezes frequente	91	30,7
	Frequente	87	29,4
	Moderadamente frequente	41	13,9
	Muito frequentemente	10	3,4

	Total	296	100,0
--	-------	-----	-------

P_14.7			
		Frequency	Percent
Valid	Nada frequente	12	4,1
	Raramente frequente	25	8,4
	Poucas vezes frequente	68	23,0
	Frequente	111	37,5
	Moderadamente frequente	50	16,9
	Muito frequentemente	30	10,1
	Total	296	100,0

P_14.8			
		Frequency	Percent
Valid	Nada frequente	33	11,1
	Raramente frequente	59	19,9
	Poucas vezes frequente	93	31,4
	Frequente	69	23,3
	Moderadamente frequente	28	9,5
	Muito frequentemente	14	4,7
	Total	296	100,0

P_14.9			
		Frequency	Percent
Valid	Nada frequente	70	23,6
	Raramente frequente	64	21,6
	Poucas vezes frequente	93	31,4
	Frequente	41	13,9
	Moderadamente frequente	17	5,7
	Muito frequentemente	11	3,7
	Total	296	100,0

P_14.10			
		Frequency	Percent
Valid	Nada frequente	15	5,1
	Raramente frequente	56	18,9
	Poucas vezes frequente	89	30,1
	Frequente	101	34,1
	Moderadamente frequente	26	8,8
	Muito frequentemente	9	3,0
	Total	296	100,0

P_14.11			
		Frequency	Percent
Valid	Nada frequente	12	4,1
	Raramente frequente	36	12,2
	Poucas vezes frequente	69	23,3
	Frequente	83	28,0
	Moderadamente frequente	57	19,3
	Muito frequentemente	39	13,2
	Total	296	100,0

P_14.12			
		Frequency	Percent
Valid	Nada frequente	34	11,5
	Raramente frequente	53	17,9
	Poucas vezes frequente	83	28,0
	Frequente	72	24,3
	Moderadamente frequente	37	12,5
	Muito frequentemente	17	5,7
	Total	296	100,0

Anexo M – Correlações entre os motivos de ordem escolar, ligados aos professores e ligados aos alunos, e os estilos parentais

Correlations

		Motivos de ordem escolar	Motivos ligados ao professor	Motivos ligados ao aluno	Estilo permissivo	Estilo autoritário	Estilo democrático
Motivos de ordem escolar	Pearson Correlation	1	,460**	,396**	,118*	-,023	,040
	Sig. (2-tailed)		,000	,000	,042	,688	,492
	N	296	296	296	296	296	296
Motivos ligados ao professor	Pearson Correlation	,460**	1	,532**	-,083	-,126*	,100
	Sig. (2-tailed)	,000		,000	,155	,031	,085
	N	296	296	296	296	296	296
Motivos ligados ao aluno	Pearson Correlation	,396**	,532**	1	-,148*	,057	,128*
	Sig. (2-tailed)	,000	,000		,011	,332	,027
	N	296	296	296	296	296	296
Estilo permissivo	Pearson Correlation	,118*	-,083	-,148*	1	-,257**	,127*
	Sig. (2-tailed)	,042	,155	,011		,000	,029
	N	296	296	296	296	296	296
Estilo autoritário	Pearson Correlation	-,023	-,126*	,057	-,257**	1	-,127*
	Sig. (2-tailed)	,688	,031	,332	,000		,029
	N	296	296	296	296	296	296
Estilo democrático		,040	,100	,128*	,127*	-,127*	1

Pearson							
Correlation	,492	,085	,027	,029	,029		
Sig. (2-tailed)	296	296	296	296	296		296
N							

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

* . Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Anexo N – Relação entre os motivos de ordem escolar, ligados ao professor e ligados ao aluno, e o género dos alunos

Group Statistics

	Género	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Motivos de ordem escolar	Feminino	157	3,640	,8276	,0660
	Masculino	139	3,389	,7514	,0637
Motivos ligados ao professor	Feminino	157	4,528	,7947	,0635
	Masculino	139	4,183	,7475	,0634
Motivos ligados ao aluno	Feminino	157	4,527	,8251	,0658
	Masculino	139	4,160	,8238	,0699

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means					95% Confidence Interval of the Difference	
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	Lower	Upper
Motivos de ordem escolar	Equal variances assumed	,239	,626	2,721	294	,007	,2512	,0923	,0695	,4329
	Equal variances not assumed			2,737	293,808	,007	,2512	,0918	,0706	,4318
Motivos ligados ao professor	Equal variances assumed	,040	,842	3,831	294	,000	,3448	,0900	,1677	,5220
	Equal variances not assumed			3,845	292,911	,000	,3448	,0897	,1683	,5213
Motivos ligados ao aluno	Equal variances assumed	,051	,821	3,819	294	,000	,3667	,0960	,1777	,5556

Equal variances not assumed			3,819	289,777	,000	,3667	,0960	,1777	,5556
--------------------------------------	--	--	-------	---------	------	-------	-------	-------	-------

Anexo O – Relação entre os motivos de ordem escolar, ligados ao professor e ligados ao aluno, e a idade dos alunos

Descriptives

		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum
						Lower Bound	Upper Bound		
Motivos de ordem escolar	11-12	53	3,220	,7553	,1038	3,012	3,428	2,0	5,0
	13-14	190	3,578	,7867	,0571	3,465	3,690	1,6	5,6
	15-16	51	3,645	,8465	,1185	3,407	3,883	1,8	5,4
	Total	294	3,525	,8024	,0468	3,433	3,617	1,6	5,6
Motivos ligados ao professor	11-12	53	4,030	,8054	,1106	3,808	4,252	2,1	5,6
	13-14	190	4,443	,7803	,0566	4,331	4,555	2,4	6,0
	15-16	51	4,445	,7282	,1020	4,241	4,650	2,7	6,0
	Total	294	4,369	,7898	,0461	4,278	4,459	2,1	6,0
Motivos ligados ao aluno	11-12	53	4,008	,9887	,1358	3,736	4,281	1,4	5,8
	13-14	190	4,485	,7255	,0526	4,381	4,589	2,3	6,0
	15-16	51	4,251	,9742	,1364	3,977	4,525	1,6	5,8
	Total	294	4,358	0,8423	,0491	4,262	4,455	1,4	6,0

Test of Homogeneity of Variances

		Levene Statistic	df1	df2	Sig.
Motivos de ordem escolar	Based on Mean	,034	2	291	,966
	Based on Median	,044	2	291	,957
	Based on Median and with adjusted df	,044	2	286,408	,957
	Based on trimmed mean	,037	2	291	,963
Motivos ligados ao professor	Based on Mean	,371	2	291	,691
	Based on Median	,395	2	291	,674
	Based on Median and with adjusted df	,395	2	290,638	,674
	Based on trimmed mean	,366	2	291	,694
Motivos ligados ao aluno	Based on Mean	4,742	2	291	,009
	Based on Median	4,341	2	291	,014
	Based on Median and with adjusted df	4,341	2	262,327	,014
	Based on trimmed mean	5,062	2	291	,007

ANOVA

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Motivos de ordem escolar	Between Groups	6,188	2	3,094	4,935	,008
	Within Groups	182,462	291	,627		
	Total	188,650	293			
Motivos ligados ao professor	Between Groups	7,437	2	3,719	6,172	,002
	Within Groups	175,329	291	,603		
	Total	182,766	293			
Motivos ligados ao aluno	Between Groups	10,122	2	5,061	7,447	,001
	Within Groups	197,769	291	,680		
	Total	207,891	293			

Multiple Comparisons

Turkey HSD

Dependent Variable	(I) Idade	(J) Idade	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
						Lower Bound	Upper Bound
Motivos de ordem escolar	11-12	13-14	-,3577*	,1230	,011	-,647	-,068
		15-16	-,4248*	,1553	,018	-,791	-,059
	13-14	11-12	,3577*	,1230	,011	,068	,647
		15-16	-,0671	,1249	,853	-,361	,227
	15-16	11-12	,4248*	,1553	,018	,059	,791
		13-14	,0671	,1249	,853	-,227	,361
Motivos ligados ao professor	11-12	13-14	-,4132*	,1206	,002	-,697	-,129
		15-16	-,4157*	,1523	,018	-,774	-,057
	13-14	11-12	,4132*	,1206	,002	,129	,697
		15-16	-,0025	,1224	1,000	-,291	,286
	15-16	11-12	,4157*	,1523	,018	,057	,774
		15-16	,0025	,1224	1,000	-,286	,291
Motivos ligados ao aluno	11-12	13-14	-,4764*	,1281	,001	-,778	-,175
		15-16	-,2422	,1617	,294	-,623	,139

13-14	11-12	,4764*	,1281	,001	,175	,778
	15-16	,2343	,1300	,171	-,072	,541
15-16	11-12	,2422	,1617	,294	-,139	,623
	13-14	-,2343	,1300	,171	-,541	,072

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