

**Perceções sobre indisciplina em contexto escolar - um estudo de caso**

**Paula Cristina Lourenço Gonçalves Gabriel**

Dissertação apresentada à Escola Superior de Educação de Bragança  
para obtenção do grau de Mestre em Educação Social

Orientada por

**Professora Doutora Maria do Nascimento Esteves Mateus**

**Bragança**

**2017**



**Perceções sobre indisciplina em contexto escolar - um estudo de caso**

**Paula Cristina Lourenço Gonçalves Gabriel**

Dissertação apresentada à Escola Superior de Educação de Bragança  
para obtenção do grau de Mestre em Educação Social

Orientada por

**Professora Doutora Maria do Nascimento Esteves Mateus**

**Bragança**

**2017**

## **Dedicatória**

*Aos meus maiores tesouros  
os quais confiei,  
com muito carinho  
à escola, qual cofre,  
para lhes abrir os  
horizontes!*

## Agradecimentos

Estou grata, em primeiro lugar, a Deus pelo dom da vida e pela capacidade de aprender, aprender sempre.

Quero expressar os mais sinceros agradecimentos a todos os que estiveram comigo nesta fase da minha vida:

Estou muito grata à minha orientadora, Professora Doutora Maria do Nascimento Esteves Mateus pela sua preciosa ajuda, paciência, alento, correção sempre atempada, encorajamento, pela sua capacidade de mapear a rota, por tanto tempo despendido... Obrigada!

A cada professor deste curso de mestrado, por partilharem o vosso saber e também a vossa experiência profissional... Obrigada!

A cada colega, companheiras de caminhada nesta etapa do meu percurso, pela vossa empatia, amizade sincera... Obrigada!

Às escolas, pelas quais tenho passado, e que me têm enriquecido tanto com experiências, em especial a escola de Carcavelos, cada um dos seus alunos... Obrigada!

Aos meus filhos, pela vossa paciência nas minhas ausências, pela vossa motivação e pelo ânimo, por não permitirem que eu baixasse os braços... Obrigada!

Ao meu marido, pela tua dedicação e incentivo... Obrigada!

Estou deveras grata a todos os que contribuíram para que eu chegasse aqui... tantos amigos, colegas, família... com um coração deveras cheio apenas digo **Obrigada!**

## Índice Geral

Dedicatória .....	i
Agradecimentos .....	ii
Índice Geral .....	iii
Índice de figuras .....	v
Índice de tabelas .....	v
Siglas e Abreviaturas .....	vi
Resumo .....	vii
Abstract .....	viii
Introdução.....	1
Capítulo I – Enquadramento teórico .....	3
1. Educação formal e informal .....	3
1.1. A massificação da escolaridade.....	4
1.2. Mudanças e necessidades no Ensino em Portugal.....	5
1.3. Dimensão social da Educação.....	5
1.4. Desafios da Escola.....	6
2. A Indisciplina.....	8
2.1. Conceito de indisciplina.....	8
2.2. Fatores geradores de indisciplina .....	10
2.2.1. Fatores sociais .....	11
2.2.2. Fatores individuais .....	12
2.3. Faces da indisciplina.....	13
3. Autoconceito académico .....	15
4. Desenvolvimento sociomoral .....	17
4.1. Perspetiva cognitivo - desenvolvimentista no desenvolvimento moral de Kohlberg.....	20

Capítulo II – O problema, os objetivos, o contexto ambiental e as características da amostra .....	23
1. Formulação do problema e dos objetivos .....	23
2. Contexto ambiental .....	24
3. Caracterização dos intervenientes no estudo - seleção da amostra .....	26
Capítulo III – Metodologia .....	32
1. Natureza da investigação .....	32
2. Instrumentos de recolha de dados .....	34
3. Questões éticas da recolha de dados .....	37
4. Tratamento da informação .....	37
Capítulo IV – Apresentação e análise dos resultados .....	39
1. Resultados da aplicação da Escala de Disrupção Escolar professada pelos alunos (EDEP) .....	39
1.1 Comparação dos resultados da EDEP com as variáveis sociodemográficas ....	42
2. Resultados da aplicação da Escala de Disrupção Escolar Inferida (EDEI) ao Diretor de Turma .....	43
3. Resultados da aplicação da <i>Self-Concept as a Learner Scale</i> (SCAL) que avalia o autoconceito académico .....	45
3.1. Comparação dos resultados da <i>Scale</i> com as variáveis sociodemográficas ....	48
3.2. Resultados da Escala dos Dilemas Sociais .....	50
4. Discussão dos resultados .....	52
Considerações finais .....	55
Referências bibliográficas .....	57
Anexos.....	62

## Índice de figuras

Figura 1: Classificação média dos alunos .....	29
Figura 2: Respostas ao Dilema I.....	51
Figura 3: Respostas ao Dilema II.....	51

## Índice de tabelas

Tabela 1: Distribuição dos alunos na escola sede por anos de escolaridade .....	24
Tabela 2: Caracterização sociodemográfica e classificações obtidas no fim do 2º período.....	28
Tabela 3: Profissão e Escolaridade do pai e da mãe dos alunos.....	30
Tabela 4: Resultados no fator Agressão as Colegas .....	40
Tabela 5: Resultados no fator Desvio às Regras de Produção .....	41
Tabela 6: Resultados no fator Agressão à Autoridade.....	41
Tabela 7: Diferenças mais significativas em relação à EDEP e faixa etária.....	42
Tabela 8: Diferenças mais significativas entre a EDEP e o sexo .....	43
Tabela 9: Resultados do questionário EDEI.....	44
Tabela 10: Comparação dos resultados mais significativos entre EDEI e EDEP .....	45
Tabela 11: Resultado no fator Motivação .....	46
Tabela 12: Resultados no fator Orientação para a Tarefa .....	47
Tabela 13: Resultados no fator Confiança nas Capacidades .....	47
Tabela 14: Resultados no fator Relação com os Colegas .....	48
Tabela 15: Diferenças mais significativas entre o autoconceito escolar e a idade .....	49
Tabela 16: Diferenças mais significativas entre o autoconceito escolar e o sexo .....	50

## **Siglas e Abreviaturas**

Af – Aluno do sexo feminino

Am – Aluno do sexo masculino

DT – Diretor de turma

EDEP - Escala de Disrupção Escolar Professada

FQ – Físico- Química

HGP – História e Geografia de Portugal

Mat. – Matemática

NE – Necessidades Educativas

Port. – Português

Q – Questão

SCAL – Self Concept as Learner

## Resumo

O presente estudo, *Percepções sobre indisciplina em Contexto Escolar- um estudo de caso*, visa analisar como alunos e docentes percebem a indisciplina, partindo da questão problema de investigação “Quais as percepções que alunos e docentes têm de comportamentos disruptivos em contexto escolar?”. Através de pesquisa documental, procurou criar-se o quadro teórico que serviu de base ao presente estudo. Este estudo, de natureza quantitativa, de carácter exploratório, recorreu a um instrumento de recolha de dados, um inquérito por questionário composto por três partes: o questionário EDEP (Escala de Disrupção Escolar Professada), validado por Veiga (1996); o questionário SCAL (*Self Concept as Learner*), desenvolvido por Waetjin (1972), adaptado e validado por Veiga (2002) e a Escala dos Dilemas Sociais, adaptada a partir de uma escala desenvolvida por Tavares e Menin (2015). A amostra selecionada é não probabilística e intencional, constituída por dezassete alunos, com idades compreendidas entre os doze e catorze anos, nove do sexo masculino e oito do sexo feminino, pertencentes a uma turma do sétimo ano do Agrupamento de Escolas de Carcavelos, salvaguardando os princípios de confidencialidade e anonimato das respostas. Os resultados permitem verificar que, de um modo geral os alunos reconhecem comportamentos disruptivos professados por eles e que as variáveis sociodemográficas têm alguma influência nos resultados, quer na disrupção quer no autoconceito académico.

**Palavras- chave:** Indisciplina, disrupção, autoconceito, desenvolvimento sociomoral.

## **Abstract**

The present study, "Perceptions about indiscipline in school context – a case study", aims to analyze how the students and teachers perceive the indiscipline, starting from the problem research question "What are the perceptions that students and teachers have of disruptive behaviors in school context?" Through documentary research, we sought to create the theoretical framework that served as the basis for the present study. This quantitative, exploratory study made use of a data collection instrument, a questionnaire survey composed of three parts: The EDEP (Professed School Disruption Scale) questionnaire, validated by Veiga (1996); The SCAL (Self Concept as Learner) questionnaire, developed by Waetjin (1972), adapted and validated by Veiga (2002), and the Social Dilemmas Scale, adapted from a scale developed by Tavares and Menin (2015). The selected sample is non-probabilistic and intentional, consisting of seventeen students, aged between twelve and fourteen, nine males and eight females, belonging to a seventh year class of the Carcavelos School Group, ensuring the principles of confidentiality and anonymity of the responses. The results show that, in general, students recognize disruptive behaviors professed by them and that sociodemographic variables have some influence on results, both in disruption and in academic self-concept.

**Keywords:** Indiscipline, disruption, self-concept, sociomoral development.

## Introdução

No âmbito do Mestrado em Educação Social, surge o presente estudo subordinado ao tema *Perceções sobre Indisciplina em contexto escolar - um estudo de caso*. A Indisciplina é encarada como um dos principais problemas das escolas atuais, sendo este um fenómeno que, segundo Velez e Veiga (2010), a par com a violência exercida por pares e com a restante comunidade educativa, tem vindo a aumentar. Em alguns estudos que têm sido realizados nos últimos anos em Portugal os resultados têm sido similares: o problema da indisciplina escolar persiste e com base num estudo realizado por Henriques, no ano letivo 2015/2016, Watson (2017), refere que esta problemática continua a aumentar nas escolas portuguesas, causando muita apreensão a toda a comunidade escolar.

A escola é um lugar privilegiado de muitas interações sociais, sendo espectável que, por vezes, surjam conflitos que, não sendo prevenidos ou mediados, possam gerar situações de indisciplina, e até de violência.

É de extrema importância, de acordo com Couto (2013), o professor estar atento à própria turma, à sua dinâmica e às culturas envolvidas, prevenindo situações de indisciplina porque o que diferencia “ (...) professores mais eficazes é a ênfase colocada na prevenção dos problemas e na associação entre a prevenção e uma boa gestão da sala de aula” (p. 30).

Além da Indisciplina ser responsável, muitas vezes, pelo fraco sucesso escolar dos alunos ainda está relacionada, segundo Veiga (2007), com o stress da classe docente, assim como com a preocupação de pais e encarregados de educação pela segurança dos seus filhos/educandos, insegurança muitas vezes percebida pelos próprios alunos.

Este estudo, de natureza descritiva, procurará conhecer o que caracteriza uma turma indisciplinada, verificando como os alunos percebem a indisciplina, de que forma está relacionada a indisciplina com o autoconceito dos alunos, e o seu próprio desenvolvimento sociomoral.

Do ponto de vista estrutural, o presente trabalho encontra-se dividido em quatro capítulos. No capítulo I será apresentado o enquadramento teórico, onde serão abordados conceitos que servirão de base a uma fundamentação teórica deste estudo, tais como a educação, a indisciplina, fatores que originam a indisciplina, as faces da indisciplina, o autoconceito académico e o desenvolvimento sociomoral, focando os níveis de desenvolvimento de Kohlberg.

No capítulo II será explicitado o problema *Quais as percepções que os alunos e docentes têm de comportamentos disruptivos em contexto escolar?* A fim de obter respostas ao problema enunciado, serão definidos os seguintes objetivos: analisar a percepção que os alunos têm da sua disrupção escolar, verificar se existem diferenças significativas entre a disrupção escolar e as variáveis sociodemográficas, compreender a percepção que os docentes têm da disrupção escolar, comparar a percepção que os alunos têm da sua disrupção escolar, com a inferência-da disrupção que os professores têm da mesma, interpretar a relação entre o autoconceito especificamente académico e as variáveis sociodemográficas, discutir como o autoconceito académico e o desenvolvimento sociomoral dos alunos influenciam a indisciplina. Será feita uma breve caracterização do contexto ambiental, assim como da amostra selecionada de forma intencional, composta por 17 alunos de uma turma de 7º ano de escolaridade e por um docente, o diretor de turma, como docente privilegiado de contato entre alunos, docentes da turma e pais/encarregados de educação.

No capítulo III far-se-á referência à metodologia utilizada, de natureza quantitativa, em que uma análise permitirá obter respostas à questão formulada e aos objetivos definidos através da aplicação de inquéritos por questionário aplicados a 17 alunos do 7º ano de escolaridade, nove do sexo feminino e oito do sexo masculino, no Agrupamento de Escolas de Carcavelos. Dado tratar-se de um estudo de caso não será possível fazer generalizações, pelo que as respostas obtidas dirão respeito apenas às percepções dos participantes.

No capítulo IV será feita a apresentação, análise e discussão dos resultados, tendo por base as respostas dos/as inquiridos/as e a revisão de literatura que sustenta este estudo, e que se poderá concluir que os alunos têm consciência, quer dos seus comportamentos disruptivos, em especial nos *desvios às regras de produção*, ou seja, nas infrações que se apresentam como menos graves, mas que perturbam o funcionamento regular das aulas, assim como das dificuldades sentidas por eles, de acordo com o autoconceito académico, destacando-se os itens relacionados com o fator *motivação*.

Por último, serão apresentadas as considerações finais, realçando se a questão problema e os objetivos do estudo foram alcançados, apontando alguns dos resultados e uma breve reflexão crítica sobre as limitações do presente estudo. As referências bibliográficas servirão de fundamentação ao desenho do estudo e os anexos visam clarificar o texto construído para esta investigação.

# Capítulo I

## Enquadramento teórico

Neste capítulo será apresentada uma breve abordagem teórica que fundamente os diferentes pontos que irão sustentar o estudo em causa, focando a questão da educação como resultado da massificação da escolaridade, que mudanças podem ser preconizadas para alterar esta realidade, incidindo ainda sobre a dimensão social da educação e os desafios que se colocam à escola para ultrapassar este estado de coisas. Para uma melhor compreensão da temática abordaremos depois o conceito da indisciplina e os fatores geradores da mesma, as diferentes faces da indisciplina e de que forma o autoconceito académico e o desenvolvimento sociomoral, na perspetiva cognitiva desenvolvimentista de Kohlberg, influenciam a indisciplina escolar.

No ponto a abaixo enunciado, apresentaremos uma breve abordagem sobre o papel da educação formal e informal.

### 1. Educação formal e informal

Tal como as sociedades têm evoluído e sofrido mudanças muito significativas, a educação não tem ficado alheia a estas alterações.

Giddens (2007) refere que a educação envolvendo “a instrução dos alunos em espaços construídos para o efeito levou muito tempo a emergir” (p. 495). A Educação do ponto de vista formal, ou seja, a que se identifica por ser altamente estruturada e que se desenvolve em estabelecimentos de ensino, como escolas e universidades, que segue um programa idêntico para os alunos que frequentam a mesma instituição (ainda que, como veremos no decorrer deste trabalho, a mesma tem sofrido alterações e permanecemos num tempo de constante metamorfose, tentando de alguma forma levar os programas a se adequarem aos alunos, tendo em conta as motivações e aspirações dos mesmos), durante um certo período esteve apenas acessível a um grupo reduzido de alunos que tivessem disponibilidade de tempo, assim como alguma abonação financeira. Sucintamente, ler não era uma prioridade. O crescimento físico e intelectual estava associado a uma apropriação de conhecimentos de práticas de trabalho transmitidas pelos mais velhos. O principal meio de transmitir conhecimento às gerações seguintes era pela transmissão oral e informal em conversas e vivências entre familiares, amigos, colegas ou interlocutores

ocasionais, de forma espontânea na vida do dia-a-dia ou seja, a denominada educação informal, que se distingue da educação não formal por esta última, ainda que se processe fora da esfera escolar (assim como a educação informal), ir ao encontro das aspirações e desejos do indivíduo, sendo veiculada pelos museus, meios de comunicação e outras instituições que promovam desde feiras, exposições e outras atividades com objetivo de ensinar sobre determinada área a um público heterogêneo.

Em seguida iremos abordar como a questão da massificação escolar, apoiada na diversidade e heterogeneidade social e cultural influenciou a educação.

### **1.1. A massificação da escolaridade**

O facto do número de alunos ter aumentado conduzindo a uma diversidade e heterogeneidade social/cultural dentro do espaço escolar, implicou consequências tornando mais visível o fenómeno da indisciplina, violência e delinquência, que se

(...) intensifica após a 2ª Guerra, com o alargamento da escolaridade obrigatória e o aumento exponencial da população escolar, por vezes acumulada em escolas que mal a comportam, e é correlatada das transformações económicas, culturais e sociais verificadas nas sociedades industrializadas (Estrela, 2007, p. 23).

Mas mesmo assim, Estrela (2007) defende que apesar das mudanças normativas e de funcionamento das escolas, do aumento significativo de alunos oriundos de outros países e/ou etnias, em especial nas escolas do litoral e das grandes cidades, os problemas verificados com a indisciplina “são mais perturbadores pela sua recorrência do que pela sua gravidade intrínseca” (p. 29).

A legitimação da igualdade de oportunidades e no acesso à educação apenas é verificada após o 25 de abril de 1974, através da instauração de algumas políticas da educação como o prolongamento da escolaridade obrigatória e da escola unificada, cuja finalidade seria favorecer uma efetiva igualdade de oportunidades.

Os anos 80, segundo Alves e Canário (2004), foram marcados pelo insucesso escolar, revelando-se este ser um dos principais problemas do sistema educativo português.

No seguimento da nossa fundamentação apresentaremos as mudanças e as necessidades do ensino em Portugal para responder ao tema em questão.

## **1.2. Mudanças e necessidades no Ensino em Portugal**

Muitas têm sido as mudanças ocorridas no sistema de Ensino em Portugal, quer a nível de currículos e programas para alunos, como na formação de professores, mas apesar das mudanças ocorridas a tentativa de uniformização do modelo escolar, segundo Canário (2008), “desarma a instituição escolar para responder de forma pertinente à diversidade crescente dos seus públicos” (p. 99). Mediante o quadro atual heterógeno da sociedade portuguesa são requeridas da escola, segundo Alves e Canário (2004) medidas educativas que privilegiem a diversidade de alunos, promovendo a sua inclusão.

De acordo com Gallo (2010), as mudanças ocorridas pela expansão das tecnologias de comunicação e de informação, a consciencialização em relação ao meio ambiente, e a produção económica diversificada, influi as alterações verificadas na sociedade, e concomitantemente a escola, no dizer de Santos (2015), “sofra todas estas influências sociais” (p. 17).

Para Alarcão (2010), a educação é perpetuada através da avaliação, certificação, ação disciplinar e pedagogia ao transmitir os conhecimentos, técnicas, e também os valores sociais e comportamentais.

Segundo Couto (2013), uma das mudanças que também tem influenciado o processo ensino-aprendizagem, são os papéis do professor e do aluno, em que o professor deixa de ser um mero transmissor de conhecimentos para um aluno obediente, para “ (...) práticas disciplinares mais democratas e autónomas, em que o aluno é progressivamente responsabilizado, visando a autodisciplina, e o professor um cada vez melhor organizador da aprendizagem, e gestor da sala de aula” (p. 21).

No ponto que se segue focaremos a dimensão social da educação na sua vertente de ensino e na sua vertente societal, evidenciando a relação entre elas.

## **1.3. Dimensão social da Educação**

Aquino (1996), citado por Santos (2015), refere como dimensões da educação: a dimensão do ensino, ou seja “ a escola estaria a serviço da apropriação (...) dos conhecimentos acumulados pela humanidade”, a dimensão societal, em relação ao papel da escola no que concerne à preparação para vida em sociedade, e ainda em relação à

qualificação para o trabalho, será a dimensão profissionalizante. “Quando uma dessas dimensões fraqueja, começa o descontentamento com a Escola, o abandono do estudo, as desordens de todo o tipo, das mais simples às mais complexas” (p. 17).

Segundo Lobrot (1995), citado por Martins (2012), a função social não pode ser dissociada da escola, uma vez que a mesma “difunde a sabedoria necessária para o funcionamento da sociedade” um facto que foi realçado essencialmente quando a escola passou a ter um carácter mais geral e heterogéneo, menos elitista (p. 17). Tal levou a uma situação rotulada por alguns autores, nomeadamente Silva (2010) como um dilema. Se por um lado, o objetivo fulcral da escola é o de transmitir o saber necessário a uma dada sociedade e cultura, por outro lado não pode ignorar a diversidade dos seus alunos, as suas aspirações e os seus objetivos de vida marcadamente heterogéneos, que nem sempre se coadunam com o que a escola oferece, o que leva obrigatoriamente a uma reflexão sobre quais as finalidades e estratégias educativas que são relevantes para a atualidade.

Segundo Bourdieu e Passeron (1975) citado por Martins (2012), existe o que rotulam de *violência simbólica* originada pelo facto da educação escolar reproduzir interesses, culturais e económicos do grupo dominante, o que irá perpetuar ou acentuar as desigualdades sociais, pois não providencia que as classes populares usufruam um acesso igualitário à educação. Ainda, segundo estes mesmos autores, a violência e indisciplina praticadas pelos alunos pode ser entendida como um protesto contra a violência simbólica praticada pela instituição escola e como uma manifestação contra a exclusão vivenciada na escola.

De acordo com Martins (2012), não será de todo sábio prever e/ou estruturar as escolas de acordo com a “ilusão de um funcionamento que ocorre segundo grupos homogéneos” (p. 18), ou como Castilho (1875), citado por Boto (2012), propôs como desafio pedagógico no séc. XIX “ensinar a todos como se eles fossem um só” (p. 57).

Sendo a Escola um espaço que espelha os problemas e as tensões económicas sociais, políticas, emocionais e afetivas existentes na comunidade, esta enfrenta vários desafios que tentaremos sintetizar no ponto a seguir apresentado.

#### **1.4. Desafios da Escola**

As funções da Escola deverão ser redefinidas, de acordo com Estrela (2007), diante da atual sociedade denominada pós-industrial ou sociedade de informação, em que o seu

papel na socialização dos jovens é fulcral assim como na formação cultural, “a escola necessita de se transformar num centro de reflexão crítica sobre a informação proveniente das mais variadas fontes” (p. 26). Será esta atitude reflexiva e atuante que promoverá o desenvolvimento da consciência crítica, tornando desta forma

(...) mais premente uma formação ético-axiológica dos alunos, que os situe perante a avalanche de informações contraditórias que recebem e os prepare para o diálogo intercultural com as pessoas das mais diversas origens étnicas, culturais e sociais com que se cruzam na escola, na sociedade e no ciberespaço (Estrela, 2007, p. 26).

A educação, mais concretamente, a instituição escola é algo de importância fulcral nas sociedades contemporâneas.

A escola enfrenta um grande desafio na atual sociedade globalizada, porque segundo Santos (2015), “a escola espelha no seu espaço, os problemas e as tensões das esferas económica, social, política, emocional, afetiva, entre tantas outras (...)” (p. 26), sendo desta forma, na perspectiva de Antunes (2002), um foco de indisciplina, exatamente pela dificuldade de integração, pelo modelo autoritário e pela ausência de clareza em relação às regras.

Para Ribeiro, Oliveira, Pereira, Felgosa e Nunes (2012) “A necessidade imperiosa de responder aos desafios provocados pelas mudanças sociais “exige-lhe” uma desmedida ambição pedagógica; trata-se de chegar a todos, esbater desigualdades, contribuir para um processo de oportunidades” (p. 1).

A evolução verificada no contexto escolar, apresentada por Couto (2013) em que o Professor é “possuidor do saber face ao aluno obediente” (p. 19) e que ao aluno estava associado um papel passivo na aquisição do conhecimento para se verificar no presente uma maior democratização no processo da aprendizagem, cabe ao professor um papel de “facilitador” do conhecimento, ou “organizador da aprendizagem e gestor da sala de aula” (p. 20) e ao aluno um papel cada vez com maior responsabilidade na sua apetência para adquirir os conhecimentos necessários, sendo auto responsabilizado, visando a sua autodisciplina.

A indisciplina apresenta, segundo vários autores, significados diversos, sendo referenciada tanto pelos meios académicos como pela comunicação social. Como tal,

consideramos importante referir a existência de indisciplina e apresentar alguns significados, o que faremos em seguida.

## **2. A Indisciplina**

### **2.1. Conceito de indisciplina**

Quando se fala em indisciplina surge uma panóplia de significados na nossa mente, pois, de acordo com Couto (2013), esta é uma palavra polissémica: remete-nos para vários significados num mesmo conceito, o que, segundo Estrela (2007) “pode gerar ruídos na comunicação” (p. 27). Ainda segundo Curto (1998), citado por Girão (2013), “ a noção de indisciplina surge como um factor subjectivo e de difícil definição, tendo os docentes formas diferentes de encarar os mesmos problemas” (p. 12). De acordo com cada docente, as atitudes podem ser percecionadas como sendo indisciplinadas ou não, o que dificulta ainda mais a definição da indisciplina.

Segundo o Grande Dicionário da Língua Portuguesa (1991) a indisciplina pode ser definida como “falta de disciplina; desobediência; rebeldia” (p. 412). Segundo Girão (2013), o conceito de indisciplina está ligado com os problemas atuais da sociedade, como “o incumprimento de regras, o desrespeito pelos outros, a falta de valores (...)” (p. 8).

Etimologicamente, de acordo com Silva (2013), a palavra disciplina (antónima de indisciplina) tem origem na palavra latina *discere* que significa aprender e advém na sua essência da mesma raiz que discípulo. Ainda para Faria (1979), citado por Silva (2013), disciplina pode ser considerada como o conjunto de regras impostas, ou a boa ordem numa sala de aula.

De acordo com Estrela (2007), o termo indisciplina (no contexto escolar) pode ser utilizado como o oposto à disciplina ou como “ordem necessária às aprendizagens escolares”, ou mesmo a quebra de regras escolares, extrapolando a sala de aula, o que pode desencadear “condições necessárias ao funcionamento das atividades educativas da escola” (pp. 27-28), podendo ainda, e de acordo com Couto (2013), a indisciplina ser associada a condutas de alunos através de atitudes que não se encontram legitimadas pelo professor, no contexto regulador da escola.

A indisciplina não se limita ao contexto da aprendizagem, mas pode ser patente e geradora de conflitos em todo o contexto da comunidade educativa, pois

(...) todo e qualquer comportamento desviante da conduta previamente definida como exigível ou tida como fundamental para a realização do trabalho, para o enquadramento das relações pessoais e para a sustentabilidade da organização/instituição (...) se trata de indisciplina (Girão, 2013, p. 13).

Salientamos ainda, de acordo com Aires (2010) que “A indisciplina na escola é um fenómeno intrínseco à sociedade e ao seu sistema de ensino e, dada a sua inevitabilidade, tão antiga como a própria escola” (p. 13), apesar de já não ser um “problema tão quente como era há alguns anos (...) continua a dividir pedagogos” (p. 4).

Segundo Estrela (2007), as diferenças entre “os fenómenos de agressividade, violência, delinquência e indisciplina são (...) ténues” (p. 27), o que dificulta a definição clara de cada um desses conceitos, embora esta autora defenda que “(...) a agressividade, a violência e a delinquência ocorridas na escola são sempre actos de indisciplina (...)” (p.28). De acordo com Girão (2013), os episódios de violência ou agressividade assumem, na maioria das vezes, um carácter esporádico mas de grande intensidade, ao contrário da indisciplina, por esta ter comportamentos de “baixa intensidade, mas de elevada frequência” (p. 10). Nem toda a indisciplina se manifesta de forma agressiva, violenta ou mesmo em atos de delinquência.

Segundo Santos (2015) não se deve confundir indisciplina escolar com delinquência, nem como resultado de alguma patologia biopsicossocial, ainda que as causas profundas do comportamento indisciplinar possam estar relacionadas com alguma destas situações.

A falta de disciplina dificulta que os objetivos da aula sejam atingidos, dificultando a captação de aprendizagens, o que interfere no sucesso académico dos alunos. Segundo Veiga (2004) a indisciplina é ainda referenciada como a causa de desgaste na docência, inferindo problemas relacionados com stress ou *burnout*, síndromes de exaustão associados a cansaço físico e/ou emocional, provocados pelo ambiente profissional. Carita e Fernandes (2012) referem que os docentes sentem-se “desconsiderados, desprezados, questionados enquanto pessoas” (p. 15).

A indisciplina escolar será a manifestação de atitudes por parte dos alunos, as quais, segundo Couto (2013), não “são legitimadas pelo professor no contexto regulador da sua prática pedagógica (...) perturbam o processo normal de ensino-aprendizagem.” (p. 20), ou, segundo Estrela (2007), contribuem para “(...) a perturbação do bom funcionamento das atividades escolares ligada à infração das regras escolares” (p. 27).

Contudo, Veiga (2007) defende a indisciplina como algo de positivo e que pode ter utilidade, se encarada como um apelo à mudança para “um sistema educativo que tem vindo a apresentar tantas dificuldades em conduzir os jovens ao *prazer de aprender* à realização escolar e profissional (...)” (p. 11).

O problema da indisciplina continua a ser um problema de grande visibilidade não apenas pelas vezes em que esta problemática é referenciada tanto nos meios académicos, como na comunicação social, apesar de existir, segundo Estrela (2007), uma discrepância entre o que é mediatizado pelos órgãos de comunicação social e a realidade do nosso país; mas também por ser antagónica ao sucesso académico dos alunos, assim como causa de inúmeros problemas no exercício da docência. De acordo com Veiga (2007) não é de todo de estranhar que a classe docente se sinta exausta, o que vai ao encontro de outros estudos feitos nesta área e que apontam essencialmente a indisciplina como uma das causas para o stresse dos professores.

Existe uma tentativa de se culpabilizar alguém ou algo pela indisciplina dos alunos, e, de acordo com Caldeira, Estrela, Palos e Veiga (2007), logo surgem censuras aos alunos, às suas famílias, à oferta formativa e escolha de currículos, aos professores e ao exercício de sua docência, como “sucessiva imputação de responsabilidades” (p. 17).

Clarificado o conceito de indisciplina passaremos a enunciar os fatores geradores da mesma, nomeadamente fatores sociais e individuais que se entrelaçam e cruzam numa mesma realidade.

## **2.2. Fatores geradores de indisciplina**

Ao considerar os fatores geradores de indisciplina, deve haver a consciência que este é um comportamento que, de acordo com Couto (2013), “ (...) é individual e é social ao mesmo tempo” (p. 26), pelo que estes dois aspetos devem ser tidos em conta.

Segundo Zechi (2014), sendo a indisciplina um fenómeno complexo, as suas causas não poderão de igual forma ser reduzidas a apenas um agente ou a uma dimensão. De acordo com esta autora, as causas internas dentro do contexto escolar são a estrutura, as condições da própria escola, os métodos de ensino-aprendizagem, a relação professor-aluno, e a adaptação do próprio aluno à escola. Em relação às causas externas à própria escola, refere “meios de comunicação, violência social e ambiente familiar” (p. 37), e, em relação ao ambiente familiar

(...) divórcio, a droga, o desemprego, a pobreza, a moradia inadequada, a ausência de valores, a anomia familiar, a desistência por parte de alguns pais de educar seus filhos, a permissividade sem limites, a violência doméstica, e a agressividade de alguns pais com os professores, podem estar na raiz do problema (Parrat Dayan, 2011, citado por Zechi, 2014, p. 37).

Seguidamente serão abordados os fatores sociais nomeadamente políticos, familiares e institucionais, fatores individuais e geradores da indisciplina.

### **2.2.1. Fatores sociais**

O aumento significativo de alunos oriundos de outros países, e/ou etnias, em especial nas escolas do litoral e das grandes cidades, também poderão ser causadores de indisciplina. Contudo, Estrela (2007) defende que apesar das mudanças normativas e de funcionamento das escolas os problemas verificados com a indisciplina “são mais perturbadores pela sua recorrência do que pela sua gravidade intrínseca” (p. 29).

Segundo Couto (2013) “No espaço escolar interagem vários sujeitos com expectativas e objetivos distintos” (p. 21), o que pode desencadear conflitos.

Também Amado (2001) destaca como origem do comportamento indisciplinado, fatores sociais e/ou políticos, que se coadunam pelos interesses e valores distintos da classe dominante (atitudes de racismo, xenofobia, desemprego e pobreza). Menciona depois os fatores familiares, muitas vezes a disfunção no seio das famílias, a demissão e inversão de papéis de autoridade, valores familiares distintos dos valores preconizados pela escola e, segundo Couto (2013), ainda podem ser referidos a excessiva permissividade ou o autoritarismo exacerbado no seio das famílias.

Amado (2001) refere também os fatores institucionais formais, como por exemplo a oferta dada pela escola, os currículos, os horários não se coadunarem com as aspirações dos alunos, o que pode levar a um desinteresse crescente. Os fatores institucionais informais também contribuem para o comportamento indisciplinado, pois a interação da turma, as lideranças dentro da turma que se opõem à autoridade dos professores funciona por vezes como rastilho para a indisciplina proliferar.

Sampaio (1999) defende que a ausência da homogeneidade na aplicação de regras na escola origina a indisciplina. Este autor, citado por Martins (2012), menciona três tipos

de regras: as formais (relacionadas com o Ministério da Educação, e que estão expressas através de decretos, portarias e que têm por finalidade regular o funcionamento do sistema), as regras não formais, que são ajustadas a cada estabelecimento de ensino, ainda que baseadas nas regras formais têm, no entanto, em conta os problemas específicos de cada estabelecimento, e as regras informais “usualmente pouco explícitas e não-estruturadas” que são apresentadas pelo próprio professor (p. 38).

### **2.2.2. Fatores individuais**

Como fatores individuais destacamos os fatores pessoais do aluno, a sua motivação intrínseca, as suas aspirações, o seu próprio desenvolvimento cognitivo e moral, pois alguns alunos não se adequam ao que é requerido na escola, em termos de comportamento (disciplina/comportamento) e conhecimento (disciplina/saber), por muitas vezes não perceberem a razão de estudar o que lhes é requerido, pois como dizem Cortesão, Leite e Pacheco (2002) “sentem-se mal, perturbam, questionam à sua maneira, por vezes agressiva, mesmo violenta, tudo o que o rodeia.” (pp. 30-31). Também Zechi (2014) menciona que a indisciplina pode ser entendida enquanto “ (...) forma de manifestação dos alunos ao sistema de poder” (p. 37), pelo facto dos alunos questionarem o poder.

Ainda podem ser mencionados fatores individuais dos próprios professores, os seus valores e crenças, e até segundo Alves (2007), “a categorização ou estigmatização que o professor faz de certos alunos” (p. 50), a forma como comunicam, fatores pedagógicos, métodos utilizados e competências de ensino. A forma como os professores preparam as suas aulas, as estratégias para motivar os alunos, os métodos utilizados, nomeadamente métodos expositivos que Couto (2013) considera como “ (...) sendo (...) o principal indicador de estratégias de ensino inadequadas”, dado o aluno ter um papel passivo, pouco (ou mesmo nada) participativo, o que pode levar a “que recorra a certos subterfúgios para que a aula passe mais depressa” (pp. 26-27).

Deve no entanto ser salvaguardado o facto de muitos atribuírem aos docentes a indisciplina em contexto escolar, o que, segundo Veiga (2007), não deveria acontecer pelo facto de que “o primeiro que deverá ser responsabilizado por um acto de indisciplina, é obviamente quem o comete”. Ainda de acordo com este autor, existem por vezes alunos que são disciplinados com uns professores e indisciplinados com outros. Aos professores cabe a responsabilidade de formar a consciência moral dos jovens, “quer através do tipo de conteúdos que ensina, quer através da *maneira* como tais conteúdos são transmitidos”,

pois a função do professor consiste em proporcionar mais do que o conhecimento formal. Os conteúdos programáticos devem ser aproveitados para promover as competências de relacionamento interpessoal dos alunos e a consideração pelos princípios democráticos (pp. 10-11).

Veiga (2007) sublinha que a forma de comunicar poderá ter uma grande influência na vida do aluno, tanto de uma forma positiva como negativa. É de grande importância que os professores possam desenvolver suas competências comunicacionais, de resolução de conflitos.

De acordo com Vinha e Paulino (2009), para o professor que possui uma perspectiva construtivista, os conflitos são vistos como oportunidades para desenvolver os valores e regras, “ (...) suas intervenções não enfatizam o conflito em si (...) mas sim o processo, ou seja, a *forma* com que os problemas serão enfrentados ” (p. 534).

Estrela (2002), citada por Couto (2013), reforça a importância de a par com as competências comunicacionais, desenvolverem-se “competências relacionais”, assinalando que a “relação pedagógica que se estabelece entre professor/aluno surge como tremendamente importante, senão primordial, na prevenção da indisciplina” (p. 31).

Em seguida apresentaremos as diferentes faces da indisciplina e as concepções que professores e alunos têm sobre o que é indisciplina.

### **2.3. Faces da indisciplina**

De acordo com Santos (2015) a indisciplina escolar pode ir desde o simples facto de recusar-se a emprestar uma borracha a um colega, até à participação desorganizada (falar sem ser solicitado), ou sentar-se de maneira inapropriada na cadeira, no refeitório, pois

(...) as distrações, as comunicações clandestinas (a que as novas tecnologias deram especial amplitude), as brincadeiras, as deslocações não autorizadas, etc. constituem frequentemente formas de defesa perante situações percebidas como monótonas(...) são menos perturbadores e desempenham funções de evitamento da tarefa (...) ou proposta de mudança de plano de aula, outros há que já se poderão revestir de alguma gravidade (...) (Estrela, 2007, p. 29).

A estes comportamentos, tal como refere Santos (2015), “opõem-se os considerados mais graves (agressões físicas aos colegas ou furar pneus (...))” (p. 16). Estes problemas de indisciplina são normalmente associados a problemas relacionados com fatores biológicos, familiares e sociais, e são referenciados como uma das causas dos problemas de aprendizagem.

Estrela (1986, 2002), citada por Caldeira (2007), chama de *funções de proposição* ao referenciar quais os objetivos a atingir com o comportamento indisciplinado, que se manifestam por comportamentos cujo objetivo é mudar a situação em favor do aluno, facilitando ou substituindo a tarefa ou, ainda, pela alteração temporária das normas que a regem. Refere as “funções de evitamento”, definidas como alheamento da tarefa, por mais ou menos tempo, sem contudo perturbar a aula, a não ser por uma possível intervenção do professor dirigida ao aluno distraído/alheado do resto da turma; as “funções de obstrução”, ou seja, comportamentos que interferem e impedem o funcionamento da aula, sabotando os objetivos principais da aula, os quais são remetidos para um papel secundário; as “funções de contestação ou oposição”, sendo estes os comportamentos que tendem a colocar a autoridade do professor em causa, levando-o a agir de forma firme ou a demonstrar a sua força, o que aporta consequências quer para o desenrolar da aula, quer para o estatuto do próprio professor na sala de aula e as “funções de imposição”, que são os comportamentos que visam impor uma “contra-organização”, subvertendo a própria aula (p. 51).

Segundo Amado (2001) a indisciplina pode ser agrupada em três níveis: o 1º refere-se a pequenos incidentes que perturbam o normal desenvolvimento da aula e é intitulado por *Desvios às Regras de Produção*, que é abrangido pelos incidentes que originam comportamentos disruptivos. Veiga (2011) apresenta o conceito de disrupção escolar como a “transgressão das regras escolares, prejudicando as condições de aprendizagem, o ambiente de ensino ou o relacionamento na escola.” O 2º nível refere-se aos *Conflitos Interpares* em que todas as situações são originadas por situações de *disfuncionamento das relações formais e informais* entre os alunos, ou seja, estão relacionados diretamente com os alunos e conflitos entre eles e poderão assumir outras proporções, configurando fenómenos de violência e *bullying*. O 3º nível refere *Conflitos da Relação Professor/Aluno*, que serão os comportamentos que desafiam a autoridade e o estatuto do professor, como desobediência, insultos, ou atitudes de confrontar ou contestar a autoridade do professor. Neste nível, o autor também articula o vandalismo contra a propriedade da escola (p. 41).

Por vezes, professores e alunos têm diferentes concepções sobre o que é indisciplina. De acordo com Couto (2013) para os alunos a indisciplina extrapola a sala de aula, ou seja, está também relacionada com os comportamentos fora da sala de aula, enquanto que para a maioria dos professores a indisciplina “ (...) se circunscreve ao espaço da sala de aula” (p. 26).

De acordo com Zechi (2014) além da prática relacional, do trabalho cooperativo, do estabelecimento de regras em conjunto com os alunos, quando a indisciplina está instaurada devem-se procurar “ (...) as suas causas, assim como as possíveis soluções” em fatores que “ (...) extrapolam a sala de aula, já que envolvem a escola como um todo” (p. 45).

Em seguida, apresentaremos uma breve definição de autoconceito, de que forma o autoconceito se desenvolve nos alunos, quais as suas dimensões, como se relaciona o autoconceito com a autoestima e como uma ação socioeducativa baseada no reforço positivo pode beneficiar a comunidade educativa, no combate à indisciplina.

### **3. Autoconceito académico**

De acordo com Veiga (1990), o autoconceito académico pode ser definido como “(...) as percepções que o sujeito tem de si próprio como aluno” (p. 48). Podemos referir que segundo Abril (2011) “Um dos maiores desafios que o adolescente enfrenta que é inerente ao seu crescimento individual é o desenvolvimento da identidade” (p. 5).

Para uma melhor compreensão deste conceito, Neto (1998), refere que *Autoconceito* é o conjunto de pensamentos e sentimentos que se referem ao *self*, a nossa percepção de quem somos enquanto indivíduos, ou o que se conhece a nosso respeito, sendo “ (...) um reflexo de nós próprios tal qual nos percebemos” (p. 143). Não é algo objetivo ou estanque, existem fatores que impulsionam o autoconceito, sendo que no adolescente, de acordo com Abril (2011), o autoconceito não se desenvolve apenas centrado nele, mas nas relações estabelecidas com terceiros.

Entre esses fatores, Neto (1998) refere a *avaliação refletida*, pois o autoconceito pressupõe uma avaliação de cada característica conhecida, seja de forma positiva ou negativa sendo que “ (...) uma fonte de informação central acerca do autoconceito são as reacções que as pessoas têm em relação a nós (...) o nosso julgamento sobre nós próprios reflecte de muitas maneiras a avaliação dos outros a nosso respeito”. Utilizando a analogia

de Cooley (1902), citado por Neto (1998), o que as pessoas (pais, professores, etc.) devolvem acerca de um aluno irá de alguma forma influenciar o que este aluno sabe acerca de si próprio, assumindo assim aqueles que o rodeiam um papel de *espelho social*, ainda que esta imagem nem sempre seja percebida de forma correta, ou seja, nem sempre o que o outro devolve é exatamente aquilo que é percebido pelo aluno. Através do processo designado *comparação social* é possível “ (...) avaliar as nossas habilidades, pensamentos, sentimentos e traços, comparando-nos com outros”. Desta forma, podem ser inferidas capacidades positivas (quando são postas em evidência capacidades positivas), mas também pode levar a um autoconceito fragilizado, quando a comparação é negativa, destacando que “As crianças podem ser especialmente vulneráveis a estas comparações negativas, uma vez que o seu autoconceito se está a desenvolver” (pp. 155-157). A *autopercepção*, como fonte de informação para o autoconceito, baseia-se na observação do seu próprio comportamento. Esta teoria, segundo este mesmo autor, contribui em larga escala para a motivação humana, o que no contexto escolar, é de grande importância.

De acordo com Veiga (1990), ao referir-se ao autoconceito académico, ele refere em especial quatro dimensões que têm sido alvo de diversos estudos: a motivação (uma das dimensões mais desenvolvidas em estudos nesta temática), a orientação para a tarefa, a confiança nas capacidades e ainda a dimensão relações com os colegas (pp. 239-242)

Mas Cooley (1902), citado por Neto (1998), considera que a autoestima é a avaliação do autoconceito, seja de uma forma positiva ou negativa, ou seja, “ (...) autoconceito e autoestima não são totalmente independentes. Não se pode valorizar algo a não ser que já se tenha uma ideia clara do que é”, sendo que a autoestima está relacionada com a forma de agir/reagir socialmente, porque “ (...) a investigação indica que alta auto-estima está associada com implicação social ativa e propiciadora de conforto, ao passo que baixa auto-estima é um estado debilitante” (pp. 169 - 171). Os alunos com elevada autoestima tendem a ser mais sociáveis, mais assertivos nas relações sociais, mais ambiciosos e tendem a ter melhores resultados académicos. Em contexto escolar, contudo, os estudantes com baixa autoestima envolvem-se em menos discussões na turma e em grupos formais.

De acordo com Veiga (1990), o autoconceito escolar pode ser potenciado (beneficiando desta forma a aprendizagem) quando existem expectativas positivas do professor face ao aluno e quando existe um ambiente escolar de apoio.

Com efeito, deve ser realçada

(...) a importância nuclear da escola e professores criarem um clima de aprendizagem motivador (...) um aluno mais motivado está disposto a despende mais esforço (intensidade) e durante mais tempo (persistência) no sentido de se envolver em atividades importantes que conduzam à realização da tarefa (...) que não só se garanta o sucesso dos alunos mas também um desenvolvimento saudável dos mesmos (Abril, 2011, p. 13).

Parece-nos de grande importância, haver um esforço de toda a comunidade educativa, envolvendo diversos agentes (professores, técnicos sociais, pais) no sentido de contribuir para um bom autoconceito académico dos alunos, potenciando desta forma o sucesso, o gosto pela aprendizagem e reduzindo, desta forma a indisciplina.

Em seguida, abordaremos o desenvolvimento sociomoral, como uma ferramenta a contribuir para a impetração de regras e princípios morais, e como poderá contribuir para a redução da indisciplina nas escolas.

#### **4. Desenvolvimento sociomoral**

A nossa sociedade pode ser descrita, de acordo com Zechi (2013), como uma sociedade que “ (...) busca a satisfação imediata, que valoriza o corpo e a aparência, o consumismo e a competição” (p. 51).

Transpondo para o contexto escolar,

(...) as transformações sociais trouxeram para as instituições escolares gerações marcadas pelo individualismo e competitividade, pela necessidade de informações imediatas (...) incapacidade de lidar com as frustrações da espera e do adiamento”, e nesse sentido “ (...) devemos pensar os desafios postos à formação em valores morais no espaço escolar, e suas relações com a (...) indisciplina escolar” (Zechi, 2013, pp. 50-52).

Ainda, segundo Macedo e Bello (2013) a escola constitui-se como um elemento muito importante no processo de construção e desenvolvimento moral, pelo seu caráter formativo e pelo seu caráter relacional entre professores, alunos e pais.

Para Vivaldi (2014) a educação moral deve extrapolar a disciplina específica “demandando um trabalho transversal aos programas curriculares” (p. 265). Importa definir o que é *moral* e de que forma este conceito pode ser desenvolvido, pois

A moral é adquirida à medida que o indivíduo conhece e interage com o meio social aprendendo as regras, princípios morais e valores sociais, e que seria de esperar, fossem basilares à sua conduta moral. Contudo, este constructo não é estanque, já que o desenvolvimento moral, o juízo moral e a ação comportamental é mediada pela consistência moral e competência moral. A consistência moral revela congruência entre o nível de desenvolvimento moral e a ação comportamental. Kohlberg e Piaget através dos seus estudos concluíram que as crianças, já em tenra idade distinguem o certo do errado, todavia nem sempre agiam de acordo com as regras conhecidas uma vez que não tinham competência para o fazer (Vieira, 2011, p. 41).

A importância de articular o desenvolvimento moral numa tese com uma temática relacionada com educação e indisciplina deve-se, de acordo com Macedo e Bello (2013), a que o desenvolvimento moral é importante para “ (...) o entendimento do desenvolvimento integral do ser humano, em relação ao sistema educacional” (p. 5). Este desenvolvimento integral refere-se a uma transformação, seja no domínio biológico e, de acordo com Lourenço (2002), também afetivo, intelectual, interpessoal ou moral, “ (...) processo em virtude do qual passamos de uma certa etapa, fase, período, nível ou estágio mais elementar para um outro mais avançado” (p. 29). O desenvolvimento sociomoral é um tema que está ligado ao *dever ser*, que apela para normas e princípios, que “anda em torno do justo e do injusto, do bem e do mal, do que deve ou não deve fazer-se” (p. 26) e “(...) a moralidade e o desenvolvimento moral têm a ver com a obediência (ou desobediência) a certas normas (...) com a conformidade das nossas acções e pensamentos a certos princípios” (p. 32).

Segundo Macedo (2013), o desenvolvimento moral foi remetido para um currículo oculto nas escolas. Currículo oculto é de acordo com Silva (1999) o conjunto de atitudes, valores, que não faz parte de um planeamento do professor em sala de aula, mas

representa tudo o que de alguma forma afeta a aprendizagem dos alunos e mesmo o trabalho dos professores, ou seja, relacionamentos, práticas, atitudes, comportamentos, gestos e percepções que vigoram em meio escolar.

Hoffman (1991), Eisenberg (2000), Tangney, Stuwewig e Mashek (2007) citados por Martins (2010) defendem que, ao encarar o desenvolvimento moral, se deve levar em conta os processos de desenvolvimento emocional, pois a empatia ou a culpa, por exemplo, enquanto emoções morais secundárias constituem-se fundamentais para o “desencadear das condutas morais e pró-sociais e para a inibição das condutas agressivas” (pp. 232-233). Tanto Gibbs (2003) como Blair (1997) confirmam a complexidade existente entre o desenvolvimento moral e as condutas agressivas, mas ambos os autores citados por Martins (2010), salientam que “nem sempre as condutas agressivas estão associadas a níveis baixos no desenvolvimento moral, contudo parecem estar associados a determinados mecanismos cognitivos que inibem as emoções morais (como é o caso da empatia, culpa e remorso)” (p. 233). A salientar que existem muitos fatores que de alguma forma condicionam o próprio desenvolvimento, pois conforme Vieira (2011) afirma: “O desenvolvimento moral está ancorado em regras e normas sociais, norteados por pressões externas (parentais e sociais) e internas (motivação, características pessoais), de domínio cognitivo (aprendizagem) e afetivo” (p. 24).

A tendência, em todas as classes etárias, segue no sentido de avaliar as transgressões morais como mais sérias e mais graves do que as transgressões convencionais, sendo as transgressões morais menos dependentes das regras e menos propensas a modificações que as convencionais, ou seja, as transgressões convencionais são encaradas, de acordo com Martins (2010), como mais “permissíveis se não houvessem regras a proibi-las e estariam menos sob a jurisdição da autoridade do que as regras morais” (p. 232), e as transgressões morais serão aquelas que têm consequências na integridade, no bem-estar ou que inferem diretamente com os direitos do outro (como por exemplo, bater ou roubar), enquanto a transgressão convencional vai contra o que foi estabelecido pelo grupo social (por exemplo, na escola), sendo estas arbitrárias e validadas pelo consenso, e sempre enquadradas dentro do contexto social.

Segundo Santos (2015), ao estudarmos a indisciplina na ótica da moralidade, não se pode perspetivar que toda a indisciplina é condenável moralmente, e de acordo com Schwartz (2001), os valores servem de guias para selecionar e avaliar ações, situações e pessoas, e, de acordo com os valores de cada indivíduo, estes delimitam o seu próprio comportamento. Ao nos referirmos ao período da adolescência, temos que prever que, no

dizer de Lima (2009), “ (...) é característico da adolescência a transgressão às normas (...). Nas relações com outros companheiros essa característica ficava bem evidenciada: a todo o instante os alunos falavam alto (...) simulavam brigas (...) evidenciam seus defeitos e dos outros” (p. 6).

Com efeito, a escola e toda a envolvimento escolar, deve propiciar um eficaz desenvolvimento moral aos seus alunos.

De acordo com Kohlberg (1976), citado por Lourenço (2002), no processo de desenvolvimento moral de uma criança/adolescente, existem várias etapas que vão desde o pensamento egocêntrico, para um pensamento mais empático, de colocar-se no lugar do outro. Não tem a ver apenas com cumprir regras primárias, mas este desenvolvimento relaciona-se com atitudes, valores e crenças que ditam os comportamentos. Perceber o nível de desenvolvimento sociomoral dos alunos poderá contribuir para criar uma base para envolver estes alunos de forma assertiva, sendo uma mais - valia no combate à indisciplina.

Para uma melhor compreensão do contributo dado por Kohlberg apresentaremos uma breve referência à perspectiva cognitivo - desenvolvimentista no desenvolvimento da moralidade.

#### **4.1. Perspetiva cognitivo - desenvolvimentista no desenvolvimento moral de Kohlberg**

Após vários estudos empíricos, Lourenço (2002) refere o acompanhamento por Kohlberg (1976), durante 20 anos, de uma amostra inicial de 72 indivíduos, da cidade de Chicago, em que metade da sua amostra era da classe média-alta, e a outra metade da classe média trabalhadora de 10, 13 e 16 anos de idade, o qual defendeu que o desenvolvimento moral é gradativo, mas independente da idade. Agrupou a maturidade moral em três níveis, e classificou 6 estádios de desenvolvimento moral, que mais tarde (1987) passaram a apenas 5.

Considerou o nível **pré-convencional**, em que as noções do que é certo ou errado, bom ou mau são entendidas, mas interpretadas de acordo com as consequências dos seus atos. Este é o nível, de acordo com Lourenço (2002), “das crianças antes dos 9 anos, de alguns adolescentes, e de muitos adolescentes e adultos com problemas com a justiça” (p.74). No nível **convencional**, de acordo com Siqueira (2005), há uma necessidade de

corresponder ao que é expectável por cada grupo social (família, escola...), ou seja, alguém que, segundo Lourenço (2002), “ (...) se assume como vivendo em sociedade e que tende a subordinar as necessidades individuais ao ponto de vista e às necessidades do grupo” (p. 75) e que é o nível alcançado pela maioria dos adolescentes e adultos. O nível **pós-convencional**, ainda de acordo com Lourenço (2002), assume que “que há um conjunto de princípios morais que têm prioridade sobre todas as normas e códigos” (p.75), sendo os valores morais definidos pela validade que lhes está implícita, mais do que pela autoridade de grupos ou pela própria identificação do indivíduo com esses mesmos valores morais e este nível é apenas alcançado por uma minoria de adultos, e geralmente após os 20-25 anos.

Os estádios de desenvolvimento moral devem ser entendidos na ótica de classificação dos raciocínios morais, e não na categorização de pessoas.

Lourenço (2002) considera cinco estádios, nomeadamente “**Estádio 1- Castigo e obediência**” em que “ (...) é bom e justo tudo o que evita o castigo e se conforma à vontade e poder das figuras de autoridade”; “**Estádio 2- Interesses e trocas**” em que bom e justo é tudo o que evita custos e traz ganhos, é a moralidade do “oportunismo, calculismo e interesses individualistas”; “**Estádio 3- Afeto e aprovação interpessoal**” o que é percebido como sendo mais correto e justo, é agir de acordo com o que é expectável pelos que são próximos; “**Estádio 4- O respeito pela lei e pela ordem**” em que a ação que estiver de acordo com os direitos e deveres consagrados legalmente, é a que é mais correta e; “**5- O respeito pelos princípios**” que equivale à moralidade pós-convencional (p. 77).

A principal característica do quinto estádio é

(...) reconhecer a relatividade de todos os códigos e normas (...) a perspectiva de alguém que adopta o ponto de vista moral, quer dizer, que pensa e age de modo a que as suas decisões passem no teste da universalidade (...) e da reversibilidade (aceitaria eu esta decisão, se tivesse de trocar de posição e ocupar o lugar de um outro qualquer? (Lourenço, 2002, pp. 80-81).

De acordo com Zechi (2014) a formação moral deve considerar parcerias entre escola, famílias e comunidades, sempre tendo como ponto de partida um diagnóstico adequado e “envolvendo os alunos como construtores dos valores almejados” (p. 60)

Após o enquadramento teórico, com respetiva fundamentação bibliográfica, apresentaremos no capítulo II, a fim de realizar o estudo empírico, a formulação do problema e dos objetivos, a caracterização e seleção dos participantes do estudo e os procedimentos utilizados.

## Capítulo II

### O problema, os objetivos, o contexto ambiental e as características da amostra

#### 1. Formulação do problema e dos objetivos

Tendo em vista a concretização do estudo empírico acerca de *Percepções sobre indisciplina em contexto escolar - um estudo de caso*, e sendo a indisciplina um problema multidimensional, é necessário concretizar a linha que orientará o trabalho de investigação. Como tal, a questão - problema que se impõe neste estudo é:

Quais as percepções que os alunos e docentes têm de comportamentos disruptivos em contexto escolar?

Procurar-se-ão analisar as relações existentes entre a disrupção (indisciplina) escolar, o autoconceito especificamente académico e o desenvolvimento sociomoral dos alunos, tendo em conta o peso de algumas variáveis sociodemográficas como, idade, sexo e nível socioeconómico, e como cada uma destas variáveis influencia a disrupção escolar, o autoconceito especificamente académico e o desenvolvimento sociomoral dos alunos, e que efeitos têm na relação entre estas três variáveis.

A fim de obter respostas à questão enunciada, foram definidos os seguintes objetivos:

- Analisar a percepção que os alunos têm da sua disrupção escolar;
- Verificar se existem diferenças significativas entre a disrupção escolar e as variáveis sociodemográficas;
- Compreender a percepção que os docentes têm da disrupção escolar;
- Comparar a percepção que os alunos têm da sua disrupção escolar, com a inferência da disrupção que os professores têm da mesma;
- Interpretar a relação entre o autoconceito especificamente académico e as variáveis sociodemográficas;
- Discutir como o autoconceito académico e o desenvolvimento sociomoral dos alunos influenciam a indisciplina.

## 2. Contexto ambiental

O Agrupamento de Escolas de Carcavelos é constituído por oito escolas agregadas, desde o ensino pré-escolar ao ensino secundário e é frequentado por 2576 alunos, sendo 1891 pertencentes à escola sede, onde foi realizado o presente trabalho de investigação.

Na escola sede, os alunos distribuem-se, conforme podemos verificar na Tabela 1, por oito turmas em cada ano de escolaridade, com exceção do 9º ano de escolaridade que tem mais uma turma de *Programa Curricular Alternativo* (PCA) e do 12º ano de escolaridade, igualmente com nove turmas.

Na tabela 1 apresentamos a distribuição dos alunos da Escola Básica e Secundária de Carcavelos por cursos, turmas e anos de escolaridade.

**Tabela 1**

*Distribuição dos alunos na escola sede por anos de escolaridade*

<b>ESCOLA BÁSICA E SECUNDÁRIA DE CARCAVELOS (66 turmas + 5 turmas de ensino recorrente noturno)</b>		
5º ano de escolaridade – 8 turmas		6º ano de escolaridade – 8 turmas
7º ano de escolaridade - 8 turmas	8º ano de escolaridade - 8 turmas	9º ano de escolaridade - 8 turmas PCA – 1 turma
10º ano de escolaridade (8 turmas) 2 turmas de Ciências e Tecnologias – 1 turma de Ciências Socioeconómicas – 2 turmas de Línguas e Humanidades – 1 turma de Produção Artística – 1 turma de Profissional de Técnico de Turismo – ½ turma de Profissional Técnico de Apoio Psicossocial + ½ turma de Técnico de Desporto		
11º ano de escolaridade (8 turmas) 2 turmas de Ciências e Tecnologias – 1 turma de Ciências Socioeconómicas – 2 turmas de Línguas e Humanidades – 1 turma de Produção Artística – 1 turma de Profissional de Técnico de Turismo - ½ turma de Profissional Técnico de Apoio Psicossocial + ½ turma de Técnico de Turismo		
12º ano de escolaridade (9 Turmas) 3 turmas de Ciências e Tecnologias – 1 turmas de Ciências Socioeconómicas – 2 turmas de Línguas e Humanidades – 1 turma de Produção Artística – 1 turma de Profissional de Técnico de Turismo -1 turma de Profissional de Gestão do Desporto		
Ensino recorrente noturno (5 turmas) 2 turmas de 10º ano de escolaridade de Línguas e Humanidades – 2 turmas de 11º ano de escolaridade de Línguas e Humanidades – 1 turma de 12º ano de escolaridade de Línguas e Humanidades		

Fonte: Súmula do Conselho Pedagógico (5 de setembro de 2017)

Como também se pode observar na tabela 1, o Agrupamento de Escolas de Carcavelos tem como ofertas curriculares três cursos científico-humanísticos, que são Ciências e Tecnologia, Ciências Socioeconómicas e Línguas e Humanidades. Tem também um curso artístico especializado, denominado Produção Artística. Como oferta de cursos profissionais tem o curso de Técnico de Desporto, Técnico de Apoio Psicossocial e Técnico de Turismo.

Além de contar com uma psicóloga a tempo integral, conta com o Gabinete de Atendimento Disciplinar (GAD), departamento que também coordena o apoio tutorial aos alunos que, por falta de acompanhamento e de apoio familiar necessitam de um apoio mais próximo. Ainda tem oferta de atividades extracurriculares de apoio ao estudo, desenvolvidas no próprio espaço escolar, após o tempo curricular. No ano letivo de 2016/2017, teve a oferta de 16 clubes (ou oficinas) das mais variadas áreas, entre eles, Oficina de físico-química, Projeto de empreendedorismo, Pintarte, Amigos da Biblioteca Aquaríofilia, Jogos de Interpretação, onde os alunos podiam desenvolver as mais diversas atividades, alguns dos quais irão continuar no presente ano letivo. Conta também com vários pátios cobertos, sala de convívio, biblioteca escolar, espaços diversificados onde os alunos podem conviver nos intervalos entre tempos letivos.

Apesar da escola estar situada num meio socioeconómico médio alto, é de salientar que existem nas periferias (num raio de 3 km), três estabelecimentos de ensino privado, os quais recebem cerca de  $\frac{3}{4}$  dos alunos da zona.

Além de ser uma escola localizada num meio urbano e litoral, que tem alunos de muitas proveniências, com todo o tipo de problemas e desafios que essa situação encerra, é uma escola mediatizada, por ser perscrutora de uma metodologia alternativa de ensino.

Sendo conhecida, segundo Fonseca (2016), como “a escola onde não se chumba”, apresenta como objetivos gerais no seu projeto educativo (2012-2017)<sup>1</sup> o desenvolvimento pleno da personalidade do aluno em todas as suas dimensões, o respeito pelos direitos e liberdades fundamentais, na aquisição de conhecimentos científicos, técnicos, históricos, humanísticos e estéticos, o respeito pela pluralidade cultural e a preparação para participar de forma responsável, ativa, crítica e criativa na vida social e cultural. Através do GAD, procura dar respostas aos problemas de indisciplina, privilegiando o envolvimento dos pais na resolução dos mesmos. Podemos considerar que os problemas de indisciplina não são de grande violência, pois restringem-se à

---

<sup>1</sup> Retirado do sítio da Escola Secundária de Carcavelos em <http://www.escarcavelos.edu.pt/index.html>

existência de alguns focos, em especial pequenas infrações que perturbam a ordem na sala de aula sendo no terceiro ciclo de escolaridade onde se regista maior número de ocorrências sinalizadas pelo GAD, de acordo com o relatório relativo ao ano letivo de 2016/2017.

Seguidamente será descrita a turma selecionada para o presente trabalho de investigação, sendo uma turma de terceiro ciclo (7º ano de escolaridade), constituída maioritariamente por alunos que têm tido alguns problemas de indisciplina que se têm refletido no aproveitamento académico.

### **3. Caracterização dos intervenientes no estudo - seleção da amostra**

Ao realizar-se um estudo acerca da indisciplina em contexto escolar, o universo de estudo seriam todos os alunos matriculados nas escolas, o que de acordo com Carmo (1998) seria impossível, dada a dimensão do conjunto. Como tal, é necessário selecionar uma amostra, técnica designada por amostragem, que

(...) conduz à selecção de uma parte ou subconjunto de uma dada população ou universo que se denomina amostra (...) os elementos que constituem a amostra representam a população a partir da qual foram selecionados. (...) O propósito da amostragem é obter informação acerca de uma dada população. (Carmo, 1998, p. 191)

A amostra selecionada no presente estudo trata-se uma amostra não probabilística, em que as amostras não probabilísticas, de acordo com Carmo (1998), “ (...) podem ser selecionadas tendo como base critérios de escolha intencional”, trata-se de uma amostragem de casos típicos, salvaguardando o princípio de que “ (...) casos que sejam considerados únicos ou especiais, não serão obviamente incluídos na amostra” (pp. 197 - 198). Por se tratar de um estudo de caso, segundo Ventura (2007) a seleção da amostra a estudar deve ser cuidadosa, de forma a “ (...) delimitar a unidade que constitui o caso (...) delimitada e contextualizada, com a preocupação de não analisar apenas o caso em si, como algo à parte, mas o que ele representa dentro do todo e a partir daí” (pp. 385-386). Esta técnica de amostragem pressupõe que o investigador conheça bem a população a estudar, por forma a selecionar os casos típicos.

Por este motivo, a direção do Agrupamento de Escolas de Carcavelos foi consultada, sendo sugerida a turma x<sup>2</sup> do 7º ano de escolaridade, que constituiu a amostra, por esta ser uma turma identificada como tendo problemas no âmbito da indisciplina. É uma turma constituída por alunos que maioritariamente apresentaram dificuldades quer no comportamento, quer na aprendizagem, e como parte da estratégia para colmatar lacunas detetadas no cumprimento das regras, este ano letivo, os alunos foram agrupados nesta turma, definida pelo perfil de competências, por ser mais pequena, devido a haver alunos com necessidades educativas (NE), sendo alvo de maior apoio pedagógico, motivacional e comportamental por parte dos docentes. É, pois, uma amostra não probabilística intencional.

A referida turma é composta por 20 alunos, sendo três desses alunos portadores de NE, não tendo estes sido contemplados no estudo realizado.

Foi atribuído a cada aluno um código, de forma a preservar o anonimato, em que a letra A significa aluno/a, seguido de f para sexo feminino e de um dígito que identifica o número de alunas deste sexo, ou seja Af1, Af2, Af3 até Af9. O mesmo foi adotado para identificar o sexo masculino, substituindo apenas a letra f pela letra m, ou seja, Am1, Am2, Am3, até Am8.

Com efeito, a amostra abrangeu um total de 17 alunos do 7º ano de escolaridade, nove alunos de sexo feminino, e oito alunos de sexo masculino, cujas idades e classificação obtida pelos alunos no 2º período do ano letivo de 2016/2017 são apresentadas na tabela 2.

A média de idades é de 12,8 anos, sendo que dez alunos têm treze anos, sete do sexo feminino, e apenas três do sexo masculino, cinco alunos têm doze anos, destes cinco, três são do sexo masculino e dois do sexo feminino, e apenas dois alunos de sexo masculino têm catorze anos.

Em relação às classificações obtidas no final do 2º período, o aluno Am6 não respondeu, por sua própria decisão. É um aluno de média 2, segundo informação do diretor de turma (DT).

Também se pode verificar na tabela 2 que dez alunos obtiveram classificação negativa (nível 2 ou inferior) na disciplina de FQ, sendo cinco alunos do sexo feminino e cinco de sexo masculino, sete alunos na disciplina de HGP, sendo três alunos do sexo

---

<sup>2</sup> A turma não é identificada para salvaguardar a confidencialidade assumida na aplicação dos inquéritos por questionário.

feminino e quatro alunos do sexo masculino, cinco alunos em Port., três do sexo feminino e dois do sexo masculino e apenas dois alunos do sexo masculino em Mat.

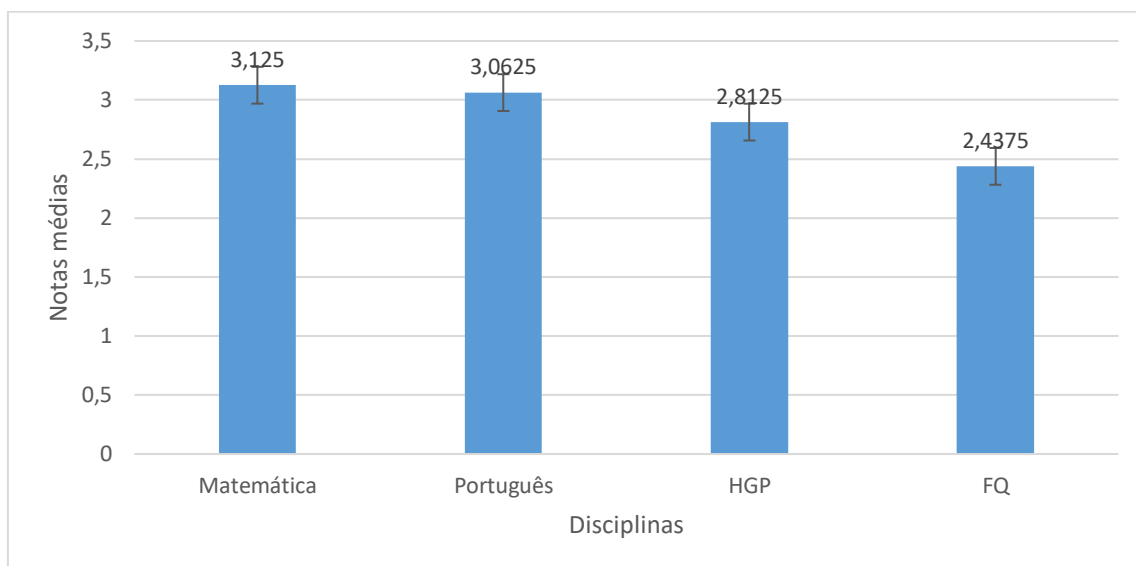
**Tabela 2**

*Caracterização sociodemográfica e classificações obtidas no fim do 2º período*

Alunas/os	Idade	Classificação no fim do 2º período de 2016/2017			
		Matemática (Mat.)	Português (Port.)	História e Geografia de Portugal (HGP)	Físico-química (FQ)
<b>Af1</b>	13	3	4	3	2
<b>Af2</b>	12	3	4	3	2
<b>Af3</b>	13	3	3	3	2
<b>Af4</b>	13	3	2	2	2
<b>Af5</b>	13	3	2	2	2
<b>Af6</b>	13	3	2	2	3
<b>Af7</b>	13	3	4	3	3
<b>Af8</b>	13	3	3	4	3
<b>Af9</b>	12	5	5	5	5
<b>Am1</b>	14	2	3	2	2
<b>Am2</b>	12	3	2	2	2
<b>Am3</b>	13	3	3	2	2
<b>Am4</b>	13	5	4	4	3
<b>Am5</b>	12	3	3	3	3
<b>Am6</b>	13	Não responde	Não responde	Não responde	Não responde
<b>Am7</b>	14	2	2	2	1
<b>Am8</b>	12	3	3	3	2

Em relação à classificação média dos alunos, como se pode verificar na figura 1, a média mais elevada é na disciplina de Mat., com a média de 3,125, e a mais baixa é na disciplina de FQ, com a média de 2,4375, em que Port. se aproxima mais da média de Mat. e HGP da de FQ.

Entre as quatro disciplinas apresentadas, a média total dos alunos de sexo feminino é de 3,03, e a média dos alunos de sexo masculino é de 2,64, obtendo as alunas melhores classificações médias que os alunos.



**Figura 1:** Classificação média dos alunos

Concordando com Veiga (1990), para determinar o nível socioeconómico dos alunos, optou-se pelas variáveis profissão e escolaridade do pai; assim como profissão e escolaridade da mãe.

Destes alunos, a maioria pertencem a um nível socioeconómico médio, conforme se pode verificar na Tabela 3.

Na tabela 3 apresenta a profissão e a escolaridade dos pais de cada aluno/a.

Um grande número de alunos, onze alunos optaram por responder *não sei* acerca da habilitação académica do pai, sendo que destes alunos, cinco são do sexo feminino e seis do sexo masculino, e dez alunos, de igual forma, acerca da habilitação académica da mãe, sendo 4 alunos do sexo feminino, e seis do sexo masculino. Estes alunos são provenientes de famílias alargadas ou extensas, de famílias reconstruídas, em que não há informação e até intimidade com um ou até com ambos os pais.

**Tabela 3***Profissão e Escolaridade do pai e da mãe dos alunos*

Aluna/o	Pai		Mãe	
	Profissão	Escolaridade	Profissão	Escolaridade
Af1	Vendedora	Não sabe	Não sabe.	Não sabe
Af2	Secretário	12º ano	Secretária	12º
Af3	Não sabe	Não sabe	Professora	Licenciatura
Af4	Condutor de pesados	Não sabe	Promotora de vendas	Não sabe
Af5	Empregado EDP	Não sabe	Tesoureira	Não sabe
Af6	Pescador marítimo	Não sabe	Administrativa	Não sabe
Af7	Desempregado	12º ano	Empregada doméstica	12º ano
Af8	Designer	Licenciatura	Educadora de infância	Licenciatura
Af9	Contabilista	Bacharelato	Contabilista	Licenciatura
Am1	Não sabe	Não sabe	Atriz	Não sabe
Am2	Empregado de mesa	12º	Desempregada	12º
Am3	Gestor	Não sabe	Assistente operacional	Não sabe
Am4	Não sabe	Não sabe	Ajudante de cozinha	Não sabe
Am5	Não sabe	Não sabe	Não sabe	Não sabe
Am6	Empresário	Não sabe	Hospedeira	Não sabe
Am7	Construção cívil	9º ano	Cozinheira	9º ano
Am8	Bancário	Não sabe	Cabeleireira	Não sabe

Ainda constituiu, de igual forma, amostra neste estudo, o DT. É do sexo masculino, tem 51 anos e 28 anos de serviço como professor de Ciências Naturais e o código atribuído para análise das suas respostas foi DT.

Apresentado o problema, os objetivos do estudo e a caracterização socioeconómica da amostra, no capítulo III será referida a metodologia e os instrumentos de recolha de dados utilizados para a realização desta investigação. Far-se-á ainda referência às questões éticas tidas em conta na recolha de dados.

## Capítulo III

### Metodologia

Depois de concluída a revisão da literatura, apresentada no capítulo I, que fornece a base necessária para a fundamentação teórica ao presente trabalho de investigação, com o propósito de responder ao problema, assim como aos objetivos traçados, a descrição do contexto ambiental e a caracterização da amostra em estudo, referidos no capítulo II, este capítulo visa descrever a metodologia, a natureza da investigação, os instrumentos selecionados para a recolha de dados, os cuidados éticos tidos nessa mesma recolha, bem como com o tratamento e discussão da informação.

Em seguida apresentaremos a natureza da investigação.

#### 1. Natureza da investigação

De acordo com Capul e Lemay (2003), a investigação serve para esclarecer as ações e dar-lhes sentido, assim como para “contribuir para o desenvolvimento do conhecimento” (p. 144). Segundo Carmo (1998), as investigações podem ser caracterizadas quanto ao propósito, ou seja, qual a aplicabilidade dos resultados, e na dimensão da generalização que pode ser inferida através desses mesmos resultados; e também podem ser caracterizadas quanto ao método. Quanto ao propósito, o presente trabalho de investigação é caracterizado como *investigação básica*, cuja finalidade é “ (...) fornecer teoria relevante para a resolução de problemas sociais” (p. 209), neste caso com a finalidade de reunir conhecimentos e informações para fins académicos. Quanto ao método trata-se de um estudo de caso, que é definido “ (...) como uma abordagem empírica que investiga um fenómeno atual no seu contexto real, quando os limites entre determinados fenómenos e o seu contexto não são claramente evidentes e no qual são utilizadas muitas fontes de dados” (p. 216). Este é um estudo que tem sido amplamente utilizado na investigação em Ciências Sociais pois

Um estudo de caso é o estudo pormenorizado de uma situação bem definida, em que cada caso, embora semelhante a outros, tem sempre um carácter único, que forma uma unidade dentro de um sistema, residindo o interesse do estudo

no que ele apresenta de singular. Pode não ser representativo de um universo determinado e o seu interesse pode não ser o da generalização, mas será o da investigação sistemática de uma situação específica.” (Mateus, 2008, p. 164)

Ainda, de acordo com Mateus (2008), pode ser denominado estudo de caso único “ (...) porque fará a análise de fenómenos circunscritos a um pequeno grupo (...)” ( p. 164 ), que no caso do presente estudo, é o grupo constituído pelos alunos da mesma turma de 7º ano de escolaridade, do Agrupamento de Escolas de Carcavelos. De acordo com Ventura (2007) também se pode denominar *instrumental*, “(...) quando se examina um caso para se compreender melhor outra questão, algo mais amplo, orientar estudos ou ser instrumento para pesquisas posteriores (...)” (p. 384). A grande limitação de um estudo de caso é a “dificuldade de generalização dos dados obtidos” e em parte a causa pode ser a amostra pois pode acontecer que “ (...)a unidade escolhida para investigação seja bastante atípica (...)” (p. 386).

A investigação é de carácter quantitativo, apesar de um estudo de caso, de acordo com Meirinhos e Osório (2010), ser mais predominante a investigação de carácter qualificativo e apesar de Latorre (2003), citado por Meirinhos e Osório (2010), referirem que “ (...) para além do estudo de caso ser visto com mais ênfase nas metodologias qualitativas, isso não significa que, não possam contemplar perspectivas mais quantitativas” (p. 52).

Existem diferenças entre a investigação qualitativa e a investigação quantitativa que, de acordo com Stake (1999), citado por Meirinhos e Osório (2010), são entre outras, que na investigação quantitativa a explicação e o controlo dos dados recolhidos, destaca-se “ (...) a relação causa-efeito (...) para estabelecer generalizações (...)”, a importância do investigador manter um certo distanciamento da realidade a estudar, no sentido de existir um “ (...) esforço para limitar a sua função de interpretação pessoal (...) até que se analisem estaticamente os dados”. As questões surgidas devem procurar respostas num “ (...) pequeno número de variáveis” (pp. 50-52). O método quantitativo tem a característica de poder ser utilizado em pesquisas de natureza descritiva, em que se procuram relacionar variáveis. No presente estudo iremos relacionar as variáveis independentes disrupção escolar, autoconceito académico e desenvolvimento sociomoral, com as variáveis dependentes idade, sexo e nível socioeconómico.

No próximo ponto será feita a descrição dos instrumentos de recolha de dados utilizados.

## **2. Instrumentos de recolha de dados**

Os dados foram obtidos por dois inquéritos por questionário, um aplicado a 17 alunos, de uma turma do 7º ano de escolaridade, do Agrupamento de Escolas de Carcavelos e outro ao diretor de turma de que foi alvo estudo.

O facto de a amostra ser constituída por jovens adolescentes, levou a escolher o inquérito por questionário, na medida em que este apresentaria algumas vantagens, que tinham a ver com o leque de opções dadas para respostas e que eram consideradas pertinentes para os objetivos que nos propusemos atingir.

A construção deste instrumento de recolha de dados foi elaborada, a parte I, pela autora do estudo, quanto às partes II e III foi solicitada a permissão para utilizar as escalas (anexo 1), a seguir referidas, tendo a mesma sido concedida (anexo 2) e a parte IV foi elaborada pela autora deste estudo. A aplicação foi feita por administração direta, após ter sido lavrado o consentimento livre e esclarecido não só com a direção do Agrupamento de Escolas, mas também com o DT (anexo 3), o qual também se disponibilizou para responder ao inquérito por questionário (anexo 4).

Como a amostra é constituída por alunos menores de idade, foi realizado previamente um pedido de autorização aos encarregados de educação, os quais acederam positivamente à realização deste estudo, como se pode verificar através do consentimento livre e esclarecido constante no anexo 5.

O inquérito por questionário aplicado aos alunos (anexo 6) está dividido em quatro partes. A primeira parte relaciona-se com a caracterização do aluno, através das seguintes variáveis: idade, sexo, classificações obtidas no 2º período nas disciplinas de matemática, português, história e físico-química, as quais foram previamente selecionadas por, de acordo com Veiga (1995), “ (...) serem consideradas como mais diretamente associadas ao rendimento dos alunos, além de ser um critério frequentemente utilizado na investigação ” (p. 107); e também o nível socioeconómico dos pais quer a nível profissional, quer a nível de habilitações escolares. Na definição do nível socioeconómico, de acordo com Veiga (1990), os indicadores da profissão e o grau da escolaridade do pai ou da mãe (optando pelo progenitor com índice mais elevado), é um critério aceite e utilizado pela comunidade científica.

Na segunda parte foi utilizado o questionário 3ª versão “Escala de Disrupção Escolar Professada pelos Alunos” (EDEP). Esta escala foi desenvolvida e validada por Veiga (1996, 2012) e é constituída por dezasseis itens de respostas fechadas, como se pode verificar no já referido anexo 6, e que utilizando uma escala Lickert, entre a discordo totalmente (1) e concordo totalmente (6), prevê uma resposta em que o aluno se pronuncie sobre o seu próprio comportamento na escola. Esta escala está dividida em três fatores, *desvio às regras de produção* (item 1, 3, 6, 7, 9, 10, 11); *agressão aos colegas*, que equivale aos conflitos interpares (item 12, 13 e 14); *agressão à autoridade* (item 2, 4, 5, 8, 15, 16). Ainda de referir que dois destes itens estão de forma inversa (item 2 e 9).

Na terceira parte foram averiguadas as perceções que o aluno tem acerca de si próprio no contexto escolar, utilizando o questionário “Self-Concept as a Learner Scale” (SCAL), *escala de autoconceito escolar*, questionário desenvolvido por Waetjan (1972) e adaptado por Veiga (2002). A escolha deste questionário é que o mesmo, de acordo com Veiga (1990), permite avaliar “ (...) dimensões do autoconceito académico, entendidas como as perceções que o aluno tem de si próprio no contexto escolar” (p. 241). Essas dimensões são a *motivação* (item 3, 4, 5, 9, 13, 14, 16, 18, 19, 20, 21, 22, 24), a *orientação para a tarefa* (item 1, 2, 6, 7, 8, 10, 12, 15, 17, 23, 26) a *confiança nas capacidades* (item 11, 28, 29, 30, 31) e *relações com colegas* (item 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42). Este questionário é constituído por 42 itens de respostas fechadas, como se pode verificar no já referido anexo 1, sendo metade relativos a situações positivas, e a outra metade a situações negativas, ou seja, construídas de forma inversa.

Ambos preveem uma resposta fechada, com recurso a escala Lickert entre discordo totalmente (1) e concordo totalmente (6). Normalmente a escala de Lickert recorre a numeração ímpar. Nesta escala, sugerida por Veiga (2006), as respostas de 1 a 3 são sempre de discordância e as de 4 a 6 são sempre de concordância, não existindo o número nulo (0).

Na última parte, foi aplicada a escala dos dilemas sociais, a qual é uma adaptação da escala desenvolvida por Tavares e Menin (2015). Esta escala avalia o nível de desenvolvimento sociomoral em cada valor, baseada nas teorias pré-convencional, convencional ou pós-convencional de Kohlberg (1992).

A sua aplicação tem como objetivo identificar qual a orientação moral que está implícita em cada decisão tomada. Foi criada uma história (dilema) a qual termina com uma questão sobre qual a atitude a tomar perante uma situação e apresenta cinco alternativas. O aluno, após ler o item deve escolher uma entre as cinco. Três das

alternativas são favoráveis ao valor sugerido no item, e equivalem aos três níveis do pensamento moral de Kohlberg (p1, p2 e p3), e duas alternativas equivalem ao contravalor.

Antes da aplicação do questionário foi aplicado um pré-teste a dois alunos do 7º ano de escolaridade de outra turma, para testar o grau de complexidade, assim como a funcionalidade das grelhas de resposta. O questionário foi mantido, mas sugerido que os alunos que quisessem poderiam dar a resposta logo a seguir a cada item, de acordo com a sua escolha. O questionário foi aplicado pela autora deste estudo, em dia previamente agendado com o DT, 7 de junho de 2017. Foi explicada aos alunos a finalidade do inquérito, assim como o objetivo do trabalho de investigação. Ainda foram dadas as instruções de forma clara e concisa, como poderiam responder ao questionário. Foram salvaguardados os princípios do anonimato e da confidencialidade, tendo sido atribuído aos alunos um código, conforme explicado no presente trabalho, no ponto 3 do capítulo II - *Caracterização dos intervenientes no estudo - seleção da amostra*. Foram dispensados 40 minutos da aula, mas os alunos apenas necessitaram de 30 minutos para responderem às questões que lhe foram colocadas.

Num segundo momento procedeu-se à aplicação do questionário Escala de Disrupção Escolar Inferida pelos Professores (EDEI), apenas aplicada ao DT. Esta escala, à semelhança da EDEP, foi desenvolvida e validada por Veiga (1996, 2012) e é constituída pelos mesmos dezasseis itens de respostas fechadas que constam na EDEP, como se pode verificar no já referido anexo 1. De igual forma, foi utilizada uma escala Lickert, entre o discordo totalmente (1) e concordo totalmente (6), prevendo uma resposta para que o DT se pronuncie em relação ao comportamento inferido a cada aluno. A escolha deste docente foi fulcral, pois a sua opinião acerca dos alunos não reflete apenas o comportamento dos alunos na sua própria disciplina, mas o comportamento que os mesmos têm relativamente a todas as outras. Além de ser o elo de ligação com as famílias, é uma figura privilegiada pela relação que cria com cada aluno e pela forma como lhe cumpre estabelecer pontes com os outros docentes a fim de obter um conhecimento pedagógico e comportamental mais profundo de cada um.

As respostas dadas pelos participantes constam no anexo 7.

Consideradas importantes as questões éticas a ter em conta aquando de uma de investigação, elas serão abordadas, de forma sintética, no ponto a seguir apresentado.

### **3. Questões éticas da recolha de dados**

Para tornar exequível a concretização deste trabalho de investigação, tomaram-se diligências no sentido de garantir os princípios éticos que devem reger uma investigação.

O diretor do estabelecimento de ensino foi abordado, elucidado sobre os objetivos do presente trabalho de investigação, sugerindo a turma que poderia constituir a amostra para o estudo. Ao contactar o diretor da referida turma, foi reforçado o princípio ético de que os dados da investigação não seriam utilizados para outros fins, senão académicos e foi dado o seu consentimento como se pode verificar no anexo 3. Foi elaborado o pedido de autorização aos encarregados de educação (anexo 5), cujos consentimentos foram entregues através do DT. Em relação aos alunos, no dia agendado, após elucidar quais os objetivos do estudo, assim como a importância de serem fidedignos nas respostas, reforçou-se o princípio da confidencialidade dos dados, sendo que a única pessoa que poderia relacionar as respostas aos alunos, assim como o questionário do DT, seria a própria investigadora do presente trabalho.

Dada a importância de que se reveste o tratamento da informação num processo de investigação, este será abordado no ponto que se segue.

### **4. Tratamento da informação**

Após a recolha dos inquéritos por questionário, foram elaboradas tabelas em excel, onde foram inseridos os resultados de cada questão, sendo posteriormente analisados e comparados os resultados. A organização dos dados com vista a uma melhor compreensão dos resultados, e tendo por base o tratamento proposto por Veiga (2006), conduziu a que os resultados fossem previamente selecionados em dois grandes grupos: um de concordância, que equivale às respostas nos itens 4 (concordo mais que discordo), 5 (concordo bastante) e 6 (concordo totalmente); e outro de discordância que equivale às respostas 1 (discordo totalmente), 2 (discordo bastante) e 3 (discordo mais que concordo).

A informação recolhida através dos inquéritos por questionário, constituídos por questões fechadas, tanto aplicado aos alunos, como o inquérito por questionário aplicado ao DT, foi tratada quantitativamente, como já explicitado no ponto 2 deste mesmo capítulo, sendo esta a forma mais adequada para ir de encontro aos objetivos propostos, no sentido de evitar interpretações pessoais, relacionando as diferentes variáveis em

estudo. Foram construídas algumas tabelas de forma a realçar as principais conclusões, tendo em vista clarificar a questão problema.

Apresentada a metodologia e os instrumentos de recolha de dados essenciais para a compreensão da temática que nos propomos investigar, procederemos de seguida à apresentação e análise dos resultados obtidos pela aplicação desses mesmos instrumentos, o inquérito por questionário aplicado aos alunos e ao DT.

## Capítulo IV

### Apresentação e análise dos resultados

O enquadramento teórico que fundamenta este estudo e as respostas dos participantes inquiridos, e já apresentados no capítulo III, foram fulcrais para uma abordagem adequada da análise de dados recolhidos, no sentido de responder à questão problema e aos objetivos definidos no capítulo II deste estudo.

Os resultados foram previamente selecionados em dois grandes grupos: um de concordância, que equivale às respostas nos itens 4 (concordo mais que discordo), 5 (concordo bastante) e 6 (concordo totalmente); e outro de discordância que equivale às respostas 1 (discordo totalmente), 2 (discordo bastante) e 3 (discordo mais que concordo).

Em seguida, e com base nas respostas dos participantes, faremos uma análise de cada uma das respostas obtidas pela aplicação da EDEP, EDEI, da SCAL que avalia o autoconceito académico e finalmente da escala dos dilemas sociais.

Finalmente, procuraremos promover a discussão sobre como o autoconceito académico e o desenvolvimento sociomoral dos alunos influenciam a indisciplina.

#### **1. Resultados da aplicação da Escala de Disrupção Escolar professada pelos alunos (EDEP)**

Com a aplicação da EDEP pretendemos compreender a perceção que os alunos têm da sua disrupção escolar, ou seja, perceber qual o tipo de indisciplina que os alunos reconhecem professar. Ainda será feita uma comparação entre os resultados da Escala de Disrupção Professada pelos alunos e as variáveis sociodemográficas, e verificar, desta forma se existem diferenças significativas entre elas.

No sentido de dar resposta ao objetivo *Compreender a perceção que os alunos têm da sua disrupção escolar*, foram analisados os resultados, divididos, de acordo com Amado (2001), em três níveis diferentes, *Agressão aos Colegas*, *Desvio às Regras de Produção* e *Agressão à Autoridade*.

Na Tabela 4, podemos verificar que em relação aos *conflitos inter pares*, segundo Amado (2001), ou denominado por Veiga (1996) como *agressão aos colegas*, apenas

5,9% dos alunos reconheceram que ameaçam ou agridem verbalmente os colegas, de acordo com as questões (Q) 12 e 14 (Q12, Q14), e 100% dos alunos responderam nas opções de discordância em relação à Q13, *Agrido fisicamente os meus colegas*.

#### **Tabela 4**

*Resultados no fator Agressão aos Colegas*

<b>Itens</b>		<b>D (%)</b>	<b>C (%)</b>
Q12	Ameaço as pessoas na escola	94,1	5,9
Q13	Agrido fisicamente os meus colegas	100,0	0,0
Q14	Agrido verbalmente os meus colegas	94,1	5,9

D - Discordância; C - Concordância

Estas respostas vão ao encontro ao que Estrela (2007) menciona, que os problemas relacionados com a indisciplina são mais visíveis pela recorrência do que pela gravidade dessas mesmas situações.

Na Tabela 5 podemos verificar os resultados no fator *Desvio às regras de produção*, em que 18,8% dos inquiridos concordam na Q7 *Esqueço-me de trazer material para as aulas*, 17,6% concordam na Q11 *Estou distraído nas aulas*; 11,8% concordam na Q3 *Falo sem autorização perturbando a aula*, 11,8% discordam na Q9 *Sou pontual a chegar às aulas* (questão colocada de forma inversa). Ainda 5,9% dos alunos concordaram com a Q6 *Saio do lugar, faço barulho e outros desacatos, perturbando a aula*. As Q1 *Destruo intencionalmente o material da escola* e Q10 *Falto às aulas por desinteresse*, 100% dos alunos responderam nas alíneas da discordância.

**Tabela 5***Resultados no fator Desvio às Regras de Produção*

Itens		D (%)	C (%)
Q1	Destruo ou estrago intencionalmente o material da escola	100,0	0,0
Q3	Falo sem autorização, perturbando as aulas	88,2	11,8
Q6	Saio do lugar, faço barulho e outros desacatos, perturbando a aula	94,1	5,9
Q7	Esqueço-me de trazer material para as aulas	81,3	18,8
Q9	Sou pontual a chegar às aulas	11,8	88,2
Q10	Falto às aulas por desinteresse	100,0	0,0
Q11	Estou distraído (a) nas aulas	82,4	17,6

D - Discordância; C - Concordância

De acordo com Amado (2001), os pequenos incidentes que perturbam o normal desenvolvimento da aula, intitulados por *Desvios às Regras de Produção*, podem ter a sua origem, entre outros fatores, no desinteresse crescente dos alunos, e que, segundo Couto (2013), interferem no processo normal de aprendizagem.

No fator *Agressão à Autoridade*, verifica-se na Tabela 6 que, na questão formulada de forma inversa, *Sou obediente aos professores* 17,6% dos alunos discordaram. Nas restantes questões 100% dos alunos discordaram. De acordo com Veiga (2007), neste fator *Agressão à Autoridade*, também está englobado o vandalismo contra a propriedade da escola, o que reforça que este tipo de indisciplina não é, neste caso, a que é mais percecionada pelos alunos.

**Tabela 6***Resultados no fator Agressão à Autoridade*

Itens		D (%)	C (%)
Q2	Sou obediente aos professores	17,6	82,4
Q4	Digo palavrões na aula	100,0	0,0
Q5	Venho bêbado (a) ou drogado (a) para a escola	100,0	0,0
Q8	Roubo coisas na escola	100,0	0,0
Q15	Agrido fisicamente os professores	100,0	0,0
Q16	Agrido verbalmente os professores	100,0	0,0

D - Discordância; C - Concordância

Analisando a escala EDEP, percebe-se que os itens que têm a maior percentagem de concordância são a Q7 *Esqueço-me de trazer material para as aulas*, Q11 *Estou distraído nas aulas*, a Q2 (inversa) *Sou obediente aos professores*, a Q3 *Falo sem autorização, perturbando as aulas*, a Q9 (inversa) *Sou pontual a chegar às aulas*, demonstrando que o Desvio às Regras são o tipo de disrupção com maior incidência neste estudo, o que coincide com estudos já efetuados por Veiga (2011).

### 1.1 Comparação dos resultados da EDEP com as variáveis sociodemográficas

De acordo com a tabela 7, o único item que apresenta uma maior diferença nos resultados é a Q2 *Sou obediente aos professores*, em que os alunos com mais idade responderam com 100% de discordância, o que vem reforçar um estudo realizado por Lourenço & Paiva (2004), citado por Veiga (2007), em que a contestação à autoridade escolar é superior nos alunos mais velhos, mas não se verificou, no presente estudo essa contestação, ser *Agressão*. Salienta-se que esses alunos são do sexo masculino, como se pode verificar na tabela 8. Os outros resultados não são muito significativos.

**Tabela 7**

*Diferenças mais significativas em relação à EDEP e faixa etária*

Itens		Idade	N	D (%)	C (%)
Q2	Sou obediente aos professores	12	5	0	100
		13	10	10	90
		14	2	100	0
Q3	Falo sem autorização perturbando as aulas	12	5	60	40
		13	10	100	0
		14	2	60	40
Q6	Saio do lugar, faço barulho e outros desacatos	12	5	100	0
		13	10	80	20
		14	2	100	20
Q7	Esqueço-me de trazer material para as aulas	12	5	100	0
		13	10	70	30
		14	2	100	0

D - Discordância; C - Concordância

De acordo com a tabela 8, em relação à variável sociodemográfica sexo, as diferenças mais significativas verificam-se nos itens Q11 *Estou distraído nas aulas*, com

o sexo feminino a ter 22,2% de concordância, e o sexo masculino 100% de discordância. Nos itens Q2 *Sou obediente aos professores* e Q3 *Falo sem autorização, perturbando as aulas*, com o sexo masculino a destacar-se, o que confere com o trabalho de Lourenço & Paiva (2004), citado por Veiga (2007), que atribui maior incidência de disrupção escolar ao sexo masculino.

**Tabela 8**

*Diferenças mais significativas entre a EDEP e o sexo*

Itens		Sexo	N	D (%)	C (%)
Q2	Sou obediente aos professores	Masculino	8	37,5	62,5
		Feminino	9	100	0
Q3	Falo sem autorização perturbando as aulas	Masculino	8	75	25
		Feminino	9	100	0
Q11	Estou distraído (a) nas aulas	Masculino	8	100	0
		Feminino	9	77,7	22,2

D - Discordância; C – Concordância

## **2. Resultados da aplicação da Escala de Disrupção Escolar Inferida (EDEI) ao Diretor de Turma**

Com a aplicação da EDEI pretendemos compreender a percepção que os professores, nomeadamente através do DT, têm acerca da disrupção escolar inferida pelos alunos, relacionando cada aluno da turma à mesma escala aplicada aos alunos, ou seja, o DT irá responder pelos 17 alunos da amostra. Ainda será feita uma relação entre os resultados da EDEP e da EDEI, a fim de comparar estes mesmos resultados.

De acordo com a tabela 9, os itens Q3 *Fala sem autorização perturbando as aulas*, e Q11 *Está distraído nas aulas* são os que têm maior percentagem de concordância.

**Tabela 9***Resultados do questionário EDEI*

Itens		D (%)	C (%)
Q1	Destrói ou estraga intencionalmente o material da escola	100,0	0,0
Q2	É obediente aos professores	17,6	82,4
Q3	Fala sem autorização, perturbando as aulas	58,8	41,2
Q4	Diz palavrões na aula	100,0	0,0
Q5	Vem bêbado (a) ou drogado (a) para a escola	100,0	0,0
Q6	Sai do lugar, faz barulho e outros desacatos, perturbando a aula	100,0	0,0
Q7	Esquece-se de trazer material para as aulas	76,5	23,5
Q8	Rouba coisas na escola	100,0	0,0
Q9	É pontual a chegar às aulas	17,6	82,4
Q10	Falta às aulas por desinteresse	82,4	17,6
Q11	Está distraído (a) nas aulas	58,8	41,2
Q12	Ameaça as pessoas na escola	100,0	0,0
Q13	Agride fisicamente os meus colegas	100,0	0,0
Q14	Agride verbalmente os colegas	70,6	29,4
Q15	Agride fisicamente os professores	100,0	0,0
Q16	Agride verbalmente os professores	100,0	0,0

D - Discordância; C - Concordância

Ao comparar os resultados entre a disrupção escolar professada pelos alunos, e a disrupção escolar inferida pelo DT, como se pode verificar na tabela 10, as diferenças mais significativas estão na Q3 *Fala sem autorização perturbando as aulas*, com 41,2% de concordância de inferência por parte do professor, para 11,8% de concordância para os alunos; e também na Q11 *Está distraído nas aulas*, de 41,2% de concordância de inferência por parte do professor, para 17,6% de concordância por parte dos alunos. Mais uma vez, estes resultados são os mesmos encontrados por Veiga (2007), em que os itens que se destacaram foram os mesmos, ou seja, os itens relacionados com os Desvios às Regras de Produção.

**Tabela 10***Comparação dos resultados mais significativos entre EDEI e EDEP*

Itens		EDEI (DT)		EDEP Alunos	
		D%	C%	D%	C%
Q2	É obediente aos professores	17,6	82,4	17,6	82,4
Q3	Fala sem autorização perturbando as aulas	58,8	41,2	88,2	11,8
Q7	Esquece-se de trazer material para as aulas	76,4	23,6	81,3	18,8
Q11	Está distraído nas aulas	58,8	41,2	82,4	17,6
Q12	Ameaça as pessoas na escola	100	0	94,1	5,9
Q14	Agride verbalmente os colegas	70,5	29,5	94,1	5,9

D - Discordância; C - Concordância

### **3. Resultados da aplicação da *Self-Concept as a Learner Scale* (SCAL) que avalia o autoconceito acadêmico**

Neste ponto serão averiguadas as percepções que o aluno tem acerca de si próprio no contexto escolar, e quais as dimensões onde os alunos apresentam maiores dificuldades, a *motivação*, a *orientação para a tarefa*, a *confiança nas capacidades* ou *relações com colegas*. Ainda procurar-se-á averiguar as relações existentes entre estas dimensões e as variáveis sociodemográficas.

De acordo com Neto (1998), a forma como os alunos se auto percebem, observando o seu próprio comportamento, contribui para a construção do próprio autoconceito, e pode melhorar a motivação. Veiga (1990) refere que a *Motivação* tem a ver com a percepção que o aluno tem em relação ao gosto e interesse pelas atividades escolares, e também da percepção de algumas dificuldades sentidas.

De acordo com a tabela 11, que analisa o resultado da *Scale*, no fator *Motivação*, 76,5% dos alunos inquiridos concordam que não conseguem lembrar-se das instruções dadas para desempenhar as tarefas, a mesma percentagem concorda que gostavam de não desistir das coisas facilmente, 52,9% fazem erros porque não prestam atenção e fazem coisas sem pensar, 47,1% concordam que ficam tensos quando são chamados na aula,

apenas 11,8% dos alunos inquiridos concorda que *Por vezes utiliza métodos desonestos para fazer o trabalho escolar.*

**Tabela 11**

*Resultado no fator Motivação*

Itens		D (%)	C (%)
Q3	Gostava de não desistir das coisas tão facilmente	23,5	76,5
Q4	Desanimo facilmente na escola	76,5	23,5
Q5	Desisto facilmente do meu trabalho escolar	88,2	11,8
Q9	Não consigo lembrar-me das instruções dadas para executar tarefas	23,5	76,5
Q13	Tenho dificuldade em decidir o que estudar	52,9	47,1
Q14	Por vezes utilizo métodos desonestos para fazer o meu trabalho escolar	88,2	11,8
Q16	Se não compreendo alguma coisa, desisto	82,4	17,6
Q18	Fico tenso (a) quando sou chamado (a) na aula	52,9	47,1
Q19	Faço erros porque não presto atenção	47,1	52,9
Q20	Faço coisas sem pensar	47,1	52,9
Q21	Tenho dificuldade em decidir	58,8	41,2
Q22	Tenho dificuldade em me lembrar das coisas	64,7	35,3
Q24	Não consigo expressar muito bem as minhas ideias por escrito	52,9	47,1

D - Discordância; C - Concordância

Veiga (1990) refere a *Orientação para a Tarefa* como o esforço do aluno para realizar bem o seu trabalho escolar. De acordo com a tabela 12, *Orientação para a tarefa* (positivas) apenas 23,5% dos alunos inquiridos concordam com o item *Geralmente estou desejoso de ir para a escola*, assim como 47,1% discordam do item *Gosto dos trabalhos escolares em que tenho responsabilidade*. De realçar que 76,5% dos alunos inquiridos concordam com o item *Tenho ideias claras quando faço o meu trabalho escolar*.

Os fatores que se destacaram, segundo Veiga (1990), pela positiva foram a *Motivação* e a *Orientação para a Tarefa*. De acordo com o mesmo autor a *Confiança nas Capacidades*, tem a ver com a perceção que o aluno tem acerca da sua facilidade em obter bons resultados escolares.

**Tabela 12***Resultados no fator Orientação para a Tarefa*

Itens		D (%)	C (%)
Q1	Geralmente estou desejoso (a) de ir para a escola	76,5	23,5
Q2	Quando sei que estou a fazer coisas erradas, tento mudar	29,4	70,6
Q6	Faço as coisas sem ser preciso insistir comigo	41,2	58,8
Q7	Gosto dos trabalhos escolares em que tenho responsabilidade	52,9	47,1
Q8	Gosto de começar a trabalhar em coisas novas	35,3	64,7
Q10	Quando trabalho sozinho (a) faço um bom trabalho	35,3	64,7
Q12	Sou capaz de terminar o meu trabalho a horas	29,4	70,6
Q15	Faço a parte que me pertence ao meu trabalho escolar	41,2	58,8
Q17	Procuro ser cuidadoso (a) com o meu trabalho	29,4	70,6
Q23	Tenho ideias claras quando faço o meu trabalho escolar	23,5	76,5
Q26	Sinto-me bem quando realizo o meu trabalho escolar	29,4	70,6

D - Discordância; C - Concordância

Analisando a tabela 13, podemos constatar que neste fator, os resultados denotam pouca confiança na média das respostas. 76,5% dos inquiridos discordam no item *Sei as respostas antes do resto da turma*; 64,7% discordam na Q11 *Estou satisfeito (a) com a minha capacidade para falar perante a turma*; 58,8% discorda no item *Obtenho facilmente boas notas*; 52,9% discordam do item *Resolvo problemas com muita facilidade*.

**Tabela 13***Resultados no fator Confiança nas Capacidades*

Itens		D (%)	C (%)
Q11	Estou satisfeito (a) com a minha capacidade para falar perante a turma	64,7	35,3
Q28	Resolvo problemas com muita facilidade	52,9	47,1
Q29	Consigo compreender as coisas por mim próprio (a)	47,1	52,9
Q30	Obtenho facilmente boas notas	58,8	41,2
Q31	Sei as respostas antes do resto da turma	76,5	23,5

D - Discordância; C - Concordância

De acordo com a tabela 14, 88,2% dos alunos inquiridos concordam com a questão *Procuro ser leal com os meus colegas*; 76,5% das respostas concordam *Consigo facilmente dar-me bem com os meus colegas* e *Gosto de pertencer à turma, sem ser eu o chefe*; apesar dos alunos inquiridos mostrarem desacordo na questão *Geralmente consigo perceber o sentido das sugestões dos outros*; nas questões de sentido inverso 47,1% dos alunos inquiridos concordam com a questão *Os meus colegas não têm confiança em mim*.

**Tabela 14**

*Resultados no fator Relação com os Colegas*

Itens		D (%)	C (%)
Q32	Geralmente consigo perceber o sentido das sugestões dos outros	52,9	47,1
Q33	Consigo facilmente dar-me bem com os meus colegas	23,5	76,5
Q34	Gosto de pertencer à turma, sem ser eu o chefe	23,5	76,5
Q35	Tomo parte ativa nos projetos e nas atividades de grupo	41,2	58,8
Q36	Procuro ser leal com os meus colegas	11,8	88,2
Q37	Esforço-me por compreender o ponto de vista dos outros	29,4	70,6
Q38	Sou uma pessoa importante para os meus colegas de turma	41,2	58,8
Q39	Os meus colegas não têm confiança em mim	52,9	47,1
Q40	Não estou interessado naquilo que os meus colegas de turma fazem	64,7	35,3
Q41	Acho difícil falar com os meus colegas	82,4	17,6
Q42	Sinto-me posto (a) de parte da turma	70,6	29,4

D - Discordância; C – Concordância

### **3.1. Comparação dos resultados da SCAL com as variáveis sociodemográficas**

De acordo com a tabela 15, em relação à variável *idade*, os alunos mais velhos discordaram do item *Procuro ser leal com os meus colegas* (100%), comparado aos 100% de concordância nas outras idades.

**Tabela 15***Diferenças mais significativas entre o autoconceito escolar e a idade*

Itens		Idade	N	D (%)	C (%)
Q1	Geralmente estou desejoso de ir para a escola	12	5	80	20
		13	10	70	30
		14	2	100	0
Q11	Estou satisfeito com a minha capacidade de falar perante a turma	12	5	100	0
		13	10	80	20
		14	2	100	20
Q13	Tenho dificuldade em decidir o que estudar	12	5	40	60
		13	10	60	40
		14	2	100	0
Q15	Faço a parte que me pertence ao meu trabalho escolar	12	5	20	80
		13	10	50	50
		14	2	50	50
Q17	Procuro ser cuidadoso com o meu trabalho	12	5	20	80
		13	10	40	60
		14	2	0	100
Q36	Procuro ser leal com os meus colegas	12	5	0	100
		13	10	0	100
		14	2	100	0

D - Discordância; C - Concordância

No estudo já mencionado, elaborado por Veiga (1990), as diferenças mais significativas foram encontradas entre alunos do 7º ano de escolaridade, com reprovações de um, dois ou mais anos de escolaridade, tendo estes apresentado níveis inferiores no autoconceito, nas dimensões de *Motivação* e *Orientação para a Tarefa*, em comparação com os alunos que nunca reprovaram. Nas dimensões de *Confiança nas Capacidades* e *Relação com os Colegas* não apresentaram diferenças significativas.

Em relação à variável *sexo*, como consta da tabela 16, o item Q38 *Sou uma pessoa importante para os meus colegas*, da dimensão *Relação com os Colegas* 88,8% dos alunos de sexo feminino responderam com concordância, comparado a 25% dos alunos de sexo masculino.

**Tabela 16***Diferenças mais significativas entre o autoconceito escolar e o sexo*

Itens		Sexo	N	D (%)	C (%)
Q1	Geralmente estou desejoso de ir para a escola	Masculino	8	75	25
		Feminino	9	66,6	33,3
Q7	Gosto dos trabalhos escolares em que tenho responsabilidades	Masculino	8	75	25
		Feminino	9	33,3	66,6
Q22	Tenho dificuldade em lembrar-me das coisas	Masculino	8	87,5	12,5
		Feminino	9	44,4	55,5
Q38	Sou uma pessoa importante para os meus colegas de turma	Masculino	8	75	25
		Feminino	9	11,1	88,8

D - Discordância; C - Concordância

Em relação à variável *nível socioeconômico*, não foram encontradas diferenças significativas.

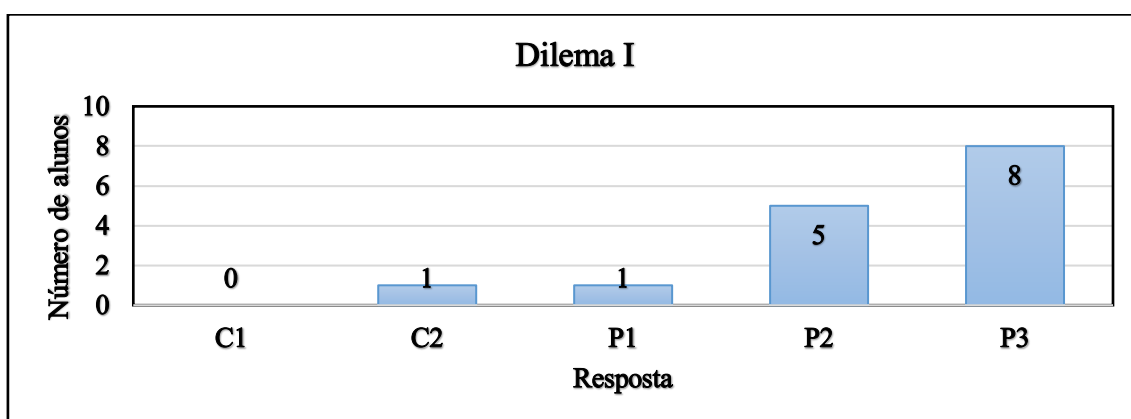
### 3.2. Resultados da Escala dos Dilemas Sociais

Com a aplicação da escala dos dilemas sociais procuraremos identificar qual a orientação moral que está implícita em cada decisão tomada, articulando com o nível de desenvolvimento sociomoral baseada nas teorias pré-convencional, convencional ou pós-convencional.

Três das alternativas propostas ao dilema são favoráveis ao valor sugerido no item, e equivalem aos três níveis do pensamento moral de Kohlberg, pré-convencional, convencional ou pós-convencional, (P1, P2 e P3), e duas alternativas equivalem ao contravalor (C1 e C2).

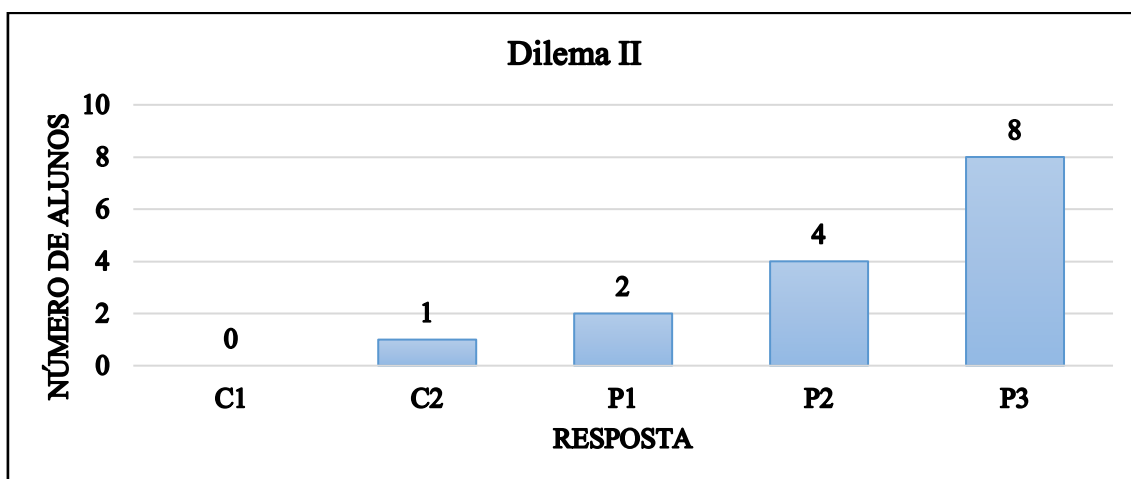
Na Escala dos Dilemas Sociais, dois alunos deram respostas múltiplas, o que anulou as suas respostas a estas questões, contabilizando apenas 15 dos 17 alunos que compõem a amostra.

Verifica-se, de acordo com a figura 2, que 8 (oito) alunos responderam no P3, o que equivale ao nível pós-convencional, em que a maioria dos alunos assume o respeito pelos princípios morais, que têm prioridade sobre regras ou normas vulgarmente aceites. No dilema 1, ajudar o colega por ele ter uma dificuldade impõe-se como prioritário aos seus próprios costumes ou à eventual recompensa que possa advir dessa situação.



*Figura 2:* Respostas ao Dilema I

De acordo com a figura 3, no Dilema II, 8 (oito) alunos escolheram a resposta P3, mais uma vez no nível pós- convencional, 4 alunos a P2, 2 alunos a P1 e apenas 1 aluno a C2.



*Figura 3:* Respostas ao Dilema II

No desenvolvimento sociomoral, como se verifica nas figuras 2 e 3, as respostas foram muito homogêneas, situando-se entre as alternativas P3 e P2, não havendo diferenças significativas em relação às variáveis sociodemográficas, o que confere com o trabalho de Lourenço (2002), que refere que o desenvolvimento moral é gradativo, mas independente da idade. O nível convencional, que nos dilemas apresentados se relacionam com o princípio moral 2 (P2), que de acordo com este mesmo autor, será o de maior incidência pela maioria dos adolescentes e adultos e o nível pós-convencional (P3)

seria alcançado por uma minoria de adultos, geralmente após os 20-25 anos, o que no presente estudo não se verificou.

#### **4. Discussão dos resultados**

Em qualquer trabalho de investigação, os resultados alcançados são de grande importância, quer sejam positivos, quer sejam negativos e, segundo Carmo (1998), permitem acrescentar valor ao conhecimento científico existente.

Esta investigação teve como população - alvo uma turma de 7º ano de escolaridade, que se constituiu como amostra não probabilística intencional.

Em relação à questão de investigação - *Quais as percepções que os alunos e docentes têm de comportamentos disruptivos em contexto escolar?* – pela análise aos questionários EDEP - constatou-se que em relação aos comportamentos disruptivos, os alunos reconhecem incidir, em especial nas pequenas infrações, como por exemplo, as faltas de material, falar sem autorização ou estarem distraídos nas aulas, mostrando que o *Desvio às Regras de Produção* são o tipo de interrupção com maior incidência, o que é justificado teoricamente pela literatura apresentada nesta investigação. De acordo com Girão (2013), os comportamentos indisciplinados são de elevada frequência, ou seja, tendem a repetir-se, mas são de baixa intensidade, ou, segundo Estrela (2007), perturbam mais pela recorrência do que pela gravidade dos atos, e mesmo quando é referenciada a *Agressão às Autoridades*, ou *Agressão aos Colegas* vêm confirmar que as ameaças verbais, ou a desobediência ao professor têm maior incidência, que as que estão associadas à violência.

Ao analisar a percepção que os alunos têm da sua interrupção escolar, torna-se perceptível que os alunos percebem a sua interrupção escolar, reconhecendo alguns dos seus comportamentos como comportamentos indisciplinados.

Contudo as diferenças não são muito significativas quando pretendemos *Verificar se existem diferenças significativas com as variáveis sociodemográficas*, destacando-se em relação à idade, o fator *Agressão às autoridades*, na questão colocada em modo inverso *Sou obediente aos professores*, ou seja, os alunos com mais idade (catorze anos), reconhecem que não são obedientes aos professores. Quando se trata de verificar essas diferenças, tendo em conta o sexo dos inquiridos, as mais significativas verificam-se no sexo masculino que, na totalidade, menciona que nunca está distraído nas aulas, apesar de alguns alunos reconhecerem que não são obedientes aos professores e que por vezes falam sem autorização, ao contrário do sexo feminino, que na totalidade concorda que é

obediente, discorde que fale sem autorização dos professores, mas contudo algumas alunas reconhecem que ficam distraídas nas aulas.

Quando nos propomos *Comparar a percepção que os alunos têm da sua disrupção escolar, com a inferência da disrupção que os professores têm da mesma*, concluímos que os professores identificam maiores níveis de indisciplina que os alunos. As diferenças mais significativas dizem respeito a uma maior incidência, das inferências dos professores referente a cada aluno, quando é referida questão sobre *falar sem autorização, perturbando as aulas ou estando distraídos*. A realçar a semelhança dos itens afirmados como professados pelos alunos, com os itens inferidos pelos professores relativos às faltas de material e à obediência aos professores.

Sendo esta uma turma identificada como indisciplinada, procurou-se averiguar se o autoconceito académico dos alunos teria alguma influência no comportamento. A grande maioria dos alunos inquiridos concordam que não conseguem lembrar-se das instruções dadas para desempenhar as tarefas e reconhecem que gostavam de não desistir das coisas facilmente. Mais de metade dos alunos inquiridos concordam que cometem erros porque não prestam atenção, e fazem coisas sem pensar, pelo que o fator motivação deve ser repensado, na medida em que não é suficiente para que os alunos vivam a “escola” com alegria e que vai ao encontro do fator *Orientação para a Tarefa* em que também um número significativo afirma não estar deseioso de ir para a escola.

É importante refletir sobre estas questões e tendo como fundamentação Amado (2001) compreender se os alunos se sentem desmotivados por fatores ligados à própria escola, pela oferta formativa que a mesma apresenta, pelos currículos em vigor ou pelo ambiente escolar. Da análise que foi feita, podemos perceber que os alunos revelam falta de motivação para a aprendizagem, o que pode levá-los a se alienarem das aulas, originando os comportamentos disruptivos.

Os alunos revelam ter pouca confiança nas suas capacidades, sendo esta situação evidente nas respostas proferidas, com a maioria das respostas na discordância em relação aos itens enunciados. No entanto, quase todos afirmam procurar ser leais com os colegas, o que expõe o valor da lealdade, importante no contexto do desenvolvimento moral.

Ao *Averiguar a relação entre o autoconceito especificamente académico e as variáveis sociodemográficas*, destacam-se diferenças mais significativas, pois os alunos com catorze anos de idade não valorizam a lealdade com os colegas, enquanto os que têm entre os doze e treze anos de idade valorizam essa lealdade. Curioso que os alunos de sexo feminino (88,8%) concordam que são importantes para os colegas, mas os alunos do

sexo masculino não comungam da mesma opinião, pois apenas 25% referem serem importantes para os seus colegas.

A homogeneidade das respostas na opção P2 e P3, quando fazemos uma análise à escala dos dilemas sociais reflete que os alunos, devido às faixas etárias envolvidas, estão distribuídos pelo nível convencional e pós-convencional, de Kohlberg, o que era expectável.

Quando comparamos a análise do *nível de desenvolvimento sociomoral dos alunos, em função das variáveis sociodemográficas* ou com os *resultados dos alunos com o autoconceito especificamente académico e o seu desenvolvimento sociomoral*, consideramos não existirem diferenças significativas, pela semelhança da maioria das respostas na escala de dilemas sociais. De realçar que os dilemas propostos neste trabalho vão no sentido de avaliar dimensões morais, e as transgressões morais segundo Martins (2010), são encaradas como mais graves ao serem transgredidas, do que as transgressões convencionais, que resultam da quebra de regras impostas, como é o caso da indisciplina percecionada por estes alunos, e que esta mesma indisciplina, e de acordo com Sampaio (1999), resulta da falta de homogeneidade por parte da comunidade educativa na aplicação dessas mesmas regras convencionais, sejam elas formais, não formais ou informais.

## Considerações finais

A realização deste trabalho de investigação permitiu uma abordagem ao problema da indisciplina em contexto escolar através das perceções que alunos e professores têm sobre este tema recorrente e inesgotável, quer pela sua complexidade, quer pela amplidão de atores, e que requer um esforço conjunto por parte de toda a comunidade educativa. Face à grande diversidade de pessoas, interesses, valores, culturas, entre outros, que por vezes se conflituam entre si, é necessário, mais do que a prática pedagógica, uma intervenção sociocultural, fazendo a mediação entre alunos, famílias, professores, técnicos operacionais e outros profissionais ligados à educação, e até mesmo outras instituições que seriam de mais-valia para o desenvolvimento integral dos alunos.

Urge repensar a educação, pois no dizer de Vieira (2012), “ (...) a escola é um microcosmo da vida social, as tensões sociais são, também, parte integrante da mesma” (p. 9). A educação social situa-se entre a área do trabalho social e a área da educação, e sendo o educador social um profissional apto a gerir, de forma humana, situações de rutura ou de pré-ruptura social, apoiado essencialmente nas suas intervenções e, de acordo com Capul e Lemay (2003), no estabelecimento de relações com as pessoas que lhe são confiadas, e estando de igual modo capacitado para atuar quer no campo social, quer no campo pedagógico.

Embora um estudo de caso não nos permita fazer generalizações e ao utilizar uma metodologia baseada em dados quantitativos, as respostas obtidas permitiram-nos atingir alguns dos objetivos propostos, formulados para responder à questão - *Quais as perceções que os alunos e docentes têm de comportamentos disruptivos em contexto escolar?* - Podemos concluir que os alunos têm consciência dos seus comportamentos disruptivos, em especial nos *desvios às regras de produção*, ou seja, nas infrações que se apresentam como menos graves, mas que perturbam o funcionamento regular das aulas. Contudo, são evidentes, tendo em conta as variáveis idade e sexo, algumas diferenças, embora ténues, em relação à indisciplina professada. De salientar que, comparativamente aos alunos, a inferência dos professores, revela algumas diferenças no que respeita a um comportamento disruptivo nesses mesmos alunos, destacando-se em especial as conversas paralelas e as distrações dos alunos

Muitos alunos reconhecem esquecer instruções dadas, ou apenas porque não prestam atenção suficiente, originando a desobediência ou até o falar sem autorização, perturbando as aulas. O facto de os alunos reconhecerem esta desmotivação nas aulas,

pode ser uma mais-valia para trabalhar a motivação. O autoconceito não é estanque, pode ser desenvolvido e estimulado de forma a contribuir para o sucesso académico. Alunos motivados, geralmente, não perturbam as aulas.

Foram várias as limitações sentidas, desde termos considerado uma amostra limitada a um estudo de caso, o que impossibilitou trabalhar dados suficientes para fazer uma comparação mais alargada em relação a esta temática que abrange um universo heterogéneo, diversificado e com atores provenientes e vivendo em meios com realidades distintas.

Seria interessante aprofundar o estudo em relação ao desenvolvimento moral, utilizando outros tipos de instrumentos, avaliando os valores implícitos a cada decisão, assim como as decisões sociomorais conscientes de cada aluno, salientando que o desenvolvimento moral está relacionado com o desenvolvimento integral de cada aluno, e num tempo de grandes mudanças sociais, urge repensar a educação para o desenvolvimento da ética e da cidadania, algo tão referido presentemente com as recentes iniciativas educativas no campo da autonomia e flexibilidade pedagógica<sup>3</sup>.

---

<sup>3</sup> Despacho n.º 5908/2017, de 5 de julho

## Referências bibliográficas

- Abril, M. J. (2011). *Auto-conceito e Auto-disciplina em alunos do 7º e 8º ano de escolaridade suas percepções face ao Clima em Sala de Aula a Matemática*. Dissertação de Mestrado. Lisboa: Ispa, Instituto Universitário. <http://repositorio.ispa.pt/handle/10400.12/3893> (Acedido a 18 de janeiro de 2017).
- Alarcão, I. (2010). *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. São Paulo: Cortez Editora.
- Aires, L. M. (2010). *Disciplina na sala de aulas- Um guia de boas práticas para professores do 3º ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Alves, C. D. (2007). *Perspetivas docentes sobre a (in)disciplina*. Dissertação de Mestrado em Administração Escolar. Porto: Universidade Portucalense Infante D. Henrique. <http://repositorio.uportu.pt/jspui/handle/11328/74> (Acedido a 6 de março de 2017).
- Alves, N., & Canário, R. (2004). *Escola e exclusão social: das promessas às incertezas*. *Análise Social*, vol. XXXVIII (169), 2004, pp. 981-1010.
- Amado, J. D. (2001). *Interacção Pedagógica e Indisciplina na Aula*. Porto: Asa Editores.
- Antunes, C. (2002). *Professor Bonzinho= Aluno Difícil: A questão da indisciplina em sala de aula*. Rio de Janeiro: Vozes.
- Blair, R. J. R. (1997). *Affect and the Moral: conventional distinction*. *Journal of Moral Education*. 26, pp. 187 – 196. <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/0305724970260206> (Acedido a 20 de janeiro de 2017).
- Boto, C. (2012). *A escola primária como rito de passagem*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Caldeira, S. N., Estrela, M. T., Palos, A. C., & Veiga, F. H. (2007). *(Des)ordem na Escola*. Coimbra: Quarteto.
- Canário, R. (2008). *Educação de adultos. Um campo e uma problemática*. Lisboa: Educa.
- Capul, M., & Lemay, M. (2003). *Da Educação à Intervenção Social*. Porto: Porto Editora.
- Carita, A., Fernandes, G. (2012). *Indisciplina na Sala de Aula. Como prevenir? Como remediar?* Lisboa: Editorial Presença.
- Carmo, H. M. M. (1998). *Metodologia da Investigação*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Cortesão, L., Leite, C., & Pacheco, J. A. (2002). *Trabalhar por Projectos em Educação*. Porto: Porto Editora.

- Couto, V.S. (2013). *Indisciplina na Escola. Um estudo sobre os comportamentos de (in)disciplina de alunos de Cursos Profissionais*. Dissertação de Mestrado. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto. <https://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/71845> (Acedido a 18 de janeiro de 2017).
- Despacho n° 5908/2017, de 5 de julho <https://dre.pt/home/-/dre/107636120/details/2/maximized?serie=II&parte=filter=31&dreId=107636088> (Acedido a 12 de setembro de 2017)
- Escola Secundária de Carcavelos. <http://www.escarcavelos.edu.pt/> (Acedido a 10 de janeiro de 2017).
- Estrela, M. T. (2007). A indisciplina, os professores e a sua formação. In S. N. Caldeira. *(Des)ordem na Escola* (pp. 23-42). Coimbra: Quarteto.
- Estrela, M. T. (1986). *Une étude sur l'indiscipline en classe*. Lisboa: INIC.
- Fonseca, C. (2016). *O professor que aboliu os TPC (e os exames. Os chumbos, as campanhas...)*. Obtido de Activa on line: <http://activa.sapo.pt/filhos/2016-06-19> (Acedido a 19 de abril de 2017).
- Gallo, S. (2010). Filosofia, educação e cidadania. In A. Peixoto (Org.), *Filosofia, educação e cidadania*. (3ª ed., pp.133-153) Campinas: Alínea.
- Gibbs, J. C. (2003). *Moral Development & Reality*. New Delhi, India: Sage Publications India PVT. Lda.
- Giddens, A. (2007). *Sociologia*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Girão, C.A. (2013). *Indisciplina em sala de aula . Um estudo com diretoras de turma e alunos do 9º ano do Agrupamento de Escolas de Gois*. Dissertação de mestrado. Coimbra: Faculdade de Psicologia e Ciências de Educação. <https://estudogeral.sib.uc.pt/bitstream/10316/25707/3/Tese%20Carla%20Gir%C3%A3o.pdf> (Acedido a 16 de dezembro de 2016)
- Grande Dicionário da Língua Portuguesa (1991). Lisboa: Publicações Alfa.
- Kohlberg, L. (1976). *Moral Stages and moralization: The cognitive developmental approach*. In T. Lichona (Ed.), *Moral Development and behaviour* (pp. 31-53). New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Kolberg, L. (1992). *Psicologia del Desarrollo Moral*. Bilbao Spain. Desclée de Brouwer.
- Lima, R. F. (2009). *Ambiente escolar e desenvolvimento moral*. Brasil. Psicologia. Pt. <http://www.psicologia.pt/artigos/textos/A0493.pdf> (Acedido a 16 de janeiro de 2016).

- Lourenço, O.M. (2002). *Desenvolvimento Socio-Moral*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Macedo, A., & Bello, O. D. (21 de outubro de 2013). *Desenvolvimento Moral do Adolescente inserido em Contexto Escolar*. Revista Encontro de Pesquisa em Investigação, pp. 4-18. <http://revistas.uniube.br/index.php/anais/article/view/756> (Acedido a 18 de janeiro de 2017).
- Martins, J. F. (2012). *Mediação e Tutoria num TEIP: reflexão sobre um projeto de intervenção a partir da área das ciências da educação*. Dissertação de mestrado em Ciências da Educação. Porto: Universidade do Porto. <https://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/77869?locale=pt> (Acedido a 14 de dezembro de 2016).
- Martins, M. J. (2010). *Contributos da Psicologia do Desenvolvimento Moral para a Educação para a Cidadania*. Braga: Universidade do Minho. <https://comum.rcaap.pt/handle/10400.26/4419> (Acedido a 18 de janeiro de 2017).
- Mateus, M. D. (2008). *O Estudo do Meio Social como Processo Educativo de Desenvolvimento Local*. Bragança: Edições do Instituto Politécnico de Bragança. <https://bibliotecadigital.ipb.pt/handle/10198/619> (Acedido a 21 de janeiro de 2017).
- Meirinhos, M. & Osório, A. J. (2010). *O estudo de caso como estratégia de investigação* EduSer: revista de educação. ISSN 1645-4774. 2:2, p. 49-65
- Neto, F. (1998). *Psicologia Social*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Ribeiro, E. J., Oliveira, C., Pereira, C., Felgosa, D., & Nunes, V. (2010). A Tutoria em Contexto de Ensino não Superior: Proposta de Acompanhamento Socioeducativo em Equipa Multidisciplinar. Centro de Estudos em Educação, Tecnologias e Saúde. Viseu: Escola Superior de Saúde. <http://www.ipv.pt/millennium/Millennium38/12.pdf> (Acedido a 18 de janeiro de 2017).
- Sampaio, D. (1999). *Inventem-se novos pais*. Lisboa: Editorial Caminho.
- Santos, M. D. (2015). *O Dilema da (In)Disciplina Escolar*. Dissertação de Mestrado. Lisboa: Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias. <http://recil.grupolusofona.pt/bitstream/handle/10437/6779/final.02.05%20corre%C3%A7%C3%B5es.pdf?sequence=1> (Acedido a 10 de novembro de 2016).
- Schwartz, D., Proctor, L. J., y Chen, D. H. (2001). *The aggressive victim of bullying: Emotional and behavioral dysregulation as a pathway to victimization by peers*. Peer harassment in school: The plight of the vulnerable and victimized (pp. 147-174). Nova York: Guilford.

- Silva, C. A. (2013). *Êxito ou fracasso: Produção normativa no combate à indisciplina na organização escolar*. Dissertação de Mestrado. Vila Real: Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro. <https://repositorio.utad.pt/handle/10348/2929> (Acedido a 18 de janeiro de 2017).
- Silva, L. H. (2010). *Concepções & Práticas de alternâncias da Educação de campo: dilemas e perspectivas*. Nuances, Estudos sobre Educação, pp. 180-192. <http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/760> (Acedido a 22 de janeiro de 2017).
- Silva, T.T. (1999). *Documentos de identidade- Uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte, Autêntica Editora.
- Siqueira, M. A. (2005). *Julgamento Moral: uma análise de resolução de dilemas morais por crianças e jovens*. Recife: Universidade Federal de Pernambuco. <http://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/8864> (Acedido a 10 de janeiro de 2017).
- Tavares, R. R., & Menin, M. S. (2015). *Avaliando valores em escolares e seus professores*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas. [http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/25588\\_12764.pdf](http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/25588_12764.pdf) (Acedido a 18 de janeiro de 2017).
- Veiga, F. H. (1990). *Autoconceito e disrupção escolar dos jovens*. Tese de doutoramento. Lisboa: Universidade de Lisboa. <http://repositorio.ul.pt/handle/10451/6239> (Acedido a 18 de janeiro de 2017).
- Veiga, F. H. (1995). *Escala de Disrupção Escolar Inferida pelos Professores (EDEI): Construção e validação*. Revista Portuguesa de Pedagogia, XXIX, 1 ( pp. 99-118). <http://repositorio.ul.pt/handle/10451/5809> (Acedido a 4 de novembro de 2016).
- Veiga, F. H.(1996). *Transgressão e Autoconceito dos jovens na Escola* (2ª edição). Lisboa: Editora Fim de século.
- Veiga, F. H. (2004). Indisciplina e violência na escola: Abordagens psico-educacionais. In F. Neto (Ed.), *Psicologia Social Aplicada*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Veiga, F.H. (2006). *Vapor de Pedra*. Lisboa. Universitária Editora.
- Veiga, F. H. (2007). *Indisciplina e Violência da Escola: Práticas Comunicacionais para Professores e pais*. Coimbra: Edições Almedina, SA.

- Veiga, F. H. (2011). Avaliação do Bullying e da Disrupção Escolar: Escalas em estudos portugueses com adolescentes. Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. <http://repositorio.ul.pt/handle/10451/5329> (Acedido a 12 de novembro de 2016).
- Velez, F., & Veiga, F. H. (2010). *Indisciplina e violência na escola: distribuição dos alunos pela vitimização e pela agressão, por anos de escolaridade*. In F. Patrício, L. Sebastião, J. Justo, & J. Bonito (orgs.). *Da Exclusão à Excelência: Caminhos Organizacionais para a Qualidade da Educação - Atas do XI Congresso da AEPEC*, Évora, Portugal.
- Ventura, M. M. (2007). O estudo de caso como modalidade de pesquisa. Publicação oficial da Sociedade de Cardiologia do Estado do Rio de Janeiro, (pp. 385-386). <http://www.rbconline.org.br/artigo/o-estudo-de-caso-como-modalidade-de-pesquisa/> (Acedido a 14 de maio de 2017).
- Vieira, A. M. (2012). *Psicologia Social nas Escolas- um olhar sobre a Mediação e Educação Social*, Cadernos de Pedagogia Social (pp. 9-26). Porto: Universidade Católica Editora.
- Vieira, M. P. (2011). *Relação entre desenvolvimento moral e problemas de comportamento*. Vila Real: Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro. <https://repositorio.utad.pt/handle/10348/2969> (Acedido a 18 de janeiro de 2017).
- Vinha, T. P., & Paulino, L. R. (setembro-dezembro de 2009). *Construindo a autonomia moral na escola*. Revista Diálogo Educ Volume 9, pp. 525-540.
- Vivaldi, F. M. (2014). *Pesquisas Empíricas em Práticas Morais nas Escolas Brasileiras*. International Journal of Development and Educational Psychology, pp. 263-270.
- Waetjan, W. (1972). Self-concept as a learner scale. In M. Argyle & V. Lee (Eds.), *Social Relationships*. Portsmouth: Grosvenor Press.
- Watson, L. P. (2017). Indisciplina está a aumentar nas escolas. Obtido de Jornal de Notícias: <http://www.jn.pt/nacional/interior/indisciplina-esta-a-aumentar-nas-escolas-5652128.html> (Acedido a 16 de fevereiro de 2017).
- Zechi, J. A. (2014). *Educação em valores: solução para a violência e a indisciplina na escola?* Tese de doutoramento. Campus de Presidente Prudente: Universidade Estadual Paulista “Julio de mesquita Filho”. <https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/123919/000831564.pdf?sequence=1> (Acedido a: 18 de janeiro de 2017).

## **Anexos**

**Anexo 1: Solicitação de autorização para utilizar as escalas para avaliar a indisciplina e a violência nas escolas (EDEP e EDEI)**

Exmo. Professor Doutor Feliciano Veiga.

Sou estudante do Instituto politécnico de Bragança, e encontro-me a fazer uma dissertação, no mestrado em Educação Social sobre *Perceções sobre a indisciplina em contexto escolar – um estudo de caso*, sob a orientação da Professora Doutora Maria do Nascimento Mateus.

A razão que me leva a enviar um *email*, a solicitar autorização para utilização/adaptação das escalas EDEP e EDEI, prende-se com a necessidade em avaliar a indisciplina e a violência nas escolas, pelo que gostaria de saber se me é dada essa autorização.

Desde já agradeço a atenção dispensada.

Com os melhores cumprimentos,

Paula Cristina Lourenço Gonçalves

Trajouce, S. Domingos de Rana, 12 de maio de 2017

**Anexo 2: Resposta, via e-mail, ao pedido de autorização para utilizar as escalas para avaliar a indisciplina e a violência nas escolas (EDEP e EDEI)**

Boa tarde Paula,

Sim, pode utilizar as Escalas – elas são adequadas para o que pretende.

No entanto, no final deve enviar um exemplar do que vier a fazer, até para passar a ser referenciado.

Com as melhores saudações,

Feliciano Veiga

### **Anexo 3 - Termo de consentimento livre e esclarecido – Diretor de turma**

Exmº professor Luís Bárcia:

Chamo-me Paula Gabriel, sou estudante de mestrado em Educação Social (do Instituto Politécnico de Bragança), e estou a escrever a minha dissertação acerca da indisciplina em meio escolar. Ao falar com o Professor Calado acerca da aplicação de um inquérito por questionário, ele sugeriu que eu pudesse realizar o mesmo na sua turma, assim como precisava também da sua ajuda, para responder a um questionário (simples, escala tipo Likert).

Disponibilizo-me desde já a ir à escola, e podermos falar pessoalmente, esclarecendo alguma dúvida.

Necessitaria da autorização dos EE para este fim, e a aplicação do questionário não demora mais do que 40 minutos.

Em anexo, envio os referidos questionários (dos alunos, assim como o seu) apenas para ter conhecimento, assim como as declarações para os EE.

Aguardo resposta, desde já agradeço a atenção dispensada.

Telemóvel – xx xxxxxxxx

Telefone – xx xxx xxxx

Carcavelos, 6 de junho de 2017

Paula Cristina L. G. Gabriel

#### Anexo 4: Inquérito ao Diretor de Turma



#### Escala de Disrupção Escolar Inferida

A **Escala de Disrupção Escolar Inferida pelos Professores (EDEI)** é um instrumento que visa avaliar (sem significado de competição, êxito ou fracasso) três dimensões específicas da disrupção escolar: distração/transgressão; agressão aos colegas; agressão a professores e a outros símbolos de autoridade, inferido pelos professores. A presente escala é a 3ª versão, adaptada e validada por Veiga (2007). A aplicação neste trabalho tem como objetivo comparar a inferência dos comportamentos disruptivos percebida pelos professores, com os comportamentos disruptivos professados pelos alunos.

Leia com atenção as informações a seguir indicadas e preencha o inquérito por questionário relativo aos comportamentos dos alunos. Registe a sua opinião na tabela 1 fazendo corresponder as respostas atribuídas a cada item (16 no total) ao número de aluno (26 no total), de acordo com a seguinte escala:

- Discordo totalmente.....1
- Discordo bastante.....2
- Discordo mais que concordo.....3
- Concordo mais que discordo.....4
- Concordo bastante .....5
- Concordo totalmente.....6

Os itens a considerar são:

1. Destrói ou estraga intencionalmente o material da escola.
2. É obediente aos professores.
3. Fala sem autorização, perturbando as aulas.
4. Diz palavrões na aula.
5. Vem bêbado (a) ou drogado (a) para a escola.
6. Sai do lugar, faz barulho e outros desacatos, perturbando a aula.
7. Esquece-se de trazer material para as aulas.
8. Rouba coisas na escola,
9. É pontual a chegar às aulas.
10. Falta às aulas por desinteresse.
11. Está distraído (a) nas aulas.
12. Ameaça as pessoas na escola.
13. Agride fisicamente os meus colegas.
14. Agride verbalmente os colegas.
15. Agride fisicamente os professores.
16. Agride verbalmente os professores.

*Tabela 1*

*Grelha de respostas:*

Número do aluno	Número do item															
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
1																
2																
3																
4																
5																
6																
7																
8																
9																
10																
11																
12																
13																
14																
15																
16																
17																
18																
19																
20																
21																
22																
23																
24																
25																
26																

Se entender conveniente, pode deixar expressa uma apreciação global sobre o comportamento dos alunos, cujas respostas acabou de registrar.

---

---

---

---

Obrigada.

**Anexo 5 - Termo de consentimento livre e esclarecido – Encarregados de educação**



Ex.mo (a) Senhor (a) Encarregado (a) de Educação:

Está a ser realizado um estudo acerca da indisciplina em contexto escolar, enquadrado no âmbito do Mestrado em Educação Social, do Instituto Politécnico de Bragança.

Este estudo terá como objetivo compreender de que forma está relacionada a indisciplina com o autoconceito dos alunos e o seu próprio desenvolvimento sociomoral.

Para a prossecução deste objetivo será realizado um inquérito por questionário a um grupo de alunos previamente selecionado.

Neste quadro, gostaria de solicitar autorização de participação do(a) seu (sua) educando(a) para o preenchimento do referido inquérito por questionário.

Saliento que as respostas dadas são confidenciais.

Carcavelos, 6 de junho de 2017

---

Eu, \_\_\_\_\_ Encarregado (a) de educação do (a) aluno (a) \_\_\_\_\_ tomei conhecimento e autorizo que o meu educando participe no preenchimento do inquérito por questionário sobre a problemática da indisciplina.

Carcavelos, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2017

Assinatura

---

## Anexo 6: Inquérito aos alunos



### Indisciplina em Contexto Escolar- Inquérito por questionário

O objetivo deste inquérito por questionário, na parte I, é a recolha de dados referentes à idade dos alunos, profissão e habilitação literária dos pais dos alunos, assim como a classificação do último período de avaliação às disciplinas de Matemática, Português, História e Físico-química dos alunos da turma do 7º A, da Escola Secundária de Carcavelos, que constituirão a amostra para a realização do estudo sobre a indisciplina em contexto escolar.

Pretende-se também, na parte II, a aplicação da **Escala de Disrupção Professada pelos Alunos**, (EDEP), e o objetivo é avaliar as perceções que os alunos têm acerca da indisciplina escolar professada por eles.

Na parte III, a aplicação do **Self- Concept as a Learner Scale (SCAL)** tem como objetivo avaliar as dimensões do autoconceito académico, ou seja, as perceções que o aluno tem de si próprio no contexto escolar. São apresentadas quatro dimensões do autoconceito académico: motivação, orientação para a tarefa, confiança nas capacidades e relações com os colegas.

Na parte IV pretende-se avaliar, utilizando a escala dos dilemas sociais, cuja aplicação tem como objetivo identificar qual a orientação moral que está implícita em cada decisão tomada.

#### Parte I

Escreve as respostas para cada uma das questões apresentadas:

1. N° de aluno \_\_\_\_\_
2. Data de nascimento \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_
3. Sexo: Masculino \_\_\_\_  
Feminino \_\_\_\_

4. Classificação no último período a:

Matemática \_\_\_\_\_

Português \_\_\_\_\_

História \_\_\_\_\_

Físico-química \_\_\_\_\_

5. Profissão do pai \_\_\_\_\_

Profissão da mãe \_\_\_\_\_

6. Habilitações Literárias do pai \_\_\_\_\_

Habilitações Literárias da mãe \_\_\_\_\_

## Parte II

*A Escala de Disrupção Escolar Professada pelos Alunos (EDEP) é um instrumento que visa avaliar, sem significado de competição, êxito ou fracasso. A presente escala é a 3ª versão, adaptada e validada por Veiga (2007)*

Depois de ler atentamente as informações a seguir indicadas, preenche o inquérito por questionário, relativo aos comportamentos dos alunos.

Regista a tua opinião na tabela 2, fazendo responder as respostas atribuídas a cada item (16 no total) de acordo com a seguinte escala:

- Discordo totalmente.....1
- Discordo bastante.....2
- Discordo mais que concordo.....3
- Concordo mais que discordo.....4
- Concordo bastante ..... 5
- Concordo totalmente.....6

As questões a considerar são:

- 17. Destruo ou estrago intencionalmente o material da escola.
- 18. Sou obediente aos professores.
- 19. Falo sem autorização, perturbando as aulas.
- 20. Digo palavrões na aula.
- 21. Venho bêbado (a) ou drogado (a) para a escola.
- 22. Saio do lugar, faço barulho e outros desacatos, perturbando a aula.
- 23. Esqueço-me de trazer material para as aulas.
- 24. Roubo coisas na escola,
- 25. Sou pontual a chegar às aulas.

26. Falto às aulas por desinteresse.
27. Estou distraído (a) nas aulas.
28. Ameaço as pessoas na escola.
29. Agrido fisicamente os meus colegas.
30. Agrido verbalmente os meus colegas.
31. Agrido fisicamente os professores.
32. Agrido verbalmente os professores.

Por exemplo, se numa determinada questão (16) a tua resposta for “concordo bastante”, então marcas um x na quadrícula que está por baixo do 5. Ficaria assim:

*Tabela 1*

*Exemplo de resposta*

Escala \ Questão	1	2	3	4	5	6
					X	

*Tabela 2.*

*Grelha de respostas para o questionário EDEP*

Escala \ Questões	1	2	3	4	5	6
1						
2						
3						
4						
5						
6						
7						
8						
9						
10						
11						
12						
13						
14						
15						
16						

### Parte III

O *Self- Concept as a Learner Scale* (SCAL) avalia dimensões do autoconceito académico, ou seja, as perceções que o aluno tem de si próprio no contexto escolar. São apresentadas quatro dimensões do autoconceito académico: motivação, orientação para a tarefa, confiança nas capacidades e relações com os colegas. Este questionário foi desenvolvido por Waetjan (1972), e adaptado por Veiga (2002).

As afirmações que se seguem são para te ajudar a descrever a ti próprio. Responde a todas as questões. Lê cuidadosamente cada afirmação. Escolhe a tua resposta, e expressa-a de acordo com o exemplo da tabela 1, da parte II deste inquérito por questionário.

Recordo que não vais tentar descrever-te a ti próprio como os outros te veem, mas como te vês a ti próprio.

Questões a considerar:

1. Geralmente estou desejoso (a) de ir para a escola.
2. Quando sei que estou a fazer coisas erradas, tento mudar.
3. Gostava de não desistir das coisas tão facilmente.
4. Desanimo facilmente na escola.
5. Desisto facilmente do meu trabalho escolar.
6. Faço as coisas sem ser preciso insistir comigo.
7. Gosto dos trabalhos escolares em que tenho responsabilidade.
8. Gosto de começar a trabalhar em coisas novas.
9. Não consigo lembrar-me das instruções dadas para executar tarefas.
10. Quando trabalho sozinho (a) faço um bom trabalho.
11. Estou satisfeito (a) com a minha capacidade para falar perante a turma.
12. Sou capaz de terminar o meu trabalho a horas.
13. Tenho dificuldade em decidir o que estudar.
14. Por vezes utilizo método desonestos para fazer o meu trabalho escolar.
15. Faço a parte que me pertence ao meu trabalho escolar.
16. Se não compreendo alguma coisa, desisto.
17. Procuro ser cuidadoso (a) com o meu trabalho.
18. Fico tenso (a) quando sou chamado (a) na aula.
19. Faço erros porque não presto atenção.
20. Faço coisas sem pensar.

21. Tenho dificuldade em decidir.
22. Tenho dificuldade em me lembrar das coisas.
23. Tenho ideias claras quando faço o meu trabalho escolar.
24. Não consigo expressar muito bem as minhas ideias por escrito.
25. Obtenho maus resultados nos testes e nos trabalhos de casa.
26. Sinto-me bem quando realizo o meu trabalho escolar.
27. Não percebo o que se passa nas aulas.
28. Resolvo problemas com muita facilidade.
29. Consigo compreender as coisas por mim próprio (a).
30. Obtenho facilmente boas notas.
31. Sei as respostas antes do resto da turma.
32. Geralmente consigo perceber o sentido das sugestões dos outros.
33. Consigo facilmente dar-me bem com os meus colegas.
34. Gosto de pertencer à turma, sem ser eu o chefe.
35. Tomo parte ativa nos projetos e nas atividades de grupo.
36. Procuro ser leal com os meus colegas.
37. Esforço-me por compreender o ponto de vista dos outros.
38. Sou uma pessoa importante para os meus colegas de turma.
39. Os meus colegas não têm confiança em mim.
40. Não estou interessado naquilo que os meus colegas de turma fazem.
41. Acho difícil falar com os meus colegas.
42. Sinto-me posto (a) de parte da turma.

*Tabela 3*  
*Grelha de respostas para o questionário SCAL*

Escala Questões	1	2	3	4	5	6
1						
2						
3						
4						
5						
6						
7						
8						
9						
10						
11						
12						
13						
14						
15						
16						
17						
18						
19						
20						
21						
22						
23						
24						
25						
26						
27						
28						
29						
30						
31						
32						
33						
34						
35						
36						
37						
38						
39						
40						
41						
42						

#### Parte IV

A escala dos Dilemas Sociais é uma adaptação da escala desenvolvida por Tavares e Menin (2015). Esta escala avalia o nível de desenvolvimento sociomoral em cada valor, baseada nas teorias pré-convencional, convencional ou pós-convencional de Koelberg (1992). A sua aplicação tem como objetivo identificar qual a orientação moral que está implícita em cada decisão tomada.

Lê, com atenção, os textos que se seguem e cada um dos dilemas que se colocam em relação a cada texto.

Coloca um X antes da opção que consideras mais correta.

#### **Dilema 1**

O Raúl é o melhor aluno de Matemática da sala. Há, na sua turma, um aluno que veio de outra escola transferido e que tem dificuldades nesta disciplina. Ele pediu ao Raúl ajuda numa dúvida com uma matéria que estiveram a estudar, nas vésperas de realizarem um teste sumativo. Mas o Raúl foi convidado pelos amigos para ir jogar futebol, como sempre faz nas tardes de sexta-feira. O que deveria fazer?

- C1 - ir para o futebol com seus amigos; era sexta-feira e estava acostumado a fazer isso.
- C2 - ir ao futebol, porque ele já tinha combinado com a turma.
- P1 - ajudar o novo aluno com os estudos em troca de receber ajuda em outra matéria.
- P2 - ajudar o novo aluno com os estudos, porque sabe que é o que se deve fazer.
- P3 - ajudar o novo aluno com os estudos, pois ele precisa de explicações nesta disciplina.

#### **Dilema 2**

O Carlos é um jovem de 14 anos que deseja muito ir para um campo de férias no verão. O seu pai prometeu deixá-lo ir, se ele juntar dinheiro para pagar o campo de férias. Então, o João esforçou-se nas suas atividades em casa, para receber a mesada, e poupou o máximo, e conseguiu juntar os 40 Euros para ir para o campo de férias. Um dia, o pai precisou de comprar um medicamento, e como não tinha o dinheiro, disse ao João para

lhe emprestar os 40 euros. O João não queria deixar de ir ao acampamento, e ele pensou recusar ao pai aquele dinheiro. O que deveria fazer?

\_\_\_\_\_ C1- Ir ao acampamento, pois o dinheiro era seu.

\_\_\_\_\_ C2- Ir ao acampamento, porque o pai tinha feito uma promessa.

\_\_\_\_\_ P1- Emprestar o dinheiro ao pai, porque o seu pai pagá-lo-ia de volta assim que o tivesse.

\_\_\_\_\_ P2- Emprestar o dinheiro ao pai, pois é o pai e ele é que sabe o que é o melhor.

\_\_\_\_\_ P3- Emprestar o dinheiro ao pai para ele poder comprar a medicação.

**Obrigada!**

## Anexo 7: Respostas aos questionários

**Tabela 1**

*Resultados dos alunos no fator 1 EDEP*

Fator 1: Distração/ Transgressão							
Questão Aluno	Q1	Q3	Q6	Q7	Q9	Q10	Q11
A1	1	1	2	2	6	1	2
A2	1	3	1	2	6	1	4
A3	1	2	3	1	6	1	2
A4	1	2	1	4	6	1	1
A5	1	1	2	1	6	1	1
A6	1	1	1	2	6	2	1
A7	1	1	1	2	6	1	2
A8	1	2	4	3	2	3	3
A9	1	2	2	3	4	n. resp.	4
A10	1	2	2	4	4	1	2
A11	1	6	1	2	6	1	2
A12	2	1	1	n. resp.	3	1	2
A13	1	2	4	5	5	3	4
A14	3	1	1	1	6	1	3
A15	1	3	3	2	6	3	3
A16	1	2	1	2	5	1	2
A17	1	6	1	3	6	1	1
Média	1,176	2,235	1,824	2,438	5,235	1,438	2,294
Desvio Padrão	0,529	1,562	1,074	1,153	1,251	0,814	1,047

**Tabela 2***Resultados dos alunos no fator 2 EDEP*

<b>Fator 2: Agressão aos colegas</b>				
<b>Aluno</b>	<b>Questão</b>	<b>Q12</b>	<b>Q13</b>	<b>Q14</b>
A1		1	1	1
A2		2	1	1
A3		1	1	1
A4		1	1	1
A5		1	1	1
A6		1	1	1
A7		1	1	1
A8		1	3	3
A9		1	1	1
A10		2	2	2
A11		1	2	2
A12		1	2	3
A13		4	3	4
A14		1	2	3
A15		1	1	2
A16		1	2	1
A17		1	1	1
Média		1,294	1,529	1,706
Desvio Padrão		0,772	0,717	0,985

**Tabela 3***Resultados dos alunos no fator 3 EDEP*

<b>Fator 3 Agressão à autoridade</b>						
Questão Aluno	Q2	Q4	Q5	Q8	Q15	Q16
A1	6	1	1	1	1	1
A2	4	1	1	1	1	1
A3	3	1	1	1	1	1
A4	6	1	1	1	1	1
A5	6	2	1	1	1	1
A6	6	1	1	1	1	1
A7	4	1	1	1	1	1
A8	4	1	1	1	1	1
A9	4	2	1	1	1	1
A10	5	3	1	1	1	1
A11	6	1	1	1	1	1
A12	6	1	1	1	1	1
A13	3	1	1	1	1	1
A14	5	1	1	1	1	1
A15	3	2	1	1	1	1
A16	6	1	1	1	1	1
A17	6	1	1	1	1	1
Média	4,88	1,29	1,00	1,00	1,00	1,00
Desvio Padrão	1,22	0,59	0,00	0,00	0,00	0,00

**Tabela 4***Resultados dos alunos no fator Motivação SCAL*

Motivação													
Questão Aluno	Q3	Q4	Q5	Q9	Q13	Q14	Q16	Q18	Q19	Q20	Q21	Q22	Q24
A1	5	1	1	1	4	1	1	4	1	1	1	1	1
A2	6	6	1	6	6	1	6	3	3	6	3	1	1
A3	1	6	2	1	2	1	1	1	4	3	1	2	1
A4	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	4	6
A5	6	1	2	2	2	1	1	3	6	4	1	1	1
A6	6	1	1	4	2	1	6	3	3	6	6	5	6
A7	5	5	5	3	4	3	2	4	3	4	4	4	3
A8	6	1	3	3	6	3	3	5	4	4	1	2	3
A9	4	1	2	2	4	4	4	1	3	3	3	3	3
A10	4	1	2	2	5	1	2	1	1	2	4	3	4
A11	2	4	1	2	6	2	1	6	3	2	3	2	4
A12	4	3	3	2	1	1	2	6	4	5	4	5	2
A13	6	3	3	2	1	3	3	6	5	5	4	3	5
A14	6	2	2	4	4	4	2	6	5	4	2	5	5
A15	3	3	6	4	1	2	3	3	5	4	4	6	4
A16	6	2	1	2	2	1	1	6	1	1	4	2	2
A17	6	3	2	2	2	1	3	2	2	3	2	2	4
Média	4,529	2,588	2,235	2,529	3,118	1,824	2,471	3,588	3,176	3,412	2,824	3,000	3,235
Desvio Padrão	1,807	1,770	1,437	1,328	1,867	1,131	1,625	1,970	1,590	1,622	1,510	1,581	1,715

**Tabela 5***Resultados dos alunos no fator Orientação para a Tarefa SCAL*

<b>Orientação para a tarefa</b>											
Questão Aluno	Q1	Q2	Q6	Q7	Q8	Q10	Q12	Q15	Q17	Q23	Q26
A1	6	6	6	4	5	6	5	6	6	1	5
A2	2	1	1	2	6	4	6	6	6	4	1
A3	1	4	4	1	3	5	5	6	4	5	2
A4	3	6	6	4	3	6	6	1	6	6	6
A5	5	6	6	6	6	5	4	6	6	6	6
A6	4	4	1	3	4	2	3	2	2	1	6
A7	5	6	2	5	5	6	2	3	5	5	3
A8	1	3	4	1	6	4	6	4	3	3	6
A9	3	4	2	2	3	2	2	3	4	4	4
A10	3	3	4	2	3	5	4	4	1	4	3
A11	2	4	1	2	5	5	5	4	4	5	4
A12	3	6	5	5	5	5	4	5	6	5	5
A13	2	3	3	1	1	3	5	2	2	4	3
A14	3	5	4	5	4	3	5	6	5	4	5
A15	3	2	3	4	3	2	2	3	4	4	4
A16	2	6	2	4	5	5	5	6	6	5	5
A17	3	6	5	3	6	2	3	2	2	2	5
Média	3,000	4,412	3,471	3,176	4,294	4,118	4,235	4,059	4,235	4,000	4,294
Desvio Padrão	1,369	1,622	1,772	1,590	1,448	1,495	1,393	1,749	1,715	1,500	1,490

**Tabela 6***Resultados dos alunos no fator Confiança nas Capacidades SCAL*

<b>Confiança nas capacidades</b>					
Aluno \ Questão	Q11	Q28	Q29	Q30	Q31
A1	6	3	6	6	3
A2	6	6	6	3	1
A3	1	4	3	3	3
A4	6	3	6	6	3
A5	5	3	6	4	6
A6	1	5	3	2	2
A7	3	1	2	3	2
A8	3	4	6	2	2
A9	3	2	2	3	4
A10	4	4	4	4	4
A11	5	2	2	3	1
A12	3	3	4	4	3
A13	2	4	5	1	2
A14	3	6	3	4	1
A15	3	2	3	1	2
A16	3	5	5	6	5
A17	2	3	2	3	1
Média	3,471	3,529	4,000	3,412	2,647
Desvio Padrão	1,625	1,419	1,620	1,543	1,455

**Tabela 7***Resultados dos alunos no fator Relação com colegas SCAL*

<b>Relação com colegas</b>											
<b>Valor</b>	<b>Positivo</b>							<b>Negativo</b>			
<b>Questão</b> <b>Aluno</b>	Q32	Q33	Q34	Q35	Q36	Q37	Q38	Q39	Q40	Q41	Q42
A1	5	5	4	6	6	5	4	3	2	3	1
A2	3	6	6	6	4	4	1	4	4	1	5
A3	2	1	1	4	1	3	1	4	6	6	6
A4	2	6	6	3	6	6	5	1	3	1	1
A5	4	5	6	4	6	5	4	1	1	1	6
A6	3	4	6	2	6	5	4	5	2	4	5
A7	1	6	5	4	5	3	4	2	1	2	1
A8	4	5	4	2	5	4	3	5	6	1	2
A9	2	2	2	3	4	4	4	2	3	1	1
A10	4	4	4	4	4	3	3	2	3	2	1
A11	5	5	5	5	5	5	4	2	4	2	2
A12	5	5	6	5	6	5	5	5	2	2	3
A13	4	4	4	2	5	5	3	5	6	1	2
A14	3	6	4	5	4	5	6	1	5	2	1
A15	3	3	3	3	3	3	2	4	3	1	2
A16	5	6	6	5	6	5	6	2	3	1	1
A17	2	2	3	3	6	2	1	4	2	6	4
Média	3,353	4,412	4,412	3,882	4,824	4,235	3,529	3,059	3,294	2,176	2,588
Desvio Padrão	1,272	1,583	1,543	1,317	1,380	1,091	1,586	1,519	1,649	1,667	1,873

**Tabela 8***Resultados da EDEI*

Escala de Disrupção Escolar Inferida																
Aluno \ Questão	Q1	Q2	Q3	Q4	Q5	Q6	Q7	Q8	Q9	Q10	Q11	Q12	Q13	Q14	Q15	Q16
A1	1	6	1	1	1	1	1	1	4	1	2	1	1	1	1	1
A2	2	4	5	1	1	1	1	1	4	1	3	1	1	1	1	1
A3	2	4	4	1	1	1	1	1	4	1	3	1	1	1	1	1
A4	1	6	1	1	1	1	1	1	1	4	1	1	1	1	1	1
A5	2	3	4	1	1	1	5	1	4	1	5	1	1	1	1	3
A6	2	4	4	1	1	1	1	1	4	1	4	1	1	1	1	1
A7	1	6	1	1	1	1	1	1	4	1	2	1	1	1	1	1
A8	2	3	5	1	1	1	5	1	1	5	6	1	1	4	1	1
A9	2	4	3	1	1	1	5	1	4	1	6	1	1	4	1	1
A10	1	6	1	1	1	1	1	1	4	1	1	1	1	1	1	1
A11	1	6	1	1	1	1	1	1	4	1	1	1	1	1	1	1
A12	1	6	1	1	1	1	1	1	4	1	2	1	1	1	1	1
A13	3	3	3	1	1	1	5	1	1	5	6	1	1	5	1	1
A14	1	6	1	1	1	1	1	1	4	1	2	1	1	1	1	1
A15	2	4	4	1	1	1	3	1	4	1	6	1	1	4	1	1
A16	1	6	1	1	1	1	1	1	4	1	1	1	1	1	1	1
A17	2	4	4	1	1	1	3	1	4	1	6	1	1	4	1	1
Média	1,588	4,765	2,588	1,000	1,000	1,000	2,176	1,000	3,471	1,647	3,353	1,000	1,000	1,941	1,000	1,118
Desvio Padrão	0,618	1,251	1,622	0,000	0,000	0,000	1,741	0,000	1,179	1,455	2,060	0,000	0,000	1,519	0,000	0,485