

UNIVERSIDADE DE LISBOA

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO



**INDISCIPLINA NA ESCOLA: COMPREENDER PARA PREVENIR – UM
ESTUDO COM ALUNOS DO 7º E 9º ANOS DE CABO VERDE**

Solange Helena Semedo de Carvalho

DISSERTAÇÃO

MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Área de Especialização em Formação Pessoal e Social

2013

UNIVERSIDADE DE LISBOA

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO



**INDISCIPLINA NA ESCOLA: COMPREENDER PARA PREVENIR – UM
ESTUDO COM ALUNOS DO 7º E 9º ANOS DE CABO VERDE**

Solange Helena Semedo de Carvalho

Dissertação orientada pelo Professor Doutor Feliciano Henriques Veiga

MESTRADO EM EDUCAÇÃO

2013

NOTA PRÉVIA:

A presente dissertação é escrita conforme o novo acordo ortográfico.

Aos Alunos

Deixem crescer em vós a paz e a compreensão.

Aos Professores

Levai os vossos alunos a refletir sobre o conceito de diferença, a saber colocar-se no lugar do outro, pois é desta maneira que eles poderão aprender a tornar-se cidadãos justos e responsáveis.

RESUMO

A indisciplina na escola é um tema educativo de atualidade e uma preocupação daqueles que estão ligados à educação, quer seja de uma forma direta ou indireta: professores, alunos, pais ou encarregados de educação. O presente estudo teve como objetivo geral conhecer as representações que os alunos do 7º e 9º anos de escolaridade têm acerca da indisciplina na escola. Com as nove questões de investigação formuladas, pretendeu-se averiguar a distribuição dos alunos pela disrupção, vitimização e agressão na escola, e, ainda, analisar as diferenças em função do género e do ano de escolaridade nos comportamentos de disrupção, vitimização e agressão na escola. A amostra foi constituída por 240 alunos do 7º e 9º anos de escolaridade de uma escola secundária de Cabo Verde. Para se proceder à avaliação dos comportamentos disruptivos foi utilizada a *Escala de Disrupção Escolar Professada pelo Aluno*, desenvolvida por Veiga (1996, 2012). Foi também utilizada a escala *Peer Victimization Scale*, adaptada para Portugal por Veiga (2008), que permitiu avaliar comportamentos de agressor e de agredido. Os resultados indicaram uma disrupção escolar não elevada. Em termos diferenciais, de uma forma geral, os alunos do 7º ano foram mais disruptivos que os do 9º ano; os alunos do sexo masculino revelaram ser mais disruptivos que os do sexo feminino. Em relação à escala de vitimização, os resultados obtidos permitiram encontrar ocorrências de vitimização, sendo a mais frequente a verbal; nesta escala os alunos do sexo masculino foram mais vítimas do que os do sexo feminino; os alunos do 7º ano revelaram ser mais vítima do que os do 9º. Relativamente à escala de agressão, os resultados permitiram observar que não houve registo elevado de ocorrências; nesta escala os alunos do sexo masculino revelaram ser mais agressores do que os alunos do sexo feminino; os alunos do 7º ano revelaram ser mais agressores do que os do 9º ano. Os resultados aproximam-se de outros estudos semelhantes e sugerem a necessidade de novas investigações com amostras mais heterogéneas, envolvendo outros anos de escolaridade.

Palavras-chave: indisciplina, comportamentos disruptivos, agressão, ano de escolaridade, género.

ABSTRACT

The indiscipline in school is a topic of a great concern today, mainly to those who are involved with education either in a direct or in an indirect way: teachers, students, parents. This study aims to target general representations about students at the grade 7 and 9, and their understanding about disruptive behavior in schools. The nine research questions formulated helps investigate the distribution of students' behavior, regarding disruption, aggression and victimization in school. In addition to that, the questions will help analyze the differences between gender and year of school as well as analyze how they affect their comprehension of behavior disruption, aggression and victimization in school. The sample consisted of 240 students in grade 7 and 9 in a school in Cape Verde. To assess students' disruptive behavior a Scale was used: Disruption Professed by School Student, which was developed by Veiga (1996, 2012). Besides that, the study used the scale "Peer Victimization Scale" adapted to Portugal by Veiga (2008). This scale which enabled us to evaluate the behavior of the aggressors and the aggressed. The results indicated that school disruption is not so high. Students in grade 7 were more disruptive than those in grade 9. The male students were found to be more disruptive than the female. In regards to the scale of victimization, the results obtained enabled us to observe a reasonable record of incidents regarding victimization. The male students revealed to be more aggressive than the female ones; the students in grade 7 revealed to be more aggressive than the ones in grade 9; In relation to the scale of aggression, the results obtained enabled us to observe that there was no record of high occurrences. This scale shows that male students were more aggressive than the female ones. When examining students grade the study proves that students in grade 7 are more aggressive than those in grade 9. The result of this study is similar to the ones from other studies, and they suggest further research that takes into account heterogeneous samples. The study should encompass students of different grade levels.

Keywords: indiscipline, disruptive behavior, aggression, school year, gender.

AGRADECIMENTOS

Ao Professor Doutor Feliciano Henriques Veiga, orientador científico desta dissertação, pela excelente orientação ministrada, por todo apoio, incentivo e disponibilidade demonstrada ao longo de todo o processo da elaboração da dissertação.

Ao Ministério da Educação e Desporto de Cabo Verde pela integração da minha candidatura à Comissão Eventual de Serviço, a qual pelas condições que me possibilitou em muito contribuiu para a concretização do estudo.

Ao Programa Consciência Social da Universidade de Lisboa pela integração da minha candidatura ao programa, a qual me possibilitou melhores condições para realização da presente dissertação.

Aos alunos que participaram neste estudo e aos respetivos professores envolvidos, bem como o Presidente do Conselho de Disciplina e aos membros do Conselho Diretivo da escola que permitiram o acesso aos documentos relevantes para o presente estudo.

A todos o meu sincero agradecimento.

ÍNDICE

CAPÍTULO I – Introdução	1
1.1. Enquadramento teórico: o problema e a sua importância.....	2
1.2. Objetivos do estudo.....	5
1.3. Questões de estudo.....	6
1.4. Sistema educativo Cabo-verdiano.....	7
1.5. Estrutura geral da dissertação.....	13
CAPÍTULO II – Indisciplina na escola	14
2.1. Indisciplina.....	14
2.1.1. A clarificação do conceito de indisciplina.....	14
2.1.2. Indisciplina dos alunos e dificuldades dos professores na sala de aula.....	16
2.1.3. (In) disciplina e relação professor-aluno.....	20
2.2. Comportamentos indisciplinados.....	24
2.2.1. Comportamentos perturbadores.....	24
2.2.2. Comportamento desviantes.....	25
2.2.3. Comportamentos disruptivos.....	26
2.2.4. Hiperatividade.....	27
2.2.5. Violência na escola.....	28
2.2.6. "Bullying".....	30
2.3. Fatores da indisciplina.....	35
2.3.1. Indisciplina e responsabilidade do professor.....	37
2.3.2. Indisciplina e responsabilidade do aluno.....	39
2.3.3. Indisciplina e responsabilidade da escola.....	41

2.3.4. Indisciplina e fatores sócio -familiares.....	44
2.4. A indisciplina à luz dos normativos legais: o estatuto do aluno.....	46
2.5. Prevenção da indisciplina.....	48
2.6. Correção da indisciplina.....	51
2.7. A punição da indisciplina.....	52
2.8. Escalas de avaliação dos comportamentos de indisciplina na escola.....	53
CAPÍTULO III – Metodologia.....	56
3.1. Amostra.....	57
3.2. Instrumentos.....	62
3.3. Procedimento.....	63
3.4. Variáveis de estudo.....	64
CAPÍTULO IV – Apresentação dos resultados.....	65
4.1. Resultados acerca da distribuição dos alunos pelos itens da disrupção escolar.....	65
4.2. Resultados acerca da distribuição dos alunos pelos itens de vitimização na escola.....	66
4.3. Resultados acerca da distribuição dos alunos pelos itens de agressão praticada pelos alunos em termos de ocorrência.....	68
4.4. Resultados diferenciais nos itens de disrupção, vitimização e agressão.....	69
4.4.1. Em função do ano de escolaridade.....	69
4.4.2. Em função do sexo dos alunos.....	71

CAPÍTULO V – Discussão dos resultados e conclusões	75
5.1. Discussão.....	75
5.1.1. Discussão dos resultados em termos de ocorrência.....	75
5.1.2. Discussão dos resultados em função do ano de escolaridade.....	77
5.1.3. Discussão dos resultados em função do sexo dos sujeitos.....	78
5.2. Conclusões.....	81
5.3. Limitações do estudo e sugestões de novas investigações.....	83
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	84
ANEXOS	90
Anexo 1- Inquéritos aos alunos.....	91
Anexo 2- Diferenças nos itens da escala de EDEP em função do ano de escolaridade (7º ano versus 9º ano).....	94
Anexo 3- Diferenças nos itens da escala da vitimização em função do ano de escolaridade (7ºano versus 9º ano).....	96
Anexo 4- Diferenças nos itens de agressão em função do ano de escolaridade (7º ano versus 9º ano).....	98
Anexo 5- Diferenças nos itens da escala de EDEP em função do sexo dos alunos (feminino versus masculino).....	100
Anexo 6- Diferenças nos itens da vitimização em função do sexo dos alunos (feminino versus masculino).....	102
Anexo 7- Diferenças nos itens da escala da agressão em função do sexo dos alunos (feminino versus masculino).....	104

ÍNDICE DE QUADRO

Quadro 2.1- Atitudes e comportamentos injustos dos professores segundo a perspectiva dos alunos (extraído de Amado, 2000).....	22
Quadro 2.2- Comportamentos desviantes dos alunos (extraído de Amado e Freire, 2009).....	26
Quadro 2.3- A violência na escola (extraído de Amado, 2005).....	29
Quadro 2.4- Medidas do programa de intervenção de Olweus (adaptado de Olweus, 1994).....	33
Quadro 2.5- Um contrato comportamental (extraído de Amado e Freire, 2009).....	34
Quadro 2.6- Fatores de indisciplina provenientes dos alunos (extraído de Amado 2001).....	40
Quadro 2.7- Indisciplina e responsabilidade da instituição (extraído de Amado, 2001).....	42
Quadro 2.8- Direitos dos alunos (extraído de Estatuto do Aluno).....	47
Quadro 2.9- Deveres dos alunos (extraído de Estatuto do Aluno).....	47
Quadro 2.10-As regras na aula (extraído de Amado e Freire, 2009).....	49
Quadro 3.1- Distribuição da amostra em função da variável idade.....	58
Quadro 3.2- Distribuição da amostra em função da variável número de reprovações.....	59
Quadro 3.3- Distribuição da amostra em função da variável habitações escolares do pai.....	60
Quadro 3.4- Distribuição da amostra em função da variável habitações escolares da mãe.....	61
Quadro 4.1- Distribuição dos alunos pelos itens da escala de EDEP, em termos de discordância versus concordância com o conteúdo dos itens....	66
Quadro 4.2- Distribuição dos alunos pelos itens da vitimização na escola, em termos da ocorrência	67
Quadro 4.3- Distribuição dos alunos pelos itens de agressão “comportamentos de agressor” na escola, em termos de ocorrência.....	68
Quadro 4.4- Diferença nos itens da escala de EDEP em função do ano de escolaridade (7º ano versus 9º ano).....	70
Quadro 4.5- Diferença nos itens de vitimização em função do ano de escolaridade (7º ano versus 9º ano).....	70

Quadro 4.6- Diferença nos itens da agressão em função do ano de escolaridade (7º ano versus 9º ano).....	71
Quadro 4.7- Diferença nos itens da escala de EDEP em função do sexo dos alunos (feminino versus masculino).....	72
Quadro 4.8- Diferença nos itens da vitimização em função do sexo dos alunos (feminino versus masculino).....	73
Quadro 4.9- Diferença nos itens de agressão em função do sexo dos alunos (feminino versus masculino).....	74

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1.1- Organigrama do sistema educativo Cabo-verdiano (extraído de Anuário da Educação).....	8
Figura 1.2- Alunos inscritos no ensino secundário por Concelho, a nível nacional (extraído de Principais indicadores da educação 2010/2011).....	10
Figura 2.1- Fatores de indisciplina.....	35
Figura 3.1- Distribuição da amostra em função da variável idade.....	58

CAPÍTULO I

Introdução

No presente capítulo apresenta-se o problema que legitimou este estudo, referenciando considerações teóricas de alguns autores com trabalhos publicados sobre o assunto, e descreve-se a importância do problema, seus objetivos, e questões de estudos. Tornou-se necessário apresentar também neste capítulo uma resenha do sistema educativo Cabo-verdiano, pelo facto de o estudo ser realizado com alunos de Cabo Verde. Apresenta-se ainda uma descrição da estrutura desta dissertação.

As razões que justificam a escolha deste tema prendem-se primeiramente com as nossas motivações e interesses para uma educação de qualidade, em particular de um ambiente de ensino/aprendizagem mais agradável, porque como docente de uma escola pública do ensino secundário há quase catorze anos deparei com várias situações de indisciplina e pressupõe-se que o ambiente da sala de aula e de todo espaço escolar precisa ser melhorado. Em segundo lugar, prendem-se com as nossas motivações e interesses em produzir conhecimento que poderá ajudar professores, alunos, pais e encarregados de educação a compreender esta problemática, visto que em Cabo Verde temos falta de estudos e publicações sobre as questões de indisciplina na escola. Estes aspetos tornaram-se relevantes e transformaram a temática do presente trabalho num assunto de interesse de estudo.

Apresenta-se em seguida o problema que esteve na origem deste trabalho, os objetivos preconizados, as questões de estudos que orientaram a sua realização e uma breve resenha do sistema educativo Cabo-verdiano.

1.1. Enquadramento teórico: o problema de investigação e a sua importância

A indisciplina na escola é um tema educativo de atualidade e uma preocupação daqueles que estão ligados à educação, quer seja de uma forma direta ou indireta: professores, alunos, pais ou encarregados de educação e sociedade em geral. Segundo Veiga (2007), “Em vários países, as escolas estão hoje confrontados com níveis de indisciplina que, por vezes, tornam difícil um clima propício ao ensino e à aprendizagem” (p.7). Muitas vezes os professores, principalmente os mais jovens e inexperientes sentem receio de entrar numa determinada turma por causa de comportamento de um aluno ou de vários alunos. Este receio é também sentido pelos próprios alunos, que muitas vezes se revelam intimidados com o comportamento de alguns colegas.

De acordo com Amado e Freire (2009), o problema da indisciplina verifica-se com todos os professores. Neste sentido, Vasconcellos (2000) afirma que “a dificuldade em se lidar com a disciplina na escola deve-se, à dificuldade em chegar-se à «ordem consentida livremente» entre os atores do processo educativo” (p. 9).

Veiga (2007) refere que nos últimos anos houve um agravamento de comportamentos de indisciplina e violência nas escolas. Deste modo, poderemos questionar sobre as razões deste agravamento. A indisciplina na escola tem sido relacionada a fatores internos e externos à escola. Nos fatores internos, evidenciam-se a natureza do currículo, as condições de ensino aprendizagem, a relação interpessoal. Nos fatores externos destacam-se o ambiente familiar dos alunos, a violência social, a influência da mídia.

Sebastião (2009) refere que nos discursos dos mediáticos, políticos e de senso comum, as situações de violência na escola surgem por causa de uma degradação civilizacional global, pois “as novas gerações são incivilizados, não respeitam os valores nem a cultura” (p.38). É notável a diferença em termos de atitude e comportamento entre os “alunos de hoje” e os alunos de uma década atrás (Gomes e Nogueira, 1997). Nos anos 80, por exemplo, era impensável um aluno aparecer nas escolas com brincos, ou a fumar “padjinha” e hoje, isso acontece com alguma frequência em algumas escolas.

Segundo Gomes e Nogueira (1997), os adolescentes caracterizam os pais e professores Cabo-verdianos como autoritários, rígidos e poucos dados ao diálogo. Antigamente, independentemente da classe social, a família sentava-se à mesa com os

filhos, onde o tempo era aproveitado também para transmissão de valores. As regras eram assimiladas e seguidas. A partir dos anos 60 houve várias transformações na sociedade Cabo-verdiana. A mulher entrou no mercado de trabalho, o tempo para os filhos ficou mais limitado. A falta de tempo da família poderá ser uma das causas de crise de valores. Segundo Veiga (2007), a prevenção da indisciplina requerer em primeiro lugar a família e depois a escola. Um outro fator que é importante focar aqui tem a ver com o duplo papel que a maioria dos encarregados de educação assume na educação dos filhos, isto é, na maioria dos casos, os alunos vivem com a mãe, que é “mãe e pai ao mesmo tempo”, que é a característica da família Cabo-verdiana. Cerca de 67,5% da população Cabo-verdiana é chefiada por mulher (Cabo Verde Development, 2009).

O poder paternal faz muita diferença na educação dos filhos. Há casos de mãe que afirma: “- Eu não tenho forças para educar o meu filho”; “Ele não me escuta”. Myron-Wilson et al. (citados em Sebastião, 2010) realçam a importância do papel dos pais na prevenção e redução dos comportamentos negativos dos filhos, referenciando que a experiência da criança antes de entrar na escola tem uma forte influência.

Amado (2001) também questiona sobre as razões dos comportamentos de indisciplina dos alunos: Falta de firmeza por parte da autoridade? Incapacidade de democracia? Abertura da escola a todos? Na perspectiva de Silva (citado por Ramos, 2008), com o alargamento da escolaridade obrigatória e a passagem de um ensino de elite para um ensino de massa os alunos passaram a encarar a escola como uma imposição, e não como um lugar de aperfeiçoamento e segurança.

O comportamento de indisciplina na sala de aula envolve a turma inteira, apresentando consequências prejudiciais para o próprio aluno, para o professor e para os outros alunos que sentem-se prejudicados na aprendizagem. O professor, muitas vezes inconformado com o comportamento dos alunos, marca encontros com os pais e ou encarregados de educação, no sentido de juntos encontrarem uma solução para o problema. Por outro lado, há aqueles que optam por ignorar a situação. Independentemente da disciplina que o professor leciona, este desempenha um papel importante na formação pessoal e social dos alunos. Às vezes o professor esquece desse pormenor. Quanto mais consciente o professor estiver desse papel junto dos seus alunos, a probabilidade da escola alcançar os seus objetivos é maior. Apesar dos obstáculos existentes é necessário ter a confiança de que o aluno indisciplinado é capaz de mudar, se ele conseguir alguém que acredite no seu potencial, e estude as causas que

lhe leva a cometer atos de indisciplina. É extremamente importante que o professor consiga despertar no aluno a capacidade de colocar-se no lugar do outro, valorizando aquilo que o outro tem de diferente. Neste sentido faço um pedido aos professores:

- Levai os vossos alunos a refletir sobre o conceito de diferença, a saber colocar-se no lugar do outro, pois é desta maneira que eles poderão aprender a tornar-se cidadãos justos e responsáveis.

A diversidade cultural é uma realidade que impõe novas exigências à sociedade e à escola em particular. A escola como qualquer outro meio social é heterogéneo, isto é, abarca pessoas de meios sociais diferentes, conseqüentemente, com hábitos, maneira de ser e estar diferente. Cada aluno tem a sua própria cultura. Este facto obriga a escola a adaptar o seu currículo às diferentes culturas de base, e também a refletir sobre a problemática da indisciplina, que aliás é um grande desafio para as escolas.

A qualidade da relação entre o professor e o aluno é determinante no processo ensino/aprendizagem. O desenvolvimento das relações interpessoais na sala de aula é visto como um processo que exige bastante esforço por parte do professor que, terá que desempenhar um papel consciente e ativo, no sentido de criar uma atmosfera propícia na sala de aula.

A educação é um processo que decorre toda vida, entretanto, se a escola conseguir despertar no aluno o espírito de uma relação saudável, onde há respeito e aceitação da cultura do outro provavelmente não haverá choque neste percurso. É importante realçar que, não basta apenas ser um excelente professor ou um excelente aluno, também é importante perceber e respeitar a diferença de cada um, ter a capacidade de se colocar no lugar do outro.

A problemática da indisciplina para além de não se limitar a determinados níveis de escolaridade, também não se restringe a países ou culturas específicas. Cabo Verde, assim como outros países também se têm preocupado com a questão da indisciplina nas escolas. No interior de algumas escolas se vivência algum clima de tensão em relação a comportamentos de alguns alunos. Este estudo incidirá sobre o tema da indisciplina na escola, tendo como amostra uma Escola Secundária de Cabo Verde.

De uma forma geral, este tema educativo que não é recente é considerado como sendo um dos problemas que mais afligem as escolas, que mais angustiam os professores e perturbam as aprendizagens dos alunos, e sem esquecer da grande preocupação dos pais e ou encarregados de educação. Este tema é o objeto de estudo em muitos países, onde podemos destacar: Portugal, França, Brasil, que assim como outros países têm estado a preocupar com a questão da indisciplina na escola.

No contexto de Cabo Verde, a questão da indisciplina na escola é sem dúvida um assunto que carece de um estudo aprofundado, visto que há poucos trabalhos publicados sobre o assunto em questão. Deste modo, será importante a realização deste estudo, porque, por um lado irá colmatar a falta de documentos escritos sobre a temática, uma vez que há necessidade de publicação destinadas aos professores, no sentido de os ajudar a compreender, prevenir e lidar com situações da indisciplina e violência. Por outro lado, poderá ajudar a perceber os fatores que estão na base dos comportamentos de indisciplina, no sentido de propor um conjunto de estratégias para ajudar os alunos a ter comportamentos saudáveis quer dentro ou fora da escola.

Neste contexto formulou-se o seguinte problema de investigação: Como se caracterizam os comportamentos de indisciplina dos alunos e como se diferenciam em função do género e do ano de escolaridade? O problema, assim formulado, conduziu aos objetivos do estudo.

1.2. Objetivos do estudo

Com este estudo pretende-se conhecer as representações que os alunos do 7º e 9ºanos de escolaridade têm acerca da indisciplina na escola. A partir deste objetivo geral, apresenta-se os seguintes objetivos específicos:

- Realçar a complexidade da problemática da indisciplina na escola;
- Evidenciar os fatores que podem desencadear os problemas de indisciplina na escola;
- Acentuar a importância dos fatores pedagógicos;
- Contribuir para a prevenção e diminuição de comportamentos de indisciplina na escola.

1.3. Questões de estudo

Atendendo ao problema e aos objetivos de estudo, delinearão-se as seguintes questões de estudo:

Q1: Como se distribuem os alunos pelos itens da escala de perturbação escolar (EDEP) em termos de ocorrência?

Q2: Como se distribuem os alunos pelos itens de vitimização na escola em termos de ocorrência?

Q3: Como se distribuem os alunos pelos itens de agressão na escola em termos de ocorrência?

Q4: Será que existem diferenças estatísticas significativas nos itens de perturbação escolar entre alunos do 7º e do 9º ano de escolaridade?

Q5: Será que existem diferenças estatísticas significativas nos itens de vitimização entre alunos do 7º e do 9º ano de escolaridade?

Q6: Será que existem diferenças estatísticas significativas nos itens de agressão entre alunos do 7º e do 9º anos de escolaridade?

Q7: Será que existem diferenças significativas nos itens da escala de perturbação escolar (EDEP) entre alunos do género masculino e feminino?

Q8: Será que existem diferenças significativas nos itens de vitimização entre alunos do género masculino e feminino?

Q9: Será que existem diferenças significativas nos itens de agressão entre alunos do género masculino e feminino?

1.4. Sistema educativo Cabo-verdiano

Tendo em consideração que o estudo foi realizado numa escola secundária de Cabo Verde, sentiu-se como adequada uma breve abordagem sobre o sistema educativo Cabo-verdiano, uma vez que é diferente do sistema educativo Português.

Os princípios fundamentais da organização e funcionamento do sistema educativo Cabo-verdiano foram definidos pela Lei n.º. 103/III/90 de 29 de dezembro, que abrange tanto o ensino público como o privado. Esta Lei serviu de referência para a reforma do sistema até então existente. Vigorou sem alterações durante nove anos. Todavia, foi revista pela Lei n.º. 113/V/99, de 18 de outubro, que introduziu algumas alterações nos seus normativos.

Optamos por referenciar apenas as alterações previstas no ensino básico e secundário. De acordo com o Decreto-Legislativo n.º 2/2010, de 7 de maio, “prevê-se que o novo modelo de ensino básico compreenda três ciclos: o 1º ciclo de quatro anos e o 2º e o 3º ciclo de dois anos cada” p. 2. Deste modo, o ensino secundário passará a ser de quatro anos, com dois ciclos: o 1º ciclo que passará a abranger o 9º e 10º anos de escolaridade e o 2º ciclo que passará a abranger o 11º e 12º anos de escolaridade. Tendo em conta que estas alterações ainda não foram levadas em considerações, optamos por debruçar sobre o atual sistema educativo.

De acordo com a Lei de Bases n.º. 103/III/90 de 29 de dezembro, o sistema educativo compreende os subsistemas educativos e apresentam-se da seguinte forma:

- A educação pré-escolar;
- O ensino básico (1ª a 6ª classe);
- O ensino secundário (7º ao 12º ano);
- O ensino médio;
- O ensino superior;
- A educação extraescolar.

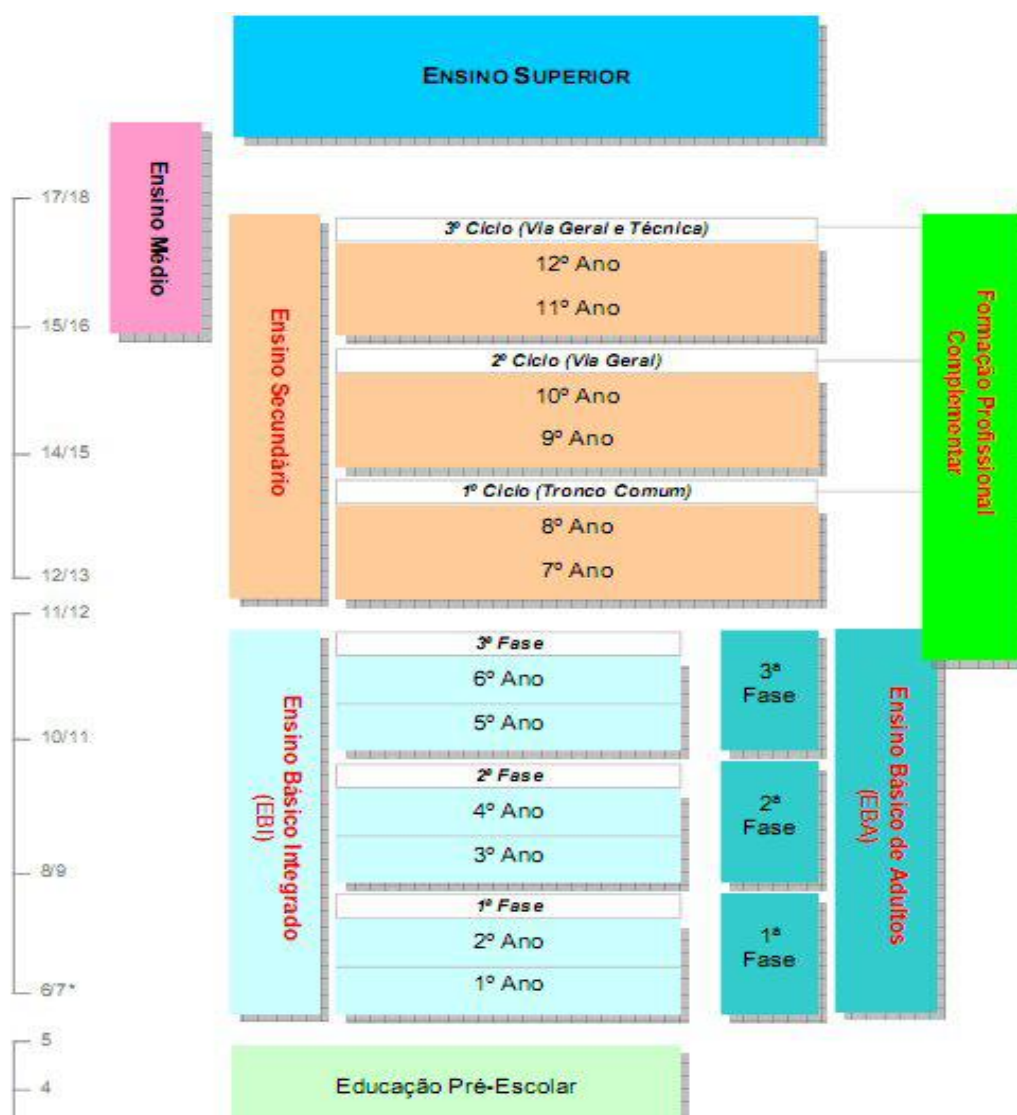


Figura 1.1 - Organograma do sistema educativo Cabo-verdiano (extraído de Anuário da Educação, p.13)

A educação pré-escolar não é assumida diretamente pelo Estado. A educação pré-escolar é essencialmente da iniciativa das autarquias locais e de instituições oficiais, bem como as entidades privadas constituídas sob forma comercial ou cooperativa, cabendo ao Estado fomentar e apoiar tais iniciativas, de acordo com as possibilidades existentes.

Antes da independência, existiam poucos jardins infantis em Cabo Verde. Apesar de não ser obrigatório, atualmente a educação pré-escolar apresenta-se com maior visibilidade oferecendo oportunidades educativas a todas as ilhas do país.

O ensino básico abrange um total de seis anos de escolaridade (1ª a 6ª Classe), sendo organizado em três fases, cada uma das quais com dois anos de duração. A primeira fase abrange atividades com finalidade introdutória e de iniciação, a segunda fase de formação geral e a terceira fase visa o alargamento e o aprofundamento dos conteúdos cognitivos transmitidos.

O ensino básico é administrado em escolas básicas e assegurado normalmente em regime de professor único. Entretanto, nos últimos três anos está em curso experiências piloto em algumas escolas do país em regime de três professores.

São objetivos do ensino básico:

- a) Favorecer a aquisição de conhecimentos, hábitos, atitudes e habilidades que contribuam para o desenvolvimento pessoal e para a inserção do indivíduo na comunidade;
- b) Desenvolver capacidades de imaginação, observação, reflexão, como meios de afirmação pessoal;
- c) Fomentar a aquisição de conhecimentos que contribuam para a compreensão e explicação do meio circundante;
- d) Desenvolver a criatividade e a sensibilidade artística;
- e) Desenvolver atitudes positivas em relação ao trabalho manual;
- f) Desenvolver as qualidades físicas em ordem a possibilitar o bem-estar mediante o aperfeiçoamento psicomotor e a realização dos valores desportivos;
- g) Despertar na criança o interesse pelos ofícios e profissões;
- h) Desenvolver atitudes, hábitos e valores de natureza ética.¹

A evolução do ensino básico em Cabo Verde reflete melhorias significativas em termos da qualidade do ensino que se traduzem na melhoria dos principais indicadores de acesso, eficácia interna e de recursos, nomeadamente nas áreas de construções escolares e formação de professores.

Os indicadores do Censo 2010, apontam para taxas satisfatórias de frequência escolar no ensino básico, com um total de 59.780 indivíduos (32,2 %) entre 6 e 11 anos estão no sistema de ensino. A desistência atinge o número de 676 (0,3%). Os que nunca frequentaram são um total de 1.371 (2,4%).

O ensino secundário dá continuidade ao ensino básico, tendo uma duração de seis anos letivos (7º a 12º ano), decomposta em três ciclos de ensino, sendo um 1º Ciclo (7º e 8º Anos), um 2º Ciclo (9º e 10º anos) com uma via geral e uma via técnica e um 3º Ciclo (11º e 12º anos) com uma via geral e uma via técnica.

¹ Lei Nº.103/III/90, de 29 de dezembro, Lei de Bases do Sistema Educativo, Art.19º.

São objetivos do ensino secundário:

- a) Desenvolver a capacidade de análise e despertar o espírito de pesquisa e de investigação;
- b) Proporcionar a aquisição de conhecimento com base na cultura humanística, científica e técnica visando nomeadamente, a sua ligação com a vida ativa;
- c) Promover o domínio da língua portuguesa reforçando a capacidade de expressão oral e escrita;
- d) Facilitar ao aluno o entendimento dos valores fundamentais da sociedade em geral e sensibilizá-lo para os problemas da sociedade,
- e) Garantir a orientação e formação profissional permitindo maior abertura para o mercado de trabalho sobretudo pela via técnica.
- f) Permitir os contatos com o mundo de trabalho visando a inserção dos diplomados na vida ativa;
- g) Promover o ensino de línguas estrangeiras.²

Na década de 90 registou-se uma forte expansão do ensino secundário. Atualmente todos os Concelhos do país possuem estabelecimentos para este nível de ensino, conforme mostra a figura 1.2.

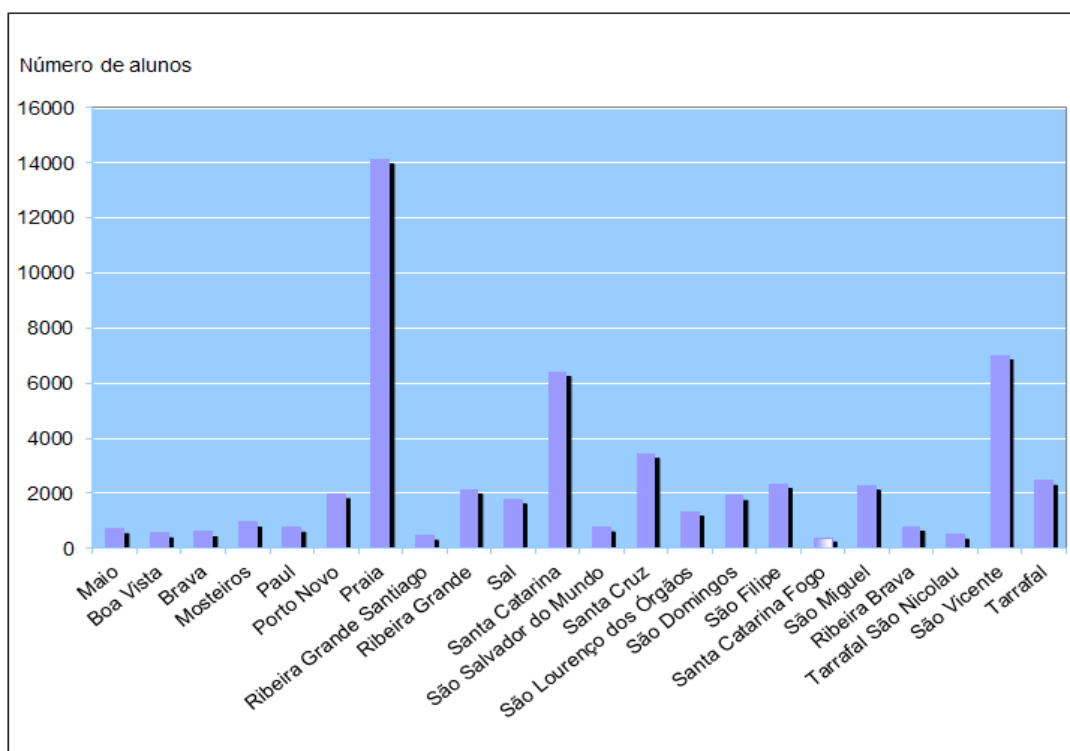


Figura 1.2 - Alunos inscritos no ensino secundário por Concelho, a nível nacional Ano letivo 2010/2011 (extraído de Principais Indicadores da Educação 2010/2011. Ministério de Educação, p. 61)

² Lei Nº.103/III/90, de 29 de dezembro, Lei de Bases do Sistema Educativo, Art.21º

De acordo com os dados do Ministério da Educação e Desporto, atualmente existe trinta e três (33) escolas secundárias oficiais, vinte e duas escolas secundárias privadas. No ano letivo 2010/11 cerca de 50% dos alunos frequentavam o 1º ciclo que funcionava em todos os Concelhos do país. Cerca de 33% dos alunos frequentavam o 2º ciclo que funcionava em 25 escolas e 17% dos alunos frequentavam o 3º ciclo que funcionava em 19 escolas do país.

O ensino médio, segundo a Lei de Bases do sistema educativo, tem a natureza profissionalizante e visa a formação de quadros médios em domínios específicos do conhecimento.

São objetivos do ensino médio:

- a) Desenvolver a criatividade e a capacidade de análise, de inovação, de investigação e de decisão;
- b) Assegurar uma preparação específica que permite ao aluno uma inserção harmoniosa nos sectores profissionais;
- c) Estimular o conhecimento dos problemas do mundo moderno e em especial, o entendimento da realidade nacional;
- d) Prestar serviços especializados à comunidade em que se insere e estabelecer com ela acordos de cooperação recíproca;
- e) Incentivar o trabalho de pesquisa e de projeto visando o desenvolvimento da sociedade e a inserção dos diplomados na vida ativa.³

O ensino superior de acordo com a Lei de Bases do Sistema Educativo Caboverdiano compreende o ensino universitário e o ensino politécnico.

São objetivos do ensino superior:

- a) Desenvolver capacidade de conceção, de investigação, de análise crítica e de decisão;
- b) Formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em sectores profissionais e para a profissão, participação no desenvolvimento da sociedade Cabo-verdiana e colaborar na sua formação contínua;
- c) Estimular a criação cultural e o desenvolvimento de espírito científico e do pensamento reflexivo;
- d) Incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e a criação e difusão da cultura...
- e) Promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem património da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação;
- f) Estimular o conhecimento dos problemas do mundo de hoje, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade;
- g) Estimular e dar continuidade à formação cultural e profissional dos cidadãos pela promoção de formas adequadas de extensão cultural.⁴

³ Lei Nº.103/III/90, de 29 de dezembro, Lei de Bases do Sistema Educativo, Art.28º.

⁴ Lei Nº.103/III/90, de 29 de dezembro, Lei de Bases do Sistema Educativo, Art.31º.

A educação extraescolar é uma oportunidade para o desenvolvimento intelectual social daqueles que, por um motivo ou outro, não conseguiram estudar durante o período normal, e socialmente considerado como inadequado.

Uma das preocupações do governo desde os primórdios da independência foi e tem sido a eliminação do analfabetismo. Isto, essencialmente, por razões tanto de ordem política como de natureza social.

A educação de adultos hoje não se limita apenas no ensinar a ler, escrever e contar/somar, isto é, abrange ações de educação permanentes tais como: formação profissional, educação à distância, animação comunitária.

A Lei de Bases prevê ainda modalidades especiais de ensino para crianças com necessidades especiais de ensino, e também a modalidade de ensino a distância. O artigo 44º (Educação Especial) decreta que, as crianças e jovens portadores de deficiências físicas ou mentais beneficiarão de cuidados educativos adequados cabendo ao Estado a responsabilidade de assegurar gradualmente os meios educativos necessários e a de apoiar iniciativas autárquicas e particulares conducentes ao mesmo fim, visando permitir a sua recuperação e integração sócio - educativo.

De realçar que as oportunidades de educação especial em Cabo Verde são muito reduzidas, isto porque, nem todas as ilhas têm esta modalidade de ensino. Deste modo, muitas crianças deficientes ficam limitadas em termos de conhecimentos porque não têm oportunidades educativas.

Em síntese, pode-se frisar que o sistema educativo Cabo-verdiano abrange um conjunto de instituições de educação que funcionam sob a dependência do Estado ou sob a sua supervisão exercida pelo Ministério da Educação, mas também abrange as iniciativas educacionais levadas a efeito por outras entidades privadas. O sistema educativo circunscreve um conjunto de normas e orientações gerais relativamente à educação e ao ensino. Assim, o conhecimento dessas normas e orientações é extremamente importante para os professores, bem como para aqueles que de uma forma direta ou indireta estão envolvidos no processo da educação.

1.5. Estrutura geral da dissertação

Para facilitar a leitura, apresenta-se um pequeno resumo dos cinco capítulos que compõe esta dissertação. O presente capítulo aborda considerações teóricas a partir da revisão da literatura, descreve o problema e a sua importância, seus objetivos e questões de estudos. Apresenta-se também neste capítulo uma resenha do sistema educativo Cabo-verdiano, pelo facto do estudo ser realizado com alunos de Cabo Verde.

No segundo capítulo procede-se à definição de indisciplina, aludem as principais teorias deste conceito, apresentando as suas principais facetas: indisciplina dos alunos e dificuldades dos professores, indisciplina e relação professor-aluno, tipos de comportamentos indisciplinados, os seus fatores e os normativos legais e ainda formas de prevenção, correção e punição bem como escalas de avaliação dos comportamentos de indisciplina na escola.

No terceiro capítulo descreve-se a metodologia utilizada, caracteriza-se a amostra e apresenta-se os instrumentos e especifica-se o procedimento seguido no estudo realizado.

No quarto capítulo apresenta-se a análise estatística dos resultados de acordo com os objetivos e questões de estudo.

Por fim, no quinto capítulo procede-se à discussão e à interpretação dos resultados, ainda descreve-se as conclusões, bem como limitações do estudo e sugestões de novas investigações.

No capítulo seguinte procede-se à revisão da literatura.

CAPÍTULO II

Indisciplina na escola

Procede-se neste capítulo à delimitação da noção de indisciplina, referem-se as principais teorias deste conceito, apresentando as suas principais facetas: indisciplina dos alunos e dificuldades dos professores, indisciplina e relação professor-aluno, tipos de comportamentos indisciplinados, os seus fatores e os normativos legais e ainda formas de prevenção, intervenção e punição bem como escalas de avaliação dos comportamentos de indisciplina na escola.

2.1. Indisciplina

A indisciplina tem sido considerada como sendo um dos principais problemas das escolas. Na perspetiva de Amado e Freire (2009) a indisciplina é um fenómeno complexo que requer uma análise rigorosa. Deste modo, para uma melhor compreensão do nosso trabalho, tornou-se necessário o estabelecimento de um pequeno quadro conceptual que permite esclarecer os conceitos de disciplina e indisciplina.

2.1.1. A clarificação do conceito de indisciplina

O termo indisciplina tem sido usado em diferentes contextos, assumindo vários significados, designando geralmente, falta de disciplina. Segundo o dicionário académico de língua portuguesa, a indisciplina é “acto ou dito contrário à ordem ou regra estabelecida” (p. 439). A construção da disciplina é um processo de lidar com a indisciplina. Nesta perspetiva Estrela (2002), afirma que “O conceito de indisciplina relaciona-se com o de disciplina e tende normalmente a ser definido pela sua negação ou privação ou pela desordem proveniente da quebra das regras estabelecidas” (p.17).

Amado (1998) considera a indisciplina como:

Um fenómeno relacional e interativo que se concretiza no incumprimento das regras que presidem, orientam e estabelecem as condições das tarefas na aula, e, ainda, nos desrespeitos de normas e valores que fundamentam o são convívio entre pares e a relação com o professor, enquanto pessoa e autoridade (p.32).

Para Vasconcellos (2000), a disciplina poderá ser entendida como uma “ordem consentida livremente, conveniente ao funcionamento regular das organizações sociais” (p. 9). As regras de convivências são estabelecidas como forma de evitar confrontos entre os demais elementos das organizações sociais.

Estrela (2002) refere que o termo disciplina é polissêmico uma vez que assumiu significados diversificados ao longo dos tempos (punição, dor, instrumento de punição, regra de conduta) para estabelecer a ordem numa sociedade.

Segundo Amado e Freire (2009), seja na escola ou em qualquer outro lugar, os conceitos de disciplina e de indisciplina estão relacionados com a necessidade de estabelecer regras de conduta no sentido de facilitar o convívio entre os seus membros.

A disciplina estabelece a ordem, o respeito pelo outro. Neste sentido, Amado e Freire (2009) referem que os conceitos de disciplina e de indisciplina possuem também uma “dimensão que os aproxima das problemáticas da cidadania, do saber estar com os outros, do respeito mútuo, da capacidade de autocontrolo que permita não pôr em causa a liberdade dos outros” (p. 5). O exercício da cidadania é suportado por um conjunto de valores como a justiça, a liberdade, a verdade que se traduzem em atitudes e comportamentos de respeito mútuo, do bem comum. Entretanto, nem sempre há esse comportamento de respeito mútuo.

A indisciplina é um fenómeno complexo que abrange uma grande diversidade de comportamentos. Deste modo, Amado (2001) fez distinção de três níveis indisciplina:

- O primeiro nível designado de “O desvio às regras de trabalho na aula” que enquadra todos aqueles comportamentos que não obedece as regras necessárias ao bom funcionamento da aula (barulho, falta de material, desordem na entrada da sala, postura incorreta, deslocações não autorizadas, brincadeiras, atividade fora de tarefa, falta de pontualidade...).
- O segundo nível designado de “Perturbação das relações entre pares” que enquadra todos os acontecimentos que perturba o bom relacionamento entre os alunos (agressão física ou verbal, perseguição, humilhação, roubo, intimidação...).
- O terceiro designado de “Problemas da relação professor-aluno” que abrange aqueles comportamentos que, de alguma forma, põem em causa a autoridade e a dignidade do professor (agressão verbal ou física, ameaças, insultos, grosserias, desobediência, desvio - dano à propriedade do professor...).

Na perspectiva de Veiga (2007), “A indisciplina é a transgressão das normas, prejudicando as condições de aprendizagem, o ambiente de ensino ou o relacionamento das pessoas nas escolas” (p.15). Neste sentido, ela contraria os princípios do regulamento interno (as regras) da escola. Um aluno quando tem um comportamento desviante em relação a norma escolar é chamado de indisciplinado.

Portanto, a indisciplina resume-se no incumprimento das regras da escola, prejudicando o normal funcionamento das aulas. Ela causa consequências prejudiciais tanto para o aluno como para o professor.

2.1.2. Indisciplina dos alunos e dificuldades dos professores nas salas de aulas

A sala de aula como qualquer outro meio social é heterogêneo, isto é, abarca pessoas de meios sociais diferentes, conseqüentemente com hábitos, culturas, atitudes e comportamentos diferentes. Esta diferença muitas vezes origina comportamentos de indisciplina, que é manifestado através de atitudes e comportamentos inadequados como: entrada de forma incorreta na sala de aula, o professor entra na sala de aula e é como que se não tivesse entrado, entram sem pedir licença, sentam de forma incorreta na carteira, levantam sem pedir a autorização ao professor, conversam durante a aula, brigam na presença do professor, o aluno recebe prova e rasga na presença do professor, recusa a sair da sala quando recebe ordem do professor para deixar a sala, palavras obscenas na presença do professor, os alunos não trazem material para aula, ficam a comer na aula, riscam carteiras, paredes na escola, não usam uniforme, não cumprimentam os professores no corredor, fazem barulho no corredor que incomoda a aula, furtam objetos de colegas, trazem armas para a escola etc.

Perante essas situações, muitas vezes o professor sente-se fracassado e busca auxílio dos pais ou encarregados de educação para juntos tentarem minimizar o problema.

Na verdade, o problema não é só do professor e da família, mas sim da escola e dos próprios alunos. Segundo Veiga (2007) “Num mundo cada vez mais globalizado, a prevenção da indisciplina e da violência requer a família, em primeiro lugar e depois a escola, num apelo a cada um de nós, professores” (p.11).

De facto o problema requer uma intervenção por parte de todos que de uma forma direta ou indireta estão ligados à educação. Não podemos cair no comodismo pelo facto do problema da indisciplina não ser um problema novo.

Muitas vezes o professor sente receio de entrar numa determinada turma por causa de comportamento de indisciplina dos alunos. Na sala de aula acontece várias situações em que o professor não consegue resolver da melhor forma possível. O seguinte testemunho de uma professora revela as dificuldades dos professores relativamente ao comportamento de indisciplina dos alunos.

1º *“O aluno entrou na sala de aula, começou a perturbar as aulas. O professor deu-lhe a ordem de saída da sala de aula e o mesmo recusou a sair”.*

O professor resolveu simplesmente por não dar aulas e abandonou a turma.

2º *“O aluno recebeu a prova de uma disciplina e, porque o resultado foi negativo, rasgou-a na presença do professor”.*

O professor atribuiu de imediato uma nota de “zero” ao aluno, que antes tinha seis valores e expulsou-o para fora da sala de aula.

3º *“O aluno estava a conversar com um outro colega durante as aulas”.*

O professor chama a atenção ao aluno, dizendo-lhe que é descarado porque acabou de receber uma suspensão, mas mesmo assim não mudou.

4º *“Um grupo de alunos resolve fazer barulho na sala de aula”.*

O professor depois de algumas resistências resolve abandonar a turma, por não ter condições de continuar a aula.

Todavia, alguns professores apresentam dificuldades em lidar com problemas de indisciplina dos alunos, isto é, não sabem como reagir perante uma determinada situação, e as vezes acabam por cometer grandes erros que pode ser decisivo na vida escolar do aluno. Segundo Vasconcellos (2000), “Um dos dificultadores do enfrentamento da problemática disciplinar é que o educador não dispõe de uma conceção, de um método, de uma ferramenta eficiente” (p. 17). Neste sentido, este autor propõe uma reflexão que se articula em torno de três grandes eixos: “análise da realidade” que é basicamente procurar compreender o problema e saber como se

manifesta, fazendo levantamento dos conhecimentos que já têm e daquilo que ainda necessitam saber ou explorar; “Projeção das finalidades” que é ter clareza daquilo que se quer, o que se pretende solucionar; “Formas de mediação” que é saber o que fazer. Face a diversidade de problemas às vezes torna-se confuso o que realmente se pretende. Nota-se que essas dificuldades estão relacionadas com a “postura” do próprio professor na sala de aula. No terceiro testemunho, por exemplo nota-se uma grande lacuna na comunicação, ou seja, na forma como o professor comunica com o aluno.

De acordo com Veiga (2007) “alguns autores sublinham que, face a um aluno indisciplinado, a primeira atitude a tomar é examinar a forma como comunicamos com o aluno” (p.26). A comunicação interpessoal na sala de aula é extremamente importante. Neste sentido, Veiga (2007) refere que “a maneira como um professor comunica pode ter uma influência decisiva, poderá afetar a vida do aluno para bem ou para mal; com o objetivo de chegar à mente do aluno, o professor deve primeiro conquistar o seu coração” (p.26).

Entretanto, muitas vezes não paramos para pensar sobre o impacto que as palavras de um professor têm na vida dos alunos. Nesta linha de pensamento, Veiga (2007) destaca as seguintes situações de interações verbais, com obstáculos comunicacionais (extraídos de Veiga, 2007, p. 50):

1º Daniel de 16 anos fez uma ótima redação sobre a pobreza existente no seu bairro. A sua professora disse-lhe: “A tua redação foi melhor de todas. Fiquei muito contente ao dar-me conta que tenho um aluno que escreve tão bem. Se os teus colegas fossem tão bons como tu na redação, e tu na matéria que é preciso decorar, fosses como és na redação, no fim do ano teríeis as melhores notas que eu já dei”.

2º Silvestre, aluno do 7º ano, pega na folha de desenho da Ana, a sua colega do lado e, subitamente, rasga-a em quatro bocados. Chorosa, a Ana começou a agredi-lo, puxando-lhe pelos cabelos. Depois de os separar pondo fim à contenda, o professor disse: “Meu menino, assim o seu lugar não é aqui. Ponha-se imediatamente na rua. Fique sabendo que vou comunicar o que fez ao diretor de turma. E tu, Ana, não precisas de fazer tantas cenas. Ainda falta meia hora para aula acabar. Se não tiveres tempo de fazer outro desenho, em casa, em vez de estares a olhar para o ar, tens muito tempo para o acabar.

3º Professora: “ Por que é que tu, Pedro, hás de ser sempre o mau da fita? De que é que estás à espera para te sentares e ficares caladinho? Espero não ter que voltar a avisar-te”.

4º Alexandre de 14 anos picou o colega da frente que, de resto, se não mostrou zangada. Tudo teria ficado por aí. Porém, o professor disse-lhe: “És uma praga autêntica. Estou a ficar farto. Se voltas a fazer isso, obrigo-te a pedir desculpa e ponho-te na rua”.

5º Professora: “ Então, Dona Marta, que se passa contigo? As aulas são para trabalhar e não para se estar a sonhar acordada. Nota-se em ti que andas preocupada com alguma coisa. O que é que se passa contigo?

Aluna: “Nada”.

Professora: “Isso não: Vá, conta lá”.

Aluna: “Já disse. Não tenho nada para lhe contar”.

Professora: “Tem paciência. Pensas que eu não te conheço? Estás preocupada com alguma coisa”.

Aluna: “Não me chateie”.

Professora: “Ouve lá! Isso são maneiras de falar com a tua professora? Foi essa educação que te deram? É melhor ficarmos por aqui, antes que eu me aborreça, mas convence-te que te percebo muito bem”.

6º Professor: “Já não sei que fazer mais contigo, Catarina. És insuportável. Por que é que tu és assim? De uma coisa tenho certeza: Tu já nunca mais mudas”.

7º O Nuno, aluno do 8º ano, anda sempre com um aspeto muito andrajoso. Professor: “Ó Nuno...! Por que é que tu andas sempre com um aspeto horrível? Roupa suja, despenteado...Se calhar até o cérebro tens desarranjado. Não quero tornar a ver-te assim”.

Perante essas situações de comunicação nota-se que os professores apresentam dificuldades nas situações de interações verbais com um grande obstáculo comunicacional. Muitas vezes, mesmo sem querer o professor retira a confiança do aluno. Por exemplo quando afirma: «és burro»; «O Pedro conseguiu e tu não». Cabe ao professor usar uma linguagem adequada no sentido de não entrar em “ Choque” com o aluno. Deste modo, há necessidade de reflexões sobre temas relacionadas com a “interações verbais na sala de aula”, bem como publicações destinadas aos professores no sentido de os ajudar a refletir e desenvolver as suas práticas comunicacionais na sala de aula.

2.1.3. (In) disciplina e relação professor-aluno

A qualidade da relação entre o professor e o aluno é determinante no processo ensino/aprendizagem. O desenvolvimento das relações interpessoais na sala de aula é visto como um processo que exige bastante esforço por parte do professor que terá que desempenhar um papel consciente e ativo, no sentido de criar uma atmosfera propícia na sala de aula. Quando o clima da sala de aula é positivo, tanto o aluno como o professor se sentem mais motivados e os objetivos são melhores alcançados.

A presença de comportamentos de indisciplina na sala de aula afeta a relação entre o professor e o aluno. Nesta linha de pensamento Amado e Freire (2009), sublinham:

Os comportamentos que afetam a relação professor – aluno são aqueles que, para além de prejudicarem as condições de trabalho e de infringirem as regras que as definem, vão além disso e põem em causa a dignidade do professor, como profissional e como pessoa. São também aqueles em que os conflitos e as relações de poder melhor se desenham e ganham corpo, constituindo-se como verdadeira oposição à autoridade institucional do professor (p. 87).

As relações interpessoais sucedem em todos os meios sociais e estão ligados aos desfechos finais de entendimento ou discordância. Neste contexto, se instauramos um clima de respeito, de harmonia, teremos um ambiente positivo. Se ao invés disso, criamos um clima de desrespeito, de desconfiança, de antipatia, teremos um ambiente negativo. Deste modo, Estrela (2002) refere que o professor deve utilizar estratégias que favoreçam um clima de aceitação mútua, de liberdade e tolerância, através de um conjunto de situações que leva o aluno a tomar consciência dos seus próprios valores.

O clima da sala de aula está relacionado com as características dos professores e alunos e pode ser positivo ou negativo. O primeiro é caracterizado por um ambiente de respeito mútuo, de compreensão, entreajuda, satisfação, o que facilita o processo ensino/aprendizagem. O segundo é caracterizado por um ambiente de incompreensão, falta de respeito, desobediência, que muitas vezes leva o aluno a ter insucesso escolar. O professor deve criar na sala de aula um “clima” humano, social, cooperativo, propício ao desenvolvimento de relações favoráveis. O clima da sala de aula é importante para o processo ensino/aprendizagem, uma vez que um bom clima favorece o trabalho do professor e facilita a aprendizagem dos alunos. Amado (2001) afirma que “ o clima torna-se fator de indisciplina se for de molde a gerar alguma frustração das expectativas habituais dos alunos sobre o estatuto e o poder do professor” (p. 429).

O ambiente inclusivo é um aspeto relevante no processo de clima da sala de aula. Um bom clima deve ter um ambiente inclusivo, onde todas as crianças têm a igualdade de oportunidades, independentemente de religião, raça, capacidade, língua.

Outrora, o termo “inclusivo” significava incluir as crianças com deficiência em turmas regulares. Hoje, o termo inclusivo significa muito mais, refere-se às crianças com deficiência, mas também significa incluir todas as crianças que não frequentam ou são excluídos da escola.

A relação entre o professor e o aluno é horizontal. O aluno aprende com o professor e o professor aprende com o aluno. Neste sentido, cabe ao professor ajudar o aluno a fortalecer uma relação de respeito mútuo, de entreajuda, de responsabilidade, quer com os colegas, amigos, quer com os pais e com a própria escola.

Segundo Valente (2002), há necessidade de clarificação dos valores. Nesta perspectiva, torna-se necessária uma intervenção mais ativa e satisfatória por parte da escola, para que de facto os nossos jovens sejam mais responsáveis, conhecedores dos seus direitos e deveres e sobretudo que saibam respeitar as pessoas, independentemente da raça, cor, religião, ou classe social.

De acordo com Frey (1978), citado por Gomes e Nogueira (1997), um professor que é amigo dos seus alunos, que dinamiza e personaliza a relação, pode seduzir os alunos a aprenderem mais. Muitas vezes, mesmo sem querer, o professor retira a confiança do aluno. Por exemplo quando o aluno sente que o professor não foi “justo” com ele perante uma determinada situação. Nesta linha de pensamento, Amado (2000), estabelece uma tipificação do professor enquanto “injusto” através de três domínios, conforme mostra o Quadro 2.1.

Quadro 2.1- Atitudes e comportamentos injustos dos professores segundo a perspectiva dos alunos (extraído de Amado, 2000, p. 26).

Na relação quotidiana	Nos processos de ensino e avaliação	Nos procedimentos disciplinares
<ul style="list-style-type: none"> - Utilizar formas de tratamentos ofensivas. - Injuriar o aluno ou a turma devido à própria indisciplina. - Fazer comparações impróprias com outros parentes. - Não pedir desculpa ao aluno quando seria oportuno. - Não admitir críticas dos alunos à sua atuação. - Intrometer-se na vida particular do aluno. - Agir sob influência de problemas pessoais. 	<ul style="list-style-type: none"> - Interagir mais frequentemente com os “melhores”. - Interagir mais frequentemente com os “da frente”. - Ridicularizar e depreciar o aluno a propósito de questões que ele coloque. - Diferenciar as atividades curriculares dos rapazes e das raparigas. - Utilizar o “poder de avaliar” para controlar o comportamento do aluno. 	<ul style="list-style-type: none"> - Errar o alvo. - Discriminar e favorecer na ação disciplinadora. - Castigar sem motivos que o justifiquem aos olhos dos alunos. -Faltar a verdade nas informações a outras instâncias.

A injustiça do professor leva o aluno a acreditar que na escola não existe justiça. Este sentimento negativo gera desinteresse, revolta, comportamentos de indisciplina. A relação entre o aluno e o professor não será a mesma. O aluno passa a ver o professor como um “inimigo” e perde o gosto pela disciplina que o professor leciona.

Entretanto, o professor também apresenta muitas “mágoas” no seu relacionamento com os alunos no que diz respeito ao incumprimento das normas sobretudo quando põem em causa a sua dignidade como profissional e como pessoa. Amado (1998) apresenta os seguintes comportamentos como sendo aqueles que afetam o relacionamento do professor para com o aluno: agressões físicas a professores, Insultos a professores, grosserias, obscenidades e atentados ao pudor, réplicas à ação disciplinadora, desviar/danificar a propriedade do professor e da instituição.

No relacionamento um dos elementos mais importante é a arte de compreender as pessoas. Temos que ter a capacidade de se colocar no lugar do outro, evitando assim o atropelo aos sentimentos dos outros. Como disse Tavares (1996) “não é possível desenvolver relações interpessoais autênticas como diria Kohlberg, sem atender à voz da justiça ou, segundo Gilligan, sem ter cuidado pelos outros” (p. 66).

No modelo humanista de intervenção na indisciplina escolar, Veiga (2007) sublinha que “o professor deve compreender genuinamente os sentimentos e as experiências do aluno por mais diferente que sejam daquilo que pensa que deveriam ser” (p. 87). Na perspectiva de Gomes e Nogueira (1997) a relação pedagógica tem

estado assente numa grande confusão, uma vez que o professor na sua relação com o aluno ao invés de privilegiar as qualidades afetivas e relacionais, privilegia os aspetos cognitivos, e o aluno, ao contrário do professor concede mais importância às qualidades humanas e relacionais. Deste modo, as autoras referem que uma relação ideal professor-aluno terá que se basear nos seguintes pressupostos:

- “Empatia manifestada pelo professor”: quer dizer que o professor deve ter a habilidade de compreender o aluno, isto é, ter a sensibilidade em tentar compreender os problemas pessoais do aluno;
- “Atitude positiva de afetividade do professor para o aluno”: significa que o professor deve relacionar-se com o aluno de uma forma afectuosa, aceitando o aluno como pessoa, no sentido de promover o seu desenvolvimento;
- “Autenticidade do professor”: quer dizer que o professor deve ser verdadeiro, honesto. Reagir de forma correta em cada momento que passa com o aluno;
- “Confiança transmitida pelo professor em relação a capacidade da aprendizagem do aluno”: O professor deve admitir que confia na capacidade do aluno, proporcionando-lhe oportunidades de desenvolver a sua autoconfiança e autoestima.

Em suma, de acordo com a revisão da literatura, a situação atual da sala de aula exige do professor uma redefinição do seu papel e da sua prática pedagógica. Deste modo, torna-se necessária a promoção de sessões de reflexões sobre temas relacionadas com a relação professor-aluno na sala de aula, com objetivo de propiciar um relacionamento de respeito mútuo, de amizade, de confiança, de compreensão, de aceitação do outro para um bem comum.

2.2. Comportamentos Indisciplinados

Considera-se como comportamentos indisciplinados aqueles comportamentos que contraria os princípios do regulamento interno ou as regras de disciplina da escola. O clima da escola é orientado por um conjunto de regras, que devem ser respeitados pelos alunos e outros elementos da comunidade educativa.

Na revisão da literatura realizada deparamo-nos com diferentes termos como: comportamentos perturbadores, comportamentos desviantes, comportamentos disruptivos, hiperatividade, “bullying” e violência na escola, que são conceitos que fazem parte de comportamentos indisciplinados e que entretanto apresentam diferenças relacionadas com objeto de estudo.

2.2.1. Comportamentos perturbadores

Os comportamentos perturbadores são aqueles comportamentos que atrapalham o normal funcionamento das aulas, em relação às normas estabelecidas pela escola. O aluno desobedece as “ordens” do professor, demonstrando comportamentos como: barulho, conversas paralelas, troca de mensagens em papelinhos, discussões frequentes entre grupo de alunos de modo a provocarem uma agitação geral, cochicho. O professor sofre muito com esses tipos de comportamentos que atrapalha a aula, e muitas vezes obriga - o a interromper a explicação para fazer “calar” o aluno perturbador.

De acordo com Amado e Freire (2009), praticamente todos os alunos infringem as regras. Mesmo os considerados “bons alunos” infringem as regras na sala de aula. Este tipo de comportamento é caracterizado como comportamento que acontece com maior frequência em relação a outros tipos, e é representado pelos próprios alunos como os menos graves (Amado e Freire, 2009). O comportamento perturbador faz parte da rotina da sala de aula. Esta constatação é sentida tanto pelo professor como pelos alunos. Segundo Amado e Freire (2009), “Os estudos são unânimes na conclusão de que o carácter perturbador do comportamento de indisciplina, provém mais da sua frequência ou recorrência do que da sua gravidade intrínseca” (p. 21).

Num outro estudo realizado por Freire (1990) verificou-se que os alunos do 7º ano estão mais ligados a comportamentos que perturbam o trabalho na aula, enquanto

que os alunos do 9º ano estão mais ligados a comportamentos que perturbam a relação pedagógica.

Na perspectiva de Amado (1998, 2001), o comportamento perturbador é mais frequente em turmas pouco coesas, comandadas por alunos com fraca noção das exigências escolares, onde há conflitos e interesses desiguais. Este tipo de comportamento também está presente em turmas numerosas, sobretudo turmas com um grande número de repetentes. Na perspectiva de Veiga (2007) as turmas com 25 ou mais alunos apresentam dificuldades em conduzir os jovens ao prazer em aprender. Neste sentido, o próprio sistema educativo pode contribuir para este tipo de comportamento na sala de aula. Se o professor tiver um número razoável de alunos, o “controle” da disciplina na sala de aula será maior.

De acordo com Amado e Freire (2009), a infração das regras de indisciplina verifica-se com todos os professores, embora em graus e frequências diversas e em função de certas variáveis, nomeadamente, sexo, idade e categoria profissional. No estudo de Amado (1989) verificou-se que os professores do sexo feminino apresentaram maior número de participações do que os do sexo masculino.

2.2.2. Comportamentos desviantes

Segundo Amado e Freire (2009), o desvio às regras do trabalho, são aqueles comportamentos que “na sua essência se traduz no incumprimento de regras necessárias ao adequado desenrolar da aula” (p.11). Este tipo de comportamento está relacionado com comportamentos perturbadores, uma vez que este último também se resume no incumprimento das regras na aula.

Afirmam Amado e Freire (2009) que “não é fácil o estabelecimento de um acordo entre o professor e todos os alunos de uma turma no que respeita às exigências e ao objeto das regras” (p.17). No primeiro dia de aula a principal “preocupação” do professor é apresentar aos alunos as regras do funcionamento das aulas. O professor dedica a maior parte do tempo concedido para as aulas a explicar aos alunos quais são as regras que devem ser cumpridas durante as aulas. Os alunos por sua vez, escutam-no com atenção, mas depois de alguns dias de aulas esquecem as regras.

Amado (1998) distingue quatro tipos de desvios: desvios às regras de comunicação verbal, às regras de comunicação não-verbal, às regras da «mobilidade» e ao cumprimento da tarefa. Esses desvios fazem parte da rotina dos alunos. Numa turma quase todos cometem esses desvios que por vezes, depois de muita insistência, o professor é «obrigado» a tomar medidas mais radicais no sentido de «castigar» o aluno. O Quadro a seguir expressa os comportamentos desviantes dos alunos.

Quadro 2.2- Comportamentos desviantes dos alunos (extraído Amado e Freire, 2009, p. 43)

Subcategoria	Comportamentos desviantes dos alunos
- «Desvio» às regras da comunicação verbal.	- Conversas, comentários, respostas coletivas, gritos, barulhos, confusão.
- «Desvios» às regras da comunicação não-verbal.	- Risos, olhares, gestos, posturas/posições, aspeto exterior.
- «Desvios» às regras da «mobilidade».	- Deslocações não autorizadas, brincadeiras.
- «Desvio» ao cumprimento da tarefa.	- Atividades fora da tarefa, falta de material, falta de pontualidade, falta de assiduidade.

2.2.3. Comportamentos disruptivos

O termo “comportamento disruptivo” resulta do termo inglês “disruptive behavior” que é uma expressão muito utilizada na linguagem científica internacional. Segundo Veiga (2012) o comportamento disruptivo é reconhecido “ como aquele que vai contra as regras escolares, prejudicando as condições de aprendizagem, o ambiente de ensino ou o relacionamento das pessoas na escola” (p. 59). Merret & Wheldall (citados em Veiga 2012) definem o comportamento escolar disruptivo como “aquele que prejudica a aprendizagem dos alunos ou a eficácia do ambiente de ensino” (p. 59). Este tipo de comportamento para além de prejudicar a aprendizagem do aluno disruptivo, prejudica a aprendizagem dos outros alunos da turma, e atrapalha a aula em si, uma vez que o professor sente-se «obrigado» a parar a aula para conter o aluno disruptivo.

A partir dos comportamentos apresentados no estudo de Lawrence et al. (citados em Veiga, 2012), regista-se a existência de três grandes dimensões da disrupção escolar: agressão à autoridade (professor e escola), agressão ao colega e distração. Entretanto,

outros estudos referem que na estrutura multidimensional da disrupção escolar, poderia incluir a falta de atenção, a transgressão das regras e a agressão (Coulby e Harper, citados em Veiga, 2012).

Num estudo realizado em cinco países europeus, foram considerados os seguintes tipos de comportamentos disruptivos: vandalismo, faltar às aulas, desobediência aos professores, irritação, ameaças ou violência física para com os colegas, violência física para com os professores, roubo, praguejar ou outra linguagem imprópria, chegar demasiado tarde às aulas, conversar/tagarelice, fazer barulho, perturbar a ordem nas aulas, perturbar a ordem na escola, alcoolismo, desinteresse e outros (Lawrence et al., citados em Veiga, 1991).

2.2.4. Hiperatividade

De acordo com Amado e Freire (2009), “a hiperatividade é um problema que se manifesta de formas diversas como a «reação indiscriminada» a todos os estímulos (exteriores ou interiores), «desassossego contínuo» e «atividade em excesso» ...” (p. 106). A hiperatividade está associada ao excesso de comportamento, dificuldades de concentração e à impulsividade e agitação. As crianças hiperativas são instáveis estão sempre em movimento. Este tipo de comportamento constitui um grande desafio para o professor que terá que mantê-las sempre ocupadas.

Tal como os outros tipos de comportamentos, a hiperatividade causa prejuízo para o próprio aluno hiperativo, prejudica a aprendizagem dos outros alunos da turma, e atrapalha a aula em si, uma vez que o professor se sente «obrigado» a parar a aula para ocupar o aluno hiperativo que não consegue ficar parado.

Este tipo de comportamento pode levar a criança a ter dificuldades na aprendizagem ou mesmo a ter insucesso escolar.

2.2.5. Violência na escola

Do ponto de vista sociológico, a violência é um problema social universal que permeia fronteiras de ordem cultural, económica, étnica, religiosa ou de género, acabando por se refletir na qualidade de vida dos indivíduos num determinado contexto Lourenço e Carvalho (citados em Sebastião, 2010).

No contexto da escola, o termo violência evoca alguns dos problemas relacionados ao dia a dia da escola. Amado (2005) descreve a violência na escola como aquela que “é exercida no interior da instituição por alguns dos seus membros contra outros, ocorrendo na interação direta e quotidiana e assumindo a natureza de violência física ou psicológico e contra a propriedade” (p. 305). Segundo Barroso (2002) a violência escolar transformou-se num conceito sócio – mediático muito utilizado pelos meios de comunicação e pela opinião pública para descrever o estado de desordem que segundo eles reinaria nas nossas escolas.

Na revisão da literatura efetuada tornou-se visível que a situação de violência nas escolas não é um fenómeno recente. Neste sentido, Debarbieux (2006) faz referência ao primeiro massacre escolar do século XX, que aconteceu em maio de 1927, numa escola de Bath, nos EUA. Na 1ª República houve vários acontecimentos envolvendo estudantes. Os acontecimentos de situações de violência atingiram o seu auge quando o intenso debate político nas escolas acabava em confrontações físicas entre alunos (Sebastião, 2009).

A violência é um fenómeno complexo. Às vezes há uma certa confusão em classificar, se uma ocorrência se trata de um comportamento de indisciplina ou de violência. Como disse Sebastião (2009) “se existe alguma proximidade semântica entre conceitos como os de violência, incivilidade e indisciplina, tal proximidade não significa nem implica necessariamente que descrevam os mesmos fenómenos...” (p. 40). Este autor diferencia a indisciplina da violência, assegurando que na indisciplina o uso do poder é limitado, enquanto, que na violência há uma manifestação de um poder excessivo em que o aluno agressor questiona o poder do professor. De acordo com Fischer (citado por Veiga 2007), a violência é definida como o “ recurso à força para atingir o outro na sua integridade física ou psicológica” (p. 15). A violência escolar manifesta-se num conjunto de comportamentos antissociais que podem ser praticadas pelos alunos ou por outros elementos da escola (Amado e Freire, 2002). Segue-se o

Quadro 2.3 que apresenta o resumo de situações de violência que podem ser cometidas pelos alunos, professores ou outros elementos da comunidade educativa.

Quadro 2.3- A violência na escola (extraído de Amado, 2005, p. 306)

As situações de violência	Expressão – modalidade
Violência dos alunos contra os pares	- Jogo rude/incivilidade - Comportamento a-social ou pequena violência - “Bullying” ou maus tratos persistentes entre iguais - Delinquência juvenil (roubo/furto, vandalismo)
Violência dos alunos contra professores e outros agentes educativos	- Incivildades - Comportamento a-social ou pequena violência - Delinquência juvenil (roubo/furto, vandalismo, violência etc.)
Violência dos adultos (professores e outros) contra os alunos	- Abusos de poder - Crime
Violência de adultos contra adultos	- Ataques pessoais - Crime

Na perspectiva de Sanmartin (2006) a violência escolar revela-se em qualquer ação ou omissão intencional no recinto escolar provocando danos a terceiros. Jesus (2001) refere que a escola poderia implementar medidas promovedoras de comportamentos de disciplina, no sentido de prevenir as ações antissociais.

A violência nas escolas está associada a vários fatores: fatores individuais, fatores sociais e fatores culturais. Rousseau afirmava que “os homens não nascem naturalmente maus, a sociedade é que os transforma.” De facto a criança não nasce violenta. Os seus comportamentos são frutos do ambiente a que são expostos.

Segundo Sebastião (2010) “o que para uns é considerado violência pode não o ser para outros” (p. 192). A título de exemplo, num estudo de Rochex (citado por Sebastião, 2010) realizado em França, revela que 60% dos professores consideram o insulto entre alunos como um ato violento, enquanto, que apenas 9% dos alunos o consideram como tal.

Na perspectiva de Sebastião (2009) entre as várias formas de manifestações de violência escolar, o comportamento dirigido e vivenciado entre os pares merece um particular realce. Assim sendo, o ponto a seguir aborda a questão do “bullying”.

2.2.6. “Bullying”

De acordo com Amado e freire (2009), “bullying” é um termo de origem inglesa, característico de violência entre pares, caracterizada essencialmente pela intenção de causar sofrimento ao mais fraco através de dor física ou perturbação emocional.

Para Olweus (1994), um aluno é vítima de “bullying” quando é sujeito a comportamentos agressivos de forma repetida ou prolongada, manifestada através de agressões verbais (chamada de nomes), agressões físicas (bater), gestos provocadores ou exclusão de alguém de um grupo. Nesta perspectiva o autor realça que o “bullying” é diferente de outros tipos de comportamentos de violência por três razões: intencionalidade do comportamento; comportamento repetido ao longo do tempo e desequilíbrio de poder entre o provocador e a vítima.

Segundo Estrela (2002) “só há «bullying» quando existe uma intenção deliberada de magoar outrem mais fraco e sem condições de defesa, se insiste nesse comportamento e se tira dele prazer” (p.136). A referida autora refere que o “bullying” é manifestado através de:

- Agressão física e verbal (abrange comportamentos como: injúria, ameaças, rumores);
- Psicológica (inclui comportamentos de intimidação, isolamento da vítima);
- Exclusão.

Ramírez (2001) identifica as seguintes formas de “bullying”:

- Físico (abrange comportamentos de ataques físico a outra pessoa, roubar ou danificar os pertences dos outros);
- Verbal (inclui comportamentos de ataques verbais como chamar nomes, ameaçar, insultar);
- Indireto (abrange comportamentos como espalhar rumores pejorativos, excluir socialmente).

Segundo Santos (2011) numa situação de “bullying” pode ser considerado três papéis: as vítimas, que são aqueles que sofrem a agressão; os agressores, aqueles que cometem agressão; as testemunhas/observadores, aqueles que presenciam a agressão. Beane (2006) descreve o perfil das vítimas como aqueles que não se adaptam ao ambiente escolar, em que os pais são demasiados protetores. As vítimas são geralmente inseguras, tímidas, fisicamente frágeis, com autoestima baixa e são covardes ao ponto

de não contestar as provocações dos agressores. As vítimas são contra comportamentos violentos.

Os agressores do “bullying” ao contrário das vítimas têm uma atitude favorável em relação à violência. São normalmente fortes ou consideram-se com mais força, seguros, apresentam uma autoestima elevada. Segundo Rivers et al. (citados por Santos, 2011), os agressores apresentam um comportamento agressivo porque desejam estar na liderança do grupo para dominar.

As testemunhas ou observadores são aqueles que presenciam a situação da agressão. Geralmente os indivíduos que presenciam uma situação de “bullying” dificilmente interferem. Martínez (2006) considera que existe três tipos de observadores:

- Observador indiferente (aqueles que não reagem perante situação de “bullying”);
- Observador culpabilizado (aqueles que não reagem e se sentem culpados);
- Observador amoral (aqueles que justificam os comportamentos agressivos como inevitável).

Estrela (2002) refere que a situação de “bullying” acontece com mais frequência nos recreios, e a maioria dos casos acontecem com indivíduos do sexo masculino tanto no papel de agressor como no de vítima. Geralmente é nos corredores e nos pátios que acontecem situações de ameaças, ataques físicos, rumores pejorativos que normalmente atingem o mesmo aluno com alguma frequência. Este tipo de comportamento baixa a autoestima da vítima, que muitas vezes não revela o sucedido com os familiares e nem com os professores. Os observadores apesar de sofrerem com estas situações, não revelam o sucedido aos professores porque têm receio do que pode acontecer com eles, e aprendem a ser indiferentes a estas situações.

De acordo com Amado (1998), este tipo de comportamento parece ter uma incidência crescente até o 8º ano. Esta constatação foi encontrada também noutros estudos em que verificou-se que a agressão entre pares diminui consideravelmente com o avançar das idades dos alunos e ano de escolaridade (Pereira et al.; Ortega Ruiz e Mora-Merchan, citados em Amado e Freire, 2009).

No sentido de alertar a escola, Olweus (2000) apresentou um conjunto de possíveis sinais que as crianças ou adolescentes que são vitimizados podem apresentar:

- Sofrem provocações repetidamente de forma desagradável;
- São humilhados com brincadeiras ridicularizantes e não amigáveis;
- Sofrem agressões (socos, pontapés, empurrões e não conseguem defender-se);
- São envolvidos em “brigas” tentam afastar-se por vezes chorando;
- Os seus objetos (livros, dinheiro ou outros pertences) aparecem estragados, espalhados ou escondidos;
- Surgem com ferimentos ou outros danos na roupa, que não tem explicação natural;
- Encontram-se muitas vezes afastados ou excluídos do grupo de pares durante os intervalos;
- São os últimos a ser nomeados em jogos de equipa;
- Tentam aproximar-se do professor ou de outros adultos durante os intervalos;
- São tímidos e apresentam dificuldades em falar frente à turma;
- Parecem constrangidos, tristes, abatidos, chorosos;
- Apresentam uma inesperada ou sucessiva deterioração no trabalho escolar.

Com a mesma intenção de alertar a escola, Olweus (2000) apresentou um conjunto de possíveis sinais que as crianças ou adolescentes agressores podem apresentar:

- Podem ter uma aparência fisicamente mais forte que os seus colegas de turma e do que as suas vítimas em particular;
- Querem sempre dominar e vencer os outros colegas;
- São autoritários, zangam-se facilmente e apresentam dificuldades em aceitar as regras; podem fazer falsidades para conseguirem o que querem;
- São vistos geralmente como opositores, provocadores e agressivos para com as pessoas mais velhas (incluindo professores e pais);
- São vistos como insistentes e não têm afinidade com as vítimas;
- Não são inseguros e têm uma opinião relativamente positiva de si próprios.
- Envolvem-se prematuramente, em relação aos seus colegas, em comportamentos antissociais como roubo, selvajaria e narcotráfico; convivem com pessoas que têm comportamentos inadequados;
- São populares mas têm o apoio apenas de um pequeno grupo de colegas;

- Apresentam geralmente um baixo aproveitamento e têm uma atitude negativa face à escola.

Os sinais acima mencionados podem ajudar os professores e não só, a reconhecerem um aluno que é vítima ou agressor. Todavia, é necessário que o professor esteja atento porque como já foi referido a vítima do “bullying” geralmente não apresenta queixa contra o agressor. O professor deve ter atenção na sala de aula, mas principalmente nos corredores e nos pátios que são lugares onde acontecem situações de “bullying” com mais frequência.

Face à problemática do “bullying” Olweus (1994) criou a nível nacional, na Noruega, um programa de intervenção no “bullying” que teve um grande resultado, revelando redução na vitimização e no “bullying”. Assim, torna-se importante apresentar as medidas pioneiras de Olweus no sentido de disponibilizar informações que poderão ser úteis na realização de programas de intervenções no “bullying” nas escolas. O Quadro 2.4 descreve essas medidas propostas pelo Olweus (1994).

Quadro 2.4- Medidas do programa de intervenção de Olweus (adaptado de Olweus, 1994, p. 64)

<p>Pré-requisitos gerais</p> <ul style="list-style-type: none"> - Envolvimento do corpo docente no programa de intervenção. <p>Medidas na escola</p> <ul style="list-style-type: none"> - Diagnóstico da situação feito por questionário aos alunos (antes e após a intervenção). - Dia de conferência sobre problemas de agressão e vitimização (para alunos e professores). - Melhor supervisão durante os recreios e a hora do almoço. - Tornar mais atrativos os recreios escolares. - Contato telefónico. - Reuniões professores - pais. - Grupos de professores para o desenvolvimento de clima de escola. - Círculos de pais. <p>Medidas a nível da sala</p> <ul style="list-style-type: none"> - Regras de classe contra o “bullying” e estabelecimento de sanções por incumprimento de regras. - Encontros regulares da classe para apresentação de problemas e soluções para os mesmos. - Dramatizações, literatura sobre “bullying”. - Aprendizagem cooperativa (exemplo: um aluno que termina um trabalho vai ajudar o outro que apresenta dificuldades na concretização do trabalho; trabalhos realizados em pequenos grupos). O professor em vez de se centrar nos resultados, deve valorizar o processo. - Atividades de classe “positivas”. O professor deve recorrer preferencialmente a medidas que reforcem o comportamento positivo da criança e não deve enfatizar os aspetos negativos do comportamento. - Reunião do professor da classe com os pais dos alunos. <p>Medidas a nível individual</p> <ul style="list-style-type: none"> - Conversa “séria” com os agressores e as vítimas. - Conversa “séria” com os pais dos estudantes envolvidos. - Professores e pais recorrem ao uso da imaginação (uma ideia que funcione) para procurar soluções. - Ajuda de alunos “neutros”, nem vítimas nem agressores. - Ajuda e apoio dos pais. - Discussão de grupos de pais (agressores e vítimas).

A partir das medidas acima mencionadas as escolas poderão criar as suas próprias medidas de acordo com a situação. Olweus (1994) recomenda que deve ser feito um diagnóstico prévio da situação e a necessidade do envolvimento de todos os professores. Qualquer programa de intervenção requer a Participação ativa dos professores, dos pais ou encarregados de educação, dos próprios alunos e a colaboração da própria escola.

Segundo Amado e Freire (2009) “a utilização de meios de observação e de auto-observação do aluno é fundamental para uma intervenção adequada do professor” (P. 193). Deste modo, esses autores sugerem ao professor a utilização do instrumento “Um contrato comportamental” no sentido de ajudar o aluno a melhorar o seu comportamento. (Quadro 2.5).

Quadro 2.5- Um contrato comportamental (extraído de Amado e Freire, 2009, p.195)

<p>CONTRATO COMPORTAMENTAL</p> <p>Quero alcançar a seguinte atitude ou comportamento: -----</p> <p>Vantagens que obtenho se a/o alcançar:-----</p> <p>Pessoas que me poderão ajudar:-----</p> <p>Dificuldades previsíveis que poderei encontrar: -----</p> <p>A data limite para alcançar este objetivo será: -----</p> <p>Data:---/---/--- Assinatura do aluno: -----</p> <p>Comentário do educador: -----</p> <p>-----</p> <p>-----</p> <p>Assinatura do educador: -----</p>
--

2.3. Fatores da indisciplina

A indisciplina é um fenómeno complexo que é expressado por diferentes situações de comportamentos. Diversas investigações têm revelado que a indisciplina tem por detrás vários fatores. Segundo Vasconcellos (2000), a indisciplina pode ser originário de cinco grandes níveis: sociedade, família, escola, professor e aluno.

Para Estrela (1994) as causas da indisciplina estão associadas a:

Turmas numerosas; escolas superlotadas; edifícios degradados e falta de equipamentos didáticos adequados; fraco nível de remuneração dos docentes, que afasta do ensino os mais capazes; persistência de pessoal docente sem formação e de pessoal auxiliar subqualificado; percentagens elevadas de alunos oriundos de meio socioeconómica degradados; taxas enormes de insucesso escolar; seletividade e competitividade do ensino originado pelo sistema de *numerus clausus* para entrada nas universidades; falta de saídas profissionais para os alunos do ensino básico e secundário, ligado à falta de um sistema coerente de formação profissional ... (p.11).

A figura 2.1 foi elaborada com base na revisão da literatura.

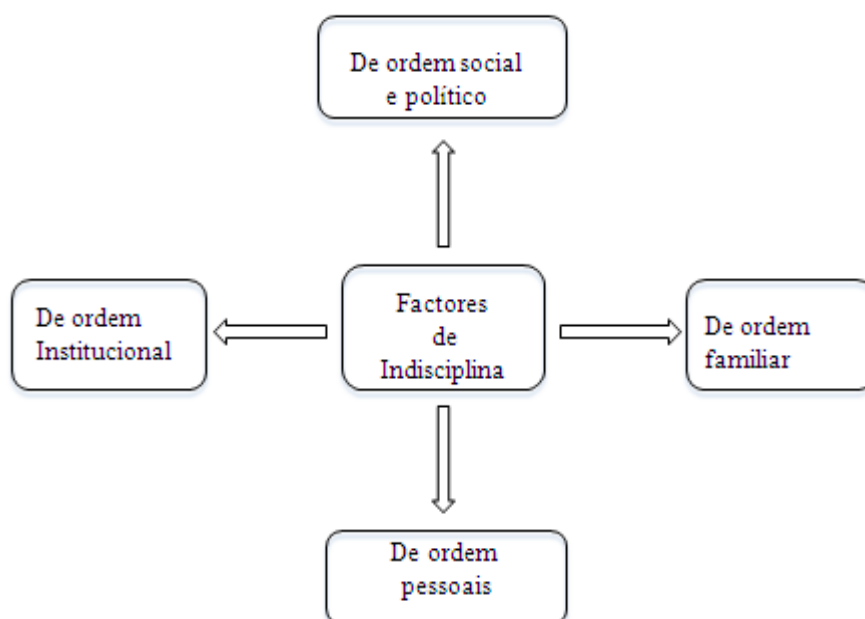


Figura 2.1 - Fatores de indisciplina

Na perspectiva de Amado (2001) os fatores que podem estar associados ao comportamento de indisciplina são:

Fatores de ordem social e políticos: interesses, valores e vivências de classes divergentes e opostas, xenofobia, racismo, pobreza, desemprego;
Fatores de ordem familiar: valores familiares distintos dos valores da escola, demissão da função socializadora, funcionamento desajustado do agregado familiar;
Fatores institucionais formais: espaço físico, currículo desajustado aos interesses e ritmos dos alunos, horários;
Fatores institucionais informais: interação e lideranças no interior do grupo - turma geradoras de um clima de conflitos e de oposição às exigências da escola e de determinados professores;
Fatores pedagógicos: métodos e competências de ensino, estilos de relação desadequados, regras e falta de consistência na sua aplicação;
Fatores pessoais do professor: crenças, valores, estilo de autoridade, expectativas negativas relativamente aos alunos;
Fatores pessoais do aluno: idade, sexo, autoconceito, adaptação, interesse, desenvolvimento cognitivo e moral, hábitos de trabalho, história de vida e carreira académica, problemas patogénicos (p. 42).

De acordo com Costa e Vale (1998) na origem da agressividade na escola estão várias variáveis relacionadas: variáveis individuais, familiares e institucionais. Na variável individual é destacado alguns aspetos como: a falta de concentração, o reduzido autocontrolo e as atrações agressivas. Na variável familiar é destacado a influência das famílias, principalmente dos pais. Na variável institucional é dada uma certa relevância à localização da escola.

Assim, a partir da revisão de literatura percebe-se que os alunos não são os únicos culpabilizados pela situação de indisciplina na escola. Como refere Silva (citado em Afonso, 2006) “os comportamentos dos alunos não podem ser vistos apenas como provenientes deles próprios. Torna-se necessário considerá-los como parte de uma situação total, na qual atuam vários intervenientes atribuindo significado ao que se faz” (p.68). Os alunos admitem que os problemas da indisciplina advêm de várias origens e que por isso as responsabilidades devem ser divididas entre professores, escola, família e próprios alunos (Amado, 2001).

2.3.1. Indisciplina e responsabilidade do professor

Na perspectiva de Estrela (2002) “a indisciplina resulta de estratégias de resposta dos alunos a situações cuja definição difere da dos professores” (p.88). Assim, a referida autora identifica algumas situações que justificam a represália dos alunos como “o comportamento distante do professor, a despersonalização da relação originada pelo professor que ignora o nome do aluno, a brandura quando é esperada a força” (p. 88).

Para Amado (2001) as responsabilidades do professor resumem-se em dois aspetos fundamentais da sua ação: “o modo como estrutura as tarefas académicas e o modo como rege as relações sociais na aula” (p.222).

Este autor fez um estudo com alunos do 7º, 8º e 9ºanos com a finalidade de conhecer as suas representações relativamente a questão da responsabilidade dos professores nos comportamentos de indisciplina dos alunos. Neste estudo os alunos justificam a participação dos professores nos comportamentos de indisciplina pelos seguintes motivos:

- As atitudes e as maneiras de dar aulas estão na base do ato dos comportamentos de indisciplina. Nas palavras de um aluno do 8º, (*“...devia falar-se com as professoras onde há mais participações em relação ao nosso comportamento, a ver se elas também melhoram um bocadinho nas atitudes, na compreensão, na maneira de darem as aulas”*).
- O exagero da “fala” por parte do professor (*“tem uma maneira chata de dar aula; chega faz a chamada, escreve o sumário e depois parece um rádio... liga-se e só desligar quando tocar para saída...”* 7º ano).
- O uso de metodologia pouco motivadora (*“ Ela fala e muitas vezes os alunos estão a jogar cartas, estão a jogar outra coisa, estão a ler livros, a fazer coisas totalmente indiferentes da aula. E ela muitas vezes vê e não liga e continua a falar, a falar... 8º ano)*
- A constante ameaça usando momentos de avaliação e teste para ajustar contas (*“Vinga-se nos testes”*8º ano).
- A aula desinteressante (*“...Se eu fosse professor... estava a dar matéria mas ao mesmo tempo estava a fazer jogos...Fazia jogos a dar a matéria... metia...era mais engraçado...e acho que os alunos...depois já não faziam tanta balbúrdia...”*7º ano).

- Aula repetitiva (“Estivemos a falar de métodos de trabalho durante três aulas... *Ela está-nos a exigir que nós estejamos aqui a apanhar uma seca...*” 7º ano).
- Atividades mais ou menos dispersantes (“*Nós, os que conseguimos acabar logo, acabamos e a stôra, depois, não é mal, manda-nos ir ajudar os mais atrasados, mas há muito rebuliço*” 8º ano).
- Ausência de sentido de matéria lecionada (“*Físico-Química já é um bocadinho diferente. Porque Físico-Química ainda é uma matéria que agente gosta, ao passo que... Mas é que Português mesmo que uma pessoa faz uma coisa... coisas muitos abstratas, ao passo que a Física até é interessante*” 8º ano).
- Postura do professor e administração incorreta do espaço (“*...Os professores não sabem falar em conjunto. Uma pessoa chama e ele vai ao lugar com ele, e enquanto isso os outros todos começam a falar alto e arrastar cadeiras e sobretudo começam a chamar nomes...*” 8º ano).
- Administração incorreta do ritmo de tempo (“*Não gosto de (...). Ela não deixa falar ninguém. Por exemplo nós queremos tirar uma dúvida e ela responde assim: «Agora não. Mais daqui a um bocado», ou responde assim mal e manda-nos estar com atenção e não nos explica nada*” 8º ano).

Através destes depoimentos nota-se que os alunos observam o professor e são capazes de refletir sobre o seu comportamento durante as aulas. O aluno é capaz de distinguir um bom professor de um mau professor. Entretanto, o professor muitas vezes não tem consciência disso.

Amado (2002) destaca um conjunto de erros técnicos e relacionais, de entre os quais, “aulas poucos motivadoras, desconhecimento de um conjunto de destrezas básicas na gestão da comunicação, má gestão das bases do poder do professor, criação de situações que os alunos consideram injuriosas, injustas e merecedoras de retaliação” (p.67).

Paulo Freire (1997) através do seu livro “pedagogia de autonomia” alerta os professores a propósito da questão de ensinar. Este autor faz referência a um conjunto de aspetos que devem ser considerados no ato do “ensinar”, dos quais destacamos: “rigoriedade metodológica, pesquisa, respeito ao saberes dos alunos, criatividade, reflexão crítica sobre a prática, respeito a autonomia do ser do aluno, convicção de que a mudança é possível, saber escutar, disponibilidade para o diálogo”. Ensinar exige todos esses aspetos acima mencionados. Pois, o professor deve criar condições

favoráveis para a aprendizagem do aluno, descobrir interesses, gostos, necessidades e problemas do aluno. Há que repensar uma estratégia para combinar ou associar todos esses aspetos.

2.3.2. Indisciplina e responsabilidade do aluno

O professor ao entrar na sala de aula cria uma certa expectativa em relação aos comportamentos dos alunos, acreditando que a aula será partilhada com tranquilidade, respeito mútuo, participação ativa, enfim, uma colaboração positiva por parte dos alunos. No entanto, não é fácil conseguir a total colaboração dos alunos. Muitos preferem enveredar por comportamentos de indisciplina, do que ter um comportamento de “disciplina”.

Vasconcellos (2010) assegura que “Os próprios alunos percebem que uma classe unida, onde há calor humano, respeito, aceitação, é motivo de «dar gosto vir para escola», ajudando inclusive, cada um a lidar com os seus «defeitos» com seus limites” p. 100. A questão que se coloca é o seguinte: Se os alunos percebem isso, porquê que eles enveredam por comportamentos de indisciplina?

Na análise da responsabilidade do aluno Amado (2001) incidiu sobre dois ângulos fundamentais: “o aluno enquanto indivíduo (considerado, portanto, isoladamente) e o aluno enquanto elemento do grupo - turma (considerado no contexto da dinâmica social da turma” (p. 281). De acordo com esse autor, o aluno enquanto indivíduo tem uma personalidade única, tem a sua própria história de vida, interesses, gostos, hábitos próprios. Esses aspetos condicionam e justifica de uma certa forma os comportamentos diferenciado que cada um apresenta. Para compreender o aluno é necessário estar ciente na sua particularidade e na sua identidade cultural e social (Hickmann, 2006).

Num estudo realizado com alunos do 7º, 8º e 9ºanos de escolaridades, Amado (2001) identifica os seguintes aspetos como sendo fatores de comportamentos de indisciplina derivados dos alunos: a falta de interesse do aluno; problemas de adaptação; deficitária formação do aluno; influência das más companhias; ação contagiante de certos alunos; ação e pressão do grupo no interior da turma e o clima geral da turma. O Quadro 2.6 apresenta os fatores de indisciplina provenientes dos alunos.

Quadro 2.6- Fatores de indisciplina provenientes dos alunos (extraído de Amado 2001, p. 310)

Fatores derivados do aluno individualmente considerados	
Desinteresse do aluno	<p>Desinteresse relativo à situação escolar em geral</p> <ul style="list-style-type: none"> - Autoconceito escolar negativo - Projeto de vida alheio às propostas e exigências da escola - Frequentar a escola por imposição <p>Desinteresse relativo a uma situação pedagógica concreta</p> <ul style="list-style-type: none"> - “Aborrecimento” e falta de vontade - Desvalorização de determinadas disciplinas
Dificuldades de adaptação	<p>Desadaptação à situação escolar em geral</p> <ul style="list-style-type: none"> - Cansaço e dificuldades de manter uma postura rígida - Dificuldade de agir como aluno exemplar - Dificuldades derivadas da idade <p>Desadaptação a determinados Professores</p> <ul style="list-style-type: none"> - O professor tem manias esquisitices - O professor tem “tiques” - O professor manifesta senilidade - O professor tem um aspeto físico “desagradável” - O professor tem má apresentação
Má formação do aluno	<p>Problemas de educação e psicológico</p> <ul style="list-style-type: none"> - Má educação e arrogância - Exibicionismo - Perturbações psicológicas <p>Maus hábitos escolares</p>
Fatores derivados da dinâmica da turma	
Dinâmica social da turma	<ul style="list-style-type: none"> - Ação contagiante e provocadora de certos alunos individualmente considerados - Ação e pressão de grupos no interior da turma - Clima geral da turma (a importância do lugar ocupado pelo aluno na aula).

A literatura referente aos alunos em sala de aula relaciona os comportamentos de indisciplina dos alunos à resposta dada a uma situação criada na sala de aula. Neste contexto Estrela (2002) distingue cinco funções alusivas às mudanças provocadas na interação pedagógica na aula: “a preposição” que tendem mudar, atenuar, facilitar ou resistir a uma tarefa; “evitamento” que traduz no incumprimento das tarefas por parte dos alunos; “obstrução” que traduz nos comportamentos que impedem o professor de transmitir a matéria renunciada; “contestação” que traduzem em comportamentos que põem em causa a autoridade do professor; e por fim, a função de imposição que visa a imposição de medidas que contrariam as regras da organização, por exemplo quando os alunos resolvem entrar na sala de aula depois do sino de entrada.

Assim, a indisciplina na sala de aula tem diversas origens. São várias as situações que podem levar o aluno a cometer um ato de indisciplina. Neste sentido, Amado (2001) refere “a indisciplina pode ser uma «resposta» aos constrangimentos gerais da situação da aula” (p. 108).

Através do ato de comportamentos de indisciplina o aluno tenta mostrar que não está satisfeito com as exigências do professor. Numa análise psicossociológica Rosser e Harré (citados em Amado, 2001) consideram que as situações de indisciplina surgem, por um lado, como resposta aos “insultos” do professor e por outro lado, como forma de recuperar a sua imagem perante os colegas quando a sua dignidade for afetada.

Como já foi referido, os alunos não são os únicos culpabilizados pela situação de indisciplina na escola. Entretanto, eles devem tomar consciência que não são únicos, mas que estão entre os “culpados” e que devem conjuntamente com os outros arranjar estratégias para extinguir o problema de indisciplina.

2.3.3. Indisciplina e responsabilidade da escola

A indisciplina enraíza em várias causas. Diversas investigações têm revelado que a própria escola tem contribuído para o fenómeno da indisciplina. Amado (2001) identifica a gestão de espaços e tempos e a composição das turmas, como sendo aspetos que contribuem para o comportamento de indisciplina derivados da própria instituição.

Num estudo realizado com alunos do 7º, 8º e 9º anos de escolaridades, Amado (2001) refere que as salas de aulas que não têm condições físicas adequadas são consideradas pelos alunos como fator de perturbação e de indisciplina. No mesmo estudo foram identificadas situações derivadas de salas inadequadas para funcionamento de aulas como: frio e húmido no período chuvoso, quente em tempo de sol. Segue-se o seguinte testemunho:

“Nós portámo-nos um pouco mal na aula de (...) porque estávamos a ter aulas ali no galinheiro (...) está lá muito calor e nós começamos... A sentir-se mal e com falta de atenção... E quando está frio, aquilo é um autêntico frigorífico...” (7º ano).

Portanto, os alunos reconhecem que a própria escola contribui para os atos de indisciplina, uma vez que ela não oferece boas condições em termos de espaços e equipamentos para o desenrolar da aula.

Amado (2001) a partir de um estudo realizado com os alunos do 7º, 8º e 9º anos de escolaridade considerou os seguintes aspetos como sendo fatores de indisciplina derivados da escola:

- “Desocupação no tempo livre” (quando surgem “folgas” por não comparência do professor, os alunos não têm um acompanhamento ou uma forma de ocupar o tempo livre, e assim acontecem comportamentos de indisciplina);
- “Desequilíbrio entre o tempo de trabalho e de recreio” (para o aluno o tempo de recreio não é suficiente e por isso tem tendência a continuar os assuntos do intervalo nas aulas);
- “Número elevado de alunos por turma” (o professor consegue ter melhor controlo da turma quando tem um número razoável de alunos);
- “Composição heterogénea das turmas” (Quando uma turma é constituída por um grande número de alunos repetentes ou alunos desinteressados surgem os problemas de indisciplina).

O Quadro 2.7 apresenta os fatores de indisciplina derivados da instituição.

Quadro 2.7- Indisciplina e responsabilidade da instituição (extraído de Amado, 2001, p. 314).

Indisciplina e responsabilidade da instituição
Gestão de espaços e tempos <ul style="list-style-type: none">- Efeito negativo da “instalação física” das interações- “Desocupação” no tempo livre- Desequilíbrio entre o tempo de trabalho e de recreio
A composição das turmas <ul style="list-style-type: none">- Número elevado de alunos por turmas- Composição heterogénea das turmas

Para Fernandes (2002) a indisciplina tem várias causas, de entre as quais:

- A grande dimensão de muitas escolas que provocam dificuldades na comunicação, nas relações interpessoais, originando comportamentos desordenados;
- A falta de espaços para realizações de atividades desportivas e extraescolares;
- O elevado número de alunos por turma que não facilita o controlo do professor;
- A falta de qualidade dos manuais escolares que não atraem os alunos, não dão respostas a dificuldade vividos pelos adolescentes;
- As sanções disciplinares são por vezes excessivas brandas e não proporcionadas aos atos de indisciplina praticados;
- A lentidão dos processos disciplinares.

Veiga (2007) afirma que “ a escola deve assumir a sua responsabilidade na formação da consciência moral dos jovens, quer através do tipo de conteúdo que ensina, quer através da maneira como tais conteúdos são transmitidos” (p. 11). A escola também deve assumir a sua responsabilidade a ponto de oferecer melhores condições em termos de espaços e apetrechamento para facilitar a integração e convivência de todos que nela interagem.

Patias, N., Siqueira, A. e Dias, A. (2012) referem que apesar das dificuldades que cercam a escola, de entre as quais, a pouca valorização profissional, fraca remuneração, elevados níveis de stress, creem-se que a escola é capaz de resolver os problemas, oferecendo aos pais modelos de práticas educativas que facilitam o desenvolvimento saudável das crianças e adolescentes.

A partir da revisão da literatura, pode-se dizer que a própria escola apresenta algumas dificuldades que de alguma forma poderá estar na origem dos comportamentos de indisciplina dos alunos. Deste modo, cabe à escola criar melhores condições no que diz respeito às dificuldades acima mencionadas e não só, no sentido de “atrair” cada vez mais os alunos.

2.3.4. Indisciplina e fatores sócio - familiares

Segundo Estrela (2002) “A escola, sistema aberto com o meio, não pode ficar imune às tensões e desequilíbrios da sociedade envolvente e, por isso, poderá ver-se a indisciplina que atualmente perturba a vida de muitas escolas como um reflexo dos conflitos e da violência que grassa na sociedade em geral” (p. 13).

Na perspectiva de Weber (citado por Patias et al., 2012) o comportamento humano é influenciado por três fatores: a herança genética, as aprendizagens realizadas desde o nascimento e as influências culturais. Inicialmente a herança genética é considerada um importante fator, no entanto, com o passar dos tempos, a ação do ambiente passa a ter mais força (Patias et al., 2012). Para essas autoras “o modo de criação adaptado pela família na educação de uma criança é fundamental para o seu desenvolvimento e para a construção da sua identidade” (p. 984).

De acordo com Amado e Freire (2009) “o comportamento perturbador do aluno pode ser sintoma de problemas relacionados com a dinâmica afetiva no seio do agregado familiar e de desarticulação entre os objetivos, valores e práticas dos dois subsistemas, escola e família” (p.109).

Nos fatores de comportamentos de indisciplina derivados por parte da sociedade e da família, Amado (2001) considerou dois aspetos: “A origem social do aluno e o desinteresse dos pais e problemas familiares” (p. 316). A partir dum estudo realizado com alunos do 7º, 8º e 9ºanos de escolaridade, Amado (2001) concluiu que houve opiniões contraditórias relativamente à questão da origem social do aluno, porque, por um lado, alguns alunos apontaram a carência social e económicas como causa de revolta e inconformismo de algumas situações de indisciplina que surgem nas salas de aulas e por outro lado, de acordo com alguns alunos, nem sempre o aluno “carenciado” é indisciplinado. Segue-se dois testemunhos que mostra essas contradições:

“... Há alguns que são muito rebeldes (...) mas também, às vezes, não têm condições, não têm modos de vida... assim a nível social...Simplesmente ficam com rancor daqueles que são remediados e depois vão-se tornar muitos sozinhos...” (7º ano).

“... Às vezes os mais indisciplinados são aqueles que são mais ricos e os pais têm mais facilidades...que depois no futuro, mesmo que não tenham habilitações, conseguem arranjar, por cunhas um emprego” (8º ano).

Num estudo sobre percepções de alunos e professores acerca da indisciplina na sala de aula realizado por Renca (2008) os dados demonstraram que os alunos entrevistados não apontaram a carência econômica e cultural como possível causa da indisciplina na escola. Relativamente as percepções dos professores a maioria não apontaram a carência econômica, como possível causa da indisciplina dos alunos na escola.

A propósito dessa contradição Sebastião (2009) refere que “é frequente confrontarmos-nos com o argumento de que o sentimento de insegurança e a exposição à violência (delitos ou incivildades) se verificam sobretudo em escolas inseridas em contextos sociais desfavorecidas” (p. 39). De acordo com esse autor, mesmo que os comportamentos de indisciplina possam ser cometidos mais nas escolas situadas nos meios sociais mais desfavorecidos, não se deve concluir que os alunos destas escolas são mais violentos. Este autor refere que as investigações realizadas por Debarbieux, Dupuch e Motoya (1997) e Sebastião, Alves e Campos (2003) questionam estas concepções.

De acordo com Amado (2001) alguns alunos entendem que os pais não têm interesse porque abandonam os filhos, não há cumplicidade, não há um controlo rígido por parte deles na escola, e não apoiam os filhos nos estudos. Esses aspetos podem estar na base dos comportamentos de indisciplina dos alunos.

Num estudo realizado com alunos de 14 a 23 anos de idade, Brito (2002) refere que de acordo com os testemunhos dos alunos, as causas da indisciplina na escola de ordem familiar e social resultam através de “problemas familiares e a ausência de respeito em casa, os maus tratos entre os membros da família, a ausência da família no seu acompanhamento, a doença e o consumo de bebidas e drogas, as más companhias” p. 314. Esta autora acrescenta que o mau ambiente em casa provoca desconforto e revolta com um certo grau de insegurança nos filhos, por causa de alguns comportamentos inadequados como: violência doméstica, agressões verbais, situações de alcoolismo, de divórcio e de toxicod dependência por parte dos pais, que muitas vezes acabam por estender aos filhos...

O ambiente familiar influencia o comportamento das crianças e dos adolescentes. Patias et al. (2012) referem que as crianças e os adolescentes inclinam-se muitas vezes em seguir as formas da educação dos pais, e assim, tendem trazer a violência para outros espaços, como a escola. Deste modo, as referidas autoras referem

a necessidade da promoção de uma consciencialização junto dos pais, no sentido de lhes alertarem acerca dos prejuízos que causam para os próprios filhos.

A partir da revisão de literatura sobre os fatores geradores da indisciplina na escola, pode-se concluir que a indisciplina é um problema que é de todos. Assim sendo, não adianta buscar o culpado, mas sim estudar as suas causas e procurar resolvê-las da melhor forma possível. A escola conjuntamente com a família, com a sociedade e com próprio aluno deve buscar respostas para esse problema que afeta de uma forma direta ou indireta a todos os elementos da comunidade educativa e não só.

2.4. A indisciplina à luz dos normativos legais: o estatuto do aluno

Como forma de prevenir e corrigir os problemas de indisciplina nas escolas, o Ministério da Educação de Cabo Verde criou o Decreto-Lei nº.31/2007 de 03 de setembro, que regula o estatuto do aluno dos estabelecimentos públicos do ensino secundário. De acordo com o exposto Decreto-Lei, o objetivo do referido estatuto “é consagrar um código de conduta que contempla as regras de convivência e também de disciplina, conhecidas e respeitadas por toda a comunidade educativa” (p. 4).

O referido estatuto apresenta artigos que abrange vários aspetos, entre os quais, os papéis e as responsabilidades dos professores, dos órgãos de gestão do estabelecimento de ensino, dos encarregados de educação e de toda a comunidade educativa; as responsabilidades, direitos e deveres dos alunos.

Relativamente aos direitos e deveres dos alunos, os artigos 12º e 13º abordam um conjunto de aspetos no sentido de “alertar” os alunos sobre a sua própria postura no ambiente escolar. O Artigo 12º confere aos alunos os direitos ilustrados no Quadro 2.8.

Quadro 2.8- Direitos dos alunos (extraído de Estatuto do Aluno, p.12)

- Ser tratado com respeito pela comunidade educativa;
- Possuir um processo individual próprio;
- Participar, através de representantes, no processo de elaboração do regulamento interno, apresentando críticas e sugestões de funcionamento da escola;
- Utilizar as instalações e equipamentos escolares a ele destinados com a devida autorização;
- Ser devidamente informado do plano de estudos, programas e critérios de avaliação, bem como de quaisquer iniciativas em que possa participar e de que a escola tenha conhecimento;
- Ser devidamente informado pelo diretor de turma, e pelos subdiretores administrativo, pedagógico e dos assuntos sociais e comunitários, das matrículas, das propinas e regimes de candidatura no âmbito dos programas e serviços de ação social e escolar, assim como da existência de medidas de apoio específicas, nomeadamente intervenções de serviços de psicologia e orientação vocacional;
- Ser conhecido como parte interessante e ativa do processo de avaliação, designadamente no que concerne à autoavaliação, ao conhecimento de informação relevante para atribuição de classificações ou níveis;
- Ser notificado, por contato pessoal, sendo maior, ou através do seu encarregado de educação, de qualquer decisão em que esteja em causa os seus direitos;
- Direito de recorrer, de qualquer decisão ou deliberação relativas à respetiva avaliação, tomando conhecimento, com a necessária antecedência, da realização de qualquer teste de avaliação com fins sumativos;
- Não ser reprovados por excessos de faltas, sem que o caso seja devidamente analisado pelo Diretor de Turma, pela subdireção dos assuntos sociais e comunitários e pelo encarregado de educação, tratando-se de menor;
- Ver salvaguardada a sua integridade física, psicológica e moral, dentro do recinto escolar, bem como ser prontamente assistido em caso de acidente ocorrido no âmbito das atividades escolares,
- Beneficiar da cobertura de seguro, em caso de acidente em atividade escolar;
- Eleger e ser eleito para órgãos e demais funções de representação, nos termos da legislação de organização e gestão dos estabelecimentos de ensino secundário e do Regulamento Interno;
- Constituir-se em associações de estudantes, de acordo com a legislação em vigor.

De acordo com o Artigo 13º do referido estatuto, o aluno enquanto elemento fundamental do sistema educativo tem as suas responsabilidades que implica a promoção dos seguintes deveres ilustrados no Quadro 2.9.

Quadro 2.9- Deveres dos alunos (extraído de Estatuto do Aluno, p.14)

- Estudar, empenhando-se na sua educação e formação integral;
- Ser assíduo, pontual e empenhado no cumprimento de todos os seus deveres no âmbito do trabalho escolar;
- Comportar-se com apurmo, asseio, moderação na linguagem e delicadeza no trato;
- Tratar com respeito e urbanidade qualquer elemento da comunidade educativa respeitando as instruções do pessoal docente e não docente;
- Respeitar as normas de utilização e de segurança dos materiais, equipamentos; instalações escolares e espaços verdes, zelando pela preservação, conservação e respetivo asseio;
- Apresentar ao diretor de turma, dentro do prazo estabelecido, a justificação das faltas às atividades escolares;
- Informar à direção da escola, da tentativa ou prática de atos ilícitos, prejudiciais à escola, cometidos por qualquer membro da comunidade escolar ou exterior a esta, sempre que deles tenham conhecimento direto;
- Apresentar-se às atividades escolares e educativas sem indícios de utilização e uso de álcool ou de substâncias psicotrópicas;
- Respeitar a propriedade dos bens de todos os elementos da comunidade educativa;
- Participar nas atividades da escola;
- Cumprir o regulamento interno e os demais legislação aplicável;
- Ser diariamente portador do uniforme e do cartão de estudante.

Os dois Artigos definem com clareza os direitos e deveres dos alunos com a finalidade de criar condições para um clima propício no recinto escolar. Porém, os alunos apesar de terem conhecimento desses artigos, infringem as regras. Desta forma, pode-se dizer que só a divulgação do estatuto não é suficiente, torna-se necessária uma secção de esclarecimento de cada um desses artigos junto dos alunos, com o intuito de sensibilizá-los a respeitar as normas da escola.

2.5. Prevenção da indisciplina

Sendo a indisciplina um fenómeno complexo, a sua prevenção requer várias estratégias. Neste sentido, Fernandes (2002) refere que para eliminar a indisciplina e a violência na escola, e na sala de aula, em particular, é necessário anular as suas causas no contexto da família, da escola, da sociedade, da media e na relação com o professor.

A nível preventivo, o referido autor considerou um conjunto de aspetos importantes que o professor deve levar em conta na gestão da disciplina na sala de aula que são os seguintes:

Ensinar em forma motivadora, inovadora e criativa; dominarem os conteúdos a lecionar; articularem os conteúdos com problemas sentidos pelos jovens; manterem uma inter-relação com os encarregados de educação; proporcionarem espaços de reflexão crítica sobre a violência na sociedade, bem como sobre a violência transmitida pela media; distribuírem equitativamente a atenção e os estímulos a todos os alunos; seguirem, atentamente todos os comportamentos e atitudes ocorridos na aula; manterem uma atitude calma e de diálogo, mas firme com os alunos indisciplinados; evitar confrontos desnecessários; não estigmatizar jovens indisciplinados, pois isso pode contribuir para a manutenção do seu comportamento; não usarem nem roupa ou acessórios demasiados luxuosos ou provocatórios/ousados, nem roupa esfarrapada; utilizarem a autoridade, adequadamente, a cada situação; negociarem, no início do ano, com os alunos um sistema de regras/normas de conduta. É desejável que o sistema de regras e normas de condutas seja definido no âmbito da direção de turma afim de não se verificarem contradições nas exigências disciplinares entre os professores da mesma turma (p.449).

Para Amado (2000) a prevenção da indisciplina significa “organizar as situações de aula, gerir as atividades e dar expressão a um conjunto de atitudes relacionais, de tal modo que se afastem ou anulem os fatores de perturbação e desvio” (p. 9). Nesta perspetiva este autor refere que torna-se necessário construir um ambiente caracterizada por três marcas fundamentais:

- “A existência de regras de trabalho e de convívio”: o professor deve ser firme e coerente na aplicação das normas;
- “A existência de um clima de abertura”: onde prevalece um clima de respeito mútuo, de segurança e de responsabilidade;
- “A correta gestão e organização das atividades do ensino”: o professor deve utilizar métodos apropriados, adotar posturas adequadas, planificar as atividades com clareza na comunicação.

O estabelecimento das regras é fundamental na construção da disciplina na sala de aula. Os alunos devem ter o conhecimento das normas e procedimentos desde os primeiros dias de aulas. Geralmente, o professor apresenta aos alunos as regras básicas logo nas primeiras aulas. O Quadro 2.10 refere as regras que geralmente são apresentadas pelo professor no início do ano letivo.

Quadro 2.10- As regras na aula (extraído de Amado e Freire, 2009, p. 16)

Regras	Alvo das regras
Não faltar às aulas – assiduidade	Tarefa
Ser pontual	Tempo
Entrar ordeiramente na aula	Corpo
Trazer materiais	Tarefa
Ocupar lugar próprio	Corpo
Permanecer em silêncio/Não perturbar/ Não falar	Comunicação – corpo
Pedir a palavra – levantar o dedo	Comunicação – corpo
Participar ordenadamente	Comunicação – tarefa
Ouvir os outros	Comunicação – relação
Não gozar	Relação
Não comer durante a aula	Corpo
Respeitar material	Tarefa – relação
Limpar a sala	Tarefa
Fazer os deveres/ estudar	Tarefa

Como foi referido o professor apresenta as regras logo no início do ano letivo, mas, os alunos não as cumprem. Na perspetiva de Amado (2000) a inconsistência é um fenómeno que está sempre presente na aula devido aos seguintes fatores:

- As regras não serem racionáveis ou adaptáveis;
- O professor não conseguir testemunhar visivelmente os comportamentos de indisciplina na aula;
- O professor não ter confiança em aplicar uma determinada advertência com receio da resistência por parte de alguns alunos (Doyle, 1986);

- O professor atuar de forma a favorecer ou a discriminar alunos com determinados estatutos (Estrela, 1986);
- O professor descuidar «frequentemente a generalidade da regra ao pragmatismo e funcionalidade da situação pedagógica experienciada no momento» (Estrela, 1995);

Isso significa que algo tem de ser mudado na realização da própria regra. Neste sentido, Veiga (2007) refere que “os próprios alunos podem ser envolvidos na elaboração das normas e procedimentos, sobretudo quando mais têm a ver com eles” (p.155). Logo na primeira aula após as apresentações, o professor poderá convidar aos alunos para juntos elaborarem uma lista de regras a ser cumpridas no decorrer das aulas. O resumo destas regras deverá ser afixado na parede da sala de aula. No sentido de evitar os comportamentos de indisciplina na sala de aula, Veiga (2007) apresentou recomendações aos professores, destacando-se aqui as seguintes:

- Mostre que é sereno e que tem segurança principalmente na resolução de situações de indisciplina;
- Seja dócil, mas também coerente;
- Realce o que o aluno tem de positivo antes de advertir o comportamento incorreto;
- Faça críticas em particular com o aluno em causa, não publicamente;
- Ajude os alunos com dificuldades, principalmente em termos alimentares;
- Torne-se amigo de alunos vítimas de maus tratos familiares;
- Mostre atenção aos alunos mais tímidos e aos que são excluídos do grupo;
- Acolhe os pais dos alunos com entusiasmo e fale das qualidades e das capacidades dos seus filhos;
- Desenvolva uma relação expressiva, de conhecimento recíproco com os alunos.

Em suma, a prevenção da indisciplina requer estratégias diversificadas que devem ser consideradas no contexto da família, da escola, da sociedade, da media e no contexto relacional professor-aluno.

2.6. Correção da indisciplina

A prevenção é a forma mais eficaz de lidar com o fenómeno da indisciplina. Entretanto, quando “falha a prevenção e ocorrem comportamentos de indisciplina, há lugar para a intervenção corretiva do professor” (Estrela, 2002, p. 98). Trata-se de uma tarefa que não é fácil de se gerir. Nesta perspetiva Amado e Freire (2009) referem que “o estudo dos procedimentos de disciplinação dos professores constitui um domínio de difícil análise, dada a importância das interpretações dos protagonistas das situações” (p. 151).

De acordo com Amado (2000), o objetivo principal dos procedimentos corretivos é gerir situações de indisciplina corrigindo mais do que punindo. Amado (2000) baseando-se nas situações pedagógicas estabeleceu três tipos de processos corretivos usados frequentemente pelos professores na aula: pela integração/correção, pela dominação/imposição e pela dominação/ressocialização.

De acordo com o referido autor a correção pela integração/estimulação consiste “em tentativa de resolução dos problemas através do estabelecimento de algumas formas de diálogo com os alunos em situações que já não são as de prevenir mas de corrigir; mais do que eliminar as oposições tenta integrá-las nos seus próprios objetivos” (p. 40). Neste sentido, Amado (2000) sugere as seguintes estratégias:

- “O elogio, o aplauso imediato, o prémio do bom comportamento” (como forma de ajudar o aluno a melhorar o seu comportamento, o professor poderá elogiar o aluno pelo seu aspeto positivo, aplaudir quando o aluno demonstre um bom comportamento ou ainda premiar o aluno pelo bom comportamento demonstrado);
- “As promessas e negociações” (quando o aluno têm grandes dificuldades em mudar o comportamento, o professor poderá propor uma negociação e promessas como forma de conseguir uma mudança positiva);
- “Tentativas de persuasão” (o professor poderá ajudar o aluno a aumentar a sua autoestima, por exemplo convidando o aluno para dirigir uma atividade na turma).

Relativamente a correção pela dominação/imposição, Amado (2000) refere que “este tipo de correção assume, na prática, padrões de comunicação hierárquicos, sob formas distintas de admoestação, de ameaça e de uma atitude geral de intimidação (trata-se dos diversos tipos de advertência contemplados na legislação)” (p.42).

Na perspectiva do referido autor uma medida de “admoestação” bem sucedida deve: acertar o alvo certo, isto é, o professor deve identificar o aluno perturbador; evitar advertir toda a turma...; evitar esquecer-se do resto da turma durante a resolução de uma situação num determinado espaço de sala; esclarecer ao aluno qual a regra que está a ser violada; ser firme ou seja, o professor não deve ser ora rígido, ora tolerante; evitar confrontos com o aluno, isto é, o professor deve deter um comportamento perturbador logo no início e retomar a aula, retardando a conversa para o fim da aula e em particular com o aluno no sentido de o levar a refletir sobre o seu próprio comportamento e comprometer-se a mudar; manter a calma, isto é, não reagir com agressividade porque o aluno poderá também reagir com agressividade.

Relativamente à correção pela dominação/ressocialização, Amado (2000) refere que neste tipo de correção o objetivo é “dar ao aluno uma oportunidade de vir, ainda, a cumprir os objetivos da aula e (ou) educativos, reorientando o seu comportamento para parâmetros desejáveis” (p. 43). Deste modo o autor destaca as seguintes medidas: trocar o aluno de lugar, mandar o aluno ventilar, atribuir uma tarefa para fazer num outro lugar, responsabilizar o aluno pelos danos físicos ou morais causados a outrem ou criar condições para essa reorientação.

Em síntese pode-se dizer que todos os três tipos de correção são utilizados pelos professores na sala de aula. Porém, os alunos valorizam mais as preventivas, de carácter dialogante e responsabilizador (Amado, 2000).

2.7. A punição da indisciplina

A punição é uma medida frequentemente utilizada pelos professores na sala de aula. Entretanto, Curwin (citado por Amado 2001) refere que o castigo “produz o efeito de travar a indisciplina por um tempo curto, mas não produz uma mudança de comportamento duradoura. Só detém temporariamente a ação que se castiga” (p. 175).

Amado (2001) apoia nas ideias de Domingues para afirmar que nesta medida disciplinar “não se circunscrevem a negociações ou a imposições na sala de aula, mas que exigem um «tratamento organizacional» (p. 45).

A punição é feita de acordo com as normas da legislação. O Estatuto dos alunos dos Estabelecimentos Públicos do Ensino Secundário, por exemplo, no seu Artigo 27º

prevê a “admoestação, ordem de saída da sala de aula, repreensão dada pelo Conselho de Disciplina por intermédio do seu presidente, suspensão de frequência das aulas até oito dias, suspensão de frequências das aulas por período não superior a um ano, expulsão” (p. 22).

Fernandes (2002) refere que quando o professor tem a intenção de punir o aluno deve levar em consideração os seguintes aspetos: “Nunca ameaçar e depois não cumprir; não fazer sermões muito demorados e enfadonhos; não personalizar os conflitos; castigar no momento certo e punir proporcionalmente à falta cometida” (p. 449). O professor deve levar em considerações a esses aspetos no sentido de conseguir os objetivos preconizados com a punição. Quando o professor faz uma ameaça e não cumpre os alunos veem o aviso do professor como uma brincadeira.

Eis o apelo de Veiga (2007), aos professores: “ - Levai os vossos alunos a responder pelos seus atos, humanamente, pois é desta maneira que eles poderão aprender a tornar-se seres responsáveis” (p. 10). O professor deve ajudar o aluno a reconhecer os seus erros de forma que não venham a cometer os mesmos erros.

2.8. Escalas de avaliação dos comportamentos de indisciplina na escola

Como referem Amado e Freire (2009), a indisciplina é um problema complexo que exige serenidade e rigor na sua análise. Deste modo, para avaliar o comportamento de indisciplina dos alunos torna-se necessária a elaboração de grelhas ou adaptação de instrumentos adequados. Existem vários instrumentos de avaliação, passando a apresentar-se alguns dos que consideramos mais importantes. Para cada tipo de comportamento pode ser utilizado um instrumento. Na avaliação dos comportamentos disruptivos pode ser utilizada a *Escala de Disrupção Escolar Professada pelo aluno* (EDEP) que é uma escala desenvolvida por Veiga (1996, 2012). Esta escala foi utilizada em vários estudos. Num estudo com 294 alunos do 7º e 9º ano de escolaridade (Veiga, 2007, 2008) os resultados na EDEP permitiram encontrar relações significativas entre os direitos e a violência nas escolas, com menos direitos nos alunos mais violentos. Num estudo realizado com 133 alunos Velez (2010), os resultados na EDEP permitiram encontrar diferenças significativas entre os alunos do 8º ano e 10º ano (Cursos Científico-Humanísticos), com maior disrupção nos alunos do 8º ano do que nos do 10º

ano. Na avaliação dos comportamentos disruptivos os alunos poderão ser classificados também através de grelhas de observação utilizadas por observadores presentes na sala de aula (Veiga, Estrela, citados em Veiga 2012).

Um outro instrumento utilizado na avaliação dos comportamentos dos alunos é a *Escala de Disrupção Escolar Inferida pelo Professor* (EDEI). Trata-se de uma escala que permite aos professores pronunciarem-se sobre o comportamento disruptivo dos seus alunos. Nesta escala, tal como na EDEP, a graduação de respostas é apresentada numa escala Likert (1-6), equivalendo as pontuações superiores a níveis mais elevados de disrupção (Veiga, 2012).

A escala *Peer Victimization Scale* (PVS) pode ser utilizada na avaliação de comportamentos de vitimização (versão de agressor e versão de agredido) entre os alunos na escola (Mynard & Josep, 2000). No estudo de Velez (2010), os resultados na escala “PVS” permitiram encontrar diferenças significativas entre os alunos do 8º ano e do 10º ano de escolaridade (Cursos Científico-Humanísticos), com maior vitimização nos alunos do 8º ano do que nos do 10º ano. Neste estudo registou-se também diferenças estatisticamente significativas entre os alunos do 8º e 10º anos (Cursos Científico-Humanísticos), com maior agressão nos alunos do 8º do que nos do 10º ano.

Veiga (2012) faz referência a outros tipos de instrumentos como: *Questionnaire d'Auto-évaluation des Conduites Sociales à l'École* QECSE (Loranger, Poirier & Gauthier, 1983; Arsenault & Loranger, 1986; Comer et al., 1987; Loranger, 1987; Loranger & Arsenault, 1989); O *Self-Evaluation Questionnaire of Social Skills for Adolescents in Highschool*, (QCSC), composto por 25 itens que serve para avaliar os comportamentos sociais na sala de aula (Loranger & Arsenaut, 1989); O *Social Competence Scale* (Comer at al., 1985), que apresenta 24 itens relativos a comportamento das crianças, com uma escala de três pontos (quase nunca, algumas vezes, quase sempre) e pode ser aplicado aos professores, aos pais dos alunos e aos próprios alunos; o *Questionário à l'Enseignant*, QE (Loranger, Verret & Arsenaut, 1986), composto por 25 itens, numa escala de likert de 1 a 5, que permite aos professores avaliar os comportamentos dos alunos relativamente à conformidade e ao respeito pelas normas da escola.

Estes instrumentos de avaliação minimizam o problema da carência de instrumentos adequados para avaliação dos comportamentos dos alunos na escola, contribuindo assim para facilitar o trabalho da investigação nesta área. Segundo Veiga

(2012), um dos propósitos dos instrumentos utilizados na avaliação da disrupção escolar e do bullying é fazer um diagnóstico no sentido de intervir de forma mais adequada.

Feita a revisão bibliográfica, apresenta-se no próximo capítulo a metodologia utilizada nesta investigação.

CAPÍTULO III

Metodologia

Neste capítulo apresenta-se a fundamentação metodológica da investigação efetuada, bem como a caracterização da amostra, a descrição dos instrumentos, dos procedimentos utilizados e por fim a indicação das variáveis de estudo.

No processo de investigação, a metodologia constitui o caminho para a realização dos objetivos. De acordo com Tuckman (2005), a investigação é um processo organizado. Sendo assim, há regras que deve ser seguido para a realizar. Neste sentido, a escolha de uma metodologia faz parte desta regra. A metodologia é extremamente importante no processo de qualquer investigação. É o que permite ao investigador encontrar respostas para as questões do estudo.

Segundo Bertrand e Valois (1994) a investigação educacional pode ser constituída por dois paradigmas: o positivista (quantitativo, empírico-analítico, racionalista) e o naturalista (qualitativo, interpretativo, fenomenológico e etnográfico). Tendo em consideração ao objetivo principal desta investigação, optou-se por uma metodologia de natureza quantitativa que possibilitasse a clarificação das representações que os alunos do 7º e 9º ano têm acerca da indisciplina na escola. Nesta perspetiva, optou-se também por uma técnica de recolha de dados que abrangesse um grupo importante da população que é o inquérito por questionário.

De acordo com Quivy e Compenhoudt (1995), “o inquérito por questionário consiste em colocar a um conjunto de inquiridos, geralmente representativo de uma população, uma série de perguntas relativas à sua situação social, profissional...” (p. 94). Neste caso, o inquérito por questionário foi aplicado a um grupo de alunos, com perguntas relativas aos seus comportamentos na escola.

O questionário apresenta muitas vantagens. Gil (2008) destaca: “possibilita atingir grande número de pessoas, implica menos gastos com pessoas porque não exige o treinamento dos pesquisadores, garante o anonimato das respostas...” (p.141). Nesta investigação, o inquérito por questionário permitiu-nos obter um grande número de pessoas inquiridos, e os mesmos sentiram-se à-vontade, justamente porque sabiam previamente que os questionários eram anónimos.

Segundo Gil (2008), o questionário enquanto técnica de pesquisa também apresenta limitações, tais como: “exclui as pessoas que não sabem ler e escrever,

impede o auxílio ao informante quando este não entende corretamente a pergunta, não oferece a garantia de que a maioria das pessoas devolva-o devidamente preenchido...” (p.141). Neste caso, a limitação tem a ver com o terceiro ponto. Alguns alunos devolveram-no incompleto. Entretanto, a vantagem é que foi aplicado um grande número de questionário, porque esta limitação foi levada em consideração mesmo antes da sua aplicação. Este estudo não teria sido possível sem o trabalho de análise estatística do Professor orientador, a quem de novo agradeço.

3.1. Amostra

A amostra deste estudo abrangeu um total de 240 alunos que frequentam o 7º ano (1º ciclo) e o 9º ano (2º ciclo), de ambos os géneros, da escola Secundária “Liceu Amílcar Cabral” que é a maior Escola Secundária de Cabo Verde, albergando um total de 4.056 alunos, sendo o 7º ano com 1.282 alunos e o 9º ano com 535 alunos e um total de 194 professores. As turmas foram escolhidas aleatoriamente, de entre as turmas da referida escola. O processo de seleção seguiu os cuidados metodológicos como forma de permitir a “generalização” dos resultados da população retirada.

A escolha de 7º e 9º anos de escolaridade deve-se ao facto de se pretender conhecer as representações que alunos de anos de escolaridade diferente têm acerca da indisciplina na escola.

Dos 240 alunos que fizeram parte do estudo, 120 (50%) corresponde ao 7º ano e 120 (50%) pertence ao 9º ano. Em relação ao género 141 (58,8%) corresponde ao sexo feminino e 99 (41,2%) pertence ao sexo masculino.

Quanto à variável idade dos alunos, verifica-se que esta varia dos 10 anos aos 18 anos (Quadro 3.1). A faixa etária predominante neste estudo é a de 15 anos. A figura 3.1 apresenta esses dados de uma forma pormenorizada.

Quadro 3.1- Distribuição da amostra em função da variável idade

Idade	Frequência	Porcentagem
10	2	0,8
11	1	0,4
12	15	6,3
13	52	21,7
14	44	18,3
15	55	22,9
16	41	17,1
17	20	8,3
18	10	4,2
Total	240	100,0

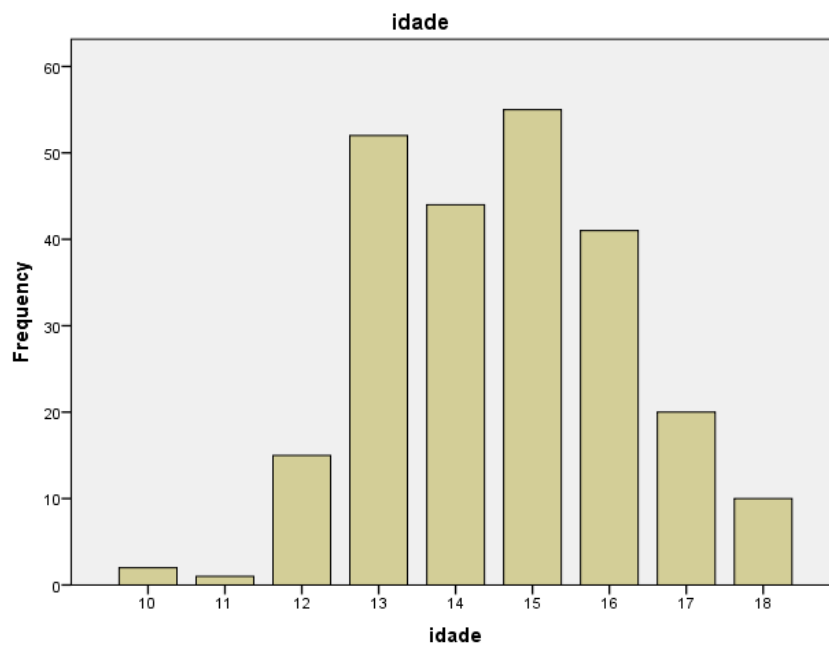


Figura 3.1 - Distribuição da amostra em função da variável idade

De acordo com os dados apresentados no Quadro 3.2 a maioria dos alunos inquiridos (42,5%) não apresenta reprovações. Verifica-se que a percentagem de alunos com uma reprovação (30,8%) é superior à dos alunos com duas reprovações (16,3%), e com três reprovações (7,9%). Constata-se ainda que 2,5% dos alunos inquiridos não responderam a esta questão.

Quadro 3.2- Distribuição da amostra em função da variável número de reprovação

Número de Reprovações	Frequência	Percentagem
0	102	42,5
1	74	30,8
2	39	16,3
3	19	7,9
Total	234	97,5
Sem resposta	6	2,5
Total	240	100,0

Relativamente à variável habilitações escolares do pai dos alunos inquiridos, verifica-se que a maioria dos alunos inquiridos não respondeu a esta questão (49,2%). Nota-se ainda que, 20% dos pais dos alunos inquiridos têm 4^a classe e que 10,9% têm menos que 8^o ano (Quadro 3.3).

Quadro 3.3- Distribuição da amostra em função da variável habilitações escolares do pai

Habilitações escolares do pai	Frequência	Porcentagem
Menos que 4º ano	16	6,7
4º ano	48	20
Menos que 8º ano	26	10,9
8º ano	2	0,8
9º ou 10º ano	5	2,1
11º ou 12º ano	12	5,0
Instituto Pedagógico	8	3,3
Bacharelato	3	1,3
Licenciatura	1	0,4
Mestrado	1	0,4
Total	122	50,8
Sem resposta	118	49,2
Total	240	100,0

No que diz respeito à variável habilitações escolares da mãe, nota-se que a maioria (33,8%) tem 4ª classe, 17,4% tem menos que 8º ano, e com uma formação superior, Bacharelato e Licenciatura a percentagem é insignificativa (1,3%). Constatou-se ainda, que 25,4% dos alunos inquiridos não responderam a este item (Quadro 3.4).

Quadro 3.4- Distribuição da amostra em função da variável habilitações escolares da mãe

Habilitações escolares da mãe	Frequência	Porcentagem
Menos que 4º ano	30	12,4
4º ano	81	33,8
Menos que 8º ano	42	17,4
8º ano	2	0,8
9º ou 10º ano	7	3,0
11º ou 12º ano	5	2,1
Instituto Pedagógico	6	2,5
Bacharelato	3	1,3
Licenciatura	3	1,3
Mestrado	0	0
Total	179	74,6
Sem resposta	61	25,4
Total	240	100,0

3.2. Instrumentos

Para a recolha de informação, recorreu-se a um instrumento que permitisse responder às questões de estudo. Trata-se da utilização de um questionário que está dividido em cinco secções.

A primeira secção tem a ver com informações relativas a caracterização da situação do aluno através das seguintes variáveis: ano de escolaridade; idade; sexo; classificação (notas) obtida no último período, nas disciplinas de Matemática e Português; número de reprovações; preferência por cursos de ciências ou letras; habilitações escolares dos pais e números de alunos da turma.

Ainda, com o objetivo de encontrar respostas para as questões de estudos, foram utilizados os seguintes questionários:

- O questionário “Escala de Disrupção Escolar Professada pelos Alunos” (EDEP);
- O questionário “Peer Victimization Scale” (PVS) escala para avaliar a vitimização entre alunos na escola (Mynard & Josep, 2000);
- O questionário “GLOB”, que abrange um conjunto de questões relativas ao aluno e ao seu agregado familiar.

A segunda secção diz respeito ao questionário da “Escala de Disrupção Escolar Professada pelos Alunos” (EDEP). Trata-se de uma escala, criada e desenvolvida por Veiga (1996; 2012). A referida escala apresenta dezasseis (16) itens (Anexo 1) de respostas fechadas e com base em seis categorias de respostas: Totalmente em desacordo (1), Bastante em desacordo, (2), Mais em desacordo que de acordo (3), Mais de acordo que em desacordo (4), Bastante de acordo (5) e Totalmente em acordo (6).

A terceira e a quarta secção correspondem aos questionários “*Peer Victimization Scale*” (PVS) que é uma escala utilizada na avaliação de comportamentos de vitimização (versão de agressor e versão de agredido) entre os alunos na escola (Mynard & Josep, 2000). Trata-se de uma escala adaptada recentemente para Portugal (Veiga, 2008), com duas versões: uma apresenta itens que têm a ver com os possíveis maus-tratos que o aluno tenha sido vítima pelos seus colegas de escola, e a outra é constituída por itens que exprimem maus-tratos que o aluno tenha feito a algum dos seus colegas.

As duas versões apresentam dezasseis itens, com três opções de resposta, nunca (0), uma vez (1) e duas ou mais vezes (2).

A quinta secção correspondente ao questionário GLOB, apresenta um conjunto de perguntas relativas ao relacionamento do aluno com os seus pais, autoavaliação do aluno e da forma como os professores os veem, rotinas televisivas, informações sobre separação ou não dos pais, emprego/desemprego dos pais.

Dada a falta de um instrumento adequado à realização de inquéritos relacionados a comportamentos de indisciplina escolar em Cabo Verde, tornou-se necessário a utilização das Escalas EDEP e PVS (Veiga, 2008, 2012), que permitisse aos alunos pronunciarem-se sobre os seus próprios comportamentos na escola.

3.3. Procedimento

Depois de solicitada a devida autorização por parte do Diretor da referida escola em estudo, foram contactados os diretores de oito turmas, sendo quatro do 7º ano e quatro do 9º ano, de forma aleatória de entre as turmas do 7º e 9º anos da referida escola. Tendo os tempos cedidos pelos respectivos professores, antes da entrega dos questionários os alunos tiveram o conhecimento do objetivo da aplicação dos mesmos, bem como informações relativas ao preenchimento do questionário, onde foi destacado que o questionário é anónimo, como forma de deixá-los sem receio para responder todas as questões. Sendo assim, de forma voluntária e com a supervisão de um professor, os alunos foram convidados a preencher o questionário.

De realçar que antes de aplicar os questionários para toda a turma, foi feito um estudo piloto com cinco alunos, no sentido de verificar se estes conseguiam responder a todos os itens do questionário, sem grandes dificuldades. Tendo os cinco alunos devolvido os questionários preenchidos corretamente, foram aplicados aos restantes alunos.

Os questionários foram administrados no 3º trimestre do ano letivo 2011/2012, no período de manhã e à tarde, ou seja, abrangeu duas turmas do 7º ano de manhã, duas turmas do 7º ano no período da tarde, duas turmas do 9º ano do período de manhã e duas turmas do 9º ano no período da tarde, durante o horário escolar normal. De realçar

que não houve limite de tempo para os alunos responderem (o questionário foi preenchido em geral, num tempo de 50 minutos).

Foram distribuídos e recolhidos 250 questionários. Entretanto, foi considerado 240, para este estudo, uma vez que os restantes estavam incompletos. Todavia, a vantagem foi a aplicação de um grande número de questionário, porque esta limitação foi levada em consideração mesmo antes da sua aplicação. Os aspetos éticos também foram considerados na elaboração e aplicação dos questionários, uma vez que foi explicado todo o procedimento aos participantes, para que de forma livre e informada decida ou não participar no estudo.

O tratamento dos dados foi feito a partir de um protótipo em que as linhas correspondiam aos inquiridos e as colunas aos itens, utilizando inicialmente o programa Microsoft Office Excel 2007 e posteriormente o programa informático “Statistical Package for Sciences” (SPSS).

3.5. Variáveis de estudo

De acordo com o objetivo principal deste estudo (saber quais as representações que os alunos do 7º e 9º anos de Cabo Verde têm acerca da indisciplina na escola), foram consideradas variáveis dependente e independente. A indisciplina na escola foi considerada como variável dependente. Ano de escolaridade (7º versus 9ºanos) e género (masculino versus feminino) foram consideradas como variáveis independentes.

Feita a delimitação da metodologia usada neste estudo, apresenta-se no próximo capítulo os resultados obtidos.

CAPÍTULO IV

Apresentação dos resultados

Apresenta-se neste capítulo a análise dos resultados obtidos a partir dos instrumentos de recolha de dados de acordo com as questões de estudo. Segundo Veiga (2012), “O propósito fundamental da análise estatística dos dados é organiza-los de tal forma que permitam dar respostas ao problema levantado...” (p. 135). Assim sendo, passam a ser apresentados os resultados acerca da distribuição dos alunos pelos itens da disrupção, vitimização e agressão em termos de ocorrência, e os resultados diferenciais pelos itens de disrupção, vitimização e agressão em função do ano de escolaridade e em função do sexo dos alunos.

4.1. Resultados acerca da distribuição dos alunos pelos itens da disrupção escolar

Para responder à questão de estudo número um (Q1: Como se distribuem os alunos pelos comportamentos de indisciplina na escola pelos itens da escala de disrupção escolar?) procedeu-se análise das respostas dos alunos do 7º e 9ºanos de escolaridade nos itens da Escala de Disrupção Professada pelos alunos (EDEP) em termos de discordância versus concordância nos resultados dos dezasseis itens de respostas com base em seis categorias de respostas: Totalmente em desacordo (1), Bastante em desacordo, (2), Mais em desacordo que de acordo (3), Mais de acordo que em desacordo (4), Bastante de acordo (5) e Totalmente em acordo (6). Entretanto, na apresentação dos resultados a graduação das respostas foi feita numa escala de dois grupos: D (Discordo) e C (Concordo), conforme mostra o Quadro 4.1.

No referido Quadro, constata-se que todos os itens apresentam a percentagem de discordância superior à percentagem de concordância, com exceção dos itens: 02 (“Sou obediente aos professores”) e 12 (“Sou pontual a chegar às aulas”) que indicam itens inversos. Verifica-se ainda que os itens que apresentam maior número de percentagem de concordo foram: 04 (“Falo sem autorização, perturbando as aulas”) com 41,6%, 09 (“Esqueço-me de trazer materiais para as aulas”) com 43,2% e 14 (“Estou distraído nas aulas”) com 35,9%, o que indica que “desvios às regras de trabalho” foi o tipo de disrupção mais frequente neste estudo.

Quadro 4.1- Distribuição dos alunos pelos itens da Escala de EDEP, em termos de discordância versus concordância com o conteúdo dos itens

Nº.	Itens	D (%)	C (%)
01	Destruo ou estrago intencionalmente o material da escola	84,1	15,9
02	Agrido fisicamente os meus colegas	83,1	16,9
03	Sou obediente aos professores	18,5	81,5
04	Falo sem autorização, perturbando as aulas	58,4	41,6
05	Agrido fisicamente os professores	95,1	5,9
06	Digo palavrões nas aulas	93,7	6,3
07	Venho bêbado(a) ou drogado (a) para a escola	98,3	1,3
08	Saio do lugar, faço barulho e outros desacatos, perturbando a aula	83,6	16,4
09	Esqueço-me de trazer materiais para as aulas	56,8	43,2
10	Roubo coisas na escola	94,6	5,4
11	Agrido verbalmente os professores	91,1	8,9
12	Sou pontual a chegar às aulas	32,1	67,9
13	Falto às aulas por desinteresse	84,5	15,5
14	Estou distraído(a) nas aulas	64,1	35,9
15	Agrido verbalmente os meus colegas	79,1	20,9
16	Ameaço as pessoas na escola	100	0,0

Legenda: D- Discordo; C- Concordo

4.2. Resultados acerca da distribuição dos alunos pelos itens da vitimização na escola

Para responder a questão de estudo número dois (Q2: Como se distribuem os alunos pelos itens de vitimização na escola em termos de ocorrência?), procedeu-se análise das respostas dos alunos do 7º e 9º anos de escolaridade nos itens da Escala *Peer Victimization Scale* (PVS), em termos de ocorrência relativos a possíveis maus-tratos que tenham sido vítimas dos colegas da escola, durante o ano letivo.

De acordo com os resultados do Quadro 4.2 pode-se verificar que dos dezasseis itens, oito apresentam uma percentagem acima dos 50% na coluna nunca (0), correspondente a alunos que declararam que nunca foram alvo de qualquer tipo de vitimização e oito apresentam uma percentagem acima dos 50% nas colunas uma vez (1) ou duas ou mais vezes (2), correspondente a alunos que declararam ter sido vítima uma vez ou mais de que uma vez. Os itens que apresentaram maior percentagem na coluna (nunca) foram: 01 (“Deram-me um murro”) com 63,3%, 05 (“Deram-me

pontapés”), com 62,3%, 09 (“Feriram-me fisicamente”) com 72,9%, 13 (“Espancaram-me”) com 76,9%. Portanto, constata-se a existência de uma percentagem razoável de alunos que nunca foram alvo de situação de vitimização, principalmente “vitimização física”. Os itens que apresentaram percentagens mais elevadas nas colunas uma vez (1) ou duas ou mais vezes (2) foram: 03 (“Chamaram-me nomes”) com 75,3%, 04 (“Levaram as minhas coisas sem autorização”) com 71,9%, 12 (“Roubaram-me alguma coisa”) com 75,2%, 15 (“Insultaram-me com palavrões”) com 62,9%. Portanto, constata-se também a existência de uma percentagem razoável de alunos que declararam ter sido vítimas uma vez ou mais de que uma vez, com maior incidência nas dimensões “vitimização verbal” e “vitimização relativa à propriedade”.

Quadro 4.2- Distribuição dos alunos pelos itens da vitimização na escola, em termos da ocorrência

Nº.	Itens	0 (%)	1 (%)	2 (%)
01	Deram-me um murro	63,3	22,9	13,8
02	Tentaram meter-me em sarilhos com os meus amigos	43,3	37,8	18,9
03	Chamaram-me nomes	24,7	29,6	45,7
04	Levaram as minhas coisas sem autorização	28,1	27,7	44,2
05	Deram-me pontapés	62,3	19,2	18,4
06	Tentaram pôr os meus amigos contra mim	44,5	23,9	31,6
07	Gozaram comigo por causa da minha aparência	51,1	27,4	21,5
08	Tentaram estragar algumas das minhas coisas	43,1	29,7	27,2
09	Feriram-me fisicamente	72,9	17,8	9,3
10	Recusaram-se a falar comigo	54,0	24,7	21,3
11	Fizeram pouco de mim sem razão	50,9	34,1	15,0
12	Roubaram-me alguma coisa	24,8	27,3	47,9
13	Espancaram-me	76,9	16,8	6,3
14	Fizeram com que as outras pessoas deixassem de me falar	51,0	32,5	16,5
15	Insultaram-me com palavrões	37,1	25,0	37,9
16	Estragaram as minhas coisas de propósito	48,3	27,1	24,6

Legenda: 0-Nunca; 1- Uma vez; 2- Duas ou mais vezes

4.3. Resultados acerca da distribuição dos alunos pelos itens de agressão praticada pelo aluno, em termos de ocorrência

Para responder a questão de estudo número três (Q3: Como se distribuem os alunos pelos itens de agressão na escola em termos de ocorrência?), procedeu-se análise das respostas dos alunos do 7º e 9º anos de escolaridade nos itens da Escala *Peer Victimization Scale* (PVS), em termos de ocorrência relativos a possíveis maus-tratos que o aluno tenha feito a algum dos seus colegas durante o ano letivo.

Como ilustra o Quadro 4.3 a maioria dos itens relativos ao comportamento de agressão na escola apresenta uma taxa superior na coluna nunca (0), o que significa que a maioria dos alunos inquiridos declararam que nunca tiveram comportamento de agressão para com colegas. Portanto, dos dezasseis itens, apenas dois apresentam uma percentagem acima dos 50% nas colunas uma vez (1) ou duas ou mais vezes (2), correspondente a alunos que declararam ter praticado comportamentos de agressão com colegas uma vez ou mais de que uma vez. Esses itens foram: 03 (“Chamei nomes a alguém”) com 58,4% e 10 (“Recusei falar com alguém”) com 55,2%.

Quadro 4.3- Distribuição dos alunos pelos itens de agressão “comportamento de agressor” na escola, em termos da ocorrência

Nº.	Itens	0 (%)	1 (%)	2 (%)
01	Dei um murro a algum colega	67,4	23,8	8,8
02	Tentei meter alguém em sarilhos com os outros colegas	77,6	15,6	6,8
03	Chamei nomes a alguém	41,6	35,3	23,1
04	Levei as coisas de alguém sem autorização	72,7	18,1	9,2
05	Dei pontapés a algum colega	71,9	17,0	11,1
06	Tentei colocar os amigos de algum colega meu contra ele	80,9	13,1	6,0
07	Gozei com um colega por causa da sua aparência	62,1	27,5	10,4
08	Tentei estragar algumas das coisas dos meus colegas	82,3	11,8	5,9
09	Feri alguém fisicamente	84,5	12,6	2,9
10	Recusei falar com alguém	44,8	36,4	18,8
11	Fiz pouco de alguém sem razão	66,6	24,2	9,2
12	Roubei alguma coisa	85,4	10,0	4,6
13	Espanquei alguém	86,6	8,8	4,6
14	Fiz com que as outras pessoas deixassem de falar com colega	82,8	11,8	5,4
15	Insultei alguém com palavrões	62,1	27,9	10,0
16	Estraguei as coisas de alguém de propósito	83,3	12,1	4,6

Legenda: 0-Nunca; 1- Uma vez; 2- Duas ou mais vezes

4.4. Resultados diferenciais nos itens de disrupção, vitimização e agressão

Na análise dos resultados diferenciais foi utilizado o teste estatístico t de student, de acordo com a metodologia de investigação (Greene & D'Oliveira 1991; Pereira, 2006; Kinnear & Gray, 2009). Apresenta-se a seguir os resultados diferenciais nos itens de disrupção, vitimização e agressão em função do ano de escolaridade e em função do sexo dos alunos.

4.4.1. Em função do ano de escolaridade

Em relação à questão de estudo número quatro (Q4: Será que existem diferenças estatísticas significativas nos itens de disrupção escolar entre alunos do 7º e do 9º anos de escolaridade?), procedeu-se a análise dos resultados na disrupção escolar em função do ano de escolaridade (7º versus 9º anos de escolaridade). Os resultados apresentados no Quadro 4.4 revelam-se que existem diferenças estatísticas significativas em apenas cinco dos dezasseis itens de disrupção escolar entre alunos do 7º e 9º anos. Essas diferenças surgiram nos itens: 02 (“Agrido fisicamente os meus colegas”), 06 (“Digo palavrões na aula”), 09 (“Esqueço-me de trazer material para as aulas”), 12 (“Sou pontual a chegar às aulas”), 14 (“Estou distraído(a) nas aulas”). Nos itens 02 (“Agrido fisicamente os meus colegas”), 06 (“Digo palavrões na aula”) e no item 12 (“Sou pontual a chegar às aulas”) que indica item inverso, os alunos do 7º ano apresentaram comportamentos mais disruptivos do que os do 9º ano; nos itens 09 (“Esqueço-me de trazer material para as aulas”), e 14 (“Estou distraído(a) nas aulas”) os alunos do 9º ano apresentaram maior disrupção escolar do que os do 7º ano de escolaridade. De acordo com os resultados desses cinco itens, de uma forma geral os alunos do 7º ano revelaram ser mais disruptivos de que os do 9º ano de escolaridade.

Quadro 4.4 - Diferenças nos itens da escala EDEP em função do ano de escolaridade (7ºano versus 9º ano)

Itens		Ano	N	Média	DP	T	Sig.
02	Agrido fisicamente os meus colegas	7º	116	2,00	1,492	3,502	***
		9º	120	1,43	0,941		
06	Digo palavrões na aula	7º	120	1,43	1,288	2,058	*
		9º	119	1,15	0,672		
09	Esqueço-me de trazer material para as aulas	7º	117	2,32	1,502	-2,002	*
		9º	119	2,69	1,287		
12	Sou pontual a chegar às aulas	7º	116	3,71	2,122	-2,376	*
		9º	118	4,32	1,830		
14	Estou distraído(a) nas aulas	7º	118	1,94	1,504	-3,708	***
		9º	119	2,66	1,464		

Legenda: * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$

Para responder à questão de estudo número cinco (Q5: Será que existem diferenças estatísticas significativas nos itens de vitimização escolar entre alunos do 7º e do 9ºanos de escolaridade?), procedeu-se a análise dos resultados na vitimização em função do ano de escolaridade (7º versus 9ºanos de escolaridade). O Quadro 4.5 revela que não existem diferenças estatísticas significativas na maioria dos itens de vitimização entre alunos do 7º e 9º anos. Apenas dois itens apresentaram diferenças significativas, o item 05 (“Deram-me pontapés”) e 07 (“Gozaram comigo por causa da minha aparência”). Nesses dois itens, os alunos do 7º ano revelaram ser mais vitimizados que os alunos do 9º ano.

Quadro 4.5 - Diferenças nos itens da vitimização em função do ano de escolaridade (7ºano versus 9º ano).

Itens		Ano	N	Média	DP	T	Sig.
05	Deram-me pontapés	7º	119	0,69	0,831	2,545	*
		9º	120	0,43	0,719		
07	Gozaram comigo por causa da minha aparência	7º	119	0,81	0,836	1,983	*
		9º	118	0,60	0,753		

Legenda: * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$

Para responder à questão de estudo número seis (Q6: Será que existem diferenças estatísticas significativas nos itens de agressão entre alunos do 7º e do 9ºanos de escolaridade?), procedeu-se a análise dos resultados nos itens de agressão entre os alunos em função do ano de escolaridade (7º versus 9ºanos de escolaridade). De acordo com os resultados apresentados no Quadro 4.6 pode constatar-se que não existem diferenças estatisticamente significativas na maioria dos itens de agressão entre alunos do 7º e 9º anos. Apenas dois itens apresentaram diferenças significativas, o item 08 (“Tentei estragar algumas das coisas dos meus colegas”) e o item 10 (“Recusei falar com alguém”). Nesses dois itens os alunos do 7º ano revelaram-se ser mais agressores que os do 9º ano.

Quadro 4.6 - Diferenças nos itens da agressão em função do ano de escolaridade (7ºano versus 9º ano)

Itens		Ano	N	Média	DP	T	Sig.
08	Tentei estragar algumas das coisas dos meus colegas	7º	118	0,32	0,625	2,425	*
		9º	119	0,15	0,444		
10	Recusei falar com alguém	7º	119	0,88	0,783	2,934	**
		9º	120	0,60	0,703		

Legenda: * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$

4.4.2. Em função do sexo dos alunos

Para responder a questão de estudo número sete (Q7: Será que existem diferenças estatísticas significativas nos itens de interrupção escolar entre alunos do sexo feminino e masculino?), procedeu-se a análise dos resultados na interrupção escolar em função do sexo (feminino versus masculino). Os resultados apresentados no Quadro 4.7 revelam-se que não existem diferenças significativas na maioria dos itens de interrupção escolar entre alunos do sexo feminino e masculino. Apenas quatro dos dezasseis itens apresentaram diferenças significativas: 01 (“Destruo intencionalmente o material da escola”), 04 (“Falo sem autorização, perturbando as aulas”), 05 (“agrido fisicamente os professores”) e 16 (“Ameaço as pessoas na escola”). Nesses quatro itens os alunos do sexo masculino revelaram ser mais disruptivos que os alunos do sexo feminino.

Quadro 4.7 - Diferenças nos itens da escala EDEP em função do sexo dos alunos (feminino versus masculino)

Itens		Sexo	N	Média	DP	T	Sig.
01	Destruo intencionalmente o material da escola	F	141	1,37	1,052	-3,824	***
		M	98	1,96	1,331		
04	Falo sem autorização, perturbando as aulas	F	138	2,28	1,504	-2,270	*
		M	95	2,74	1,496		
05	Agrido fisicamente os professores	F	141	1,09	0,596	-3,052	**
		M	98	1,46	1,237		
16	Ameaço as pessoas na escola	F	139	1,28	0,852	-2,038	*
		M	99	1,56	1,231		

Legenda: * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$

Para responder a questão de estudo número oito (Q8: Será que existem diferenças estatísticas significativas nos itens de vitimização entre alunos do sexo feminino e masculino?), procedeu-se a análise dos resultados na vitimização em função do sexo dos alunos (feminino versus masculino). O Quadro 4.8 ilustra que não existem diferenças estatísticas significativas na maioria dos itens de vitimização entre alunos do sexo masculino e feminino. Apenas quatro dos dezasseis itens revelaram diferenças significativas: item 03 (“Chamaram-me nomes”), 04 (“Levaram as minhas coisas sem autorização”), 05 (“Deram-me pontapés”) e 13 (“Espancaram-me”), sendo que no item 04 (“Levaram as minhas coisas sem autorização”) os alunos do sexo feminino declararam ser mais vítima do que os alunos do sexo masculino, e nos itens 03 (“Chamaram-me nomes”), 05 (“Deram-me pontapés”) e 13 (“Espancaram-me”), os alunos do sexo masculino declararam ser mais vítimas que os alunos do sexo feminino. De acordo com os resultados desses quatro itens, de uma forma geral os alunos do sexo masculino foram mais vítimas do que os do sexo feminino.

Quadro 4.8 - Diferenças nos itens da vitimização em função do sexo dos alunos (feminino versus masculino)

Itens		Sexo	N	Média	DP	T	Sig.
03	Chamaram-me nomes	F	136	1,12	0,817	-1,972	*
		M	97	1,33	0,800		
04	Levaram as minhas coisas sem autorização	F	132	1,26	0,797	2,057	*
		M	99	1,03	0,874		
05	Deram-me pontapés	F	141	0,41	0,698	-3,613	***
		M	98	0,78	0,856		
13	Espancaram-me	F	139	0,22	0,525	-2,265	*
		M	99	0,39	0,636		

Legenda: * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$

Para responder à questão de estudo número nove (Q9: Será que existem diferenças estatísticas significativas nos itens de agressão entre alunos do sexo masculino versus feminino?), procedeu-se a análise dos resultados nos itens de agressão entre os alunos do sexo feminino e masculino. De acordo com os resultados apresentados no Quadro 4.9 constata-se que existem diferenças estatísticas significativas na maioria dos itens de agressão entre alunos do sexo feminino e masculino. Dos dezasseis itens, nove apresentam diferenças estatísticas significativas. Essas diferenças surgiram nos itens: 01 (“Dei um murro a algum colega”), 03 (“Chamei nomes a alguém”), 05 (“Dei pontapés a algum colega”), 06 (“Tentei colocar os amigos de algum colega meu contra ele”), 09 (“Feri alguém fisicamente”), 12 (“Roubei alguma coisa”), 13 (“Espanquei alguém”), 15 (“Insultei alguém com palavrões”), 16 (“Estraguei as coisas de alguém de propósito”). Em todos esses nove itens, os alunos do sexo masculino revelaram-se ser mais agressores do que os alunos do sexo feminino.

Quadro 4.9 - Diferenças nos itens da agressão em função do sexo dos alunos (feminino versus masculino)

	Itens	Sexo	N	Média	DP	T	Sig.
01	Dei um murro a algum colega	F	140	0,31	0,586	-3,091	**
		M	99	0,57	0,702		
03	Chamei nomes a alguém	F	140	0,73	0,748	-2,048	*
		M	98	0,94	0,823		
05	Dei pontapés a algum colega	F	140	0,24	0,558	-4,434	***
		M	95	0,62	0,774		
06	Tentei colocar os amigos de algum colega meu contra ele	F	138	0,19	0,492	-2,077	*
		M	97	0,34	0,627		
09	Feri alguém fisicamente	F	141	0,11	0,360	-2,942	**
		M	97	0,29	0,558		
12	Roubei alguma coisa	F	140	0,12	0,406	-2,653	**
		M	99	0,29	0,593		
13	Espanquei alguém	F	141	0,11	0,380	-2,508	*
		M	99	0,27	0,603		
15	Insultei alguém com palavrões	F	141	0,38	0,594	-2,681	**
		M	99	0,62	0,752		
16	Estraguei as coisas de alguém de propósito	F	141	0,15	0,430	-2,325	*
		M	99	0,30	0,597		

Legenda: * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$

De realçar que nos resultados diferenciais optou-se por apresentar apenas os resultados que apresentaram diferenças estatisticamente significativas. No anexo encontram-se os Quadros na sua versão integral (Quadro 4.4, Quadro 4.5, Quadro 4.6, Quadro 4.7, Quadro 4.8, Quadro 4.9).

Neste capítulo apresentou-se os resultados obtidos a partir dos instrumentos de recolha de dados de acordo com as questões de estudo. No próximo capítulo procede-se a interpretação dos mesmos.

CAPÍTULO V

Discussão dos resultados e conclusões

No presente capítulo, procura-se discutir e interpretar os resultados obtidos com base na bibliografia revista, apresentar as conclusões e destacar as limitações deste estudo e sugestões para novas investigações relacionadas com a temática da indisciplina na escola.

5.1. Discussão

Procura-se nesta parte de discussão, compreender e explicar os resultados em termos de ocorrência, em função de ano de escolaridade e em função do sexo dos sujeitos de acordo com as questões de estudo.

5.1.1. Discussão dos resultados em termos de ocorrência

As três primeiras questões deste estudo têm a ver com a distribuição dos alunos nos itens das escalas de interrupção, vitimização e agressão na escola. Na análise dos resultados relativos à questão de estudo número um (Q1: Como se distribuem os alunos pelos comportamentos de indisciplina na escola pelos itens da escala de interrupção escolar?), verificou-se que todos os itens do questionário apresentaram percentagens de discordância superior à percentagem de concordância, com exceção dos itens: 02 (“Sou obediente aos professores”) e 12 (“sou pontual a chegar às aulas”) que indica itens inversos, ou seja, uma percentagem maior na coluna C (Concordo) indica menor interrupção escolar. Nota-se que os itens que apresentaram maior número de percentagem de concordo foram: 04 (“Falo sem autorização, perturbando as aulas”), com 41,6%, 09, (“Esqueço-me de trazer materiais para as aulas”) com 43,2% e 14 (“Estou distraído nas aulas”), com 35,9%. Deste modo, o desvio à regra de trabalho na aula aparece como principal tipo de indisciplina neste estudo. Estes resultados estão em concordância com estudos realizados por Velez (2010), em que se concluiu que os itens com maiores interrupções nos alunos do 8º ano foram também: “Falo sem autorização, perturbando as aulas”, “Esqueço-me de trazer materiais para as aulas” e “Estou distraído nas aulas”. Os resultados aproximam-se das perspectivas teóricas que destacam o desvio às regras de

trabalho na aula como sendo um dos principais níveis de indisciplina na escola (Amado e Freire, 2009).

Relativamente à questão de estudo número dois (Q2: Como se distribuem os alunos pelos itens de vitimização na escola em termos de ocorrência?), verificou-se que houve uma percentagem razoável de alunos que asseguraram ter sido vítima uma vez ou mais de que uma vez. Os itens com maior vitimização foram: 03 (“Chamaram-me nomes”) com 75,3%, 04 (“Levaram as minhas coisas sem autorização”) com 71,9%, 12 (“Roubaram-me alguma coisa”) com 75,2%, 15 (“Insultaram-me com palavras”) com 62,9 %. A partir destes resultados pode-se constatar que o tipo de vitimização mais frequente é a “vitimização verbal” e “vitimização relativa à propriedade”. Quanto à “vitimização física” a maioria dos alunos asseguraram que nunca sofreram este tipo de vitimização, sendo que 62,3% dos alunos responderam que nunca foram alvos de pontapés, 63,3% nunca foram alvos de murros, 72,9% nunca sofreram ferimentos e 76,9 % nunca sofreram espancamentos. Entretanto, não deixa de ser preocupante que 16,8% dos alunos tenham assegurado que sofreram espancamento uma vez e 6,3% duas ou mais vezes; 17,8% tenham declarado que sofreram ferimentos uma vez e 9,3% duas ou mais vezes; 22,9% tenham declarado que lhes deram um murro uma vez 13,8% duas ou mais vezes; e 19,2% assegurou ter sido vítimas de pontapés uma vez e 18,4% duas ou mais vezes. Os resultados na “vitimização física” e na “vitimização verbal” estão em consonância com os encontrados por Velez (2010) relativamente a alunos do 8º ano de escolaridade, em que verificou-se que existe uma percentagem elevada de alunos que nunca foram agredidos fisicamente e uma percentagem elevada de alunos que foram agredidos verbalmente. Na “vitimização relativa à propriedade “ os resultados deste estudo revelaram ser superior à dos encontrados no estudo de Velez (2010) relativamente a alunos do 8º ano de escolaridade.

No que tange à questão de estudo número três (Q3: Como se distribuem os alunos pelos itens de agressão na escola em termos de ocorrência?), verificou-se que, a maioria dos alunos inquiridos nunca tiveram comportamentos de agressão para com colegas. Dos dezasseis itens, apenas dois apresentaram uma percentagem acima dos 50% nas colunas uma vez (1) e duas ou mais vezes (2). Foram os itens 03 (“Chamei nomes a alguém”) e 10 (“Recusei falar com alguém”). Portanto, nesta questão, os resultados obtidos situam-se na mesma linha dos obtidos no estudo de Velez (2010), em

que os itens 03 (“Chamei nomes a alguém”) e 10 (“Recusei falar com alguém”) foram os dois que apresentaram a percentagem mais elevada, nas colunas uma vez (1) e duas ou mais vezes (2).

5.1.2. Discussão dos resultados em função do ano de escolaridade

No que diz respeito à questão de estudo número quatro (Q4: Será que existem diferenças estatisticamente significativas nos itens de interrupção escolar entre alunos do 7º e do 9º anos de escolaridade?), verificou-se que apenas cinco dos dezasseis itens apresentaram diferenças estatisticamente significativas entre o 7º e 9º anos de escolaridade. Essas diferenças surgiram nos itens: 02 (“Agrido fisicamente os meus colegas”), com um nível de significância elevado ($p < 0,001$), 06 (“Digo palavrões na aula”), com um nível de significância baixo ($p < 0,05$), 09 (“Esqueço-me de trazer material para as aulas”), com um nível de significância baixo ($p < 0,05$), 12 (“Sou pontual a chegar às aulas”), também com um nível de significância baixo ($p < 0,05$), e por fim, o item 14 (“Estou distraído(a) nas aulas”) que apresenta um nível de significância elevado ($p < 0,001$). Nestes cinco itens, os alunos do 7º ano apresentaram comportamentos mais disruptivos do que os do 9º ano. Alguns estudos referem que os alunos mais novos tendem a ser mais disruptivos que os alunos mais velhos. Segundo Lourenço (2004), citado por Renca (2008), “os alunos mais novos, devido, muitas vezes, à falta de objetivos e de consciência das consequências de um comportamento inadequado na sala de aula e fora dela, são os que levantam maiores problemas disciplinares” (p. 143).

Relativamente à questão número cinco (Q5: Será que existem diferenças estatísticas significativas nos itens de vitimização escolar entre alunos do 7º e do 9º anos de escolaridade?), verificou-se que não existem diferenças estatisticamente significativas na maioria dos itens de vitimização entre alunos do 7º e 9º anos. Apenas dois itens apresentaram diferenças significativas. Essas diferenças surgiram nos itens 05 (“Deram-me pontapés”) com um baixo nível de significância ($p < 0,05$) e no item 07 (“Gozaram comigo por causa da minha aparência”), também com um baixo nível de significância ($p < 0,05$). Nesses dois itens, os alunos do 7º ano revelaram-se ser mais vítimas do que os do 9º ano. Estes resultados estão em concordância com o estudo

realizado por Olweus (1994), em que se verificou que a dimensão física da vitimização tende a diminuir com o avanço da escolaridade.

Quanto à questão de estudo número seis (Q6: Será que existem diferenças estatisticamente significativas nos itens de agressão entre alunos do 7º e do 9º anos de escolaridade?), verificou-se que não existem diferenças estatisticamente significativas na maioria dos itens de agressão entre alunos do 7º e 9º anos. Apenas dois dos dezasseis itens apresentaram diferenças significativas. Essas diferenças surgiram nos itens: 08 (“Tentei estragar algumas das coisas dos meus colegas”) que apresenta um baixo nível de significância ($p < 0,05$) e 10 (“Recusei falar com alguém”) com um nível de significância razoável ($p < 0,01$). Nesses dois itens, os alunos do 7º ano revelaram ser mais agressores do que os do 9º ano. Este resultado está em consonância com os encontrados no estudo de Olweus (1994) em que se verificou que as ocorrências de “bullying” tendem a diminuir com o avanço do ano de escolaridade. Também no estudo de Craig (1998) se concluiu que a agressão estava mais presente em alunos mais novos, do que em alunos mais velhos.

5.1.3. Discussão dos resultados em função do sexo dos sujeitos

Relativamente à questão de estudo número sete (Q7: Será que existem diferenças estatísticas significativas nos itens de disrupção escolar entre alunos do sexo feminino e masculino?), constatou-se que não existem diferenças significativas na maioria dos itens de disrupção escolar entre alunos do sexo feminino e masculino. Apenas quatro dos dezasseis itens apresentaram diferenças significativas: 01 (“Destruo intencionalmente o material da escola”) com um nível de significância elevado ($p < 0,001$), 04 (“Falo sem autorização, perturbando as aulas”) com um nível de significância baixo ($p < 0,05$), 05 (“Agrido fisicamente os professores”) com um nível de significância razoável ($p < 0,01$) e por último, o item 16 (“Ameaço as pessoas na escola”) que apresenta um nível de significância baixo ($p < 0,05$). Nesses quatro itens em que a diferença é significativa, os alunos do sexo masculino revelaram ser mais disruptivos do que os alunos do sexo feminino. Os resultados estão em consonância com os encontrados num estudo sobre os comportamentos sociais dos jovens (12-17 anos) nas escolas do ensino básico e secundário, realizado por Veiga (2012), em que os comportamentos se diferenciaram

em função do sexo ($p < 0,001$), em que os alunos do sexo feminino se avaliaram mais positivamente do que os do sexo masculino.

No que se refere à questão de estudo número oito (Q8: Será que existem diferenças estatisticamente significativas nos itens de vitimização entre alunos do sexo feminino e masculino?), verificou-se que não existem diferenças significativas na maioria dos itens de vitimização entre alunos do sexo masculino e feminino. Apenas quatro dos dezasseis itens revelaram diferenças significativas: 03 (“Chamaram-me nomes”), com um nível de significância baixo ($p < 0,05$), 04 (“Levaram as minhas coisas sem autorização”), com um nível de significância baixo ($p < 0,05$), 05 (“Deram-me pontapés”) com um nível de significância elevado ($p < 0,001$) e 13 (“Espancaram-me”) que apresenta um nível de significância baixo ($p < 0,05$). De referir que, desses quatro itens em que a diferença é significativa, os alunos do sexo masculino revelaram ser mais vitimizados que os alunos do sexo feminino. Estrela (2002) refere que a situação de “bullying” acontece com mais frequência nos recreios e a maioria dos casos acontece com indivíduos do sexo masculino, tanto no papel de agressor como no de vítima.

Relativamente à questão de estudo número nove (Q9: Será que existem diferenças estatisticamente significativas nos itens de agressão entre alunos do sexo masculino versus feminino?), a análise dos resultados permitiu verificar que existem diferenças estatisticamente significativas na maioria dos itens de agressão entre alunos do sexo masculino e do feminino. Essas diferenças surgiram nos itens: 01 (“Dei um murro a algum colega”) com um nível de significância razoável ($p < 0,01$), 03 (“Chamei nomes a alguém”) com um nível de significância baixo ($p < 0,05$), 05 (“Dei pontapés a algum colega”) com um nível de significância elevado ($p < 0,001$), 06 (“Tentei colocar os amigos de algum colega meu contra ele”) com um nível de significância baixo ($p < 0,05$), 09 (“Feri alguém fisicamente”) com um nível de significância razoável ($p < 0,01$), 12 (“Roubei alguma coisa”), com um nível de significância razoável ($p < 0,01$), 13 (“Espanquei alguém”) com um nível de significância baixo ($p < 0,05$), 15 (“Insultei alguém com palavras”) com um nível de significância razoável ($p < 0,01$), e 16 (“Estraguei as coisas de alguém de propósito”) que apresenta um nível de significância baixo ($p < 0,05$). A maioria dos itens indica maior agressão nos alunos do sexo masculino. Os resultados obtidos estão em concordância com estudos similares, em que os resultados revelaram que entre os rapazes são mais comuns casos de agressão física

do que entre as meninas (Beane, 2006; Craig, 1998; Olweus, 1994 e Smith & Scharp, 1998). Na mesma linha, situam-se os resultados de outros estudos que indicaram piores comportamentos nos grupos do sexo masculino que nos do sexo feminino, especialmente quando se trata de agressão (Fonseca et al., Ludwig & Cullinan, Denscombe, citados em Veiga, 2012).

5.2. Conclusões

Chegados ao momento de finalizar este trabalho, oferece-nos dizer que foi algo que nos obrigou a uma pesquisa científica rigorosa, o que nos provocou uma nova aprendizagem em relação ao objeto de estudo. Neste momento de balanço final, registámos as principais conclusões que retirámos ao longo do desenvolvimento desta dissertação:

Relativamente à escala de disrupção escolar, os resultados obtidos permitiram encontrar um registo não elevado de ocorrências nesta escala. O tipo de disrupção apontado pelos alunos como o mais frequente foi “esqueço-me de trazer materiais para as aulas”, “falo sem autorização perturbando as aulas” e “estou distraído nas aulas”, o que indica que “desvios às regras de trabalho” foi o nível de disrupção mais frequente neste estudo. Em termos diferenciais a análise dos resultados permitiu observar que não existem diferenças estatisticamente significativas na maioria dos itens de disrupção escolar entre alunos do 7º e 9º anos de escolaridade. Apenas cinco dos dezasseis itens apresentaram diferenças significativas, com maior disrupção nos alunos do 7º ano. Em relação ao sexo, de uma forma geral, os resultados diferenciais não foram significativos. Entretanto, dos quatro itens em que os resultados foram mais significativos, os alunos do sexo masculino revelaram ser mais disruptivos do que os alunos do sexo feminino.

No que diz respeito à escala de vitimização, versão de agredido, os resultados obtidos permitiram encontrar um registo razoável de ocorrências de vitimização, sendo a mais frequente a vitimização verbal “chamaram-me nomes”, “insultaram-me com palavrões”, seguido da vitimização sobre a propriedade “levaram as coisas sem autorização”, “tentaram estragar alguma das minhas coisas”. Quanto à vitimização física, a maioria dos alunos declararam que nunca foram agredidos fisicamente. Em termos diferenciais os alunos do sexo masculino foram mais vítimas do que os do sexo feminino; os alunos do 7º ano revelaram ser mais vítima do que os do 9º ano.

Relativamente à escala de agressão, versão de agressor, os resultados obtidos permitiram observar que não houve registo elevado de ocorrências. Dos dezasseis itens apenas dois apresentaram uma percentagem mais elevada nas colunas uma vez (1) e duas ou mais vezes (2): “Chamei nomes a alguém” e “Recusei falar com alguém”. Portanto, verifica-se que os comportamentos de agressão estão mais associados à agressão verbal. Quanto à agressão física a maioria dos alunos asseguraram que nunca agrediram alguém. Em termos diferenciais os alunos do sexo masculino revelaram-se

ser mais agressores do que os alunos do sexo feminino; os alunos 7º ano revelaram ser mais agressores do que os do 9º ano.

Em suma, pode-se concluir que de uma forma geral os dados não apontaram para uma frequência elevada de problemas de indisciplina na escola em estudo. Entretanto, não se pode afirmar que nessa escola não há problemas de indisciplina. Pelo contrário, deve-se assumir que existem problemas de indisciplina e buscar estratégias para minimizá-las ou mesmo para eliminá-las. Não deixa de ser preocupante que um número razoável de alunos se veem como vítimas do “bullying”. Os maus-tratos entre pares originam consequências prejudiciais, seja no papel de vítima, agressor ou no papel de observador (Vanderbilt & Augustyn, citado por Santos, 2011). De acordo com Beane (2006), quando as crianças são vitimizadas durante muito tempo consideram-se inferiores às outras, e podem passar a ter um desempenho escolar mais baixo.

Tendo em consideração aos dados obtidos neste estudo, relativamente ao problema de vitimização, torna-se necessária a elaboração e implementação de programas de intervenção no sentido de prevenir ou corrigir este tipo de problema.

Para finalizar, a revisão da literatura permitiu concluir que a indisciplina é um fenómeno complexo que tem por detrás fatores de várias ordens: sócio-político, familiar, institucional, individual. Deste modo, os alunos não são os únicos culpados pela situação da indisciplina. A escola, conjuntamente com a família, com a sociedade e com os próprios alunos, deve buscar resposta para esse problema que, de uma forma direta ou indireta, afeta os elementos da comunidade educativa e da sociedade. A revisão da literatura permitiu também concluir que alguns professores apresentam grandes dificuldades em lidar com os comportamentos de indisciplina dos alunos. Estas dificuldades surgem por razões diversas, como: falta de uma preparação na formação inicial, na formação contínua, dificuldades em ter uma conceção, um método, uma ferramenta eficiente para lidar com esses problemas. Nesta perspetiva, Estrela (1996) refere que a prevenção da indisciplina deve ser uma prioridade na formação inicial e contínua dos professores, pois é necessário “ preparar o professor para encontrar por si as respostas aos problemas relacionais que lhe são postos na sua prática letiva” (p. 36). Assim, torna-se necessária a reorganização do próprio programa de formação inicial dos professores, de forma a enquadrar matérias teóricas e sobretudo práticas, com o objetivo de dotar os professores de competências práticas para lidar com os problemas de indisciplina. Também há necessidade de uma reflexão por parte do professor no sentido de melhorar a sua prática pedagógica.

Conclui-se, também, que não há uma receita específica para o problema de indisciplina. Assim, o problema requer estratégias diversificadas de acordo com o diagnóstico, podendo cada caso ter uma estratégia específica.

5.3. Limitações do estudo e sugestões de novas investigações

As limitações deste estudo têm a ver com a reduzida amostra, 240 alunos, uma vez que a escola em estudo tem um total de 4.056 alunos, sendo o 7º ano com 1.282 alunos e o 9º ano com 535 alunos. Este facto não permite a generalização dos resultados. Por outro lado a amostra deste trabalho abrange apenas alunos de uma mesma escola, pelo que não permite a generalização a nível nacional. Apesar das limitações mencionadas, o presente trabalho contribuiu para uma melhor compreensão do fenómeno da indisciplina na escola.

Para futuras investigações seria importante um estudo que abrangesse uma amostra maior. Também seria importante que a amostra abrangesse alunos de mais de uma escola. Além disso, seria também relevante que futuros trabalhos analisassem as representações que os alunos de outros anos de escolaridade têm acerca da indisciplina na escola, o que contribuiria para um maior aprofundamento do tema assim investigado.

Os dados recolhidos no presente estudo podem servir para um primeiro trabalho de adaptação das escalas utilizadas para Cabo Verde. O estudo das suas qualidades psicométricas (fidelidade e validade) requer, no entanto, um aprofundamento de conceitos estatísticos que valerá a pena realizar. De facto, a falta de instrumentos de avaliação validadas, quer na investigação internacional, quer em Cabo Verde, justifica bem esta sugestão de uma nova investigação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Afonso, S. (2006). *A indisciplina e a escola*. Dissertação de mestrado. Universidade Portucalense. Porto.
- Amado, J. (1989). *A indisciplina numa Escola Secundária*. Dissertação de mestrado. Universidade de Lisboa. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. Lisboa.
- Amado, J. (1998). *Interação pedagógica e indisciplina na aula – Um estudo de características etnográficas*. Tese de doutoramento. Universidade de Lisboa. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. Lisboa
- Amado, J. (2000). *A construção da disciplina na escola. Suportes teórico-práticos*. Porto: Edições ASA.
- Amado, J. (2001). *Interação Pedagógica e Indisciplina na Aula*. Lisboa: Edições ASA.
- Amado, J. (2002). Dinâmica da turma e indisciplina na aula. Em *Violência e Indisciplina na Escola: Livro do Colóquio*. XI Colóquio AFIRSE. Lisboa: FPCE/UL.
- Amado, J. (2005). Contextos e formas da violência escolar. *Revista Portuguesa de História. Faculdade de Letras*. Universidade de Coimbra. Instituto de História Económica e Social, XXXVII, 299-325.
- Amado, J. & Freire, I. (2009). *Indisciplina na escola. Compreender para prevenir*. Lisboa: Edições Almedina, SA.
- Anuário da Educação do Ano letivo 2010/11. Direção Geral do Planeamento, Orçamento e Gestão, Serviço de Estudos, Planeamento e Cooperação. Praia: *Ministério da Educação e Desporto*. Acedido em 04 de fevereiro de 2013, em: www.minedu.gov.cv

- Beane, A. (2006). *A sala de aula sem bullying: mais de 100 sugestões e estratégias para professores*. Porto: Porto Editora.
- Barroso, J. (2002). Disciplinas e violências na escola. Em *Violência e Indisciplina na Escola: Livro do Colóquio*. XI Colóquio AFIRSE. Lisboa: FPCE/UL.
- Bertrand, Y. & Valois, P. (1994). *Paradigmas educacionais: escola e sociedades*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Brito, A. (2002). Os demónios e a educação: Ninguém nasce violento! Em *Violência e Indisciplina na Escola: Livro do Colóquio*. XI Colóquio AFIRSE. Lisboa: FPCE/UL.
- Cabo Verde Development Gateway (2009). Acedido em 07 de fevereiro de 2013, em: www.gateway-caboverde.org.cv/
- Costa, M. & Vale, D. (1998). *A violência nas escolas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Craig, W. (1998). The relationship among bullying, victimization, depression, anxiety and aggression in elementary school children. *Personality and Individual Differences*, 24, 123-130.
- Debarbieux, E. (2006). *Violência na escola. Um desafio mundial?* Lisboa: Instituto Piaget.
- Decreto-Lei N°103/III/90 de 29 de dezembro, Lei de Bases do Sistema Educativo. Ministério de Educação e Desporto. Praia.
- Decreto-Lei N°31/2007 de 03 de setembro, Estatuto do Aluno dos Estabelecimentos Públicos do Ensino Secundário. Ministério de Educação e Ensino Superior. Praia.
- Dicionário Académico da Língua Portuguesa (2011). Porto Editora.
- Estrela, M. (1986). *Une étude sur l'indiscipline en classe*. Lisboa: INIC.

- Estrela, M. (1994). *Relação pedagógica, disciplina e indisciplina na aula*. Porto: Porto Editora.
- Estrela, M. (1996). Prevenção da indisciplina e formação de professores, *Noesis*, 37, 34-36.
- Estrela, M. (2002). *Relação pedagógica, disciplina e indisciplina na aula*. Porto: Porto Editora.
- Fernandes, J. (2002). Globalização excludente, indisciplina e violência nas escolas. In: *Violência e Indisciplina na Escola: Livro do Colóquio*. XI Colóquio AFIRSE. Lisboa: FPCE/UL.
- Freire, I. (1990). *Disciplina e Indisciplina na Escola. Perspetivas de Alunos e Professores de uma Escola Secundária*. Tese de mestrado inédita, Universidade de Lisboa, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação.
- Freire, P. (1997). *Pedagogia da autonomia, saberes necessários para a prática educativa*. Rio de Janeiro
- Gil, A. (2008). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. S. Paulo: Editora Atlas.
- Gomes, O. & Nogueira, L. (1997). *Programa da disciplina de Formação Pessoal e Social: 1º Ciclo – 7º e 8º ano*. Praia: Ministério de Educação Ciência e cultura.
- Greene, J. & D'Oliveira, M. (1991). *Testes Estatísticos em Psicologia*. Lisboa: Editorial Estampa.
- Hickmann, R. (2006). Escola e família: Tênuos limites da disciplina. In: Xavier, M. (Org.) *Disciplina na escola: enfrentamentos e reflexões*. Porto Alegre: Editora Mediação.
- Kinney, P. & Gray, C. (2009). *SPSS 17 Made Simple*. London: Psychology Press.

- Martínez, J. (2006). *Bullying: el maltrato entre iguales. Agresores, víctimas y testigos en la escuela*. Salamanca: Amarú Ediciones.
- Olweus, D. (1994). Annotation: bullying at school: basic facts and effects of a school based intervention program. *Journal of Psychology and Psychiatry*, 43 (7), 1171-1190.
- Olweus, D. (2000). *Bullying at school*. Oxford: Blackwell Publishers, Ltd.
- Patias, N., Siqueira, A. & Dias, A. (2012). Bater não educa ninguém! Práticas educacionais parentais coercitivas e suas repercussões no contexto escolar. In: *Educação e pesquisa: Revista da Faculdade de Educação*. São Paulo: USP. V.38, n. 04, p. 981-996.
- Pereira, A. (2006). *Guia Prático de Utilização do SPSS: Análise de Dados para Ciências Sociais e Psicologia*. Lisboa: Sílabo.
- Principais indicadores da educação 2010/11. Ministério da Educação e Desporto. Acedido em 07 de fevereiro de 2013, em: www.minedu.gov.cv
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. (1995). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Ramos, M. (2008). *A indisciplina dos alunos e o estilo do professor*. Dissertação de mestrado. Universidade da Beira Interior. Covilhã.
- Ramírez, F. (2001). *Conduitas agressivas na idade escolar*. Amadora: McGraw-Hill.
- Renca, A. (2008). *A indisciplina na sala de aula: Perceções de alunos e professores*. Dissertação de mestrado. Universidade de Aveiro. Acedido em 23 de novembro de 2012, em: <http://ria.ua.pt>.
- Sanmartin, J. (2006). La violencia escolar: Concepto y tipos. Em A. Serrano (Ed.), *Acoso y violencia en la escuela. Cómo detetar, prevenir y resolver el bullying*. Barcelona: Editorial Ariel.

- Santos, E. (2011). *Empatia e Bullying em alunos do 4º e 6º ano*. Dissertação de mestrado. Universidade de Lisboa. Faculdade de Psicologia e Instituto de Educação. Lisboa.
- Sebastião, J. (2009). Violência na escola: uma questão sociológica. *Revista Interações*, 13: 35-62. Acedido em 15 de janeiro de 2012, em: <http://hdl.handle.net/10400.15/78>.
- Sebastião, J. (Org.) (2010). *Violência na escola: Tendências, contextos, olhares*. Edições Cosmos.
- Smith, P. & Sharp, S. (1998). *School bullying*. London: Routledge.
- Tavares, J. (1996). *Uma sociedade que aprende e se desenvolve relações interpessoais*. Porto: Porto Editora.
- Tuckman, B. (2005). *Manual de Investigação em Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Valente, M. (2002). *A escola e a educação para os valores: Antologias e textos* (3ª Edição). Lisboa: Centro de Investigação em Educação.
- Vasconcellos, C. (2000). *Disciplina: Construção da disciplina consciente e interativa em sala de aula e na escola*. S. Paulo. Cadernos pedagógicos do Libertad; v. 4.
- Vasconcellos, C. (2010). (In) *Disciplina: Construção da disciplina consciente e interativa em sala de aula e na escola*. S. Paulo. Cadernos pedagógicos do Libertad.
- Veiga, F. (1991). *Autoconceito e Disrupção Escolar dos Jovens: Conceptualização, Avaliação e Diferenciação*. Tese de doutoramento, Universidade de Lisboa, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação.
- Veiga, F. (2007). *Indisciplina e violência na escola. Práticas comunicacionais para professores e pais*. 3ª Edição. Coimbra: Almedina.

Veiga, F. (2008). Disruptive Behavior Scale Professed by Students (DBS-PS): Development and Validation. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 8, 2, 203-216.

Veiga, F. (2012). *Transgressão e autoconceito dos jovens na escola*. 3ª Edição, revista e aumentada. Lisboa: Fim de Século.

Velez, M. (2010). *Indisciplina e violência na escola : Fatores de risco – Um estudo com alunos do 8º e 10 anos de escolaridade*. Dissertação de mestrado. Universidade de Lisboa. Faculdade de Psicologia e Instituto de educação. Lisboa.

ANEXOS

ANEXO 1

Inquéritos aos alunos (2012)

Os questionários que se seguem fazem parte de uma investigação acerca da Educação, mais especificamente acerca da indisciplina e da violência na escola. Lê atentamente cada afirmação e escolhe o tipo de resposta que melhor expressa a tua opinião. As respostas são confidenciais. Desde já, o nosso muito obrigado.

Vais notar que algumas frases são muito semelhantes a outras, mas não são iguais. Assim, responde com toda a sinceridade e a todas as questões. Só tu sabes o que pensas de ti próprio. Para dares as tuas respostas, deves assinalar a circunferência que contém o número que corresponde ao que tu pensas ou sentes. Por favor, fixa que as respostas são do tipo:

Total desacordo (TD)	Bastante em desacordo	Mais em desacordo que de acordo	Mais de acordo que em desacordo	Bastante de acordo	Total acordo (TA)
1	2	3	4	5	6

Por exemplo, se tu pensasses que estás **bastante de acordo** com o item nº 01 (que diz “Destruo ou estrago intencionalmente o material da escola”), então assinalarias a circunferência que contém o número 5. Ficaria assim: ①②③④⑤⑥. Começa por preencher os dados seguintes:

1. Ano de escolaridade: __ 2. Idade: __ 3. Sexo: Feminino <input type="checkbox"/> Masculino <input type="checkbox"/> 4. Data de nascimento __/__/__ 5. Notas do último período a: Matemática ____; Português ____ 6. Nº de reprovações até agora? __ 7. Preferes os cursos de: ciências <input type="checkbox"/> ou letras <input type="checkbox"/> ? 8. Habilitações escolares da mãe: _____ 9. Habilitações escolares do pai: _____ 10. Número de alunos da turma _____
--

Questionário EDEP (Envolvimento dos alunos na escola)

No questionário que se segue, todas as frases têm a ver com o teu comportamento na escola. Por favor, escreve as tuas respostas de acordo com as instruções dadas anteriormente, de 1 a 6.

TD TA

- ①②③④⑤⑥ _ 01. Destruo ou estrago intencionalmente o material da escola.
 ①②③④⑤⑥ _ 02. Agrido fisicamente os meus colegas.
 ①②③④⑤⑥ _ 03. Sou obediente aos professores.
 ①②③④⑤⑥ _ 04. Falo sem autorização, perturbando as aulas.
 ①②③④⑤⑥ _ 05. Agrido fisicamente os professores.
 ①②③④⑤⑥ _ 06. Digo palavrões na aula.
 ①②③④⑤⑥ _ 07. Venho bêbedo(a) ou drogado(a) para a escola.
 ①②③④⑤⑥ _ 08. Saio do lugar, faço barulho e outros desacatos, perturbando a aula.
 ①②③④⑤⑥ _ 09. Esqueço-me de trazer material para as aulas.
 ①②③④⑤⑥ _ 10. Roubo coisas na escola.
 ①②③④⑤⑥ _ 11. Agrido verbalmente os professores.
 ①②③④⑤⑥ _ 12. Sou pontual a chegar às aulas.
 ①②③④⑤⑥ _ 13. Falto às aulas por desinteresse.
 ①②③④⑤⑥ _ 14. Estou distraído(a) nas aulas.
 ①②③④⑤⑥ _ 15. Agrido verbalmente os meus colegas.
 ①②③④⑤⑥ _ 16. Ameaço as pessoas na escola.

Questionário PVS

No questionário que se segue, todas as frases têm a ver com **possíveis maus-tratos de que tu tenhas sido vítima, que os teus colegas da escola te tenham feito, durante este ano letivo**. Por favor, vê que o tipo de resposta aqui é diferente, é como se segue:

Nunca	Uma vez	Duas ou mais vezes
0	1	2

- ⓪①②_ 01. Deram-me um murro
 ⓪①②_ 02. Tentaram meter-me em sarilhos com os meus amigos
 ⓪①②_ 03. Chamaram-me nomes
 ⓪①②_ 04. Levaram as minhas coisas sem autorização

- ⓪⓪⓪_ 05. Deram-me pontapés
- ⓪⓪⓪_ 06. Tentaram pôr os meus amigos contra mim
- ⓪⓪⓪_ 07. Gozaram comigo por causa da minha aparência
- ⓪⓪⓪_ 08. Tentaram estragar algumas das minhas coisas
- ⓪⓪⓪_ 09. Feriram-me fisicamente
- ⓪⓪⓪_ 10. Recusaram-se a falar comigo
- ⓪⓪⓪_ 11. Fizeram pouco de mim sem razão
- ⓪⓪⓪_ 12. Roubaram-me alguma coisa
- ⓪⓪⓪_ 13. Espancaram-me
- ⓪⓪⓪_ 14. Fizeram com que as outras pessoas deixassem de me falar

Questionário PVS

No questionário que se segue, todas as frases têm a ver com **possíveis maus-tratos que tu próprio tenhas feito a algum dos teus colegas, durante este ano letivo**. Atende ao seguinte critério:

Nunca	Uma vez	Duas ou mais vezes
0	1	2

- ⓪⓪⓪_ 01. Dei um murro a algum colega
- ⓪⓪⓪_ 02. Tentei meter alguém em sarilhos com os outros colegas
- ⓪⓪⓪_ 03. Chamei nomes a alguém
- ⓪⓪⓪_ 04. Levei as coisas de alguém sem autorização
- ⓪⓪⓪_ 05. Dei pontapés a algum colega
- ⓪⓪⓪_ 06. Tentei colocar os amigos de algum colega meu contra ele
- ⓪⓪⓪_ 07. Gozei com um colega por causa da sua aparência
- ⓪⓪⓪_ 08. Tentei estragar algumas das coisas dos meus colegas
- ⓪⓪⓪_ 09. Feri alguém fisicamente
- ⓪⓪⓪_ 10. Recusei falar com alguém
- ⓪⓪⓪_ 11. Fiz pouco de alguém sem razão
- ⓪⓪⓪_ 12. Roubei alguma coisa
- ⓪⓪⓪_ 13. Espanquei alguém
- ⓪⓪⓪_ 14. Fiz com que as outras pessoas deixassem de falar com um colega
- ⓪⓪⓪_ 15. Insultei alguém com palavrões
- ⓪⓪⓪_ 16. Estraguei as coisas de alguém de propósito
- ⓪⓪⓪_ 15. Insultaram-me com palavrões
- ⓪⓪⓪_ 16. Estragaram as minhas coisas de propósito

Questionário GLOB

Nas frases que se seguem, faz um X apenas num dos espaços em branco:

- O teu pai lida contigo de uma forma: autoritária compreensiva indiferente imprevista (inconstante)
 - A tua mãe lida contigo de uma forma: autoritária compreensiva indiferente imprevista (inconstante)
 - Consideras-te um(a) aluno(a) criativo(a)? Não Sim | Os teus professores consideram-te criativo(a)? Não Sim
 - Consideras-te sobredotado(a)? Não Sim | E os teus professores consideram-te sobredotado(a)? Não Sim
 - Os teus professores acham que tens facilidade de aprendizagem? Não Sim
 - Os teus professores acham que sentes atração pelo trabalho difícil? Não Sim
 - Costumas ver muito a televisão? Não Sim | Gostas de ver filmes agressivos na TV? Não Sim
 - Os teus pais estão separados ou divorciados? Não Sim
 - O teu pai está desempregado? Não Sim | A tua mãe está desempregada? Não Sim
 - Até que ano de escolaridade pretendes estudar? ____ Que profissão gostarias de vir a ter?
- _____
 - Qual é a tua nacionalidade? _____ E a do teu pai? _____ E a da tua mãe? _____

O NOSSO MUITO OBRIGADO PELA TUA COLABORAÇÃO!

ANEXO 2

Quadro 4.4- Diferenças nos itens da escala EDEP em função do ano de escolaridade (7ºano versus 9º ano)

Itens		Ano	N	Média	DP	T	Sig.
01	Destruo intencionalmente o material da escola	7º	119	1,73	1,364	1,538	Ns
		9º	120	1,49	1,021		
02	Agrido fisicamente os meus colegas	7º	116	2,00	1,492	3,502	***
		9º	120	1,43	0,941		
03	Sou obediente aos professores	7º	118	4,41	1,988	-1,024	Ns
		9º	120	4,65	1,663		
04	Falo sem autorização, perturbando as aulas	7º	115	2,31	1,535	-1,545	Ns
		9º	118	2,62	1,485		
05	Agrido fisicamente os professores	7º	119	1,27	0,927	0,433	Ns
		9º	120	1,22	0,936		
06	Digo palavrões na aula	7º	120	1,43	1,288	2,058	*
		9º	119	1,15	0,672		
07	Venho bêbado(a) ou drogado(a) para a escola	7º	119	1,03	0,204	-1,192	Ns
		9º	120	1,10	0,653		
08	Saio do lugar, faço barulho e outros desacatos, perturbando a aula	7º	119	1,64	1,226	-1,013	Ns
		9º	119	1,80	1,204		
09	Esqueço-me de trazer material para as aulas	7º	117	2,32	1,502	-2,002	*
		9º	119	2,69	1,287		
10	Roubo coisas na escola	7º	120	1,26	0,893	0,520	Ns
		9º	119	1,20	0,787		
11	Agrido verbalmente os professores	7º	118	1,39	1,117	0,820	Ns
		9º	119	1,29	0,815		
12	Sou pontual a chegar às aulas	7º	116	3,71	2,122	-2,376	*
		9º	118	4,32	1,830		
13	Falto às aulas por desinteresse	7º	118	1,50	1,246	-1,061	Ns
		9º	120	1,68	1,297		
14	Estou distraído(a) nas aulas	7º	118	1,94	1,504	-3,708	***
		9º	119	2,66	1,464		
15	Agrido verbalmente os meus colegas	7º	119	1,83	1,475	-0,229	Ns
		9º	120	1,88	1,435		
16	Ameaço as pessoas na escola	7º	119	1,34	0,887	-0,752	Ns
		9º	119	1,45	1,162		

Legenda: * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$; ns = não significativa

ANEXO 3

Quadro 4.5- Diferenças nos itens da vitimização em função do ano de escolaridade (7ºano versus 9º ano)

Itens		Ano	N	Média	DP	T	Sig.
01	Deram-me um murro	7º	120	0,58	0,773	1,696	Ns
		9º	120	0,43	0,669		
02	Tentaram meter-me em sarilhos com os meus amigos	7º	116	0,74	0,747	-0,282	Ns
		9º	117	0,77	0,759		
03	Chamaram-me nomes	7º	115	1,17	0,837	-0,753	Ns
		9º	118	1,25	0,795		
04	Levaram as minhas coisas sem autorização	7º	115	1,10	0,842	-1,010	Ns
		9º	116	1,22	0,832		
05	Deram-me pontapés	7º	119	0,69	0,831	2,545	*
		9º	120	0,43	0,719		
06	Tentaram pôr os meus amigos contra mim	7º	118	0,78	0,839	-1,600	Ns
		9º	120	0,96	0,883		
07	Gozaram comigo por causa da minha aparência	7º	119	0,81	0,836	1,983	*
		9º	118	0,60	0,753		
08	Tentaram estragar algumas das minhas coisas	7º	119	0,76	0,823	-1,586	Ns
		9º	120	0,93	0,822		
09	Feriram-me fisicamente	7º	119	0,39	0,665	0,529	Ns
		9º	117	0,34	0,632		
10	Recusaram-se a falar comigo	7º	120	0,69	0,818	0,347	Ns
		9º	119	0,66	0,797		
11	Fizeram pouco de mim sem razão	7º	115	0,65	0,738	0,229	Ns
		9º	119	0,63	0,723		
12	Roubaram-me alguma coisa	7º	118	1,19	0,837	-0,830	Ns
		9º	120	1,28	0,809		
13	Espancaram-me	7º	119	0,35	0,605	1,573	Ns
		9º	119	0,24	0,548		
14	Fizeram com que as outras pessoas deixassem de me falar	7º	118	0,63	0,737	-0,551	Ns
		9º	119	0,68	0,758		
15	Insultaram-me com palavrões	7º	120	0,99	0,865	-0,297	Ns
		9º	120	1,03	0,874		
16	Estragaram as minhas coisas de propósito	7º	120	0,79	0,819	0,549	Ns
		9º	120	0,73	0,827		

Legenda: * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$; ns = não significativa

ANEXO 4

Quadro 4.6- Diferenças nos itens da agressão em função do ano de escolaridade (7ºano versus 9º ano)

Itens		Ano	N	Média	DP	T	Sig.
01	Dei um murro a algum colega	7º	119	0,46	0,661	1,140	Ns
		9º	120	0,37	0,634		
02	Tentei meter alguém em sarilhos com os outros colegas	7º	119	0,35	0,632	1,638	Ns
		9º	118	0,23	0,530		
03	Chamei nomes a alguém	7º	119	0,76	0,802	-1,158	Ns
		9º	119	0,87	0,765		
04	Levei as coisas de alguém sem autorização	7º	118	0,33	0,641	-0,828	Ns
		9º	120	0,40	0,653		
05	Dei pontapés a algum colega	7º	116	0,47	0,715	1,655	Ns
		9º	119	0,32	0,637		
06	Tentei colocar os amigos de algum colega meu contra ele	7º	116	0,28	0,584	0,675	Ns
		9º	119	0,23	0,528		
07	Gozei com um colega por causa da sua aparência	7º	120	0,40	0,614	-1,914	Ns
		9º	120	0,57	0,730		
08	Tentei estragar algumas das coisas dos meus colegas	7º	118	0,32	0,625	2,425	*
		9º	119	0,15	0,444		
09	Feri alguém fisicamente	7º	119	0,21	0,485	0,847	Ns
		9º	119	0,16	0,431		
10	Recusei falar com alguém	7º	119	0,88	0,783	2,934	**
		9º	120	0,60	0,703		
11	Fiz pouco de alguém sem razão	7º	120	0,36	0,577	-1,581	Ns
		9º	120	0,49	0,722		
12	Roubei alguma coisa	7º	119	0,22	0,539	0,803	Ns
		9º	120	0,17	0,455		
13	Espanquei alguém	7º	120	0,20	0,528	0,658	Ns
		9º	120	0,16	0,449		
14	Fiz com que as outras pessoas deixassem de falar com algum colega	7º	120	0,29	0,614	1,895	Ns
		9º	118	0,16	0,433		
15	Insultei alguém com palavras	7º	120	0,44	0,632	-0,864	Ns
		9º	120	0,52	0,710		
16	Estraguei as coisas de alguém de propósito	7º	120	0,25	0,538	1,140	Ns
		9º	120	0,18	0,479		

Legenda: * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$; ns = não significativa

ANEXO 5

Quadro 4.7- Diferenças nos itens da escala EDEP em função do sexo dos alunos (feminino versus masculino)

Itens		Sexo	N	Média	DP	T	Sig.
01	Destruo intencionalmente o material da escola	F	141	1,37	1,052	-3,824	***
		M	98	1,96	1,331		
02	Agrido fisicamente os meus colegas	F	140	1,59	1,162	-1,743	Ns
		M	96	1,89	1,406		
03	Sou obediente aos professores	F	139	4,64	1,853	1,107	Ns
		M	99	4,37	1,799		
04	Falo sem autorização, perturbando as aulas	F	138	2,28	1,504	-2,270	*
		M	95	2,74	1,496		
05	Agrido fisicamente os professores	F	141	1,09	0,596	-3,052	**
		M	98	1,46	1,237		
06	Digo palavrões na aula	F	140	1,24	0,926	-0,941	Ns
		M	99	1,36	1,173		
07	Venho bêbado(a) ou drogado(a) para a escola	F	141	1,04	0,429	-0,771	Ns
		M	98	1,09	0,558		
08	Saio do lugar, faço barulho e outros desacatos, perturbando a aula	F	140	1,63	1,202	-1,367	Ns
		M	98	1,85	1,230		
09	Esqueço-me de trazer material para as aulas	F	139	2,44	1,378	-0,910	Ns
		M	97	2,61	1,447		
10	Roubo coisas na escola	F	141	1,21	0,858	-0,538	Ns
		M	98	1,27	0,819		
11	Agrido verbalmente os professores	F	139	1,35	1,069	0,280	Ns
		M	98	1,32	0,832		
12	Sou pontual a chegar às aulas	F	137	4,04	2,020	0,176	Ns
		M	97	3,99	1,982		
13	Falto às aulas por desinteresse	F	140	1,49	1,147	-1,490	Ns
		M	98	1,73	1,425		
14	Estou distraído(a) nas aulas	F	139	2,29	1,581	-0,055	Ns
		M	98	2,31	1,446		
15	Agrido verbalmente os meus colegas	F	140	1,70	1,382	-1,956	Ns
		M	99	2,07	1,527		
16	Ameaço as pessoas na escola	F	139	1,28	0,852	-2,038	*
		M	99	1,56	1,231		

Legenda: * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$; ns = não significativa

ANEXO 6

Quadro 4.8- Diferenças nos itens da vitimização em função do sexo dos alunos (feminino versus masculino)

Itens		Sexo	N	Média	DP	T	Sig.
01	Deram-me um murro	F	141	0,45	0,702	-1,282	Ns
		M	99	0,58	0,757		
02	Tentaram meter-me em sarilhos com os meus amigos	F	136	0,77	0,740	0,401	Ns
		M	97	0,73	0,771		
03	Chamaram-me de nomes	F	136	1,12	0,817	-1,972	*
		M	97	1,33	0,800		
04	Levaram as minhas coisas sem autorização	F	132	1,26	0,797	2,057	*
		M	99	1,03	0,874		
05	Deram-me pontapés	F	141	0,41	0,698	-3,613	***
		M	98	0,78	0,856		
06	Tentaram pôr os meus amigos contra mim	F	139	0,91	0,872	0,929	Ns
		M	99	0,81	0,853		
07	Gozaram comigo por causa da minha aparência	F	141	0,65	0,794	-1,383	Ns
		M	96	0,79	0,807		
08	Tentaram estragar algumas das minhas coisas	F	141	0,91	0,810	1,506	Ns
		M	98	0,74	0,841		
09	Feriram-me fisicamente	F	138	0,40	0,668	0,960	Ns
		M	98	0,32	0,619		
10	Recusaram-se a falar comigo	F	140	0,65	0,795	-0,539	Ns
		M	99	0,71	0,824		
11	Fizeram pouco de mim sem razão	F	138	0,62	0,757	-0,448	Ns
		M	96	0,67	0,691		
12	Roubaram-me alguma coisa	F	140	1,21	0,835	-0,536	Ns
		M	98	1,27	0,807		
13	Espancaram-me	F	139	0,22	0,525	-2,265	*
		M	99	0,39	0,636		
14	Fizeram com que as outras pessoas deixassem de me falar	F	139	0,66	0,767	0,193	Ns
		M	98	0,64	0,722		
15	Insultaram-me com palavrões	F	141	0,94	0,876	-1,389	Ns
		M	99	1,10	0,851		
16	Estragaram as minhas coisas de propósito	F	141	0,79	0,844	0,556	Ns
		M	99	0,73	0,793		

Legenda: * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$; ns = não significativa

ANEXO 7

Quadro 4.9- Diferenças nos itens da agressão em função do sexo dos alunos (feminino versus masculino)

Itens		Sexo	N	Média	DP	T	Sig.
01	Dei um murro a algum colega	F	140	0,31	0,586	-3,091	**
		M	99	0,57	0,702		
02	Tentei meter alguém em sarilhos com os outros colegas	F	139	0,24	0,533	-1,689	Ns
		M	98	0,37	0,648		
03	Chamei nomes a alguém	F	140	0,73	0,748	-2,048	*
		M	98	0,94	0,823		
04	Levei as coisas de alguém sem autorização	F	140	0,31	0,601	-1,465	Ns
		M	98	0,44	0,704		
05	Dei pontapés a algum colega	F	140	0,24	0,558	-4,434	***
		M	95	0,62	0,774		
06	Tentei colocar os amigos de algum colega meu contra ele	F	138	0,19	0,492	-2,077	*
		M	97	0,34	0,627		
07	Gozei com um colega por causa da sua aparência	F	141	0,48	0,650	-0,222	Ns
		M	99	0,49	0,720		
08	Tentei estragar algumas das coisas dos meus colegas	F	138	0,20	0,496	-1,351	Ns
		M	99	0,29	0,610		
09	Feri alguém fisicamente	F	141	0,11	0,360	-2,942	**
		M	97	0,29	0,558		
10	Recusei falar com alguém	F	140	0,76	0,757	0,402	Ns
		M	99	0,72	0,756		
11	Fiz pouco de alguém sem razão	F	141	0,38	0,651	-1,186	Ns
		M	99	0,48	0,660		
12	Roubei alguma coisa	F	140	0,12	0,406	-2,653	**
		M	99	0,29	0,593		
13	Espanquei alguém	F	141	0,11	0,380	-2,508	*
		M	99	0,27	0,603		
14	Fiz com que as outras pessoas deixassem de falar com algum colega	F	141	0,21	0,518	-0,491	Ns
		M	97	0,25	0,560		
15	Insultei alguém com palavras	F	141	0,38	0,594	-2,681	**
		M	99	0,62	0,752		
16	Estraguei as coisas de alguém de propósito	F	141	0,15	0,430	-2,325	*
		M	99	0,30	0,597		

Legenda: * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$; ns = não significativa