

UNIVERSIDADE DE ÉVORA

DEPARTAMENTO DE PEDAGOGIA E EDUCAÇÃO



**INDISCIPLINA NO CONTEXTO ESCOLAR:  
DIFERENTES PERSPECTIVAS AO LONGO DO  
DESENVOLVIMENTO DO PROFESSOR**

Rui Manuel Guarda Verdades de Sá

DISSERTAÇÃO APRESENTADA À UNIVERSIDADE DE ÉVORA  
PARA OBTENÇÃO DO GRAU DE MESTRE EM EDUCAÇÃO

2001

UNIVERSIDADE DE ÉVORA

DEPARTAMENTO DE PEDAGOGIA E EDUCAÇÃO

**INDISCIPLINA NO CONTEXTO ESCOLAR:  
DIFERENTES PERSPECTIVAS AO LONGO DO  
DESENVOLVIMENTO DO PROFESSOR**

Rui Manuel Guarda Verdades de Sá

Licenciado em Ensino de Física e Química

Universidade de Évora



131 5242

DISSERTAÇÃO APRESENTADA À UNIVERSIDADE DE ÉVORA PARA  
OBTENÇÃO DO GRAU DE MESTRE EM EDUCAÇÃO

ORIENTAÇÃO DA PROFESSORA DOUTORA CONSTANÇA MACHADO

2001

## AGRADECIMENTOS

Pela impossibilidade de citar os nomes de todos os que me apoiaram e colaboraram directa ou indirectamente na realização deste trabalho e, sobretudo, para não correr o risco de algum esquecimento injusto, começarei por manifestar o meu agradecimento a todos aqueles sem os quais este trabalho não seria possível. Não quero, todavia, deixar de salientar algumas pessoas ou instituições às quais devo especial gratidão:

- À Professora Doutora Constança Machado, pela preciosa ajuda como orientadora e pela disponibilidade sempre demonstrada.
- Ao Professor Doutor António Neto, pelas sugestões dadas sobre o tratamento estatístico dos dados e sua análise e interpretação.
- Ao Paulo Mendes e ao Ângelo Sá, pelas sugestões aquando da construção do questionário.
- À Maria Luisa, pela revisão literária do texto.
- Ao Conselho Executivo da Escola Secundária Pública Hortênsia de Castro, pelas facilidades concedidas na consulta dos processos disciplinares e das participações aos Directores de Turma.
- A todos os colegas que, prontamente, responderam ao Questionário.
- À Susete e ao Rui Pedro, pelo encorajamento que sempre me transmitiram.
- À minha Mãe, pelos valores que sempre me transmitiu.

# ÍNDICES

---

**ÍNDICE GERAL**

Índice de Tabelas	vi
Índice de Figuras	vii
INTRODUÇÃO	1
ENQUADRAMENTO TEÓRICO: REVISÃO DA LITERATURA	9
1 - Indisciplina no Contexto Escolar	10
1.1 - Clarificação do Conceito	10
1.2 - Indisciplina e suas Causas	15
1.3 - Algumas Pistas para a Resolução do Problema	21
1.4 - Controlo Disciplinar	27
1.5 - Indisciplina e <i>Stress</i> Docente	34
2 - O Desenvolvimento do Professor	39
2.1 - Formação e Desenvolvimento do Professor	39
2.2 - Perspectivas sobre o Desenvolvimento do Professor	45
2.3 - Desenvolvimento da Competência Profissional	52
ESTUDO EMPÍRICO	60
3 - Metodologia do estudo empírico	61
3.1 - Considerações Preliminares	61
3.2 - Objectivos do Estudo	61
3.3 - Quadro Geral da Investigação	62

---

3.4– Delimitação de Terreno de Investigação	64
3.5– Técnica de recolha de dados	65
3.5.1- O Questionário	65
3.5.1.1– Elaboração do Questionário	66
3.5.1.2– Validação do Questionário	69
3.5.1.3– Caracterização da Amostra de Respondentes ao Questionário	71
4 – Resultados	76
4.1– Considerações Preliminares	77
4.2– O Questionário: Apresentação e Análise de Resultados	77
4.3– Discussão de Resultados	142
CONCLUSÃO	148
BIBLIOGRAFIA	157
ANEXOS	168

---

## ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 – Aumento percentual de delitos	5
Tabela 2 – Complexificação das penas disciplinares	31
Tabela 3 – Fases de aquisição da competência pedagógica segundo Leithwood	53
Tabela 4 – Comparação entre estudantes de Magistério e professores peritos ao ensinar ciências	58
Tabela 5 – Classificação dos comportamentos pela globalidade dos Professores	80
Tabela 6 – Níveis de significância obtidos para os vários comportamentos	103
Tabela 7 – Causas a que são atribuídos os comportamentos de indisciplina	108
Tabela 8 – Outras causas referidas pelos professores na questão 2	110
Tabela 9 – Classificação dos episódios 1 e 2 pela globalidade dos Professores	128
Tabela 10 – Procedimento da globalidade dos professores perante os episódios 1 e 2	130

---

## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1- Modelo de Huberman sobre as várias fases da carreira docente	48
Figura 2 – Etapas da carreira docente segundo Gonçalves	51
Figura 3 – Distribuição dos professores da amostra de acordo com a variável sexo	72
Figura 4 - Distribuição dos professores da amostra de acordo com a variável situação profissional	73
Figura 5 - Distribuição dos professores da amostra de acordo com a variável anos de serviço	74
Figura 6 - Distribuição dos professores da amostra de acordo com a variável grupo disciplinar	75
Figura 7 – Classificação do comportamento A em função da variável anos de serviço	85
Figura 8 – Classificação do comportamento B em função da variável anos de serviço	86
Figura 9 – Classificação do comportamento C em função da variável anos de serviço	87
Figura 10 – Classificação do comportamento D em função da variável anos de serviço	88
Figura 11 – Classificação do comportamento E em função da variável anos de serviço	89
Figura 12 – Classificação do comportamento F em função da variável anos de serviço	90
Figura 13 – Classificação do comportamento G em função da variável anos de serviço	91
Figura 14 – Classificação do comportamento H em função da variável anos de serviço	93
Figura 15 – Classificação do comportamento I em função da variável	

---

anos de serviço	94
Figura 16 – Classificação do comportamento J em função da variável anos de serviço	95
Figura 17 – Classificação do comportamento K em função da variável anos de serviço	96
Figura 18 – Classificação do comportamento M em função da variável anos de serviço	97
Figura 19 – Classificação do comportamento N em função da variável anos de serviço	99
Figura 20 – Classificação do comportamento O em função da variável anos de serviço	100
Figura 21 – Classificação do comportamento P em função da variável anos de serviço	101
Figura 22 – Classificação do comportamento E em função da variável sexo	104
Figura 23 – Classificação do comportamento O em função da variável sexo	105
Figura 24 – Escolha da causa 1 em função da variável anos de serviço	111
Figura 25 – Escolha da causa 2 em função da variável anos de serviço	112
Figura 26 – Escolha da causa 3 em função da variável anos de serviço	113
Figura 27 – Escolha da causa 4 em função da variável anos de serviço	114
Figura 28 – Escolha da causa 5 em função da variável anos de serviço	115
Figura 29 – Escolha da causa 6 em função da variável anos de serviço	116
Figura 30 – Escolha da causa 7 em função da variável anos de serviço	117
Figura 31 – Escolha da causa 8 em função da variável anos de serviço	119
Figura 32 – Escolha da causa 9 em função da variável anos de serviço	120
Figura 33 – Escolha da causa 10 em função da variável anos de	

---

serviço	121
Figura 34 – Escolha da causa 7 em função da variável sexo	123
Figura 35 – Escolha da causa 8 em função da variável anos de serviço	124
Figura 36 – Classificação do episódio 1 em função da variável anos de serviço	134
Figura 37 – Classificação do episódio 1 em função da variável grupo Disciplinar	135
Figura 38 – Procedimento perante o episódio 1 em função da variável anos de serviço	137
Figura 39 – Classificação do episódio 2 em função da variável anos de serviço	138
Figura 40 – Procedimento perante o episódio 2 em função da variável anos de serviço	139

# **INTRODUÇÃO**

A presente dissertação constituiu o culminar de todo um trabalho desenvolvido ao longo dos últimos três anos, durante os quais frequentei o Mestrado em Supervisão Pedagógica, especialização em Física e Química. Este Mestrado constituiu mais uma etapa da minha formação e contribuiu decisivamente para o meu desenvolvimento pessoal e profissional.

Embora o termo “ Supervisão” apareça, normalmente, associado à formação de professores e seja encarada neste contexto como uma “ actuação de monitoração sistemática da prática pedagógica, sobretudo através de procedimentos de reflexão e experimentação “ ( Vieira, 1993. p.28 ), ele é muito mais abrangente. Tendo em conta a “definição” de Stones sobre o termo “ Supervisão”:

“ Estava um dia sentado em frente à máquina de escrever, a tomar notas sobre supervisão, quando a máquina soluçou e produziu super-visão. De repente, percebi do que se tratava. A qualificação necessária para se ser supervisor era a super-visão. O meu pensamento prosseguiu uma análise da super-visão. Quais as capacidades que a constituíam? Naturalmente, pareciam estar todas relacionadas com a visão. Em primeiro lugar, alguém com super-visão teria de possuir uma visão apurada para ver o que acontece na sala de aula. Depois, necessitaria de introvisão para compreender o significado do que lá acontece, antevisão para ver o que poderia estar a acontecer, retrovisão para ver o que deveria ter acontecido mas não aconteceu e segunda –visão para saber como fazer acontecer o que deveria ter acontecido mas não aconteceu. Como se pode concluir, considero a supervisão uma actividade bastante complexa” ( Stones, 1984, referido por Vieira, 1993, p.27).

chega-se à conclusão que o próprio professor pode e deve ser supervisor das suas próprias práticas na medida em que ele deve ter uma “super-visão” que lhe permita estar desperto não só para ver o que se passa na sala de aula mas, também para compreender o seu significado. Os comportamentos de indisciplina que se verificam no contexto escolar, de uma maneira geral e na sala de aula, em particular, parecem assim, facilmente enquadráveis

numa dissertação de Mestrado em Supervisão na medida em que estes constituem um dos principais problemas com que os docentes se deparam actualmente na sua actividade docente.

Como surgiu então a ideia de tratar este tema?

Embora não o encare como um problema pessoal, têm surgido na escola onde lecciono inúmeras situações de indisciplina, de tal forma que durante o ano lectivo de 1997/98 e após a auscultação de todos os grupos disciplinares, assim como grande parte das turmas do terceiro ciclo do ensino básico e do ensino secundário, o tema “ Disciplina/Indisciplina no espaço escolar “ constituiu a prioridade pedagógica para o ano lectivo seguinte. Tais comportamentos parecem conduzir a uma cada vez maior degradação do material escolar e a uma relação conflituosa entre alunos, professores e auxiliares de acção educativa. Para ilustrar o que acabei de referir, indicam-se algumas afirmações proferidas pelos alunos do ensino secundário e do terceiro ciclo do ensino básico:

- “ as entradas nas salas de aula são muito desordenadas “;
- “ as mesas, cadeiras e paredes aparecem riscadas, sujas e estragadas ”;
- “ há muita indisciplina e barulho nas salas de aula “;
- “ os professores não se devem deixar rebaixar pelos alunos “;

Como o problema da indisciplina me parece, particularmente, interessante tive a oportunidade de realizar alguns trabalhos sobre esta problemática, no âmbito de algumas disciplinas do Mestrado, que culminaram com a realização desta dissertação.

Tais comportamentos não se limitam, no entanto, a determinados contextos. Infelizmente eles parecem estar generalizados. As citações que se seguem, retiradas do livro de Sampaio ( 1998 ), “ Voltei à escola “ ( referindo-se ao liceu Pedro Nunes ), ilustram isso mesmo:

“ A maioria dos alunos deste 9º ano entram na aula após o segundo toque. Vêm em pequenos grupos e transportam na mão dossiers e livros em mau estado. Vejo rapazes com ar de criança, raparigas que parecem no fim da adolescência e finalmente um grupo que entra em tropel com ar brincalhão “ ( p. 71 ).

“ Vejo um caixote do lixo, as mesas dos alunos com rebordo carcomido e tampo com dezenas de desenhos ... “ ( p. 72 ).

Na opinião de Estrela ( 1996 ), a indisciplina é um fenómeno tão antigo como a própria escola. O que há de novo, actualmente, é a intensidade e a amplitude que esse fenómeno atingiu na escola dos nossos dias. A tabela 1 ilustra a situação alarmante que se começa a viver nas escolas e mostra o aumento significativo de delitos do ano lectivo de 1998/99 para o ano lectivo de 1999/2000, segundo dados da Polícia de Segurança Pública:

**Tabela 1- Aumento percentual de delitos ( Jornal "24 horas", 4/12/2000 )**

<b>TIPO DE DELITO</b>	<b>AUMENTO PERCENTUAL</b>
Ofensas sexuais	1.300,0
Vandalismo	274,5
Posse ou consumo de	266,7
Roubos nas escolas	263,2
Ameaças e injúrias	129,8
Ofensas corporais	123,8
Ameaças de bomba	46,1
Posse ou uso de armas	12,5
Furtos	2,3

Atendendo ao facto de existirem inúmeros estudos de caso sobre a indisciplina no contexto escolar, optei por abordar este problema relacionando-o com o desenvolvimento do professor. Com base na minha prática docente, tenho vindo a verificar que tais situações de indisciplina não ocorrem apenas com professores em início de carreira. Muitas vezes professores experientes ( não confundir com competentes ) sentem tanta ou mais dificuldade em controlar a turma ou determinado aluno do que aqueles. Tal facto parece indicar que, independentemente, do estado de desenvolvimento em que se encontre, cada indivíduo tem uma forma própria de lidar com as situações que se lhe vão deparando na sua actividade docente, isto é, serão as características individuais de cada um que parecem condicionar o seu comportamento.

Embora me tenha preocupado em abordar ambos os temas - indisciplina e desenvolvimento - segundo os vários pontos de vista identificados ao longo da pesquisa bibliográfica, como refere Magalhães ( 1992 ), “ corre-se sempre o risco de deixar fora qualquer coisa de particularmente importante “ ( p. 3 ).

O presente trabalho apresenta quatro capítulos. Os primeiros dois são o resultado da pesquisa bibliográfica efectuada e pretendem reflectir sobre questões fundamentais como a indisciplina, o desenvolvimento e a formação de professores, encarada esta como um instrumento de desenvolvimento pessoal e profissional.

O primeiro capítulo organiza-se em torno do conceito de indisciplina. Começa-se por abordar a problemática em torno deste conceito encarado-se antes de mais a indisciplina como uma negação a um conjunto de regras impostas quer pelo ministério, quer pela escola, quer pelos próprios professores que podem e devem promover a negociação dessas regras com os próprios alunos. Tal conceito apresenta-se extremamente vago e impreciso uma vez que os mesmos comportamentos assumem muitas vezes conotações diferentes entre os professores ou pelo mesmo professor em contextos diferentes. Procura-se também, reflectir sobre algumas das causas que têm contribuído para a emergência de situações de indisciplina cada vez mais graves. A massificação do ensino, as medidas adoptadas em virtude do alargamento da escolaridade obrigatória e a própria indefinição por parte dos professores na classificação dos comportamentos indisciplinados, juntamente com outros aspectos, parecem constituir algumas das causas principais que têm contribuído para tal fenómeno.

Seguidamente, procura-se encontrar algumas pistas que possam contribuir para a resolução deste problema. O envolvimento da família, uma boa comunicação professor-aluno e o estabelecimento de um conjunto de regras, durante a própria planificação da aula, afiguram-se assim como algumas das soluções possíveis.

A questão do estabelecimento das regras e a imprevisibilidade associada ao comportamento dos alunos dotam o próprio controlo disciplinar, conceito também abordado durante este capítulo, de uma enorme subjectividade. Relacionada com este conceito aborda-se a questão dos procedimentos de prevenção e dos procedimentos disciplinares correctivos e punitivos.

Finalmente, aborda-se a questão da indisciplina como uma das causas que tem contribuído para o *stress* docente e, em último caso, para o *mal-estar* da classe docente.

O segundo capítulo aparece organizado em torno do conceito de desenvolvimento do professor. O primeiro ponto a abordar neste capítulo está relacionado com a formação de professores encarada como um instrumento que parece contribuir decisivamente para o seu desenvolvimento global. Como se verá esse desenvolvimento possui duas componentes fundamentais e indissociáveis – uma pessoal e outra profissional. Far-se-á, ainda neste capítulo, uma referência às várias perspectivas sobre o desenvolvimento do professor, nomeadamente àquelas que consideram que o desenvolvimento se faz através de estádios qualitativamente diferentes e às que consideram que esse desenvolvimento se processa através de fases ou ciclos de vida. Finalmente abordar-se-á a perspectiva do desenvolvimento do professor que procura perceber como se constrói a sua competência profissional.

No terceiro e quarto capítulo, apresenta-se o trabalho empírico realizado, com o qual se pretendeu, essencialmente, atingir dois grandes objectivos. O primeiro, consistia em identificar diferenças, em relação a alguns aspectos relacionados com os comportamentos manifestados pelos alunos, nomeadamente à forma como os professores os classificam ( quanto à sua gravidade ), aos procedimentos que adoptam e aos factores a que os atribuem. O segundo objectivo consistia em verificar se é possível relacionar tais diferenças com o número de anos de experiência desses professores.

Enquanto no terceiro capítulo, se procedeu a uma abordagem das metodologias utilizadas pela investigação educacional em geral, e por esta investigação em particular, assim como à delimitação do terreno de investigação e à descrição da técnica de recolha de dados utilizada, no quarto capítulo descrevem-se os testes estatísticos utilizados no tratamento dos dados e apresentam-se a análise e discussão dos resultados obtidos.

**ENQUADRAMENTO  
TEÓRICO: REVISÃO DA  
LITERATURA**

## **1 – Indisciplina no contexto escolar**

### **1.1 – Clarificação do conceito**

O conceito de indisciplina relaciona-se intimamente com o de disciplina<sup>1</sup> e tende, normalmente, a ser definido pela sua negação, privação ou pela desordem proveniente da quebra das regras estabelecidas ( Estrela, 1994 ). Como refere Magalhães ( 1992 ):

“ procurar encontrar uma definição de indisciplina implicará, em primeiro lugar, a tomada de consciência de que se está perante um conceito extremamente vago, impreciso e que não se define por si, surgindo antes como negação de qualquer coisa, seja uma norma ou padrão socialmente aceite ou uma regra arbitrariamente imposta “ ( p. 12 ).

Segundo Amado ( 1998 ) “ a ausência de um sistema de regras torna insuportável a vida do grupo, impossibilita o trabalho da aula e afecta muito especialmente os alunos em « risco » “ ( p.37 ).

No contexto escolar, que é aquele que nos interessa , a noção de indisciplina diz respeito aos comportamentos do aluno perturbadores das actividades que o professor pretende desenvolver na sala de aula. Em concreto, a indisciplina pode ser manifestada por diversos comportamentos do aluno: " fazer barulho ", " bocejar ", " sair do lugar sem autorização",

---

<sup>1</sup> Se consultarmos um dicionário, verificamos que o termo disciplina, além de designar um ramo do conhecimento ou matéria de estudo, tem assumido ao longo dos tempos diferentes significações: dor; instrumento de punição; direcção moral; regra de conduta para fazer reinar a ordem numa colectividade; obediência a essa regra. Essas conotações tendem a interpenetrar-se e, hoje, quando falamos de disciplina, tendemos não só a evocar as regras e a ordem delas decorrente, como as sanções ligadas aos desvios e o consequente sofrimento que elas originam ( Estrela, 1994 ).

"participar fora da sua vez", "dizer asneiras", "agredir os colegas", "discutir com o professor", etc. ( Jesus, 1996 ), e que traduzem a quebra de um conjunto de regras em vigor na sociedade em geral e na escola em particular.

Esta questão das regras constitui, de resto, uma questão bastante complexa. É que neste contexto temos: as regras formais emanadas do Ministério da Educação, que nem sempre estão ajustadas às realidades das escolas; as regras não formais, estabelecidas de uma forma mais ou menos estruturada e que são interpretações das regras oficiais ou determinações sobre problemas específicos daquela organização escolar e, finalmente, as regras informais, que constituem um corpo doutrinário pouco explícito, mas muito importante no controlo da disciplina. São frequentemente confundidas com as regras sociais, já que tentam determinar um quadro de referência para o relacionamento escolar, por exemplo, entre professores e alunos ( Sampaio, 1996 ). Enquanto as primeiras são de conhecimento obrigatório e circulam em suportes oficiais ( decretos-lei, portarias, despachos e ofícios ), as segundas têm uma divulgação restrita e circulam não só em suportes escritos como orais. Finalmente, as regras informais são comunicadas verbalmente ou têm uma existência implícita, dificilmente vislumbrável nos documentos escritos, sendo só perceptíveis nos comportamentos administrativos e sociais ( Domingues, 1995 ).

Na opinião de Curto ( 1998 ), tais regras devem ser convenientemente explicadas aos alunos e com eles discutidas, pois só assim será possível manter a disciplina ao longo do ano lectivo.

Esta questão da indisciplina não é no entanto consensual. O problema reside no facto de alguns dos comportamentos que temos vindo a descrever assumirem conotações diferentes entre os professores,

dificultando a especificação daqueles que deverão ser considerados de indisciplina ( Jesus, 1996 ). Como refere Curto ( 1998 ), a “ noção de indisciplina surge como um factor subjectivo e de difícil definição, tendo os docentes formas diferentes de encarar os mesmos problemas “ ( p. 17 ). Enquanto alguns professores consideram que qualquer acto perturbador do bom funcionamento da aula é indisciplina, outros há que distinguem os comportamentos indisciplinados dos comportamentos perturbadores ou de distração dos alunos. Tomemos um exemplo: “ falar sem antes levantar o braço “. Se para uns professores esse comportamento é considerado indisciplina, para outros tal facto é encarado apenas como um “excesso de vitalidade próprio da idade “ ( Noesis, 1996 ). Numa sala de aula, situações iguais podem ser interpretadas de forma diferente consoante o professor em causa isto é, se para uns tal situação pode ser encarada como reveladora de um comportamento indisciplinado para outros isso pode não acontecer ( Curto, 1998 ). Segundo Magalhães ( 1992 ):

“ um comportamento não é indisciplinado em si, mas que o contexto em que ele ocorre, o ( s ) autor ( es ) que o adopta ( m ) e aquele ( s ) que o observa ( m ), constituem os elementos determinantes da caracterização desse comportamento como conforme ou não às regras estabelecidas, isto é, como indisciplinado ou não, no contexto da sala de aula “ ( p.12 )

Parece-nos extremamente interessante o exemplo referido por Sampaio ( 1998 ) e que diz respeito à questão das pastilhas elásticas. Sobre este assunto refere o autor:

“ aprendi numa reunião de professores que havia pelo menos cinco maneiras diferentes de lidar com as pastilhas elásticas dos alunos. Uma professora mais idosa disse-me que não permitia, porque os alunos precisavam de estar prontos a falar e era má educação falar com a boca cheia. Uma colega respondeu que a escola tinha que garantir a privacidade do

aluno e o que estava dentro da boca era do foro íntimo, logo jamais faria qualquer comentário. Retorquiu uma terceira que tudo dependia do modo de mascar a chiclete e por isso tinha de proibir quando « mascavam provocantemente ». ( ... ) Tentei recuperar a liderança da reunião quando um professor da linha compreensiva disse que era tudo um problema de stress, por isso ele não permitia no dia-a-dia da escola, mas autorizava nos testes « porque aí sim, estão nervosos e precisam de descontrair ». Quando eu tentava desesperadamente mudar de assunto, surge a quinta opinião, lançada com vigor por uma professora sanitarista: « É tudo um problema de saúde física, não tem nada a ver com o stress. Eu só deixo mascar depois do almoço, para que a pastilha não estrague os dentes! Noutras horas proíbo. E além disso recomendo sempre sem açúcar! ».” ( p. 142 e p. 143 ).

Parece-nos importante salientar que muitos dos comportamentos a que temos vindo a fazer referência não se restringem apenas à sala de aula, embora seja ela, com grande frequência, o palco principal onde ocorrem os problemas disciplinares ( Magalhães, 1992 ), nomeadamente, porque ela “ constitui o espaço fundamental onde se desenvolve o processo ensino-aprendizagem “ ( Mendes, 1998, p.110 ). Por esse motivo, no nosso estudo empírico, fazemos apenas referência à sala de aula enquanto espaço físico em que ocorrem predominantemente tais comportamentos.

Amado ( 1998 ) classifica os comportamentos indisciplinados em três níveis diferentes. No primeiro nível encontram-se aqueles que prejudicam o decorrer normal de uma aula, isto é, comportamentos de infracção a todo um conjunto de regras destinadas a criar as condições de ensino - - aprendizagem na sala de aula. É importante que o aluno se mantenha no espaço que lhe está reservado e se concentre nas tarefas que o professor lhe coloca, evitando “ interacções horizontais “ de natureza verbal e não verbal que não tenham a ver com a economia da aula. Comportamentos que envolvam agressões e insultos que para além de porem em causa as regras e condições de trabalho na aula, coloquem em questão os valores de solidariedade, amizade, cooperação, respeito pela “ diferença “, respeito

pela integridade física e psicológica dos outros, são colocados por este autor num segundo nível. Tais comportamentos dizem apenas respeito ao conflito entre pares. Finalmente são incluídos no terceiro e último nível todos os comportamentos que para além de serem em causa as condições de trabalho e as regras que as definem, manifestem desrespeito pelo professor e ponham em causa o seu poder, autoridade e dignidade.

Por seu lado, Estrela ( 1991, referido por Rego e Caldeira, 1998 ) faz uma classificação mais grosseira dos comportamentos de indisciplina classificando-os apenas em dois tipos: os pouco graves, mas que perturbam o normal funcionamento da aula devido à sua repetição constante ( não ser pontual, falar fora de vez, faltar às aulas, etc. ) e aqueles cuja intensidade e gravidade interferem com a função docente e com a dinâmica da aula, mas que ocorrem poucas vezes ( abuso verbal, agressão física ).

Num estudo realizado por Rego e Caldeira ( 1998 ) concluiu-se que “ as situações consideradas pelos professores como mais graves são aquelas que contêm um elemento de agressividade, principalmente se o mesmo é direccionado para o professor “ ( p. 95 ). Estes resultados vão ao encontro das conclusões de outros estudos em que os professores só consideram, efectivamente como indisciplina, os comportamentos que visam directamente a sua pessoa, desvalorizando pequenos desvios que, embora condicionem, não impedem o normal funcionamento da aula ( Rego e Caldeira, 1998 ). Também Carita e outros ( 1998 ) verificaram que os professores, os alunos e as mães dos alunos, referem como situações de indisciplina aquelas “ que traduzem um questionamento, explícito ou implícito, do professor ( da sua pessoa e/ou do seu desempenho ), ou que simplesmente põem em causa a qualidade da relação com ele “ ( p. 102 ).

De uma forma geral parece-nos poder afirmar que a emergência de situações de indisciplina se encontra relacionada com a quebra de um conjunto de regras estabelecidas pelo professor ( nesse caso parece-nos essencial que exista uma ” negociação “ com os alunos ), pela escola ou pelas instâncias superiores, nomeadamente pelo Ministério da Educação. Alguns exemplos que apontámos parecem ilustrar a dificuldade que existe em especificar quais os comportamentos que são considerados de indisciplina, uma vez que o mesmo comportamento pode ter várias interpretações consoante o professor em causa e o contexto em que ocorre. No entanto, parece haver uma tendência por parte de vários autores para atribuir uma maior gravidade aos comportamentos que visam a pessoa do professor, colocando em causa a sua autoridade, dignidade e segurança.

## **1.2 – Indisciplina e suas causas**

As alterações ocorridas durante as últimas décadas na sociedade em geral, e no sistema educativo em particular, implicaram algumas mudanças na educação escolar e na profissão docente, nomeadamente a passagem de um ensino de elite para um ensino de massas, na tentativa de combater o analfabetismo e democratizar o ensino, o que originou o alargamento da escolaridade obrigatória e o aumento brusco do número de alunos ( Jesus, 1996; Magalhães, 1992; Carita e Fernandes, 1997; Lopes, 1998 ). Neste contexto, a escola deixou de ser reclamada como um direito, uma garantia de ascensão social e económica, passando a ser encarada por muitos alunos como um dever, uma imposição, contribuindo para as situações de

desinteresse e de indisciplina que ocorrem nas nossas escolas ( Jesus, 1996 ). O próprio facto dos alunos que se encontram na escolaridade obrigatória não reprovarem por faltas faz com que permaneça na escola um elevado número de alunos cujas motivações, expectativas e competências não se coadunam com as exigências desta vida escolar. Por outro lado, a heterogeneidade da população discente e os flagelos sociais, tais como a droga, a SIDA, o desemprego e o desenraizamento familiar são problemas que ainda, segundo estas autoras, se reflectem na vida escolar, originando múltiplos conflitos ( Carita e Fernandes, 1997 ).

Segundo Duarte ( 1998 ), a indisciplina de que os professores se queixam, tem também a ver, no nosso país, com o tipo de comportamentos que o povo em geral manifesta, uma vez que “ é sabido que os portugueses cospem para o chão, despejam lixo na rua, respeitam pouco as filas de espera e insultam-se com facilidade “ ( p. 41 ).

Como ficou claro no ponto anterior, alguns comportamentos assumem conotações diferentes entre os diversos professores, dificultando a especificação daqueles que deverão ser considerados de indisciplina. Um dos factores que pode agudizar mais esses comportamentos tem a ver com as atitudes diferenciadas que os professores tomam, dificultando a percepção por parte dos alunos, de quais esses comportamentos e das consequências que deles podem advir ( Jesus, 1996 ).

Na opinião de Curto ( 1998 ), a própria escola é acusada de ineficaz e caótica no que diz respeito ao seu papel enquanto organização responsável pela manutenção da disciplina. Segundo este autor “ as regras não são claras nem estão convenientemente estabelecidas e ponderadas e nem a articulação entre os diversos órgãos se executa como seria desejável “ ( p. 34 ). A disparidade e falta de homogeneidade no cumprimento das regras é de resto

um factor bastante referenciado no que diz respeito às situações de indisciplina. Segundo Duarte ( 1998 ), “ seria vantajoso que todos os professores de uma turma adoptassem condutas comuns sobre certos comportamentos, estabelecessem regras claras e inequívocas pelas quais alunos e professores se regessem “ ( p. 41 ). A liberdade que se respira actualmente em toda a sociedade portuguesa contribui certamente para o não cumprimento das regras formal ou informalmente estabelecidas e contrasta claramente com o que se verificava durante o Estado Novo ( Curto, 1998 ).

Por outro lado, autores como Afonso ( 1989 ), Melo ( 1993 ) ( referidos por Curto, 1998 ) e Magalhães ( 1992 ) são defensores de uma perspectiva, segundo a qual, os problemas disciplinares derivam das relações que se estabelecem entre o poder<sup>2</sup> que alunos e professores detêm dentro da sala de aula. No entanto é importante não nos esquecermos que o poder do professor é mais forte do que o poder dos alunos.

Embora essas parcelas de poder possuam carácter e natureza diferentes, cada um deles tentará utilizá-las para atingir os seus objectivos. O que poderá estar na origem de conflitos e situações de indisciplina será a natureza eventualmente contraditória desses objectivos. Embora do ponto de vista formal, caiba aos alunos acatar as regras vigentes, aprender o que lhes é proposto e adoptar comportamentos que facilitem as suas aprendizagens e o trabalho do professor, alguns deles poderão procurar a ínfima parcela de poder que detêm e, beneficiando do factor numérico, o

---

<sup>2</sup> Segundo vários autores ( Afonso, 1991b; Bernoux, 1985; Crotzens, 1986, referidos por Magalhães, 1992 ) poder “ é sempre a capacidade que certos indivíduos ou grupos têm de conseguir que outros indivíduos ou grupos façam aquilo que eles pretendem “ ( p. 50 ).

grupo turma pode constituir-se como contrapoder, e fonte de instabilidade e conflito, adoptando comportamentos que poderão entrar numa definição ampla de indisciplina ( Magalhães, 1992 ). No estudo de Rego e Caldeira ( 1998 ), a que já fizemos referência, para além da maioria dos professores considerar os alunos como os principais responsáveis pelas situações de indisciplina, consideraram-nos, ainda, como o único alvo das acções de intervenção que deveriam ter lugar. Segundo Carita e outros ( 1998 ) tanto professores como alunos vêem estes como a fonte geradora da situação de conflito<sup>3</sup>. Enquanto os professores referem normalmente que tais situações acontecem porque os alunos “pretendem experimentar os professores” ou porque são “ impertinentes e malcriados “, na opinião dos alunos a ocorrência de tais situações deve-se ao facto de muitos deles “ viverem só para isso, de maneira a tornarem-se mais conhecidos e populares na escola “ ou ainda “ porque não estão a gostar da aula ... e então só querem fazer porcaria “. Da mesma opinião não é Lopes ( 1998 ), segundo o qual “ a indisciplina é um sinal de inadaptação ao contexto e não um sinal do « mau carácter » dos alunos “ ( p. 76 ).

As diversas formas de indisciplina manifestadas pelos alunos constituem, segundo Magalhães( 1992 ), uma contestação quer à escola, quer aos conteúdos programáticos que são obrigados a adquirir. Na opinião de Lopes ( 1998 ) “ embora sejam os alunos a « praticar » a indisciplina, há certamente factores de organização curricular, de gestão da sala de aula e da orientação vocacional que compete aos educadores e responsáveis educativos, alterar, sob pena de o nosso sistema educativo evoluir para

---

<sup>3</sup> Na opinião de Fernandes ( 1998 ), “tratar-se-á de um conflito de poder que põe em causa a autoridade do professor perante uma vontade individual ou colectiva de afirmação “ ( p. 119 )

níveis de indisciplina e violência idênticos aos de países cujos sistemas nos têm servido de modelo “ ( p.76 ).

Devemos referir, no entanto, que num estudo realizado por Curto ( 1998 ) o grupo de alunos em causa manifestava um reduzido número de comportamentos indisciplinados por considerarem os conteúdos leccionados interessantes e úteis.

Segundo Carita e Fernandes ( 1997 ) os próprios professores podem estar na base de algumas das situações de indisciplina uma vez que, se por um lado existem professores demasiadamente permissivos fomentando um clima de “ deixa andar “, por outro existem aqueles que são exageradamente autoritários criando um clima opressivo e repressivo que pode levar à contestação e prevaricação. Estas autoras apontam ainda outros factores que podem fomentar a indisciplina e que põem em causa a pessoa do professor como é o caso de aulas monótonas, pouco produtivas e que fomentem actividades exclusivamente da esfera do ensino e não da aprendizagem.

Na opinião de Lopes ( 1998 ), “ a formação em massa de professores, a cujas dificuldades « na transmissão do saber » acresce o generalizado desconhecimento de métodos de organização e gestão da sala de aula “ ( p.59 ), tem contribuído, também, para as situações de indisciplina.

Por outro lado, no estudo de Carita e outros ( 1998 ) a que já fizemos referência, embora as mães dos alunos reconheçam estes como uma variável importante a ter em conta no desencadear das situações de conflito, é sobretudo aos professores que elas atribuem tal responsabilidade uma vez que “ « tudo depende dele », da sua competência, do facto de terem ou não « mão nos alunos » ” ( p. 103 ).

Também Domingues ( 1995 ) coloca a hipótese de alguns comportamentos disruptivos<sup>4</sup> terem origem nos comportamentos e atitudes dos próprios docentes. A este propósito, refere o autor: “ nalguns casos, os conselhos de turma para efeitos disciplinares não se reúnem para não terem que questionar e avaliar as práticas profissionais de alguns professores “ ( p.84 ).

Magalhães ( 1992 ), é, no entanto, da opinião que as situações de indisciplina não estarão, no entanto, relacionadas com qualquer tipo de contestação ao professor.

Embora de uma maneira ou outra os aspectos a que temos vindo a referir possam influenciar o comportamento da criança ( ou do adolescente ), existem factores psicológicos que podem, igualmente, determinar importantes diferenças comportamentais. Muitas vezes os alunos ao sentirem necessidade de obter atenção por parte do professor, manifestam alguns comportamentos que podem não ser os mais adequados ( Magalhães, 1992 ). Na opinião da autora “ independentemente do grau de adequação desse comportamento, o que interessa do ponto de vista de quem o adopta é obter uma resposta, seja ela qual for “ ( Magalhães, 1992, p.15 ).

Em suma, podemos dizer que o alargamento da escolaridade obrigatória e algumas medidas que nesse âmbito têm vindo a ser adoptadas, ( o facto dos alunos que se encontram na escolaridade obrigatória não reprovarem por faltas faz com que um elevado número destes falte

---

<sup>4</sup> Veiga ( 1995, referido por Curto, 1998 ) considera comportamento escolar disruptivo 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.43 ) e devido ao facto de ser um conceito amplamente utilizado na linguagem científica internacional substitui muitas vezes o termo “ comportamento indisciplinado “.

constantemente às aulas e ocupe muitas vezes o tempo em actividades pouco educativas ) parecem contribuir decisivamente para o elevado número de situações de indisciplina, uma vez que, permanece na escola um elevado número de alunos que a encaram como um dever e uma imposição social. A existência de conteúdos programáticos que não se coadunam com os interesses dos alunos, parecem contribuir também para os comportamentos de indisciplina que temos vindo a referir.

Embora o aluno seja visto, normalmente, como o principal responsável por tais situações, o professor tem que assumir também a sua responsabilidade, uma vez que é a ele que cabe fazer respeitar as regras que foram estabelecidas. Devemos salientar, no entanto, a subjectividade que caracteriza a acção do professor, já que, por vezes, perante situações iguais, o professor age ( consoante o contexto em que elas se desenvolvem ) de forma diferente aumentando a confusão nos alunos uma vez que eles não conseguem perceber tal diferenciação. Para além disso, cabe ainda ao professor, a promoção de aulas dinâmicas em que os alunos tenham um papel activo na construção do seu próprio conhecimento. Aulas monótonas parecem levar ao desinteresse dos alunos e, muitas vezes, aluno desinteressado é sinónimo de aluno indisciplinado.

### **1.3 – Algumas pistas para a resolução do problema**

Se o mesmo comportamento pode ter interpretações diferentes consoante o professor em causa, também se pode verificar que a mesma situação pode por vezes ser interpretada de forma diferente pelo mesmo professor.

Como tal:

“ a indisciplina escolar não pode ser vista em si mesma, como uma qualidade inerente ao próprio comportamento, mas tem antes que ser analisada e compreendida no contexto da relação pedagógica em que a situação emerge e é categorizada enquanto tal “ ( Carita e Fernandes,1997, p.17 ).

É, portanto, nesse contexto que o professor classifica alguém ou algum comportamento como sendo indisciplinados.

Sempre que na sala de aula surjam situações que possam ser consideradas de indisciplina devemos ter em conta não só a variável aluno, mas também a variável professor e a variável currículo assim como as interações que entre aquela tríade se estabelecem ( Morgado, 1996, referido por Carita e Fernandes, 1997 ). Segundo este autor devem-se também questionar, caso haja necessidade, as variáveis exteriores ao contexto pedagógico próximo, mas que com ele interage: escola, família e sociedade ( Carita e Fernandes, 1997 ).

Embora, como refere Diogo ( 1998 ) o papel da família tenha adquirido um maior protagonismo com a entrada em vigor da Lei de Bases do Sistema Educativo ( Lei nº 46/86 de 14 de Outubro ), só com o Decreto - Lei sobre Direcção, Gestão e Administração das Escolas ( Decreto - Lei nº 172/91-A de 10 de Maio ) esta viu o seu poder reforçado na escola. Convém referir que, com este decreto, os encarregados de educação passaram a ter dois representantes na Assembleia de Escola e dois representantes no Conselho Pedagógico. Para além disso, sempre que haja conselhos de turma de natureza disciplinar estarão presentes dois encarregados de educação: um representante da Associação de Pais e um representante dos encarregados de educação da turma.

Embora na literatura se empregue com frequência o termo “ pais “, na opinião de Diogo ( 1998 ), esse termo deve ser preterido em relação ao termo “ família “ uma vez que para além das mutações recentes na estrutura demográfica das sociedades ocidentais que levaram a que um número cada vez maior de crianças e adolescentes não coabitem com os seus progenitores, o termo “ pais “ deixa de fora um conjunto de figuras que podem assumir um papel preponderante na socialização dos jovens ( avós, irmãos, tios, etc... ). Ainda na opinião deste autor convém salientar que a interacção e a aprendizagem recíproca entre pais e filhos tem diminuído drasticamente. Em consequência disso o grupo de amigos, por um lado, e a necessidade de assumir a sua própria personalidade, por outro lado, começam a ganhar importância cada vez mais cedo. Tal facto pode levar ao conflito entre gerações e a comportamentos desviantes face à moral e às regras sociais estabelecidas o que se pode reflectir na escola, nomeadamente, no eclodir de situações de indisciplina. Segundo Sampaio ( 1998 ) “ problemas de turbulência dos alunos mais novos parecem indiciar dificuldades das famílias actuais em transmitirem normas sociais e valores de tolerância e respeito pelos outros” ( p.86 ). Por tudo isto torna-se necessário:

“ criar pontos de encontro professores-alunos-pais em comissões ad-hoc ou estruturas flexíveis que sobretudo melhorem a comunicação. Se é correcta a participação dos delegados dos alunos em reuniões com o corpo docente, é preciso perceber que a sua capacidade de intervenção está francamente limitada pela diferença de poder que possuem as duas gerações em presença “ ( p. 95 )

A família assume assim, um papel fundamental na prevenção e resolução das situações de indisciplina. Para resolver tais situações é importante a co-responsabilização de professores, alunos e pais. Daí que “ o trabalho com a família seja essencial para a resolução de situações difíceis. Sem uma informação correcta sobre o universo relacional dos alunos torna-se ainda mais complexa uma possível intervenção “ ( Sampaio, 1998, p. 85 ).

Embora professores, educadores e legisladores reconheçam a importância de um envolvimento cada vez maior da família na vida escolar dos alunos, este teima em ser diminuto. Como refere Marques ( 1997 ):

“ apesar das mudanças, as escolas mantêm os padrões tradicionais de relacionamento com o exterior. Esse relacionamento limita-se a reuniões no início do ano lectivo, reuniões com a associação de pais duas ou três vezes por ano e realização de festas com a presença dos pais” ( p.29 ).

Com base na nossa prática docente, parece-nos poder afirmar que, mesmo quando solicitados, a grande maioria dos pais não comparece na escola, nem às reuniões, nem mesmo às festas atrás referidas. A falta de tempo e a dificuldade em abandonar os empregos a horas pouco convenientes, a desconfiança em relação aos professores e o receio de se depararem com situações difíceis são algumas das razões que Sampaio ( 1998 ) aponta e que contribuem para esse afastamento dos pais em relação à escola. Por outro lado, alguns estudos realizados sobre o envolvimento dos pais na vida escolar dos filhos demonstraram que os pais provenientes de classes sociais mais desfavorecidas o fazem com menos frequência, não por não os quererem ajudar ou por falta de interesse ( como afirmou a maioria dos professores envolvidos nesses estudos ), mas por não saberem como o fazer e por sentirem muitas vezes dificuldade em perceber os

professores ( Silva, 1997 ). Num estudo exploratório realizado por Diogo ( 1994 ), este concluiu que os encarregados de educação além de se preocuparem muito com o rendimento escolar dos seus educandos, consideram, não só, que a sua ajuda nas actividades escolares contribui bastante para o sucesso escolar, como também sentem necessidade de serem informados sobre as modalidades de apoio escolar que podem prestar aos seus educandos. Parece-nos que com o empenho da escola e mais concretamente dos professores alguns desses obstáculos podem ser ultrapassados fazendo com que os pais tenham um papel interventivo na educação dos seus filhos, contribuindo assim para a sua integração no meio escolar, o que pode levar muitas vezes a evitar comportamentos disruptivos. Para que isso seja possível terá, no entanto, que haver o empenho e a colaboração dos pais.

Na perspectiva de Marques ( 1997a ) o modelo da escola pluridimensional e da escola cultural “ é de facto o que melhor se ajusta à necessidade da aproximação curricular, pedagógica e vivencial da escola às famílias” ( p. 109 ). Este modelo de educação encara a escola como um local de produção cultural onde são valorizados os saberes de professores, alunos, pais e outros agentes educativos indo contra os princípios da escola tradicional que era encarada como uma comunidade de professores e alunos cabendo aos primeiros transmitir saberes, valores e atitudes e aos segundos consumi-los ( Marques, 1997a ).

No que diz respeito às Bases para a Organização Institucional da Escola Pluridimensional, Patrício ( 1990 ) propõe a coexistência de três componentes: a componente curricular restrita, isto é lectiva, a componente de complemento curricular, isto é extra-lectiva e a componente interactiva. Seria essencialmente ao nível das duas últimas que a participação dos pais

se poderia tornar mais efectiva uma vez que a segunda apresenta um carácter livre recorrendo a metodologias informais e inteiramente participativas e a terceira pode levar à envolvimento total da escola, encarada como comunidade educativa, em projectos educativos de grande amplitude. Marques ( 1997a ) lamenta, no entanto, o facto de, sobretudo a partir de 1990, ter havido uma desvalorização da componente de complemento curricular em detrimento da “ área-escola “ que na opinião do autor “ ninguém sabe o que é nem o que vai ser “ ( p.114 ).

Embora o papel da família seja fundamental, essencialmente na prevenção das situações de indisciplina é ao professor e à escola que compete encontrar um conjunto de soluções que permita uma resposta eficaz aos comportamentos desajustados que possam surgir. Nesse sentido é essencial que o professor, para além de estabelecer um conjunto de regras que definam um quadro de trabalho e de convívio, se mostre firme e seguro, aja com transparência e acima de tudo adopte uma posição que lhe permita receber feedback da classe ( Fernandes, 1998 ). A esse propósito Sampaio ( 1996 ) refere: “a melhoria da comunicação professor-aluno é essencial. Em situações de indisciplina na turma, o professor deverá parar e ganhar tempo, ouvindo os cidadãos que tem à sua frente sobre o que não está a correr bem “ ( p. 33 ).

No entanto, para conseguir tais objectivos é necessário que, durante a planificação da aula, o professor tenha em atenção algumas regras, tais como:

- “ Ocupar os alunos prevendo actividades de que eles gostem, que possam realizar ( de grau de dificuldade moderado ) e os auxiliem a aprender;
- Variar as tarefas, evitando tempos mortos, a monotonia e imprimindo ritmo ao trabalho;

- Dar instruções claras de modo que os alunos percebam o que devem fazer “ .  
( Fernandes, 1998. p. 123 ).

Sampaio ( 1996 ) apresenta algumas soluções que vão de encontro a estas ideias, quando refere que:

- “A escola promoverá a crescente actividade dos alunos, quer nas aulas, quer nos tempos livres. Aluno inactivo e desinteressado pode rapidamente tornar-se indisciplinado.
- Os conteúdos programáticos ( e não o manual como alguns professores fazem ) deverão, tanto quanto possível, adaptar-se aos interesses dos alunos.
- Os professores tirarão da cabeça ideias como " turma de loucos ", ovelha rnhosa, aluno drogado e procurarão, face à turma ou à escola, perceber as razões das condutas indisciplinadas ou violentas”. ( p. 33 )

Fazendo uma análise do que atrás foi dito, verificamos que a gestão da disciplina se revela um problema complexo que envolve não só o aluno, mas todo o seu contexto relacional, nomeadamente os professores e os pais, exigindo uma intervenção que englobe todos estes agentes do processo educativo. Para tal, é importante a mudança de perspectivas quanto ao sentido da escola, devendo esta funcionar, não como obrigação e meio de classificação alienante, mas como espaço de desenvolvimento pessoal e interpessoal ( Jesus, 1996 ).

## **1.4 – Controlo disciplinar**

Segundo Domingues ( 1995 ) devemos entender por “controlo disciplinar”:

“ o conjunto de todas as actividades que visam exercer alguma espécie de influência sobre o comportamento dos alunos, procurando ajustá-lo aquilo que é, por cada professor e pelos professores em cada escola, considerado como padrão de comportamento aceitável” ( p.7 ).

No entanto, e como temos vindo a fazer referência a comportamentos de indisciplina que ocorrem, nomeadamente, na sala de aula, convém referir a distinção que este autor faz entre *controlo disciplinar* e *disciplinação*. Enquanto o primeiro termo abarca os comportamentos ocorridos em todos os espaços físicos da escola e em todo o tempo escolar, o segundo referir-se-á ao:

“ conjunto interdependente de processos e meios pelos quais os professores procuram operar a interiorização de regras e valores que devem orientar o comportamento dos alunos na sala de aula, e o restabelecimento das regras violadas através da supressão dos comportamentos desajustados “ ( Domingues, 1997, p.7 ).

Assim, compete ao professor e à própria escola determinar, não só o que é a disciplina na aula ( ou quais comportamentos aceitáveis ), mas, também, como proceder para conseguir a sua manutenção ( Carita e Fernandes, 1997 ). Estamos aqui perante uma tarefa bastante complicada e que reveste o “controlo disciplinar” de uma profunda incerteza e subjectividade. Na opinião de Domingues ( 1995 ):

“ nenhum regulamento escolar pode definir todos os comportamentos passíveis de serem rotulados de correctos ou incorrectos, nem indicar as penas que os devem corrigir. Tal impossibilidade advém da imprevisibilidade da acção dos alunos e da diversidade e subjectividade das crenças e valores que os professores seguem “ ( p.34 ).

No entanto e uma vez que “ a manutenção da disciplina é tão valorizada pelos professores, é melhor prevenir do que intervir em situação de crise instalada “ ( Duarte, 1998, p. 43 ).

Amado ( 1998a ) designa como procedimentos de prevenção aqueles que dizem respeito:

“ a um conjunto de comportamentos e de actividades docentes destinados a orientar a acção do aluno, a cativar a sua adesão afectiva e o seu « acordo », ou a provocar um ensino « eficaz » combinado com uma relação que evite os problemas “ ( p. 37 ).

Este autor refere-se mesmo a um modelo por ele designado de “ modelo de prevenção baseado na análise do ensino “. Para este modelo alguns aspectos « técnicos » da actuação do professor são tão importantes como a sua competência na gestão das relações ou como a organização da escola como comunidade educativa. O modo como o professor transmite os conteúdos curriculares, organiza e apresenta as actividades didácticas deve ( com a colaboração simultânea dos alunos ) contribuir para manter a « ordem » na sala de aula. O objectivo final deste modelo consiste, no fundo, na criação de um clima de trabalho adequado na escola, em geral, e na sala de aula, em particular. Para se ser um « bom professor », “ é necessário saber conciliar o « à vontade » com trabalho e regra, um bom ensino com o humor, a amizade com o respeito!... )” ( Amado, 1998, p.40 ).

Na opinião de Carita e Fernandes ( 1997 ), os professores designados de « eficazes » ao criarem um clima de simpatia e respeito, previnem a indisciplina e favorecem as aprendizagens. Segundo estas autoras, o conhecimento do aluno, das suas necessidades, sentimentos e opiniões ou características pessoais constitui também, um importante instrumento de prevenção das situações de indisciplina, na medida em que permite ao

professor prever não só os problemas, mas, também, as respostas e as soluções mais ajustadas.

Se os procedimentos de prevenção resultassem em pleno não estaríamos agora, certamente, a reflectir em torno da questão fundamental da nossa dissertação: a indisciplina. À medida que esta se instala torna-se cada vez mais difícil para o professor encontrar respostas eficazes. O recurso espontâneo a procedimentos tradicionais, que conheceu enquanto aluno e que continuam a ser prática corrente nas nossas escolas, tais como: levantar a voz, gritar e ordenar, ameaçar, usar a autoridade, são as únicas alternativas que lhe restam para tentar repor ( e impor ) a ordem na sala de aula..

Todos esses procedimentos tradicionais podemos inclui-los naqueles que Amado ( 1998a ) designa de procedimentos disciplinares correctivos, na medida em que “ se destinam, antes de mais a controlar e corrigir o comportamento ( numa perspectiva educativa ), mais do que a puni-lo ( ainda que informalmente ) “ ( p.40 ). Em relação a tais procedimentos, nomeadamente, no que diz respeito às ameaças, o mesmo autor é da opinião que elas apresentam na perspectiva dos alunos, uma eficácia muito variada, dependendo muito do seu conteúdo e das consequências que delas podem advir, assim como da credibilidade que os professores “gozam” junto dos alunos. Uma relação pedagógica em que o professor aja com segurança e predomine o respeito mútuo parece revestir-se, neste caso, de uma importância fundamental.

Finalmente, existem ainda aqueles procedimentos que põem de parte qualquer negociação entre alunos e professores na sala de aula ( Amado, 1998a ) e que se traduzem na aplicação de uma determinada medida educativa disciplinar ( Decreto-Lei nº 270/98 de 1 de Setembro ). No que

diz respeito a estes procedimentos e nomeadamente à suspensão este autor refere: “ creio que as situações que levam à beira dessa medida, contemplada ainda na actual legislação, devem constituir um sério desafio à imaginação dos professores, individual e colectivamente” ( p. 49 ). Em sua opinião “ o que se verifica é que os procedimentos disciplinares punitivos, ainda que de uma natureza diferente dos do passado, não foram definitivamente relegados para o museu da Pedagogia “ ( p. 47 ).

A tabela ( 2 ) que se segue, adaptada a partir de Domingues ( 1995 ) ilustra precisamente a afirmação anterior e mostra a complexificação das penas a aplicar aos alunos indisciplinados com o decorrer dos anos.

**Tabela 2 – Complexificação das penas disciplinares**

1926	1932	1947	1976	1998
1º admoestação	1º admoestação	1º admoestação	1º advertência	1º advertência ao aluno
2º suspensão da frequência até oito dias	2º ordem de saída da sala de aula ou da instalação	2º ordem de saída onde se realizem os exercícios	2º ordem de saída do local onde se realizam os trabalhos	2º advertência comunicada ao encarregado de educação
3º exclusão da frequência	3º repreensão	3º repreensão	3º repreensão	3º repreensão registada
	4º suspensão da frequência até oito dias	4º suspensão da frequência até oito dias	4º suspensão da frequência até oito dias	4º actividades de integração na comunidade educativa.
	5º exclusão da frequência por tempo determinado	5º exclusão da frequência por período não superior a um ano	5º exclusão da frequência por período não superior a um ano	5º suspensão da frequência até dez dias úteis
		6º exclusão definitiva da frequência de todos os liceus	6º exclusão temporária da frequência de todos os estabelecimentos de ensino	6º transferência de escola
				7º expulsão da escola

Convém salientar, que o Decreto-Lei nº 270/98 de 1 de Setembro continua a prever a ordem de saída da sala de aula. No entanto, esta é encarada apenas como uma medida cautelar a utilizar pelo professor em situações que impeçam o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem, não constituindo assim, uma medida educativa disciplinar. Tal procedimento implica a marcação de falta ao aluno e a respectiva participação ao director de turma.

Após análise do quadro verificamos que embora a escola tenha sofrido inúmeras mudanças ao longo das últimas décadas, as penas disciplinares a aplicar têm-se mantido idênticas na sua essência. Como refere Domingues ( 1995 ) “ a escola do Estado Democrático herdou e perpetuou, na sua quase integridade, o quadro penal do antigo regime “ ( p. 34 ).

Para além de todos os procedimentos atrás referidos, inúmeras investigações têm procurado encontrar soluções para alguns comportamentos disruptivos observados com base no quadro teórico oferecido pelo comportamentalismo ou behaviorismo. Como referem Carita e Fernandes ( 1997 ), este paradigma:

“ centra-se na observação dos comportamentos, buscando a relação destes com os estímulos que ( presumivelmente ) os provocam. O relacionamento entre um estímulo e a respectiva resposta comportamental ( observável ) permite ir modelando os comportamentos no sentido da resolução dos conflitos interpessoais, mediante uma cada vez mais correcta selecção e administração dos estímulos “ ( p. 102 ).

A recompensa e o castigo são conceitos que dentro deste quadro teórico se aliam frequentemente na gestão da indisciplina. Se a primeira, por ser desejada, contribui para a manutenção de comportamentos adequados, a

aversão causada pelo segundo deverá fazer cessar a manifestação de comportamentos desajustados.

No entanto, se recompensar não é prática corrente nas nossas escolas, castigar é a resposta habitual àqueles que manifestam comportamentos indisciplinados. Sempre que os alunos manifestem tais comportamentos, os professores tendem a repreendê-los e a puni-los com base nos castigos institucionais previstos pela legislação vigente ( que revimos atrás ) e cuja eficácia é hoje bastante duvidosa ( Carita e Fernandes, 1997 ). No estudo de Carita e outros ( 1998 ), as autoras verificaram que:

“ os professores referem predominantemente que ou conversam com os alunos fazendo-lhes ver o que está mal, avisam, chamam a atenção ou então adoptam comportamentos que sem mais delongas visam pôr rapidamente fim à situação, através de gritos, repreensões severas, ordens, ameaças, proibições e expulsões “ ( p. 103 ).

As consequências do castigo são, no entanto, diferentes consoante os alunos em causa. Se para uns, nomeadamente aqueles que são pouco prevaricadores ou muito dependentes do apreço familiar, ele tem um efeito punitivo fazendo com que os alunos em causa passem a evidenciar o comportamento desejado pelo professor ou deixem de evidenciar aquele que foi objecto de sanção, para outros o castigo pode constituir uma distração ou até um prazer uma vez que estes já nada têm a perder. As repreensões e até mesmo as suspensões acabam muitas vezes por ser um exemplo disso, uma vez que elas acabam muitas vezes por contribuir para a reputação que os alunos mais problemáticos querem manter perante os colegas e amigos ( Carita e Fernandes, 1997 ).

Numa altura em que cada vez mais se faz referência à formação cívica e democrática do aluno, tendo em vista o desenvolvimento equilibrado da sua personalidade, parece-nos essencial que o professor encontre soluções que passem, antes de mais, pela prevenção das situações de indisciplina. Para que tal seja possível, o professor deve, sobretudo através da negociação ( embora esta muitas vezes seja difícil ) com os seus alunos, criar um clima de trabalho em que predomine o respeito mútuo. Num trabalho realizado por Carita e outros ( 1998 ) verificou-se que embora os alunos valorizem os professores pelas suas competências na gestão da dimensão « trabalho » é, sobretudo, pelas suas competências de gestão da dimensão sócio-relacional da turma que eles definem o bom professor. Mesmo em caso de punição é importante que o aluno se sinta respeitado e não humilhado pois só assim será possível preservar a relação pedagógica.

## **1.5 - Indisciplina e stress docente**

Segundo Cardoso e outros ( 1998 ) o *stress* surge através de um processo dinâmico de transacções mútuas, em que se verifica uma discrepância entre as exigências impostas pelo meio e as competências que a pessoa julga possuir para as enfrentar. Na opinião destes autores:

“ o stress que afecta os professores não é um fenómeno novo, mas a sua gravidade tem vindo a acentuar-se. É cada vez maior a incidência de insatisfação, desejo de abandono e sintomas psicopatológicos entre os professores comparativamente com outros grupos profissionais “ ( p. 15 ).

No entanto, ao contrário do que se poderia pensar, a existência de factores de *stress* nem sempre pode constituir um problema para os docentes. Segundo Jesus ( 1998 ) eles podem mesmo constituir um desafio para esses professores. Se, por um lado, o professor não se conseguir adaptar a esses factores dizemos que estamos perante uma situação de *distress*, se por outro lado houver uma optimização do seu funcionamento adaptativo face a esses factores estamos perante uma situação de *eustress*. Tomemos para exemplo a indisciplina dos alunos que temos vindo a abordar ao longo da nossa dissertação. Falaremos em *distress* caso o professor não consiga encontrar estratégias adequadas que lhe permitam ser capaz de gerir os comportamentos dos alunos tendo, assim, que se confrontar com esse problema durante todo o ano lectivo. No entanto, se o professor encontrar estratégias que lhe permitam desenvolver um bom relacionamento interpessoal com esses alunos, aquilo que à partida parecia constituir um problema transformou-se num factor de desenvolvimento profissional para esse professor. Neste caso estaríamos perante uma situação de *eustress*.

Na opinião de Jesus ( 1998 ), o *distress*, constitui a última fase de um processo de confronto com as exigências profissionais que ultrapassam os recursos adaptativos do professor e caracteriza o que normalmente se designa por *mal-estar docente*<sup>5</sup>. Esse *mal-estar* pode manifestar-se nos planos biofisiológicos, comportamental, emocional e cognitivo e pode ser o resultado da conjugação de uma série de factores que têm a ver não só com a profissão e as condições em que é exercida ( relações estabelecidas com

---

<sup>5</sup> Segundo Esteve ( 1991 ), a expressão mal estar-docente “ emprega-se para descrever os efeitos permanentes de carácter negativo, que afectam a personalidade do professor como resultado das condições psicológicas e sociais em que se exerce a docência, devido à mudança social acelerada “ ( p. 98 )

os alunos, colegas e encarregados de educação, condições de trabalho, processo ensino-aprendizagem ), mas também, com a sua vida privada.

Baseando-se em investigações já realizadas, Esteve ( 1991 ) agrupa os factores que contribuem para o *mal-estar docente* em dois grupos distintos: factores de primeira e factores de segunda ordem. Enquanto os primeiros incidem directamente sobre a acção do professor na sala de aula, isto é sobre o trabalho docente, os segundos estão relacionados com as variáveis do contexto em que se exerce a docência.

Os problemas disciplinares, por incidirem directamente sobre a acção do professor, aparecem-nos assim entre os factores de primeira ordem que mais causam *mal-estar*. Associados ao problema da indisciplina surgem ainda outros factores de primeira ordem tais como: a exigência de um número cada vez maior de tarefas que os professores são chamados a desempenhar ( para além da simples instrução, o professor tem ainda de cuidar do equilíbrio psicológico e afectivo dos alunos, da integração social, da educação sexual, etc); a transmissão de um conjunto de valores básicos que tradicionalmente eram transmitidos pela família; a necessidade de integração no seu trabalho do potencial informativo dos meios de comunicação de massas; o aumento das contradições no exercício da docência ( pede-se ao professor que desempenhe um papel de amigo, de companheiro e de apoio ao desenvolvimento do aluno, que é incompatível com as funções selectivas e avaliadoras que também lhe pertencem); a passagem de um ensino de elites, baseado na relação e competência, para um ensino de massas incapaz de assegurar um trabalho adequado ao nível do aluno; uma menor valorização social do professor.

Como factores de segunda ordem aparecem, normalmente, a escassez de recursos materiais, as deficientes condições de trabalho e a mudança nas relações professor-aluno ( Esteve, 1991 ).

Flores ( 1999 ), fazendo referência às conclusões da sua dissertação de mestrado, aponta também a indisciplina como “ um factor problemático profusamente referenciado pelos professores principiantes “ ( p. 188 ). A contribuir para tal facto, estarão, na opinião de Machado ( 1996 ), factores relacionados com a insegurança dos professores iniciantes e com a sua falta de experiência em controlar as reacções emocionais ou em assumir a autoridade. Parece-nos, no entanto, que os problemas disciplinares não constituem um problema exclusivo dos professores iniciantes. Com base na nossa actividade docente, parece-nos poder afirmar que também os professores com mais anos de experiência sentem por vezes dificuldades em lidar com tais situações. Neste caso serão as características individuais de cada um, que provavelmente, limitam a sua actuação.

Na dissertação de mestrado de Flores, a que já fizemos referência, a modalidade de apoio que os professores iniciantes entrevistados mais referem, para ultrapassar os problemas disciplinares, tem precisamente a ver com a existência de um grupo ( na escola ou na Universidade ), que permita a reflexão e a partilha de experiências, sobre as suas dificuldades, dúvidas e projectos, uma vez que eles próprios reconhecem a falta de conhecimentos e de estratégias para ultrapassar tais problemas. A observação de outros colegas e a promoção de discussões e Workshops incidindo sobre temas como a indisciplina e a gestão da aula são outras das soluções apontadas ( Flores, 1999 ). Na opinião da autora:

“ a criação de um clima propiciador de partilha de experiências profissionais e o fomento da interação entre professores e instituições de formação, surge como repto para os responsáveis pela sua elaboração e implementação, sobretudo num contexto em que as práticas profissionais se encontram marcadas pelo individualismo” ( p. 198 ).

Também Machado ( 1996 ) aponta o isolamento como um dos problemas que caracterizam a profissão docente. Na opinião da autora,

“ os professores vivem isolados, raramente observam outros colegas a trabalhar, o que é encorajado pela organização da escola, com a sua estrutura celular. Isto se por um lado, lhes dá um sentido de liberdade, também os deixa isolados perante os problemas “ ( p. 38 ).

Numa época em que as mudanças sociais se têm acentuado cada vez mais, na nossa sociedade, a indisciplina e até mesmo a violência que se vive hoje nas nossas instituições escolares, associada ao individualismo que caracteriza a profissão docente, parece surgir como um dos factores que mais directamente tem contribuído para o *stress* dos professores e em último caso para o *mal estar-docente*. A partilha de experiências, em situações mais ou menos formais, parece-nos contribuir decisivamente para ultrapassar essa situação e permitir assim que os docentes encarem a sua profissão com um maior empenho e optimismo.

## **2 – O desenvolvimento do professor**

### **2.1 – Formação e desenvolvimento do professor**

A falta de conhecimentos e de estratégias que permitam aos professores lidar com situações de indisciplina cada vez mais complexas, as constantes reformas que o nosso sistema educativo tem sofrido e o próprio individualismo que, cada vez mais, caracteriza a actividade docente, parecem-nos constituir, entre outros, alguns dos factores que têm contribuído, decisivamente, para a necessidade de uma adequada formação de professores. Como refere Nóvoa ( 1995 ) : " Não há ensino de qualidade, nem reforma educativa, nem inovação pedagógica, sem uma adequada formação de professores " ( p. 10 ).

Essa formação como refere Garcia ( 1999 ):

“ é um conceito que se deve referir tanto aos sujeitos que estão a estudar para serem professores, como àqueles docentes que já têm alguns anos de ensino. O conceito é o mesmo, o que poderá mudar é o conteúdo, foco ou metodologia de tal formação “ ( p. 26 ).

Esta ideia da formação ao longo de toda a carreira, está bem patente na Lei de Bases do Sistema Educativo que no seu artigo 30º, ponto 1, alíneas a) e b) refere, respectivamente:

" A formação de educadores e professores assenta nos seguintes princípios:

- Formação inicial de nível superior, proporcionando aos educadores e professores de todos os níveis de educação e ensino a informação, os métodos e as técnicas científicas e pedagógicas de base, bem como a formação pessoal e social adequadas ao exercício da função;

- Formação contínua que complemente e actualize a formação inicial numa perspectiva de educação permanente. "

No entanto, enquanto os programas de formação destinados a professores principiantes, os deverão ajudar nos numerosos problemas que se lhe colocam durante as aulas, aqueles que visem os professores com mais anos de experiência, caso queiram adquirir alguma relevância, deverão ter em conta as suas necessidades profissionais e pessoais, reais e diárias, e não apenas a transmissão de conhecimentos externos ( Mellado, 1998 ).

Na opinião de Segovia y Botía ( 1998 ), os adultos consideram os projectos de formação como efectivos se estes tiverem uma influência sobre a sua vida pessoal, profissional e social e forem ao encontro da concepção que eles têm de si próprios, das suas necessidades, percepções e interesses.

Nesta perspectiva, inúmeros autores têm reconhecido a necessidade de se aplicar os estudos sobre a aprendizagem e o desenvolvimento dos adultos na formação de professores. Como refere Loureiro ( 1997 ) ” ... o professor deve ser encarado como um adulto em desenvolvimento e a sua formação como uma formação de adultos “ ( p. 121 ). Assim sendo, torna-se necessário considerar os professores como sujeitos cuja actividade profissional os leva a implicar-se em situações formais e não formais de aprendizagem ( García, 1999).

Ainda que os adultos aprendam ( conhecimentos, competências, atitudes e disposições ) em situações formais, parece ser através da aprendizagem autónoma que a aprendizagem do adulto se torna mais significativa. Tal aprendizagem, inclui todas aquelas actividades de formação na qual a pessoa ( individualmente ou em grupo ) toma a iniciativa, com ou sem a ajuda de outros, de planificar, desenvolver e avaliar as suas próprias actividades de aprendizagem ( García, 1999).

A formação deverá por isso ser encarada como uma experiência educativa que seja válida para o ensino das suas matérias específicas baseando-se na reflexão, discussão e colaboração entre docentes das mesmas matérias e níveis educativos, a partir da análise dos seus próprios casos e dos de outros professores, e da construção de novos materiais de ensino, tudo num processo de investigação colaborativa ( Mellado, 1998 ). Como refere Imbernón ( 1997 ) “ el curriculum de formación debería consistir en el análisis, la reflexión y la intervención sobre situaciones problemáticas “ ( p. 41 ).

O conceito de reflexão é, de resto, na actualidade, o conceito mais utilizado por investigadores, formadores de professores e educadores diversos, para se referirem às novas tendências da formação de professores (Garcia, 1995). Ainda que esta se nos apresente como uma questão recente, o mesmo autor refere que as origens desta perspectiva ao nível da formação de professores remontam a Dewey, o qual em 1933 defendia que no ensino reflexivo se levava ao cabo " o exame activo, persistente e cuidadoso de todas as crenças ou supostas formas de conhecimento, à luz dos fundamentos que as sustentam e das conclusões para que tendem ” ( 1989, p.25, citado por García, 1995, p.60 ). Daqui deriva a necessidade de formar professores que venham a reflectir sobre a sua própria prática, na expectativa de que a reflexão será um instrumento de desenvolvimento do pensamento e da acção.

O triplo movimento sugerido por Schön ( 1990 ) - conhecimento na acção, reflexão na acção e reflexão sobre a acção e sobre a reflexão na acção - ganha uma pertinência acrescida no quadro do desenvolvimento

pessoal dos professores e remete para a consolidação no terreno profissional de espaços de (auto)formação participada, que permitam compreender a globalidade do sujeito, assumindo a formação como um processo interactivo e dinâmico. A troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar simultaneamente, o papel de formador e de formado ( Nóvoa, 1995 ). A este propósito Furió ( 1994 ) refere a necessidade de estratégias de formação inicial e contínua que favoreçam um trabalho colectivo e que conduzam os próprios professores, a orientar a sua própria formação como uma mudança didáctica que seja ao mesmo tempo conceptual, metodológica e atitudinal, mas aplicada ao ensino. O trabalho em equipa constitui uma necessidade verdadeiramente incontornável, uma vez que as exigências progressivamente maiores que se colocam no exercício da profissão docente requerem cada vez mais uma reflexão conjunta e a partilha de experiências ( Carita e Fernandes, 1997 ).

Práticas de formação contínua organizadas em torno de professores individuais podem ser úteis para a aquisição de conhecimentos e de técnicas, mas favorecem o isolamento e reforçam a imagem dos professores como transmissores de um saber produzido no exterior da profissão. Práticas de formação que tomem como referência as dimensões colectivas contribuem para a emancipação profissional e para a consolidação de uma profissão autónoma na produção dos seus saberes e dos seus valores ( Nóvoa, 1995 ).

O problema é que “ há muito pouca partilha de situações vividas na aula, como se cada um necessitasse de resolver sozinho os complexos

problemas do quotidiano escolar “ (Sampaio, 1998, p. 90 ). Tal facto aumenta o isolamento e contribui certamente para o *mal estar-docente*.

Também Doyle ( 1990, citado em Garcia, 1995 ) apresenta um ponto de vista crítico em relação à formação de professores quando a caracteriza como “ um conjunto de experiências fracamente coordenadas, concebidas para manter os professores preparados para as escolas primárias e secundárias ” ( p. 23 ) . Esta ideia parece ir de encontro à crise que, em nossa opinião, a formação de professores atravessa no nosso país. Salvo raras excepções, os professores não parecem atribuir grande importância ao seu percurso formativo e o motivo principal que os leva a envolverem-se em situações formais de aprendizagem é a obrigatoriedade de obtenção das chamadas unidades de crédito para progressão na carreira. Como refere uma das professoras entrevistadas por Sampaio ( 1998 ), “ a formação na sua concepção é completamente bizarra, no terreno totalmente desarticulada e na prática não tem respondido às grandes dificuldades com que os professores se debatem “ ( p. 176 ).

Na opinião de Nóvoa ( 1995 ), importa valorizar paradigmas de formação que promovam a preparação de professores reflexivos, que assumam a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento. Tal formação não deve, por isso, constituir um mero veículo de transmissão de conhecimentos e de técnicas, mas ser encarada como uma função educativa ao nível do processo global de desenvolvimento ( Ralha Simões, s.d. ).

Se adoptarmos a ideia de que um professor é uma pessoa que desempenha funções docentes numa escola ( Ribeiro, 1989 ), então esse

desenvolvimento tem que possuir duas dimensões: uma dimensão pessoal e uma dimensão profissional. Como refere Machado ( 1996 ):

“ tornar-se professor, é um processo que ocorre ao longo de toda a vida, no qual a realidade e a idealidade se entrecruzam num refluxo contínuo, pressupondo a construção pessoal de um saber sobre os caminhos e os fins, sobre si e sobre os modos de estar na relação interpessoal, que é o acto educativo. Neste processo, a oposição entre o profissional e o pessoal não tem sentido “. ( p. 294 ).

Soares ( 1995 ) é, no entanto da opinião que embora muito se fale actualmente no desenvolvimento do professor, este constitui um objectivo, efectivamente, recente dos programas de formação e está associado à atenção que, cada vez mais, tem sido dada aos modelos e teorias de desenvolvimento humano na Psicologia da Educação.

Muitas definições que se têm dado em relação ao conceito de formação associam este conceito ao de desenvolvimento pessoal. Para ilustrar tal facto escolhemos duas definições sobre o conceito de formação. Assim, Zabalza (1990, citado em Garcia,1995 ) refere-se à formação como “ o processo de desenvolvimento que o sujeito humano percorre até atingir um estado de “*plenitude*” pessoal “ ( p. 19 ). Por outro lado Ferry ( 1991, citado em Garcia 1995 ) é da opinião que “ formar-se nada mais é senão um trabalho sobre si mesmo, livremente imaginado, desejado e procurado, realizado através de meios que são oferecidos ou que o próprio procura ” ( p. 19 ).

Quando falamos na dimensão do desenvolvimento pessoal, referimo-nos a um processo que envolve a pessoa do professor numa multiplicidade de vertentes, de entre as quais se destacam as formas de apreensão e organização de conhecimentos, os valores, as crenças, as atitudes, os sentimentos e as motivações ( Oliveira, 1997). Tal dimensão envolve

processos reflexivos sobre si próprio, no contexto profissional, com previsíveis implicações ao nível do seu auto-conhecimento como pessoa e como profissional. Mas esta componente pessoal da formação não nos deve levar a pensar que esta se realiza unicamente de forma individual. Como já referimos atrás é importante que o professor se envolva em processos de formação nos quais, colectivamente, deverá reflectir sobre as experiências mais significativas vividas por ele ou pelos seus colegas de formação.

O desenvolvimento profissional reporta-se, de uma forma mais específica, ao domínio de conhecimentos sobre o ensino, às atitudes face ao acto educativo, ao papel do professor e do aluno, às suas relações interpessoais, às competências envolvidas no processo pedagógico e ao processo reflexivo sobre as práticas do professor ( Oliveira, 1997 ).

Uma formação que queira contribuir para o desenvolvimento integral do professor terá que passar, segundo Nóvoa ( 1995 ), pela experimentação, pela inovação, pelo ensaio de novos modos de trabalho pedagógico, e por uma reflexão crítica sobre a sua utilização.

## **2.2 – Perspectivas sobre o desenvolvimento do professor**

Tal como acontece com os modelos de formação, também no estudo do desenvolvimento do professor devemos ter em conta os trabalhos sobre o desenvolvimento do adulto uma vez que o importante é perceber antes de mais “ como é que o adulto, que o professor é, se desenvolve, enquanto pessoa, num momento da vida, na qual o percurso profissional se torna fundamental “ ( Prick, 1986, referido por Machado, 1996, p. 80 ).

Segundo Burden ( 1990, citado por Machado,1996 ) esses estudos sobre o desenvolvimento do adulto parecem agrupar-se em dois grupos fundamentais.

Um desses grupos considera que o desenvolvimento se faz através de estádios qualitativamente diferentes. Na opinião de Garcia ( 1999 ), tal desenvolvimento deve ser entendido, antes de mais como um processo que não é estático, nem uniforme e durante o qual o professor atravessa gradualmente uma sequência hierárquica de etapas em que o nível de complexidade é cada vez maior.

Segundo Simões ( 1994 ), os professores que tiverem atingido um nível de complexidade superior, em termos do seu desenvolvimento psicológico, encontrar-se-ão mais aptos a encarar qualquer situação complexa do processo de ensino. No entanto, como refere Machado ( 1996 ), “ este processo de desenvolvimento não é automático, antes ocorre sempre através da interação entre o sujeito e o meio “. Sobre este assunto refere Pintrich ( 1990, citado por Garcia 1999 ) :

“ o desenvolvimento é determinado por muitos factores. Existem diferentes causas do desenvolvimento incluindo as biológicas, sociais, psicológicas, físicas e históricas. Ocorrem interações complexas entre estes factores, de tal maneira que as mesmas mudanças em diferentes sujeitos podem ter diferentes causas ” ( p. 57 ).

Daqui resulta a ideia de que o desenvolvimento ocorre devido à interação entre o indivíduo e o ambiente com o qual interage, não sendo por isso um processo automático e unilateral ( Garcia, 1999 ).

Uma vez que o desenvolvimento cognitivo de cada professor depende das suas características individuais, é importante ter em conta que:

“ não podemos pensar nos professores como um colectivo homogéneo, mas sim que existem diferentes níveis de maturidade pessoal e profissional que os programas de formação devem ter em consideração ” ( Garcia, 1999, p. 60 ).

Ninguém muda de um dia para outro. Cada pessoa aprende de uma determinada maneira e tem um estilo cognitivo de processar a informação que lhe chega. A aquisição de conhecimentos por parte dos professores torna-se por isso um processo complexo, adaptativo e experiencial ( Imbernón, 1997 ).

A actividade docente parece assim estar condicionada quer pelas características individuais do próprio professor, nomeadamente pelo nível de maturidade que este possui, quer pelo próprio contexto em que se desenrola a relação pedagógica. Como tal, o professor deve agir com maturidade, equilíbrio e bom-senso e ter em atenção que a sua actividade decorre em circunstâncias nem sempre previsíveis ( Simões, 1994 ).

Um outro grupo de estudos sobre o desenvolvimento do professor faz referência aos diferentes ciclos de vida do indivíduo. Para estes é fundamental identificar as tarefas e as crises características de cada uma delas ( Machado, 1996 ).

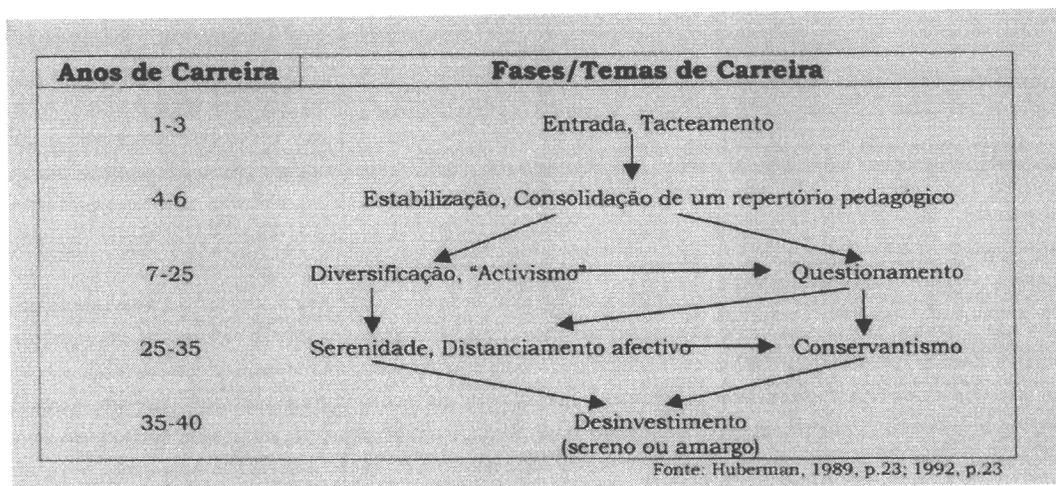
Não menosprezando alguns estudos que se limitam aos primeiros anos da carreira atribuiremos, no entanto, maior importância a trabalhos como os de Sikes<sup>6</sup> ( 1985, referido por Garcia, 1995 ) ou de Huberman

---

<sup>6</sup> O estudo desenvolvido por Sikes ( 1985, citado por Garcia, 1995 ), ao contrário do de Huberman, engloba cinco etapas pelas quais passam os professores ao longo da sua carreira. A primeira etapa é caracterizada essencialmente pela entrada na vida adulta e sob o ponto de vista pedagógico aquilo que mais preocupa os professores é o domínio dos conteúdos e os problemas disciplinares, estes últimos devidos essencialmente à falta de autoridade que os jovens docentes ainda denotam. É uma fase que se situa entre os 21 e os 28 anos e que corresponde também à socialização profissional. A segunda etapa tem lugar entre os 28 e os 33 anos e se uns atingiram já a estabilidade profissional outros há que terão de procurar um novo emprego. Os professores deixam de estar tão preocupados com os conteúdos passando a preocupar-se mais com as estratégias a utilizar durante o processo ensino-aprendizagem. Por volta dos 30 e até aos 40 anos

( 1989 ) uma vez que para além de abrangerem toda a carreira, o segundo constitui mesmo uma obra de referência no estudo dos ciclos de vida dos professores. Também em Portugal têm sido realizados alguns trabalhos sobre as fases e percursos de vida do professor. No nosso trabalho abordaremos a título de exemplo o de Gonçalves ( 1990 ) uma vez que, todos eles tomam como referência a obra de Huberman.

Huberman (1989 ) identifica sete fases na carreira do professor que se podem ou não suceder de forma linear ( figura 1 ).



**Figura 1 : Modelo de Huberman sobre as várias fases da carreira docente**

ocorre a terceira etapa da carreira dos professores. Esta etapa corresponde a uma fase de estabilização. Os professores esforçam-se por adquirir uma maior competência profissional uma vez que se encontram num período de grandes capacidades físicas e intelectuais. É uma fase da vida em que muitos contraem matrimónio e se tornam pais ou mães o que pode afectar positiva ou negativamente o seu desempenho. A quarta etapa tem lugar entre os 40 e os 50/55 anos e se por uns é vivida sem qualquer problema outros há que se tornam amargurados, críticos e cínicos. Sobre os primeiros recaem normalmente muitas das responsabilidades da escola ou do sistema educativo. Finalmente a quinta etapa está compreendida entre os 50/55 anos e a jubilação. Esta é

A primeira fase corresponde à entrada na carreira e corresponde aos três primeiros anos de ensino. Esta corresponde a uma fase de “sobrevivência” e de “descoberta”. Se a primeira traduz o que se designa vulgarmente por “choque do real”, o confronto inicial com complexidade da situação profissional a segunda traduz o entusiasmo inicial, a experimentação e a exaltação por ser responsável por uma turma, por um programa, por pertencer finalmente a um corpo profissional ( Huberman, 1995 ). A fase que se segue é denominada de estabilização e situa-se por volta dos 4-6 anos de ensino. Nesta fase o professor compromete-se definitivamente com o ensino uma vez que surge a nomeação oficial. É a escolha de uma identidade profissional que marca a transição da adolescência para a vida adulta. A pertença a um corpo profissional, a independência, a “libertação” ou “ emancipação” ( referida por alguns professores ) é agora uma realidade. Sob o ponto de vista pedagógico esta é uma fase em que existe um sentimento de “competência” pedagógica crescente. Os professores começam-se a preocupar mais com os objectivos didácticos e menos consigo próprios o que conduz a um sentimento geral de segurança e de descontração. A partir desta fase começa-se a verificar uma maior divergência nos percursos individuais; entra-se assim na fase da diversificação. As incertezas, as inconsequências e o insucesso geral que predominavam antes desta fase e que impediam qualquer tentativa de diversificação e gestão das aulas dão lugar a uma série de experiências pessoais que conduzem a aulas mais dinâmicas e interessantes. Os professores encontram-se empenhados em “revolucionar” o sistema ou procuram desempenhar cargos que lhe confirmam uma maior autoridade,

---

uma fase em que os professores passam a exigir menos aos seus alunos até mesmo sob o ponto de vista disciplinar.

responsabilidade ou prestígio. A fase do questionamento situa-se sensivelmente a “meio da carreira”, por volta dos 15 a 25 anos de serviço, e se para uns é provocado pela monotonia em que caíram as suas aulas para outros esse questionamento é devido ao fracasso das experiências ou das reformas estruturais pelas quais tentaram enveredar. Na sequência da fase anterior pode-se alcançar a fase da serenidade e distanciamento afectivo. Esta é uma fase em que os professores nada mais têm a provar, a outros ou a si próprios, por isso o nível de ambição e de investimento torna-se menor. Ao mesmo tempo verifica-se um distanciamento afectivo face aos alunos devido essencialmente à grande diferença de idades.

Alguns estudos falam de uma fase de conservantismo e lamentações em que os professores se queixam dos alunos, da política educativa ou até mesmo dos colegas mais novos. Embora não esteja claramente demonstrada na investigação sobre o ensino, o desinvestimento constitui a última fase deste modelo. Esta última fase pode ser vivida de uma forma serena ou amarga. Segundo Huberman ( 1995 ) o percurso mais harmonioso seria: Diversificação --- Serenidade ---Desinvestimento sereno; e os mais “problemáticos” seriam: Questionamento---Desinvestimento amargo e Questionamento---Conservantismo --- Desinvestimento amargo.

Um dos trabalhos levados a cabo em Portugal e para o qual o trabalho de Huberman constituiu uma referência fundamental foi o de Gonçalves ( 1990 ). Este autor identifica cinco fases ou etapas no desenvolvimento da carreira dos professores ( figura 2 ).

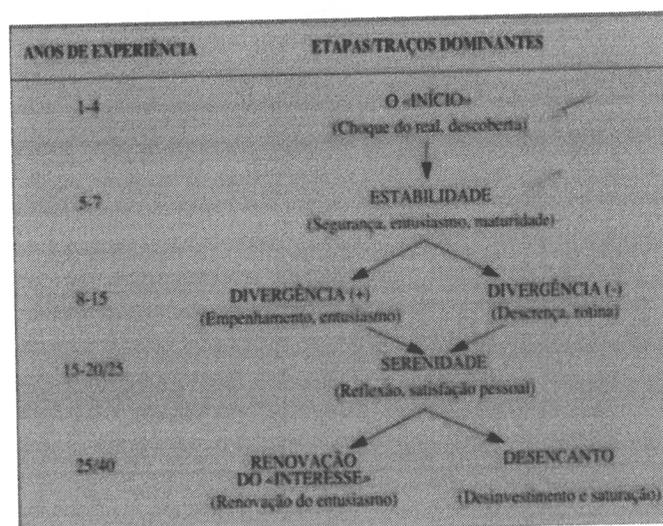


Figura 2: Etapas da carreira docente segundo Gonçalves (1990)

A primeira fase designada por “ início “ corresponde aos quatro primeiros anos de carreira. Se para uns ela é caracterizada pela “sobrevivência” face ao “choque do real” para outros caracteriza-se pelo entusiasmo da “descoberta” perante o novo mundo com que se deparam ( Gonçalves, 1995 ). A autoconfiança de estar ou não preparada para a função docente conduz os professores a uma ou outra das situações referidas e em casos extremos essa falta de preparação pode conduzir mesmo ao abandono da profissão. A fase que se segue denominada por estabilidade oscilará entre os 5 os 7 anos de ensino podendo em alguns casos prolongar-se até aos 10. Quer a fase anterior tenha ou não sido vivida de uma forma difícil os professores adquiriram já a confiança desejada bem como a satisfação e o gosto pelo ensino. A fase da divergência situa-se aproximadamente entre os 8 e os 15 anos de carreira. Se por um lado ainda há alguns professores que investem na sua carreira, outros mostram-se cansados e saturados. Entre os 15 e cerca dos 20/25 anos de ensino surge a fase da serenidade caracterizada, essencialmente por uma acalmia. O entusiasmo de outrora desvaneceu-se e o “distanciamento afectivo” face aos alunos acentua-se no entanto, a confiança e a satisfação pessoal no que se

está a fazer é de tal forma efusiva que por vezes se confunde com um certo “conservantismo”. Finalmente entre os 31 e os 40 anos de actividade lectiva surge a etapa designada por este autor de renovação do “interesse” e desencanto. Como a designação nos leva a concluir se uns parecem ter renovado o seu interesse pela escola e pelos alunos, os outros demonstram cansaço, saturação e impaciência, na espera pela aposentação.

Comparando o modelo de Gonçalves com o modelo de Huberman que lhe serviu de referência verificamos algumas diferenças no que diz respeito à duração das fases e ao caminho a seguir por cada professor durante a sua carreira. Não encontramos qualquer justificação no entanto, em nossa opinião parece-nos que as diferentes realidades social, política e cultural de cada país e o facto do estudo de Gonçalves ter envolvido apenas professoras do 1º ciclo do ensino básico, para além de ser um estudo menos abrangente, constituem algumas das causas que poderão justificar as diferenças apontadas.

### **2.2.1 - Desenvolvimento da competência profissional**

Também relacionadas com o desenvolvimento do professor têm surgido um elevado número de investigações que procuram saber como se desenvolve a competência profissional do professor.

Como temos vindo a referir, parece-nos fundamental que a formação de professores não deva apenas ser encarada como uma acumulação de cursos, de conhecimentos ou de técnicas ( Nóvoa, 1995 ), mas sim como um processo contínuo de desenvolvimento profissional, tendo em vista a

formação de profissionais competentes ( Ribeiro, 1989 ). Como refere García ( 1999 ):

“ a formação de professores deverá levar a uma aquisição ( no caso dos professores em formação ) ou a um aperfeiçoamento ou enriquecimento da competência profissional dos docentes implicados nas tarefas de formação “ ( p. 27 ).

Na opinião de Villani e Pacca ( 1997 ) essa competência profissional do professor, que designam por dialógica, diz respeito à capacidade que estes têm de estabelecer e conduzir uma interacção pessoal com os alunos de forma a criar nestes uma disposição pessoal e autónoma perante o conhecimento científico.

A tabela ( 3 ) que se segue foi por nós elaborada e inclui as várias fases de desenvolvimento da competência profissional ( segundo Leithwood, referido em Garcia, 1999 ), assim como a respectiva caracterização.

***Tabela 3 – Fases de aquisição da competência pedagógica segundo Leithwood***

<b>FASES</b>	<b>CARACTERIZAÇÃO</b>
FASE 1 - Desenvolvimento de competências de sobrevivência.	O Professor: <ul style="list-style-type: none"><li>- Domina competências de gestão de classe;</li><li>- Utiliza diferentes modelos de ensino embora não consiga reflectir sobre a escolha do modelo utilizado.</li></ul>
FASE 2 - Competência nas aptidões básicas de ensino.	O professor: <ul style="list-style-type: none"><li>- Desenvolveu as competências de gestão de classe;</li><li>- Demonstra competências no uso de diferentes modelos de ensino e avalia formativamente os alunos.</li></ul>

**Tabela 3( cont. ) – Fases de aquisição da competência pedagógica segundo Leithwood**

<b>FASES</b>	<b>CARACTERIZAÇÃO</b>
FASE 3 - Desenvolvimento de flexibilidade de ensino.	O professor: <ul style="list-style-type: none"><li>- Automatizou as competências de gestão de classe;</li><li>- Está consciente da necessidade de conhecer e manejar outros modelos de ensino de tal forma que só adopta um modelo depois de analisar qual o seu interesse para os alunos.</li></ul>
FASE 4 - Competência profissional	O professor: <ul style="list-style-type: none"><li>- tem em conta a gestão da classe não de uma forma independente mas tendo em conta a sua integração num programa;</li><li>- possui um domínio especializado na aplicação de um amplo repertório de modelos de ensino.</li><li>- Utiliza várias técnicas na avaliação formativa e sumativa dos alunos.</li></ul>
FASE 5 - Contribuição para o desenvolvimento didáctico dos colegas.	O professor: <ul style="list-style-type: none"><li>- pode desempenhar actividades de assessoria, tutoria e supervisão de colegas que se encontram em etapas anteriores.</li></ul>
FASE 6 - Participação em decisões educativas de alto nível.	O professor: <ul style="list-style-type: none"><li>- demonstra uma preocupação pela melhoria da escola aceitando as responsabilidades necessárias para conseguir tal objectivo;</li><li>- possui capacidade para exercer a liderança tanto formal como informal, tanto dentro como fora da escola.</li></ul>

Tavares ( 1997 ) distingue três vertentes dessa competência: a científica, a pedagógica e a pessoal. Se por um lado a competência científica implica o conhecimento e o domínio dos conteúdos relacionados com as matérias de determinada especialidade, a competência pedagógica estará mais relacionada com a forma como o professor executa e comunica esses conhecimentos, adaptando-os às capacidades dos destinatários das aprendizagens, isto é, aos alunos. Finalmente, a competência pessoal prender-se-á com o desenvolvimento intra e interpessoal do professor. Embora não se possa concluir que os professores mais desenvolvidos pessoalmente sejam os melhores profissionais, é hoje, de uma forma geral, aceite que o desenvolvimento pessoal é a competência fundamental de todo o profissional da educação ( Tavares, 1997 ). Nesse sentido, é fácil compreender o desenvolvimento pessoal e profissional do professor, como um processo interactivo, inacabado, dependente do indivíduo e das possibilidades do meio, construtor do saber e da personalidade ( Alarcão e Sá - Chaves , 1994 ).

Zimpher e Howey ( 1987, citado por Simões e Ralha Simões, 1997 ) destacam quatro dimensões no que diz respeito à competência pedagógica: técnica, clínica, crítica e pessoal. A componente técnica tem a ver com questões directamente ligadas com a situação educativa em si, nomeadamente, no que diz respeito ao domínio de capacidades e conhecimentos técnicos; a clínica está relacionada com a solução de problemas educativos concretos relativamente imprevistos; a crítica preocupa-se em reenquadrar os problemas e agir no sentido de modificar situações injustas ou inadequadas e, finalmente, a pessoal diz respeito à

intervenção do formador como pessoa, no contexto educativo e nas relações interpessoais.

Uma vez que a formação não deve constituir um mero veículo de transmissão de conhecimentos e de técnicas de teor estritamente restrito, mas ser encarada como uma função educativa ao nível do processo global de desenvolvimento, será útil perspectivá-la no âmbito de diversos contextos formativos, admitindo como subjacente a ideia de que ter atingido um estágio superior de desenvolvimento corresponde a um modo de funcionamento mais complexo. Tal asserção significa definir um profissional competente como aquele que possui um repertório de capacidades mais vasto e diversificado, que melhor lhe permitem tomar e executar decisões em circunstâncias nem sempre previsíveis, tendo também, uma visão mais abrangente das situações e uma melhor adequação às necessidades dos outros ( Combs, 1965, Zimpher e Howey, 1987, citado em Simões e Ralha Simões, 1997).

Segundo Machado ( 1996 ):

“ professores que se encontram em níveis superiores de desenvolvimento parecem funcionar de forma mais complexa, são mais flexíveis, mais tolerantes, mais capazes de ter em conta as diferenças individuais, de usar metodologias diversificadas e de criar um ambiente de aprendizagem mais rico e variado “ ( p. 99 ).

Todos estes estudos que procuram perceber como se desenvolve a competência pedagógica têm, não só, subjacente a ideia que os professores se tornam competentes com a experiência, mas, também:

“ a concepção de um professor que deixa de ser visto como um técnico, que domina ou não certas competências para ser encarado como um profissional reflexivo, que pensa e toma continuamente decisões num contexto complexo e incerto “ ( Machado, 1996, p. 103 ).

Tendo em conta esta perspectiva, têm-se desenvolvido uma série de investigações que procuram encontrar diferenças na forma como professores iniciantes e professores peritos, “ planificam, interagem com os alunos ou reflectem sobre o seu trabalho “( Machado, 1996, p.104 ).

Na opinião de Bromme (1988 ), os peritos não dispõem de mais conhecimentos, mas sim de outros conhecimentos que os seus colegas com menos experiência. Esses conhecimentos distintos estão estruturados de modo adequado às exigências do meio e mostram-se, através do domínio de procedimentos e, também, em rotinas e não em conhecimentos reprodutíveis ( proposicionais ). Este autor refere ainda que os professores iniciantes pensam durante a aula em questões de organização da classe e de motivação dos alunos enquanto os peritos pensam nos conteúdos da disciplina e na colaboração dos alunos.

O que distingue professores peritos e iniciantes seria então, não tanto a quantidade do saber, mas a qualidade deste, a capacidade de seleccionar, recolher informação, e a flexibilidade cognitiva necessária para se adaptar ao contexto e para conseguir encontrar a resposta ao inesperado espontaneamente e aparentemente sem esforço ( Alarcão, 1991, referido por Machado, 1996 ).

A tabela 4 resume, na opinião de Mellado e outros ( 1997 ) as diferenças essenciais entre professores iniciantes e professores peritos ao ensinar ciências.

**Tabela 4 - Comparação entre estudantes de Magistério e professores peritos ao ensinar ciências. ( Mellado, Macías e Nieto, 1997, pp.285 ).**

ESTUDIANTES DE MAGISTERIO	MAESTROS EXPERTOS
<ul style="list-style-type: none"><li>* Problemas de control y disciplina</li><li>* Pasan del descontrol al autoritarismo</li><li>* Piensan en términos globales sobre la clase y están mas preocupados por ellos mismos que por el aprendizaje de los estudiantes</li><li>* Preocupación por completar todo el contenido</li><li>* Ritmo de clase demasiado rápido</li><li>* Pocos ejemplos y analogías</li><li>* Preguntas generales de bajo nivel cognitivo</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>* Mantienen el control de la clase por la actividad de los alumnos</li><li>* Mantienen un clima constructivo</li><li>* Aprendizaje individualizado.<ul style="list-style-type: none"><li>- Diagnostican las dificultades individuales de aprendizaje</li><li>- Dirigen la actividad de cada alumno</li></ul></li><li>* Explicaciones sencillas con pequeñas pausas</li><li>* Anticipación de contenidos y resúmenes</li><li>* Numerosos ejemplos y analogías</li><li>* Motivación y preguntas de alto nivel cognitivo</li></ul>

No que diz respeito às situações de indisciplina, o que parece distinguir os professores iniciantes dos experientes é a forma como ambos as encaram. Swanson e outros verificaram que enquanto os primeiros se preocupavam, essencialmente, em encontrar soluções para os problemas, os segundos colocavam a sua prioridade na definição e representação dos problemas, o que em sua opinião teria a ver com o facto dos professores experientes já terem planos bem estabelecidos de como proceder perante essas situações.

No entanto se a experiência é condição necessária para alcançar a competência, ela não é condição suficiente. Alguns estudos já realizados permitiram verificar como professores considerados experientes podem agir

como iniciantes perante situações pedagógicas novas ( Machado, 1996 ). Esta evidência experimental vai de encontro ao conceito de competência pedagógica estabelecido por Medley ( 1985, citado por Simões, 1994 ) segundo o qual esta deve ser entendida:

“ como uma capacidade potencial para ensinar que se traduzirá num desempenho efectivo consoante a interferência de outras variáveis, ligadas nomeadamente ao meio, aos alunos e à situação envolvente do processo ensino-aprendizagem ” ( p. 126 ).

Segundo esta perspectiva refere Simões ( 1994 ) “ a competência não depende apenas de eventuais conhecimentos e técnicas, adquiridos durante o processo de formação, mas tem a ver, sobretudo, com a pessoa que o futuro professor é e com a maneira como ele organiza e integra as suas capacidades, além da forma como, numa situação específica, opta por agir desta ou daquela forma ” ( p. 126 ).

Verificamos assim que a própria competência que cada um poderá vir a adquirir depende não só das suas características individuais, mas, também, do contexto em que ele desenvolve a sua actividade.

# **ESTUDO EMPÍRICO**

### **3 – Metodologia Empírica**

#### **3.1 – Considerações preliminares**

Com o presente capítulo, pretendemos não só apresentar os objectivos do nosso trabalho, mas, também, apresentar e justificar a metodologia empírica usada neste estudo.

Assim, apresentaremos, em primeiro lugar, no sub-capítulo 3.2, os objectivos do nosso estudo ( sub-capítulo 3.2 ).

Seguidamente, tecemos algumas considerações sobre as metodologias utilizadas pela investigação educacional, assim como sobre o quadro geral da nossa “investigação” ( sub-capítulo 3.3 ). A delimitação do terreno de investigação encontra-se descrita no sub-capítulo 3.4; e no sub-capítulo 3.5 procedemos, finalmente, à descrição da técnica de recolha de dados utilizada, nomeadamente no que diz respeito à elaboração do questionário e à caracterização da amostra escolhida.

#### **3.2 – Objectivos do estudo**

Com a realização do presente trabalho pretendemos atingir os seguintes objectivos:

1 – Identificar eventuais diferenças, em relação:

- 1.1 - à forma como os professores classificam, quanto à sua gravidade, alguns comportamentos manifestados pelos alunos;

1.2 - aos procedimentos dos professores perante alguns comportamentos de indisciplina;

1.3 - aos factores a que os professores atribuem esses comportamentos;

2 - Verificar se existe alguma relação entre tais diferenças e o número de anos de experiência desses professores.

### **3.3 – Quadro Geral da Investigação**

Pensa-se que a origem da investigação educacional remonta aos finais do século XIX, aquando da tentativa de desenvolvimento de uma “metodologia científica” para a pedagogia ( Bicha, 1999 ).

Desde a sua origem, tal investigação tem sido caracterizada por alguma “ tensão “ entre métodos quantitativos e métodos qualitativos. Se, para os investigadores quantitativos, a investigação educacional deve ser “ científica “, no sentido em que o são as ciências físico - naturais ou as ciências matemáticas, utilizando métodos e procedimentos empíricos das primeiras e algum do rigor e precisão das segundas, para os investigadores qualitativos a especificidade da natureza do mundo social torna necessário uma abordagem de natureza “ interpretativa “ dos fenómenos investigados ( Neto, 1998 ).

A “ tensão “ atrás referida entre os métodos qualitativos e quantitativos, atingiu o seu auge por volta de 1989, levando mesmo Gage a

falar em “ Guerra dos Paradigmas “. Se até aqui, e nomeadamente nos anos sessenta e setenta, havia predominado a investigação quantitativa, a partir deste momento a dominância deste tipo de investigação começa a ser posta em causa, uma vez que o simples recurso exclusivo a métodos científicos, experimentais e quantitativos torna praticamente impossível investigar as complexas questões humanas ( Neto, 1998 ).

Gage ( referido por Neto, 1998 ) antevê três cenários possíveis para o mundo educacional:

1º cenário: a hegemonia qualitativa

2º cenário: o renascer do quantitativo

3º cenário: a mudança na continuidade

Segundo o primeiro cenário, os investigadores passam a dedicar-se quase exclusivamente a estudos interpretativo-qualitativos e a análises críticas teóricas. Embora estes estudos e as preocupações sociais e éticas continuem como antes a marcar posição, o declínio ou o abandono da dinâmica investigativa de natureza quantitativa não é agora previsto no segundo cenário. Entre umas e outras posições não têm necessariamente de existir conflitos ou antagonismos inseparáveis. Finalmente, e no que diz respeito ao terceiro cenário, as diferenças existentes entre os paradigmas continuarão a persistir, simplesmente porque elas são o reflexo de diferenças profundas na individualidade dos temperamentos e valores humanos.

Santos ( 1995, referido por Bicha, 1999 ) defende, no entanto, aquilo que se designa por pluralismo metodológico, isto é, o uso articulado de várias técnicas de investigação, combinando métodos qualitativos com métodos quantitativos. Segundo Bicha ( 1999 ), esse pluralismo é de importância vital para a investigação educacional, pois nenhuma

metodologia é suficiente por si só para responder à diversidade e complexidade das questões que se podem colocar no contexto educativo. Como refere Neto ( 1998 ), onde antes se procuravam rupturas procuram-se hoje sinergias na complementaridade qualitativo-quantitativo.

### **3.4 – Delimitação do Terreno de Investigação**

Os comportamentos e os episódios que seleccionámos para o questionário, assim como, os procedimentos que os professores poderão adoptar perante tais situações ou as causas que podem estar por trás desses comportamentos fizeram com que ele pudesse ser aplicado a qualquer professor independentemente do nível de ensino ou da área disciplinar leccionada

Como tal houve que seleccionar por um lado a área geográfica em que iríamos realizar o estudo e por outro lado quais os professores a inquirir.

Pudemos dizer que por trás dessa selecção encontramos, não só motivos pessoais e profissionais, como outras condicionantes, nomeadamente questões temporais e económicas, sempre associadas a um estudo desta natureza.

Assim optámos por realizar o nosso estudo, na Coordenação da Área Educativa do Alentejo Central, com todos os professores do 1º grupo ( código 11 ), 4º grupo A ( código 15 ) e 11º grupo B ( código 26 ).

Se a nossa ligação afectiva e profissional a esta região contribuiu para a escolha da zona geográfica, factores relacionados com a nossa

formação de base e os níveis que leccionamos terão contribuído para a delimitação da população.

### **3.5 – Técnica de Recolha de Dados**

Para tentar alcançar os nossos objectivos, optámos por utilizar a modalidade de Inquérito, recorrendo à técnica do Questionário.

A nossa escolha recaiu sobre essa técnica, uma vez que pretendíamos recolher a opinião de um elevado número de indivíduos e verificar se existem diferenças significativas, consoante os anos de experiência, entre eles.

Com a selecção desta técnica, optámos por uma investigação de cariz essencialmente quantitativo, que embora adequada aos nossos objectivos, impossibilita a recolha de elementos que justifiquem as posições assumidas pelos professores questionados. Estamos, por isso, conscientes que esta opção constitui uma limitação à análise e interpretação dos resultados obtidos ( Rego e Caldeira, 1998 ).

#### **3.5.1 – O Questionário**

Se, por um lado, o questionário é útil, porque permite recolher informação sobre o modo como os professores ajuízam determinada situação, por outro lado coloca-nos algumas dificuldades, nomeadamente no que diz respeito à obtenção de elementos acerca do que fundamenta,

suporta ou valida a actuação do professor ( Rego e Caldeira, 1998 ), isto é, não permite que os professores justifiquem as suas opções. Para além disso, devemos ter em consideração que num questionário, como em qualquer situação provocada, os professores, conscientemente ou não, dizem não só aquilo que podem, mas também e apenas aquilo que querem ( Bicha, 1999 ).

Assim sendo, não nos devemos esquecer que a veracidade das respostas e o vocabulário utilizado no próprio questionário constituem algumas das limitações desta técnica ( Ghiglione e Matalon, 1997, citado por Bicha, 1999 ).

Embora conscientes das limitações que esta técnica nos coloca, nomeadamente no que diz respeito à análise e interpretação dos resultados obtidos, ela permite-nos, não obstante, e no nosso caso concreto, obter informação sobre as necessidades formativas dos professores.

### **3.5.1.1 – Elaboração do Questionário**

Tendo em conta os objectivos propostos, a primeira versão do nosso questionário ( anexo I ) é constituída por duas partes essenciais.

Na primeira parte, que diz respeito aos dados biográficos, pretendemos saber para além, da idade, do sexo e da situação profissional, o número de anos de serviço de cada um dos inquiridos. O último parâmetro referido será fundamental para o nosso trabalho, uma vez que pretendemos saber se existem, ou não, diferenças significativas na forma como os docentes, consoante o número de anos de experiência profissional, classificam cada um dos comportamentos observados, como procedem

perante determinados comportamentos e quais as razões que, em sua opinião, conduzem os alunos a revelar tais comportamentos.

A segunda parte do questionário é constituída por três questões fundamentais:

Com a primeira questão pretendemos que os professores classifiquem, numa escala de “ *nada grave* “ a “ *muito grave* “, vários comportamentos frequentemente manifestados pelos alunos nas nossas aulas e que, em nossa opinião, constituem, ou poderão vir a constituir, situações de indisciplina. Tais comportamentos baseiam-se na nossa experiência quotidiana e em comportamentos registados pelos alunos da Escola Secundária de Vila Viçosa, agora designada Escola Secundária Pública Hortênsia de Castro, quando inquiridos sobre as prioridades pedagógicas para o ano lectivo 1998/99. Alguns desses comportamentos resultam também da consulta por nós realizada às inúmeras participações recebidas pelos directores de turma da Escola Secundária Pública Hortênsia de Castro, durante o ano lectivo 1999/2000

Como podemos verificar, todos os comportamentos indicados se restringem à sala de aula. Tal facto não significa, porém, atribuir maior importância aos comportamentos manifestados durante o decorrer da aula, em detrimento dos comportamentos observados noutros espaços do recinto escolar. Seleccionámos os primeiros, porque nos parece serem estes os que mais directamente afectam o rendimento escolar dos alunos e mais contribuem para o tão falado “ *stress* “ da classe docente.

Convém salientar que muitos dos comportamentos descritos podem à partida, parecer absolutamente normais; no entanto, é nossa opinião que a multiplicidade de formas como cada um deles pode ser resolvido pode conduzir a situações de conflito professor/aluno. Fruto da nossa experiência

sabemos que, apesar de em cada escola se estabelecer um conjunto de normas ( regras ) que visam uniformizar o procedimento a seguir perante cada situação, muito dificilmente isso é conseguido o que conduz, normalmente, a “ *dois pesos e duas medidas* “. É precisamente esta situação que pode conduzir a um conflito entre alunos e docentes, uma vez que ouvimos os primeiros dizer com frequência “ *mas o professor da disciplina X permitiu isso* “.

Com a segunda questão pretendia-se não só que os inquiridos classificassem quanto à gravidade dois episódios descritos, numa escala semelhante à da questão anterior mas, também, que seleccionassem a atitude que, normalmente, tomariam. Os episódios descritos baseiam-se em situações concretas que se verificaram na Escola Secundária Pública Hortênsia de Castro e que conduziram a processos disciplinares aos alunos em causa. As hipóteses colocadas aos inquiridos sobre a atitude que, normalmente, tomariam perante tais situações, basearam-se, para além da nossa experiência quotidiana, no decreto lei nº 270/98 de 1 de Setembro que regulamenta o estatuto do aluno e as medidas educativas disciplinares.

Finalmente, com a terceira questão pretendíamos saber quais as razões, que na opinião dos professores, levam os alunos a manifestar todos os comportamentos anteriores. As hipóteses aqui indicadas basearam-se, para além da nossa experiência, nas referências bibliográficas consultadas durante a revisão de literatura. A existência dos documentos referidos, bem como a nossa experiência quotidiana levou a que não procedêssemos à realização de uma entrevista exploratória tendo em vista encontrar pistas para a construção das nossas questões.

Durante a construção do questionário tivemos o cuidado de elaborar as questões de uma forma clara e precisa de modo a que os professores

interrogados pudessem saber com exactidão aquilo que deles se esperava. Preocupámo-nos também, com a forma como as perguntas foram ordenadas, tendo o cuidado de evitar repetições e encandeando-as umas nas outras de um modo tão natural quanto possível.

Submetemos o questionário a um painel de especialistas e posteriormente a um estudo piloto.

### **3.5.1.2 –Validação do Questionário**

Sempre que um questionário é elaborado devemos testar, por um lado, a sua fidelidade e validade externa, e por outro lado, a sua validade interna. Enquanto as primeiras são geralmente avaliadas recorrendo à colaboração de alguns especialistas que constituem o que, normalmente, se designa por painel de juízes, a segunda é verificada através do denominado estudo prévio ou estudo piloto. Tal estudo tem por objectivo ensaiar o instrumento de investigação, junto de um número reduzido de pessoas, tendo em vista o seu aperfeiçoamento.

O nosso painel de juízes foi constituído por três docentes da Univeridade de Évora e dois docentes do ensino secundário.

Depois de analisadas as suas opiniões, decidimos trocar a ordem à segunda e terceira questão uma vez que os inquiridos poderiam não perceber a que comportamentos nos referíamos, se aos da primeira questão, se aos correspondentes aos episódios da segunda questão. Para além disso, separámos ainda os comportamentos que referiam “ discutir e/ou ofender os colegas “ e “ discutir e/ou ofender o professor “, uma vez que na opinião dos juízes estes dois termos têm subjacente diferentes graus de gravidade.

Pontualmente, procedemos ainda, a pequenos ajustes de linguagem em alguns comportamentos referidos. Obtivemos, assim, aquilo que vulgarmente designamos por pré-questionário ( anexo II ).

Procedemos então ao estudo piloto. O estudo referido foi realizado na Escola Secundária Pública Hortênsia de Castro, a quinze professores do terceiro ciclo e do ensino secundário, pertencentes aos grupos disciplinares que seleccionámos para a nossa investigação, os quais não viriam a pertencer à amostra final, a fim de evitar a possibilidade de “contaminação” ( Lakatos e Marconi, 1995, referido por Bicha, 1999 ).

Após analisarmos as opiniões dos professores inquiridos verificámos que alguns deles sugeriam também a separação dos comportamentos “ discutir e/ou ofender os colegas “ e “ discutir e/ou ofender o professor “ pelos mesmos motivos anteriormente apontados pelos juízes e que por lapso não efectuámos antes deste estudo. Para além disso, e após uma análise pormenorizada aos questionários preenchidos, verificámos que a avaliação dos dois episódios da questão 2, pelos professores, assim como os procedimentos a seguir em ambos os casos eram bastante semelhantes o que possivelmente viria a reduzir o interesse das conclusões. Substituímos então o episódio 2, que foi aquele que pareceu levantar mais confusão, por um episódio hipotético por nós elaborado com base no segundo comportamento da questão 2. Embora este episódio tenha subjacente um maior grau de gravidade, uma vez que implica a reincidência no mesmo comportamento por parte do aluno, depois de advertido pelo professor, ele serviu também para concluir acerca da coerência das respostas por parte dos professores.

A versão final do questionário ( anexo III ) foi então enviada via postal ao cuidado dos presidentes dos conselhos executivos. A estes foi enviada uma carta ( anexo IV ) onde lhes era pedido que entregassem os

questionários aos professores dos grupos que seleccionámos para o nosso estudo, os quais possuíam uma folha de rosto onde se solicitava a colaboração dos professores em causa e se explicava a finalidade do referido questionário.

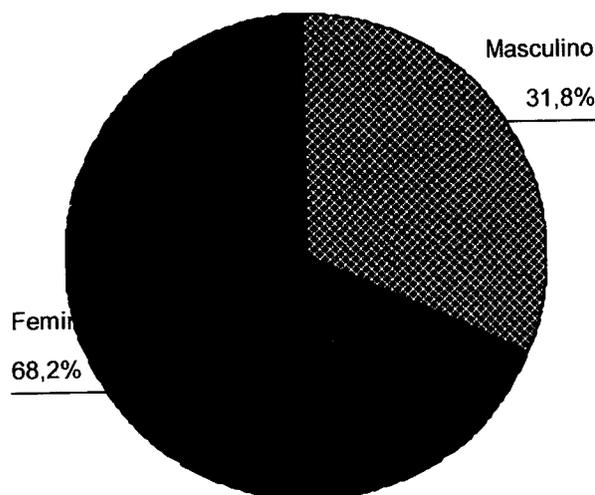
### **3.5.1.3 – Caracterização da amostra de respondentes ao Questionário**

Quando iniciámos a distribuição dos questionários só conseguimos obter na Coordenação da Área Educativa do Alentejo Central o número de professores colocados nas escolas até à 2ª fase dos concursos nacionais. Faltava assim contabilizar alguns professores colocados em mini-concurso e os professores estagiários. Como o número de professores correspondente aos grupos disciplinares seleccionados era de trezentos e vinte e oito, enviámos para as escolas, quatrocentos questionários, conscientes de que esse número poderia sofrer algumas oscilações.

Dos quatrocentos questionários distribuídos foram devolvidos cento e setenta e oito. A taxa de retorno foi por isso de quarenta e quatro e meio por cento. A nossa amostra ficou, no entanto, reduzida a cento e cinquenta e um professores, uma vez que, para além de haver alguns questionários em que os professores não responderam a determinadas questões, outros houve que foram preenchidos por professores de outros grupos disciplinares, nomeadamente do quarto grupo do segundo ciclo.

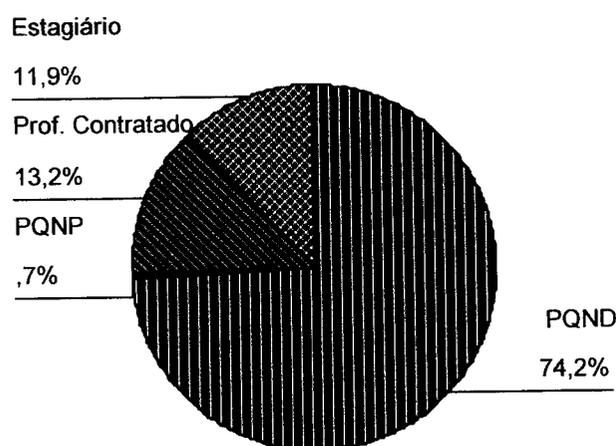
No que diz respeito à variável *idade*, verificámos que os professores respondentes apresentam idades compreendidas entre os 21 e os 60 anos e que a média de idades se situa nos 34 anos.

Em relação à variável independente *sexo*, pode verificar-se ( figura 2 ) que 68,2 % dos inquiridos pertenciam ao sexo feminino enquanto 31,8 % pertenciam ao sexo masculino.



**Figura 3 – Distribuição dos professores da amostra de acordo com a variável sexo**

Sobre a variável *situação profissional* ( figura 4 ), pode-se dizer que a nossa amostra era constituída por professores do quadro de nomeação definitiva ( 74,2 % ), por professores profissionalizados contratados ( 13,2% ), por professores estagiários ( 11,9% ) e por professores do quadro de nomeação provisória ( 0,7 %).

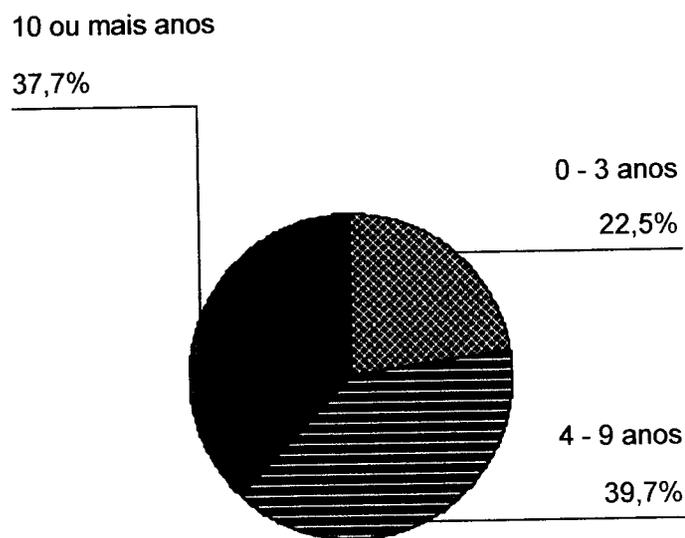


**Figura 4 – Distribuição dos professores da amostra de acordo com a variável situação profissional**

No que diz respeito à variável independente, *anos de serviço*, dividimos os inquiridos em três categorias: 0 – 3 anos; 4 – 9 anos e 10 ou mais anos. Atendendo aos objectivos da investigação, esta constituiu a variável fundamental do nosso estudo. Embora não tivesse sido nosso objectivo comparar o desempenho de professores iniciantes e de professores peritos baseámo-nos nessa linha de investigação para efectuar tal categorização. Embora não seja consensual, a primeira categoria, 0 – 3 anos, corresponde ao período que a maioria dos investigadores considera como período de indução ao ensino ( Flores, 1999 ). No entanto, como existem autores ( Breuse e outros, 1984, referidos por Machado, 1996 ) que consideram professores iniciantes, aqueles que possuem até cinco anos de ensino, optámos por criar uma segunda categoria ( 4 – 9 anos ) que corresponderá aquilo a que Vonk e Schras ( 1987, referidos por Flores, 1999 ) denominam por período de consolidação. Finalmente a última categoria, 10 ou mais anos de serviço, corresponderá aqueles que já são

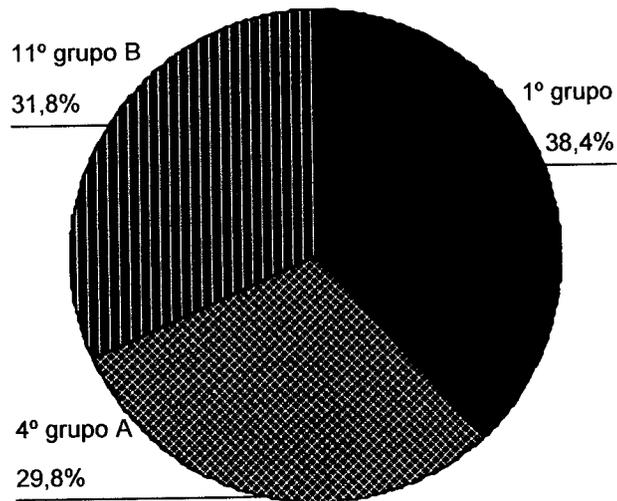
considerados peritos. Convém, no entanto, salientar que não consideramos que esses anos de serviço sejam sinónimo de aquisição de competência pedagógica, uma vez que, como já referimos atrás, embora a experiência seja condição necessária para atingir a competência ela não é condição suficiente.

Pela análise da figura 5, verifica-se que 22,5 % dos inquiridos possuíam entre 0 e 3 anos de serviço, 39,7 % entre 4 e 9 anos e 37,7 % dez ou mais anos.



**Figura 5 – Distribuição dos professores da amostra de acordo com a variável anos de serviço**

Finalmente, e em relação à variável *grupo disciplinar*, pode verificar-se ( figura 6 ) que 38,4% dos respondentes pertenciam ao 1º grupo, 29,8% ao 4º grupo A e 31,8% ao 11º grupo B.



**Figura 6 – Distribuição dos professores da amostra de acordo com a variável grupo disciplinar**

Das variáveis independentes que acabámos de caracterizar vamos utilizar para o nosso estudo as variáveis *sexo*, *situação profissional*, *anos de serviço* e *grupo disciplinar*. A variável *idade* serviu apenas para a caracterização da amostra.

Para evitar que o nosso estudo se tornasse demasiado extenso e repetitivo, no que diz respeito às variáveis *sexo*, *situação profissional* e *grupo disciplinar*, indicámos apenas os gráficos e os testes estatísticos correspondentes às situações em que verificámos a existência de diferenças significativas.

# **RESULTADOS**

---

## 4.1 – Considerações preliminares

Neste capítulo, procedemos à apresentação, análise e interpretação dos resultados obtidos através da aplicação do Questionário antes apresentado ( anexo III ).

Antes da análise dos resultados obtidos para cada questão, fazemos uma referência ao programa e aos vários testes estatísticos utilizados no tratamento de dados e na análise e interpretação dos resultados.

## 4.2 – O Questionário: Apresentação e análise de resultados.

Depois de recolher as folhas de resposta ao Questionário, procedemos à introdução dos dados no computador, recorrendo ao Programa Statistical Package for the Social Sciences ( SPSS ), especialmente concebido para estudos no âmbito das Ciências Sociais. O tratamento de dados e a apresentação e interpretação de resultados também foram efectuados, tendo por base este poderoso programa de estatística.

No que diz respeito ao cruzamento entre os comportamentos da Questão 1 e a variável independentes *sexo* utilizámos o teste U de Mann-Whitney, uma vez que existem para essa variável dois grupos distintos e os dados obtidos através da referida questão são ordinais. Este teste foi também utilizado para o cruzamento entre os comportamentos descritos nos episódios 1 e 2 da questão 3 da segunda parte do questionário e a variável

---

sexo uma vez que os dados recolhidos são semelhantes aos da situação anterior.

Em relação ao cruzamento entre todos os comportamentos da Questão 1 e as variáveis independentes *anos de serviço, situação profissional e grupo disciplinar*, utilizámos o teste de Kruskal-Wallis que deve ser aplicado quando os dados são ordinais e as variáveis independentes possuem mais de dois grupos distintos. Este teste pode aplicar-se quando se queria aplicar o teste U de Mann-Whitney mas em que isso não é possível por haver mais de dois grupos a comparar ( D'Hainaut, 1997 ). Atendendo aos dados recolhidos ( ordinais ) através da questão três, no que diz respeito aos comportamentos descritos nos episódios 1 e 2, e ao facto das variáveis *anos de serviço, situação profissional e grupo disciplinar* apresentarem mais de dois grupos distintos também nestas situações aplicamos o teste de Kruskal-Wallis.

Finalmente, para o tratamento da questão 2 e da actuação ( procedimento ) a seguir pelos professores perante os episódios descritos na questão 3, utilizou-se o teste do Qui-quadrado na análise das tabelas de contingência resultantes do cruzamento do grupo de respondentes ( divididos de acordo com as variáveis independentes *anos de serviço, sexo, situação profissional e grupo disciplinar* ) com as opções a essas questões. O teste referido pareceu-nos adequado uma vez que estamos perante dados nominais.

Antes da análise e interpretação de resultados optámos por fazer sempre uma pequena descrição de cada uma das questões.

## Questão 1

Com a primeira questão pretendia-se que os professores inquiridos classificassem ( recorrendo a uma escala ), quanto à sua gravidade, alguns comportamentos que os alunos manifestam frequentemente no decorrer das aulas. Apresenta-se, em primeiro lugar, uma tabela ( 5 ), onde constam todos os comportamentos e o grau de gravidade atribuído a cada um deles pelos professores respondentes. De seguida, e tendo em atenção cada variável independente, indica-se, individualmente, cada comportamento e os resultados obtidos sob a forma de gráfico ( as tabelas de contingência encontram-se no anexo ). Em ambas as situações procede-se ao comentário e análise dos resultados obtidos.

Pela análise da tabela 5, verifica-se que:

- No que diz respeito ao comportamento A nenhum professor seleccionou o grau mais alto da escala ( 7 ). Ainda em relação a esse comportamento 45,6% dos respondentes seleccionaram os graus mais baixos da escala ( 1, 2 e 3 ), 31,1 % o grau médio ( 4 ) e apenas 23,2 % consideraram subjacente a este comportamento uma certa gravidade ao seleccionarem os graus 5 e 6;

Tabela 5 – Classificação dos comportamentos pela globalidade dos professores

GRAU DE GRAVIDADE COMPORTAMENTOS	1 nada- grave	2	3	4	5	6	7 muito- grave	Total
COMP A - Conversar com os colegas	7 4,6%	15 9,9%	47 31,1%	47 31,1%	25 16,6%	10 6,6%		151 100%
COMP B - Riscar mesas e cadeiras	1 ,7%	1 ,7%	6 4,0%	23 15,2%	38 25,2%	53 35,1%	29 19,2%	151 100%
COMP C - Entrar na sala aos empurrões e a fazer barulho	1 ,7%	2 1,3%	9 6,0%	20 13,2%	42 27,8%	53 35,1%	24 15,9%	151 100%
COMP D - Mastigar pastilha elástica	15 9,9%	32 21,2%	35 23,2%	24 15,9%	30 19,9%	13 8,6%	2 1,3%	151 100%
COMP E - Utilizar uma linguagem " vulgar " onde predominam os " palavrões "	1 ,7%		4 2,6%	7 4,6%	17 11,3%	47 31,1%	75 49,7%	151 100%
COMP F - Sair do lugar sem a devida autorização	1 ,7%	3 2,0%	13 8,6%	31 20,5%	39 25,8%	46 30,5%	18 11,9%	151 100%
COMP G - Discutir com os colegas	1 ,7%		3 2,0%	26 17,2%	39 25,8%	57 37,7%	25 16,6%	151 100%
COMP H - Ofender os colegas		1 ,7%		5 3,3%	11 7,3%	43 28,5%	91 60,3%	151 100%
COMP I - Agredir fisicamente os colegas					1 ,7%	10 6,6%	140 92,7%	151 100%
COMP J - Discutir com o professor	1 ,7%		1 ,7%	5 3,3%	21 13,9%	52 34,4%	71 47,0%	151 100%
COMP K - Ofender o professor					1 ,7%	16 10,6%	134 88,7%	151 100%
COMP L - Agredir fisicamente o professor							151 100%	151 100%
COMP M - Chegar consecutivamente atrasado às aulas	1 ,7%	3 2,0%	4 2,6%	30 19,9%	50 33,1%	50 33,1%	13 8,6%	151 100%
COMP N - Colocar os pés em cima das mesas e cadeiras ou permanecer sentado com uma postura inadequada	1 ,7%		3 2,0%	12 7,9%	24 15,9%	54 35,8%	57 37,7%	151 100%
COMP O - Responder sem prévia autorização do professor	9 6,0%	24 15,9%	30 19,9%	52 34,4%	25 16,6%	10 6,6%	1 ,7%	151 100%
COMP P - Sair da sala sem autorização do professor			2 1,3%	2 1,3%	24 15,9%	52 34,4%	71 47,0%	151 100%

- Em relação ao comportamento B, os graus mais baixos da escala foram seleccionados apenas por 5,4 % dos professores. 79,5 % utilizaram os graus mais altos da escala, embora apenas 19,2 % tivesse seleccionado o grau 7;
- À semelhança do comportamento anterior, a maior percentagem ( 35,1 % ) dos professores utilizou, preferencialmente, o grau 6 da escala para classificar o comportamento C. Apenas 15,9 % da totalidade dos professores atribuiu a este comportamento o grau mais alto da escala.
- Apenas 1,3 % dos professores atribuiu ao comportamento D, o grau 7 da escala. Embora a maior percentagem ( 23,2 % ) se tenha registado para o grau 3, não se verificaram grandes diferenças nas percentagens registadas para os restantes graus;
- o grau 7 ( muito grave ) foi o mais escolhido pelos professores para classificarem o comportamento E. O grau 6 constituiu claramente a segunda opção para os respondentes ( 31,1 % do total ) e apenas 3,6 % destes utilizou os graus mais baixos da escala;
- 30,5 % do total dos professores atribuiu o grau 6 da escala ao comportamento F. O quinto grau da escala foi seleccionado por 25,8 % desses professores e uma percentagem significativa ( 11,9 % ) considerou este comportamento como sendo muito grave ( grau 7 );

- Embora uma grande percentagem de professores atribua ao comportamento G uma certa gravidade ( grau 5 – 25,8 % e grau 6 – 37,7 % ) apenas 16,6 % considerou este comportamento muito grave ( grau 7 );
- O comportamento H foi o primeiro, em que os graus 1, 2 e 3 da escala praticamente não foram seleccionados ( apenas 0,7 % atribuiu a este comportamento o grau 2 ). O grau 7 da escala foi seleccionado pela maioria dos professores ( 60,3 % ) e o sexto grau da escala constituiu claramente a segunda opção de resposta ( 28,5 % );
- No que diz respeito ao comportamento I, apenas os graus mais altos da escala ( 5, 6 e 7 ) foram seleccionados. 92,7 % dos respondentes seleccionou o grau 7 ( muito grave ) da escala o que parece traduzir claramente a gravidade deste comportamento;
- O comportamento J foi considerado muito grave ( grau 7 ) por uma percentagem bastante elevada de respondentes ( 47 % do total ). Embora os graus 5 e 6 tenham sido seleccionados em segundo lugar e terceiro lugar respectivamente existe uma percentagem, embora muito pequena, que seleccionou os graus mais baixos da escala ( 1,4 % );
- a maioria dos professores considerou muito grave ( 88,7 % seleccionou o grau 7 da escala ) o comportamento K Uma vez mais só foram seleccionados os graus 5, 6 e 7 o que parece demonstrar a gravidade deste comportamento;

- todos os professores que responderam ao questionário, atribuíram ao comportamento L o grau máximo da escala. Deve-se salientar que este foi o único caso em que tal aconteceu. Tal facto reflecte a extrema gravidade atribuída pelos professores a comportamentos que coloquem em risco, não só a sua autoridade mas também, a sua integridade física;
- embora em pequena percentagem ( 5,3 % ) os graus mais baixos da escala ( 1, 2 e 3 ) voltaram a ser seleccionados para a classificação do comportamento M. Embora se tenha verificado uma tendência por parte dos professores para utilizarem os graus mais altos da escala ( 33,1 % para o grau 5 e o mesmo valor para o grau 6 ) apenas 8,6 % considerou este comportamento muito grave ( grau 7 );
- o grau 6 ( 35,8 % ) e o grau 7 ( 37,7 % ) foram os mais seleccionados pelos respondentes para classificarem o comportamento N. O grau 5 constituiu a terceira opção de resposta ( 15,9 % ). Tais factos parecem reflectir uma certa gravidade atribuída pelos professores a este comportamento;
- o comportamento O, juntamente com o comportamento D, foram os comportamentos considerados menos grave pela totalidade dos professores. No entanto, ao contrário do comportamento referido parece haver uma tendência para atribuir a este último o grau médio da escala ( fazem-no 34,4 % do total );

- em relação ao comportamento P, o grau 7 ( muito grave ) voltou a ser o mais seleccionado ( 47 % do total ). O sexto ( 34,4 % ) e o quinto ( 15,9 % ) graus da escala constituíram, claramente, uma vez mais, a segunda e terceira opções de resposta.

De todos os comportamentos indicados verifica-se que foram considerados mais graves aqueles que põem em causa a autoridade e em alguns casos a própria dignidade e integridade física e psíquica do professor ( J, K, L e P ), e os que originam o conflito entre pares ( G, H e I ). Comportamentos que apenas perturbem o normal funcionamento da aula ( A, C, M e O ) ou que violem as regras e os valores sociais ( E e N ), apresentam uma menor gravidade por parte dos professores respondentes. Parece, no entanto um pouco estranho que exista ainda um número considerável de respondentes que considere muito grave ou com alguma gravidade comportamentos como o A, B, D ou O, uma vez que eles são frequentemente observados na escola.

### ***Variável anos de serviço***

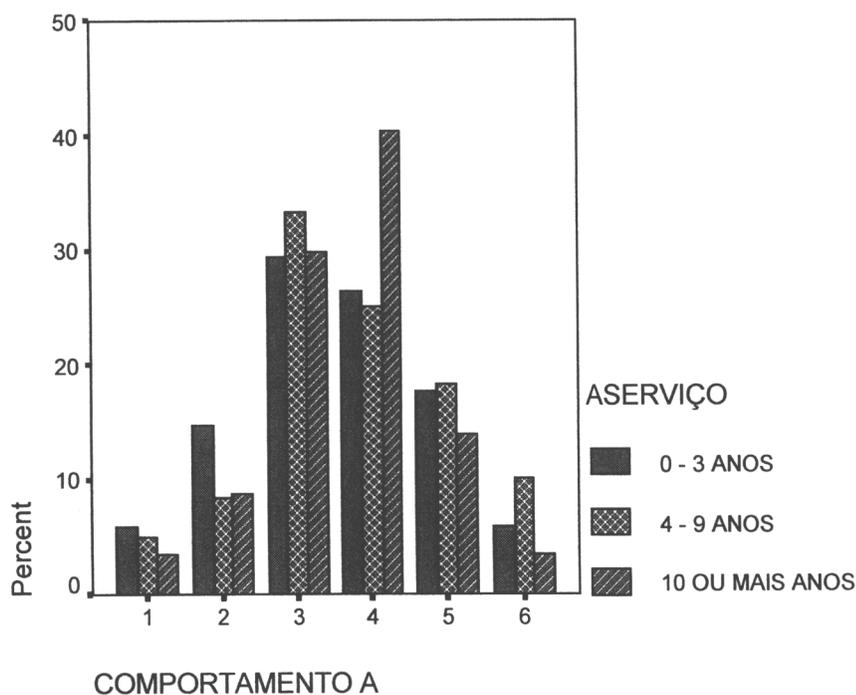
#### **A ) Conversar com os colegas.**

Analisando a figura 7 e a tabela 1 ( anexo 5 ), verifica-se que:

- os professores com menos anos de experiência ( 0 – 3 anos e 4 – 9 anos ) utilizaram em maior percentagem o grau 3

da escala ( 29,4 % no primeiro caso e 33,3 % no segundo );

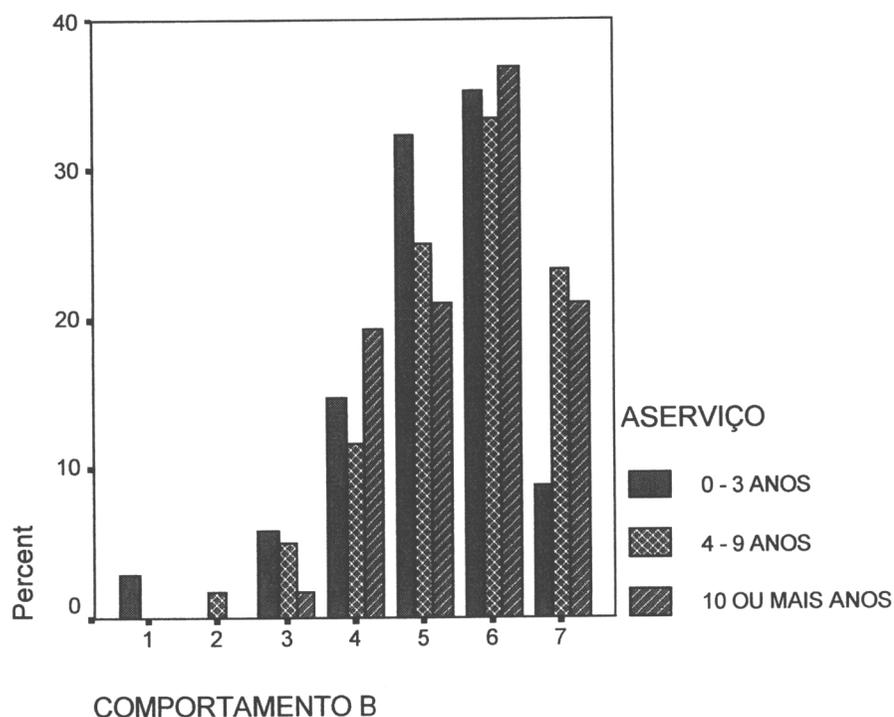
- Verificou-se que os professores, com 10 ou mais anos de serviço, têm uma maior tendência para seleccionar o grau médio da escala ( 40,4 % );



*Figura 7 – Classificação do comportamento A em função da variável anos de serviço*

- Foram os professores que possuíam entre 4 e 9 anos de serviço os que utilizaram em maior percentagem os graus 5 e 6 ( 18,3 % no primeiro caso e 10,0 % no segundo );

## B ) Riscar mesas e cadeiras.



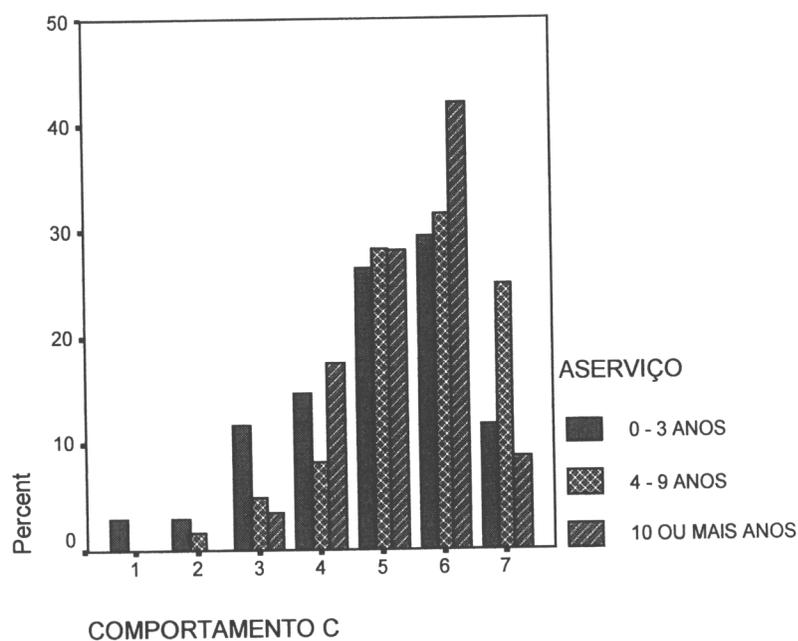
*Figura 8 – Classificação do comportamento B em função da variável anos de serviço*

A observação da figura 8 e da tabela 2 ( anexo 5 ), permite afirmar que:

- a maioria dos professores de todos os grupos seleccionou, preferencialmente, o grau 6 da escala o que parece revelar alguma gravidade deste comportamento;
- os professores em início de carreira ( 0 – 3 anos ) são os que utilizam em menor percentagem o grau mais alto da escala;

- o grau 7 da escala regista uma maior percentagem para os professores que possuem entre 4 e 9 anos de serviço;
- os professores com 10 ou mais anos de serviço utilizam em menor percentagem os graus mais baixos da escala ( apenas 1,8 % seleccionou o grau 3 ).

### C ) Entrar na sala de aula aos empurrões e a fazer barulho.



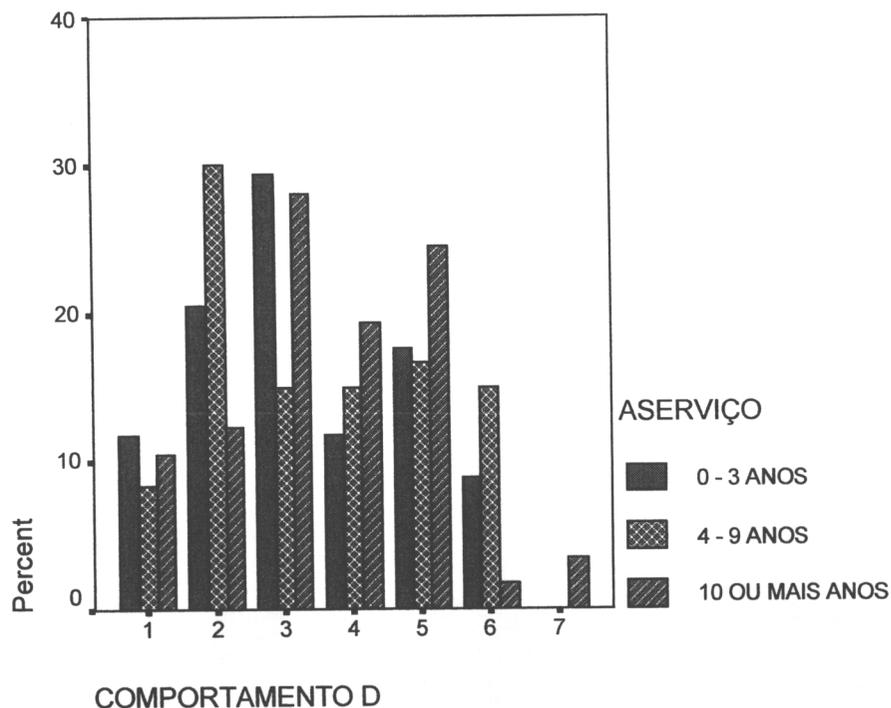
*Figura 9 – Classificação do comportamento C em função da variável anos de serviço*

A análise da figura 9 e da tabela 3 ( anexo 5 ), permite-nos afirmar que:

- à semelhança do comportamento anterior o grau 6 volta a ser o mais seleccionado pelos professores, independentemente dos anos de experiência, e o grau 7 o

- mais seleccionado pelos professores que possuem entre 4 e 9 anos de serviço;
- Com o aumento dos anos de serviço parece haver uma tendência para uma menor utilização dos graus mais baixos da escala;
  - Embora os professores com 10 ou mais anos de experiência utilizem um menor número de graus da escala, foram também os que utilizaram em menor percentagem o grau 7.

#### D) Mastigar pastilha elástica.

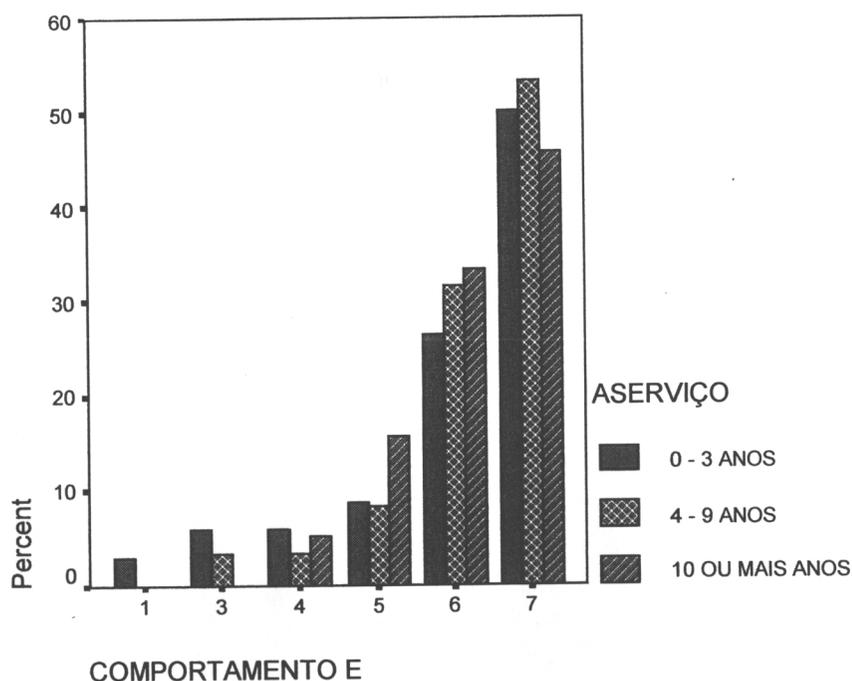


*Figura 10 – Classificação do comportamento D em função da variável anos de serviço*

Tendo em conta a figura 10 e a tabela 4 ( anexo 5 ), observamos o seguinte:

- apenas os professores com 10 ou mais anos de serviço, utilizaram o grau 7 da escala ( 3,5 % );
- embora se tivesse verificado uma tendência para a maioria dos professores atribuir a este comportamento o grau 3 da escala ( 23,2 % do total – consultar tabela ), os professores que possuíam entre 4 e 9 anos de serviço utilizaram preferencialmente o grau 2 ( 30,0 % );
- existe uma grande dispersão de respostas em todos os grupos.

**E ) Utilizar uma linguagem “vulgar “ onde predominam os “ palavrões “.**

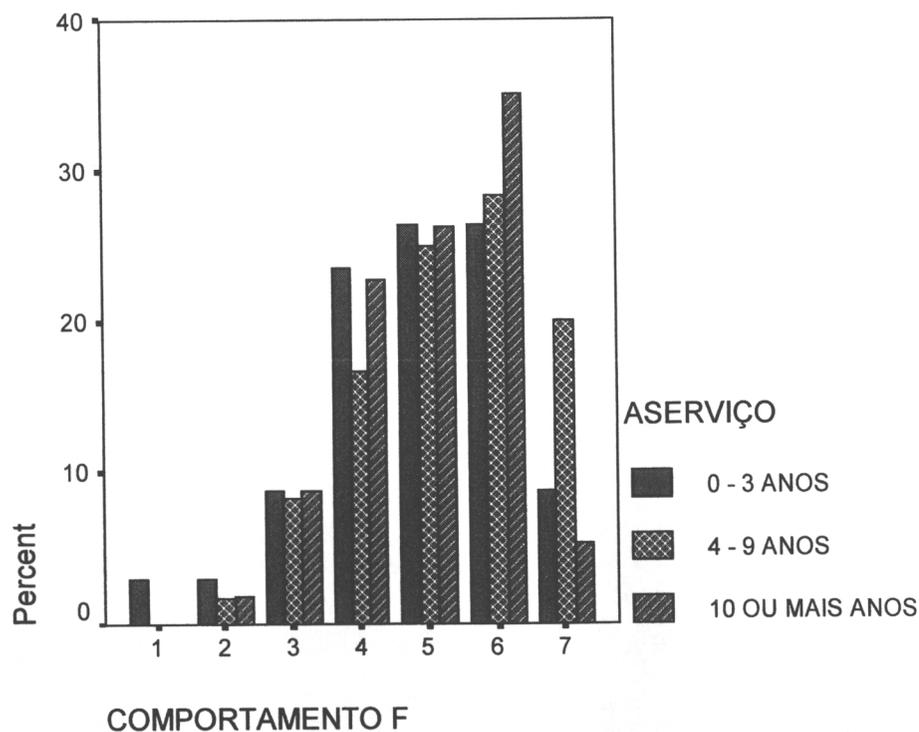


*Figura 11 – Classificação do comportamento E em função da variável anos de serviço*

Da figura 11 e da tabela 5 ( anexo 5 ), pode inferir-se que:

- independentemente dos anos de experiência o grau 7 foi o mais seleccionado por todos os professores;
- o grau 6 da escala constituiu claramente para todos os grupos a segunda opção de resposta;
- com o aumento dos anos de experiência parece verificar-se novamente uma diminuição na utilização dos graus mais baixos da escala.

#### F ) Sair do lugar sem a devida autorização.

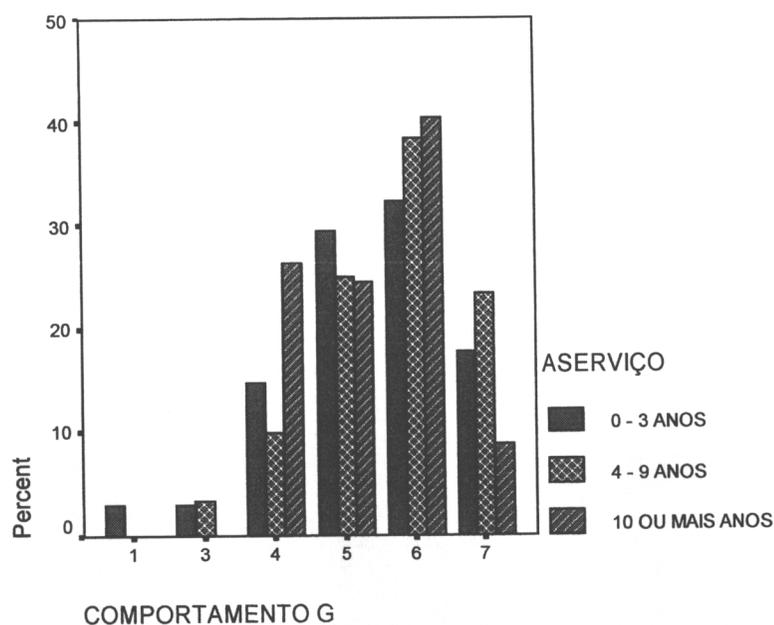


*Figura 12 - Classificação do comportamento F em função da variável anos de serviço*

Os dados da figura 12 e da tabela 6 ( anexo 5 ), permitem-nos tirar as seguintes conclusões:

- o sexto grau da escala volta a registar a maior percentagem para todos os professores, independentemente, dos anos de experiência ( no caso dos professores principiantes o grau 5 regista uma percentagem igual );
- o grau mais alto da escala volta a registar uma maior percentagem ( 20,0 % ) para os professores que possuem entre 4 e 9 anos de experiência;
- os professores com mais anos de experiência voltam a utilizar em menor percentagem ( 5,3 % ) o grau máximo da escala.

#### G ) Discutir com os colegas.



**Figura 13 – Classificação do comportamento G em função da variável anos de serviço**

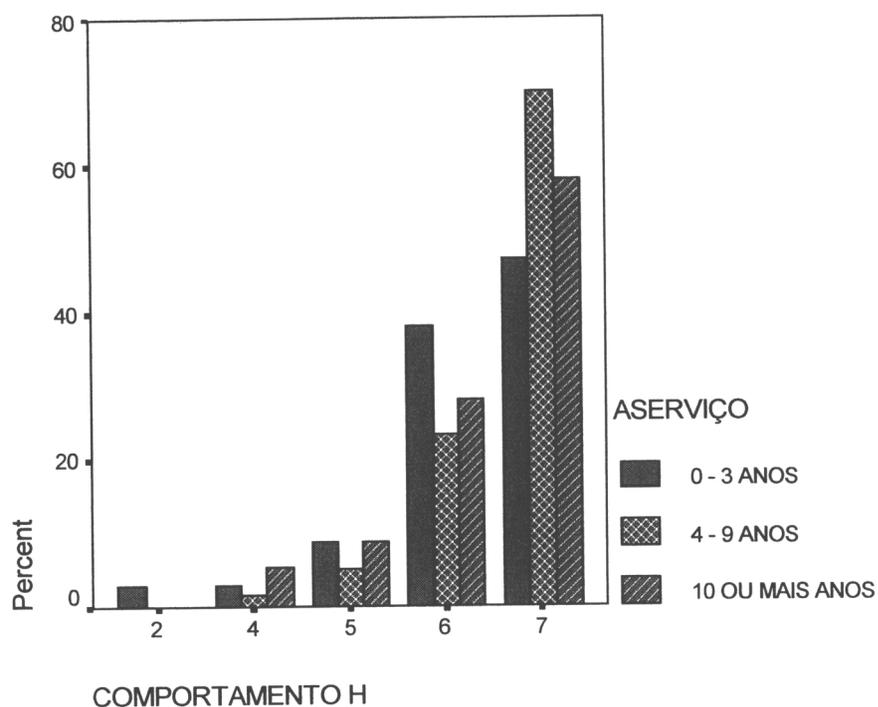
Por observação da figura 13 e da tabela 7 ( anexo 5 ), verifica-se que:

- o grau máximo da escala foi utilizado em maior percentagem pelos professores que apresentam entre 4 e 9 anos de experiência ( 23,3 % );
- os professores com mais anos de experiência ( 10 ou mais ) voltam a não utilizar os graus mais baixos da escala. Embora estes professores concentrem as suas respostas a partir do quarto grau da escala, apenas 8,8 % consideram este comportamento muito grave;
- o grau máximo da escala foi utilizado em maior percentagem pelos professores que apresentam entre 4 e 9 anos de experiência ( 23,3 % );
- com o aumento dos anos de experiência parece haver uma menor dispersão de respostas.

#### **H ) Ofender os colegas.**

Os valores registados na figura 14 e na tabela 8 ( anexo 5 ), permitem sublinhar que:

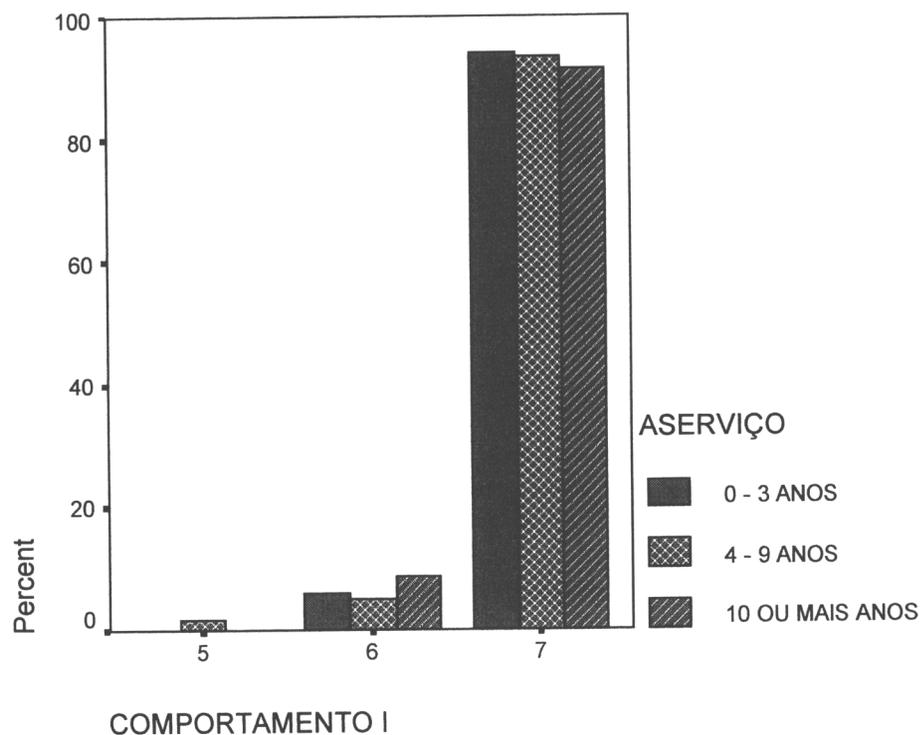
- apenas 2,9 % dos professores que possuíam entre 0 e 3 anos de serviço seleccionaram o segundo grau da escala. Os graus mais baixos da escala não foram seleccionados pelos restantes professores;



**Figura 14 – Classificação do comportamento H em função da variável anos de serviço**

- em todas as categorias o grau 7 da escala foi, claramente, seleccionado em maior percentagem, embora o valor mais alto se tenha registado para os professores que possuíam entre 4 e 9 anos de serviço ( 70,0 % );
- o sexto grau da escala constituiu para todos os grupos a segunda opção de resposta.

### I) Agredir fisicamente os colegas.

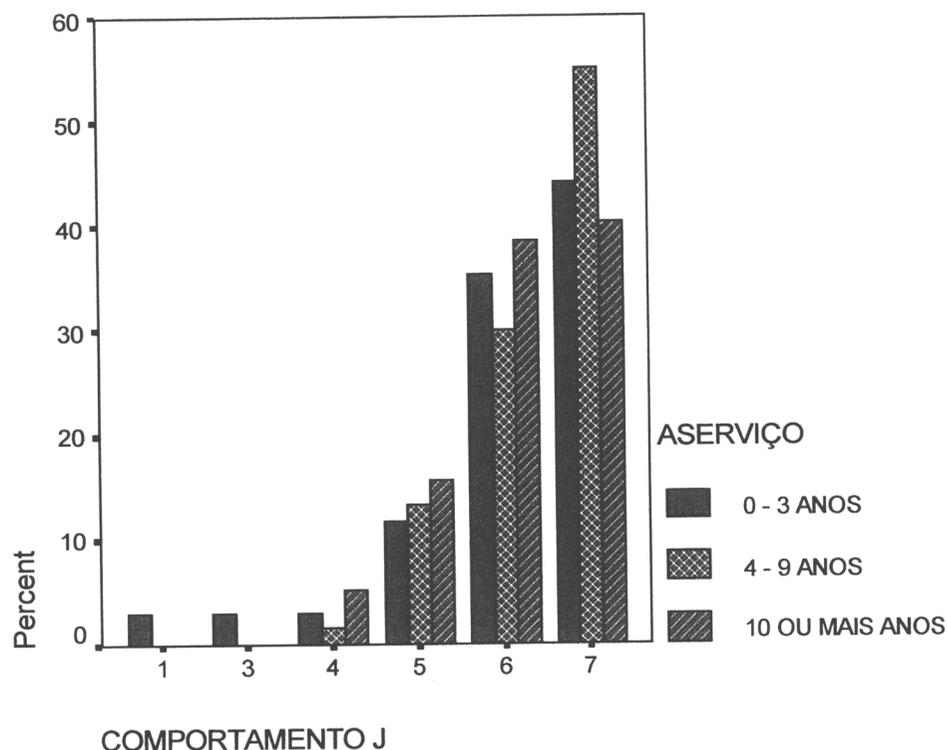


**Figura 15 – Classificação do comportamento I em função da variável anos de serviço**

Após análise da figura 15 e da tabela 9 ( anexo 5 ), podemos afirmar que:

- o grau 7 constituiu, para todos os grupos, a primeira opção de resposta, tendo registado uma vantagem enorme sobre o grau 6 ( segundo grau mais utilizado );
- alguma da condescendência demonstrada em situações anteriores pelos professores que possuíam entre 0 e 3 anos de experiência parece ter deixado de se verificar neste comportamento, provavelmente porque a violência aparece associada à indisciplina.

### J) Discutir com o professor.



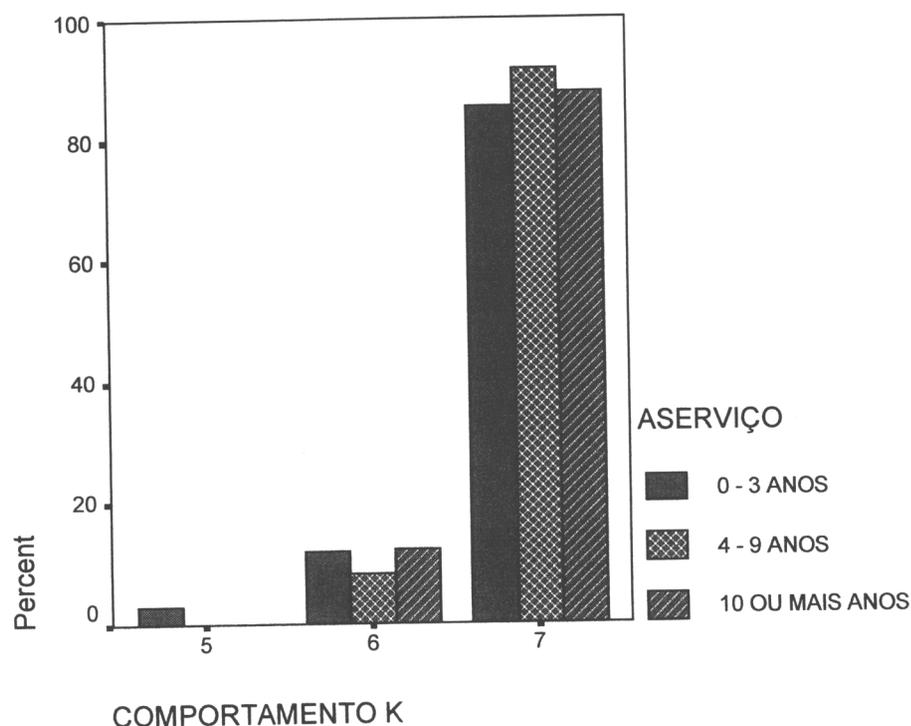
**Figura 16 – Classificação do comportamento J em função da variável anos de serviço**

Com base na figura 16 e na tabela 10 ( anexo 5 ), parece-nos poder afirmar que:

- existe uma maior dispersão de respostas por parte dos professores com menos anos de serviço ( 0 – 3 anos );
- em todos os grupos, o grau 7 foi o mais seleccionado, embora a maior percentagem se tenha registado, à semelhança de situações anteriores, no caso dos professores que possuem entre 4 e 9 anos de serviço ( 55 % );

- o grau 6 foi seleccionado, preferencialmente, em segundo lugar por todos os grupos.

### K) Ofender o professor.



*Figura 17 – Classificação do comportamento A em função da variável anos de serviço*

Os dados da figura 17e da tabela 11 ( anexo 5 ), permitem tirar as seguintes conclusões:

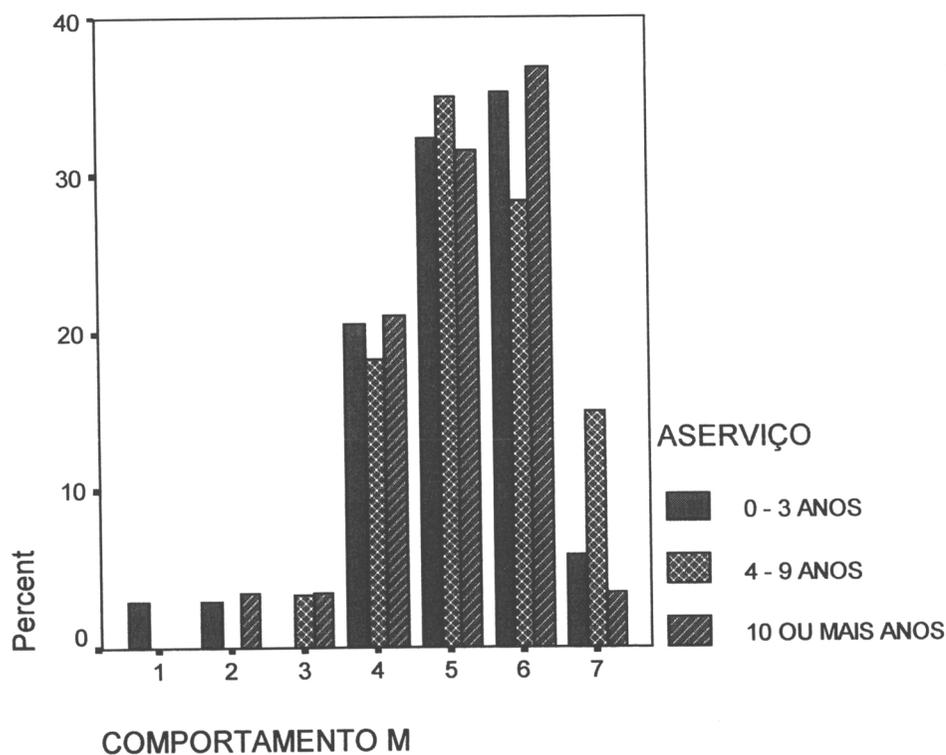
- independentemente dos anos de serviço voltaram, apenas, a ser seleccionados os graus 5, 6 e 7, o que parece demonstrar a gravidade deste comportamento;
- embora o grau sete tivesse constituído uma vez mais a primeira opção de resposta para todos os grupos, a maior

percentagem voltou a registar-se no caso dos professores que possuíam entre 4 e 9 anos de experiência ( 91,7 % );

#### L ) Agredir fisicamente o professor.

Independentemente dos anos de experiência todos os professores atribuíram a este comportamento o grau 7 da escala ( muito grave ). Foi o único comportamento em que se registou tal unanimidade, provavelmente, porque este, para além de pôr em causa a autoridade do professor, põe em risco a sua pessoa.

#### M ) Chegar consecutivamente atrasado às aulas.



*Figura 18 – Classificação do comportamento M em função da variável anos de serviço*

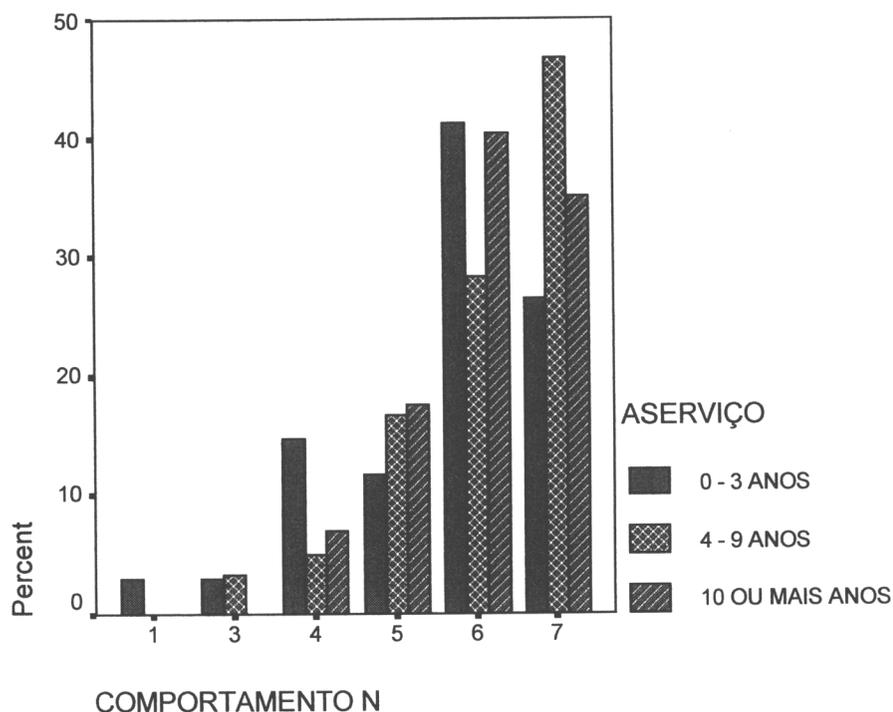
A análise da figura 18 e da tabela 12 ( anexo 5 ), permite-nos afirmar que:

- embora em pequenas percentagens, os graus mais baixos da escala voltaram a ser seleccionados por professores de todos os grupos;
- enquanto os professores que possuem entre 0 e 3 anos e 10 ou mais anos de experiência seleccionaram em maior percentagem o grau 6 da escala ( 35,3 % no primeiro caso e 36,8 % no segundo ) os professores do grupo intermédio ( 4 – 9 anos ) seleccionaram preferencialmente o grau 5 ( 35 % );
- o grau 7 volta a registar a maior percentagem para os professores que possuem entre 4 e 9 anos de serviço.

**N ) Colocar os pés em cima das mesas e cadeiras ou permanecer sentado com uma postura inadequada.**

Analisando a figura 19 e a tabela 13 ( anexo 5 ) pode-se concluir que:

- uma vez mais os professores com 10 ou mais anos de serviço não seleccionaram os graus mais baixos da escala;



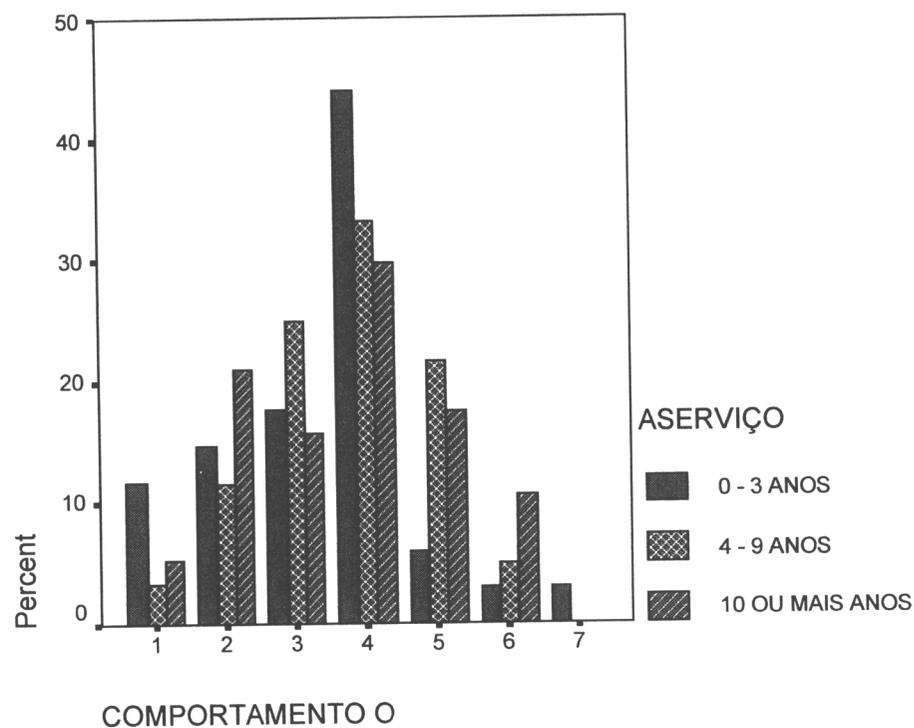
*Figura 19 – Classificação do comportamento N em função da variável anos de serviço*

- enquanto os professores que possuíam entre 0 e 3 anos de experiência e 10 ou mais anos de experiência seleccionaram, preferencialmente, o grau 6 da escala ( 41,2 % no primeiro caso e 40,4 % no segundo ), os professores que possuíam entre 4 e 9 anos de serviço seleccionaram em maior percentagem o grau 7 ( 46,7 % ).

### **O ) Responder sem prévia autorização do professor**

A observação da figura 20 e da tabela 14 ( anexo 5 ), permite-nos afirmar que :

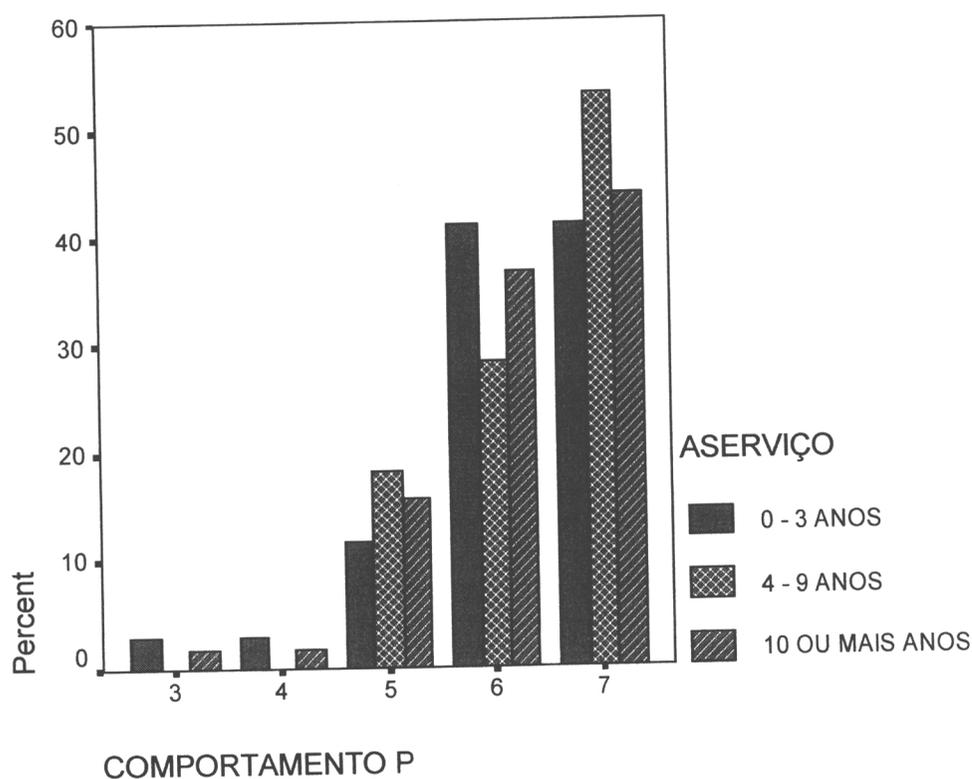
- existe uma enorme dispersão, nas respostas de todos os grupos;



**Figura 20 – Classificação do comportamento O em função da variável anos de serviço**

- embora a opção seleccionada em maior percentagem, por cada grupo de professores, corresponda ao grau 4 da escala, existe uma grande percentagem de respondentes que selecciona os graus mais baixos da escala.

**P ) Sair da sala sem autorização do professor**



*Figura 21 – Classificação do comportamento P em função da variável anos de serviço*

Por observação da figura 21 e da tabela 15 ( anexo 5 ), verifica-se o seguinte:

- os professores que possuíam entre 4 e 9 anos de experiência utilizaram apenas os graus mais altos da escala. Uma vez mais foram estes professores que seleccionaram em maior percentagem o sétimo grau da escala;

- embora em percentagens reduzidas, verificou-se a selecção dos graus 3 e 4 da escala por parte dos professores com menos anos de experiência ( 0 – 3 anos ) e com mais anos de experiência ( 10 ou mais ).

Após a análise da classificação por parte dos professores aos vários comportamentos indicados verifica-se que, salvo raras excepções, a opinião dos respondentes, globalmente considerados, é reforçada por cada grupo, tomado isoladamente.

Para além disso, verifica-se, por parte dos respondentes com menos anos de experiência ( 0 – 3 anos ) uma maior dispersão nas respostas, isto é, estes professores têm tendência a utilizar um maior número de graus da escala quando procedem à classificação desses comportamentos. Por outro lado, durante essa classificação parece haver uma tendência para os professores que possuem entre 4 e 9 anos de experiência escolherem o último grau da escala ( 7 – muito grave ). Embora se verifique por parte dos professores com 10 ou mais anos de experiência uma tendência para não utilizar os graus mais baixos da escala, eles também não utilizam muito o grau máximo. Perante tal evidência parece-nos poder afirmar que embora os professores com mais anos de experiência sejam menos condescendentes perante tais comportamentos, eles acabam por ser mais tolerantes perante comportamentos que assumem uma maior gravidade.

No entanto, como um dos objectivos deste trabalho consistia em averiguar possíveis diferenças significativas, no que diz respeito à forma como os professores, consoante os anos de experiência, classificam os comportamentos de indisciplina, procedeu-se à aplicação do teste de Kruskal-Wallis. A tabela ( 6 ) mostra os vários comportamentos e os níveis

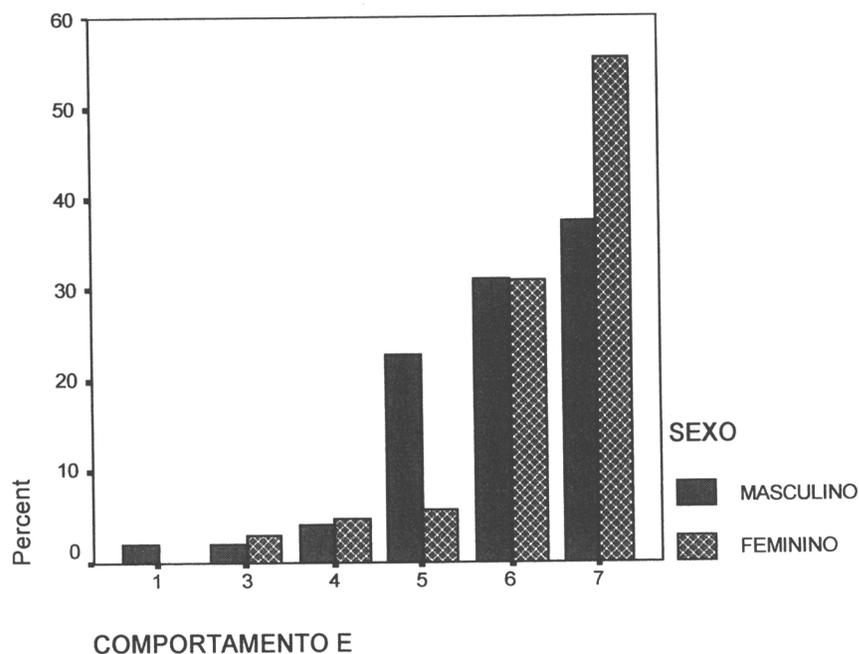
de significância obtidos para todos eles. Pela análise da referida tabela, verifica-se que os níveis de significância obtidos, no que diz respeito ao cruzamento entre a variável anos de serviço e as respostas à questão 1, foram superiores a 0,05. Por esse motivo pode-se dizer que não se verificaram diferenças significativas na forma como os professores quanto aos anos de experiência classificaram os comportamentos aí descritos.

**Tabela 6 – Níveis de significância obtidos para os vários comportamentos**

COMPORTAMENTOS	NÍVEL DE SIGNIFICÂNCIA ( p )
Comportamento A	0,782
Comportamento B	0,263
Comportamento C	0,084
Comportamento D	0,746
Comportamento E	0,649
Comportamento F	0,211
Comportamento G	0,119
Comportamento H	0,074
Comportamento I	0,860
Comportamento J	0,255
Comportamento K	0,595
Comportamento L	1,000
Comportamento M	0,530
Comportamento N	0,177
Comportamento O	0,436
Comportamento P	0,556

## Variável Sexo

### E ) Utilizar uma linguagem “vulgar “ onde predominam os “ palavrões “.



*Figura 22 – Classificação do comportamento E em função da variável sexo*

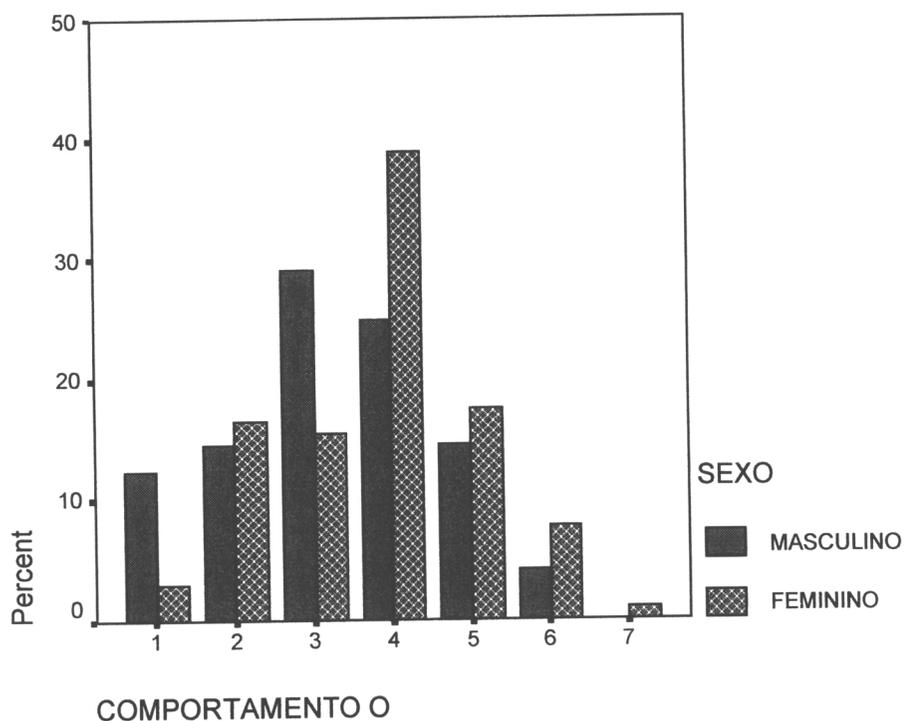
Pela análise da figura 22 e da tabela 16 ( anexo 5 ), parece-nos poder afirmar que:

- independentemente do sexo, o grau 7 ( muito grave ) da escala foi o mais seleccionado pelos professores;
- os respondentes do sexo feminino utilizaram em maior percentagem esse grau ( 55,3 % ) do que os do sexo masculino ( 37,5 % );
- apesar do grau 6 constituir claramente a segunda opção para os indivíduos de ambos os sexos, existiu ainda uma

percentagem considerável ( 22, ) % ) de respondentes do sexo masculino que seleccionaram o grau 5;

- os respondentes do sexo feminino atribuíram uma maior gravidade a este comportamento do que os do sexo masculino.

### O ) Responder sem prévia autorização do professor



**Figura 23 – Classificação do comportamento O em função da variável sexo**

Os dados da figura 23 e da tabela 17 ( anexo 5 ) permitem-nos inferir que:

- os respondentes do sexo masculino seleccionaram preferencialmente os graus mais baixos da escala ( 56,3 % seleccionaram os graus 1, 2 e 3 );
- embora existisse uma tendência para os professores do sexo feminino seleccionarem o grau médio da escala ( 38,8 % ), verificou-se que uma percentagem considerável ( 26,3 % ) seleccionou os graus mais altos da escala;
- uma vez mais os indivíduos do sexo feminino parecem atribuir a este comportamento uma maior gravidade que os do sexo masculino.

Dos restantes testes estatísticos aplicados verificaram-se apenas diferenças significativas no que diz respeito ao cruzamento entre a variável sexo e a classificação dos comportamentos E e O ( teste U de Mann – Whitney ), uma vez que os níveis de significância foram  $p=0,017$  e  $p = 0,03$  ( ambos menores que 0,05 ), respectivamente. Embora não se tivesse procedido à elaboração e análise dos gráficos que dizem respeito à variável sexo e à classificação dos restantes comportamentos ( por motivos já apresentados ), parece-nos poder afirmar com base nos resultados anteriores que de um modo geral existe uma tendência para os respondentes do sexo feminino atribuírem uma maior gravidade aos comportamentos indicados.

## Questão 2

Esta questão apresenta algumas causas que podem levar os alunos a manifestar os comportamentos descritos na questão anterior. Pretendia-se que os professores inquiridos seleccionassem apenas três e as ordenassem por ordem decrescente de importância ( atribuindo o nº 1 à mais importante ). Para esta questão utiliza-se um procedimento semelhante ao da questão anterior, isto é, indica-se primeiro uma tabela de frequências ( tabela 7 ) que regista as percentagens atribuídas às várias causas apontadas por todos os respondentes, a seguir os resultados obtidos em função das diferentes variáveis independentes e o seu comentário e análise.

A observação da tabela 7, permite-nos afirmar que:

- a causa 1 foi seleccionada por 28,4% dos professores. Dessa percentagem, a maioria dos respondentes seleccionou-a em 3º lugar;
- apenas 5,2% do total de professores seleccionou a causa 2. Tal como em relação à causa 1 esta foi seleccionada, preferencialmente, em 3º lugar;
- dos respondentes que escolheram a causa 3 ( 24,5% ), a maior percentagem ( 10,6 % ) seleccionou-a em 2º lugar;
- tal como as causas 1 e 2, a causa 4 foi escolhida, preferencialmente, em 3º lugar ( 14,6 % ). Uma percentagem igual ( 4,0 % ) de professores seleccionou-a em 1º e 2º lugar;

Tabela 7 – Causas a que são atribuídos os comportamentos de indisciplina

ORDEM DE ESCOLHA	1 ° lugar	2 ° lugar	3 ° lugar	Tota l
CAUSAS				
CAUSA 1 - Pretendem contestar a autoridade do professor	13	7	23	43
	8,6%	4,6%	15%	28%
CAUSA 2 - Estão descontentes com as estratégias utilizadas pelo professor para explorar os conteúdos leccionados	2	2	4	8
	1,3%	1,3%	2,6%	5,2%
CAUSA 3 - Pretendem assumir-se como os líderes informais da turma	7	16	14	37
	4,6%	11%	9,3%	25%
CAUSA 4 - Os programas curriculares são muito extensos e pouco atractivos não deixando tempo para a reflexão em torno dos temas mais interessantes	6	6	22	34
	4,0%	4,0%	15%	23%
CAUSA 5 - Não querem estudar mais porque se sentem atraídos pelas solicitações da sociedade	10	21	19	50
	6,6%	14%	13%	33%
CAUSA 6 - Sentem insatisfação face às relações interpessoais permitidas ou promovidas pelo professor na sala de aula	1	1	5	7
	,7%	,7%	3,3%	4,7%
CAUSA 7 - A grande desresponsabilização dos pais, pela vida escolar dos seus educandos, permite-lhes uma liberdade que vai contra um conjunto de regras disciplinares impostas pelo professor e pela comunidade educativa	68	35	23	126
	45%	23%	15%	83%
CAUSA 8 - Sabem que o próprio sistema educativo acaba por ser permissivo em alguns aspectos, nomeadamente, no facto dos alunos que se encontram na escolaridade obrigatória não reprovarem por faltas	38	56	27	121
	25%	37%	18%	80%
CAUSA 9 - A escola não lhes fornece actividades de compensação interessantes que lhes permita ocupar os seus tempos livres de uma forma activa	2	5	10	17
	1,3%	3,3%	6,6%	11%
CAUSA 10 - Outra. Qual ?	3	3	4	10
	2,0%	2,0%	2,6%	6,6%

- ao ser escolhida por 33,1 % dos professores, a causa 5, foi das mais escolhidas pelos professores. No entanto, ela é seleccionada, preferencialmente, em 3º lugar ( 13,9 % );
- a causa 6 registou a menor percentagem ( 4,7 % ) na escolha dos professores. Ainda assim aqueles que a seleccionaram, fizeram -no, maioritariamente ( 3,3 % ), em 3º lugar;
- a maioria dos professores ( 83,4 % ) seleccionou a causa 7. De todas as causas foi a única indicada, preferencialmente, em 1º lugar ( 45 % );
- A seguir à causa 7, a causa 8 foi a mais escolhida pelos professores ( 80,2 % seleccionou esta causa ). No entanto, ao contrário da causa 7, ela é indicada, preferencialmente, em 2º lugar. Deve-se salientar, no entanto, que uma percentagem bastante grande ( 25,2 % ) de professores indicou esta causa em 1º lugar;
- 11,2 % dos respondentes seleccionou a causa 9. Dessa percentagem 6,6 % indicou esta causa em 3º lugar;
- a causa 10 foi seleccionada apenas por 6,6 % dos professores. Embora aqueles que a seleccionaram, o tenham feito, preferencialmente, em 3º lugar( 2,6 % ), regista-se um grande equilíbrio com a 1º e 2º lugares ( 2% cada ).

Com a causa 10, pretendia-se que os professores indicassem outros factores aos quais atribuíam os comportamentos de indisciplina. A tabela 8

mostra algumas respostas dos professores e o agente a quem estes atribuem os comportamentos referidos.

**Tabela 8 – Outras causas referidas pelos professores na questão 2**

RESPOSTAS	AGENTE
<p>“ Os alunos sentem necessidade de se afirmar enquanto pessoas e de se fazerem notar “</p> <p>“ Falta de respeito pelos outros e, por vezes, atentar contra a liberdade dos outros “</p> <p>“ Má formação pessoal “</p> <p>“ A falta de motivação dos alunos para tudo “</p> <p>“ Os alunos já vêm de casa sem educação, sem regras e sem respeito pelo professor e pelos colegas “</p>	Aluno
<p>“ A falta de meios não permite ao professor tornar as aulas realmente interessantes. Eu quero fazer só que não posso ...”</p>	Ministério, Direcção Regional ou Escola
<p>“ Existe desresponsabilização da escola, em certos aspectos como seja, inexistência de um conjunto de regras para a comunidade educativa “</p>	Escola

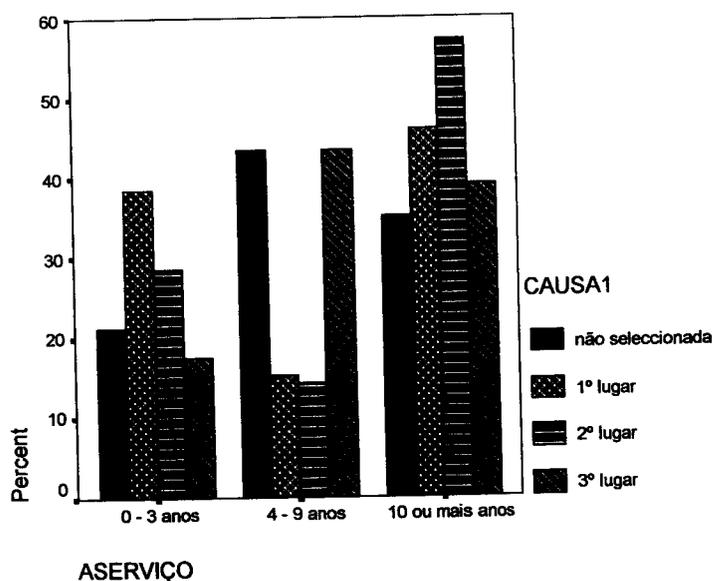
De todas as causas indicadas, os professores parecem seleccionar preferencialmente aquelas que atribuem aos pais ( causa 7 – 83,4 % ) e ao próprio sistema educativo ( causa 8 – 80,2 % ) a responsabilidade principal pelos comportamentos de indisciplina. Seguem-se os factores relacionados com os alunos ( causa 1 – 28,4 % , causa 3 – 24,5 % e causa 5 – 33,0 % ),

com os programas curriculares ( causa 4 – 22,6 % ) e com as próprias actividades de complemento curricular fornecidas pela escola ( causa 9 – 11,2 % ). Só uma percentagem muito reduzida de professores se vê a si próprios como uma possível causa dos comportamentos disruptivos ( causa 2 – 5,2 % e causa 6 – 4,7 % ). No que diz respeito à causa 10 verificou-se que as respostas obtidas apontam novamente o aluno como o responsável principal pelas situações de indisciplina. Quando tal não acontece, os professores atribuem as culpas às instâncias superiores ( Ministério ou Direcção Regional ) ou à própria escola.

De todas as causas, a sétima é a única indicada preferencialmente em 1º lugar ( maior importância ). As causas 3, 5 e 8 são indicadas preferencialmente em 2º lugar e as restantes em 3º.

### *Variável anos de serviço*

#### **Causa 1 - Pretendem contestar a autoridade do professor**

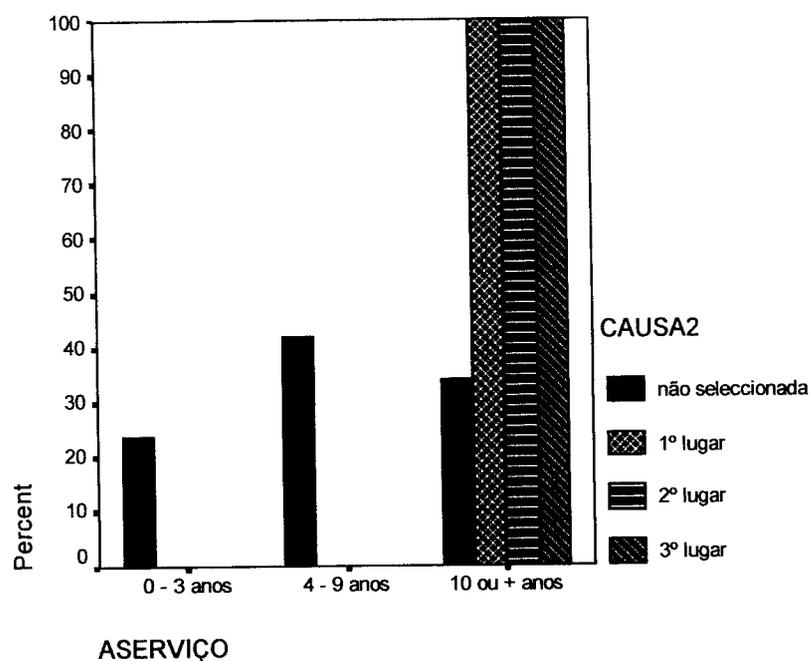


**Figura 24 – Escolha da causa 1 em função da variável anos de serviço**

Analisando a figura 24 e a tabela 18 ( anexo 5 ), podemos concluir que:

- foram os professores com 10 ou mais anos de serviço que escolheram em maior percentagem esta causa ( 12,6 % do total );
- a maior percentagem ( 14,7 % ) de professores em início de carreira ( 0 – 3 anos ) escolheu esta causa em 1º lugar;
- tanto os professores que possuem entre 4 e 9 anos de experiência como aqueles que possuem 10 ou mais anos, escolheram esta causa preferencialmente em 3º lugar.

**Causa 2 - Estão descontentes com as estratégias utilizadas pelo professor para explorar os conteúdos leccionados**

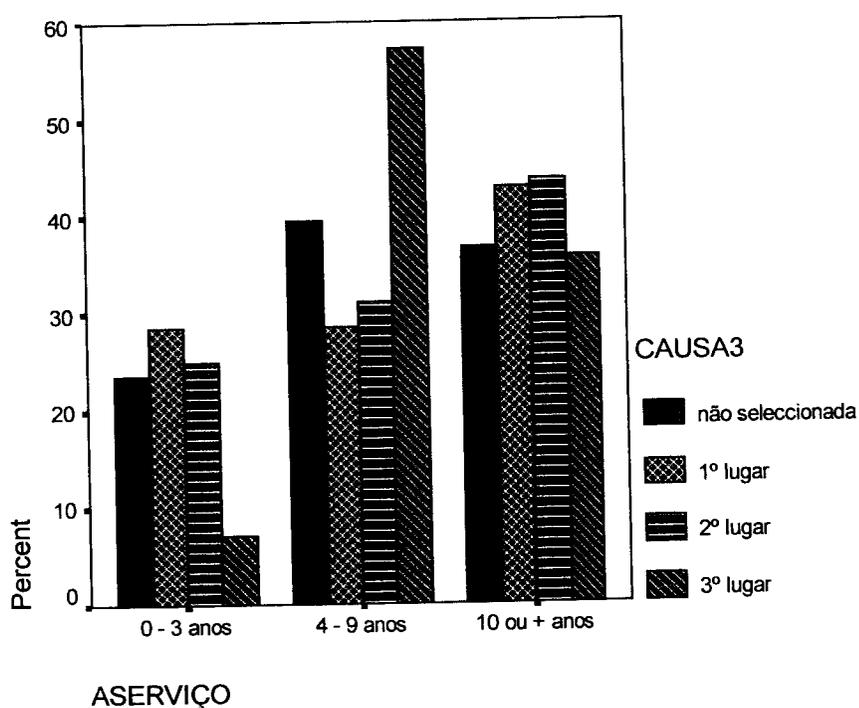


**Figura 25 – Escolha da causa 2 em função da variável anos de serviço**

A figura 25 e a tabela 19 ( anexo 5 ), permitem-nos extrair entre outras as seguintes inferências:

- apenas os professores com 10 ou mais anos de experiência seleccionaram esta causa;
- a maior percentagem desses professores seleccionou - a apenas em 3º lugar ( 7 % ).

### Causa 3 - Pretendem assumir-se como os líderes informais da turma

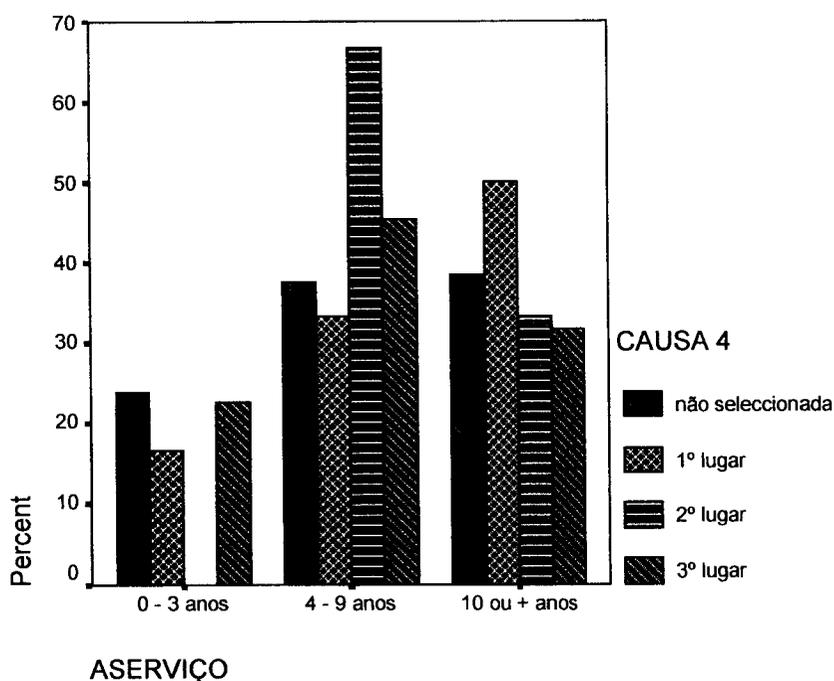


**Figura 26 – Escolha da causa 3 em função da variável anos de serviço**

Os valores registados na figura 26 e na tabela 20 ( anexo 5 ), permitem sublinhar que:

- embora tivessem sido os professores que possuíam entre 4 e 9 anos e 10 ou mais anos de experiência que mais a seleccionaram, os primeiros fizeram-no, ao contrário dos segundos, preferencialmente em 3º lugar;
- a maioria dos professores em início de carreira seleccionou esta causa em 2º lugar.

**Causa 4 - Os programas curriculares são muito extensos e pouco atractivos não deixando tempo para a reflexão em torno dos temas mais interessantes.**

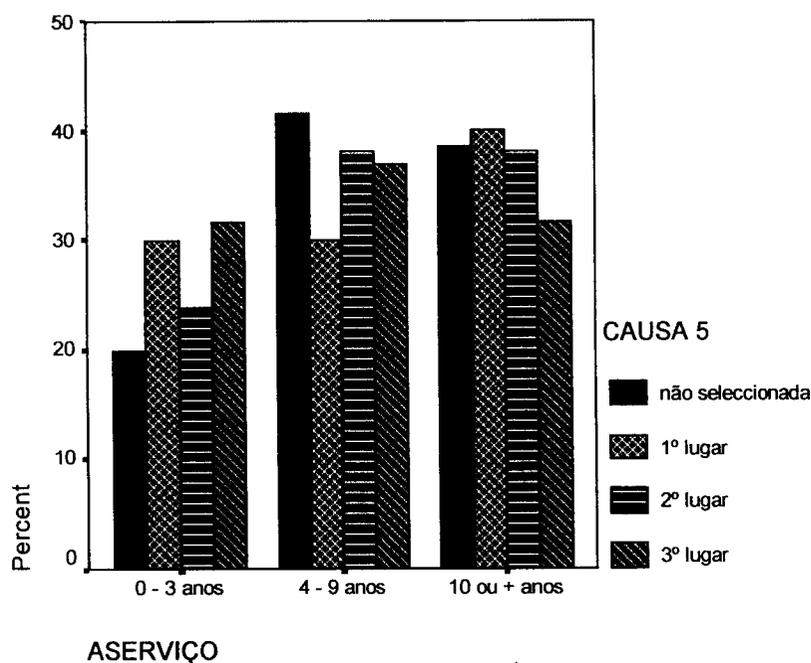


*Figura 27 – Escolha da causa 4 em função da variável anos de serviço*

Por observação da figura 27 e da tabela 21 ( anexo 5 ), verifica-se o seguinte:

- foram os professores que possuíam entre 4 e 9 anos de serviço que a seleccionaram em maior percentagem ( 10,5 % do total );
- todos os grupos seleccionaram esta causa, preferencialmente, em 3º lugar.

**Causa 5 - Não querem estudar mais porque se sentem atraídos pelas solicitações da sociedade.**



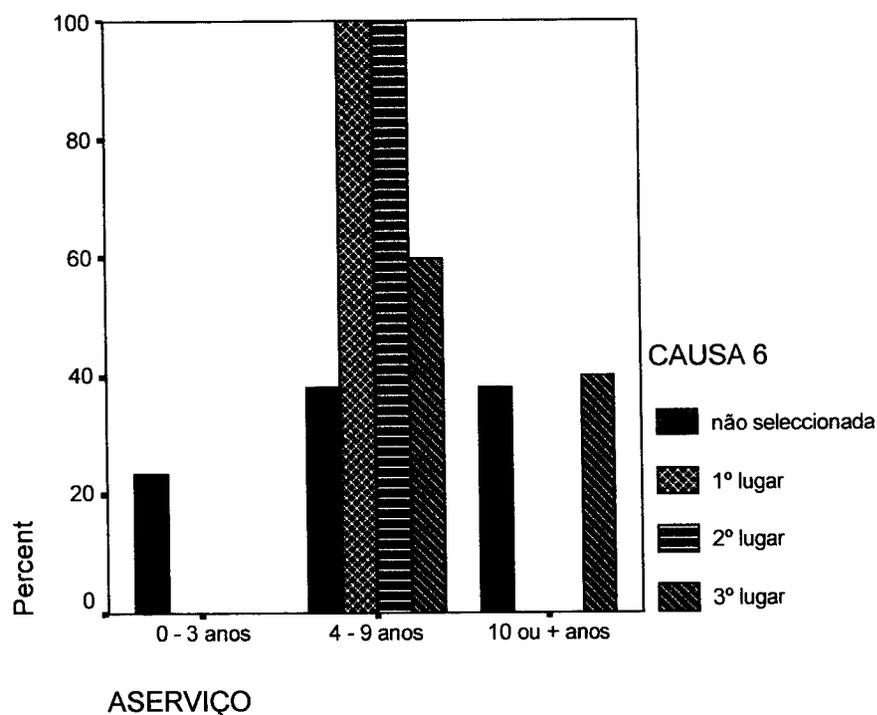
**Figura 28 – Escolha da causa 5 em função da variável anos de serviço**

A observação da figura 28 e da tabela 22 ( anexo 5 ), permite ressaltar que:

- existe um certo equilíbrio, no que diz respeito à percentagem de professores dos vários grupos que seleccionou esta causa;

- daqueles que a seleccionaram, a maior percentagem ( 13,9 % ) fê-lo em 2º lugar;
- a tendência de resposta em cada grupo não foi a mesma. Os professores com menos anos de experiência ( 0 – 3 anos ) indicaram esta causa preferencialmente em 3º lugar.

**Causa 6 - Sentem insatisfação face às relações interpessoais permitidas ou promovidas pelo professor na sala de aula**

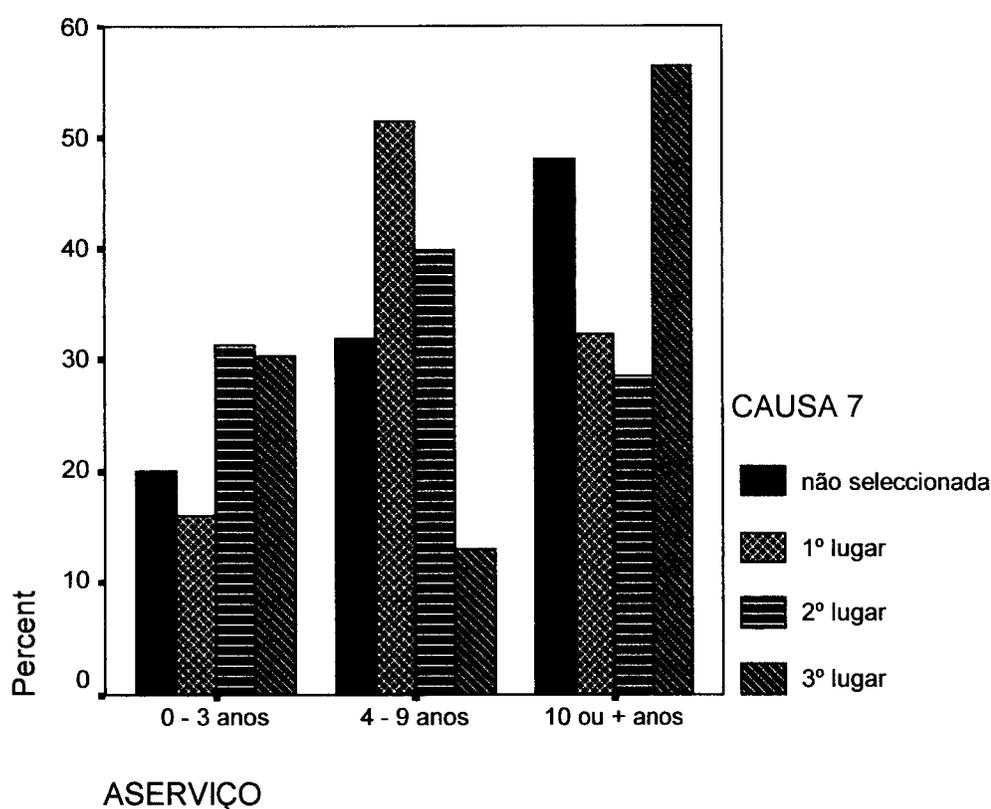


**Figura 29 – Escolha da causa 6 em função da variável anos de serviço**

A observação da figura 29 e da tabela 23 ( anexo 5 ), permite-nos afirmar que:

- nenhum professor em início de carreira ( 0 – 3 anos ) seleccionou esta causa;
- esta causa foi seleccionada, em maior percentagem, pelos professores que possuíam entre 4 e 9 anos de experiência.

**Causa 7 - A grande desresponsabilização dos pais, pela vida escolar dos seus educandos, permite-lhes uma liberdade que vai contra um conjunto de regras disciplinares impostas pelo professor e pela comunidade educativa**



**Figura 30 – Escolha da causa 7 em função da variável anos de serviço**

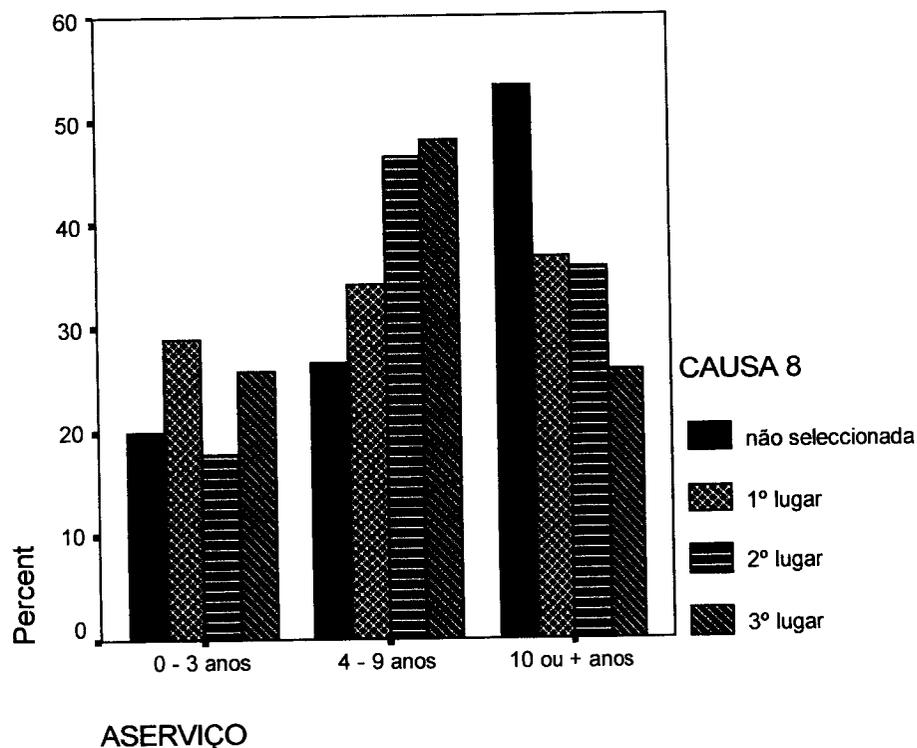
A figura 30 e a tabela 24 ( anexo 5 ), permitem-nos extrair, entre outras, as seguintes conclusões:

- a maior percentagem de professores que seleccionou esta causa pertencia àqueles que possuíam entre 4 e 9 anos de serviço ( 34,5 % do total );
- houve uma igual percentagem ( 32,4 % ) de professores em início de carreira que seleccionou esta causa em 1º e 2º lugar;
- os professores dos restantes grupos atribuíram, a esta causa uma grande importância ( seleccionaram-na, claramente em 1º lugar ).

**Causa 8 - Sabem que o próprio sistema educativo acaba por ser permissivo em alguns aspectos, nomeadamente, no facto dos alunos que se encontram na escolaridade obrigatória não reprovarem por faltas.**

Tendo em conta a figura 31 e a tabela 25 ( anexo 5 ), verifica-se que:

- voltaram a ser os professores com 4 a 9 anos de serviço que mais seleccionaram esta causa ( 39,7 % do total );
- enquanto os professores em início de carreira indicam esta causa em 1º lugar, aqueles que possuem mais anos de experiência fazem-no em 2º lugar.



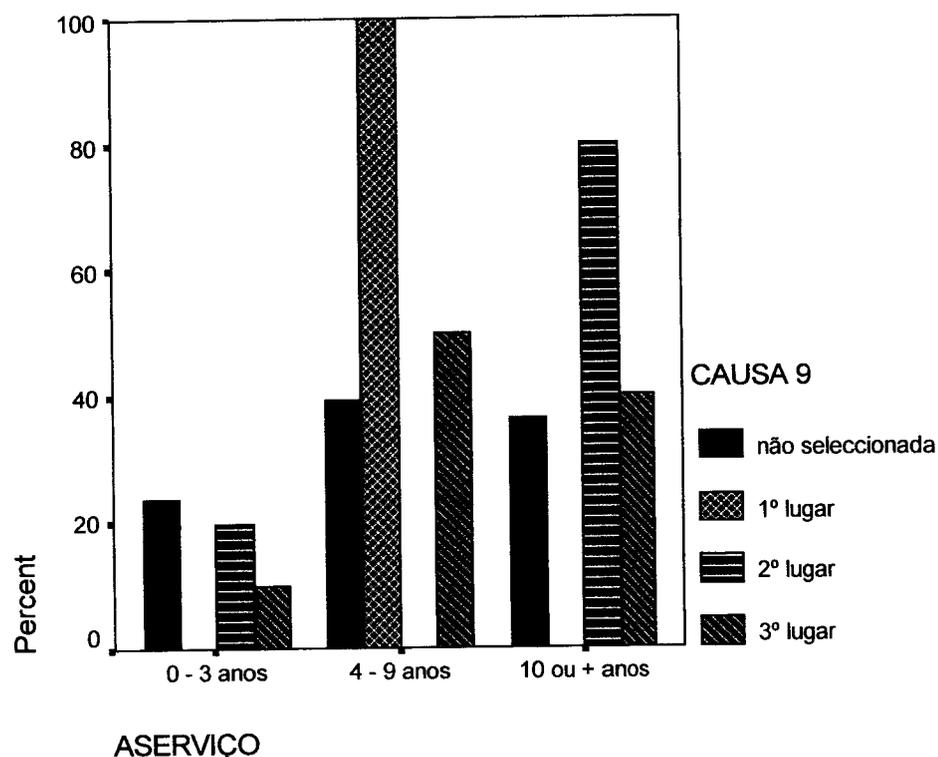
*Figura 31 – Escolha da causa 8 em função da variável anos de serviço*

**Causa 9 - A escola não lhes fornece actividades de compensação interessantes que lhes permita ocupar os seus tempos livre de uma forma activa.**

A observação da figura 32 e da tabela 26 ( anexo 5 ), mostra que:

- foram os professores com 10 ou mais anos de experiência que seleccionaram em maior percentagem esta causa ( 5,2 % do total );

- apenas professores que possuem entre 4 e 9 anos de experiência indicaram esta causa em 1º lugar;
- nos restantes grupos verificou-se um equilíbrio entre os professores que seleccionaram esta causa em 2º e 3º lugar.

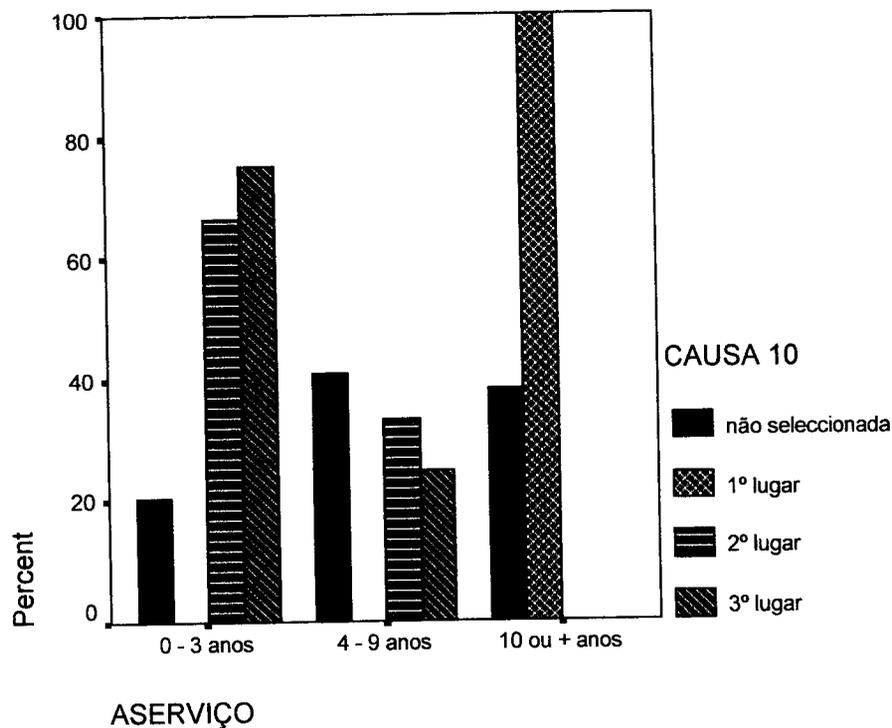


*Figura 32 – Escolha da causa 9 em função da variável anos de serviço*

### **Causa 10 - Outra. Qual?**

A análise da figura 33 e da tabela 27 ( anexo 5 ), permite afirmar que:

- os professores com 10 ou mais anos de serviço seleccionaram esta causa em 1º lugar;
- existe um equilíbrio entre o 2º e 3º lugares para os outros dois grupos de professores.



**Figura 33 – Escolha da causa 10 em função da variável anos de serviço**

Após aplicação do teste do Qui – Quadrado para pesquisar uma eventual associação estatística entre a variável anos de serviço e as respostas à questão 2, obtiveram-se níveis de significância  $p = 0,03$  para a causa 2,  $p = 0,028$  para a causa 7 e  $p = 0,016$  para a causa 10. Para as restantes os níveis de significância obtidos foram inferiores a 0,05. Isto significa que só existem diferenças significativas no que diz respeito à variável anos de serviço e as respostas à questão 3 para as três causas indicadas.

No que diz respeito à causa 2 verificou-se que apenas os professores com 10 ou mais anos de experiência a seleccionaram. Parece-nos por isso

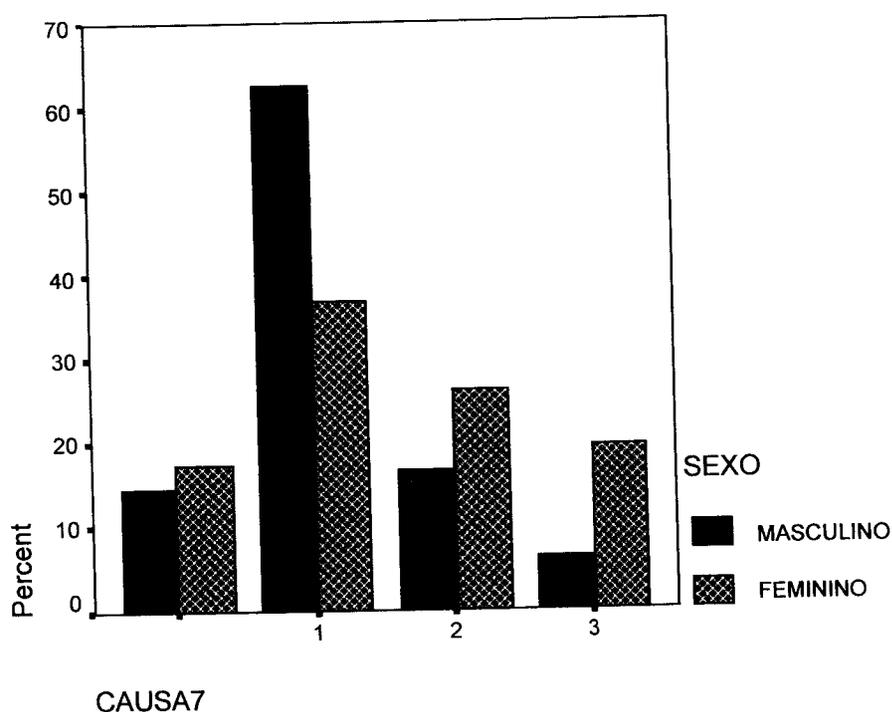
poder afirmar que fruto dos anos de experiência e reflectindo sobre a sua prática docente, estes professores conseguem questionar as suas próprias estratégias. Os professores com menos anos de experiência ao investirem muito tempo na planificação e preparação das aulas parecem não querer admitir que poderão ser eles próprios a fonte de indisciplina.

As diferenças registadas para as causas 7 e 10, parecem-nos estar relacionadas apenas com a prioridade em que os professores as indicam, uma vez que existe um equilíbrio muito grande na percentagem de professores de cada grupo que as seleccionam. No que diz respeito à causa 7 verifica-se que enquanto os professores dos dois grupos com mais anos de experiência ( 4 – 9 anos e 10 ou mais anos ) seleccionam esta causa claramente em 1º lugar ( com vantagem para o primeiro grupo referido ), regista-se um equilíbrio entre a 2º e o 3º lugar para os professores que possuem entre zero e três anos de experiência. Em relação à causa 10 verifica-se que enquanto os professores com 10 ou mais anos de experiência a indicam em 1º lugar existe nos restantes grupos um certo equilíbrio entre a 2º e o 3º lugar.

No que diz respeito aos grupos de professores, verifica-se que as causas 3, 4, 6 e 7 são seleccionadas preferencialmente por aqueles que possuem entre 4 e 9 anos de experiência, enquanto as causas 1, 2 e 9 constituem a preferência daqueles que possuem 10 ou mais anos de experiência.

### *Variável sexo*

**Causa 7 - A grande desresponsabilização dos pais, pela vida escolar dos seus educandos, permite-lhes uma liberdade que vai contra um conjunto de regras disciplinares impostas pelo professor e pela comunidade educativa**



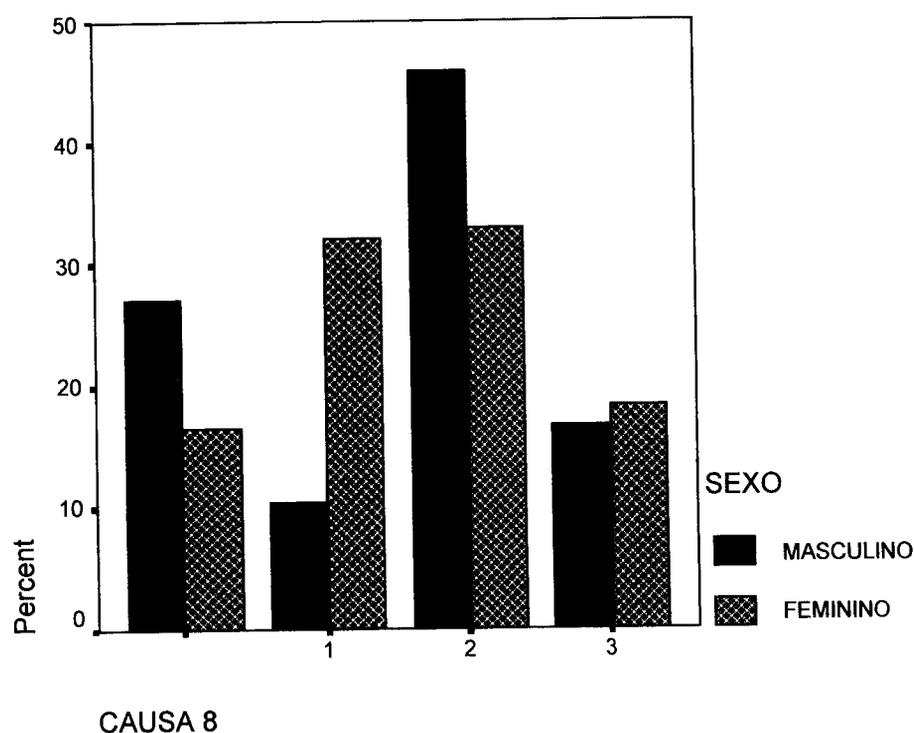
**Figura 34 – Escolha da causa 7 em função da variável sexo**

A observação da figura 34 e da tabela 28 ( anexo 5 ), mostra que:

- existiu uma maior tendência dos indivíduos do sexo masculino para seleccionar esta causa;
- embora os respondentes de ambos os sexos tenham seleccionado preferencialmente esta causa em 1º lugar,

existe uma diferença bastante significativa entre esta e o 2º lugar para os indivíduos do sexo masculino.

**Causa 8 - Sabem que o próprio sistema educativo acaba por ser permissivo em alguns aspectos, nomeadamente, no facto dos alunos que se encontram na escolaridade obrigatória não reprovarem por faltas.**



*Figura 35 – Escolha da causa 8 em função da variável sexo*

A figura 35 e a tabela 29 ( anexo 5 ), permitem-nos extrair as seguintes conclusões:

- ao contrário da causa 7 foram agora os indivíduos do sexo feminino que seleccionaram preferencialmente esta causa ( 83,4 % );
- embora para ambos os grupos esta causa tivesse sido indicada preferencialmente em 2º lugar ( 45,8 % para o

sexo masculino e 33 % para o sexo feminino ), verificou-se que uma percentagem muito próxima de professores do sexo feminino ( 32,0 % ) a indicou em 1º lugar.

Das restantes variáveis analisadas e após aplicação dos testes estatísticos apenas se verificaram diferenças significativas no que diz respeito ao cruzamento entre a variável sexo e a selecção das causas 7 e 8 da questão 2 ( teste do Qui- quadrado ). Para estas situações os níveis de significância obtidos foram respectivamente  $p = 0,019$  e  $p = 0,024$  ( ambos inferiores a 0,05 ). Embora se verifiquem tendências contrárias, no que diz respeito à variável sexo, em relação à selecção destas causas, é na importância atribuída que as diferenças são mais significativas. Em relação à causa 7 verifica-se que existe uma tendência dos respondentes do sexo masculino para lhe atribuir uma maior importância. No que diz respeito à causa 8 parece-nos poder afirmar que os respondentes do sexo feminino lhe atribuem uma maior importância uma vez que 32 % indicam-na em primeiro lugar ( muito importante ). Tendo em atenção estes resultados parece-nos poder concluir que enquanto os respondentes do sexo feminino atribuem preferencialmente ao sistema educativo a responsabilidade dos comportamentos de indisciplina, os do sexo masculino atribuem preferencialmente essa responsabilidade aos pais dos alunos.

### **Questão 3**

Esta questão tem por base a descrição de dois episódios. Pretende-se, em primeiro lugar, que os inquiridos os classifiquem, quanto à sua gravidade ( recorrendo à mesma escala da questão 1 ) e em segundo lugar

que seleccionem para cada um deles, a opção que corresponda ao seu procedimento perante tal situação. Os procedimentos indicados foram os seguintes:

1<sup>a</sup> opção - Ignorava o sucedido.

2<sup>a</sup> opção - Advertia o aluno imediatamente ( novamente para o caso do episódio 2 )

3<sup>a</sup> opção - Mandava o aluno sair da sala, sem participar o sucedido ao Director de Turma.

4<sup>a</sup> opção - Mandava o aluno sair da sala, participando o sucedido ao Director de Turma, para efeitos de eventual processo disciplinar.

5<sup>a</sup> opção - Falava com o aluno levando-o a reflectir sobre o comportamento manifestado.

6<sup>a</sup> opção - Outra. Qual?

Apresenta-se em primeiro lugar, a tabela de frequências com os graus de gravidade que os professores, de uma maneira geral, atribuíram aos comportamentos descritos nos episódios 1 e 2 e uma tabela do mesmo tipo onde se registam as frequências que dizem respeito à forma como esses professores actuariam em cada situação.

Ordenam-se de seguida as classificações, quanto à gravidade, dos comportamentos descritos nos dois episódios e as respectivas actuações, em função das variáveis independentes, assim como os resultados obtidos para cada caso sob a forma de gráfico e o seu comentário e análise.

Antes das tabelas de frequência, atrás referidas, apresentam-se, novamente, os dois episódios em causa.

## **Episódio 1**

“ Numa aula de correcção do teste de avaliação, o aluno X diz à professora da disciplina: “ a correcção do meu teste não foi imparcial”. Depois da professora dar hipótese ao aluno de ver o seu teste corrigido por outro professor e em consequência de uma falta que a professora lhe havia marcado na aula anterior ( por o aluno ter saído da sala sem autorização ), o aluno X diz à professora que ela não gosta dele e que está ali para o “lixar “ reprovando-o, provavelmente, por faltas. Finalmente e depois de esclarecer, perante a turma, a acusação do aluno X, este comenta o seguinte: “ se a professora me “ lixa ” cá dentro eu “ lixo-a “ lá fora”.

## **Episódio 2**

“ O aluno Y encontra-se distraído e a riscar a mesa. Depois de advertido pelo professor o aluno mantém o mesmo comportamento.

## **Classificação dos episódios 1 e 2 pela globalidade dos professores**

A tabela 9, apresenta a classificação ( quanto à gravidade ) efectuada pela globalidade dos professores, aos comportamentos descritos nos episódios 1 e 2.

Tabela 9 – Classificação dos episódios 1 e 2 pela globalidade dos professores

GRAU DE GRAVIDADE EPISÓDIOS	1 nada- grave	2	3	4	5	6	7 muito- grave	Total
EPISÓDIO 1		1 .7%		3 2,0%	8 5,3%	27 17,9%	112 74,2%	151 100,0%
EPISÓDIO 2	1 .7%		5 3,3%	16 10,6%	49 32,5%	54 35,8%	26 17,2%	151 100,0%

Após a análise da tabela 9, verifica-se que:

- o comportamento associado ao episódio 1 foi considerado muito grave pela maioria dos respondentes ( 74,2 % indicou o grau 7 da escala ) e o sexto grau da escala constituiu para eles, a segunda opção de resposta ( 17,9 % ). Ainda assim existiram alguns professores que seleccionaram o grau 5 ( 5,3 % ), o grau 4 ( 2,0 % ) e até o grau 2 ( 0,7 % );
- em relação ao comportamento descrito no episódio 2, o grau 6 da escala ( 35,8 % do total ) registou a maior percentagem de respostas. No entanto existe uma percentagem muito próxima ( 32,5 % ) que indicou o grau 5 e 17,2 % que seleccionou o grau 7. Uma vez mais existiram professores que seleccionaram os graus mais baixos da escala ( grau 1 – 0,7 % e grau 3 – 3,3 % ). Apesar de algumas diferenças percentuais, há uma certa concordância entre os valores aqui obtidos e os valores que dizem respeito ao comportamento B da questão 1 da

segunda parte do questionário ( o grau mais seleccionado pela maioria dos professores em ambos os casos foi o 6 ). Deve-se salientar a importância desta conclusão uma vez que, como já foi referido, este episódio foi elaborado a partir desse comportamento e esta comparação permite-nos avaliar um pouco a consistência das respostas dos nossos inquiridos.

Pela análise efectuada à tabela 9, o comportamento descrito no episódio 1, parece apresentar na opinião dos respondentes uma maior gravidade do que aquele que se encontra descrito no episódio 2. Tal facto vem uma vez mais reforçar a ideia de que os comportamentos são considerados tanto mais graves quando visam a pessoa do professor.

### **Procedimento da globalidade dos professores perante os episódios 1 e 2**

A tabela 10 regista a opinião global dos professores, no que diz respeito à forma como procederiam quando confrontados com os comportamentos descritos nos episódios 1 e 2.

**Tabela 10 – Procedimento da globalidade dos professores perante os episódios 1 e 2**

EPISÓDIOS PROCEDIMENTO	EPISÓDIO 1		EPISÓDIO 2	
OPÇÃO 1 - Ignorava o sucedido			2	1,3%
OPÇÃO 2 - Advertia o aluno novamente	3	2,0%	16	10,6%
OPÇÃO 3 - Mandava o aluno sair da sala, sem participar o sucedido ao Director de Turma			2	1,3%
OPÇÃO 4 - Mandava o aluno sair da sala, participando o sucedido ao Director de turma, para efeitos de eventual processo disciplinar	73	48,3%	11	7,3%
OPÇÃO 5 - Falava com o aluno levando-o a reflectir sobre o comportamento manifestado	52	34,4%	80	53,0%
OPÇÃO 6 - Outra. Qual ?	23	15,2%	40	26,5%
Total	151	100,0%	151	100,0%

Os dados da tabela 10, permitem-nos sublinhar que:

- com o objectivo de solucionar o comportamento descrito no episódio 1 uma grande percentagem ( 48,3 % ) de professores seleccionou a 4ª opção. Existe ainda uma percentagem elevada ( 34,4 % ) que preferia falar com o aluno levando-o a reflectir sobre o comportamento manifestado ( opção 5 ). Deve-se salientar ainda que, embora pequena, existe uma percentagem ( 2,0 % ) de respondentes que advertiria o aluno novamente ( opção 2 ). Finalmente, e no que diz respeito à actuação perante este

episódio, houve ainda 15,2 % dos professores que apontou uma outra solução. existe uma percentagem considerável da totalidade dos professores ( 15,2 % ) que preferiram apontar outras soluções. Não se verificaram, no entanto, procedimentos muito diferentes dos apontados uma vez que a maioria desses professores mais não fez que conjugar alguns deles num só ou acrescentar pontualmente algumas alterações. Por exemplo: “ falava com o aluno e participava o sucedido ao director de turma “, “falava com o aluno levando-o a reflectir sobre o comportamento manifestado e fazia participação ao director de turma para que o mesmo participasse ao encarregado de educação e ao conselho de turma “ ou “ mandava o aluno sair da sala, participando o sucedido ao director de turma, de modo a comunicar o sucedido ao encarregado de educação. A comunicação da ocorrência ao encarregado de educação, constituiu aliás, a principal preocupação de alguns professores. Pareceu-nos também, extremamente interessante o ponto de vista de um professor que referiu não poder decidir entre a opção 4 e a opção 5, uma vez que a alternativa apresentada dependeria dos antecedentes do aluno, do seu nível etário e da própria relação professor/aluno. Houve ainda um outro professor que referiu: “ Além de falar com o aluno, tentava perceber o que estava por detrás desse comportamento, nomeadamente, a sua situação familiar, o que pretende da escola, a razão pela qual fez esse juízo de valor do

professor... “. Tais respostas vêm evidenciar a importância do contexto em que ocorrem essas situações.

- para tentar solucionar o comportamento descrito no episódio 2, a maioria ( 53 % ) dos professores seleccionou a 5ª opção. Existem, no entanto, 10,6 % desses professores que preferiam advertir, novamente, o aluno ( opção 2 ) e uma percentagem bastante significativa ( 26,5 % ) indicou uma outra opção. De entre as opções alternativas a grande maioria dos professores é da opinião que o aluno deverá limpar a mesa. No entanto, tal como aconteceu em relação ao episódio 1, verificou-se por parte dos docentes, a utilização das várias opções do questionário para a composição das soluções alternativas. Alguns deles referiram ainda que, dariam conhecimento do sucedido ao encarregado de educação do aluno e/ou ao conselho executivo. Algumas das respostas que se transcrevem a seguir ilustram isso mesmo:

“ falava com o aluno e como punição exigia-lhe que limpasse a mesa “

“ Advertia sem causar distúrbios no decorrer da aula e no final o aluno teria que limpar a mesa “

“ falava com o aluno levando-o a reflectir sobre o comportamento manifestado e obrigava-o a limpar a mesa “

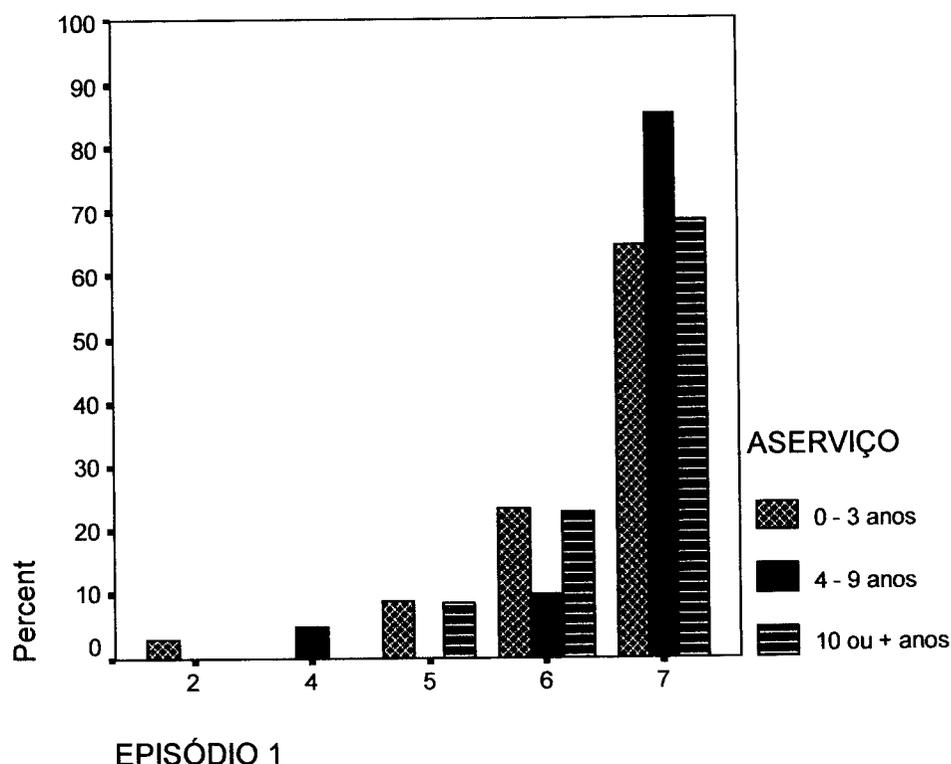
“ fazia participação do aluno ao director de turma e à comissão executiva e o aluno só sairia da sala depois de limpar toda a mesa “.

A análise efectuada anteriormente ressalta a importância da 5ª opção na tentativa de resolução de alguns problemas disciplinares. Esta evidência parece demonstrar que os professores começam a considerar como essencial o diálogo e a negociação com os seus alunos afim de evitar situações desagradáveis de onde possam resultar consequências mais ou menos graves para ambos. Convém lembrar uma vez mais, que muitos professores consideraram essencial para a resolução destes comportamentos algumas soluções que impliquem para além do professor e do aluno, o envolvimento do director de turma, do conselho executivo e dos próprios encarregados de educação. Existem ainda, alguns professores que preferiam ignorar o sucedido ( opção 1 ), advertir o aluno novamente ou mandar o aluno sair da sala, sem participarem ao director de turma ( opção 3 ). Esta enorme dispersão de respostas contribui certamente para aumentar a confusão nos alunos, uma vez que o mesmo comportamento pode gerar atitudes completamente diferentes por parte dos professores.

A maior percentagem registada, no entanto, para a opção 4 como tentativa de superar o comportamento descrito no episódio 1, parece evidenciar novamente a maior gravidade que, de uma forma geral, os professores atribuíram aquele comportamento como a todos aqueles que ponham em risco a sua integridade física.

## Episódio 1

### *Variável anos de serviço*



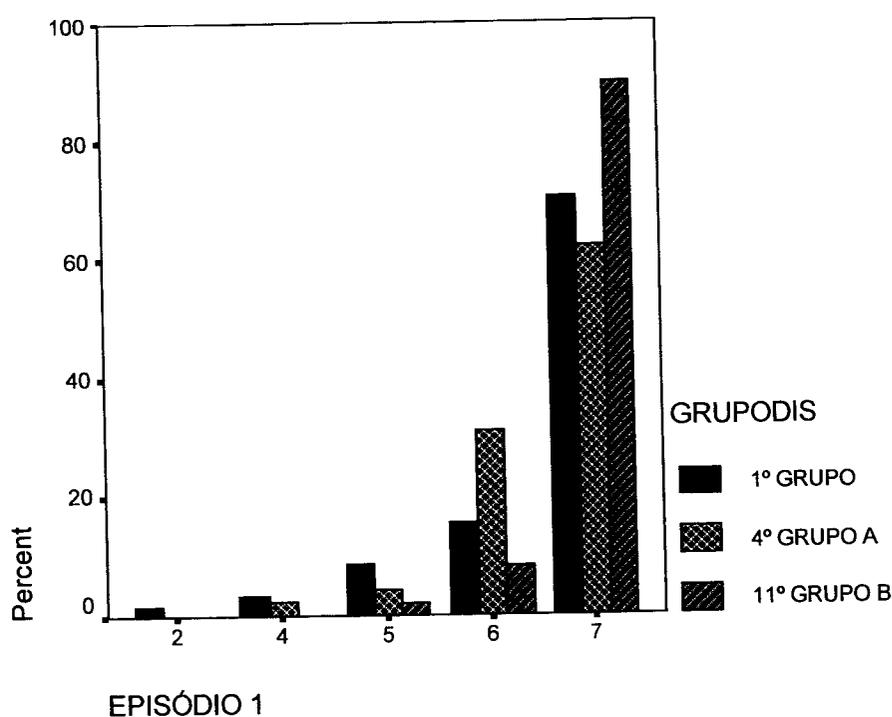
*Figura 36 – Classificação do episódio 1 em função da variável anos de serviço*

Os valores registados na figura 36 e na tabela 30 ( anexo 5 ), permitem sublinhar que:

- embora em todos os grupos a maior parte dos professores tenha seleccionado o máximo grau da escala, a maior percentagem registou-se nos professores que possuíam entre 4 e 9 anos de serviço ( 85,0 % );
- o grau 6 constituiu a segunda opção de resposta para os professores de todos os grupos;

- os professores com 10 ou mais anos de serviço voltaram mais uma vez a não utilizar os graus mais baixos da escala nem tão pouco o grau 4;
- embora pouco significativa, ainda se verificou uma percentagem de professores em início de carreira que utilizou o segundo grau da escala.

### *Variável grupo disciplinar*



**Figura 37 – Classificação do episódio 1 em função da variável grupo disciplinar**

Os dados da figura 37 e da tabela 31 ( anexo 5 ), tornam possíveis as seguintes conclusões:

- a maioria dos professores de todos os grupos disciplinares considerou muito grave ( grau 7 ) o comportamento

descrito no episódio 1 ( 1º grupo – 70,7 %, 4º grupo A – 62,2 % e 11º grupo B – 89,6 % );

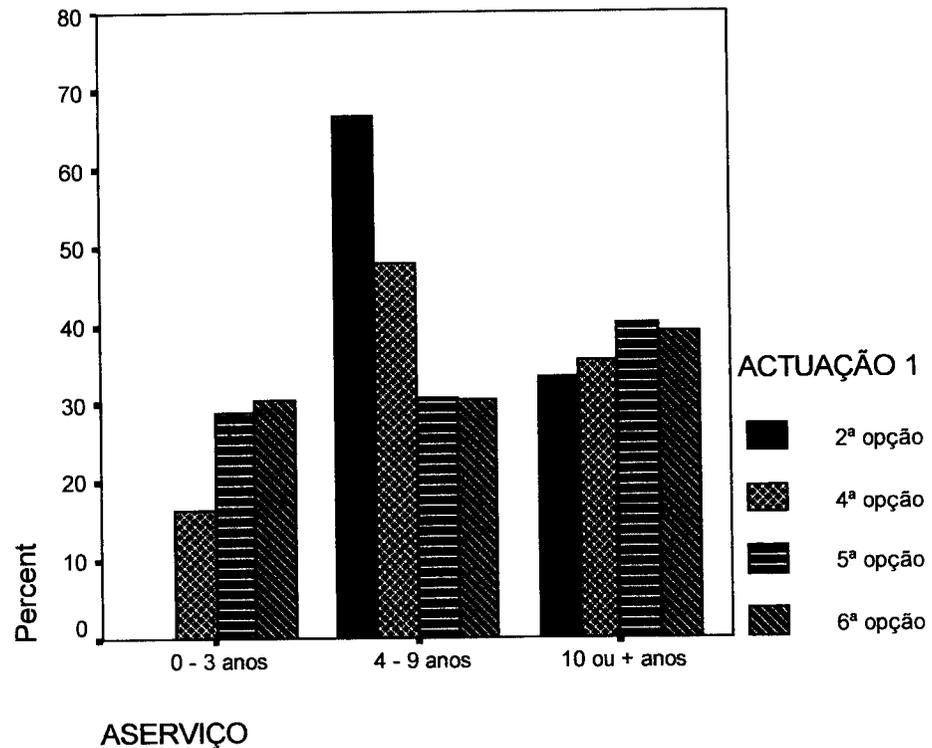
- embora os professores do 1º grupo optassem preferencialmente pelo grau 7 da escala verificou-se, neste grupo, uma grande dispersão de respostas;
- embora o sexto grau da escala tenha constituído a segunda opção de resposta para todos os grupos, apenas no 4º grupo A este grau registou uma percentagem significativa ( 31,1 % );
- os professores do 11º grupo B são aqueles que atribuíram uma maior gravidade a este comportamento.

## **Procedimento perante o episódio 1**

### ***Variável anos de serviço***

Pela análise da figura 38 e da tabela 32 ( anexo 5 ), pode-se afirmar que:

- os professores em início de carreira ( 0 – 3 anos ) seleccionaram preferencialmente a 5ª opção ( 44,1 % ). No entanto, uma percentagem ainda elevada ( 35,3 % ) optou pela 4ª opção. Nenhum destes professores admitiu advertir novamente o aluno ( 2ª opção );

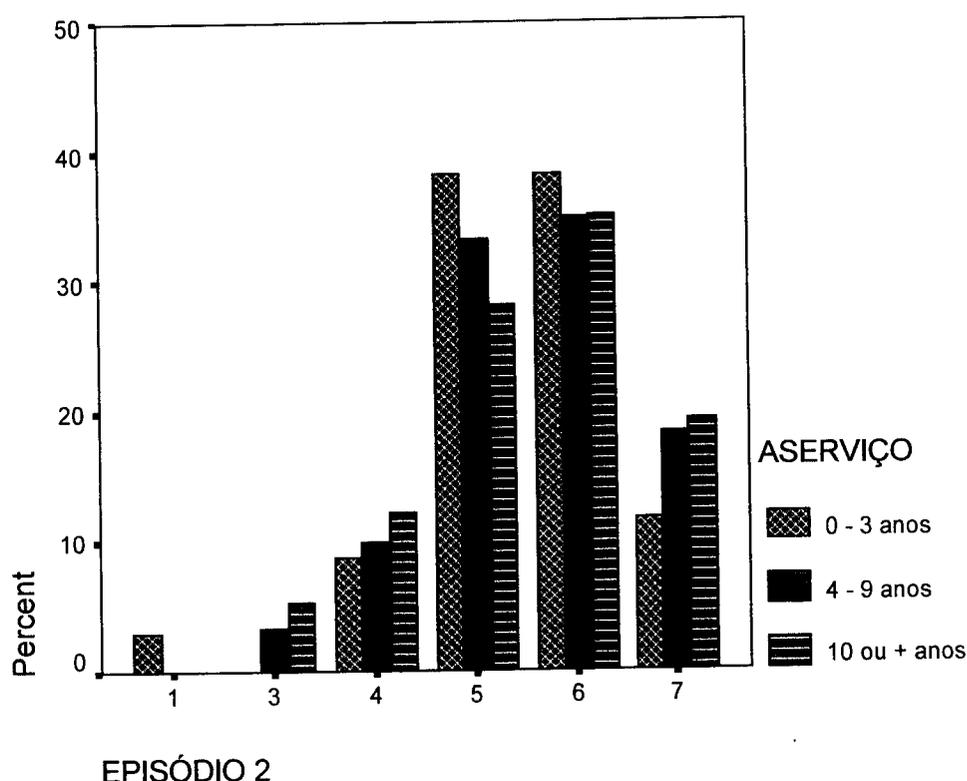


**Figura 38 – Procedimento perante o episódio 1 em função da variável anos de serviço**

- pelo contrário, os professores com mais anos de experiência ( 4- 9 anos e 10 ou mais anos ), optaram em primeiro lugar pela 4ª opção ( 58,3 % no primeiro caso e 45,6 % no segundo ) e em segundo pela 5ª ( 26,7 % para os primeiros e 36,8 % para os segundos ). Embora em percentagens reduzidas quer uns, quer outros, admitiram advertir novamente o aluno.

## Episódio 2

### *Variável anos de serviço*



*Figura 39 – Classificação do episódio 2 em função da variável anos de serviço*

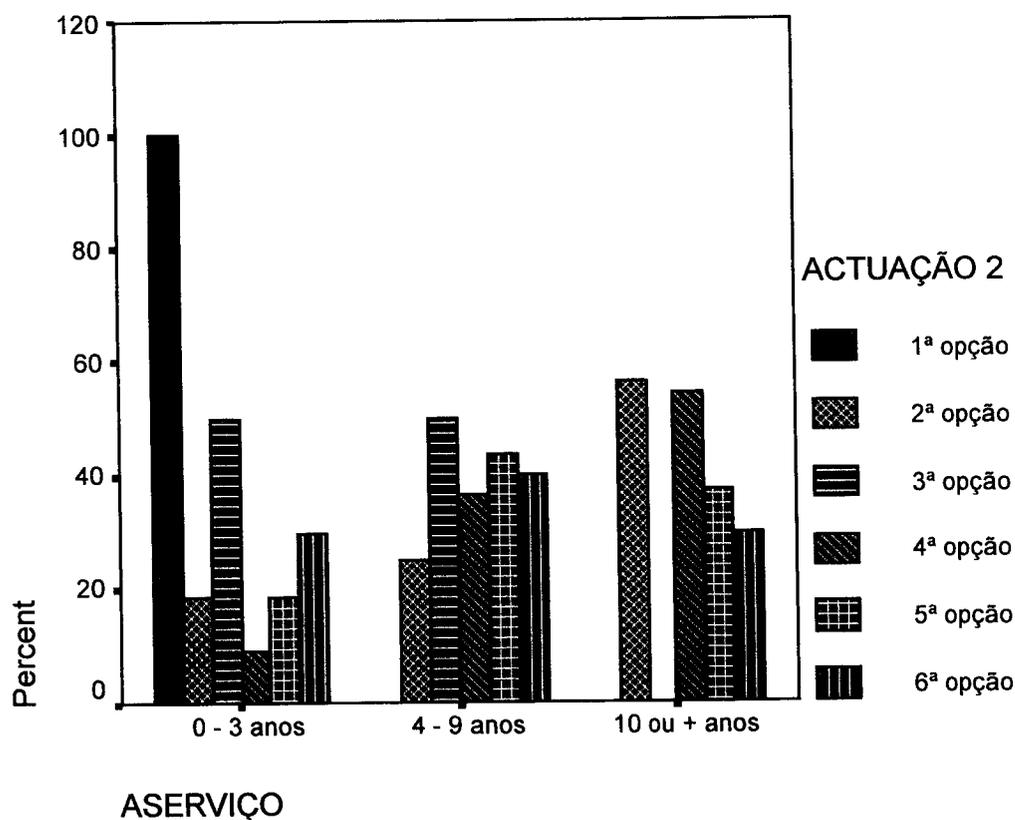
Tendo em conta a figura 39 e a tabela 33 ( anexo 5 ), verifica-se que:

- o grau 6 é seleccionado, preferencialmente, pelos professores de todos os grupos ( no caso dos professores que possuem entre 0 e 3 anos de experiência regista-se um empate entre os graus 5 e 6 );
- o quinto grau da escala constituiu a segunda opção de escolha para os professores dos diversos grupos;

- embora tivesse havido uma percentagem considerável de professores em cada grupo que seleccionou o grau 7 da escala, ela é maior no caso dos professores com mais anos de serviço.

## Procedimento perante o episódio 2

### *Variável anos de serviço*



**Figura 40 – Procedimento perante o episódio 2 em função da variável anos de serviço**

Os dados da figura 40 e da tabela 34 ( anexo 5 ), tornam possíveis as seguintes conclusões:

- a 5ª opção foi seleccionada pela maioria dos professores em cada um dos grupos considerados isoladamente ( 0-3 anos - 44,1%, 4-9 anos – 58,3 % e 10 ou mais anos – 52,6 % );
- embora em percentagens reduzidas os professores com menos anos de ensino ( 0 – 3 anos ) seleccionaram ainda a 1ª opção ( 5,9 % ) e a 3ª opção ( 2,9 % ). Esta última foi também seleccionada por 1,7 % dos professores que possuíam entre 4 e 9 anos de serviço.

Após aplicação dos testes estatísticos, verificou-se não existirem diferenças significativas, no que diz respeito à variável anos de serviço e à forma como os professores, por um lado, classificam quanto à gravidade os episódios 1 e 2 ( teste de Kruskal-Wallis ), e por outro lado procedem perante os comportamentos aí descritos ( teste do Qui-quadrado ). Tal conclusão só é possível porque os níveis de significância obtidos:  $p = 0,055$  para o episódio 1,  $p = 0,322$  para a actuação 1,  $p = 0,905$  para o episódio 2 e  $p = 0,133$  para a actuação 2, são em todos os casos superiores a 0,05.

Embora não se tivessem registado diferenças significativas verificou-se que, à semelhança de muitos comportamentos da questão 1, são os professores que possuem entre 4 e 9 anos de experiência que atribuem ao comportamento descrito no episódio 1 uma maior gravidade. Por sua vez os professores com 10 ou mais anos de experiência voltaram a não seleccionar os graus mais baixos da escala, o que só aconteceu com os professores em início de carreira.

Ao contrário da situação anterior, verificou-se que ao seleccionarem o grau 6, uma grande percentagem de professores atribuiu alguma gravidade ao comportamento descrito no episódio 2. No entanto, neste caso, o grau 7 registou a maior percentagem para os professores com mais anos de experiência ( 10 ou mais ).

No que diz respeito aos procedimentos adoptados perante o comportamento descrito no episódio 1 verificou-se que os professores com menos anos de experiência ( 0 – 3 anos ) parecem preferir uma solução que contemple o diálogo com o aluno em detrimento de outras que visem pôr imediatamente fim ao comportamento manifestado ou que possam levar à realização de conselhos de turma com a finalidade de aplicar ao aluno determinada medida educativa disciplinar. Estas últimas registaram uma maior percentagem entre os professores que possuem um maior número de anos de experiência. Finalmente e em relação à actuação perante o comportamento descrito no episódio 2 verificou-se que, independentemente da variável anos de serviço, a maioria dos professores optou, preferencialmente, pela 5ª opção. Finalmente, deve-se salientar que apenas alguns professores em início de carreira referiram que ignoravam o sucedido ( opção 1 ).

No que diz respeito às restantes variáveis, e após aplicação dos testes estatísticos verificaram-se apenas diferenças significativas no que diz respeito à forma como os professores consoante o grupo disciplinar a que pertencem classificam o comportamento associado ao episódio 1 ( teste de Kruskal-Wallis ). Verificou-se assim que parece existir uma tendência para os professores do 11º grupo B atribuírem uma maior gravidade aos comportamentos de indisciplina. Os professores do 1º grupo foram os que apresentaram neste caso a maior dispersão de respostas.

### **4.3 – Discussão de Resultados**

Num estudo desta natureza a interpretação dos resultados obtidos e a sua comparação com as ideias veiculadas pela bibliografia consultada ou com as conclusões obtidas através de outros estudos já realizados, assume uma importância fundamental. Tal como procedemos no sub-capítulo 4.2 também agora seguiremos a ordem, das questões, apresentada no Questionário.

Em relação à primeira questão verificámos que existem, realmente, diferenças na forma como os professores classificam quanto à gravidade, alguns comportamentos manifestados pelos alunos. Tal conclusão parece ir de encontro à opinião de Curto ( 1998 ), segundo o qual comportamentos semelhantes podem ser interpretados de forma diferente consoante o professor em causa. Também num estudo realizado pela Noesis ( 1996 ), se verificou que o mesmo comportamento era encarado de forma diferente pelos vários professores, isto é, se para uns tal comportamento tem subjacente um certo grau de gravidade, para outros ele é próprio da idade dos alunos. Quantas vezes, quando repreendemos um aluno, ouvimos, frequentemente, nas nossas aulas “ mas o professor X permitiu isso “.

Para além disso, verificámos ainda com a primeira questão, que esses professores, independentemente dos anos de experiência, atribuem uma maior gravidade aos comportamentos manifestados pelos alunos, quando eles têm subjacente um certo grau de agressividade ( física ou psicológica ) direccionado para o professor ou para os próprios colegas. Tal gravidade assume, no entanto, maiores proporções quando é a pessoa do professor que está em causa. Conclusões similares foram obtidas por Rego e Caldeira ( 1998 ). Segundo estes os professores atribuem uma maior

gravidade às situações que contêm um elemento de agressividade, principalmente se aquele for direccionado para o professor. Também Carita e outros ( 1998 ) verificaram que não só os professores, mas também os alunos e as suas mães consideram situações realmente de indisciplina, aquelas que põem em causa a pessoa do professor, o seu desempenho ou simplesmente a relação professor-aluno. Os resultados obtidos parecem-se encaixar perfeitamente na classificação efectuada por Amado ( 1998 ) sobre os comportamentos indisciplinados. Aparecem-nos, assim, com um menor nível de gravidade todos os comportamentos que põem em causa regras que visem criar condições de ensino-aprendizagem na sala de aula, num segundo nível os que se reportam ao conflito entre pares ( aluno-aluno ) e no nível de maior gravidade aqueles que manifestem desrespeito pelo professor e ponham em causa o seu poder, autoridade, dignidade e até a sua integridade física.

No que respeita à segunda questão, os resultados apontam, também, para a existência de diferenças nos factores aos quais os professores atribuem os comportamentos indisciplinados. Com base nos resultados obtidos parece-nos poder agrupá-los em três grupos fundamentais. Assim, no primeiro grupo, surgem como causas principais responsáveis pelas situações de indisciplina aquelas que se encontram associadas a agentes externos à relação pedagógica. A desresponsabilização dos pais e a permissividade do próprio sistema educativo foram apontadas como as causas prioritárias a que se podem dever tais comportamentos. A contribuir para tal facto estará, provavelmente, o desinteresse que os pais demonstram pela vida escolar dos seus educandos. Não nos devemos esquecer que, salvo raras excepções, os pais, raramente, se deslocam à escola para obter informações dos seus educandos. Por outro lado, em virtude da vida

profissional, os pais passam cada vez menos tempo com os filhos, não lhes sobrando tempo para a transmissão de um conjunto de valores e regras sociais básicas como acontecia há umas décadas atrás. Devemos recordar, no entanto, que alguns estudos realizados, a que já fizemos referência, demonstraram que a culpa que os professores, normalmente, atribuem aos pais, não se deve à falta de interesse destes, mas ao facto deles, muitas vezes, sentirem dificuldade em perceber os docentes.

Embora referidas em menor percentagem surge um outro grupo de causas onde podemos incluir as que são atribuídas aos alunos e à própria escola. Conclusões semelhantes têm sido obtidas em alguns estudos. Magalhães ( 1992 ), por exemplo, aponta como a fonte geradora das diversas formas de indisciplina, a contestação dos alunos quer à escola, quer aos conteúdos programáticos. Embora em alguns estudos efectuados ( Rego e Caldeira, 1998; Carita e outros, 1998 ) o aluno seja apontado como o principal responsável pelas situações de conflito que se geram, Lopes ( 1998 ) concluiu que tal facto não se deve ao mau “ carácter “ dos alunos, mas, sim, aos factores de organização curricular, orientação vocacional e de gestão da sala de aula.

Finalmente e referidas por uma percentagem muito reduzida de professores aparecem algumas causas relacionadas com o próprio docente e que podem conduzir o aluno a manifestar esses comportamentos. A partir destes resultados e com base na nossa experiência docente, parece-nos poder concluir que os professores reflectem muito pouco sobre a sua prática docente, uma vez que, muitas vezes, as situações de indisciplina têm origem no clima de “ deixa andar “ muitas vezes permitido e fomentado pelo próprio professor. No trabalho já referido de Carita e outros ( 1998 ), as próprias mães dos alunos atribuem aos professores, a principal

responsabilidade, pelas situações de indisciplina, uma vez que tudo depende da forma como eles se impõem. Para além disso as próprias estratégias e actividades que o professor põe em prática nas suas aulas podem ( sem ele se dar conta ) levar ao desinteresse e desmotivação dos alunos o que contribui muitas vezes para as situações de indisciplina que ocorrem.

Embora se tenham registado algumas diferenças significativas, no que diz respeito, às causas apontadas pelos professores como responsáveis pelos comportamentos de indisciplina e a variável anos de serviço, parecem-nos que tais diferenças assumem um significado particular no caso da causa 2 segundo a qual as estratégias utilizadas pelos professores poderão estar na origem desses comportamentos. Neste caso, verificámos que apenas os professores que possuem 10 ou mais anos de experiência seleccionaram esta causa. Possivelmente ao encontrarem-se num estado de desenvolvimento mais avançado, os professores com mais anos de experiência são os que parecem melhor reflectir sobre a sua prática pedagógica e admitir que as estratégias que estão a utilizar poderão não ser as mais adequadas para explorar os conteúdos leccionados. Talvez também porque se sentem mais seguros e por isso são mais capazes de se questionar a si próprios.

Em relação à terceira questão, mais precisamente à forma como os professores classificam, quanto à gravidade, alguns comportamentos manifestados pelos alunos ( episódios 1 e 2 ), os resultados foram basicamente os mesmos dos obtidos para a questão 1. Isto é verificou-se que existem diferenças na forma como os professores classificam quanto à gravidade esses comportamentos, e que aqueles que ponham em causa a autoridade e dignidade do professor assumem uma maior gravidade. Para além disso, encontrámos também, diferenças, na forma como os professores

procedem face a determinadas situações de indisciplina. Embora, perante comportamentos mais graves, muitos professores prefiram adoptar medidas que para além de porem, imediatamente, fim ao comportamento verificado possam conduzir à realização de um conselho disciplinar ( para aplicação de determinada medida educativa disciplinar ), existe uma percentagem considerável que prefere dialogar com o aluno levando-o a reflectir sobre o comportamento manifestado. Em caso de comportamentos menos graves a opção referida em último, é assinalada, preferencialmente, pela maioria dos professores. Parece-nos essencial que, embora o professor deva agir com firmeza e segurança, ele seja, acima de tudo, capaz de ouvir os alunos que tem à sua frente, uma vez que os comportamentos manifestados pelos alunos podem muitas vezes estar relacionados com factores externos à relação pedagógica. Tais resultados vão de encontro à opinião de Sampaio ( 1996 ) segundo o qual, em situações de indisciplina é essencial uma boa comunicação professor-aluno. Nesse sentido, também Fernandes ( 1998 ) defende por parte do professor uma posição que lhe permita acima de tudo receber feedback da classe.

Muitos dos professores que optaram por indicar um procedimento alternativo, embora não acrescentem muito às opções que lhes eram colocadas, referem, normalmente, a necessidade de dar a conhecer aos encarregados de educação os comportamentos manifestados pelos seus educandos. No que diz respeito ao procedimento perante o comportamento descrito no episódio 1, um dos professores chamou a atenção para a necessidade de conhecer a situação familiar do aluno com o objectivo de encontrar algumas pistas que o tenham levado a manifestar esse comportamento. Tal preocupação reflecte a importância que a família deve ter na prevenção e resolução das situações de indisciplina. Sobre este

assunto Sampaio ( 1996 ), refere a necessidade de uma estreita colaboração entre professores, alunos e encarregados de educação tendo em vista ultrapassar tais situações.

Particularmente interessante, pareceu-nos também a resposta de um outro professor, segundo o qual, a alternativa apresentada dependeria dos antecedentes do aluno, do seu nível etário e da própria relação professor/aluno. Segundo Magalhães ( 1992 ), o ( s ) autor ( es ) que adopta ( m ) um determinado comportamento e aquele ( s ) que o observa ( m ), constituem os elementos determinantes na sua caracterização, isto é, um comportamento será classificado como indisciplinado consoante o contexto em que ele ocorre. Assim o procedimento a adoptar teria que ter em conta todas essas variáveis.

# **CONCLUSÃO**

O objectivo principal do nosso trabalho consistia em reflectir sobre a indisciplina no contexto escolar, de uma forma geral, e na sala de aula em particular, relacionando-a com o desenvolvimento do professor e a sua formação.

Na revisão teórica efectuada, verificámos que o conceito de indisciplina se encontra indissociavelmente ligado à quebra de um conjunto de regras, mais ou menos formais, em vigor na comunidade educativa. Fala-se, normalmente, de indisciplina quando os alunos, ao adoptarem comportamentos que ponham em causa essas regras, impedem o professor de desenvolver eficazmente a sua actividade docente. Verificou-se, no entanto, que em muitos dos estudos já realizados, os professores em geral atribuem, uma maior gravidade aos comportamentos que visam a sua pessoa, isto é, aqueles que põem em causa a sua autoridade, dignidade e até mesmo a sua integridade física.

O problema é que as diferentes conotações dadas pelos professores a esses comportamentos, vão gerar a confusão junto dos alunos uma vez que eles assistem frequentemente a atitudes diferenciadas dos professores perante comportamentos idênticos. Para além disso, muitas vezes, o mesmo professor pode proceder de forma diferente perante comportamentos semelhantes, já que a sua atitude depende em grande parte do contexto em que a relação pedagógica ocorre.

O alargamento da escolaridade obrigatória, a falta de clareza tanto no estabelecimento, como no cumprimento das regras, o desenraizamento familiar, a heterogeneidade da população discente, os flagelos sociais de que são exemplo a droga e o desemprego, a diferença entre as parcelas de poder de alunos e professores, a forma como cada professor planifica e orienta as suas aulas, juntamente com outros, constituem uma longa lista de

causas a que, normalmente, são atribuídos os comportamentos disruptivos dos alunos. Uma análise cuidada dessas causas permite-nos facilmente concluir, que são muitos os agentes que num caso ou outro são os responsáveis pelas situações de indisciplina. Os professores, os alunos, a família, o próprio sistema educativo e a sociedade em geral, constituem alguns exemplos desses agentes.

A participação activa dos encarregados de educação na vida escolar dos seus educandos e uma boa comunicação professor-aluno associadas a um conjunto de medidas que tornem possíveis a realização de aulas em que o aluno tenha um papel activo na construção do seu próprio conhecimento, parecem contribuir decisivamente para ultrapassar os problemas disciplinares com que os professores se deparam na sua actividade docente. Nesse sentido, mais importante do que a resolução desses problemas, será a sua prevenção. Por isso, alguns autores apontam como essencial um clima de simpatia e respeito onde o professor desempenhe um duplo papel: o de “formador” e “amigo”. Quando tal não é possível, o professor parece recorrer, normalmente, a procedimentos que visem controlar e corrigir os comportamentos manifestados. Tais procedimentos parecem apresentar, no entanto, um certo grau de subjectividade dependendo muito da credibilidade que os professores “gozam” junto dos alunos ( Amado, 1998a ). No caso de comportamentos muito graves, em que o professor não consiga um controlo efectivo da situação, não lhe restará outra alternativa senão a participação ao director de turma, tendo em vista a realização de um conselho de turma que vise a aplicação de determinada medida educativa disciplinar. Pena é que a maior parte dessas medidas se encontre revestida de um carácter punitivo que muitas vezes só serve para reforçar os comportamentos desajustados.

Os problemas disciplinares, a que temos vindo a fazer referência, e o individualismo que cada vez mais caracteriza a profissão docente, juntamente com outros factores que tivemos oportunidade de enumerar, parecem contribuir decisivamente para o tão falado *stress* da classe docente e em último caso para o *mal estar-docente*. A principal solução apontada, pelos professores ( nomeadamente por aqueles que se encontram no início da carreira ) para ultrapassar essas situações parece passar pela reflexão e partilha de experiências com outros colegas. No entanto, e como os problemas que temos vindo a abordar não são exclusivos dos professores principiantes, parece-nos essencial que todos os docentes encarem a formação como um processo interactivo e dinâmico, em que a reflexão sobre situações problemáticas de interesse, assuma um papel fundamental e, durante o qual, os professores desempenhem um papel activo na construção do seu próprio conhecimento. Por isso, mais importante do que possibilitar a aquisição de conhecimentos e técnicas por parte dos professores, a formação deve contribuir para o seu desenvolvimento pessoal e profissional. Dentro dos estudos sobre o desenvolvimento do professor parecem-nos assumir uma importância fundamental aqueles que procuram perceber como se constrói a competência profissional do professor, uma vez que um profissional competente parece possuir um repertório de capacidades mais vasto e diversificado, que lhe permite tomar e executar decisões em situações nem sempre previsíveis ( Simões, 1994 ), para além de ser visto como um profissional reflexivo num contexto complexo e incerto ( Machado, 1996 ).

Com base nestas constatações, o estudo empírico que realizámos, tinha como objectivos não só verificar se existiam diferenças na forma como os professores classificavam quanto à gravidade, alguns

comportamentos que os alunos manifestam nas aulas e, que podem ser classificados como indisciplinados, mas, também, averiguar se tais diferenças se estendem aos factores a que os professores atribuíam esses comportamentos e à forma como procederiam quando confrontados com estes. Para além disso, pretendíamos averiguar ainda, se existia alguma relação entre essas possíveis diferenças e o número de anos de experiência dos professores.

No que diz respeito aos comportamentos manifestados pelos alunos, verificámos que os professores atribuem, geralmente, uma maior gravidade aqueles que além de revelarem alguma agressividade se encontram direccionados para a pessoa do professor. Devemos salientar, no entanto, que quer no caso dos comportamentos mais graves, quer no caso dos menos graves, não existe consenso na classificação efectuada. Estas atitudes diferenciadas dos professores perante comportamentos idênticos e que à partida não revelavam grande gravidade podem, por vezes, originar situações bastante desagradáveis uma vez que, os alunos sentem muitas vezes a necessidade de procurar explicações junto do professor. Embora não se tenham verificado diferenças significativas no que diz respeito à classificação dos vários comportamentos e à variável anos de experiência, parece-nos poder afirmar que os professores com mais anos de experiência, são menos condescendentes perante as situações de indisciplina já que, de um modo geral, utilizam com pouca frequência os graus mais baixos da escala.

Em relação aos factores que podem levar os alunos a manifestar tais comportamentos, os professores são unânimes em reconhecer que eles se encontram associados, preferencialmente, a agentes externos à relação

---

pedagógica – pais, e sistema educativo – e só depois ao aluno ou ao próprio professor.

O cruzamento entre as causas apontadas e a variável anos de experiência permitiu-nos encontrar algumas diferenças significativas. Dessas há a destacar as que foram registadas em relação à causa 2 ( os alunos manifestam tais comportamentos porque estão descontentes com as estratégias utilizadas pelo professor para explorar os conteúdos leccionados ). Com base nos resultados obtidos parece-nos poder afirmar, que os professores com mais anos de experiência, provavelmente, por terem atingido um nível de maior complexidade em termos de desenvolvimento psicológico, agem com mais maturidade, equilíbrio e bom senso de tal forma que admitem a possibilidade das situações de indisciplina resultarem do desagrado dos alunos em relação a alguns aspectos da sua actuação como professores.

No que diz respeito aos procedimentos a adoptar perante determinados comportamentos, os professores diferiram também nas suas preferências. Se as situações de indisciplina descritas puserem em causa uma vez mais a autoridade e dignidade dos professores, estes apontam para soluções que visem a aplicação de determinada medida educativa disciplinar, que na sua essência, salvo raras excepções, consistem em alguma forma de punição sobre o aluno. Apesar disso, verificámos que em comportamentos menos graves, a maioria dos professores aponta, claramente, soluções que passem pelo diálogo e reflexão em torno desses comportamentos e envolvam caso seja possível a participação dos encarregados de educação, do director de turma ou em último caso de um representante do conselho executivo. Também aqui, não se verificaram diferenças significativas entre a variável anos de experiência e o

procedimento a adoptar perante as situações de indisciplina. Convém lembrar, mais uma vez, que alguns dos professores respondentes optaram por referir que a solução adoptada dependeria sempre do contexto em que a situação ocorresse.

Assim, e em relação ao primeiro objectivo deste estudo, o tratamento estatístico dos dados e a análise e discussão dos resultados obtidos, permitiu-nos verificar que existem diferenças na forma como os professores classificam e procedem perante os problemas com que se confrontam, assim como em relação aos factores a que atribuem esses problemas.

No que diz respeito ao segundo objectivo, verificámos que salvo raras excepções, não existe uma relação entre essas diferenças e os anos de experiência dos professores.

Com o presente estudo não pretendemos encontrar soluções definitivas para o problema da indisciplina mas antes, contribuir para a reflexão e para o debate em torno deste problema cada vez mais amplo e complexo.

Enquanto supervisor das suas próprias práticas é importante que o professor tome consciência da enorme complexidade que envolve a actividade docente. Assim é fundamental que o professor perceba que para além de uma série de variáveis ( situação familiar, grupo de amigos, sociedade em geral, etc. ) que condicionam o comportamento dos alunos, estes são confrontados muitas vezes com atitudes diferenciadas dos professores perante comportamentos idênticos. Torna-se por isso essencial que, quando confrontado com um comportamento desajustado por parte do aluno, o professor aja com maturidade e bom senso procurando resolver a situação através do diálogo e procurando encontrar as razões que estiveram na base desse comportamento. Para encontrar explicações para as situações

de indisciplina com que se depara ou procurar pistas que permitam resolver situações futuras é, também, importante que juntamente com os colegas o professor proceda à reflexão em torno das experiências vividas. Um processo de “ Supervisão Colaborativa “ em que os vários professores se observassem entre si, em vez de permanecerem isolados dentro da sua sala, parecem-nos contribuir decisivamente para ultrapassar os problemas com que estes se deparam na sua actividade docente, mas, também, para o seu próprio desenvolvimento. É que, não nos devemos esquecer que tal desenvolvimento depende não só das características individuais de cada um, mas, também, da experiência que cada indivíduo extrai das situações vividas.

Embora no presente estudo poucos professores tenham reconhecido que a sua própria actuação pode estar na origem dos comportamento de indisciplina manifestados pelos alunos, somos da opinião que cada docente deve reflectir em torno das suas aulas e verificar até que ponto as estratégias utilizadas, as relações interpessoais permitidas e o próprio clima da aula por ele promovidos poderão estar na origem desses comportamentos. Devemos, no entanto salientar que, embora nos fique a ideia de que tal reflexão se torna mais fácil com os anos de experiência, talvez porque os professores se encontram num estado de desenvolvimento mais avançado e sentem uma maior segurança, ela deve constituir um hábito de todos os professores.

Finalmente, parece-nos fundamental que cada escola, com a colaboração dos professores e dos alunos, encontre um conjunto de regras claras, precisas e rígidas que deverão ser cumpridas por todos.

Em estudos desta natureza existem sempre algumas limitações. No nosso caso, a zona geográfica, os professores que formaram a amostra e o

estudo transversal efectuado podem ter constituído algumas dessas limitações.

No que diz respeito à zona geográfica ( Alentejo ) e tendo por base o nosso conhecimento pessoal da região parece-nos poder afirmar que, felizmente, o problema da indisciplina não atingiu as proporções de outras zonas, nomeadamente, onde a população discente é caracterizada por uma grande heterogeneidade. Tal facto influencia certamente a forma como os professores classificam e procedem perante os comportamentos de indisciplina manifestados pelos alunos.

As conclusões deste estudo também podem estar limitadas em virtude dos professores questionados pertencerem todos à área das ciências. É que, o facto destes professores, realizarem com frequência aulas práticas e aulas laboratoriais, onde a “ confusão “ é muito maior, pode fazer com que os professores encarem com maior naturalidade alguns dos comportamentos dos alunos.

Outra limitação prende-se como já referimos com o tipo de estudo efectuado. Uma vez que era nosso objectivo verificar a existência de diferenças na forma como os professores, ao longo do seu desenvolvimento, encaram a problemática da indisciplina, parece-nos essencial a realização de um estudo longitudinal e não transversal como o que ( por questões de limite temporal ) foi realizado.

# **BIBLIOGRAFIA**

- AFONSO, A. ( 1989 ) - *O Processo Disciplinar como Meio de Controlo social na Sala de Aula*, Relatório das Provas de Aptidão Pedagógica e Capacidade Científica, Braga, Universidade do Minho.
- AFONSO, A. ( 1991 ) - “ Relações de Poder no Quotidiano da Escola e da Sala de Aula “ – Elementos para uma Análise Sociológica e Organizacional “, *Cadernos de Ciências Sociais*, 10/11, 133-154.
- ALARCÃO, I. ( 1991 ) - Reflexão Crítica sobre o Pensamento de Schön e os Programas de Formação de Professores, *Cadernos CIDINE*, 1, 5-22.
- ALARCÃO, I. e SÁ-CHAVES, I. (1994) - Supervisão de Professores e Desenvolvimento Humano: uma Perspectiva Ecológica, in J. Tavares ( Ed. ), *Para Intervir em Educação*, Aveiro, CIDINE.
- AMADO, J. ( 1998 ) - Os níveis da Indisciplina na Aula, in J. Alves ( Ed. ), *Professor, Stress e Indisciplina*, Porto, Porto Editora, 33-39.
- AMADO, J. ( 1998a ) - Pedagogia e Actuação Disciplinar na Aula, *Revista Portuguesa de Educação*, 11 ( 2 ), 35-55.
- BERNOUX, P. ( 1985 ) - *La Sociologie des Organisations* ( 3<sup>a</sup> ed. ), Paris, Seuil.
- BICHA, F. ( 1999 ) - *Educação em Ciências, Literacia Científica e Preparação para a Vida: Um Estudo no Contexto do Ensino Básico*, Tese de Mestrado não Publicada, Universidade de Évora, Évora.
- BREUSE, E.; DUPONT, P. ; QUENON, C. e VILAIN, M. ( 1984 ) – *L`enseignant Débutant*, Mons, Université de L`Etat.

- BROMME, R. (1988) - Conocimientos Profesionales de los Profesores, *Enseñanza de las Ciencias*, 6 ( 1 ), 19-29.
- BURDEN, P. ( 1990 ) – Teacher Development, in W. Houston ( Ed. ), *Handbook of Research on Teacher Education*, New York, Macmillan, 311-328.
- CARDOSO, R.; FREITAS, J.; ARAÚJO, A. e RAMOS, M. ( 1998 ) – Stress, Burnout e Mecanismos de Coping, in J. Alves ( Ed. ), *Professor, Stress e Indisciplina*, Porto, Porto Editora, 15-19.
- CARITA, A. e FERNANDES, G. ( 1997 ) - *Indisciplina na Sala de Aula- Como Prevenir? Como Remediar?*, Lisboa, Editorial Presença.
- CARITA, A.; SILVA, C. e HENRIQUES, D. ( 1998 ) - Professores, Alunos e Mães: As suas Representações sobre o Conflito na Relação Pedagógica, in M. Martins ( Ed. ), *Actas do IX Colóquio de Psicologia e Educação – “ Dinâmicas Relacionais e Eficiência Educativa “*, Lisboa, Instituto Superior de Psicologia Aplicada.
- COMBS, A. (1965) - *The Professional Education of Teachers-a Perceptual View of Teacher Preparation*, Boston, Allyn and Bacon.
- CURTO, P. ( 1998 ) - *A Escola e a Indisciplina*, Porto, Porto Editora.
- DEWEY, J. ( 1989 ) - *Cómo Pensamos*, Barcelona, Paidós.
- DIOGO, J. ( 1998 ) - *Parceria Escola-Família – A Caminho de uma Educação Participada*, Porto, Porto Editora.
- D'HAINAUT, L. ( 1997 ) - *Conceitos e Métodos de Estatística ( 2ª ed. )*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.

- DOMINGUES, I. ( 1995 ) - *Controlo Disciplinar na Escola - Processos e Práticas*, Lisboa, Texto Editora.
- DOYLE, W. ( 1990 ) - Themes in Teacher Education Research, in R. Houston ( Ed. ), *Handbook of Research on Teacher Education*, New York, Macmillan, 3 – 24.
- DUARTE, I. ( 1998 ) - A Indisciplina na Sala de Aula, in J. Alves ( Ed. ), *Professor, Stress e Indisciplina*, Porto, Porto Editora.
- ESTEVE, J. ( 1991 ) - Mudanças Sociais e Função Docente, in A. Nóvoa ( Ed. ), *Profissão Professor*, Porto, Porto Editora, 93-124.
- ESTRELA, M. ( 1991 ) - Valores e Normatividade do Professor na Sala de Aula, *Revista de Educação*, Vol. 5 ( 1 ), 65-77.
- 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.
- FERNANDES, M. ( 1998 ) - O Conflito na Sala de Aula, in M. Martins ( Ed. ), *Actas do IX Colóquio de Psicologia e Educação – “ Dinâmicas Relacionais e Eficiência Educativa “*, Lisboa, Instituto Superior de Psicologia Aplicada.
- FERRY, G. ( 1991 ) - *El Trayecto de la Formación*, Madrid, Paidós.
- FLORES, M. ( 1999 ) - ( Des )ilusões e Paradoxos: A Entrada na Carreira na Perspectiva dos professores neófitos, *Revista portuguesa de Educação*, 12 ( 1 ), 171-204.

FURIÓ, C. J. (1994) - Tendencias Actuales en la Formación del Profesorado de Ciencias, *Enseñanza de las Ciencias*, 12 ( 2 ), 188-199.

GARCIA, C. (1995) - A Formação de Professores: Novas Perspectivas baseadas na Investigação sobre o Pensamento do Professor, in A. Nóvoa ( Ed. ), *Os Professores e a sua Formação*, Lisboa, Publicações Dom Quixote.

GAGE, N. ( 1989 ) - The Paradigm Wars and their Aftermath: A “ Historical “ Sketch of Research on Teaching Since 1989, *Teachers College Record*, 91 ( 2 ), 135-150.

GARCIA, C. (1999) - *Formação de professores – Para uma mudança educativa*, Porto, Porto Editora.

GHIGLIONE, R. e MATALON, B. ( 1997 ) - *O Inquérito, Teoria e Prática* ( 3ª ed. ), Oeiras, Celta Editora.

GONÇALVES, J. ( 1990 ) - *A Carreira dos Professores do Ensino Primário-Contributo para a sua Caracterização*, Tese de Mestrado não publicada, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, Lisboa.

GONÇALVES, J. ( 1995 ) - A Carreira das Professoras do Ensino Primário, in A. Nóvoa ( Ed. ), *Vidas de Professores*, Porto, Porto Editora, 141-169.

IMBERNÓN, F. ( 1997 ) - La Formación del Profesorado: Ciertas Confusiones e Algunas Evidencias, *Aula de Innovación Educativa*, 62, 40 – 42.

JESUS, S. ( 1996 ) - Influência do Professor sobre os Alunos, *Colecção Cadernos Pedagógicos*, Porto, Edições Asa.

JESUS, S. ( 1998 ) - Stress nos Professores: Síntomas, Factores e Estratégias de Coping, in J. Alves ( Ed. ), *Professor, Stress e Indisciplina*, Porto, Porto Editora, 11-14.

LAKATOS, E. e MARCONI, M. ( 1995 ) - *Metodologia do Trabalho Científico*, ( 4ª ed. ), São Paulo, Editora Atlas S.A..

LOPES, J. ( 1998 ) - Indisciplina, Problemas de Comportamento e Problemas de Aprendizagem no Ensino Básico, *Revista Portuguesa de Educação*, 11 ( 2 ), 57-81.

MACHADO, C. (1996) - *Tornar-se Professor- da Idealização à Realidade* Tese de Doutoramento não Publicada, Universidade de Évora, Évora.

MAGALHÃES, O. ( 1992 ) - *Verso e Reverso: Os Alunos, os Professores e a Indisciplina*, Tese de Mestrado, Faculdade de Ciências de Lisboa, Polic.

MAGALHÃES, O. ( 1996 ) - “ Indisciplina, Poder dos Alunos ? “, *Noesis*, 37,37-38.

MARQUES R. ( 1997 ) - Envolvimento dos Pais e Sucesso Educativo para Todos: O que se Passa em Portugal e nos Estados Unidos da América, in D. Davies, R. Marques e P. Silva ( Ed. ), *Os Professores e as famílias – A Colaboração Possível*, Lisboa, Livros Horizonte.

MARQUES R. ( 1997a ) - A Participação dos Pais na Vida da Escola como uma Componente do Modelo da Educação Pluridimensional, in D. Davies, R. Marques e P. Silva ( Ed. ), *Os Professores e as famílias – A Colaboração Possível*, Lisboa, Livros Horizonte.

- MEDLEY, D. (1985) - *Issues and Problems in the Validation of Teaching and Teacher Professional Behaviors*, Paper Presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Chicago.
- MELLADO, V. (1998) - El Estudio de Aula en la Formación Continua del Profesorado de Ciencias, *Alambique*, 15, 39-46.
- MELLADO, V., MACÍAS, C. e NIETO, L. ( 1997 ) - Aprender a Enseñar Ciencias Experimentales en la Formación Inicial de Maestros, *Bordón*, 49 ( 3 ), 275-286.
- MELO, L. ( 1993 ) - “ O Poder e as Estratégias dos Alunos: Contributo para uma Reflexão sobre a Organização da Escola”, in M. Teixeira ( Ed. ), *Poder nas Organizações*, Porto, ISET, 31-55.
- MENDES, F. ( 1998 ) - Gestão do Tempo de Aula e os Comportamentos de Indisciplina dos Alunos, *Revista Portuguesa de Educação*, 11 ( 2 ), 109-121.
- MORGADO, J. ( 1996 ) - *Modelo Compreensivo para Análise de Dificuldades no Processo Ensino-Aprendizagem: Abordagem Pedagógica*, Actas do II Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia, Braga, Universidade do Minho.
- NETO, A. ( 1998 ) - *Resolução de Problemas em Física. Conceitos, Processos e Novas Abordagens*, Lisboa, Instituto de Inovação Educacional.
- NÓVOA, A. ( 1995 ) - *Os Professores e a sua Formação* ( 2ª ed. ), Lisboa, Publicações Dom Quixote.

NÓVOA, A. (1995) - Formação de Professores e Profissão Docente, in A. Nóvoa ( Ed. ), *Os Professores e a sua Formação* ( 2ª ed. ), Lisboa, Publicações Dom Quixote.

OLIVEIRA, L. (1997) - A Acção-Investigação e o Desenvolvimento Profissional dos Professores: um Estudo no Âmbito da Formação Contínua, in I. Sá-Chaves ( Ed. ), *Percursos de Formação e Desenvolvimento Profissional*, Porto, Porto Editora.

PINTRICH, P.(1990)-Implication of Psychological Research on Student Learning and College Teaching for Teacher Education, in R.Houston ( Ed.), *Handbook of Research on Teacher Education*, New York, Macmillan.

PRICK, L. ( 1986 ) - *Career Development and Satisfaction Among Secondary School Teachers*, Amsterdam, Vrije Universiteit Amsterdam.

RALHA SIMÕES, H. (s.d.) - *A Maturidade e a Competência como Vectores do Desenvolvimento do Professor*, Sem Fonte.

REGO, I. E CALDEIRA, S. ( 1998 ) - Perspectivas de Professores sobre a Indisciplina na Sala de Aula – Um Estudo Exploratório – *Revista Portuguesa de Educação*, 11 ( 2 ), 83-107.

RIBEIRO, A. ( 1989 ) - *Formar Professores - Elementos para uma Teoria e Prática de Formação*, Lisboa, Texto Editora.

SAMPAIO, D. ( 1996 ) - Indisciplina no Contexto Escolar, *NOESIS*, 37, 32-33.

SAMPAIO, D. ( 1998 ) - *Voltei à Escola* ( 4ª ed ), Lisboa, Editorial Caminho

- SANTOS, B. ( 1995 ) - *Introdução a uma Ciência Pós-Moderna* ( 4ª ed ), Porto, Edições Afrontamento.
- SCHÖN, D.(1990) - *Educating the Reflective Practitioner*, San Francisco, Jossey-Bass.
- SEGOVIA, J. e BOTÍA, A. (1998) - Repensando la Formación del Profesorado: Historias de Vida y Desarrollo Personal e Profesional, *Revista de Ciencias de la Educación*, 176, 515-540.
- SIKES, P. ( 1989 ) - The Life Cicle of the Teacher, in S. Ball e I. Goodson ( Ed. ), *Teachers' Lives and Carrers*, Londres, The Falmer Press, 27-60.
- SILVA, P. ( 1997 ) - A Formação de Professores, a Relação Escola-Família e o Sucesso Educativo, in D. Davies, R. Marques e P. Silva ( Ed. ), *Os Professores e as famílias – A Colaboração Possível*, Lisboa, Livros Horizonte.
- SIMÕES, C. ( 1994 ) - *O Desenvolvimento do Professor e a Construção do Conhecimento Pedagógico*, Tese de Doutoramento não publicada, Universidade de Aveiro, Aveiro.
- SIMÕES, C. e RALHA SIMÕES, H. (1997) - Maturidade Pessoal, Dimensões da Competência e Desempenho Profissional, in I. Sá-Chaves ( Ed. ), *Processos de Formação e Desenvolvimento Profissional*, Porto, Porto Editora.
- SOARES, I. (1995) - Supervisão e Inovação numa Perspectiva Construtivista do Desenvolvimento, in I. Alarcão ( Ed. ), *Supervisão de Professores e Inovação Educacional*, Aveiro, CIDINE.

TAVARES, J. ( 1997 ) - A Formação como Construção do Conhecimento Científico e Pedagógico, in I. Sá-Chaves ( Ed. ), *Percursos de Formação e Desenvolvimento Pessoal*, Porto, Porto Editora, 59-73.

VEIGA, F. ( 1995 ) - *Transgressão e Autoconceito dos Jovens na escola*, Lisboa, Fim de Século Edições.

VIEIRA, F. ( 1993 ) - *Supervisão-Uma Prática Reflexiva na Formação de Professores*, Rio Tinto, Edições Asa.

VILLANI, A. e PACCA, J. ( 1997 ) - La Competencia Dialógica del Profesor de Ciencias en Brasil, *Enseñanza de las Ciencias*, Número Extra, V Congreso, 77-78.

ZABALZA BERAZA, M. ( 1987 ) - *Los Diarios de los Profesores como Documentos para Estudiar Cualitativamente los Dilemas Prácticos de los Profesores*, Santiago, Proyecto de Investigación de Acceso a Cátedra.

ZIMPHER, N. e HOWEY, K. (1987) - Adapting Supervisory Practice to Different Orientations of Teaching Competence, *Journal of Curriculum and Supervision*, 2, 101-127.

## ***LEGISLAÇÃO***

*Lei nº 46/86 de 14 de Outubro - Lei de Bases do Sistema Educativo*

*Despacho 8/SERE/89 de 08/02 - Regulamenta as funções do Director de Turma.*

*Decreto Lei nº 270 / 98 de 1 de Setembro*

*Decreto Lei nº 172/91-A de 10 de Maio*

**ANEXOS**

**ANEXO I**

# QUESTIONÁRIO

O presente questionário pretende servir de suporte teórico à realização de um trabalho de investigação integrado na Tese de Mestrado em Supervisão Pedagógica, a ser ministrado na Universidade de Évora.

## I – PARTE

### 1 – Dados Biográficos

1.1 – Idade:

1.2 – Sexo : Masculino  Feminino

1.3 – Anos de serviço:

1.4 – Situação profissional: PQND  PQZP

PQNP

Profissionalizado contratado

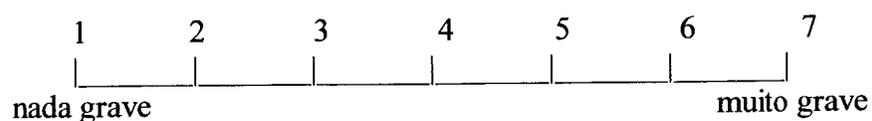
Contratado sem profissionalização

Estagiário

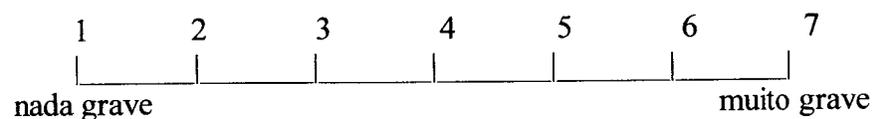
## II - PARTE

1 – No decorrer das nossas aulas, os alunos manifestam frequentemente alguns dos comportamentos que se seguem. **Classifique**, quanto à gravidade, cada um deles tendo em atenção a escala indicada e colocando um *círculo* em volta do número que corresponda à sua opção.

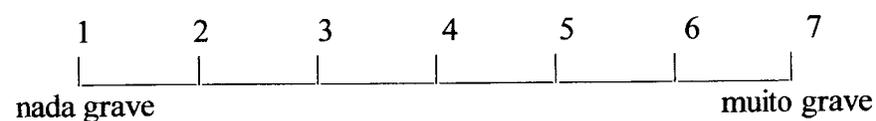
## 1.1 ) Conversar com os colegas



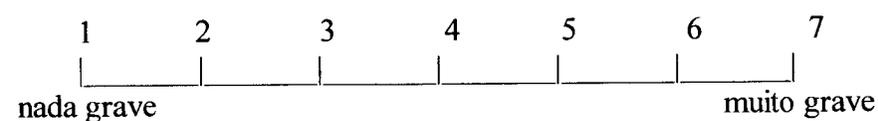
## 1.2.) Riscar mesas e cadeiras



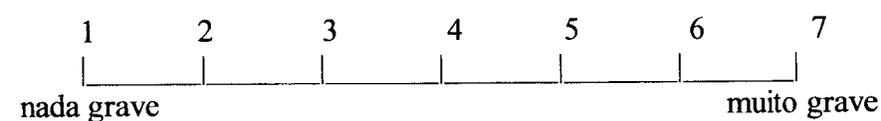
## 1.3.) Entrar na sala desordenadamente e a fazer barulho



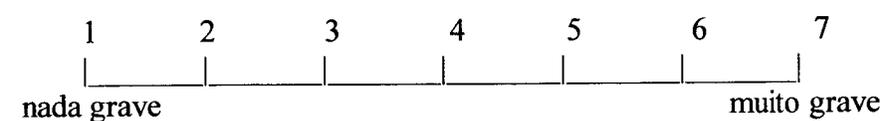
## 1.4.) Mastigar pastilhas elásticas



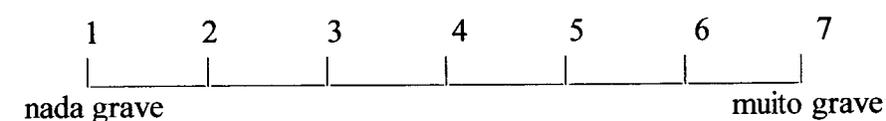
## 1.5.) Utilizar uma linguagem vulgar onde predominam as asneiras



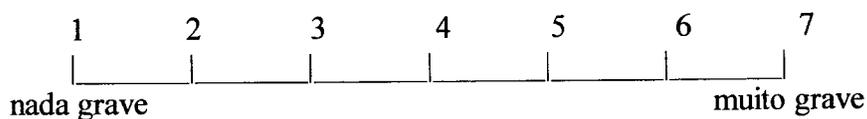
## 1.6.) Sair do lugar sem autorização



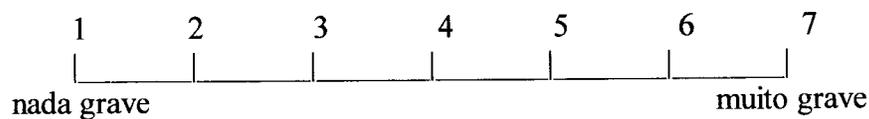
## 1.7.) Discutir e/ou ofender os colegas



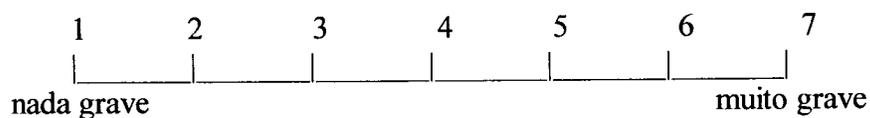
## 1.8 ) Agredir os colegas



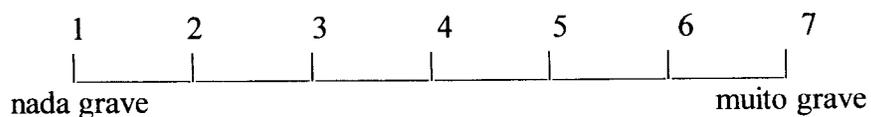
## 1.9 ) Discutir e/ou ofender o professor



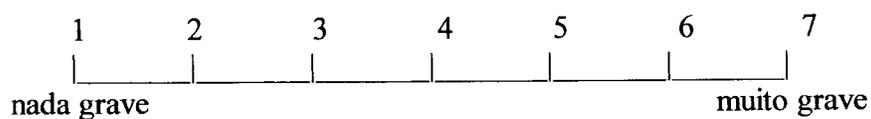
## 1.10 ) Agredir o professor



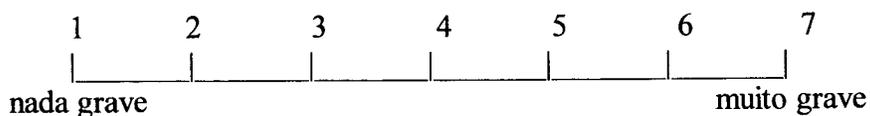
## 1.11 ) Chegar atrasado consecutivamente



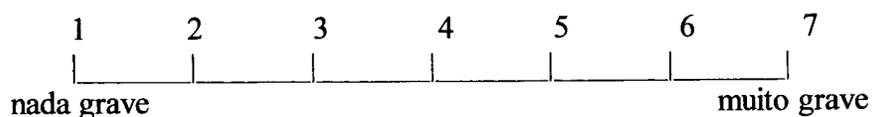
## 1.12 ) Colocar os pés em cima das mesas ou cadeiras ou permanecer sentado em posições inadequadas.



## 1.13 ) Responder sem prévia autorização do professor.

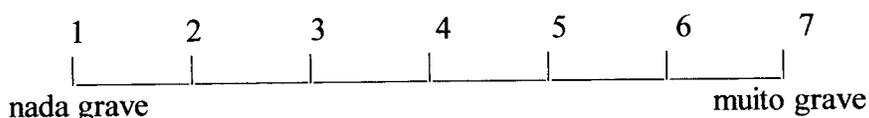


## 1.14 ) Sair da sala sem autorização.



2 - Procedemos de seguida à descrição de dois episódios que tiveram lugar na sala de aula. **Classifique**, quanto à gravidade, cada um deles tendo em atenção a escala indicada e colocando um *círculo* em volta do número que corresponda à sua opção. Seguidamente, **selecione** para cada um deles, a atitude que tomaria.

2.1 – Episódio 1: “ Numa aula de correcção do teste de avaliação, o aluno X diz à professora da disciplina: “ a correcção do meu teste não foi imparcial”. Depois da professora dar hipótese ao aluno de ver o seu teste corrigido por outro professor e em consequência de uma falta que a professora lhe havia marcado na aula anterior ( por o aluno ter saído da sala sem autorização ), o aluno X diz à professora que ela não gosta dele e que está ali para o “ lixar “ reprovando-o, provavelmente, por faltas. Finalmente e depois de esclarecer, perante a turma, a acusação do aluno X, este persegue-a no final da aula, comentando o seguinte: “ se a professora me “ lixa ” cá dentro eu “ lixo-a “ lá fora”.

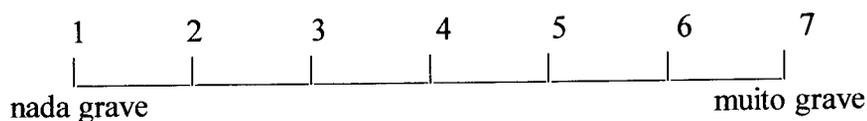


Perante tal situação qual a atitude que tomaria ( **selecione** apenas **uma** alternativa ):

- Ignorava o sucedido
- Advertia o aluno imediatamente
- Mandava o aluno sair da sala, participando o sucedido ao director de turma, para efeitos de eventual processo disciplinar
- Falava com o aluno levando-o a reflectir sobre o comportamento manifestado.
- Outra.  
Qual? \_\_\_\_\_
-

---

2.2 – Episódio 2: “ Os alunos X, Y e Z encontravam-se a realizar teste de avaliação. Suspeitando que os alunos Y e Z estavam a copiar entre si, o aluno X comentou o facto em voz alta ofendendo os colegas em causa e ameaçando bater-lhes no final da aula. Quando a aula terminou o aluno X dirigiu-se ao professor dizendo-lhe que queria falar com ele sobre a sua situação. Quando os alunos Y e Z entregaram o teste, o aluno Y comentou com o aluno Z: “ não podemos ir embora sem levarmos a sova do aluno X “. Então o aluno X dirige-se ao primeiro e bate-lhe. “



Perante tal situação qual a atitude que tomaria ( **selecione apenas uma alternativa** ):

- Ignorava o sucedido
  - Advertia o aluno imediatamente
  - Mandava o aluno sair da sala, participando o sucedido ao director de turma, para efeitos de eventual processo disciplinar
  - Falava com o aluno levando-o a reflectir sobre o comportamento manifestado.
  - Outra.  
Qual? \_\_\_\_\_
-

---

3 - Em sua opinião os alunos manifestam tais comportamentos, porque ( **seleccione** as **três** opções mais significativas ):

- Pretendem contestar a autoridade do professor
  - Estão descontentes com as estratégias utilizadas pelo professor para explorar os conteúdos leccionados
  - Pretendem assumir-se como os líderes informais da turma
  - Os programas curriculares são muito extensos e pouco atractivos não deixando tempo para a reflexão em torno dos temas mais interessantes.
  - Não querem estudar mais porque se sentem atraídos pelas solicitações da sociedade.
  - Sentem insatisfação face às relações interpessoais permitidas ou promovidas pelo professor na sala de aula
  - Devido à desresponsabilização dos pais estão sujeitos a uma liberdade que vai contra um conjunto de regras disciplinares impostas pelo professor e pela comunidade educativa
  - Sabem que o próprio sistema educativo acaba por ser permissivo em alguns aspectos, nomeadamente, no facto dos alunos que se encontram na escolaridade obrigatória não reprovarem por faltas.
  - A escola não lhes fornece actividades de compensação interessantes que lhes permita ocupar os seus tempos livres de uma forma activa.
  - Os conteúdos programáticos não se encontram adaptados aos seus interesses.
  - Outra.  
Qual? \_\_\_\_\_
- 

Obrigado, pela sua colaboração!

## **ANEXO II**

## QUESTIONÁRIO

O presente questionário pretende servir de suporte teórico à realização de um trabalho de investigação integrado na Tese de Mestrado em Supervisão Pedagógica, a ser ministrado na Universidade de Évora.

### I - PARTE

#### 1 – Dados Biográficos

1.1 – Idade:

1.2 – Sexo : Masculino  Feminino

1.3 – Anos de serviço:

1.4 – Situação profissional: PQND

PQZP

PQNP

Profissionalizado contratado

Contratado sem profissionalização

Estagiário

### II – PARTE

1 – No decorrer das nossas aulas, os alunos manifestam frequentemente alguns dos comportamentos que se seguem. **Classifique-os**, quanto à sua gravidade, tendo em atenção a escala indicada e colocando um **círculo** em volta do número que corresponda à sua opção.

A ) Conversar com os colegas.

1	2	3	4	5	6	7
nada grave			muito grave			

**B ) Riscar mesas e cadeiras.**

1	2	3	4	5	6	7
nada grave			muito grave			

**C ) Entrar na sala de aula aos empurrões e a fazer barulho.**

1	2	3	4	5	6	7
nada grave			muito grave			

**D ) Mastigar pastilha elástica.**

1	2	3	4	5	6	7
nada grave			muito grave			

**E ) Utilizar uma linguagem “vulgar “ onde predominam os “ palavrões “.**

1	2	3	4	5	6	7
nada grave			muito grave			

**F ) Sair do lugar sem a devida autorização.**

1	2	3	4	5	6	7
nada grave			muito grave			

**G ) Discutir e/ou ofender os colegas.**

1	2	3	4	5	6	7
nada grave			muito grave			

**H ) Agredir fisicamente os colegas.**

1	2	3	4	5	6	7
nada grave			muito grave			

**I ) Discutir e/ou ofender o professor.**

1	2	3	4	5	6	7
nada grave			muito grave			

**J ) Agredir fisicamente o professor.**

1	2	3	4	5	6	7
nada grave			muito grave			

**K ) Chegar consecutivamente atrasado às aulas.**

1	2	3	4	5	6	7
nada grave			muito grave			

**L ) Colocar os pés em cima das mesas e cadeiras ou permanecer sentado com uma postura inadequada.**

1	2	3	4	5	6	7
nada grave			muito grave			

**M ) Responder sem prévia autorização do professor.**

1	2	3	4	5	6	7
nada grave			muito grave			

N ) Sair da sala sem autorização do professor

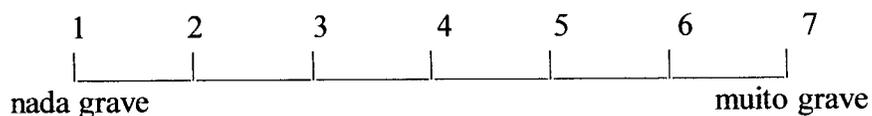
1	2	3	4	5	6	7
nada grave			muito grave			

2 – Em sua opinião os alunos manifestam tais comportamentos, porque ( **selecione** as **três** opções mais significativas ):

- Pretendem contestar a autoridade do professor
- Estão descontentes com as estratégias utilizadas pelo professor para explorar os conteúdos leccionados
- Pretendem assumir-se como os líderes informais da turma
- Os programas curriculares são muito extensos e pouco atractivos não deixando tempo para a reflexão em torno dos temas mais interessantes.
- Não querem estudar mais porque se sentem atraídos pelas solicitações da sociedade.
- Sentem insatisfação face às relações interpessoais permitidas ou promovidas pelo professor na sala de aula
- A grande desresponsabilização dos pais, pela vida escolar dos seus educandos, permite-lhes uma liberdade que vai contra um conjunto de regras disciplinares impostas pelo professor e pela comunidade educativa
- Sabem que o próprio sistema educativo acaba por ser permissivo em alguns aspectos, nomeadamente, no facto dos alunos que se encontram na escolaridade obrigatória não reprovarem por faltas.
- A escola não lhes fornece actividades de compensação interessantes que lhes permita ocupar os seus tempos livres de uma forma activa.
- Outra.  
Qual? \_\_\_\_\_

3 - Procedemos de seguida à descrição de dois episódios que tiveram lugar na sala de aula. **Classifique-os**, quanto à sua gravidade, tendo em atenção a escala indicada e colocando um **círculo** em volta do número que corresponda à sua opção. Seguidamente, **selecione** para cada um deles, a opção que corresponda ao seu procedimento perante tal situação.

**Episódio 1:** “ Numa aula de correcção do teste de avaliação, o aluno X diz à professora da disciplina: “ a correcção do meu teste não foi imparcial”. Depois da professora dar hipótese ao aluno de ver o seu teste corrigido por outro professor e em consequência de uma falta que a professora lhe havia marcado na aula anterior ( por o aluno ter saído da sala sem autorização ), o aluno X diz à professora que ela não gosta dele e que está ali para o “ lixar “ reprovando-o, provavelmente, por faltas. Finalmente e depois de esclarecer, perante a turma, a acusação do aluno X, este persegue-a no final da aula, comentando o seguinte: “ se a professora me “ lixa ” cá dentro eu “ lixo-a “ lá fora”.



Perante tal situação ( **selecione** apenas **uma** alternativa ):

- Ignorava o sucedido.
- Advertia o aluno imediatamente.
- Mandava o aluno sair da sala, sem participar o sucedido ao Director de Turma.
- Mandava o aluno sair da sala, participando o sucedido ao Director de Turma, para efeitos de eventual processo disciplinar.
- Falava com o aluno levando-o a reflectir sobre o comportamento manifestado.
- Outra.  
Qual? \_\_\_\_\_



**ANEXO III**

## QUESTIONÁRIO

O presente questionário pretende servir de suporte teórico à realização da Dissertação de Mestrado em Supervisão Pedagógica, a ser ministrado na Universidade de Évora.

### I - PARTE

#### 1 – Dados Biográficos

1.1 – Idade:

1.2 – Sexo : Masculino  Feminino

1.3 – Anos de serviço:

1.4 – Situação profissional: PQND

PQZP

PQNP

Profissionalizado contratado

Contratado sem profissionalização

Estagiário

1.5 – Grupo disciplinar : \_\_\_\_\_

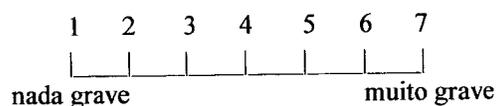
### II - PARTE

**1** – No decorrer das aulas, os alunos manifestam frequentemente alguns dos comportamentos que se seguem. **Classifique-os**, quanto à sua gravidade, tendo em atenção a escala indicada e colocando um *círculo* em volta do número que corresponda à sua opção.

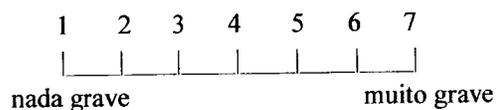
A ) Conversar com os colegas.

1	2	3	4	5	6	7
nada grave			muito grave			

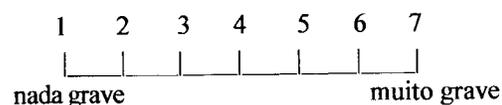
B ) Riscar mesas e cadeiras.



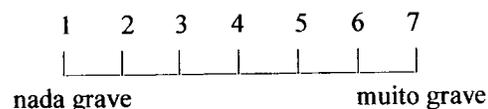
C ) Entrar na sala de aula aos empurrões e a fazer barulho.



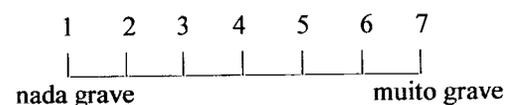
D ) Mastigar pastilha elástica.



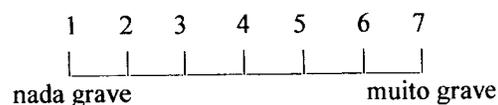
E ) Utilizar uma linguagem “vulgar “ onde predominam os “ palavrões “.



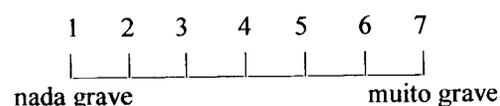
F ) Sair do lugar sem a devida autorização.



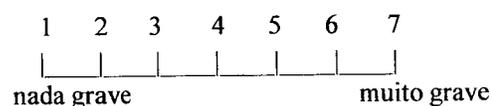
G ) Discutir com os colegas.



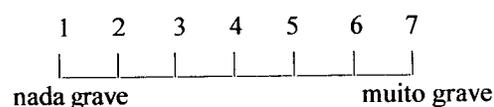
H ) Ofender os colegas.



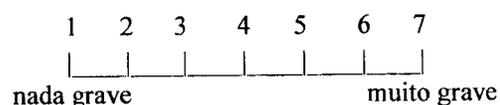
I ) Agredir fisicamente os colegas.



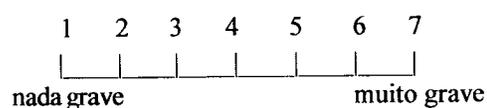
J ) Discutir com o professor.



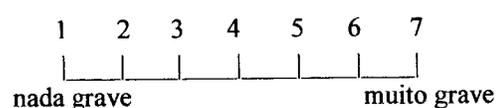
K ) Ofender o professor.



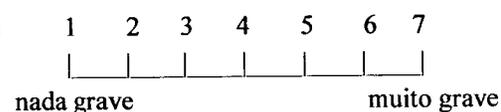
L ) Agredir fisicamente o professor.



M ) Chegar consecutivamente atrasado às aulas.



N ) Colocar os pés em cima das mesas e cadeiras ou permanecer sentado com uma postura inadequada.



O ) Responder sem prévia autorização do professor. 

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

  
nada grave muito grave

P ) Sair da sala sem autorização do professor 

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

  
nada grave muito grave

2 – Em sua opinião os alunos manifestam tais comportamentos, porque ( **seleccione** as **três e só três** opções mais significativas **ordenando-as** por ordem decrescente de importância. Atribua o n° 1 à **mais importante** e assim sucessivamente.):

- Pretendem contestar a autoridade do professor
- Estão descontentes com as estratégias utilizadas pelo professor para explorar os conteúdos leccionados
- Pretendem assumir-se como os líderes informais da turma
- Os programas curriculares são muito extensos e pouco atractivos não deixando tempo para a reflexão em torno dos temas mais interessantes.
- Não querem estudar mais porque se sentem atraídos pelas solicitações da sociedade.
- Sentem insatisfação face às relações interpessoais permitidas ou promovidas pelo professor na sala de aula
- A grande desresponsabilização dos pais, pela vida escolar dos seus educandos, permite-lhes uma liberdade que vai contra um conjunto de regras disciplinares impostas pelo professor e pela comunidade educativa
- Sabem que o próprio sistema educativo acaba por ser permissivo em alguns aspectos, nomeadamente, no facto dos alunos que se encontram na escolaridade obrigatória não reprovarem por faltas.
- A escola não lhes fornece actividades de compensação interessantes que lhes permita ocupar os seus tempos livres de uma forma activa.
- Outra.  
Qual? \_\_\_\_\_





**ANEXO IV**

Rui Manuel Guarda Verdades de Sá  
Rua das Mós, 14  
7150 BORBA

Ex.mo( a ) Sr. (a)  
Presidente da Comissão Executiva da  
Escola Básica 2,3 Pedro Nunes  
Bairro do Morgadinho  
7580 Alcácer do Sal

Sou professor do quadro de nomeação definitiva na Escola Secundária Pública Hortênsia de Castro - Vila Viçosa e encontro-me neste momento a realizar o estudo empírico para a Dissertação de Mestrado em Supervisão Pedagógica, na Universidade de Évora. Para que tal seja possível, venho por este meio pedir a V. Ex.a que solicite aos professores do 1º grupo ( código 11 ), 4º grupo A ( código 15 ) e 11º grupo B ( código 26 ) o preenchimento do questionário que segue em anexo.

Solicito-lhe ainda que depois de preenchidos os envie no envelope anexo com a maior brevidade possível.

Certo da compreensão que este assunto lhe merecerá, subscrevo-me atenciosamente.

Com os melhores cumprimentos

---

( Rui Manuel G. V. de Sá )

**ANEXO V**

**TABELA 1 - Classificação do comportamento A em função da variável anos de serviço**

			COMPORTAMENTO A						Total
			1	2	3	4	5	6	
ANOS DE SERVIÇO	0 - 3	Count	2	5	10	9	6	2	34
		% within ASERVIÇO	5,9%	14,7%	29,4%	26,5%	17,6%	5,9%	100,0%
		% of Total	1,3%	3,3%	6,6%	6,0%	4,0%	1,3%	22,5%
	4 - 9	Count	3	5	20	15	11	6	60
		% within ASERVIÇO	5,0%	8,3%	33,3%	25,0%	18,3%	10,0%	100,0%
		% of Total	2,0%	3,3%	13,2%	9,9%	7,3%	4,0%	39,7%
	10 ou +	Count	2	5	17	23	8	2	57
		% within ASERVIÇO	3,5%	8,8%	29,8%	40,4%	14,0%	3,5%	100,0%
		% of Total	1,3%	3,3%	11,3%	15,2%	5,3%	1,3%	37,7%
Total	Count	7	15	47	47	25	10	151	
	% within ASERVIÇO	4,6%	9,9%	31,1%	31,1%	16,6%	6,6%	100,0%	
	% of Total	4,6%	9,9%	31,1%	31,1%	16,6%	6,6%	100,0%	

**Tabela 2 - Classificação do comportamento B em função da variável anos de serviço**

			COMPORTAMENTO B							Total
			1	2	3	4	5	6	7	
ANOS DE SERVIÇO	0 - 3	Count	1		2	5	11	12	3	34
		% within ASERVIÇO	2,9%		5,9%	14,7%	32,4%	35,3%	8,8%	100,0%
		% of Total	,7%		1,3%	3,3%	7,3%	7,9%	2,0%	22,5%
	4 - 9	Count		1	3	7	15	20	14	60
		% within ASERVIÇO		1,7%	5,0%	11,7%	25,0%	33,3%	23,3%	100,0%
		% of Total		,7%	2,0%	4,6%	9,9%	13,2%	9,3%	39,7%
	10 ou +	Count			1	11	12	21	12	57
		% within ASERVIÇO			1,8%	19,3%	21,1%	36,8%	21,1%	100,0%
		% of Total			,7%	7,3%	7,9%	13,9%	7,9%	37,7%
Total	Count	1	1	6	23	38	53	29	151	
	% within ASERVIÇO	,7%	,7%	4,0%	15,2%	25,2%	35,1%	19,2%	100,0%	
	% of Total	,7%	,7%	4,0%	15,2%	25,2%	35,1%	19,2%	100,0%	

**Tabela 3 - Classificação do comportamento C em função da variável anos de serviço**

		COMPORTAMENTO C							Total	
		1	2	3	4	5	6	7		
ANOS DE SERVIÇO	0 - 3	Count	1	1	4	5	9	10	4	34
		% within ASERVIÇO	2,9%	2,9%	11,8%	14,7%	26,5%	29,4%	11,8%	100%
		% of Total	,7%	,7%	2,6%	3,3%	6,0%	6,6%	2,6%	22,5%
	4 - 9	Count		1	3	5	17	19	15	60
		% within ASERVIÇO		1,7%	5,0%	8,3%	28,3%	31,7%	25,0%	100%
		% of Total		,7%	2,0%	3,3%	11,3%	12,6%	9,9%	39,7%
	10 ou +	Count			2	10	16	24	5	57
		% within ASERVIÇO			3,5%	17,5%	28,1%	42,1%	8,8%	100%
		% of Total			1,3%	6,6%	10,6%	15,9%	3,3%	37,7%
Total	Count	1	2	9	20	42	53	24	151	
	% within ASERVIÇO	,7%	1,3%	6,0%	13,2%	27,8%	35,1%	15,9%	100%	
	% of Total	,7%	1,3%	6,0%	13,2%	27,8%	35,1%	15,9%	100%	

**Tabela 4 - Classificação do comportamento D em função da variável anos de serviço**

		COMPORTAMENTO D							Total	
		1	2	3	4	5	6	7		
ANOS DE SERVIÇO	0 - 3	Count	4	7	10	4	6	3		34
		% within ASERVIÇO	11,8%	20,6%	29,4%	11,8%	17,6%	8,8%		100%
		% of Total	2,6%	4,6%	6,6%	2,6%	4,0%	2,0%		22,5%
	4 - 9	Count	5	18	9	9	10	9		60
		% within ASERVIÇO	8,3%	30,0%	15,0%	15,0%	16,7%	15,0%		100%
		% of Total	3,3%	11,9%	6,0%	6,0%	6,6%	6,0%		39,7%
	10 ou +	Count	6	7	16	11	14	1	2	57
		% within ASERVIÇO	10,5%	12,3%	28,1%	19,3%	24,6%	1,8%	3,5%	100%
		% of Total	4,0%	4,6%	10,6%	7,3%	9,3%	,7%	1,3%	37,7%
Total	Count	15	32	35	24	30	13	2	151	
	% within ASERVIÇO	9,9%	21,2%	23,2%	15,9%	19,9%	8,6%	1,3%	100%	
	% of Total	9,9%	21,2%	23,2%	15,9%	19,9%	8,6%	1,3%	100%	

Tabela 5 - Classificação do comportamento E em função da variável anos de serviço

		COMPORTAMENTO E						Total	
		1	3	4	5	6	7		
ANOS DE SERVIÇO	0 - 3	Count	1	2	2	3	9	17	34
		% within ASERVIÇO	2,9%	5,9%	5,9%	8,8%	26,5%	50,0%	100,0%
		% of Total	,7%	1,3%	1,3%	2,0%	6,0%	11,3%	22,5%
	4 - 9	Count		2	2	5	19	32	60
		% within ASERVIÇO		3,3%	3,3%	8,3%	31,7%	53,3%	100,0%
		% of Total		1,3%	1,3%	3,3%	12,6%	21,2%	39,7%
	10 ou +	Count			3	9	19	26	57
		% within ASERVIÇO			5,3%	15,8%	33,3%	45,6%	100,0%
		% of Total			2,0%	6,0%	12,6%	17,2%	37,7%
Total	Count	1	4	7	17	47	75	151	
	% within ASERVIÇO	,7%	2,6%	4,6%	11,3%	31,1%	49,7%	100,0%	
	% of Total	,7%	2,6%	4,6%	11,3%	31,1%	49,7%	100,0%	

Tabela 6 - Classificação do comportamento F em função da variável anos de serviço

		COMPORTAMENTO F							Total	
		1	2	3	4	5	6	7		
ANOS DE SERVIÇO	0 - 3	Count	1	1	3	8	9	9	3	34
		% within ASERVIÇO	2,9%	2,9%	8,8%	23,5%	26,5%	26,5%	8,8%	100%
		% of Total	,7%	,7%	2,0%	5,3%	6,0%	6,0%	2,0%	22,5%
	4 - 9	Count		1	5	10	15	17	12	60
		% within ASERVIÇO		1,7%	8,3%	16,7%	25,0%	28,3%	20,0%	100%
		% of Total		,7%	3,3%	6,6%	9,9%	11,3%	7,9%	39,7%
	10 ou +	Count		1	5	13	15	20	3	57
		% within ASERVIÇO		1,8%	8,8%	22,8%	26,3%	35,1%	5,3%	100%
		% of Total		,7%	3,3%	8,6%	9,9%	13,2%	2,0%	37,7%
Total	Count	1	3	13	31	39	46	18	151	
	% within ASERVIÇO	,7%	2,0%	8,6%	20,5%	25,8%	30,5%	11,9%	100%	
	% of Total	,7%	2,0%	8,6%	20,5%	25,8%	30,5%	11,9%	100%	

Tabela 7 - Classificação do comportamento G em função da variável anos de serviço

		COMPORTAMENTO G						Total	
		1	3	4	5	6	7		
ANOS DE SERVIÇO	0 - 3	Count	1	1	5	10	11	6	34
		% within ASERVIÇO	2,9%	2,9%	14,7%	29,4%	32,4%	17,6%	100,0%
		% of Total	,7%	,7%	3,3%	6,6%	7,3%	4,0%	22,5%
	4 - 9	Count		2	6	15	23	14	60
		% within ASERVIÇO		3,3%	10,0%	25,0%	38,3%	23,3%	100,0%
		% of Total		1,3%	4,0%	9,9%	15,2%	9,3%	39,7%
	10 ou +	Count			15	14	23	5	57
		% within ASERVIÇO			26,3%	24,6%	40,4%	8,8%	100,0%
		% of Total			9,9%	9,3%	15,2%	3,3%	37,7%
Total	Count	1	3	26	39	57	25	151	
	% within ASERVIÇO	,7%	2,0%	17,2%	25,8%	37,7%	16,6%	100,0%	
	% of Total	,7%	2,0%	17,2%	25,8%	37,7%	16,6%	100,0%	

Tabela 8 - Classificação do comportamento H em função da variável anos de serviço

		COMPORTAMENTO H					Total	
		2	4	5	6	7		
ANOS DE SERVIÇO	0 - 3	Count	1	1	3	13	16	34
		% within ASERVIÇO	2,9%	2,9%	8,8%	38,2%	47,1%	100%
		% of Total	,7%	,7%	2,0%	8,6%	10,6%	22,5%
	4 - 9	Count		1	3	14	42	60
		% within ASERVIÇO		1,7%	5,0%	23,3%	70,0%	100%
		% of Total		,7%	2,0%	9,3%	27,8%	39,7%
	10 ou +	Count		3	5	16	33	57
		% within ASERVIÇO		5,3%	8,8%	28,1%	57,9%	100%
		% of Total		2,0%	3,3%	10,6%	21,9%	37,7%
Total	Count	1	5	11	43	91	151	
	% within ASERVIÇO	,7%	3,3%	7,3%	28,5%	60,3%	100%	
	% of Total	,7%	3,3%	7,3%	28,5%	60,3%	100%	

Tabela 9 - Classificação do comportamento I em função da variável anos de serviço

		COMPORTAMENTO I			Total	
		5	6	7		
ANOS DE SERVIÇO	0 - 3	Count		2	32	34
		% within ASERVIÇO		5,9%	94,1%	100,0%
		% of Total		1,3%	21,2%	22,5%
	4 - 9	Count	1	3	56	60
		% within ASERVIÇO	1,7%	5,0%	93,3%	100,0%
		% of Total	,7%	2,0%	37,1%	39,7%
	10 ou +	Count		5	52	57
		% within ASERVIÇO		8,8%	91,2%	100,0%
		% of Total		3,3%	34,4%	37,7%
Total	Count	1	10	140	151	
	% within ASERVIÇO	,7%	6,6%	92,7%	100,0%	
	% of Total	,7%	6,6%	92,7%	100,0%	

Tabela 10 - Classificação do comportamento J em função da variável anos de serviço

		COMPORTAMENTO J						Total	
		1	3	4	5	6	7		
ANOS DE SERVIÇO	0 - 3	Count	1	1	1	4	12	15	34
		% within ASERVIÇO	2,9%	2,9%	2,9%	11,8%	35,3%	44,1%	100%
		% of Total	,7%	,7%	,7%	2,6%	7,9%	9,9%	22,5%
	4 - 9	Count			1	8	18	33	60
		% within ASERVIÇO			1,7%	13,3%	30,0%	55,0%	100%
		% of Total			,7%	5,3%	11,9%	21,9%	39,7%
	10 ou +	Count			3	9	22	23	57
		% within ASERVIÇO			5,3%	15,8%	38,6%	40,4%	100%
		% of Total			2,0%	6,0%	14,6%	15,2%	37,7%
Total	Count	1	1	5	21	52	71	151	
	% within ASERVIÇO	,7%	,7%	3,3%	13,9%	34,4%	47,0%	100%	
	% of Total	,7%	,7%	3,3%	13,9%	34,4%	47,0%	100%	

Tabela 11 - Classificação do comportamento K em função da variável anos de serviço

		COMPORTAMENTO K			Total	
		5	6	7		
ANOS DE SERVIÇO	0 - 3	Count	1	4	29	34
		% within ASERVIÇO	2,9%	11,8%	85,3%	100,0%
		% of Total	,7%	2,6%	19,2%	22,5%
	4 - 9	Count		5	55	60
		% within ASERVIÇO		8,3%	91,7%	100,0%
		% of Total		3,3%	36,4%	39,7%
	10 ou +	Count		7	50	57
		% within ASERVIÇO		12,3%	87,7%	100,0%
		% of Total		4,6%	33,1%	37,7%
Total	Count	1	16	134	151	
	% within ASERVIÇO	,7%	10,6%	88,7%	100,0%	
	% of Total	,7%	10,6%	88,7%	100,0%	

Tabela 12 - Classificação do comportamento M em função da variável anos de serviço

		COMPORTAMENTO M							Total	
		1	2	3	4	5	6	7		
ANOS DE SERVIÇO	0 - 3	Count	1	1		7	11	12	2	34
		% within ASERVIÇO	2,9%	2,9%		20,6%	32,4%	35,3%	5,9%	100,0%
		% of Total	,7%	,7%		4,6%	7,3%	7,9%	1,3%	22,5%
	4 - 9	Count			2	11	21	17	9	60
		% within ASERVIÇO			3,3%	18,3%	35,0%	28,3%	15,0%	100,0%
		% of Total			1,3%	7,3%	13,9%	11,3%	6,0%	39,7%
	10 ou +	Count		2	2	12	18	21	2	57
		% within ASERVIÇO		3,5%	3,5%	21,1%	31,6%	36,8%	3,5%	100,0%
		% of Total		1,3%	1,3%	7,9%	11,9%	13,9%	1,3%	37,7%
Total	Count	1	3	4	30	50	50	13	151	
	% within ASERVIÇO	,7%	2,0%	2,6%	19,9%	33,1%	33,1%	8,6%	100,0%	
	% of Total	,7%	2,0%	2,6%	19,9%	33,1%	33,1%	8,6%	100,0%	

Tabela 13 - Classificação do comportamento N em função da variável anos de serviço

		COMPORTAMENTO N						Total	
		1	3	4	5	6	7		
ANOS DE SERVIÇO	0 - 3	Count	1	1	5	4	14	9	34
		% within ASERVIÇO	2,9%	2,9%	14,7%	11,8%	41,2%	26,5%	100%
		% of Total	,7%	,7%	3,3%	2,6%	9,3%	6,0%	22,5%
	4 - 9	Count		2	3	10	17	28	60
		% within ASERVIÇO		3,3%	5,0%	16,7%	28,3%	46,7%	100%
		% of Total		1,3%	2,0%	6,6%	11,3%	18,5%	39,7%
	10 ou +	Count			4	10	23	20	57
		% within ASERVIÇO			7,0%	17,5%	40,4%	35,1%	100%
		% of Total			2,6%	6,6%	15,2%	13,2%	37,7%
Total	Count	1	3	12	24	54	57	151	
	% within ASERVIÇO	,7%	2,0%	7,9%	15,9%	35,8%	37,7%	100%	
	% of Total	,7%	2,0%	7,9%	15,9%	35,8%	37,7%	100%	

Tabela 14 - Classificação do comportamento O em função da variável anos de serviço

		COMPORTAMENTO O							Total	
		1	2	3	4	5	6	7		
ANOS DE SERVIÇO	0 - 3	Count	4	5	6	15	2	1	1	34
		% within ASERVIÇO	11,8%	14,7%	17,6%	44,1%	5,9%	2,9%	2,9%	100,0%
		% of Total	2,6%	3,3%	4,0%	9,9%	1,3%	,7%	,7%	22,5%
	4 - 9	Count	2	7	15	20	13	3		60
		% within ASERVIÇO	3,3%	11,7%	25,0%	33,3%	21,7%	5,0%		100,0%
		% of Total	1,3%	4,6%	9,9%	13,2%	8,6%	2,0%		39,7%
	10 ou +	Count	3	12	9	17	10	6		57
		% within ASERVIÇO	5,3%	21,1%	15,8%	29,8%	17,5%	10,5%		100,0%
		% of Total	2,0%	7,9%	6,0%	11,3%	6,6%	4,0%		37,7%
Total	Count	9	24	30	52	25	10	1	151	
	% within ASERVIÇO	6,0%	15,9%	19,9%	34,4%	16,6%	6,6%	,7%	100,0%	
	% of Total	6,0%	15,9%	19,9%	34,4%	16,6%	6,6%	,7%	100,0%	

Tabela 15 - Classificação do comportamento P em função da variável anos de serviço

		COMPORTAMENTO P					Total	
		3	4	5	6	7		
ANOS DE SERVIÇO	0 - 3	Count	1	1	4	14	14	34
		% within ASERVIÇO	2,9%	2,9%	11,8%	41,2%	41,2%	100%
		% of Total	,7%	,7%	2,6%	9,3%	9,3%	22,5%
	4 - 9	Count			11	17	32	60
		% within ASERVIÇO			18,3%	28,3%	53,3%	100%
		% of Total			7,3%	11,3%	21,2%	39,7%
	10 ou +	Count	1	1	9	21	25	57
		% within ASERVIÇO	1,8%	1,8%	15,8%	36,8%	43,9%	100%
		% of Total	,7%	,7%	6,0%	13,9%	16,6%	37,7%
Total	Count	2	2	24	52	71	151	
	% within ASERVIÇO	1,3%	1,3%	15,9%	34,4%	47,0%	100%	
	% of Total	1,3%	1,3%	15,9%	34,4%	47,0%	100%	

Tabela 16 - Classificação do comportamento E em função da variável sexo

		COMPORTAMENTO E						Total	
		1	3	4	5	6	7		
SEXO	Masc.	Count	1	1	2	11	15	18	48
		% within SEXO	2,1%	2,1%	4,2%	22,9%	31,3%	37,5%	100,0%
		% of Total	,7%	,7%	1,3%	7,3%	9,9%	11,9%	31,8%
	Fem.	Count		3	5	6	32	57	103
		% within SEXO		2,9%	4,9%	5,8%	31,1%	55,3%	100,0%
		% of Total		2,0%	3,3%	4,0%	21,2%	37,7%	68,2%
Total	Count	1	4	7	17	47	75	151	
	% within SEXO	,7%	2,6%	4,6%	11,3%	31,1%	49,7%	100,0%	
	% of Total	,7%	2,6%	4,6%	11,3%	31,1%	49,7%	100,0%	

Tabela 17 - Classificação do comportamento O em função da variável sexo

		COMPORTAMENTO O							Total	
		1	2	3	4	5	6	7		
SEXO	Masc.	Count	6	7	14	12	7	2		48
		% within SEXO	12,5%	14,6%	29,2%	25,0%	14,6%	4,2%		100,0%
		% of Total	4,0%	4,6%	9,3%	7,9%	4,6%	1,3%		31,8%
	Fem.	Count	3	17	16	40	18	8	1	103
		% within SEXO	2,9%	16,5%	15,5%	38,8%	17,5%	7,8%	1,0%	100,0%
		% of Total	2,0%	11,3%	10,6%	26,5%	11,9%	5,3%	,7%	68,2%
Total		Count	9	24	30	52	25	10	1	151
		% within SEXO	6,0%	15,9%	19,9%	34,4%	16,6%	6,6%	,7%	100,0%
		% of Total	6,0%	15,9%	19,9%	34,4%	16,6%	6,6%	,7%	100,0%

Tabela 18 - Escolha da causa 1 em função da variável anos de serviço

		CAUSA1				Total	
		não selecionada	1ª prioridade	2ª prioridade	3ª prioridade		
ANOS DE SERVIÇO	0 - 3	Count	23	5	2	4	34
		% within ASERVIÇO	67,6%	14,7%	5,9%	11,8%	100,0%
		% of Total	15,2%	3,3%	1,3%	2,6%	22,5%
	4 - 9	Count	47	2	1	10	60
		% within ASERVIÇO	78,3%	3,3%	1,7%	16,7%	100,0%
		% of Total	31,1%	1,3%	,7%	6,6%	39,7%
	10 ou +	Count	38	6	4	9	57
		% within ASERVIÇO	66,7%	10,5%	7,0%	15,8%	100,0%
		% of Total	25,2%	4,0%	2,6%	6,0%	37,7%
Total		Count	108	13	7	23	151
		% within ASERVIÇO	71,5%	8,6%	4,6%	15,2%	100,0%
		% of Total	71,5%	8,6%	4,6%	15,2%	100,0%

Tabela 19 - Escolha da causa 2 em função da variável anos de serviço

		CAUSA2				Total	
		não seleccionada	1ª prioridade	2ª prioridade	3ª prioridade		
ANOS DE SERVIÇO	0 - 3	Count	34			34	
		% within ASERVIÇO	100,0%			100,0%	
		% of Total	22,5%			22,5%	
	4 - 9	Count	60			60	
		% within ASERVIÇO	100,0%			100,0%	
		% of Total	39,7%			39,7%	
	10 ou +	Count	49	2	2	4	57
		% within ASERVIÇO	86,0%	3,5%	3,5%	7,0%	100,0%
		% of Total	32,5%	1,3%	1,3%	2,6%	37,7%
Total	Count	143	2	2	4	151	
	% within ASERVIÇO	94,7%	1,3%	1,3%	2,6%	100,0%	
	% of Total	94,7%	1,3%	1,3%	2,6%	100,0%	

Tabela 20 - Escolha da causa 3 em função da variável anos de serviço

		CAUSA3				Total	
		não seleccionada	1ª prioridade	2ª prioridade	3ª prioridade		
ANOS DE SERVIÇO	0 - 3	Count	27	2	4	1	34
		% within ASERVIÇO	79,4%	5,9%	11,8%	2,9%	100,0%
		% of Total	17,9%	1,3%	2,6%	,7%	22,5%
	4 - 9	Count	45	2	5	8	60
		% within ASERVIÇO	75,0%	3,3%	8,3%	13,3%	100,0%
		% of Total	29,8%	1,3%	3,3%	5,3%	39,7%
	10 ou +	Count	42	3	7	5	57
		% within ASERVIÇO	73,7%	5,3%	12,3%	8,8%	100,0%
		% of Total	27,8%	2,0%	4,6%	3,3%	37,7%
Total	Count	114	7	16	14	151	
	% within ASERVIÇO	75,5%	4,6%	10,6%	9,3%	100,0%	
	% of Total	75,5%	4,6%	10,6%	9,3%	100,0%	

Tabela 21 - Escolha da causa 4 em função da variável anos de serviço

		CAUSA4				Total	
		não seleccionada	1ª prioridade	2ª prioridade	3ª prioridade		
ANOS DE SERVIÇO	0 - 3	Count	28	1		5	34
		% within ASERVIÇO	82,4%	2,9%		14,7%	100,0%
		% of Total	18,5%	,7%		3,3%	22,5%
	4 - 9	Count	44	2	4	10	60
		% within ASERVIÇO	73,3%	3,3%	6,7%	16,7%	100,0%
		% of Total	29,1%	1,3%	2,6%	6,6%	39,7%
	10 ou +	Count	45	3	2	7	57
		% within ASERVIÇO	78,9%	5,3%	3,5%	12,3%	100,0%
		% of Total	29,8%	2,0%	1,3%	4,6%	37,7%
Total	Count	117	6	6	22	151	
	% within ASERVIÇO	77,5%	4,0%	4,0%	14,6%	100,0%	
	% of Total	77,5%	4,0%	4,0%	14,6%	100,0%	

Tabela 22 - Escolha da causa 5 em função da variável anos de serviço

		CAUSA5				Total	
		não seleccionada	1ª prioridade	2ª prioridade	3ª prioridade		
ANOS DE SERVIÇO	0 - 3	Count	20	3	5	6	34
		% within ASERVIÇO	58,8%	8,8%	14,7%	17,6%	100,0%
		% of Total	13,2%	2,0%	3,3%	4,0%	22,5%
	4 - 9	Count	42	3	8	7	60
		% within ASERVIÇO	70,0%	5,0%	13,3%	11,7%	100,0%
		% of Total	27,8%	2,0%	5,3%	4,6%	39,7%
	10 ou +	Count	39	4	8	6	57
		% within ASERVIÇO	68,4%	7,0%	14,0%	10,5%	100,0%
		% of Total	25,8%	2,6%	5,3%	4,0%	37,7%
Total	Count	101	10	21	19	151	
	% within ASERVIÇO	66,9%	6,6%	13,9%	12,6%	100,0%	
	% of Total	66,9%	6,6%	13,9%	12,6%	100,0%	

Tabela 23 - Escolha da causa 6 em função da variável anos de serviço

		CAUSA6				Total
		não selecionada	1ª prioridade	2ª prioridade	3ª prioridade	
ANOS DE SERVIÇO	0 - 3	Count	34			34
		% within ASERVIÇO	100,0%			100,0%
		% of Total	22,5%			22,5%
	4 - 9	Count	55	1	1	3
		% within ASERVIÇO	91,7%	1,7%	1,7%	5,0%
		% of Total	36,4%	,7%	,7%	2,0%
	10 ou +	Count	55			2
		% within ASERVIÇO	96,5%			3,5%
		% of Total	36,4%			1,3%
Total	Count	144	1	1	5	151
	% within ASERVIÇO	95,4%	,7%	,7%	3,3%	100,0%
	% of Total	95,4%	,7%	,7%	3,3%	100,0%

Tabela 24 - Escolha da causa 7 em função da variável anos de serviço

		CAUSA7				Total
		não selecionada	1ª prioridade	2ª prioridade	3ª prioridade	
ANOS DE SERVIÇO	0 - 3	Count	5	11	11	7
		% within ASERVIÇO	14,7%	32,4%	32,4%	20,6%
		% of Total	3,3%	7,3%	7,3%	4,6%
	4 - 9	Count	8	35	14	3
		% within ASERVIÇO	13,3%	58,3%	23,3%	5,0%
		% of Total	5,3%	23,2%	9,3%	2,0%
	10 ou +	Count	12	22	10	13
		% within ASERVIÇO	21,1%	38,6%	17,5%	22,8%
		% of Total	7,9%	14,6%	6,6%	8,6%
Total	Count	25	68	35	23	151
	% within ASERVIÇO	16,6%	45,0%	23,2%	15,2%	100,0%
	% of Total	16,6%	45,0%	23,2%	15,2%	100,0%

Tabela 25 - Escolha da causa 8 em função da variável anos de serviço

		CAUSA8				Total	
		não seleccionada	1ª prioridade	2ª prioridade	3ª prioridade		
ANOS DE SERVIÇO	0 - 3	Count	6	11	10	7	34
		% within ASERVIÇO	17,6%	32,4%	29,4%	20,6%	100,0%
		% of Total	4,0%	7,3%	6,6%	4,6%	22,5%
	4 - 9	Count	8	13	26	13	60
		% within ASERVIÇO	13,3%	21,7%	43,3%	21,7%	100,0%
		% of Total	5,3%	8,6%	17,2%	8,6%	39,7%
	10 ou +	Count	16	14	20	7	57
		% within ASERVIÇO	28,1%	24,6%	35,1%	12,3%	100,0%
		% of Total	10,6%	9,3%	13,2%	4,6%	37,7%
Total	Count	30	38	56	27	151	
	% within ASERVIÇO	19,9%	25,2%	37,1%	17,9%	100,0%	
	% of Total	19,9%	25,2%	37,1%	17,9%	100,0%	

Tabela 26 - Escolha da causa 9 em função da variável anos de serviço

		CAUSA9				Total	
		não seleccionada	1ª prioridade	2ª prioridade	3ª prioridade		
ANOS DE SERVIÇO	0 - 3	Count	32		1	1	34
		% within ASERVIÇO	94,1%		2,9%	2,9%	100,0%
		% of Total	21,2%		,7%	,7%	22,5%
	4 - 9	Count	53	2		5	60
		% within ASERVIÇO	88,3%	3,3%		8,3%	100,0%
		% of Total	35,1%	1,3%		3,3%	39,7%
	10 ou +	Count	49		4	4	57
		% within ASERVIÇO	86,0%		7,0%	7,0%	100,0%
		% of Total	32,5%		2,6%	2,6%	37,7%
Total	Count	134	2	5	10	151	
	% within ASERVIÇO	88,7%	1,3%	3,3%	6,6%	100,0%	
	% of Total	88,7%	1,3%	3,3%	6,6%	100,0%	

Tabela 27 - Escolha da causa 10 em função da variável anos de serviço

		CAUSA10				Total	
		não seleccionada	1ª prioridade	2ª prioridade	3ª prioridade		
ANOS DE SERVIÇO	0 - 3	Count	29		2	3	34
		% within ASERVIÇO	85,3%		5,9%	8,8%	100,0%
		% of Total	19,2%		1,3%	2,0%	22,5%
	4 - 9	Count	58		1	1	60
		% within ASERVIÇO	96,7%		1,7%	1,7%	100,0%
		% of Total	38,4%		,7%	,7%	39,7%
	10 ou +	Count	54	3			57
		% within ASERVIÇO	94,7%	5,3%			100,0%
		% of Total	35,8%	2,0%			37,7%
Total	Count	141	3	3	4	151	
	% within ASERVIÇO	93,4%	2,0%	2,0%	2,6%	100,0%	
	% of Total	93,4%	2,0%	2,0%	2,6%	100,0%	

Tabela 28 - Escolha da causa7 em função da variável sexo

		CAUSA7				Total	
		não seleccionada	1ª prioridade	2ª prioridade	3ª prioridade		
SEXO	Masc.	Count	7	30	8	3	48
		% within SEXO	14,6%	62,5%	16,7%	6,3%	100,0%
		% of Total	4,6%	19,9%	5,3%	2,0%	31,8%
	Fem.	Count	18	38	27	20	103
		% within SEXO	17,5%	36,9%	26,2%	19,4%	100,0%
		% of Total	11,9%	25,2%	17,9%	13,2%	68,2%
Total	Count	25	68	35	23	151	
	% within SEXO	16,6%	45,0%	23,2%	15,2%	100,0%	
	% of Total	16,6%	45,0%	23,2%	15,2%	100,0%	

Tabela 29 - Escolha da causa 8 em função da variável sexo

			CAUSA8				Total
			não seleccionada	1ª prioridade	2ª prioridade	3ª prioridade	
SEXO	Masc.	Count	13	5	22	8	48
		% within SEXO	27,1%	10,4%	45,8%	16,7%	100,0%
		% of Total	8,6%	3,3%	14,6%	5,3%	31,8%
	Fem.	Count	17	33	34	19	103
		% within SEXO	16,5%	32,0%	33,0%	18,4%	100,0%
		% of Total	11,3%	21,9%	22,5%	12,6%	68,2%
Total	Count	30	38	56	27	151	
	% within SEXO	19,9%	25,2%	37,1%	17,9%	100,0%	
	% of Total	19,9%	25,2%	37,1%	17,9%	100,0%	

Tabela 30 - Classificação do episódio 1 em função da variável anos de serviço

			EPISÓDIO 1					Total
			2	4	5	6	7	
ANOS DE SERVIÇO	0 - 3	Count	1		3	8	22	34
		% within ASERVIÇO	2,9%		8,8%	23,5%	64,7%	100%
		% of Total	,7%		2,0%	5,3%	14,6%	22,5%
	4 - 9	Count		3		6	51	60
		% within ASERVIÇO		5,0%		10,0%	85,0%	100%
		% of Total		2,0%		4,0%	33,8%	39,7%
	10 ou +	Count			5	13	39	57
		% within ASERVIÇO			8,8%	22,8%	68,4%	100%
		% of Total			3,3%	8,6%	25,8%	37,7%
Total	Count	1	3	8	27	112	151	
	% within ASERVIÇO	,7%	2,0%	5,3%	17,9%	74,2%	100%	
	% of Total	,7%	2,0%	5,3%	17,9%	74,2%	100%	

Tabela 31 - Classificação do episódio 1 em função da variável grupo disciplinar

		EPISÓDIO 1					Total	
		2	4	5	6	7		
Grupo Disciplinar	1 °	Count	1	2	5	9	41	58
		% within GRUPODIS	1,7%	3,4%	8,6%	15,5%	70,7%	100%
		% of Total	,7%	1,3%	3,3%	6,0%	27,2%	38,4%
	4 ° A	Count		1	2	14	28	45
		% within GRUPODIS		2,2%	4,4%	31,1%	62,2%	100%
		% of Total		,7%	1,3%	9,3%	18,5%	29,8%
	11 ° B	Count			1	4	43	48
		% within GRUPODIS			2,1%	8,3%	89,6%	100%
		% of Total			,7%	2,6%	28,5%	31,8%
Total	Count	1	3	8	27	112	151	
	% within GRUPODIS	,7%	2,0%	5,3%	17,9%	74,2%	100%	
	% of Total	,7%	2,0%	5,3%	17,9%	74,2%	100%	

Tabela 32 - Actuação perante o episódio 1 em função da variável anos de serviço

		ACTUAÇÃO 1				Total	
		2ª opção	4ª opção	5ª opção	6ª opção		
ANOS DE SERVIÇO	0 - 3	Count		12	15	7	34
		% within ASERVIÇO		35,3%	44,1%	20,6%	100,0%
		% of Total		7,9%	9,9%	4,6%	22,5%
	4 - 9	Count	2	35	16	7	60
		% within ASERVIÇO	3,3%	58,3%	26,7%	11,7%	100,0%
		% of Total	1,3%	23,2%	10,6%	4,6%	39,7%
	10 ou +	Count	1	26	21	9	57
		% within ASERVIÇO	1,8%	45,6%	36,8%	15,8%	100,0%
		% of Total	,7%	17,2%	13,9%	6,0%	37,7%
Total	Count	3	73	52	23	151	
	% within ASERVIÇO	2,0%	48,3%	34,4%	15,2%	100,0%	
	% of Total	2,0%	48,3%	34,4%	15,2%	100,0%	

Tabela 33 - Classificação do episódio 2 em função da variável anos de serviço

		EPISÓDIO 2						Total	
		1	3	4	5	6	7		
ANOS DE SERVIÇO	0 - 3	Count	1		3	13	13	4	34
		% within ASERVIÇO	2,9%		8,8%	38,2%	38,2%	11,8%	100%
		% of Total	,7%		2,0%	8,6%	8,6%	2,6%	22,5%
	4 - 9	Count		2	6	20	21	11	60
		% within ASERVIÇO		3,3%	10,0%	33,3%	35,0%	18,3%	100%
		% of Total		1,3%	4,0%	13,2%	13,9%	7,3%	39,7%
	10 ou +	Count		3	7	16	20	11	57
		% within ASERVIÇO		5,3%	12,3%	28,1%	35,1%	19,3%	100%
		% of Total		2,0%	4,6%	10,6%	13,2%	7,3%	37,7%
Total	Count	1	5	16	49	54	26	151	
	% within ASERVIÇO	,7%	3,3%	10,6%	32,5%	35,8%	17,2%	100%	
	% of Total	,7%	3,3%	10,6%	32,5%	35,8%	17,2%	100%	

Tabela 34 - Actuação perante o episódio 2 em função da variável anos de serviço

		ACTUAÇÃO 2						Total	
		1 <sup>a</sup> opção	2 <sup>a</sup> opção	3 <sup>a</sup> opção	4 <sup>a</sup> opção	5 <sup>a</sup> opção	6 <sup>a</sup> opção		
ANOS DE SERVIÇO	0 - 3	Count	2	3	1	1	15	12	34
		% within ASERVIÇO	5,9%	8,8%	2,9%	2,9%	44,1%	35,3%	100%
		% of Total	1,3%	2,0%	,7%	,7%	9,9%	7,9%	22,5%
	4 - 9	Count		4	1	4	35	16	60
		% within ASERVIÇO		6,7%	1,7%	6,7%	58,3%	26,7%	100%
		% of Total		2,6%	,7%	2,6%	23,2%	10,6%	39,7%
	10 ou +	Count		9		6	30	12	57
		% within ASERVIÇO		15,8%		10,5%	52,6%	21,1%	100%
		% of Total		6,0%		4,0%	19,9%	7,9%	37,7%
Total	Count	2	16	2	11	80	40	151	
	% within ASERVIÇO	1,3%	10,6%	1,3%	7,3%	53,0%	26,5%	100%	
	% of Total	1,3%	10,6%	1,3%	7,3%	53,0%	26,5%	100%	