UNIVERSIDADE DE ÉVORA

DEPARTAMENTO DE PEDAGOGIA E EDUCAÇÃO

PERCEPÇÕES DOS PROFESSORES ACERCA DA SUA MOTIVAÇÃO DOCENTE E DA INDISCIPLINA DOS SEUS ALUNOS NA SALA DE AULA:

um estudo realizado com professores das escolas básicas e secundárias da cidade de Faro

JORGE GUERREIRO REGO BISPO DE SOUSA

MESTRADO DE EDUCAÇÃO,
ESPECIALIZAÇÃO EM SUPERVISÃO PEDAGÓGICA

Évora - 2009

UNIVERSIDADE DE ÉVORA

DEPARTAMENTO DE PEDAGOGIA E EDUCAÇÃO

PERCEPÇÕES DOS PROFESSORES ACERCA DA SUA MOTIVAÇÃO DOCENTE E DA INDISCIPLINA DOS SEUS ALUNOS NA SALA DE AULA:

um estudo realizado com professores das escolas básicas e secundárias da cidade de Faro

JORGE GUERREIRO REGO BISPO DE SOUSA

MESTRADO DE EDUCAÇÃO,
ESPECIALIZAÇÃO EM SUPERVISÃO PEDAGÓGICA

ORIENTADOR: Profª Doutora Marília Pisco Castro Cid

JÚRI:

Presidente: Prof. Doutor Paulo Jaime Lampreia da Costa

Vogais: Prof. Doutor António José dos Santos Neto
Profª Doutora Marília Pisco Castro Cid

UNIVERSIDADE DE ÉVORA
186424

Évora - 2009

AGRADECIMENTOS

À Professora Doutora Marília Cid, que orientou esta dissertação, pelo incentivo e autonomia que me disponibilizou para a realização deste trabalho.

Ao Professor Doutor António Neto, Coordenador da variante de Supervisão Pedagógica do Curso de Mestrado em Educação, que soube sempre prestar todo o auxílio necessário de forma aberta e simpática na fase de projecto desta dissertação, tal como a orientadora.

Aos responsáveis pelos Conselhos Executivos das três escolas básicas e das três secundárias de Faro participantes no estudo, por terem viabilizado com amabilidade e prontidão a passagem do questionário a todos os professores inquiridos.

Aos 30 professores de Matemática das três escolas secundárias de Faro que participaram no estudo-piloto na fase de projecto e aos 116 professores de todas as disciplinas das seis escolas de Faro do estudo principal que responderam ao questionário principal.

Aos meus colegas e professores do curso de Mestrado que durante a parte curricular permitiram a troca de sugestões e a amizade, importantes para motivar a realização do projecto de dissertação.

Ao Conselho Executivo da escola onde trabalho que me disponibilizou licença para a realização da pesquisa.

A todos os professores e alunos com quem me cruzei ao longo da vida, que me ajudaram a evoluir em termos pessoais e profissionais.

À minha namorada Maria Assunção Teixeira, que me acompanhou com os seus conhecimentos, a sua paciência, a sua simpatia e o seu carinho a minha caminhada.

À minha família, pelo acolhimento, a receptividade, a afectividade com que sempre me apoiou ao longo de todo o percurso deste curso de Mestrado.

RESUMO

Várias são as causas, apontadas por diversos autores e também pelos professores inquiridos neste estudo, para a (des)motivação dos professores (pessoais, pedagógicas, económicas, políticas, administrativas, históricas, massificação e democratização do ensino, etc.) e também para a (in)disciplina dos alunos em contexto de sala de aula (pessoais, familiares, nível sócio-económico, relação com professores, relações com colegas, culturais, raciais, drogas, etc.).

Apesar de não serem estatisticamente significativos, os resultados encontrados na presente pesquisa apontam no sentido de não haver relação entre a motivação do professor e a indisciplina dos seus alunos na sala de aula, ficando o estudo em aberto para novas investigações.

Esta tendência manifestou-se nas amostras globais do pré-estudo (30 professores) e do estudo (116) e nas submostras do estudo por tipos de escola (básica e secundária), por cada uma das seis escolas estudadas, por ciclos e anos de escolaridade e por áreas disciplinares.

PALAVRAS-CHAVE: Motivação, indisciplina, professor, aluno, sala de aula, relação pedagógica

TEACHERS' MOTIVATION AND PUPILS' INDISCIPLINE IN THE CLASSROOM: A study with the teachers of basic and secondary schools in city of Faro (Algarve)

ABSTRACT

There are several causes, mentioned by many authors and also by the teachers inquired in this study, for the (none)motivation of teachers (personal, educational, economic, political, administrative, historical, massification and democratization of education and so on) and also for the (in)discipline of the students in the context of the classroom (personal, family, social-economic level, relations with teachers, relations with colleagues, cultural, racial, drugs and so on).

Although not statistically significant, the results of this research suggest there is no relation between teacher's motivation and their pupils' indiscipline in the classroom, so the study remains opened for new researches.

This trend manifested itself in the global samples of the first study (30 teachers) and the main study (116) and in partial samples of this study for type of school (basic and secondary), for each one of the six studied schools, for cycles and years of schoolarity and for discipline areas.

KEY WORDS: Motivation, indiscipline, teacher, pupil, classroom, pedagogical relation

ÍNDICE GERAL

Pág.

Agradecimentos i
Resumo ii
Abstract iii
Índice geral iv
Índice de quadros v
Índice de figuras vi
Índice de anexos vii

1. Introdução 1
2. Fundamentação teórica 7
2.1 Motivação docente 9
2.1.1 Contextualização. Definição, tipos e teorias de motivação 9
2.1.2 Abordagens sobre motivação no contexto educativo 24
2.2 Indisciplina discente 34
2.2.1 Contextualização. Conceitos e significações 35
2.2.2 Abordagens psicológicas, sociológicas e pedagógicas sobre indisciplina discente 46
2.2.3 Estudos sobre indisciplina desenvolvidos em Portugal 78
3. Metodologia 89
3.1 Opções metodológicas 91
3.2 Pré-estudo exploratório: aplicação de um questionário-piloto 94
3.2.1 Objectivo de estudo 94
3.2.2 Hipóteses de estudo 94
3.2.3 População 95
3.2.4 Amostra 95
3.2.5 Variáveis de estudo 97
3.2.6 Descrição do inquérito por questionário 97
3.2.7 Análise dos dados 100
3.3 Estudo principal: aplicação do questionário final 103
3.3.1 Objectivo de estudo 103
3.3.2 Hipóteses de estudo 103
3.3.3 População 104
3.3.4 Amostra 105
3.3.5 Variáveis de estudo 106

3.3.6 Descrição do inquérito por questionário 107
3.3.7 Análise dos dados 112
4. Resultados 115
4.1 Apresentação e discussão dos resultados para o estudo piloto 117
4.2 Apresentação e discussão dos resultados para o estudo principal 119
4.2.1 Resultados das respostas fechadas ao questionário 119
4.2.1.1 Respostas aos itens de 1 a 22 119
4.2.1.2 Correlação considerada pelos professores inquiridos 128
4.2.2 Resultados das respostas abertas ao questionário 130
4.2.2.1 Razões da motivação docente e da indisciplina discente 130
4.2.2.2 Comparação entre escolas básicas e secundárias para as razões apontadas 132
5. Conclusão 135
Bibliografia 141
Anexos 165

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 - Composição da amostra por escolas e por tipos de escola 106
Quadro 2 – Codificação das respostas aos itens de 1 a 22 do questionário 111
Quadro 3 – Significado das codificações mencionadas no Quadro 4 112
Quadro 4 – Par (X,Y) por escolas, tipo de escola e na cidade (Faro) 113
Quadro 5 - Adaptação do *output* do SPSS 12 sobre o valor de r_s para o pré-estudo 117
Quadro 6 – Significância do valor de prova 120
Quadro 7 - Teste de hipóteses para a amostra global 121
Quadro 8 - Adaptação do *output* do SPSS 12 sobre o valor de r_s para a amostra global 121
Quadro 9 - Teste de hipóteses para as sub-amostras dos tipos de escola 122
Quadro 10 - Teste de hipóteses para as sub-amostras das escolas 122
Quadro 11 - Adaptação do *output* do SPSS 12 sobre o valor de r_s para a EB23 Santo António 123

Quadro 12 - Teste de hipóteses para as sub-amostras dos ciclos de escolaridade 123

Quadro 13 - Teste de hipóteses para as sub-amostras dos anos de escolaridade 124

Quadro 14 - Teste de hipóteses para as sub-amostras de categorias disciplinares 125

Quadro 15 - Adaptação do *output* do SPSS 12 sobre o valor de r_s para a categoria "Línguas Estrangeiras" 125

Quadro 16 - Adaptação do *output* do SPSS 12 sobre o valor de r_s para a categoria "Física e Química" 126

Quadro 17 - Tabelas de frequências absolutas e relativas ordenadas (N=116) para a correlação codificada considerada pelo professor para a motivação docente e a indisciplina discente: correlação, intensidade de correlação e sentido de correlação 128

Quadro 18 - Tabelas de frequências absolutas e relativas ordenadas (N=116) para a correlação descodificada considerada pelo professor para a motivação docente e a indisciplina discente: correlação, intensidade de correlação e sentido de correlação 129

Quadro 19 - Respostas abertas para as razões da motivação docente (ordenadas por pontuação) 130

Quadro 20 - Respostas abertas para as razões da indisciplina discente (ordenadas por pontuação) 131

Quadro 21 - Comparação das respostas abertas entre escolas básicas e secundárias para as razões da motivação docente (ordenadas por pontuação total de cada categoria) 132

Quadro 22 - Comparação das respostas abertas entre escolas básicas e secundárias para as razões da indisciplina discente (ordenadas por pontuação total de cada categoria) 133

ÍNDICE DE FIGURAS

Fig. 1 - "Esquema-síntese ilustrativo do contexto histórico-social da profissão docente, com implicações na falta de motivação dos professores"..... 24

Fig. 2 - Desenho geral de investigação 93

Fig. 3 - Desenho de investigação-piloto 97

Fig. 4 - Sentido e força de r_s (correlação de Spearman) 101

Fig. 5 - Desenho de investigação principal 106

ÍNDICE DE ANEXOS

Pág.

Anexo 1 - Questionário para estudo-piloto 1

Anexo 2 - Respostas directas ao questionário-piloto 2

Anexo 3 - Respostas convertidas e cálculo dos pares (X,Y) = (MOT,IND) relativas ao questionário-piloto 3

Anexo 4 - Questionário principal 4

Anexo 5 - Respostas directas aos itens fechados de 1 a 22 do questionário principal 6

Anexo 6 - Respostas convertidas e cálculo dos pares (x,y) e das modas no questionário principal 9

Anexo 7 - Dados do questionário: disciplina(s) e ano(s) de escolaridade de leccionamento do professor e a correlação esperada por este entre a motivação docente e a indisciplina discente 12

Anexo 8 - Tabela do valor crítico do rho de Spearman 16

Anexo 9 - Teste de hipóteses para a amostra global 17

Anexo 10 - Teste de hipóteses para as sub-amostras dos tipos de escola 20

Anexo 11 - Teste de hipóteses para as sub-amostras das escolas 23

Anexo 12 - Teste de hipóteses para as sub-amostras dos ciclos de escolaridade 26

Anexo 13 - Teste de hipóteses para as sub-amostras dos anos de escolaridade 29

Anexo 14 - Teste de hipóteses para as sub-amostras de categorias disciplinares 34

Introdução

INTRODUÇÃO

INTRODUÇÃO

Escolheu-se, para a realização do trabalho, os temas da motivação docente e da indisciplina discente, não só para estudá-los como para analisar uma possível relação entre eles, pois consideramo-los de grande importância nos momentos actuais pela grande frequência com que são referidos, nomeadamente por professores, pelos meios de comunicação social e pela literatura.

É comum, hoje em dia, ouvirmos veicular a ideia de que os alunos já não são aquilo que eram, são por vezes considerados como pertencentes à "geração rasca" ou à "geração do chico-esperto" (Jesus, 1996a), não respeitando nada nem ninguém. São referidos tempos em que o respeito dos alunos pelo estatuto do professor, como veículo de transmissão de conhecimentos, era um dado adquirido e, além disso, a situação de o aluno estar na escola era considerada mais um direito do que um dever, direito esse que, durante várias épocas no passado, chegou a ser o privilégio de algumas elites detentoras do poder religioso, económico ou político; os alunos sentiam respeito pela aquisição de conhecimentos, pois isso preparava-os como cidadãos responsáveis para a vida e para o bem servir da sua Pátria. A Igreja liga-se ao Estado para preparar a mentalidade e a moralidade dos futuros jovens estudantes para o facto do saber ser algo muito respeitável para servir a Nação, para criar bons defensores e representantes nacionais, Homens com capacidade produtiva para desenvolver a Nação.

Actualmente, pode dizer-se que se vivem momentos de maior liberalização e democratização no sistema de ensino, que passa a estar estendido a todas as camadas sociais e culturais, em lugar de só se destinar a alguns. Perante tamanha diversidade cultural e massificação da população estudantil, mais exigências são requeridas às escolas, em geral, e aos professores, em particular, para gerir e promover um bom relacionamento entre todos. Como o ensino é obrigatório, todos vão à escola e o professor é confrontado na sua sala de aula com estratos sociais, culturais e étnicos distintos onde existem alunos com diferentes ritmos de aprendizagem, que sentem a escola como um dever ou obrigação, e todo este estado de coisas pode levar o professor a não conseguir, muitas vezes, dar resposta e a ficar desmotivado progressivamente, e em casos extremos, a se demitir da sua profissão.

Consta que é nesta profissão que se verificam mais visitas a consultórios de psicólogos e psiquiatras, dado o stress produzido na sequência de uma certa dificuldade na gestão da indisciplina nas salas de aula, que chega a atingir contornos de violência no espaço escolar, dentro ou fora da sala de aula, como tem sido noticiado recentemente (Serralheiro, 2006):

> [4 de Abril] Violência aumenta nas escolas: Durante o último ano foram registadas 1200 agressões nas escolas portuguesas. O relatório do Departamento de Segurança do Ministério da Educação indica que 191 alunos, professores e funcionários tiveram que receber tratamento hospitalar devido a agressões sofridas no interior das escolas (p. 5),

O Director Regional de Educação do Algarve disse num Seminário ("Educação para o novo milénio" em 2000 na Universidade do Algarve) que "a batalha da quantidade" (massificaçâo do ensino) está ganha e que é preciso agora vencer a "batalha da qualidade", que será a aposta para este novo milénio. Isto quer dizer que o Estado e as escolas actuais conseguiram organizar-se para receber os estudantes e os professores prestaram o seu serviço de ensino o melhor que puderam. Mas, agora, põe-se uma questão (também referida no mesmo seminário): Será que os alunos aprendem mesmo? Será que as notas nas pautas correspondem exactamente ao que os alunos sabem? Espera-se, pois, que para o futuro haja maior vigilância destes aspectos, para que a qualidade não seja só de ensino, mas também de aprendizagem.

No sentido de dar resposta a essas dificuldades, pensamos que se existir um verdadeiro respeito pela individualidade dos alunos e das suas necessidades, se poderá assegurar um processo de ensino e de aprendizagem de real qualidade, que poderá motivar mais os professores, devido ao feedback positivo dos seus alunos, que já não precisam de estar indisciplinados, pois passam a acompanhar o professor na sua motivação. Mas, para isso, é preciso que o professor e o aluno estejam no mesmo "comprimento de onda", devendo o primeiro se responsabilizar e cumprir um currículo mais personalizado, que diagnostique à partida as necessidades cognitivas e afectivas e as vocações do aluno, encaminhando-o e preparando-o para uma vida sócio-profissional mais adequada aos seus interesses.

A importância da escolha dos temas tem razões gerais que se prendem com o que foi exposto, mas também tem razões pessoais, pois sendo professor do ensino básico e secundário desde 1986, tenho vivido situações diárias de vários tipos e graus de indisciplina nas salas de aula. Será considerado neste estudo um tipo de indisciplina que, para mim e muitos colegas de profissão, é dos mais difíceis de gerir, que é o facto de os alunos conversarem entre si, mesmo

depois de o professor os chamar a atenção. Este quer cumprir o seu papel da melhor maneira mas encontram-se, por parte dos alunos, diferentes modos de acatar com respeito o que o professor diz, diferindo as reacções de turma para turma, mas, de um modo geral, existem referências diárias por parte dos professores de que há turmas com que "não se consegue trabalhar como deve ser".

Começou-se, assim, por fazer uma sondagem aos professores de Matemática (minha área de licenciatura), para analisar as suas motivações nas actividades lectivas e a indisciplina (no sentido referido) dos seus alunos, num estudo-piloto aplicado nas escolas secundárias de Faro (zona onde resido), sendo, posteriormente, o estudo alargado a algumas escolas básicas de 2º e 3º ciclos de escolaridade desta cidade e destinado aos professores de todas as disciplinas.

Para o estudo principal também o conceito de indisciplina foi alargado relativamente ao estudo-piloto. Usou-se o sentido dado por Jesus (1996b), quando afirma: "A noção de indisciplina diz respeito aos comportamentos do aluno que perturbam as actividades que o professor pretende desenvolver na sala de aula" (p. 22). Não se trata apenas de os alunos estarem constantemente a falar, mas de todos os tipos de perturbação da actividade lectiva, conceito mais geral.

A estrutura principal do relatório deste trabalho consiste em 4 capítulos principais: Introdução, Fundamentação teórica, Metodologia e Conclusão. A eles se juntam a Bibliografia e os Anexos no final. O capítulo da Metodologia ficou dividido em dois subcapítulos: um sobre o estudo-piloto (efectuado durante o curso de mestrado no 1º ano) e outro sobre o estudo principal (no 2º ano).

Na Introdução são descritas algumas ideias e reflexões do senso-comum não só pessoal como da sociedade em geral acerca dos temas do trabalho (motivação docente e indisciplina discente), fazendo um pouco de história e abordando factos da prática profissional para criar um certo espírito inicial sobre o assunto, dando alguns exemplos que servem também para justificar a pertinência actual destes temas e são ainda referidos os alargamentos do pré-estudo (estudo-piloto) para o estudo (estudo principal).

Na Fundamentação Teórica é feita uma exposição dos resultados essenciais dos estudos já realizados pelos autores da especialidade sobre os dois temas do trabalho, quer isoladamente,

quer relacionados um com o outro, procurando-se na maioria das vezes os casos de relação, pois mesmo que se aborde principalmente um deles vem o outro por arrastamento ou inerência, como confirmam os textos. Algumas exposições podem parecer longas, mas isso foi propositado devido à sua importância no contexto do trabalho. Foram referidas obras de personalidades nacionais e internacionais importantes nas duas temáticas a partir de livros, revistas, jornais, teses de mestrado e sítios da internet.

Na Metodologia, as estruturas dos dois subcapítulos, do pré-estudo e do estudo, são iguais como se pode ver no índice geral. Aqui são abordados todos os elementos relativos ao trabalho de campo efectuado nas escolas em cada caso: o objecto, as hipóteses, a população, a amostra, as variáveis de estudo, a descrição do inquérito por questionário e a análise dos dados.

Nos Resultados é feita a apresentação e discussão dos resultados dos dois estudos. Os resultados foram analisados reportando ao objecto do trabalho que era estudar a possível relação em intensidade e sentido entre a motivação docente e a indisciplina discente em sala de aula e a validade ou significância dessa conclusão.

Na Conclusão são referidas algumas recomendações para possíveis estudos futuros sobre o tema deste trabalho, adiantando indicações importantes para investigar a relação entre as variáveis de estudo e finalizando com incentivos à continuação da investigação, porque esta como o saber nunca termina.

Na Bibliografia foram seguidas as normas APA (*American Psychological Association*), tendo-se usado as fontes primárias e as secundárias, nas obras referenciadas, ou seja, no caso de haver citações consta a referência relativa à obra que a contém e a do autor da citação, caso este esteja seguido da data da publicação entre parêntesis no texto do trabalho.

Fundamentação teórica

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Ao longo da revisão bibliográfica efectuada foram seleccionados vários aspectos considerados importantes para abordar os sub-temas da motivação e da indisciplina.

Procurámos fazer uma introdução teórica em cada sub-tema, através de um ponto dedicado a contextualizações, conceitos e teorias, seguido de outros relativos a abordagens genéricas de autores conceituados nas temáticas, incluindo resultados de vários estudos.

2.1 Motivação docente

De salientar que nesta nossa pesquisa bibliográfica a contextualização e as teorias da motivação, consideradas principais, referem-se à motivação, com exemplos do contexto educativo, ligados a professores ou alunos, como forma de introduzir a motivação, especificando-se posteriormente a motivação docente e a motivação no contexto educativo em geral, com incidência na motivação de alunos, para melhor entender a motivação humana.

2.1.1 Contextualização. Definição, tipos e teorias de motivação.

A qualidade de vida nas sociedades actuais depende cada vez mais das oportunidades de aprendizagem e do aproveitamento que cada um faz destas oportunidades. Embora a aprendizagem se processe ao longo da vida e nos mais variados contextos, os conhecimentos adquiridos pelas crianças e jovens através do ensino formal determinam, em grande medida, a qualidade da actividade profissional dos adultos e o seu estatuto social. Além disso, o prolongamento da escolaridade obrigatória introduz exigências de investimento mais sustentado dos jovens nas actividades propostas pela escola. Ora, sabemos que a qualidade das aprendizagens escolares das crianças e dos jovens, assim como o seu futuro desempenho profissional enquanto adultos, não dependem exclusivamente das suas capacidades intelectuais, mas também do seu modo de lidar com os desafios e as dificuldades associadas a qualquer

situação de aprendizagem. As diferenças de investimento em actividades escolares ou profissionais são, globalmente, associadas a factores motivacionais.

No âmbito da Psicologia da Educação as investigações realizadas centram-se tradicionalmente no estudo do aluno e dos factores que podem contribuir para a sua motivação, aprendizagem e desenvolvimento. Só muito recentemente se começa a reconhecer que o adequado funcionamento do Sistema Educativo, a qualidade do ensino e a própria motivação do aluno passa pela motivação e realização profissional do professor.

É importante, pois, compreender o que é a motivação, identificar as suas várias manifestações, compreender que factores influenciam o seu desenvolvimento e as estratégias susceptíveis de a alterar. As tentativas para compreender os processos subjacentes a esta dinâmica deram origem a numerosas teorias, cada uma ilustrando facetas importantes do funcionamento motivacional.

Para Piaget (1969), a motivação é o factor fundamental ou "motor da aprendizagem" na ordem afectiva, como a "inteligência" o é na ordem cognitiva ou estrutural. Compara a inteligência ao motor (estrutura) e a afectividade ao combustível (energia), ambos insubstituíveis e inseparáveis para o bom funcionamento cognitivo ou para a aprendizagem, acrescentando que muitos autores sugerem a união: afecto e cognição, motivação e cognição, conhecimento e desejo, cognição e emoção, etc..

A motivação tem sido definida segundo três correntes psicológicas: behaviorista, cognitivista e humanista (Jesus, 1996a). Na behaviorista, o comportamento motivado depende dos reforços e suas contingências; a cognitivista insiste na percepção e significado da situação para o sujeito, nas suas expectativas e curiosidades; e a humanista destaca a liberdade, a autonomia funcional das motivações (Allport, 1969) e o desejo de auto-realização (Maslow, 1954).

A motivação designa os factores internos do sujeito que juntamente com os estímulos do meio ambiente, determinam a direcção e a intensidade do comportamento (Atkinson, 1964; Atkinson e Feather, 1966; Atkinson e Raynor, 1974; Murray, 1967). Motivação é qualquer factor interno que inicia (activação), dirige (direcção) e sustém (manutenção ou persistência) uma certa conduta até atingir o objectivo. Conduta instrumental que o leva à satisfação de um

desejo, ajudando-o a escolher entre os que mais eficazmente atingem o objectivo em vista, mantendo a sua actividade até à satisfação da necessidade.

Fontaine (2005) considera que a motivação é o aspecto dinâmico da acção e afirma que apesar de todas as teorias da motivação terem sido elaboradas para responder à mesma questão básica, "Porque é que as pessoas agem em sentidos diferentes?", as explicações fornecidas variam largamente em função das concepções básicas acerca do comportamento humano partilhadas pelos investigadores, em cada período histórico.

O modo como a necessidade é satisfeita divide os autores (Jesus, 1996a): uns defendem a redução da tensão à maneira das necessidades fisiológicas para manter a homeostase (equilíbrio químico), como na psicanálise [Freud (1972, 1973) foi dos primeiros a estudar a necessidade] e no behaviorismo ou ainda nos modernos etólogos (Lorenz, 1952; Tinbergen, 1951); outros tomam como modelo não motivos fisiológicos, mas de ordem superior, como a curiosidade, a auto-afirmação e o significado existencial, que nunca são satisfeitos totalmente; a sua satisfação provisória ou parcial, em vez de extinguir a tensão, pode aumentá-la, mantendo-se o objectivo em "tarefa aberta" (Nuttin, 1980), teoria esta defendida principalmente pelos psicólogos humanistas ou personalistas como Allport (1969) ou Maslow (1954, 1987). Este distinge entre "motivos de deficiência", desagradáveis como a fome, que atingidos, diminuem, e "motivos de crescimento", agradáveis, como a vontade de saber, que crescem após satisfeitos. Os primeiros referem-se a necessidades (ou motivações) fisiológicas e os segundos às necessidades psicossociais.

A motivação não só dá energia para realizar acções como as dirige para o objectivo, escolhendo os meios adaptados para o fim, descartando os inadaptados, tornando o sujeito persistente, mesmo que seja necessário procurar novos meios e mantendo "feedback" depois de novas tentativas para continuar a orientar-se no bom sentido.

Nesta linha de pensamento, Escoriza (1985; citado por Mayor, 1985) realça três aspectos na motivação: selectividade (o sujeito deve seleccionar os estímulos, o que implica activação e intencionalidade), persistência (continuar a acção na direcção eficaz, tendendo a manter o equilíbrio ou regulação homeostática) e compensação (efeito ou objectivo atingido).

Jesus (1996a), quanto aos tipos de motivação, a motivação extrínseca e a motivação intrínseca, salienta que na primeira o sujeito age quase só exclusivamente pela recompensa qualquer seja ela, em que os factores motivadores não são inerentes ao sujeito nem à tarefa, mas dependem de contingências alheias ao sujeito (ex.: quando um aluno estuda só pela nota está motivado extrinsecamente sobretudo se depender de factores incontroláveis como a pressão dos pais e o humor ou a simpatia do professor); na segunda, o sujeito move-se primordialmente pelo próprio gosto (ex.: o aluno lê e estuda livros que lhe interessam para além da matéria curricular ou até com prejuízo desta, pois não espera recompensas exteriores, porque se sente compensado por realizar o que gosta), em que os factores motivacionais são inerentes à interacção sujeito-tarefa e a acção justifica-se por si mesma, factores controláveis pelo sujeito, todavia é difícil encontrar uma motivação intrínseca pura, podendo misturar-se motivações menos claras como o amor de mãe.

Em termos de "locus de controlo" (ver teoria de atribuição causal de Weiner adiante), Barros *et al.* (1993) afirmam que a motivação intrínseca se relaciona mais com sujeitos "internos", que têm a percepção de controlar a realidade, e a motivação extrínseca com sujeitos "externos", que se vêem ultrapassados pelos acontecimentos. DeCharms (1968) chama *origins* aos sujeitos internos e de motivação intrínseca (a origem da sua decisão está neles mesmo) e *pawn* (peões) aos sujeitos externos, motivados por contingências alheias.

Berlyne (1960) é um dos grandes defensores da motivação intrínseca e afirma que "os seres humanos desenvolvem altos níveis de estimulação ou uma grande curiosidade intelectual", e assim defende também, na linha de Bruner (1966, 1982), a aprendizagem pela descoberta, que motiva mais os alunos através da surpresa e da tensão cognitiva sadia. Segundo Hunt (1965), a motivação intrínseca provém essencialmente da interacção do sujeito com o meio.

Nas décadas de 60-70 do séc. XX, particularmente, assistiu-se a grande polémica sobre a motivação intrínseca e extrínseca, pondo-se em causa o significado do reforço, do castigo e do prémio. DeCharms (1968) afirma mesmo que a incorporação de motivos ou incentivos (Jesus, 1996a) extrínsecos aos intrínsecos diminui a motivação intrínseca.

Bem (1967) propôs a teoria da autopercepção, em que a motivação é um produto cultural: se os sujeitos aprendem que o comportamento depende de gratificações exteriores

tornam-se motivados extrinsecamente, enquanto os que aprendem que a tarefa não depende disso, ficam motivados intrinsecamente.

Nesse sentido, Lepper *et al.* (1973), após um estudo com alunos esperando um prémio ou não, embora este fosse atribuído, os primeiros mostravam significativamente menos interesse que os segundos; daí a teoria da sobrejustificação (*overjustification*): a execução de uma tarefa interessante, sem prémios, é percebida como intrinsecamente motivadora, enquanto os prémios introduzem autopercepções de instrumentalidade que levam a atitudes de motivação extrínseca; o comportamento inicialmente justificado por uma motivação intrínseca acaba por ser 'sobrejustificado' num contexto de prémios extrínsecos, conduzindo à redução da motivação intrínseca.

Segundo Deci (1975), a conduta intrisecamente motivada pode ser prejudicada pelos prémios susceptíveis de mudar o *locus* de causalidade de interno para externo ou de mudar os sentimentos pessoais de competência, autodeterminação e gosto pela aprendizagem em si, que se justifica e premeia por si e em si mesma, ao contrário da busca quase exclusiva da recompensa, deixando de aprender na ausência desta ou tornando-se desmotivado.

Outro problema diz respeito à avaliação ou medição da motivação. McClelland (1961, 1987) e Atkinson (1964), duvidando das medidas quantitativas, propuseram a sua avaliação indirecta, através do teste projectivo TAT ("teste de percepção temática"), criado por Murray (1967). Todavia, os métodos projectivos também colocam problemas na sua interpretação. Assim, surgiram questionários, como o de Entwistle (1990) de resposta dicotómica, embora criticado por outros autores. Apesar de não haver fórmulas definitivas, não deixando também de ser criticado, continuam a usar-se questionários, mais ou menos bem sucedidos, para avaliar a motivação académica, como o de Doyle e Moen (1978).

Teorias da motivação

Os autores da especialidade, segundo Jesus (1996a), classificam de diversas maneiras estas teorias. Poderíamos distinguir fundamentalmente três: mecanicistas, cognitivistas e

humanistas. Na primeira teoria prevalece a motivação extrínseca e uma concepção essencialmente mecanicista ou automaticista do comportamento, enquanto nas outras duas domina a motivação intrínseca e uma concepção mais propositiva ou intencional do comportamento. Todavia, nem sempre a linha divisória é fácil de traçar. Há autores comportamentistas que já falam de uma organização cognitiva. Tolman (1951), por exemplo, insiste na importância das expectativas, interpretando o comportamento como intencional e finalista, dependente dos processos cognitivos. Por seu lado, a teoria da aprendizagem social, com a consequente teoria motivacional, em absoluto pode ser enquadrada dentro das três correntes motivacionais.

Teorias mecanicistas

- *Condicionamento clássico e operante.* No behaviorismo clássico, a activação ou início de um comportamento depende dos estímulos internos ou externos. A estimulação específica adquire valor motivacional se se produz de forma simultânea ou contígua com uma situação reforçadora. O sujeito aprende a responder de forma automática (criando hábitos). A motivação persiste enquanto não desaparece o estímulo. O uso do condicionamento clássico na aula pode orientar-se no sentido da formação de comportamentos desejados ou da extinção dos não desejados.

O condicionamento operante processa-se sobretudo através do reforço. Skinner (1974) reformulou a "lei do efeito" da satisfação de Thorndike (1903) como lei do reforço. O sujeito sente-se motivado a partir de alguma privação, e a resposta é voluntária, conforme o significado que o estímulo tem para o sujeito. A resposta precede o reforço e este tem a propriedade de aumentar as respostas. O professor deve tentar compreender o significado que os alunos atribuem a determinados reforços. O reforço consiste na aplicação de um estímulo agradável (reforço positivo) para confirmar uma resposta apropriada, ou na supressão de um estímulo desagradável (reforço negativo) também para confirmar a resposta desejada.

Após uma resposta não desejada, o sujeito pode ser castigado, para tentar diminuir ou suprimir tal resposta, através da aplicação de estímulos negativos (por exemplo, uma nota

negativa ou ficar mais tempo a estudar) ou da privação de um estímulo positivo (ausência de recreio ou proibição de sair ao domingo). Todavia, o castigo não elimina a conduta indesejada (o sujeito pensa, por exemplo, que não será de novo 'apanhado' e castigado), não promove o bom comportamento, cria ansiedade, leva a repelir a escola e os professores e cria outros efeitos secundários. Pode mesmo obter efeitos contrários aos pretendidos. Assim, como diz Secadas (1974), a eficácia do castigo depende de tantas condições por parte do professor (ou dos pais) e do aluno (ou filho) e de tal número de critérios que praticamente pode considerar-se quase sempre mal aplicado e por isso a evitar. Só o educador que souber gerir todas as condições (de tempo, lugar, modo, qualidade, etc.) do castigo, poderá eventualmente aplicá-lo bem.

O mesmo em grande parte se pode dizer dos prémios ou recompensas, que diminuem a motivação intrínseca a favor da extrínseca, conforme estudos de vários autores (Deci, 1975; Lepper *et al.*, 1973). Mas se não é aplicado arbitrariamente, e sim com equilíbrio ou proporção e dentro das expectativas e experiências do sujeito, pode influir positivamente na aprendizagem, como afirma Ausubel (1968), particularmente se se dá de forma inesperada e esporádica, não criando logo expectativas de gratificação ao sujeito no início da acção, conforme pesquisas de Lepper *et al.* (1973).

Jesus (1996a) refere que a teoria de avaliação cognitivista ou da motivação intrínseca de Deci, que também se pode considerar cognitivista, baseia-se no facto de o ser humano procurar essencialmente satisfazer as necessidades de competência e de autodeterminação. Deci e Ryan (1982) afirmam: "se fosse permitido aos professores um maior uso da sua competência e de autodeterminação, então o seu empenhamento profissional aumentaria por acréscimo". Isto enquadra-se num contexto educativo, segundo Jesus (1996a), em que os professores são pressionados e sentem que o seu ensino é "controlado", em que perdem gradualmente a sua motivação intrínseca para ensinar e os alunos perdem-na para aprender quando a sua aprendizagem é controlada e imposta pelo professor.

Pacheco (2008), na sua dissertação (referida no final da fundamentação teórica), apresenta um esquema-resumo de Contreras (1998) sobre as motivações intrínseca e extrínseca com os principais conceitos subjacentes: quando o sujeito está motivado extrinsecamente, tem o seu motivador no exterior, actuando os prémios e castigos como reforços externos do seu comportamento, pelo que se verifica uma evitação do castigo e as acções tornam-se mais

dependentes da pressão social, diminuindo a motivação para aprender; se o motivador estiver situado no interior, há motivação intrínseca, o sujeito não está dependente de recompensas externas e os seus comportamentos são encarados como oportunidades para experienciar um sentimento de competência, regista-se uma boa escolha de tarefas a concretizar pelo desejo de aumentar essa competência numa busca de autonomia, elevados níveis de interesse, curiosidade e necessidade pessoal, aumentando a motivação para aprender.

- *Redução do impulso e motivação como incentivo.* Hull (1931, 1943) explica fundamentalmente a motivação como acção para reduzir o impulso: dá-se uma necessidade (por exemplo, sede), segue-se um impulso e a acção para a satisfazer (busca da fonte), o que leva à redução do impulso com a consequente satisfação da necessidade. Posteriormente Hull falou também de incentivo, mas foi Logan (1971) que insistiu mais neste factor da motivação, juntamente com o impulso. O impulso reflecte os desejos e necessidades da pessoa, enquanto o incentivo diz respeito às expectativas de os ver satisfeitos. Afirmar que um aluno (a teoria do incentivo tem aplicações directas à educação) está motivado para ter boas notas, significa não apenas que as quer obter, mas também que espera consegui-lo se estudar. A melhor forma de motivar os alunos é fornecer-lhes motivação de incentivo.

- *Conflito e frustração.* O conflito acontece quando há duas motivações ou necessidades em competição que, segundo K. Lewin (1935), podem ser: atracção-atracção (o sujeito gostaria de atingir dois objectivos simultaneamente, mas que são incompatíveis, por exemplo, ver TV ou passear, e por isso tem de decidir por um em detrimento do outro); repulsão-repulsão ou evitação-evitação (os dois objectivos são simultaneamente indesejáveis, mas deve decidir-se por um; por exemplo, para um aluno preguiçoso, estudar ou 'chumbar'); atracção-repulsão (situação ambivalente, desejada e indesejada, a respeito do mesmo objecto; por exemplo, ter uma boa nota mas não desejar estudar).

Segundo este autor, nos primeiros casos, se a escolha não foi feliz, e no último, se não houve compensação, o sujeito pode sentir-se frustrado. A frustração acontece quando há motivação para um objectivo mas este não pode ser atingido, ou por incompetência do sujeito, ao menos percebida (baixa auto-estima), ou pela dificuldade exagerada da tarefa.

- *Aprendizagem vicariante.* O condicionamento vicariante (Jesus, 1996a) pode dar-se por observação de um modelo sem necessidade de reforço ou de castigo pessoal, que surte efeito através de outra pessoa. A motivação, através da aprendizagem vicariante (imitação), resulta da interacção entre o sujeito e o modelo imitado (modelagem). A sua eficácia depende de como a pessoa se percebe a si mesma e ao modelo. A teoria da modelagem e da imitação foi estudada sobretudo por Bandura (1986, 1995) e por outros teóricos da aprendizagem social, como Ames (1984), podendo também enquadrar-se dentro das teorias cognitivas, embora o modelo se possa quase impor automaticamente ao sujeito.

Teorias cognitivistas

- *Nível de aspiração.* Trata-se de um conceito iniciado por K. Lewin (1935). Segundo este autor da "teoria de campo", na linha gestaltista e nos primórdios do cognitivismo, o comportamento é função das necessidades da pessoa, mas também da sua interpretação da situação e dos objectivos em vista. A necessidade pode persistir enquanto não se encontra cognitivamente satisfeita: recordam-se melhor as tarefas não terminadas ou os problemas não resolvidos (efeito Zeigarnik). Quando não é atingido o nível de aspiração proposto, o sujeito sente-se frustrado.

- *Motivação para a realização (sucesso). O* nível de aspiração deu lugar a uma nova linha de investigação, motivação de êxito, iniciada por McClelland (1961) como "desejo de ter êxito" (económico). Os seus estudos indicam que o motivo de sucesso ou a "síndroma do sucesso" se compõe de três factores: a capacidade para competir considerando um determinado padrão de excelência; a capacidade de correr riscos moderados; a capacidade de usar 'feedback' concreto. Estes estudos foram continuados por Atkinson (1964), inspirado na obra de Murray e noutros autores. Atkinson realça três elementos (motivo, expectativa e incentivo) e distingue entre tendência ou motivação de *busca de sucesso* e motivação de evitação ou de *fuga do fracasso.* A tendência para o sucesso é igual à motivação de êxito, pela probabilidade de êxito e pelo incentivo de êxito. A tendência a evitar o fracasso é igual à motivação para evitar o fracasso, pela probabilidade de evitar o fracasso, pelo incentivo negativo de fracasso. Pode haver conflito entre as duas tendências. Se a primeira é dominante, há uma tendência positiva

de abordar os problemas; no segundo caso, há uma tendência negativa para fugir dos problemas.

Se num aluno predomina a necessidade de êxito, ela pode crescer mesmo quando experimenta moderado fracasso, enquanto o êxito fácil pode diminuir a motivação. Por outro lado, os alunos que prevalentemente jogam à defesa para evitar o fracasso, sentem-se mais desanimados no insucesso e animados mesmo em pequenos sucessos. Os motivados para o sucesso tendem a resolver problemas que lançam reptos moderados, enquanto os que procuram evitar o fracasso provavelmente optam por problemas mais fáceis ou também irracionalmente difíceis, perseverando menos que os anteriores.

Com idêntico quociente de inteligência, os prevalentemente motivados para o sucesso conseguem melhores resultados do que os dominados pela fuga ao fracasso. Aos professores convém conhecer a tendência dos seus alunos para melhor os orientarem. Todavia, diversas pesquisas encontram baixa correlação entre a motivação para o sucesso e o rendimento escolar, por estarem em causa outras variáveis. Mas em geral os orientados prevalentemente para o sucesso apresentam características de personalidade que podem levar a um maior rendimento escolar, como persistência na tarefa, iniciativa de acção e outros traços semelhantes aos indivíduos de tendência 'interna', em termos de locus de controlo (Barros *et al.*, 1988).

A teoria de Atkinson (1964) foi precedida por muitos autores (por exemplo, Lewin e Tolman, McClelland, Murray) que realçaram a importância das expectativas e a necessidade de rendimento. Os determinantes principais do impulso para a acção e para obter sucesso, provêm da expectativa de êxito e do valor do incentivo, dependente do grau de significação que o sujeito atribui ao sucesso e da dificuldade da tarefa. Segundo Ausubel (1968), a motivação para a realização leva o aluno a uma maior pulsão cognitiva, a um acréscimo da auto-estima e ainda à aprovação social.

Um dos factores mais importantes na motivação de sucesso é o sentimento de competência. White (1959) fala de "motivação de competência": todas as pessoas sentem a necessidade de ser competentes ou de dominar a situação ao menos nalguma área, o que lhes traz satisfação. A competência constitui um conceito chave também para os educadores.

Para Fontaine (2005), as implicações desta teoria para a prática pedagógica são múltiplas, tendo analisado na sua obra dois aspectos: a influência positiva das expectativas dos professores sobre o nível de realização dos alunos ("efeito pigmaleão") e o efeito da aprendizagem sabre a motivação.

- *Atribuição de causalidade.* Na sequência dos estudos de Heider (1958) sobre a teoria ingénua do comportamento, de Kelley (1967) sobre as três dimensões atribucionais (especificidade, consistência e consenso, de que resultam diversas configurações), e de outros autores, Weiner, tendo em conta as investigações anteriores, e inspirado por Piaget, formula uma teoria motivacional essencialmente cognitiva: em grande parte sentimo-nos motivados conforme as atribuições que fazemos do êxito ou do fracasso. A pessoa busca essencialmente dar sentido ou explicar o seu êxito ou fracasso. Na aula o aluno pergunta-se sobre as razões por que obteve sucesso ou fracasso e, conforme as respostas, assim a motivação obtida (Weiner, 1988).

Um aluno que em termos de *locus* de causalidade é 'interno' (atribui os resultados a si mesmo), tende a sentir-se mais motivado para prosseguir na tarefa do que um aluno 'externo' (que atribui os resultados ao acaso). Weiner considera como causas internas de sucesso (ou de fracasso) a capacidade (causa estável) e o esforço (instável), e como causas externas a dificuldade da tarefa (estável) e a sorte (instável). Posteriormente entrou ainda com outra dimensão: controlabilidade vs. incontrolabilidade. Assim, as três dimensões são o *locus* (lugar donde parte a causa: interno vs externo ao sujeito), a *estabilidade* (natureza temporal da causa, que pode ser relativamente estável ou instável) e *controlabilidade* (grau de controlo voluntário que se pode exercer sobre a causa) (Barros *et al.*, 1993).

Weiner (1988) apresenta a teoria da atribuição causal como uma abordagem motivacional. O modo como os indivíduos respondem às perguntas "porquê" constitui um aspecto central para a compreensão da motivação humana e do comportamento (escolar). As atribuições causais influenciam ainda e provocam diversas reacções emotivas (satisfação, culpabilidade, desânimo, etc.) conforme os casos.

- *Curiosidade epistémica.* A importância da curiosidade de saber e da exploração intencional do meio já tinha sido realçada por McDougall (1923) e outros autores, como Lewin (1935), Tolman (1951) e Hebb (1955), não só entre os humanos, mas também nos animais (por exemplo, as experiências de Harlow com macacos; in Harlow *et al.*, 1971). Berlyne (1960), influenciado pela psicologia soviética e por Piaget, realça ainda mais a curiosidade intelectual como um factor intrínseco importante da motivação. Esta curiosidade provém frequentemente de um conflito intelectual. De qualquer forma, a aprendizagem por descoberta (Bruner; 1966, 1982) é a que melhor permite aos alunos irem resolvendo o conflito, ao mesmo tempo que o professor vai criando situações de surpresa, dúvida ou incongruência, provocando mais a reacção cognitiva dos alunos.

Segundo Maw (1982) os alunos demonstram curiosidade, muito importante para a aprendizagem, quando reagem positivamente frente à novidade, a elementos estranhos ao seu meio, ou quando manifestam também curiosidade sobre si mesmos, e ainda quando persistem na investigação a seu respeito e de tudo o que os rodeia. Para Ausubel (1968), desta curiosidade e da exploração concomitante deriva a "pulsão cognitiva", definida como desejo de saber, de formular e resolver problemas, sentindo-se o sujeito cada vez mais motivado a prosseguir na sua conduta exploratória. Note-se que já Freud tinha falado de *Wisstrieb* (pulsão de saber), originariamente como desejo de conhecimento sexual, transferindo-se depois para a apetência pelo saber em geral (Barros, 1993).

Para Vidler (1988; citado em Ball, 1988) as duas principais teorias relacionadas com a origem da motivação para a exploração são a "pulsão exploratória" *(exploratory drive)* (os novos estímulos motivam o sujeito a explorá-los e investigá-los) e a "pulsão do aborrecimento" *(boredom drive)* (as situações já conhecidas aborrecem, levando o sujeito a buscar novos caminhos). Berlyne (1960) divide a conduta exploratória, bem como a curiosidade, em específica (dirigida a um objecto concreto) e diversiva (quando busca o contacto com novas fontes de estimulação).

- *Aprendizagem social de Rotter (1982, 1990).* É um dos modelos mais usados pelos investigadores em Psicologia, como modelos expectativa-valor (ver explicação no fim das teorias cognitivas), segundo Jesus (1996a), e procura explicar (não se esgotando no *locus*) e prever as escolhas que os sujeitos fazem quando confrontados com diversas alternativas de

comportamento, isto é, em situações de tomada de decisão. Influenciada por behavioristas (reforço) e cognitivistas anteriores (expectativa) e também pela psicanálise, considera que o valor dado a uma meta (objectivo) e a expectativa de a alcançar podem variar principalmente com as expectativas prévias de fracassos e sucessos do sujeito nas tentativas de obter essa meta. Como o grau com que o sujeito deseja obter a meta não chega para prever o seu comportamento, a expectativa é o conceito chave desta teoria (Weiner, 1992).

- *Dissonância cognitiva.* Expressão criada por Festinger (1957) e que pode criar tensão motivacional para reduzir essa dissonância. Por exemplo, um indivíduo sabe que o fumar faz mal, mas procura encontrar razões válidas para justificar o continuar a fumar. Trata-se de um mecanismo parecido ao da "racionalização". A dissonância cognitiva pode explicar muitos sucessos na vida intelectual e social. Mas também pode ser contraproducente: um aluno preguiçoso pode encontrar justificações para se manter assim, em vez de estudar mais.

- *Perspectiva temporal de futuro.* Fontaine (2005) aborda este conceito integrado na teoria relacional de Nuttin (1980), tal como Jesus (1996a), em que considera a capacidade do ser humano de estabelecer objectivos a médio e curto prazo, elaborar projectos, envolvendo-se na sua concretização, que está fortemente ligada ao desenvolvimento humano. Esta teoria aceita a importância da situação (meio, contexto) da pessoa (teoria de campo de Lewin) e usa as expectativas de sucesso (auto-eficácia de Bandura), essência da tendência para agir, e a característica humana de prever ou antecipar acontecimentos futuros ("que distingue o Homem das outras espécies").

- *Teoria das concepções pessoais de inteligência.* Enquanto a teoria atribucional de Weiner se situa na análise causal de acontecimentos passados (todo o ser humano tem tendência para tentar explicar o que se passa à sua volta), a teoria de avaliação cognitiva (ou motivação intrínseca) de Deci na antecipação das potencialidades da tarefa (permitindo exercitar a competência num contexto de autodeterminação) e as teorias da aprendizagem ou cognição social (ou da auto-eficácia) de Bandura na antecipação das possibilidades (expectativas) de controlo dos acontecimentos futuros, as concepções pessoais de inteligência centram-se na análise presente (Fontaine, 2005). Esta teoria partilha com as anteriores teorias a convicção de que as pessoas desenvolvem crenças que organizam o seu mundo, dão significado às suas experiências e orientam o seu comportamento (Dweck, 1999) e explica como as crenças

acerca de si próprio determinam as crenças sobre a sua potencialidade de desenvolvimento e integração social.

Jesus (1996a), no enquadramento teórico da sua tese, refere algumas teorias cognitivas correspondentes a "modelos expectativa-valor", em que, segundo afirma, concebem não só que o comportamento é função de determinados objectivos pessoais e logo valorizados pelo sujeito (valor) mas também que o valor instrumental da "acção-meio" que permite alcançar esses objectivos depende das probabilidades de ela ser eficaz para isso e do sujeito as conseguir realizar (expectativa), ou seja, das expectativas de resultado e de auto-eficácia de Bandura, respectivamente. Concretamente considera, como modelos expectativa-valor, as teorias da motivação para a realização de Atkinson e a de aprendizagem social de Rotter, e como próximas desses modelos, as teorias da auto-eficácia de Bandura, da atribuição causal de Weiner, da motivação intrínseca de Deci e da relacional de Nuttin. Próximas por não darem tanta importância conjunta às expectativas de alcançar os objectivos e o valor que isso tem para o sujeito como as primeiras.

Teorias humanistas

- *Teoria das necessidades.* Murray foi um dos primeiros a dar um lugar central ao conceito de necessidade como força motivadora do comportamento, com uma dimensão energética e orientadora. Para Murray (1967), a conduta explica-se quer por factores internos e pessoais (necessidades) quer por factores externos, em particular a pressão ambiental *(press).* Murray apresenta uma lista, de necessidades primárias ou físicas (viscerogénicas) e secundárias (psicogénicas), relacionadas com o comportamento social e o rendimento escolar. Para as identificar, Murray criou o "teste de percepção temática" (TAT). Uma vez aprendida, a necessidade tende a perpetuar-se e a integrar-se nos esquemas habituais do comportamento do aluno.

- *Hierarquia das necessidades (Maslow).* Maslow (1954), à maneira de Rousseau, acredita na bondade natural do homem e sugere que os comportamentos negativos podem ser consequência da frustração das necessidades. O homem deve tender para realizar as necessidades superiores, mas isso não é possível sem que as inferiores estejam já satisfeitas

(Maslow, 1987). Quando uma necessidade é satisfeita, outra ocupa o seu lugar em busca de satisfação e tende a controlar a conduta do indivíduo. Maslow distingue entre necessidades fisiológicas (de sobrevivência), necessidades de relação (segurança, pertença ou afiliação, auto-estima) e necessidades de ser (conhecimento e compreensão, valores estéticos, auto-realização). O interesse do autor centra-se na necessidade de auto-realização, como necessidade superior por excelência e que leva ao pleno desenvolvimento da pessoa. Todavia é sempre uma tarefa em aberto, pois o ser humano é um eterno insatisfeito, um projecto inacabado, sempre em busca de mais e melhor. Enquanto as necessidades inferiores são motivações de deficiência, a auto-realização é uma motivação de crescimento. Mas Maslow foi também criticado, porque nem sempre as pessoas se comportam assim na satisfação hierárquica das necessidades, podendo até dirigir-se directamente a necessidades superiores, menosprezando as inferiores (um filósofo, por amor à sabedoria, pode esquecer-se de comer, da segurança, etc.). Porém, em geral é verdade que, por exemplo, um aluno com fome ou inseguro não aprende.

- *Autonomia funcional dos motivos.* Segundo Allport (1969), as motivações adultas desenvolvem-se a partir de sistemas motivacionais precedentes, mas manifestam-se funcionalmente autónomas em relação a eles ou a outras pressões exteriores. As motivações superiores justificam-se por si mesmas, embora inicialmente pudessem estar ligadas a necessidades fundamentais; isto é, podem evoluir de motivações extrínsecas para motivações intrínsecas. Por exemplo, alguém começa a trabalhar para ganhar o pão, mas depois pode achar gosto ao trabalho e trabalhar mesmo sem necessidade. Outro exemplo: um aluno começa a fazer poesia por imposição do professor, mas posteriormente pode dedicar-se voluntariamente a esse género literário de que gosta.

- *Motivação como resposta afectiva.* Fontaine (2005) estudou as emoções que deixaram de ser apenas manifestações inconscientes ou consequências das interpretações cognitivas dos indivíduos que eram estudadas só por si e, mais recentemente, passaram a ser analisadas como elemento essencial do comportamento orientado para certos objectivos e na manutenção de opções, podendo para isso as emoções se sobreporem à razão. As pessoas procuram "manter o equilíbrio emocional e de protecção e desenvolvimento do bem-estar pessoal, que justifica a intensidade das reacções afectivas em situações que suscitam ansiedade ou em que vêem a sua auto-estima ameaçada". Fontaine estudou a ansiedade dos alunos em situações de avaliação, medindo-a com o teste TAQ (Test Anxiety Questionnaire) e a auto-estima ou gosto por si

próprio como motivos fortes para influenciar o comportamento motivado das pessoas de forma negativa (repulsa) e positiva (atracção), respectivamente.

2.1.2 Abordagens sobre motivação no contexto educativo

Da revisão de literatura efectuada sobre as temáticas do trabalho: motivação docente e indisciplina discente, destaca-se quanto à primeira, as obras já anteriormente referidas de Saul Neves de Jesus, nomeadamente, o livro com o título "A motivação para a profissão docente" (1996a), que constituiu a sua tese de doutoramento, onde faz um tratamento pormenorizado do tema "motivação docente", iniciando, na sua introdução, com uma figura que resume, num contexto alargado, as influências histórico-sociais na desmotivação docente, a seguir representada, e que mostra bem a complexidade deste tema, susceptível de abrir caminho a muitas investigações futuras que o empreguem.

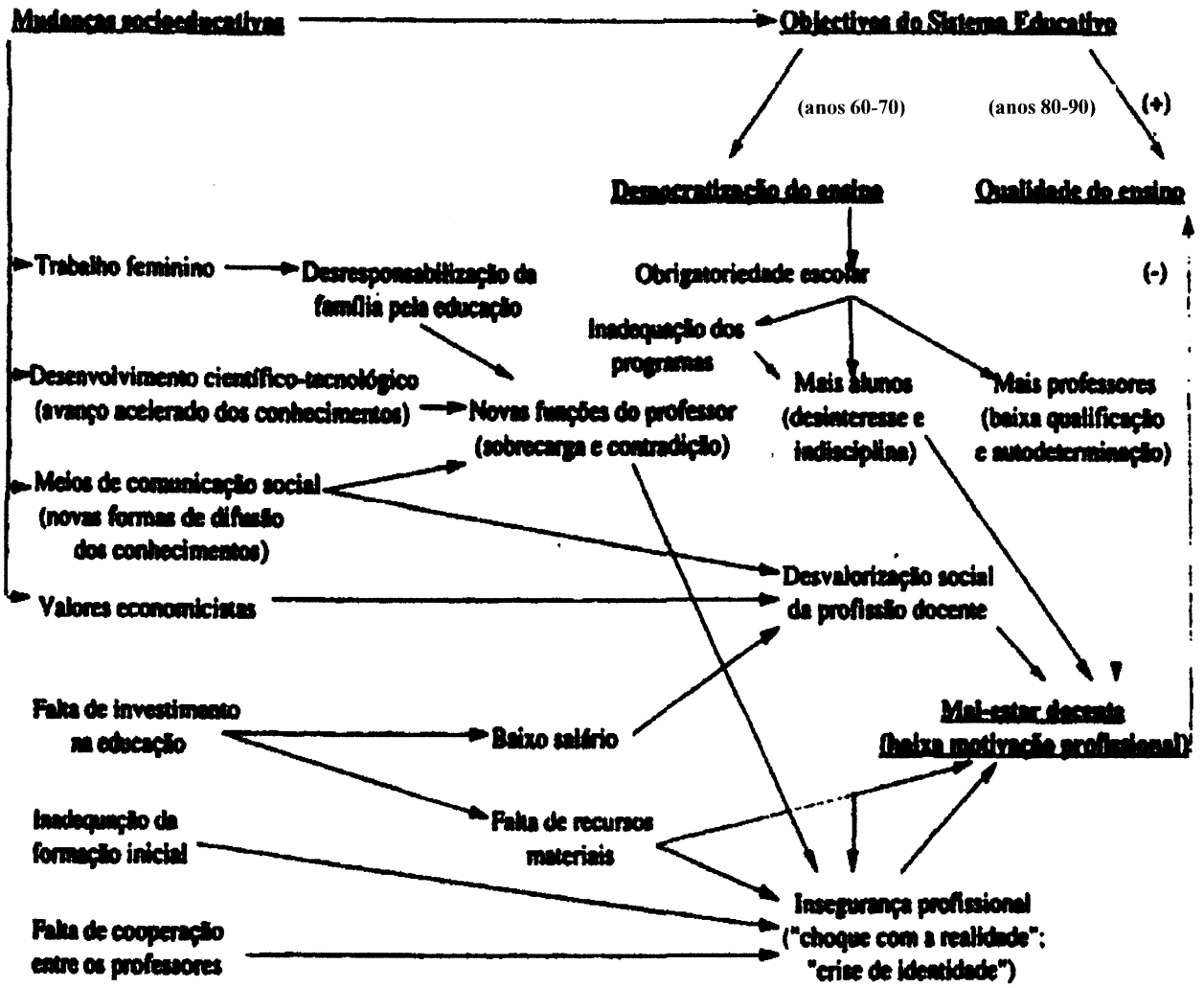

Fig. 1 - "Esquema-síntese ilustrativo do contexto histórico-social da profissão docent implicações na falta de motivação dos professores" (Jesus, 1996, p. 31)

Continuando a justificar a pertinência do tema "motivação" no ensino, Madeira (2000) cita Marcel Jouhandeau (1956): "Chegará o dia em que vos falta uma única coisa e que não é o objecto do vosso desejo, é o próprio desejo. Já não se trata de beber, mas de ter sede" (p. 8), salientando que no mundo actual em que cada vez mais se vai desvalorizando a componente humana, gerir as motivações pretende recuperar a ligação do homem consigo mesmo, aos seus desejos e aspirações, referindo no seu estudo a importância da motivação em contexto escolar como contribuição para uma melhor satisfação dos intervenientes no processo educativo. A mesma autora cita a definição de Mariano Alves (1992, p. 29) do termo "motivação", que tem sido usado com muitos significados:

> A motivação é definida como um conjunto de forças complexas, condutas, necessidades, e estados de tensão, ou ainda, outros mecanismos que incitam ou mantém actividades voluntárias dirigidas para a realização de objectivos pessoais. (Madeira, 2000, p. 10)

Pode considerar-se este conceito de motivação para este trabalho, pois parece resumir de uma forma abrangente os vários tipos de incentivos para realizar objetivos pessoais, que se pensa dever ser o sentido principal deste conceito.

Madeira considera que se trata de uma força activa "capaz de modificar o comportamento do indivíduo com vista à realização das suas metas, objectivos, desejos e aspirações" (p. 8). A propósito, Arends (1995) refere ainda que:

> A motivação é um conceito bastante abstracto que não é fácil definir. Ela é interior à pessoa e portanto não pode ser observada. Apesar disso, os professores experientes conhecem a importância da motivação e sabem que ela é uma das forças importantes que orientam as acções dos alunos. (p. 122)

Reunindo estas ideias, verifica-se que embora o conceito de motivação seja polissémico e abstracto, ou seja, susceptível de vários sentidos ou interpretações, pode, quando bem utilizado, orientar os indivíduos de modo a minimizar por exemplo os problemas de indisciplina e insucesso ou abandono escolar; daí a pertinência que se encontrou nesta temática de interesse (sempre actual) para a realização de uma investigação, acreditando que esse conceito ("motivação") que Jesus (1996a) explorou isoladamente (embora com diversas implicações), possa também ser explorado em relação com determinadas variáveis de um modo igualmente pormenorizado, interessante e actual, noutras investigações.

Pela parte final da citação anterior de Arends, que admite a importância da motivação como orientadora da acção dos sujeitos, poderíamos pensar que, em particular para o ensino, a motivação/desmotivação do professor influencie de algum modo a disciplina/indisciplina dos alunos na sala de aula. Espera-se que esta investigação possa contribuir para alguma compreensão deste assunto.

Jesus e Santos (2004) num artigo sobre "Desenvolvimento profissional e motivação dos professores" referem que "as motivações e seus determinantes variam segundo os indivíduos e evoluem na mesma pessoa ao longo da sua carreira" (p. 44), citando Lévy-Leboyer (1994).

Mencionam ainda que os períodos mais problemáticos para os professores, que provocam maior mal-estar e menor motivação docente, são o do início da carreira devido ao choque com a realidade (o mais problemático) e quando atingem os 10 a 15 anos de serviço, em que embora tenham superado as dificuldades iniciais e se tenham sentido realizados profissionalmente, começam a "sentir alguma rotina profissional, distanciamento em relação aos alunos e necessidade de realização profissional fora da profissão" (p. 48).

Aqueles autores citam Hart (1987), Rickman e Hollowell (1981) e Veenman (1984): "Os problemas de indisciplina e dificuldade na gestão dos comportamentos dos alunos na sala de aula constituem as principais fontes de mal-estar dos professores" (p. 49), principalmente no início de carreira. Segundo Veenman, que iniciou um dos estudos mais exaustivos sobre a etapa inicial da carreira docente, a disciplina escolar é sentida pelo professor iniciante como o problema mais sério: "classroom discipline was the most seriously perceived problem area of beginning teachers" (p. 49).

A dificuldade dos professores em início de carreira é acrescida porque usualmente ficam com os piores horários e com as turmas mais difíceis, destacam Cavaco (1991), Esteve (1992) e Veenman (1984), citados ainda por Jesus e Santos. Além disso, o sistema de colocações obriga à deslocação do professor de escola para escola, de localidade para localidade, o que dificulta a sua inserção no meio profissional e a estabilidade da sua vida familiar e social. A situação de avaliação em que o professor estagiário é colocado, também é um dos principais factores do seu mal-estar, conforme alega Hart (1987), referindo-se decerto ao choque com a realidade prática do ensino para quem só tem experiência académica, implicando várias adaptações do estagiário para fazer face às novas exigências da sua vida, a que não está habituado, e o nervosismo

adicional de estar debaixo de avaliação nessa situação em que está em jogo o sucesso do seu futuro profissional.

Oliveira e Alves (2005) da Universidade Católica de Brasília (no seu trabalho com o tema "Ensino fundamental: papel do professor, motivação e estimulação no contexto escolar") referem que, dentro das discussões de aspectos interaccionistas no âmbito escolar, é relativamente frequente perceber os profissionais da educação como "agentes de alto risco" com várias queixas que denunciam situações de mal-estar docente. Para as autoras, este sentimento resulta de três factores: características pessoais, variáveis relativas à tarefa e "situacionais" (é nestes últimos que os professores contextualizam a sua acção); tais factores, em conjunto ou isoladamente, têm potencial prejudicial, e o mal-estar docente é, em geral, descrito como o efeito negativo que afecta a sua personalidade, resultante das condições psicológicas e sociais em que exerce a docência, e que se traduz como resposta inadequada ao *stress* emocional crónico e incapacidade de utilização de recursos adaptativos, seja a auto-estima, a confiança, ou a competência social. Este mal-estar teria repercussões na interacção com os alunos, deixando esta fonte de estímulo do interesse pela escola, enfraquecida. Quanto aos alunos, os temas que têm chamado a atenção, porque dificultam a prática docente são, segundo as autoras: a indisciplina, os problemas de aprendizagem e a falta de interesse em aprender.

Weiner (1992) (no seu livro "Human motivation: metaphors, theories and research") utiliza na introdução a definição de motivação seguinte:

> Podemos definir o estudo da motivação como a pesquisa dos determinantes (todos) da actividade humana e animal.
> Questões acerca da motivação são, portanto, questões acerca das causas de acções específicas. Porque é que este organismo, desta pessoa (...), realiza esta acção particular que nós vemos? O estudo da motivação é a pesquisa dos princípios que nos ajudam a entender porque pessoas e animais iniciam, escolhem, ou persistem em acções específicas em circunstâncias específicas. (p. 1, traduzido)
> Motivação tem a ver com o porquê do comportamento começar, fortificar-se, manter-se, direccionar-se e parar e que tipo de reacção subjectiva está presente no organismo quando tudo isto se passa. (p. 2, traduzido)

A motivação é, assim, segundo o autor, tudo o que determina a actividade, a acção, aquilo que nos faz mexer e isso leva-nos a estudar o comportamento interior e exterior inerente a essa acção.

No sentido dessa definição, Jesus (1996a), refere na sua tese, uma das causas da desmotivação (falta de motivação; de acção, actividade) docente, que é o actual desprestígio social do estatuto do professor, fazendo uma retrospectiva histórica e apresentando justificações:

> Embora, no passado, os professores do ensino primário e os párocos fossem os principais agentes culturais nas aldeias e vilas e os professores do ensino secundário pertencessem à elite social das cidades, esta situação não ocorre no presente (Nóvoa, 1991). Actualmente, a imagem social dos professores está em declínio (Oliver, Bibik, Chandler e Lane, 1988; Sacristán, 1991), pois há uma perda de prestígio que está ligada à alteração do papel tradicional dos professores no meio local.
> Diversos factores têm sido apontados para justificar esta diminuição do prestígio da profissão docente, nomeadamente a obrigatoriedade escolar, a massificação do ensino, o impacto dos meios de comunicação social, a desvalorização do "saber escola", o baixo salário, a feminização e a juvenilização do corpo docente, o elevado número de professores e a baixa qualificação académica de muitos deles. (p. 22)

Ainda o mesmo autor (1996b), numa publicação com o tema "Influência do professor sobre os alunos", aborda o problema da indisciplina, considerando que actualmente os "professores sentem cada vez mais a impressão de não conseguir gerir a "disciplina" na sala de aula", situação que constitui "a maior fonte de stress para os professores", contribuindo bastante para isso as suas "crenças irracionais de elevada exigência pessoal, necessidade de controlo e procura de perfeccionismo" (p. 21).

Acerca da desmotivação docente, Jesus (1997) salienta ainda que "a ênfase em termos de intervenção vai para a prevenção primária, uma vez que os professores já afectados pelo mal-estar nem sempre recorrem a solicitar ajuda [acomodam-se à situação], tendendo os sintomas a agravar-se cada vez mais" (p. 21).

A formação de professores, sendo embora um meio para a melhoria da qualidade de ensino, tem-se revelado inadequada neste domínio, na opinião do mesmo autor, face às novas exigências da profissão docente, pois reporta-se mais à preparação para transmitir conteúdos programáticos do que ao treino para gerir relações interpessoais na sala de aula, levando a uma situação de gestão/coordenação sem linhas orientadoras. Considera, por isso, importante distinguir situações ditas de "indisciplina" de estratégias cognitivo-motivacionais, confrontando as implicações decorrentes de umas e outras.

Contudo, Jesus salienta (citado em Afonso *et al.*, 1999) que aquilo que pode ser um problema à partida, um professor ter uma turma indisciplinada, pode ser encarado como um desafio, que vencido pelo professor, gerará maior motivação neste e menor indisciplina nos alunos. O autor mostra aqui um exemplo de como se pode tranformar uma situação de *distress* (*stress* negativo) em *eustress* (*stress* positivo) aplicado à situação do professor em contexto pedagógico. Explica que um professor ao ser confrontado no início com uma turma indisciplinada pode entrar em situação de *distress*, no entanto aquilo que é um problema pode constituir um desafio e factor de desenvolvimento pessoal e profissional do professor, pois ele pode conseguir encontrar estratégias para um bom relacionamento com esses alunos, à partida indisciplinados, e aumentar as probabilidades de gerir adequadamente situações de confronto com turmas indisciplinadas no futuro (p. 46). Um professor que obtém este resultado fica em situação de *eustress*, o *stress* positivo associado ao facto de ficar mais motivado e confiante face ao relacionamento pedagógico.

Estrela (2002), referindo-se à influência dos efeitos da indisciplina sobre o professor, diz que o tempo que o professor gasta na manutenção da disciplina, o desgaste provocado pelo trabalho num clima de desordem, a tensão provocada pela atitude defensiva, a perda do sentido de eficácia e a diminuição da auto-estima pessoal levam a sentimentos de frustração e desânimo e ao desejo de abandono da profissão.

Trigo-Santos (1996) menciona no seu livro relativo às atitudes e crenças dos professores do ensino secundário que "o descontentamento dos professores pode interferir nos esforços que se têm desenvolvido para implementar uma reforma que visava a melhoria da qualidade da educação", (...) [concluindo, da realização de um estudo, que] "nas escolas secundárias ainda não se atingiu um nível de descontentamento *higiénico*, de manutenção, isto é, saudável e não obstrutor [satisfatório]" (p. 159). Acha que é necessário dar recursos às escolas para compensar a falta de condições de trabalho e fazer esforços para melhorar a imagem pública do professor.

A autora acha que "o desgaste profissional tem de ser compreendido como uma disfunção relacionada com a docência e não um mal-estar individual de origem psicológica", concluindo que se deve "profissionalizar, verdadeiramente, os docentes, atendendo aos obstáculos que eles encontram diariamente quando tentam realizar as suas motivações no ensino." (p. 159).

Finalizamos aqui as abordagens sobre a motivação docente, para no ponto seguinte estendê-las a um contexto mais amplo, o educativo, onde além dos professores se dará destaque à motivação dos alunos para melhor explorar e compreender este tema, tal como foi referido na introdução deste sub-capítulo.

Russel Ames e Carol Ames (1984) defendem, no quadro da teoria da cognição social (como na aprendizagem vicariante de Bandura: modelagem, imitação, copying) que se deve desenvolver a motivação dos alunos com treino e manipulação de ambientes para objectivos académicos ou não, como realização, filiação, poder ou outros motivos, mas questionam-se quanto à validade destes objectivos em termos educacionais. Dada a heterogeneidade dos alunos, os autores acham que se deve procurar aquilo a que chamam *motivation equality* (igualdade motivacional) considerando que o nível motivacional é uma regra crucial para a evolução da qualidade educativa, principalmente em crianças de diferentes níveis culturais, de desempenho e de aptidão.

No quadro desta teoria, Paul Pintrich (1989) defende igualmente que os estudantes possam ser treinados com conhecimentos e estratégias auto-regulados, mas que as crenças motivacionais podem influenciar o modo como essas estratégias são usadas para diferentes tarefas. A dinâmica motivacional da aprendizagem auto-regulada (motivação-cognição) sugere que o valor e a expectativa sobre a tarefa pode combinar cognições, metacognições e gestão de esforços para influenciar o desempenho académico (*performance*) do estudante. O autor, parafraseando o filósofo e psicólogo americano William James, afirma que juntar motivação e cognição no estudante é como juntar poeta com matemático, fervor com medida e paixão com correcção.

Printrich e Garcia (1994) pensam que embora estes estudantes auto-regulados, normalmente portadores de motivação intrínseca e baixa ansiedade e individualmente comprometidos com a cognição possam atingir bons desempenhos, a estratégia do "pessimismo defensivo" demonstra como a criação de ansiedade pode promover desempenhos superiores. É o caso, por exemplo, do aluno que se esforça bastante no estudo (mais que a generalidade dos colegas, pois é pessimista nas expectativas do resultado caso assim não o fizesse), por ter receio

(que gera ansiedade) de não obter uma boa nota e desagradar aos pais (um bom resultado é defensivo para esse aluno, não só perante os pais, como perante a comunidade escolar e a sociedade em geral, com vista a obter agrado e reconhecimento, defendendo-se de castigos paternos, de antipatia e desprezo) e assim acaba por conseguir bons resultados e a habituar-se a esse procedimento algo ansioso mas eficaz; esta ansiedade parece gerar energia suplementar para um bom resultado ou desempenho que não se obteria de outro modo.

Além destas vantagens da auto-regulação das motivações na aprendizagem dos alunos, Carol Ames (1984), baseada em certos critérios de valorização, acha que a estrutura dos ambientes de aprendizagem, como a sala de aula, pode fornecer também oportunidades de aprendizagem aos alunos para realizarem certos objectivos e não outros por influência dos processos psicológicos de motivação no estudante e seus padrões de realização.

Ainda acerca da teoria da cognição social, Albert Bandura (1986) explica que as pessoas não são dirigidas por forças interiores ou moldadas automaticamente, mas por estímulos externos, ou melhor ainda, o funcionamento humano é explicado por um modelo de tripla reciprocidade: comportamento, cognição e outros factores pessoais e acontecimentos ambientais, que interagem entre si. Nesta perspectiva, o autor considera que a natureza das pessoas é função de um número de capacidades básicas.

Bandura (1995) afirma, na sua obra sobre a auto-eficácia na mudança das sociedades, que: "os tempos reclamam por iniciativas sociais que construam o sentido de eficácia colectiva nas pessoas para influenciar as condições que modelam as suas vidas e a das futuras gerações" (p. 38, traduzido). O autor considera que quem tem este sentido de eficácia colectiva mobiliza os seus esforços para se ajustar aos obstáculos externos para as mudanças que procuram, em vez de acreditarem mais na sua impotência colectiva.

Por seu lado, Weiner (1984), fundador da teoria da atribuição causal, considera existirem muitos problemas por resolver como encontrar métodos para medir o afecto e os pensamentos causais, as especificações das relações, a expectativa e afecto para a acção. Pena, culpa, sentimentos de incompetência e o gosto são afectados, refere, pela motivação do estudante na sala de aula. O autor constata que a expectativa do sucesso futuro, a auto-percepção de habilidade e a evolução positiva por tentativas são parte da vida desse ambiente.

Para Covington (1984) a aprendizagem escolar deve manter a auto-estima do aluno e a tendência para evitar as implicações do insucesso (*failure*). Defende que o aluno deve construir um balanço entre um eu favorável com impressão pública de resistência ao insucesso e a acomodação às realidades sociais, de modo que as tendências egoísticas não se tornem disfuncionais.

Dentro deste cenário, Covington e Roberts (1994) desenvolvem uma teoria de auto-estima em que, segundo afirmam, a aceitação de si-mesmo é a mais alta prioridade humana e a dinâmica de realização escolar reflectem largamente a tentativa de aprender e proteger as auto-percepções de capacidade, que é muitas vezes percebido como a maior causa de sucesso e torna-se a parte central da auto-definição do estudante: "*One is only as worthy as one's ability to achieve competitively*" (p. 161). Os autores reconhecem que a melhor aprendizagem depende de ambos os motivos, intrínsecos e extrínsecos, e o potencial para o envolvimento intrínseco coexiste em todos nós com o potencial para a sensibilidade de recompensas externas.

Numa outra obra, Covington (1998) apresenta um exemplo real de sucesso na relação professor-alunos em sala de aula, em que o professor, ao passar de "adversário" a "aliado" dos alunos, transformou uma relação negativa em positiva, deixando de concentrar em si a "excelência intelectual e disciplinar" e, usando uma aprendizagem cooperativa com os alunos, transfere automaticamente muita da sua responsabilidade neles, que até o passam a admirar e os erros a serem perdoados mutuamente, os obstáculos a serem ultrapassados em comum e assim aprendendo juntos (professor e alunos). Nesta situação, conclui que, os professores, tal como os alunos, ficam mais vivos (*most alive*), animados, por aprenderem num ambiente de motivação.

Atkinson (1964), autor da teoria da motivação para a realização, pensa que, em analogia com Lewin que considerava o comportamento motivado por forças físicas que se traduzia na locomoção de um indivíduo de um sítio para outro no espaço vital ("teoria de campo"), também os desejos e intenções de um indivíduo, consciente ou não, podem ser representados por forças psicológicas a actuarem nele. Afirma que o estudo da motivação tem a ver com influências imediatas na direcção, vigor e persistência da acção. A sua teoria mostra que, em certas circunstâncias, a persistência em actividades orientadas para a realização (sucesso) será maior em indivíduos mais ansiosos do que em indivíduos fortemente motivados para a realização.

Atkinson e Raynor (1974) especificam que o sucesso reduz a tendência despertada pelo estímulo da situação imediata, reduz a força da persistência da tendência para retomar uma actividade previamente interrompida em vez de outra, tendo o objectivo um "valor de substituição". Estudos anteriores de Whiting e Child (1953) em 1950 e de Weiner (1972) em 1965, referem os autores, mostram que atingir um objectivo pode instigar novos comportamentos. Acrescentam que Murray, em 1954, descobriu clinicamente que a frequência de respostas hostis a figuras de significativa autoridade aumenta relativamente a outras de autoridade menos significativa. Para eles, a ansiedade e a necessidade de realização determinam a actividade enquanto o desempenho melhora, podendo juntamente com a expectativa de sucesso serem os determinantes manipuláveis de uma motivação orientada para a realização; dez anos mais tarde, em 1964, dizem os autores, outros factores de motivação foram incluídos como a aprovação social (motivação extrínseca).

Atkinson e Feather (1966) realizaram testes de realização (TR) e de ansiedade (TA), concluindo que indivíduos com forte motivação para alcançar sucesso (com TR) e fraca motivação para evitar fracasso (com TA) mostram maior preferência para actividades de risco intermédio, sendo mais rápidos e eficientes nelas, mas mostram menos persistência para actividades muito difíceis quando outras alternativas são postas em relação a indivíduos com fraca motivação para alcançar sucesso e forte para evitar fracasso.

Pioneiro da teoria da realização, como Murray e Atkinson, McClelland (1987), em "*Human motivation*", estudou o instinto agressivo das pessoas que resulta de dois tipos de motivação: as altruístas, motivadas pela vontade de ajudar os outros, e as que buscam prazer por estarem entre pessoas onde obtêm gratificações, motivadas pela vontade de serem recompensadas material (p. ex.: dinheiro, prendas) ou psicologicamente (p. ex.: simpatia, tolerância, afecto).

Numa obra em que se relaciona a motivação com a emoção, Murray (1967) refere que a motivação tem dois componentes importantes: o "impulso" (interno) que inicia a acção com o objectivo de obter a recompensa (externo) que "faz terminar o impulso". E adianta que alguns psicólogos acreditam que a motivação inclui também o "desejo consciente de obter algo", designado por vezes de "carência", algo bastante subjectivo para ter validade científica para outros psicólogos. Diz que esse desejo ou carência está relacionado com a função selectiva de finalidades que compete aos motivos. Conclui que o comportamento motivado intrinsecamente

suscita dúvidas, talvez explicáveis no futuro, sobre as teorias tradicionais da motivação, pois novos conceitos (primazia do comportamento motivado para a construção e autonomia do ego) foram propostos e os motivos intrínsecos são coerentes com as teorias do instinto e hedonistas, alterações da teoria do instinto ("talvez"), pois empregam mecanismos e funções cerebrais semelhantes. A frustação, segundo o autor, induz um motivo emocional a que chamamos ira, que está mais dirigido para a superação de obstáculos para atingir um fim do que para a "destruição pela destruição"; as reacções que conduzem ao fim original que reduzem tanto a motivação original como a induzida pela frustração podem ser aprendidas; elas abrangem a agressão, a regressão, a depressão e a solução de problemas.

Numa síntese conclusiva, por tudo o que ficou exposto sobre a motivação docente ou discente, salientamos que ela constitui uma importante força anímica, que cria um clima agradável de reciprocidade e cumplicidade numa relação qualquer, nomeadamente a de professor-aluno, contribuindo para o desenvolvimento da competência (melhorando no desempenho e realização de tarefas) e da autonomia pessoal que conduz à autodeterminação (melhorando a auto-estima) (Jesus, 1996a). Em suma, professores motivados ensinam melhor e alunos motivados aprendem melhor.

2.2 Indisciplina discente

Neste sub-tema procurou-se abordar essencialmente a indisciplina dos alunos na sala de aula, existindo também referências à agressividade, indisciplina e violência em geral dos jovens em idade escolar nos tempos actuais para melhor entender este fenómeno da indisciplina, com todos os factores que concorrem directa ou indirectamente para ele, desde limitações pessoais, familiares ou sociais até às políticas educativas a nível de escola, da comunidade escolar, da nacional ou até da internacional, passando pelo comportamento dos professores na relação com os alunos.

2.2.1 Contextualização. Conceitos e significações.

Os problemas relacionados com a indisciplina em ambiente escolar têm sido fonte de preocupação para professores, pais e administradores escolares, desde que a escola existe. Contudo, nos últimos anos, esses problemas ganharam dimensão e contornos diferentes, tomando-se um dos pólos das preocupações dos professores.

Segundo alguns autores (Jesus, 2006; Fontaine 2005; Veiga, 2007a), vários estudos recentes (nos últimos 20 anos) têm revelado e confirmado que os professores sentem, uma cada vez maior, impressão de não conseguirem gerir os comportamentos de indisciplina na aula. Embora esse facto, esteja mais associado aos professores em início de carreira, têm-se verificado que também os professores mais experientes, sentem cada vez mais dificuldade em proceder ao controlo de turmas de pré-adolescentes e de adolescentes.

Jesus (2004 e 2006) é da opinião que esse problema é actual, uma vez que antigamente a autoridade do professor não era posta em causa e os alunos submetiam-se passivamente ao seu poder, devido sobretudo ao estatuto que apresentava perante os alunos e à competência que lhe era atribuída. Com efeito, até há algumas décadas atrás, era reconhecida ao professor uma posição de saliência na sociedade. Este era a principal fonte de conhecimento, situação que reforçava o poder e a autoridade que lhe eram conferidos por delegação social. Esperava-se que o aluno fosse um ouvinte atento e passivo do discurso do professor. Estes, aspectos favoreciam uma imagem de professor enquanto elemento detentor do poder instituído, relativamente ao qual o aluno deveria adoptar uma atitude de obediência, de respeito e de subserviência.

Em Portugal, em 1974, todo o sistema social sofreu efeitos com a brusca mudança de regime, que se deu como consequência da revolução do 25 de Abril. As representações sociais sobre o ensino a escola e os seus intervenientes foram abaladas, tendo sido nessa altura que se começou a sentir verdadeiramente a democratização escolar (Maya, 2000). Segundo Estrela (1984), passou-se de uma escola de livro único a outra perspectiva de escola, com uma pluralidade de manuais escolares, que defendia e praticava a co-educação e em que muitos discutiam e praticavam experiências pedagogicamente inovadoras, de valores e resultados variáveis.

A relação entre professores e alunos mudou substancialmente e os papéis de uns e outros alteraram-se necessariamente, deixando os primeiros de serem olhados como "autoridades absolutas". A ideia de existir, de um lado o professor que ensina e transmite informação e de outro lado o aluno, que deve ouvir, esforçar-se para aprender e, na medida do possível, permanecer obediente e passivo, está longe de ser a imagem que temos nos nossos dias. A relação professor-aluno, deixou de ser estática e passou a ser uma relação dinâmica, o que tornou a actividade docente mais complexa e imprevisível.

O alargamento da escolaridade obrigatória, a massificação do ensino, a influência crescente dos meios de informação social, o maior acesso às novas tecnologias, a diminuição do prestígio social da profissão docente, bem como a diminuição da autoridade do professor, têm sido aspectos referidos na literatura educativa, segundo Jesus (1996b), como responsáveis pela modificação do processo ensino-aprendizagem e pelo aumento da complexidade da profissão docente.

Além disso, Estrela (1992) salienta que as mais recentes investigações parecem transferir para o professor uma parte da responsabilidade da indisciplina na aula sem, no entanto, dela desresponsabilizar o aluno, a família ou a sociedade.

Para Silva *et al.* (2000), o tipo de liderança que o professor exerce na sala de aula constitui um dos problemas associados à indisciplina. O professor, na sala de aula, é um líder que estabelece interacções com o grupo-turma. Ele procura influenciar os seus alunos para que estes se interessem pelas aulas, estejam atentos, participem, apresentem comportamentos adequados e obtenham bons resultados escolares. Cada professor actua de acordo com a sua personalidade, com os seus valores e com as suas representações de poder. Usa na sala de aula determinados comportamentos e/ou estratégias que vão definir a seu estilo de liderança.

As diferentes formas de intervir do professor, quando confrontado com situações de indisciplina, podem, de facto, ser vistas à luz do seu estilo de liderança. Assim, segundo Dias (2003), cada professor tende a usar estratégias/comportamentos de liderança diferentes com base no seu estilo. Diferentes estilos de liderança (autoritário, democrático e permissivo) geram diferentes atitudes/comportamentos por parte dos alunos, o que poderá justificar a ocorrência de comportamentos de indisciplina mais com uns professores do que com outros.

Alves (1998) refere que numerosos trabalhos de investigação têm demonstrado que a indisciplina tem efeitos negativos a vários níveis da relação educativa. Ou seja, esses efeitos não se verificam apenas no desenvolvimento psico-social dos alunos e no seu aproveitamento escolar, como também se repercutem negativamente ao nível dos professores, originando absentismo e provocando um certo desencanto e desmotivação pelas funções que quotidianamente desempenham. O autor argumenta que o termo "mal-estar-docente" se tem vindo a utilizar para descrever os efeitos permanentes de carácter negativo que afectam a personalidade do professor, em virtude das condições psicossociais em que exerce a sua profissão.

Segundo Jesus (2001), o "mal-estar-docente" é um problema dos nossos dias que atinge professores de diversos países, em particular os portugueses. Estes apresentam índices de mal-estar superiores aos verificados com os professores de outros países europeus. Para Esteve (1992), esse conceito traduz uma realidade actual composta por diversos indicadores, nomeadamente a insatisfação profissional, o *stress*, o absentismo, o baixo empenhamento profissional, podendo, em casos de maior gravidade, traduzir-se em estados de exaustão e de depressão.

Assumimos que o professor, dentro da sala de aula, é a "peça-chave" do conjunto de interacções que aí decorrem. No contexto aula, tem autonomia de actuação e é suposto ter sido formado para saber lidar eficazmente com as mais variadas situações pedagógicas. O professor, enquanto líder formal do grupo turma, deverá ter determinadas competências, nomeadamente ao nível da gestão dos comportamentos de indisciplina na aula.

Após a contextualização introdutória ao tema da indisciplina segue-se uma exposição relativa aos vários conceitos e significações desse termo, sem dúvida polissémico, segundo as acepções em que é usado, pelo que pudemos apurar da literatura consultada.

Os conceitos de disciplina e indisciplina encontram algumas dificuldades na sua definição, uma vez que mantêm relações de dependência com o meio social em que estão inseridos e estão de acordo com os princípios e valores que são pré-estabelecidos pelos grupos que constituem esse meio social.

Etimologicamente o conceito disciplina provém da mesma raiz de discípulo e discente. Segundo Masdevall (1993), o seu significado conotava, na época clássica da latinidade, a relação que existia entre o mestre, o ensino, a educação e o próprio discípulo, tendo vindo a perfilar-se e a difundir-se ao longo do tempo.

De acordo com estes autores, nessa época, o conceito em questão expressava as ideias de aprender e instruir-se, bem como as de exemplo, educação, instrução e ensino. Mais tarde, significou também as matérias, nomeadamente as disciplinas curriculares e posteriormente, serviu para designar métodos de ensino e ainda sistemas filosóficos, incluindo conceitos como disciplina ou autodomínio; disciplina ou manutenção da ordem; disciplina ou castigo.

Por outro lado, o conceito disciplina, aplicado ao sistema de normas, configurou vários significados, falando-se em disciplina escolar, quando nos referimos às relações que se estabelecem entre os actores de uma instituição educativa.

Conforme observam Curwin e Mendier (1987), o conceito disciplina é usado frequentemente pelos actores educativos, mas não existe um acordo sobre o seu significado.

Na opinião de Compayré (1920; citado em Masdevall, 1993), é a parte da educação que assegura o trabalho dos indivíduos, ao manter a ordem na aula, prevenindo ou reprimindo, ao mesmo tempo, os desvios de conduta. Ela é necessária para exercitar o indivíduo na repressão das suas exigências excessivas, ajudando-o a colocar de lado determinados comportamentos imaturos.

Na perspectiva de Tanner (1980; citado em Masdevall, 1993), a disciplina é o treino necessário para que se desenvolva no indivíduo um autocontrolo suficiente, objectivando a obtenção de condutas ordenadas.

Para Ausubel (1963; citado em Masdevall, 1993) consiste na imposição de padrões externos e controlos sobre o comportamento do indivíduo. O permissivismo é a ausência de padrões e controlos e o autoritarismo é o controlo excessivo e automaticamente oposto ao permissivismo.

As definições conceptuais de disciplina, atrás referidas, não são necessariamente excludentes entre si, mas sim complementares. Todas elas, se referem sistematicamente a um conjunto de estratégias ou procedimentos educativos, mediante os quais se mantém a ordem desejada, seja qual for o valor e as características atribuídas a essa ordem.

A disciplina não é um fim em si mesma, mas um meio de conseguir a socialização, a maturidade pessoal, a interiorização de normas e a segurança emocional do indivíduo.

Como negação da disciplina, surge a indisciplina, conceito também ele vago e impreciso, dada a pluralidade de concepções que decorrem desta temática.

O referido conceito não se define por si, mas encerra diversas significações, surgindo predominantemente como uma negação ou uma violação de regras, valores, de prossecução de objectivos ou até de expectativas. No entanto, uma vez que a não observância de tais regras e valores, não é entendida pelos diferentes actores da mesma maneira, não existe um conceito partilhado de indisciplina.

Reportando-se ao contexto escolar, Veiga (1995) sugere que a violação das regras se denomina por disrupção escolar. Este autor considera que a disrupção escolar é o conjunto dos comportamentos escolares disruptivos, os quais se definem pela transgressão das normas escolares, prejudicando as condições de aprendizagem, o ambiente de ensino, ou o relacionamento das pessoas na escola. Considera ainda que, apesar de existir muita literatura sobre disciplina/indisciplina nas escolas, a noção de comportamento escolar disruptivo é relativamente recente e o conceito teórico ainda se apresenta pouco claro e discutíveis as possíveis manifestações desses comportamentos.

Lawrence e colaboradores (1984), num estudo que levaram a cabo tendo em vista a explicitação do conceito de comportamento disruptivo, definiram-no como um comportamento que interfere seriamente com o processo de ensino e/ou altera gravemente o funcionamento normal da escola. Além do mau comportamento na aula, no recreio, ou nos corredores, inclui os ataques físicos e a destruição intencional da propriedade. Na óptica destes investigadores, este tipo de comportamento deve ser distinguido do comportamento manifestado pelos alunos ditos "especiais", aqueles que revelam acentuados problemas de comportamento ou dificuldades estruturais que lhes dificultam a adaptação à escola, uma vez que estes se

encontram de alguma forma limitados nas suas capacidades físicas, mentais, afectivas ou comportamentais. Os alunos disruptivos não se apresentam emocionalmente perturbados ou com desordens comportamentais profundas, manifestam sim, comportamentos que vão contra as regras escolares estabelecidas, prejudicando o processo ensino-aprendizagem, o ambiente de ensino ou o relacionamento das pessoas da escola.

Segundo Magalhães (1996), comportamentos disruptivos, indisciplinados ou desviantes assumem o mesmo significado e estão intimamente ligados ao conceito de indisciplina.

Numa tentativa de ultrapassar a polissemia do termo, Estrela (1992) considera que a indisciplina escolar decorre da desordem proveniente da quebra das regras estabelecidas e/ou da perturbação ao nível do funcionamento da aula. Considera, por isso, que os comportamentos indisciplinados só podem ser compreendidos quando relacionados com a norma pedagógica e as funções de produção em curso na aula.

Genericamente, pode então dizer-se que a indisciplina é definida pela ausência de disciplina, remetendo para a violação de normas estabelecidas, a qual afecta o normal desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem.

A indisciplina pode-se manifestar através de vários comportamentos por parte do aluno, no entanto, esses comportamentos ao ocorrerem em contextos diferenciados, assumem conotações diferentes entre os diversos professores, o que dificulta a especificação daqueles que deverão ser considerados de indisciplinados.

Houghton *et al.* (1988) salientam que muitas vezes os professores apontam como um dos seus maiores problemas na sala de aula os problemas de comportamento dos alunos. No entanto, quando se lhes pede para definirem problemas de comportamento têm muita dificuldade em serem específicos.

Marcada por uma grande diversidade, o facto de determinada acção poder ser considerada ou não como indisciplinada, depende de uma série de factores, nomeadamente, o momento e o lugar onde ocorre, as pessoas diante das quais se produz e as características pessoais do próprio indivíduo e de quem é afectado.

Nos últimos anos tem-se verificado um esforço, por parte dos investigadores, no sentido de se inventariar e elaborar os tipos ou as categorias de comportamentos indisciplinados mais comuns na sala de aula.

Um questionário realizado por Ventura (2002; citado em Carita e Fernandes, 2003), revela que os professores portugueses inquiridos consideram actos ou comportamentos de indisciplina: fazer distúrbios, agredir colegas e a não concentração no trabalho.

Na revisão bibliográfica de Doyle (1986), apontam-se como mais frequentes os seguintes comportamentos de indisciplina na sala de aula: atrasos, interrupções, falta de material, desatenção, conversas, gritos, ligeiras formas de agressão física e verbal.

Formas mais violentas de agressão acontecem mas raramente. A indisciplina relaciona-se sobretudo com um conjunto de comportamentos que perturbam o processo aula, mais pela reincidência do que pela sua gravidade intrínseca, sendo percentualmente pouco significativos os comportamentos que se podem considerar seriamente graves. Determinadas investigações, realizadas com professores e alunos, sobre a opinião destes acerca dos comportamentos de indisciplina que ocorrem na sala de aula, consubstanciam a ideia de que a principal fonte dos problemas de indisciplina parece residir mais na sua frequência do que na sua gravidade.

Na verdade, Dawoud, autor canadiano, tem vindo a desenvolver, com diferentes colaboradores, estudos que visam detectar as opiniões de alunos e professores, acerca da frequência e do grau de perturbação de determinados comportamentos, utilizando para o efeito um mesmo questionário com duas escalas diferentes.

Numa dessas pesquisas, Dawoud e Addeb (1989) desenvolveram um estudo comparativo de opiniões de alunos egípcios e canadianos com idades compreendidas entre os 15 e os 18 anos, acerca da disciplina na sala de aula.

Relativamente aos alunos egípcios, mencionaram como mais frequentes os seguintes comportamentos: (l) responderem todos ao mesmo tempo, quando o professor se dirige a um único aluno; (2) fazer rir os colegas; (3) copiar as respostas; e (4) conversar com os colegas, enquanto o professor ensina. Estes são também os comportamentos julgados mais

perturbadores, embora surja em primeiro lugar "fazer rir os colegas" e em segundo "conversar com o colega, enquanto o professor ensina".

Os alunos canadianos assinalaram como mais frequentes os seguintes comportamentos: (l) conversar com um colega, enquanto o professor ensina; (2) chegar atrasado à aula; (3) copiar as respostas; e (4) fazer rir os colegas. Quanto aos comportamentos mais perturbadores apontaram os seguintes: (l) não escutar o professor e pedir-lhe em seguida para repetir; (2) chamar a atenção sobre si; (3) conversar com o colega enquanto o professor ensina; e (4) fazer rir os colegas.

Num estudo anterior, Dawoud e Côte (1986), compararam perspectivas de alunos e professores canadianos de diversas escolas secundárias, utilizando um questionário que continha 35 itens, alguns dos quais expressavam comportamentos como "ameaçar o professor; ameaçar os colegas ou lutar em sala de aula". Constataram que, para os alunos, os comportamentos mais frequentes eram: (l) falar com o colega do lado; (2) fazer rir os colegas; e (3) não escutar o professor e pedir-lhe para repetir. Quanto ao grau de perturbação, admitem como mais perturbadores os seguintes comportamentos: (l) não escutar o professor e pedir-lhe para repetir; (2) chamar a atenção sobre si; e (3) insultar os colegas ou o professor. Para os comportamentos mais agressivos que compunham os itens do questionário, verificou-se uma baixa frequência de resposta, tanto por parte dos alunos, como por parte dos professores.

Lopes (2003), a respeito da frequência e do tipo de comportamentos de indisciplina na sala de aula, salienta que apesar de não se negar o enorme desgaste a que muitos professores estão sujeitos, o que na realidade se verifica é que os actos graves de indisciplina são pouco frequentes. São igualmente raros os casos de agressão com arma branca ou de fogo. Neste último, a posição do nosso país é baixa quando comparada com outros países. Em Portugal, a indisciplina parece assumir proporções e formatos adequados aos usos e costumes correntes. A principal fonte dos problemas de comportamento em sala de aula parece residir na sua frequência e não na sua gravidade.

Toma-se necessário, porém, passar da listagem dos comportamentos disruptivos ou indisciplinados, em si, para a sua categorização. Segundo Hargreaves (1972), as regras de aula versam sobre um conjunto de comportamentos disruptivos que se podem agrupar em cinco

dimensões fundamentais: da conversa, do movimento, do tempo, da relação professor-aluno e da relação aluno-aluno.

Estrela (1986), utilizando a observação naturalista na sala de aula e empregando uma grelha de observação construída para o efeito, ao mesmo tempo que procurava contextualizar os incidentes disciplinares, definiu quatro categorias de desvio de aula: (l) comportamentos que perturbam a comunicação na aula; (2) comportamentos que perturbam o rendimento do curso; (3) comportamentos que perturbam as relações humanas; e (4) comportamentos que violam os hábitos sociais estabelecidos.

Também Amado (1989), ao analisar o conteúdo de 774 participações disciplinares de uma Escola Secundária dos arredores de Lisboa, estabeleceu três categorias de indisciplina na sala de aula, respectivamente: (l) processo aula; (2) conflitos entre pares; e (3) conflitos na relação professor-aluno.

A primeira categoria de indisciplina, considerada por este último autor, refere-se essencialmente aos comportamentos de infracção a todo o conjunto de regras estabelecidas, que visam criar as condições necessárias para o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem na sala de aula. Muitas destas regras são interiorizadas pelo aluno, ao longo da sua vida escolar e fazem parte da "cultura da escola". Normalmente, apenas são explicitadas pelo professor no início do ano lectivo ou como uma modalidade possível de admoestação, mas são indispensáveis para levar a bom porto os objectivos educativos. Segundo o autor, esta categoria é composta por comportamentos que, no dizer do professor, prejudicam o bom funcionamento da aula, perturbam e põem em causa a organização e gestão da classe e o "rendimento" da turma. Salienta que o alvo destas regras é quase invariavelmente a comunicação, nomeadamente as interacções horizontais, verbais e não verbais, espontâneas e desadequadas ao momento e ao contexto pedagógico; também são de salientar o corpo e o movimento, sendo que o aluno deverá manter-se dentro de alguma contenção e imobilidade no espaço que lhe é reservado; e, por fim, a pontualidade a executar em determinada sequência, em devido tempo e exigindo determinados materiais ao seu cuidado.

Quanto à segunda categoria de indisciplina considerada por Amado, trata-se essencialmente das interacções conflituosas que poderão ser estabelecidas entre pares e que se traduzem por agressões e danos físicos, morais e patrimoniais. Estas interacções põem em

causa, não só as regras e condições de trabalho na aula, mas também os valores de solidariedade, amizade, cooperação e respeito. Este nível de comportamentos, para além de infringir as regras de trabalho, atinge fundamentalmente o clima relacional da turma.

A terceira categoria de indisciplina, considerada pelo mesmo investigador, diz respeito aos conflitos da relação professor-aluno. Este tipo de conflitos também põe em causa as condições de trabalho e as regras que definem essas condições, manifestando desrespeito pelo professor e contestando o seu poder, autoridade e dignidade. Os comportamentos pertencentes a esta categoria podem adquirir expressões muito variadas, tal como agressões físicas a professores, insultos, grosserias, obscenidades e atentados ao pudor, desobediência, réplicas à acção disciplinadora, entre outras.

Na perspectiva de alunos e professores, os conflitos na relação professor-aluno, possuem os comportamentos de indisciplina de maior gravidade, devido ao seu carácter desrespeitoso e agressivo. Contudo, Amado (1989), refere que a investigação tem verificado que a terceira categoria de indisciplina é menos frequente do que as outras categorias.

As três categorias de indisciplina definidas por Amado, foram subdivididas pelo mesmo autor, em várias sub-categorias que, no seu conjunto, constituem uma espécie de mapa dos comportamentos desviantes habituais na escola e na sala de aula. No entanto, o autor salienta que é necessário estar consciente das limitações deste tipo de categorias, porque os comportamentos revelam alguma complexidade e raramente, no seu contexto oferecem apenas uma leitura única, podendo oferecer uma visão distorcida do conjunto das interacções na sala de aula, onde os comportamentos de indisciplina são muitas vezes minoritários, se tivermos em conta todos os outros comportamentos.

Por sua vez, Veiga (1995), na revisão bibliográfica que faz sobre comportamentos disruptivos, diz que numa análise global se poderão encontrar três dimensões da disrupção escolar relativa à: (l) agressão à autoridade (professores e escola); (2) agressão aos colegas e (3) distracção. Segundo este autor, investigações mais recentes apontam no sentido de uma estrutura multidimensional da disrupção escolar, que poderia incluir a falta de atenção, a transgressão das regras e a agressão.

Através da análise das participações disciplinares, já referidas neste trabalho, Amado (1989), verificou que a grande maioria dos alunos implicados nessas participações, possuíam idades compreendidas entre os 14 e os 19 anos, repetentes de um ou mais anos. A análise da natureza dos comportamentos desviantes dos alunos mais velhos, com um historial mais ou menos longo de repetências, revelou que eles traduziam problemas de relação com a autoridade, em especial com o professor.

Na óptica deste investigador, a função de contestação do professor e do sistema escolar ocorre porque o aluno não está de acordo com as exigências do professor, com os valores que ele pretende impor, com os seus critérios de avaliação ou com os seus métodos de ensino. Contesta-se tudo aquilo que, do ponto de vista do aluno é, decerto, a justificação do seu insucesso e que, por isso mesmo, se deseja ver modificado.

Amado também verificou na sua análise, que a natureza dos comportamentos dos alunos mais novos (12 e 13 anos) é maioritariamente constituída por infracções às regras da primeira categoria - processo aula, ou seja, infracções que no dizer do professor impedem ou perturbam o bom funcionamento da aula. Conclui assim que, até certo ponto, estes comportamentos dos alunos mais novos têm como função a obstrução das situações habituais da aula, através de processos menos violentos do que a contestação clara e directa. Desta forma, o alvo das acções destes alunos mais novos não é a autoridade do professor, mas sim os constrangimentos associados à sua passividade. As acções de obstrução do professor impelindo a passividade do aluno, acabará, na maioria dos casos, em consequências no plano relacional e no plano académico.

Estrela (1986), considera que para alunos do ensino preparatório ser indisciplinado significa perturbar a aula, enquanto para os do ensino secundário é sobretudo a pessoa do professor que está em causa e é visada.

2.2.2 Abordagens psicológicas, sociológicas e pedagógicas sobre indisciplina discente

Na revisão da literatura, são várias as visões respeitantes aos problemas de disciplina/indisciplina e, consequentemente, diversas são as abordagens feitas a propósito desta problemática.

As diferentes visões começam por se manifestar ao nível dos próprios conceitos e consequentemente, isso reflecte-se na concepção das suas causas e da sua possível resolução.

Uma vertente da Psicologia associa a indisciplina a questões de natureza neurótica da personalidade e a atitudes anti-sociais, por parte de crianças com necessidades educativas. Deste modo, o campo de estudos por excelência é o ensino especial e as crianças com necessidades educativas especiais de educação. Alargando o campo de estudos às classes ditas regulares, o conceito de indisciplina mantém contudo uma conotação de defectibilidade.

Segundo a visão cognitivista, o comportamento indisciplinado resultará do nível de desenvolvimento cognitivo e moral do indivíduo, assim como da interpretação que este faz das situações, a qual é influenciada por processos cognitivos.

A Psicologia Ecológica perspectiva os comportamentos indisciplinados, como resultantes das interacções, que se estabelecem entre os indivíduos e o ambiente físico que actua sobre cada um.

Por sua vez, a Psicologia Social da Educação entende os comportamentos indisciplinados como resultantes das interacções que tenham lugar na sala de aula. Neste sentido, o grupo-turma pode ser considerado o instrumento desencadeador desses comportamentos.

A Pedagogia, arte de ensinar, põe em causa as perspectivas psicológicas, desculpabilizando o aluno do processo em questão. O aluno deixa de ser o centro da análise dos fenómenos de disciplina/indisciplina e as variáveis de contexto pedagógico recebem a maior atenção, evidenciando o papel do professor como responsável pela indisciplina, enquanto mau organizador da aula. Nesta visão, a disciplina baseia-se na organização criada pelo professor na

aula. Este, enquanto líder do grupo-turma, toma-se assim uma variável importante a considerar, na emergência de comportamentos de indisciplina na aula.

Brophy (1986) e Doyle (1986), através dos trabalhos que realizaram, reforçaram a ideia de que a disciplina se relaciona com a organização criada pelo professor na aula.

Na óptica da Sociologia, a indisciplina tem sido estudada como estando associada à análise do funcionamento das escolas e suas características, dos mecanismos de controlo sobre professores e alunos, das relações de poder na escola e na sala de aula, dos processos de socialização e do desfasamento entre a oferta escolar e o que é exigido no mercado de trabalho. Aqui, também o aluno tem tendência a ser desculpabilizado, sendo a Sociedade e a Escola as grandes responsáveis pelo fenómeno em questão.

Sociólogos como Hargreaves (1972) põem em evidência os processos de imputação ao desvio do estabelecimento de regras e sua transmissão e fenómenos de etiquetagem e suas consequências.

Segundo os sociólogos, o sistema de regras na sala de aula é extremamente complexo e mutável e exige uma aprendizagem de códigos tácitos, para as quais as crianças estão menos preparadas, tendo maior dificuldade em situar-se quando o professor não emite sinais claros de transição de actividade e de mudança de regras.

As abordagens Pedagógica e Sociológica valorizam as variáveis de contexto pedagógico e sociológico respectivamente, considerando-as como as mais responsáveis pela indisciplina, concebida como desvio à regra estabelecida. Nesta óptica e segundo Estrela (1992), a preocupação da investigação desloca-se da pessoa desviante para o processo de desvio.

Apesar das divergências entre as diferentes perspectivas sobre a indisciplina, Estrela (1992) é da opinião que as correntes psicológicas, pedagógicas e sociológicas, remetem todas para um ponto convergente: a importância das regras para que se estabeleça na aula um bom clima disciplinar.

Norman Sprinthall e Richard Sprinthall (1993) consideram a indisciplina discente como o maior "osso do ofício" de qualquer professor:

> Se pedirmos a um professor, ou a qualquer adulto, para identificar qual o problema mais difícil em educação, este referirá provavelmente a disciplina. (p. 527)

Procura-se neste trabalho considerar por omissão um sentido de indisciplina que em contexto escolar está mais directamente ligado à ideia de senso-comum sobre comportamentos incorrectos por parte dos alunos face ao professor, que corresponde também, como se disse, ao sentido dado por Jesus usado no trabalho. No entanto, este termo tal como o da motivação, pode também assumir alguma polissemia na área da educação (ensino-aprendizagem) e assim ser susceptível de outros sentidos como aquele que se segue, que embora não seja habitualmente de imediata associação ao termo, acaba por ser importante pela grande frequência com que é utilizado actualmente, não o termo nessa acepção mas o seu sentido. Pretende significar que não são só os alunos as "vítimas" da indisciplina, mas também outras entidades.

Marques (2005), professor reformado, queixa-se da política administrativa ("atabalhoadas reformas") como causadora da instabilidade existente nas escolas, prejudicando mesmo professores "sabedores, com apetência, aptidão e competência [destacou]". Serve um pouco para desmistificar que o problema da motivação e disciplina não está decerto só na relação professor-alunos mas em estruturas administrativas (ou organizacionais) mais vastas que a Escola, que é o aparelho de Estado, de que todos nós de um modo ou doutro nos queixamos, situação esta que será adiante abordada por vários autores neste trabalho; verifica-se, além disso, que há sempre um efeito de feedback, em que a indisciplina dos alunos também pode influenciar a motivação do professor e esta aquela e assim sucessivamente, em que se fecham num ciclo vicioso, crescendo negativamente em influências mútuas alternadas. Por isso, um professor que gosta de ensinar e lidar com crianças ou adolescentes deve responsabilizar-se por impor um ambiente positivo para receber feedback positivo dos alunos e assim por diante fechando também um ciclo de influências mútuas alternadas mas no sentido positivo, mais satisfatório para ambas as partes e, portanto, facilitadora da obtenção da estabilidade necessária a qualquer tipo de relação positiva.

Silva e Neves (2004) (escrevem um artigo na "Revista de Educação" que se integra numa investigação desenvolvida pelo Grupo ESSA - Estudos Sociológicos na Sala de Aula) defendem que a "indisciplina perturba os professores, afecta-os emocionalmente, mais até que os problemas de aprendizagem com que têm de se confrontar", considerando que o problema

da indisciplina depende de vários factores "uns de ordem social, familiar e pessoal e outros de ordem escolar" e que a escola, como um "sistema aberto", não pode estar imune ao meio que a rodeia, pois tudo o que se passa no seu interior, incluindo a sala de aula, é um "reflexo do meio que a envolve e da sociedade em geral", o que mostra que a motivação do professor pode ser afectada pela indisciplina dos alunos, que tem raízes complexas, não sendo fáceis de explicar, acabando por implicar toda a sociedade em que se vive.

Garcia (1999) acha necessário "superar a noção arcaica de indisciplina como algo restrito à dimensão comportamental", devendo pensá-la "em consonância com o momento histórico desta viragem do século", considerando que a escola tem menos a necessidade de se transformar e mais a de inovar, de se reinventar para o próximo século.

Zanzonato (2004) refere na sua dissertação de Mestrado, que as suas análises confirmam que a indisciplina dos alunos pode ser essencialmente resultado da forma como se processam as relações, não só entre professor-aluno, mas também entre aluno-aluno, propiciada pelo ambiente escolar.

Santos (2001) menciona que a indisciplina em sala de aula apresenta-se hoje, pela dimensão que tem vindo a adquirir, como um dos maiores problemas da escola actual. Segundo Afonso, citado por Estrela (1996), continua a autora, os resultados de uma sondagem do IIE (Instituto de Investigação Educacional) apontam para a "percepção generalizada de problemas disciplinares, violência e falta de civismo, num ambiente marcado pela falta de autoridade e pelo facilitismo" (p. 35).

Cabral (2004) (num trabalho intitulado "Dificuldades no relacionamento professor-aluno: um desafio a superar") refere o seguinte:

> Num modelo tradicional de ensino, o professor na sala de aula ensina e dá ordens e os alunos aprendem e obedecem. Zagury (1997) deixou bem claro isso, ao mencionar que a teoria educacional subjacente é que "quando o professor ensina, os alunos aprendem, ou seja, aprender era considerado consequência inevitável do ensinar" (p. 9). Nesse sentido pode-se dizer que o professor quebra a possibilidade de um relacionamento harmonioso entre ele e o aluno, e se este não se adapta ao controle, ele é considerado rebelde, indisciplinado, quando na verdade pode ser apenas uma forma de não aceitação de imposições estabelecidas pelo professor e pela escola. Há um distanciamento entre professor e aluno no que diz respeito à subjetividade, sendo que, muitas vezes, as relações são mecânicas, ritualistas e sem vida. (p. 2)

Esta citação apresenta uma razão bem observada para a indisciplina discente que, como diz, não tem de ser produto do que se ensina, mas apenas uma revolta dos alunos contra um sistema de imposições, pois as pessoas em geral não gostam de se sentir obrigadas a algo. É a ideia do ensino sentido pelos alunos como uma obrigação e não um dever, já referida na introdução deste trabalho.

Cumpre aqui analisar a influência do papel da escola no aluno. Vygotsky (1998) considera que sua função é a de transmitir o conhecimento científico sistematizado e, também, produzir algo novo no desenvolvimento da criança, especificamente formalizando conteúdos próprios, diferenciados do conhecimento quotidiano, ou seja, por meio dela as crianças aprendem conteúdos que foram construídos pela ciência e que têm potencial de abstracção e generalização. Essa mediação é feita tanto por pessoas - os professores - como por objectos - livros, materiais pedagógicos, actividades práticas e por todas as significações que permeiam este processo.

Contudo, o conteúdo científico a ser transmitido aos alunos não deve ser descontextualizado da sua vida, pois segundo Alves (2001), citam Oliveira e Alves (2005): "a inteligência é essencialmente prática. Está ao serviço da vida" (p. 54).

Poderemos, assim, deduzir que essa falta de contextualização ao nível da prática pedagógica de muitos professores poderá também contribuir para a desmotivação e indisciplina dos alunos, desmotivando consequentemente o docente.

As autoras consideram ainda que, em contexto pedagógico, o chamado "bom aluno" também é identificado por algumas características; a primeira pode ser a disciplina, ou seja, aquele que não tumultua ou perturba a ordem da classe, porque para muitos professores disciplina ainda é sinónimo de imobilismo.

Segundo Alves, citam as autoras, é importante, além da atenção voltada para o objecto do conhecimento, a curiosidade que ele desperta: "todas as vezes que você precisa pedir disciplina é porque alguma coisa está errada. Quando o jovem está realmente fascinado pelo objeto, você não precisa pedir..." (p. 6).

Tiba (1996) apresenta na sua obra o seguinte excerto, que relaciona a indisciplina e a afectividade:

> Filhos precisam de pais para serem educados; alunos, de professores para serem ensinados. Estes até podem ser amigos, porém, não mais amigos de que pais e nem mais amigos do que professores. Afinal, como educador, você não pode se esquivar à tarefa de apontar os limites para que as crianças e os jovens se desenvolvam bem e consigam se situar no mundo. A disciplina é essencial à educação, e o afeto é imprescindível para a disciplina.
> (...) O afeto diz respeito ao carinho, a atenção, ao cuidado com as pessoas com quem convivemos. Disciplina, na maioria das vezes está impregnada de abuso de autoridade.(...) Porém a união do afeto e da autoridade podem colocar um fim nas relações de autoritarismo, e levar o "respeito" mútuo ao topo das relações humanas. (p. 165)

Mais adiante define a indisciplina usando a seguinte citação de Ferreira (1995):

> O dicionário, no sentido restrito, apresenta em disciplina, dentre outros, os seguintes significados: "1. Regime de ordem imposta ou livremente consentida. 2. Ordem que convém ao funcionamento regular de uma organização. 3. Relações de subordinação do aluno ao mestre ou instrutor. 4. Observância de preceitos ou normas. 5. Submissão a um regulamento. (p. 166)

O autor acha que esses conceitos podem explicar a dificuldade para definir quais os comportamentos mais adequados para os dias actuais, visto que, a maioria dos pais e professores foram criados com base na displina-autoritarismo, fazendo aumentar assim o choque entre gerações, dado que a geração actual, moderna, é mais liberal e o autoritarismo é visto por esta como antiquado ou conservador. Estas situações são particularmente sentidas pelos alunos relativamente aos professores mais antigos, não todos mas mais aqueles que ainda mantém essa postura autoritária, e em geral, em relação a qualquer professor autoritário que é conotado com os termos de "antiquado" ou "desactualizado".

Com formação na especialidade de psiquiatria e larga experiência na área da terapia familiar, Daniel Sampaio (1996) acha que a indisciplina é um signo geracional, ou seja, explica, "é um símbolo das novas gerações, mas também é um amuleto para nos guiar na descoberta do futuro" (p. 29). Vê a indisciplina escolar como a "irmã gémea" de outros comportamentos de contestação juvenil, caracterizada pela busca da identidade, habitual nas acções dos adolescentes de hoje, que "possuem um saber diferente, muitas vezes com grande alcance em termos de futuro. Nasceram e cresceram numa sociedade imprevisível, fragmentária, em busca de si própria e no sentido para continuar.", pois ser jovem, adianta, "não significa ser apático, aceitar sem discussão, obedecer sem reflectir - sempre assim foi, mas talvez hoje em dia seja imperioso que continue a ser". Considera a indisciplina um comportamento de crítica

permanente dos jovens na "procura de sentido para uma escola que construímos (nem sempre bem) obrigatoriamente para eles" (p. 29).

Jesus (2001) apresenta noutra obra o que se pode considerar um sentido de indisciplina escolar semelhante ao referido na introdução deste trabalho também seu: "a indisciplina dos alunos integra todos os comportamentos e atitudes que estes apresentam como perturbadoras e inviabilizadoras do trabalho que o professor pretende realizar" (p. 31).

Este autor aborda na sua publicação o aumento de frequência e gravidade de violência nas escolas e de indisciplina na sala de aula, como agressões verbais e físicas entre os alunos, e destes com os funcionários e com os professores, conduzindo a um clima de medo e insegurança entre os alunos, sobretudo nos mais novos e disciplinados e também no seio dos pais, que receiam o que possa acontecer aos filhos na escola, e professores e funcionários pela agressividade que os alunos possam manifestar.

Jesus refere ainda o resultado de um estudo realizado em Portugal no ano da sua obra (2001), a pedido do Ministério da Educação (Instituto de Inovação Educacional) sobre a "violência nas escolas" com a participação de 5000 alunos dos 8º e 11º anos de escolaridade que dá conta das proporções que a indisciplina começa a ter no nosso país. Verificou-se que 42% dos alunos já ouviu insultar um professor na escola, resultado que coincide com as investigações do autor que concluíram que mais de metade de várias centenas de alunos inquiridos já tinham observado situações de "gozo" (cite-se, p. 32) em relação a professores e funcionários.

Afonso (in Afonso *et al.,* 1999) considera que a indisciplina é devida à falta de um sentido para a escolaridade, pois ele considera "óbvio" que "quanto menos sentido eu conferir à escolaridade mais apetente estarei para a indisciplina" (p. 7), e questiona "por que razão é que a escola não consegue conferir um sentido à escolaridade (...) que motive os alunos, estimule professores e convença compadres?" (p. 7). Ironicamente, o autor considera que isso acontece por "excesso de sentido": "queremos dar tantos sentidos à escolaridade que acabamos por lhe perder o rasto ..."(p. 8), numa alusão ao facto de hoje em dia se falar muito em escolaridade em acepções mais comuns e restritas dos alunos cumprirem cada ano lectivo de acordo com as normas escolares, sem haver um sentido que dê utilidade prática, interesse ou importância a esse facto, sentido esse cuja responsabilidade deve ser atribuída ás direcções das escolas de

modo que os alunos, professores e pais (comunidade escolar em geral) não se sintam objectos passivos de um sistema de normas impostas, onde os alunos sintam interesse no saber e na aprendizagem e a sua utilidade para a vida, os professores motivados na sua actividade profissional e os pais satisfeitos com o percurso académico dos filhos, caso contrário os alunos se desmotivam e podem se tornar indisciplinados e os professores e pais insatisfeitos. Dá-se muitos sentidos à escolaridade, mas não se aplica aquele que é mais importante, acabando por nos esquecermos dele, de lhe "perder o rasto".

Na mesma obra (Afonso *et al.*, 1999; pp. 32 e 33) Amado conclui, de acordo com o resultado de estudos realizados por si, que os conflitos de relação de alunos com professores, pondo em causa a sua autoridade e respeitabilidade, são sempre classificados como os mais graves, sendo a este nível que os factores sociais, familiares, pessoais e escolares se combinam de forma mais complexa e intensa, mas que os incidentes em sala de aula, como insultos e ameaças ao professor, desobediências, chamadas de atenção, ataques à propriedade, réplicas menos reverentes a castigos, são da iniciativa de poucos alunos, normalmente aqueles que têm vivências sócio-familiares que dificultam a relação e interacção na aula; os mesmos estudos revelam que isso acontece habitualmente com alunos mais velhos que a média dos colegas de turma com repetências e/ou um autoconceito académico negativo; em muitos casos, constatou o autor, são alunos que têm grandes dificuldades de relacionamento familiar, principalmente com o pai (representação da autoridade).

Gomez (in Gomez *et al.*, 1993) destaca a crise de valores existente na sociedade em geral e nas famílias em particular e, considera pela sua prática vivida e reflectida na área da psicopedagogia, que para o aluno o professor funciona como um "guião de valores" e é necessário que este tenha a "autoridade que lhe é outorgada pelos conhecimentos" e também que esta "seja reconhecida pelos alunos para ser exercida". Continua dizendo que a autoridade do professor é muito pouco reconhecida pela sociedade, pelo que conclui ser "possível deduzir que a escola fracassa por força das suas próprias deficiências que se forjam, aliás, na própria sociedade" (p. 49). Conclui que tudo isto se repercute na aquisição de valores, na obtenção de bons resultados e numa boa educação.

Estrela (2002) observa que, após uma visão genérica sobre os movimentos pedagógicos que trata na sua obra, "ressalta bem a evolução de conceito de disciplina, de uma disciplina inicialmente imposta para uma disciplina consentida e para a autodisciplina" (p. 28) (da

heteronomia para a autonomia). Salienta que as correntes pedagógicas actuais se afastam da pedagogia tradicional, "apostando nesta autodisciplina enquanto comportamento autónomo e auto-regulado, socorrendo-se de práticas que a favorecem e de concepções educativas que as legitimam e pressupõem conceitos diferentes de autoridade e das formas do seu exercício" (pp. 28 e 29). Questiona-se sobre o fundamento do conceito de disciplina nas nossas escolas, sobre as relações que tem com a ética e os valores que subentende e cultiva, sobre a sua evolução com o desenvolvimento social e moral do aluno. Acha que a pedagogia actual baseada na "prática da liberdade e na responsabilidade exige da parte do professor competências técnicas e relacionais que a escola tradicional não exigia, o que pressupõe uma formação adequada que raras vezes é facultada ao professor". Conclui assim que é necessário "um quadro institucional e recursos materiais que tornem a escola num espaço de trabalho mas também num espaço de vida" (p. 29).

Relacionando com o fundamento do conceito de disciplina anteriormente referido, a autora cita Gasparini, que estudou turmas orientadas pela inspiração de certos movimentos pedagógicos: "quando um aluno chega a integrar-se num funcionamento pedagógico, aprende também a ser disciplinado segundo certas modalidades de exercício de poder que já não são necessariamente nem unicamente de evocar sob a forma de regulamentos, punições ou de chamadas à ordem" (p. 29).

Estrela considera que ainda existem na escola portuguesa contemporânea "sobrevivências do magistrocentrismo tradicional" do ensino colectivo centrado no professor, que geram um "claro conflito com as preocupações de uma pedagogia mais activa e aberta perconizada pelos actuais programas e patente no discurso dos professores". Remata dizendo que este "desequilíbrio entre teoria e prática gera nestes [professores] atitudes de ambiguidade e ambivalência que não favorecem o clima disciplinar da aula", pois o "acto disciplinar exige decisões claras e coerentes." (p. 122).

Lopes (2003), no seu livro que constitui um balanço de duas décadas de experiências a lidar com problemas de comportamento e de aprendizagem em sala de aula, vem desmistificar aquilo que considera um dos mais interessantes mitos das sociedades modernas, que é o da "violência" e "agressividade" incontroláveis nas escolas, termos que o autor coloca entre aspas (por serem referidos com frequência pela sociedade), mitos de que a "comunicação social constitui um potente megafone", percepção que segundo o autor é desmentida claramente pelos

"números" (de estudos) a evidenciarem, pelo contrário, que "as salas de aula são dos locais mais seguros que é possível imaginar"(contra-capa).

Trabalhando há vários anos na formação de professores, o autor garante que a "aprendizagem é em si mesma terapêutica", citando Chall (2000), que afirma, segundo a investigação e a prática, que a "boa instrução é a forma mais eficaz de intervenção sobre problemas de aprendizagem" e criticando o facto de professores e escolas procurarem com frequência causas e soluções que apontam mais para a terapia do que para a instrução.

A chave para a resolução dos problemas de comportamento e aprendizagem, considera o autor, é os professores criarem um clima que leve os alunos a gostar de estar na escola e "gostar de saber", um gosto que deve ser trabalhado logo na primeira infância, fornecendo aos alunos "experiências que lhes permitam ver nos livros fontes insubstituíveis de saber e prazer" (p. 175).

Tentando desmistificar o "mito da escolha da matéria" a ser leccionada na aula pelo professor no sentido de tentar controlar a indisciplina, Woods (in Hammersley e Woods, 1989) argumenta que diferentes origens sociais dos alunos levam a experiências educacionais diferentes, que reforçam o paradigma da pedagogia prevalente, repercutindo-se naquilo que é ensinado aos diferentes grupos de alunos, que desenvolvem as suas próprias perspectivas: conhecem os seus lugares, internalizam as definições de sucesso e insucesso do professor e as aplicações a si mesmo com as etiquetas habituais (estúpido, preguiçoso, praga, esperto, trabalhador, etc.). A escolha da temática da aula pelo professor é determinada pelo aluno médio ("que se sente em casa") e não pelo estranho. Há uma forte conexão com a classe social do aluno. Factores sociais como o grau e tipo de aconselhamento parental nos grupos de influência, as impressões culturais sobre o professor ou o saber-fazer de pais dos alunos médios podem restaurar situações aparentemente perdidas.

Para Woods, medidas progressivas em escolas, tais como o uso do ensino em equipa (co-ensino) e da capacidade de classes mistas (turmas heterógeneas), têm posto sob "fogo cruzado" professores e alunos: para o professor iniciante, fomenta a desordem e a decadência e para o professor experiente, são "apenas arranhões nas orlas de um sistema ultrapassado, mas curiosamente resistente" (p. 59, traduzido). O autor acha que mudar a escolha do assunto da aula, só por si, não é fundamental, embora o aumentar da margem dessa escolha só traga

benefícios, e adianta que enquanto a estrutura social de quem escolhe e os objectivos gerais da escola se mantiverem, mudanças na restrição serão de grau e não de tipo.

Hammersley, na mesma obra, defende, acerca da interrogação "alunos conformados?", que o importante são os grupos informais que se desenvolvem dentro e ao longo das turmas, não havendo um "isomorfirmo" entre a adaptação dos alunos e os grupos de interacção em que eles participam: os alunos podem interagir com os seus colegas por muitas razões e não necessariamente porque partilham valores ou até objectivos.

O autor acrescenta que, para a condução do trabalho escolar, o processo de negociação das exigências é a arte de ser um professor de sucesso: se este não faz suficientes concessões os alunos ficam ofendidos e podem tornar-se rebeldes; para ele, uma lição-padrão deve consistir em: verificações, balanços, incitações, concessões, motivações, punições, regozijos, pausas e assim por diante, de modo que o professor cative a maioria dos alunos, enquanto estes "procuram basicamente o conforto das suas perspectivas com realismo, tendendo a reagir ao facto de como as técnicas do professor se encaixam nesse realismo" (Hammersley e Woods, 1989; p. 21, traduzido).

Quanto à mobilização da atenção do aluno, Hammersley (in Hammersley e Woods, 1976) refere que a ordem na sala de aula é uma área crucial de investigação para entender o processo de selecção e socialização, pois é dos lugares mais privilegiados onde ela ocorre. Explica que, o professor, por um lado, procura manter a atenção e o esforço dos alunos motivando a sua participação e, por outro, controla a extensão, a natureza e o tempo de participação de modo a que possa controlar o "tópico" da lição (gerar e manter a atenção e participação e controlar esta).

Considera, o autor, que o edifício escolar com salas separadas protege a lição de intrusos externos, mas que isso não é suficiente, pois defende que as paredes podem criar "barreiras [psicológicas] de comunicação" entre os alunos (que se sentem fechados e controlados) e que esta "situação convencional de encerramento" deveria ser reclamada e revista conforme as situações (por exemplo: ter aulas em edifícios de compartimentos sem divisões físicas ou de "paredes falsas", como existem em casas modernas).

Hammersley observa ainda que enquanto em certas escolas se procura assegurar que os alunos sabem como se devem comportar na sala de aula, a verdade é que eles têm muitos motivos para não cumprir essas regras ou não obedecer às ordens do professor e, por isso, o professor tem de manter continuamente a "santidade" da lição, devendo reforçar certas regras na aula para definir limites na actividade dos alunos (espaço, tempo, ruído, etc.) para o conhecimento e para o relacionamento.

No que concerne à instrução pela descoberta, Atkinson e Delamont, na mesma obra, argumentam que os métodos heurísticos envolvem os alunos numa atitude de descoberta em vez de adquirirem passivamente conhecimentos sobre coisas. Woods, também na mesma obra, defende que o riso ou a gargalhada funcionam como um antídoto escolar, explicando que os risos na escola podem aprender-se (com os professores): 1º) podem ser um instrumento político cuja meta é consolidar melhores relacionamentos e criar uma atmosfera conducente à realização dos objectivos da escola e 2º) podem também constituir uma reacção contra a autoridade e a rotina, sendo um elemento de divisão social para preservar um grupo (dos satisfeitos com o sistema, escolar) e destruir outro (dos insatisfeitos). O riso, assim, funcionaria também como um indicador público dos que conseguem conformar-se com as dificuldades levantadas pelo sistema (escolar), situação a "preservar", enquanto a sua ausência significaria inconformidade, situação a "destruir".

Woods (1990a), relativamente à adaptação dos alunos à escola e a interrogação "dias mais felizes?" (na escola), exemplifica que um visitante da escola pode testemunhar num dia que é um local feliz, pela alegria de viver dos espíritos jovens, da camaradagem entre professores, do afecto professor-aluno, dos risos nos corredores e no exterior e pela diversão dos alunos juntos, e noutro dia um local triste, desolado, pela rivalidade entre alunos, o desfavoritismo na sala de professores, os confrontos professor-aluno, os professores em *stress*, etc. No primeiro caso, os alunos choram a saída da escola e no segundo é como um escape para o mundo livre e real começando mais cedo a vida.

Considera que a escola é, assim, um lugar de luta onde professores e alunos fazem o melhor para se adaptarem aos problemas onde os constrangimentos sociais colidem com as intenções pessoais; essa luta resulta em felicidade ou desolação ou à combinação dos dois; para alguns alunos a luta é essencial atraindo toda a atenção e seus talentos e o sucesso é profundamente satisfatório e para outros, sem perícia nem criatividade, vão copiando

estratégias, tornando-se mais acomodativos, menos confrontadores. A escola, conclui Woods, tem um regime autoritário e as regras são para cumprir, não necessariamente para serem entendidas ou se concordar com elas.

Noutra obra, sobre a "escola dividida", Woods (1990b) argumenta que, por um lado, a escola está dividida pela pressão de forças poderosas da sociedade (factores externos: classe social e a tecnologia), mas, por outro, existe um leque de escolhas para a pessoa do professor (elementos institucionais). Professores, alunos e pais têm perspectivas que promovem e reflectem essas divisões, enquanto professores e alunos usam estratégias e adaptações que as divisões exprimem, consolidando e promovendo em troca. As divisões vêm de diferentes fontes, umas com raízes menos profundas que outras, cuja influência é nelas injectada em vários níveis que não deixam de estar necessariamente interligados.

O autor apresenta as implicações disso: precisamos de salvar os professores da preocupação da sobrevivência; eles precisam de profissionalização. Parte da pressão neles surgiu de um interesse crescente pela educação como actividade e da atenção de teóricos educacionais, inovadores de currículo e formadores. Muitos destes actuam a um nível diferente da realidade da sala de aula, fazendo recomendações que causam problemas aos professores, quando os reformadores de currículo podiam tornar uma pressão irresolúvel numa ajuda. Woods não nega a possibilidade de existência de muita coesão entre reformadores (de currículo) e praticantes, contudo para si, é fácil perder de vista os mecanismos de mediação entre a ideia e a prática.

Profissionalizar professores não significa, para o autor, dar-lhes mais conhecimento ou perícia, mas promove um sentido da sua "indispensabilidade, infalibilidade e inevitabilidade", separando-os de outros grupos como os pais. Talvez por isso, acrescenta, as "escolas comunitárias" parecem tornar-se populares, pois cortam muitas dessas limitações na defesa do profissionalismo, pois acha que uma reforma que abole a posição de "carolismo" do professor permitindo uma "aventura" cooperativa com pais e filhos numa tarefa comum seria um rearranjo das responsabilidades, incomum na sociedade tecnológica.

Quanto ao controlo da sala de aula, Denscombe (1985) defende que ele pode não aparecer no currículo, mas as pessoas aprendem bastante sobre isso na escola; todos sabem (professores, alunos e público) e muito tem sido escrito sobre isso. Os alunos, continua o autor,

colocam dificuldades de controlo por desordens psicológicas ou problemas familiares e culturais e alguns até dão conselhos aos professores na metodologia para conseguir controlar as aulas: lidar com alunos de modo a minimizar a previsão de problemas de controlo.

Referindo-se à criatividade, Woods (1991) salienta que tem sido uma característica essencial dos alunos, mas coloca-se nos tempos actuais como uma necessidade do professor. Citando Waller (1932), que fala da influência maligna que vai devorando gradualmente os recursos criativos do professor dificultando a sua capacidade de adaptação global, Woods afirma que este "enfraquecimento intelectual" nos professores se deve à longa sociabilização com os alunos, ao facto do impulso criativo não combinar bem com o ensino e a investigação não tem encorajado os professores como criadores de conhecimento, notando que até no ensino superior há uma distinção bastante rigorosa entre investigação (descoberta) e ensino (transmissão da descoberta). Além destes aspectos intrínsecos ao ensino, continua, citando Ball (1990), existem as políticas educativas e económicas que tendem a retirar competências aos professores e a proletarizar a sua profissão.

Actualmente, refere Woods (1991), há tendências contraditórias entre professores: uns fomentam maior controlo na docência, outros caminham no sentido de uma maior liberdade e faz uma síntese histórica da evolução do ensino nas últimas décadas: até aos anos 70, o ensino era uma "caixa negra" em que o professor não parecia existir com relevância; nos anos 80 acentua-se os mecanismos de controlo e supervisão dos professores e a partir dos anos 90 entra-se num período de libertação (inspiração, criatividade) dos professores. O autor alerta que a renovação do interesse pela criatividade do professor, que faz parte do quotidiano e é necessária à evolução, corre o risco de ser negligenciada; se for dirigida para o professor, este dará o impulso para uma nova tendência cumprindo a promessa educativa de "progresso" e inovação individual em equilíbrio com uma boa base de conhecimentos fundamentais.

Formosinho (in Formosinho *et al.*, 1999) é de opinião de que é difícil a renovação pedagógica a partir da escola e dos professores num sistema onde predomina a lógica do centralismo democrático e pensa que a inovação é mais possível na sala de aula, pois fica escondida, não viola o princípio da privacidade pedagógica, não é controlada e assim pode ser interpretada como tentativa de influenciar o comportamento de outros professores. Conclui que será nas áreas onde predomina a lógica centralista onde se pode esperar alguma inovação a partir "de baixo". Defende que a escola comunidade não é uma administração autónoma do

estado, mas uma administração indirecta; embora esteja dependente dele, tem características autónomas (pode definir o Plano Educativo de Escola, PEE, p. ex.).

Para o autor, o sistema educativo dos países ocidentais sofreu grandes transformações com a construção da escola "de massas" resultante das políticas de expansão da educação escolar do pós-guerra, pondo esta em crise, pois a escola actual é muito diferente daquela em que a maioria dos cidadãos se formou, passando o Estado a exigir novas tarefas na sociabilização, desenvolvimento e instrução dos jovens (Formosinho, 2000). A construção da especialização docente, continua o autor, foi acompanhando a construção da escola de massas em complementaridade com o alargamento gradual dos papéis docentes e com a criação de actividades e tarefas diversificadas com algum conflito com a criação de especializações não docentes.

Defende ainda que uma educação equilibrada numa escola de interesse público implica a valorização societária (Estado) e comunitária (Sociedade Civil), de modo a representar o equilíbrio que deve existir numa sociedade democrática entre o poder do estado e a sociedade civil (Formosinho, 2005). Argumenta que o sistema escolar português tem uma história de centralização, em que foram criadas as estruturas que prevalecem até agora: os professores foram socializados num modelo centralizado cuja estrutura conhecem, mas há necessidade de conhecer a sua lógica interna para compreender as dificuldades de descentralizar o modelo, criado no Estado Novo (1926-1974) com Salazar.

Formosinho (2005) faz notar que a autonomia das escolas emerge no último quartel do século XX pelo questionamento da centralização e das lógicas burocráticas na administração do sistema educativo, e defende que essa autonomia deve basear-se predominantemente na dimensão pedagógica (desenvolver as escolas) e não necessariamente na territorial, colidindo assim com a transferência das lógicas administrativas do nível central para o local (descentralizar).

Além disso, Formosinho e Machado (2006) afirmam que, ao se guiar pela racionalidade técnica segundo o princípio da universalidade (impessoal), a modernidade marginaliza as pedagogias, que reclamam o sentimento, a singularidade e o afecto (pessoal). Acrescentam que os movimentos para uma pedagogia humanista como alternativa à escola tradicional evidenciam diversas propostas e práticas pedagógicas para superar a tensão que atravessa a

escola do século XX, mas os modos de apropriação indevida destas propostas pela pedagogia burocrática faz com que a racionalidade técnica da escola tradicional, reconhecendo algum mérito de propostas e práticas, as transforma em normativos de acção, reconduzindo-as ao "redil burocrático", neutralizando a sua "fecundidade pedagógica". Os autores explicam que a relação pedagógica é pessoal para professores e alunos concretos e não genéricos, não podendo ser sujeita a esquemas baseados na impessoalidade e uniformidade; para ser bem sucedida, ela deve ter em conta as especificidades dos intervenientes e do contexto, o que é consensual com várias teorias pedagógicas.

No que diz respeito à gestão escolar, participação e autonomia - Plano Educativo de Escola (PEE), Costa e Formosinho (1991) referem que com a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº 46/86) iniciou-se o processo de reforma do sistema educativo com destaque para a reforma educativa das escolas, e assim novos conceitos surgem no vocábulo educacional português como Direcção (em vez de gestão) das escolas, comunidade educativa e PEE. Só passados cinco anos, continuam, foi aprovado um novo modelo para a administração das escolas, cuja matéria foi realmente discutida com os partidos políticos e sindicatos e reflectida em fórum académico.

Os autores defendem nessa obra que o PEE só tem sentido numa escola com autonomia, que não existia antes da Lei de Bases, pois o modelo de administração pública centralizado vigorava, sendo a escola apenas um serviço local do Estado, integrando uma hierarquia que tinha no topo os Serviços Centrais do Ministério de Educação; era uma escola sem autonomia, dirigida nas decisões importantes por esses Serviços, por despachos normativos e circulares e instruções directas. Após a Lei de Bases, referem os autores, propõe-se uma nova escola, com autonomia pedagógica e administrativa, que enquanto comunidade alargada tem direcção própria, mas, contrapõem que esta autonomia tem contrapartidas, pois a escola não é uma "unidade social em autogestão" e por isso essa autonomia deve ser acompanhada de medidas que a balizem e criem mecanismos de prestação de contas perante a comunidade alargada: da comunidade docente (professores) à comunidade escolar (professores, alunos e funcionários), desta à comunidade educativa restrita (comunidade escolar e pais) e desta à comunidade educativa alargada (comunidade escolar, pais e representantes da comunidade local e profissional: município, associações sindicais, económicas, culturais, científicas).

Em conclusão, Costa e Formosinho (1991) consideram que o PEE é o "instrumento organizacional" da expressão da vontade colectiva dessa escola-comunidade educativa e é o documento que dá sentido útil à participação, é a "corporização operativa" da autonomia da escola-comunidade; PEE, comunidade educativa, direcção, participação e autonomia são os conceitos intimamente ligados que integram a "arquitectura conceptual" de uma nova concepção de escola; o PEE não é o desenvolvimento natural de outros instrumentos organizacionais já introduzidos (planos de formação ou de actividades), mas um instrumento ao serviço da nova escola.

Por outro lado, Costa (1996) considera que a educação, além da faceta individual tem uma dimensão social que se manifesta na interacção entre gerações (acto educativo) e na existência de vários agentes sociais com funções educativas (família, escola, meios de comunicação social, grupos e várias associações) e uma dimensão "organizacional" que se manifesta em espaço próprio, a escola, segundo a cultura ocidental. O autor afirma que a escola assumiu ao longo da sua existência diferentes concretizações sócio-históricas desde o seu início como instituição familiar e militar, passando por religiosa e mais tarde como estatal. Costa refere que na Europa Ocidental se destaca a sua dimensão religiosa, pois a Igreja deteve o monopólio das escolas desde o séc. VI até à segunda metade do sec. XVIII, e só a partir daí (com revolução francesa, liberalismo, iluminismo e revolução industrial) a educação se converteu em assunto de Estado e se assistiu à nacionalização das escolas e à criação dos sistemas estatais de ensino.

Ainda sobre a educação escolar, Pires e colaboradores (1991) consideram que esta tem-se apresentado e caracterizado no mundo contemporâneo assumindo formas e estruturas que têm variado com os contextos sociais onde se desenvolvem, desenvolvimento este que não só varia de país para país, como também em cada país varia com o respectivo processo histórico nacional. Os autores exemplificam o caso de Portugal relativamente à França: existe em Portugal dependência cultural com as ideias traduzidas da Revolução Francesa segundo o figurino napoleónico, mas a característica centralizadora do sistema educativo português, igualmente presente no modelo francês, tem raízes mais antigas na política do Marquês de Pombal, anterior à Revolução Francesa.

Fazendo uma ponte para o estudo das competências do professor, Philippe Perrenoud (2000), importante sociólogo da educação, considera que não pode haver nenhum avanço nas

competências para ensinar sem uma representação partilhada das competências profissionais que estão no centro da qualificação, as que convém manter e desenvolver e das quais os profissionais devem prestar contas. Ajudar a formular e a estabilizar uma visão clara do ofício e das competências é, segundo o autor, uma das principais funções (subestimada) dos referenciais de competências. Estas, conclui, não são portanto instrumentos reservados aos especialistas, mas meios para os profissionais construírem uma identidade colectiva.

Perrenoud (1995) acha que a reflexão sobre a construção do sentido do trabalho, dos saberes, das situações e das aprendizagens escolares poderia permitir propor um fio condutor que reunisse contribuições interdisciplinares segundo três evidências sociológicas: 1ª) o sentido constrói-se, não é dado à partida; 2ª) constrói-se a partir de uma cultura, de um conjunto de valores e de representações e 3ª) constrói-se em situação, numa interacção e numa relação. Continuando sobre a escolarização e sentido dos saberes, o autor defende que existe uma "obsessão" em instruir a juventude alegando ser "para o seu próprio bem", mas depois o sistema educativo exerce uma grande pressão sobre a sua vida e seu trabalho, em que o aluno é desafiado a trabalhar o suficiente na escola, onde passa 10 a 15 anos da sua existência, para poder satisfazer as exigências de promoção ou de acesso aos lugares de topo mais invejáveis. Acrescenta que os alunos não têm plena consciência de aprenderem e exercerem um ofício (de aluno) e, como qualquer outro profissional, limitam-se a exercê-lo com a "ilusão da espontaneidade" que o *habitatus*, gerador de práticas, autoriza (citando Bourdieu, 1980), e menos se apercebem ainda até que ponto o exercício do ofício, tal como o interiorizaram e lhes é imposto, estrutura a sua experiência individual e colectiva e o sentido que lhe atribuem.

O autor considera os "ciclos de aprendizagem" como um caminho para combater o fracasso escolar dos alunos (Perrenoud, 2004). Explica que estes ciclos, que estão a ser discutidos no mundo, consistem basicamente em substituir as etapas anuais de progressão (ano lectivo) por etapas de pelo menos dois anos ("ciclo"), implicando fixar objectivos de aprendizagem por ciclo, capacitar professores para orientar e facilitar o percurso de formação dos jovens, usando uma "pedagogia diferenciada", com a constituição de equipas responsáveis por ciclo com autonomia para organizar o seu trabalho sobre as novas formas de avaliação, a distância a tomar dos programas e da padronização dos percursos. O autor acha que seria muito optimismo imaginar os sistemas educacionais a se aventurarem nesse sentido e refere que a observação mostra que eles adaptam mais facilmente ciclos de dois anos, não tocam no individualismo dos professores, na avaliação nem nos objectivos.

Noutra obra, Perrenoud (2001) explica a necessidade de uma "pedagogia diferenciada" para usar na "escola das diferenças" de hoje (alusão à heterogeneidade dos alunos) para combater igualmente (tal como com os ciclos) o fracasso escolar. Perrenoud considera que toda a situação didáctica imposta ou proposta a um grupo de pessoas é inadequada para uma parcela deles: para uns pode ser dominada facilmente e, por isso, não é um desafio nem provoca aprendizagem; outros não entendem a tarefa e assim não se envolvem nela. Mesmo quando a situação está em harmonia com o nível de conhecimentos e as capacidades cognitivas dos alunos, pode parecer desprovida de sentido e interesse, não gerando nenhuma actividade notável intelectual e, portanto, nenhuma construção de novos conhecimentos, nem reforço de aquisições. Por isso, concretiza o autor, é importante usar uma pedagogia diferenciada; diferenciar o ensina significa, por definição, "organizar as interacções e as actividades de modo que cada aluno seja confrontado constantemente, ou ao menos com bastante frequência, com as situações didácticas mais fecundas para ele" (p. 27). Perrenoud acha que esta diferenciação deve permanecer como um paradigma geral, bastante abstracto, separado desta ou daquela modalidade de realização e acrescenta que, para caracterizá-la globalmente, trata-se de romper com a "indiferença às diferenças", analisada por Bourdieu (1966) e neutralizar assim um dos principais mecanismos de fabricação do fracasso escolar. Perrenoud defende uma ampliação da pedagogia do domínio de Bloom (1980) (caso particular da pedagogia diferenciada), um enfoque mais contrutivista da aprendizagem, não rejeitando o paradigma geral de uma regulação individualizada de processos e itinerários de aprendizagem. Acrescenta que o projecto social e pedagógico da escola activa e seus efeitos tem o objectivo principal de reduzir a distância entre a cultura familiar e o currículo real, o que reforça a selecção social, devendo-se recriar outros mecanismos de transformar as diferenças culturais em diferenças escolares.

Segundo a perspectiva de Perrenoud (2001), não basta inovar com novas pedagogias que podem igualmente criar desigualdades, pois a diferença cultural entre escola e família não é só em termos sócio-culturais, mas também devida ao modo de vida, à concepção de infância, do saber, do grupo, do trabalho, do esforço e da disciplina; mesmo que se dedique toda a atenção às crianças desfavorecidas para serem autónomas e se aproximarem dos saberes e "savoir-faire" escolares essenciais, podemos, com a melhor das intenções, confrontá-las com uma organização e normas não menos estranhas para elas que as pedagogias tradicionais que lhes são familiares, concluindo-se que as novas pedagogias também podem impedir as crianças de serem bem sucedidas na escola, independentemente da sua origem social. O autor não considera isso inevitável e questiona-se: "Numa nova pedagogia qual é a distância cultural

entre ela ser um objectivo educativo e a vontade de fazer participar de um outra cultura? E qual a parte de distância involuntária, não dominada?" e acha a resposta difícil, pois as novas pedagogias tendem a fazer aprender pela interiorização de um modo de fazer, mais que por um trabalho orientado por objectivos bem delimitados.

Referindo-se às novas estratégias de negociação para inovar a educação, Perrenoud (2002) pensa que para inovar deve-se identificar e ultrapassar os "objectivos-obstáculos". O objectivo global da inovação é dar ao maior número de alunos o domínio dos saberes de base através de uma pedagogia diferenciada, mas os inovadores para isso "chocam" com os seguintes obstáculos: dificuldade de gerir percursos individualizados num ciclo, de avaliar os conhecimentos adquiridos e praticar uma avaliação formativa na aula e dificuldades de representar as estratégias "minimalistas" dos alunos. Se o objectivo global fosse outro, diz o autor, dar aos alunos os meios de enfrentar as tarefas complexas de modo autónomo e eficaz, os obstáculos seriam outros: cepticismo dos pais, gerir diferentes necessidades dos alunos, pouco entusiasmo destes, gerir o tempo em novas actividades, fechamento disciplinar, fraccionamento da grelha horária associada à nova maneira de ser aluno. Um novo conceito de inovação deveria ajudar a colocar a autoridade escolar e política diante das suas responsabilidades: quando um mesmo obstáculo é detectado por várias equipas inovadoras a primeira coisa a fazer antes de transferir as práticas inovadoras é retirar ou minimizar esse obstáculo com medidas estruturais que não têm a ver com a instituição (escola).

Entre a rotina e a improvisação regulada da actividade do professor, Perrenoud (1997) refere que boa parte dos actos de ensino não estão, ou deixaram de estar ou nunca estiveram sob o controlo da razão ou da escolha deliberada, pois o docente põe em acção rotinas de forma relativamente consciente, mas sem avaliar o seu carácter arbitrário, e logo, sem as controlar verdadeiramente. Pela urgência e o carácter "inconfessável ou impensável" da prática, o professor realiza coisas que "desconhece ou prefere não ver". Observa que um pouco tarde e à sua custa, os professores principiantes descobrem que são constantemente levados a negociações e a medição de forças nem sempre resulta a seu favor, a sua formação não os preparou para a ideia de que a "instrução é um combate" e que o domínio e o controlo social são omnipresentes. O autor considera que o poder é negativo para o imaginário pedagógico e sendo o sonho de qualquer professor, conseguir a cooperação dos seus alunos sem exercer o seu poder, acha que a presença, a sedução, o carisma, o saber-fazer didáctico são formas mais subtis de poder.

Hargreaves e colaboradores (2001) consideram que para oferecer mais aos alunos de hoje e um futuro melhor para o mundo que amanhã herdarão, as nossas sociedades precisam de buscar mudanças fundamentais e de grande alcance. Referem que muitos alunos estão se afastando fisicamente das escolas ou se desligando delas emocional e intelectualmente. Os adolescentes, adiantam, precisam, no início, de independência e nós mostramos-lhes indiferença e precisam de gentileza, mas nós pressionamos com o controlo em sala de aula; eles estão saturados de críticas e curiosidades e quando mais precisam de atenção e apoio, nos concentramos em questões de conteúdo exigindo o seu cumprimento. Os autores concluem que a necessidade de mudança educacional é evidente, exigindo pressão dos reformadores em todo o mundo, que não devem aspirar a estruturas e processos imaginados para adolescentes diferentes ou melhores, mas converter as aspirações, contidas na nossa programação, em realidade na sala de aula e nas escolas. Acrescentam que é a implementação que nos derrota repetidas vezes e não a imaginação e questionam-se: "Que é tão difícil quanto a uma mudança educacional? Porque é tão difícil transformar aspirações em realidades?" e respondem-se dizendo que nos tornamos muito mais claros nos últimos anos sobre para onde a educação de adolescentes precisa ir, mas "chegar lá com coerência é que nos escapa".

Por muitos anos a reforma educativa tem sido injusta para os professores de todo o mundo, em que estes têm pouca ou nenhuma voz nas mudanças que se realizaram depois, tendo este facto como consequências: a sobrecarga, o desgaste, a democratização, a pobre implementação e a reforma antecipada (Hargreaves e Evans, 1997). É necessária, segundo os autores, uma mudança positiva onde os professores estejam na "vanguarda do processo" em vez de serem tomados como "vítimas marginalizadas". "É tempo de trazer os professores de volta" (*"it's time to bring teachears back in"*) (contracapa) ao sistema, defendendo que as mudanças devem ser vistas com olhos frescos e mais generosos, porque as reformas actuais estão a tornar-se exaustivas e é preciso "melhorar o caminho". Afirmam que em Inglaterra, América do Norte e Japão, os escritores já identificaram novas direcções existentes antes da actual geração de reformadores e que não há evidência das reformas terem transformado a prática docente. Contam que estudos apontam para a teimosia da capacidade criativa de muitos professores para resistir aos preceitos (decretos) da reforma do *National Curriculum* na Inglaterra e País de Gales (em vigor desde 1988, anos turbulentos que mudaram as estruturas e processos escolares), para redefinirem a reforma de acordo com os seus propósitos pessoais. Hargreaves e Evans concluem que é tempo de repensar a nossa aproximação à reforma, de

juntar os reformadores aos professores para construir culturas profissionais fortes de aprendizagem partilhada (trabalho cooperativo).

Por seu lado, Martyn Hammersley (1993) acha que os problemas macro-micro da sociologia da educação britânica desde o início dos anos 70 do século passado têm estado associados a perspectivas teóricas marxistas-interaccionistas, respectivamente, com várias consequências indesejáveis, cuja validade depende da existência de mais teorias, defendendo que a sociologia da educação deve ser primeiro discutida em torno das perspectivas teóricas em vez de pesquisas substanciais de problemas.

Lawrence (1975) considera que viver no mundo de hoje é mais difícil que no passado, pois a prosperidade da nossa sociedade contribuiu para conferir pouca estabilidade e segurança aos jovens, que vêem o seu próprio mundo cruel e perigosamente dividido pela fome, crenças e ameaças de guerra. Aparentemente impotentes para interferir no curso dos acontecimentos, sentem-se simultaneamente privados de uma via que satisfaça a sua "necessidade urgente de aventura" e de um campo satisfatório para "descarregar a sua energia" num mundo onde é difícil manter o equilíbrio e, nesta perspectiva, a autora diz que "ir à escola" toma um significado específico. Assim, defende que o professor tem de despertar para a vida os mecanismos de pensamento e de sentimento que fazem parte natural da criança, tendo de reconhecer primeiro o "dado" do aluno e só depois o "dado" do conhecimento a transmitir.

Segundo Lawrence, a tarefa do professor não é ensinar, no sentido vulgar do termo, mas sim criar as condições nas quais a criança pode facilmente aprender por si, pois explica, que há um tema comum aos escritores de educação que contribuíram para a teoria e prática modernas: a crença numa força interna de desenvolvimento que consiste no homem se "orientar para a luz" (conhecimento, verdade), e é devido a essa crença, que faz parte da natureza humana, que a criança já deve ter dentro de si o poder de aprender e, a menos que seja "muito mal orientada", o desejo também.

A autora conclui que a forma e conteúdo da educação irá afectar profundamente o mundo futuro, tendo nós hoje a oportunidade de concretizar os grandes ideais dos escritores dos últimos 25 séculos e criar uma educação nova, que, baseada na crença do "milagre" natural do crescimento, na importância das relações pessoais e dos fins espirituais da educação, será adequada aos nossos dias.

Procurando distinguir o bom e o mau aluno, Gilly (1981) defende que é necessário deixar de definir a adaptação escolar em relação a normas arbitrárias fixadas pelos programas, que "metade" das crianças é incapaz de seguir, mas definir essa adaptação em função da própria criança. Assim, segundo o autor, um aluno bem adaptado ("bom aluno") seria aquele ao qual a escola daria a oportunidade de obter um rendimento escolar que correspondesse ao conjunto das suas potencialidades fisiológicas, afectivas e intelectuais, concepção esta de adaptação escolar que deixa de ser compatível com a forma tradicional e dogmática de dar aulas.

Supõe, pelo contrário, um ensino individualizado, assim como uma revisão profunda do espírito competitivo, que se apossa da escola e condena o medíocre e ainda o estabelecer de uma verdadeira cooperação entre os principais técnicos que se ocupam do estudante: pedagogo, psicólogo, médico e assistente social. Gilly acha que existem actualmente muitos "compartimentos fechados" e incompreensões entre os seus respectivos papéis e conclui que os serviços prestados à criança seriam muito maiores se se pensasse mais em confrontar os conhecimentos, os pontos de vista com o objectivo de melhorar o rendimento escolar do aluno.

Delamont (1987a) distingue, na sua obra sobre interacção na sala de aula, dois tipos de encontro entre o professor e os alunos na sala de aula: o "encontro inicial", quando ele encara uma nova turma pela primeira vez, em que ambos têm de um modo geral as suas ideias sobre o que é a vida na sala de aula, mas será necessário criar novas regras para essa nova relação e o "encontro de rotina", que se dá entre o professor e a turma que já se conhecem.

Tentando responder à questão de se o professor ensina realmente, Delamont diz que o professor define o conhecimento, impondo directamente uma versão dele pelo ensino directo e pelo interrogatório que faz aos alunos, fazendo "derruir" outras perspectivas, e isso não significa que os professores realmente ensinam (dão conhecimentos), mas que, segundo estudos, refere a autora, instruem (dão instruções sobre os conhecimentos) os alunos, pois gastam muito tempo a explicar os conteúdos do ensino.

A autora menciona que a estratégia do professor consiste em começar por explicitar as suas expectativas e em formulá-las e repeti-las frequentemente, faz tentativas para dominar o conteúdo e o comportamento dos alunos em primeiro lugar por afirmações directas sobre os padrões que deseja alcançar, enquanto a primeira estratégia dos alunos consiste em descobrir o

que pretende o professor e dar-lho, prevendo receber uma recompensa por isso em termos académicos, empregos ou paz e sossego; caso não se vislumbre nenhuma recompensa por se dar ao professor aquilo que ele quer, adianta, a estratégia principal pode ser o "comportamento disruptivo".

Delamont considera que o número e tipo de contributos de um aluno nas aulas relacionam-se directamente com a força dos seus recursos e das suas perspectivas sobre o devido comportamento na sala de aula. Conclui que todos juntos (professores, alunos e pais) podemos negociar a respeito das convicções que compartilhamos sobre o ensino e a aprendizagem, mas os nossos actos colectivos "não surgem do vácuo" e dependem sempre da estrutura das classes sociais, da estrutura política e do sistema de convicções da sociedade em que vivemos, que exercem influência sobre o modo e aquilo que negociamos.

Delamont (1987b), investigando os papéis sexuais na escola, realizou um estudo no ensino britânico que mostra como a vida quotidiana das escolas e salas de aula está impregnada de ideias esteriotipadas acerca das funções masculinas e femininas (afastando-se da igualdade de oportunidades entre os sexos), persistentes e omnipresentes, e faz notar que o género, aspectos não biológicos entre os sexos é criado socialmente e justifica que, por isso, em todas as culturas já descobertas em todo o mundo têm normas muito diferentes para essas funções. Defende que se desejamos que a sociedade se aperfeiçoe e se faça mais justa e igualitária temos que admitir que qualquer caraterística humana, seja a "masculinidade" ou a "inteligência", são de carácter cultural e portanto está aberta à mudança.

A autora dá um exemplo de um professor que, perante o pai de uma aluna excepcionalmente brilhante, defendia que as escolas não podiam ser responsabilizadas pelo mau aproveitamento das raparigas no ensino secundário e, ao perguntar a esse pai para que universidade ela iria, este respondeu que ela não iria para aí mas ia ser secretária, pois não a queria demasiado intelectualizada porque os rapazes assim se afastariam dela, o que os pais não queriam, ao que o professor não achou evidente esta observação mas a rapariga ("o que não é surpresa") achou. Um exemplo que confirma a problemática do sexismo escolar.

Por seu turno, Argyle (1994) analisa a psicologia do comportamento interpessoal, dizendo que este é uma parte importante da vida das pessoas, podendo as relações ser uma

fonte de felicidade, mas quando correm mal, podem produzir grande *stress*, que é uma das principais fontes de desordem mental.

O autor apresenta na sua obra vários processos usando os novos conhecimentos de Psicologia para poder ajudar a resolver este tipo de situações, referindo a este propósito, por exemplo, que alguns desenvolvimentos na terapia tem permitido aumentar o poder individual de auto-controlo nas pessoas, o que pode contribuir para o processo de auto-crescimento, consistindo na construção de habilidades, controlo emocional e elaboração de construções cognitivas.

Relativamente ao contexto educativo, Argyle defende que pais, professores e todos aqueles que tenham crianças a cargo enfrentam problemas especiais; para exercitar efectivamente a orientação e ajuda das crianças é necessária uma combinação de cordialidade e firmeza; sem calor as relações colapsam e sem controlo (firmeza) não há influência; o autor recomenda que os adultos devem manter uma certa distância ou indiferença, na qual eles devem partilhar os valores ou pontos de vista da criança, mas apenas as suas actividades por um período limitado de tempo.

Noutra obra, Argyle (1976) demonstra clinicamente, com testes de ansiedade, que uma interacção entre pessoas ("interactores") de idades significativamente diferentes, semelhante às situações de entrevistador e entrevistado, superior e subordinado, no sentido do primeiro observar e talvez avaliar o segundo, como é o caso do professor que critica o comportamento do aluno, o primeiro gera maior ansiedade no segundo (por se sentir observado e avaliado) que aumenta com a maior idade do primeiro; a ansiedade do segundo é menor se o primeiro tiver a mesma idade e menor ainda que essa se o primeiro tiver menor idade.

Good e Brophy (1990) mencionam que os professores principiantes consideram os aspectos interpessoais e educacionais do seu desempenho muito mais importantes que os aspectos académicos e vêem o ensino como distribuição de informação; no entanto, alguns professores entram na sala de aula com concepções inadequadas. Os autores acreditam que não há regras para professores bem sucedidos, contudo, acham que estes têm de agir com tomadas de decisão independentes e aplicar os conceitos gerais e princípios em relação aos seus estudantes e aos objectivos educativos.

O modelo destes autores mostra que os professores com boas decisões, que corrigem as menos boas, motivam os alunos a aprender; professores eficazes vêem o seu desempenho como positivo e digno, os ineficazes como um trabalho aborrecido; os professores eficazes exibem autocontrolo, responsabilidade, atitudes realistas e orientação para a resolução de problemas; são bem sucedidos com os alunos e pares. São apresentados, segundo esse modelo, os factores que restringem a capacidade de tomar decisões: falta de consciência dos problemas dos alunos, obediência a ideias não exequíveis, fontes limitadas e falta de *feedback* sobre o efeito da instrução. Também, acrescentam, as expectativas de professores e alunos associadas a estratégias auto-destruidoras que certos alunos adoptam, podem interferir com a aprendizagem.

Good e Brophy constatam que é difícil professores iniciantes tomarem decisões activas a menos que estejam empenhados em desenvolver as necessárias aptidões, e que para um professor ser pró-activo é necessário saber como aplicar as ideias da psicologia educacional tal como as leu, como observou as aulas, como ensinou os alunos e daí desenvolver uma teoria explícita de ensino, que consiste em entender: os objectivos educativos, o desenvolvimento do aluno e da personalidade, o processo de aprendizagem, a psicologia dos métodos de ensino, a gestão da aula e os procedimentos de avaliação.

Além disso, os autores consideram que os professores têm de estar conscientes da sua própria formação em experiências de aprendizagem, pois estas vão afectar as tomadas de decisão nas aulas e na instrução de modo subtil, mas importante (Good e Brophy, 2000). Nesta obra, os autores fazem alusão ao "efeito pigmaleão" (já abordado na teoria da motivação para a realização) em que, segundo dizem, as atitudes e expectativas dos professores sobre diferentes estudantes podem levar a tratá-los de modo diferente, às vezes produzindo efeitos "proféticos" de auto-preenchimento, e acrescentam que um perigo particular são as baixas expectativas combinadas com atitudes de futilidade comunicadas a certos alunos, conduzindo à quebra de confiança e motivação para a aprendizagem escolar, confirmando o seu sentido de infelicidade que os leva a falhar, quando poderiam ser bem sucedidos noutras circunstâncias. Referem que as expectativas tendem a ser auto-sustentadas, afectam a percepção (alertam o professor mais para o que esperam do que o que não esperam) e a interpretação (os professores interpretam e talvez distorçam o que vêem de modo consistente com o que esperam) do professor, podendo prolongar-se até onde não se justificam.

Consideram que a chave para uma boa gestão da aula é a prevenção: "os professores não têm de lidar com o mau comportamento que nunca ocorre" (p. 153); referem que muitos problemas se originam quando os estudantes se juntam ou são obrigados a esperar e que para evitar isso deve-se tomar algumas medidas como: gerir a aula e os equipamentos para os movimentos serem minimizados e os itens necessários serem acessíveis (quando todos querem o mesmo item, providenciam-se vários); manter os alunos ocupados em várias tarefas (evitando rituais e formalidades) simultaneamente por subgrupos diferentes. Good e Brophy observam que, em dadas circunstâncias e por pouco tempo, pode ser útil acomodar a heterogeneidade dos alunos agrupando-os com base nos seus perfis de realização, permitindo aos professores instruí-los de modo mais eficiente, segundo alguns educadores.

Numa obra para professores de línguas, Williams e Burden (1997) argumentam, em conclusão, que as salas de aula, em particular, precisam de ser espaços onde os alunos sejam encorajados a usar uma nova linguagem para comunicar, testar novos modos de expressão de significados, de negociar, cometer erros sem medo, aprender a partir de sucessos e insucessos. Acrescentam que emocionalmente, um ambiente adequado para aprendizagem da língua deve ser aquele que enriquece a crença para comunicar, que por sua vez enriquece a confiança e a auto-estima.

Incidindo nos alunos, Fontaine (1990) analisou os factores cognitivos e diferentes motivações para o sucesso escolar em vários grupos sociais acerca da ansiedade ou medo de recaída e/ou rejeição social, a expectativa e a aspiração para o sucesso. Refere que a ansiedade manifesta-se quando o sujeito vê os resultados previsíveis como ameaçadores, podendo tomar a forma de desvalorização pessoal ou de rejeição social. Conclui que as três variáveis cognitivas (ansiedade, expectativa e aspiração) e a motivação para o sucesso escolar estão muitas vezes implícitas e não se depreendem directamente a partir da sua relação com os níveis de desempenho escolar e por isso há necessidade de integrar variáveis sociais (com cognitivas) para melhor entender essa motivação; o impacto das influências parentais, as práticas de socialização familiar e certos aspectos do desenvolvimento diferenciado das crianças estão directa ou indirectamente ligados a essa motivação.

Relacionado com a ansiedade, Sprinthall e Sprinthall (1993) apresentam algumas situações práticas com crianças e jovens, em que a conquista de sentimentos associados a uma emoção negativa poderá mesmo passar a ser motivante, que é explicado pelos psicólogos à luz

da "teoria do processo oponente" da motivação adquirida. Exemplo: as crianças, parecendo "viciadas na própria adrenalina", atiram-se de lugares altos e trepam a árvores altas; aquilo que de início suscita sentimentos de terror, pode depois de várias tentativas reduzir o medo inicial, mantendo a actividade inicial na mente da criança e esta procura lugares mais altos para recriar a actividade e a excitação; seria agora uma aversão não o fazer. Do mesmo modo isso explica muitas situações de indisciplina de alunos em sala de aula: "às vezes podem-se colocar crianças na posição irónica de terem necessidade de mostrar a sua bravura ao ripostarem atrevida e ousadamente ao professor à frente de toda a aula" (p. 507).

Numa obra recente, Caldeira (2007) procura explicar a tão frequentemente referida, por escritores e pela comunicação social, "(des)ordem na escola", numa perspectiva actualizada, colocando várias questões pertinentes na contracapa da sua obra. Questiona-se se a escola está a passar por uma crise de valores, sem regras que preservem e assinalem comportamentos e papéis, vista como um local de aprendizagem de comportamentos de "ruptura" em vez de ser um local potenciador de novas e interessantes "composições" para o projecto de vida dos alunos, ou em vez disso, não será que se está a tomar a parte pelo todo, um incidente pela regra e a avançar para generalizações abusivas, conceitos distorcidos e a desenvolver uma atitude de suspeita, a qual não só é injusta para todos os que nela trabalham como não tem fundamento empírico.

A autora refere que muitas publicações têm tratado do tema da indisciplina em contexto escolar e que o facto de atrair tantas atenções mostra que o tema ainda configura um problema, e por isso, a sua obra procura contribuir para clarificar algumas questões em termos conceptuais e pragmáticos.

Caldeira, afirma na introdução dessa obra, que várias têm sido as razões apontadas para a desordem no contexto escolar, ainda que algumas de forma especulativa para justificar a atenção pública para este problema. A razão principal que a autora destaca como exemplo é a da profunda mudança política em Portugal em meados dos anos 70, traduzida na organização do sistema escolar e padrões de ensino com a passagem de uma orientação doutrinária, autoritária e conservadora para o paradigma da educação para a cidadania (Ferreira e Silva, 1999).

A autora acha importante, em termos educacionais, uma formação que aprofunde os valores dos alunos, intelectual e afectivamente, para desempenhar vários papéis e, para isso, é necessário que os *curricula* respondam à heterogeneidade dos sujeitos a educar; considera improvável que a educação escolar atinja os objectivos que propõe sem haver uma motivação adequada dos alunos.

Explica que na adolescência, fase com mais manifestações de indisciplina, os ganhos em novas formas de compreensão e raciocínio (Piaget, 1977), associadas ao tipo de etiquetagem (Hargreaves, 1977) de que foram alvo no processo inicial de escolarização, contribuem para o desenvolvimento de percepções acerca de si próprio e ainda da utilidade e interesse da escola.

Assim, Caldeira considera que enquanto para alguns alunos é estimulante prosseguir na escola, experimentar e ensaiar novos papéis e fazer escolhas continuando a motivação escolar conhecida na infância, para outros o insucesso vivido e a "rotulagem estigmatizante" podem empurrar para um desânimo aprendido (Weiner, 1984; citado em Béltran, 1990); e adianta que pode haver ainda um grupo de jovens cuja leitura e apreciação da escola esteja num ponto intermédio: aqueles que tendo sucesso académico e não se imaginando fora da escola nessa altura, não encontram nesta desafios encorajadores ou significados que favoreçam a motivação intrínseca para as aprendizagens imediatas, elegem o convívio entre pares e trabalham em função de objectivos a médio ou longo prazo como suporte de uma etapa que deve ser ultrapassada.

Refere ainda que a sociedade em geral e os pais em particular têm sentimentos ambivalentes sobre a escola: vêem-na positivamente como um instrumento de adaptação à vida social (Diogo, 2004), mas desenvolvem apreensões, sentimentos de insegurança e receio, por exemplo, devido às más influências e más companhias; lugar de aprendizagens formais, de normas e valores de convivialidade, de respeito mútuo e de educação para a cidadania e também de aprendizagens marginalizantes ou até mesmo marginais. Frases actualmente usadas: "Os alunos hoje não fazem nada; só por estar na escola, já querem ter direito a ter boas notas; esforço não é com eles; é tudo facilidades", "não admira que os alunos se portem mal; os pais já não vêem os filhos, como podem educá-los", "como é que os alunos não se hão-de revoltar? A escola já não interessa a ninguém; hoje já não há professores a sério; andam sempre em acções de formação e parece que sabem cada vez menos".

Veiga (2007b), prefaciando esta obra, observa que a escola não está imune a problemas como a indisciplina e a violência, aparentemente incompatíveis com os valores em que assenta a educação e entende que a procura de respostas a este problema situa-se em parâmetros sociais e científicos, tendo os investigadores que trabalham na área da aprendizagem e desenvolvimento humano procurado descrever processos e construir inferências usadas pelos professores na prevenção e resolução de casos escolares problemáticos. O autor revela um estudo da Federação Nacional da Educação (Alves-Pinto, 2002), em que a indisciplina aparece como a primeira causa de insatisfação e stress na profissão docente (88% das respostas) e 91% dos professores do 1° ciclo refere um aumento de indisciplina. Veiga conclui que, apesar dos estudos sublinharem redobradas preocupações com a indisciplina, a violência não é um problema sistemático por ser de ocorrência esporádica e aponta como causas para a indisciplina e violência: evolução da sociedade actual, alterações nas famílias, atitudes hedonísticas, fosso entre o meio do aluno e o universo escolar, a variabilidade incongruente das regras, aparecimento de novas atitudes face à escola e a massificação da escolaridade com alunos desmotivados e a presença de alunos problemáticos (violentos ou com comportamentos difíceis) nas aulas normais (que alguns autores propõem que sejam colocados em turmas ou escolas especiais).

O autor salienta que o tempo de comunicação entre professores e alunos é escasso e pouco significativo e que a falta de diálogo e de reconhecimento podem levar os jovens a atitudes extremas e violentas, devendo as escolas serem responsabilizadas e os professores desenvolverem estratégias para lidar com comportamentos inadequados; por outro lado, também há falta de diálogo dos jovens com os seus pais, pois vêem estes como fonte de "autoritarismo desvalorizante e de associabiliadade".

Para outros autores, refere Veiga, as escolas reflectem sobretudo muitos aspectos da sociedade, comunidade ou bairro onde estão inseridas. O autor sublinha que a maior parte dos estudos direccionam-se mais para a descrição, explicação e prevenção do que para a intervenção com eficácia observada experimentalmente. Acha que a investigação em Portugal já é relevante sobre a indisciplina escolar, vista como um problema complexo e que alguns meios de comunicação social têm empolado as ocorrências sem o distanciamento de uma análise realista. Veiga acrescenta que em vários países as escolas estão hoje confrontadas com níveis de indisciplina e violência acrescidos tornando díficil um clima apropriado para o ensino e aprendizagem, segundo o *website* do Observatório Europeu de Violência nas Escolas.

Continuando, o autor faz notar que as teorias são consensuais no modelo de intervenção nas várias causas da indisciplina: participação dos alunos na tomada de decisões, relacionamento interpessoal, privilegiar as competências comunicacionais, fortalecer a relação escola-família, remover os obstáculos que dificultam a satisfação das necessidades dos alunos e por fim a promoção global do aluno; tarefa que vai além das condições favoráveis do ensino. Essa intervenção deve incidir, segundo Veiga, em alunos agressivos e passivos, "maus" e superdotados, que num dado momento tenham problemas de inserção ou "insucesso", pois a não actuação pode levar os alunos a acreditarem na "lei do mais forte" (do que agride ou ameaça) e também que "não têm cabeça para o estudo".

Neste contexto problemático, Veiga afirma que os alunos vêem a escola como negativa, mostrando fraco rendimento e não-aceitação, fraca auto-estima e assim uma necessidade de afirmação pela oposição e violência, e defende que a ideia-chave de fazer os alunos sentirem que a escola é um lugar onde podem sentir a felicidade a que têm direito, mediante dois eixos fundamentais de intervenção: diminuir os factores de risco e activar os de promoção e resiliência (resistência, não fragilidade).

Estrela (2007) acha que apesar da massificação das escolas ter dado maior visibilidade à indisciplina e violência escolar em função do maior número de alunos e sua heterogeneidade, foram no entanto os meios de comunicação social que maior visibilidade deram a esse facto com generalizações abusivas, que os investigadores mais objectivos circunscreveram e reduziram às devidas proporções.

De acordo com estudos do pensamento ético dos professores. Estrela acha que a disciplina escolar só faz sentido enquanto meio de desenvolvimento sócio-moral do aluno num processo gradual de conquista de autonomia pessoal, que uma escola orientada por valores democráticos deverá favorecer.

Estrela enfatiza nesta obra o papel que a formação de professores pode desempenhar na prevenção e tratamento da indisciplina escolar, com vista a valorizar a educação como factor de desenvolvimento e de equilíbrio social.

Na mesma obra, intitulada "(des)ordem na escola", Caldeira, Rego e Condessa (2007) abordam a indisciplina centrando-se nas concepções de professores e alunos na região dos

Açores, para verificar a influência das especificações geográficas nessas concepções. Defendem a importância do papel da psicologia da orientação vocacional, que não sendo uma realidade em todas as escolas, é considerado um instrumento fundamental para fomentar a adaptação escolar e preparar a cidadania.

Questões relativas ao envolvimento dos pais na escolaridade dos filhos, são aclaradas nesta obra por Diogo (2007), desconstruindo a ideia de se usar esse argumento como causa de comportamentos inadequados dos jovens e crianças, a partir de dados empíricos que revelam um interesse crescente dos pais na escolaridade dos filhos. Entende que mais que culpabilizar os pais (culpabilização antiga, desde os finais do sec XIX, segundo Diogo, usando uma investigação de Sá ou jovens pelo seu alheamento, as manifestações de desordem escolar devem ser vistas como um indicador das tensões que os alunos experimentam na escola, como "produto do sentido e da lógica" que a escola de massas assumiu na sociedade actual.

Ainda na mesma obra, Palos (2007), centrando-se na relação dos jovens com a escolaridade (a escola não tem o mesmo significado e sentido para todos), denota que para muitos a experiência escolar é violenta, repleta de dificuldades e distante da cultura dominante da escola: "são sujeitos às suas práticas como se sempre tivessem vivido no meio delas" (Correia e Matos, 2003) ou como se fossem detentores dos recursos sociais, escolares e simbólicos para interiorizarem o modelo de aluno subjacente aos discursos normativos.

Palos vem contribuir, nesta obra, para aclarar o sentido que os jovens conferem ao seu percurso escolar num quadro mais amplo de projecto de vida, apesar das dificuldades referidas; o estudo das perspectivas dos jovens nesse âmbito mostra uma pluralidade de perfis de relações dos jovens com a escola a ser considerado por um sistema que afirma valorizar a diversidade e a heterogeneidade. Nessa linha, conclui Palos que se primarmos pela retórica sobre apostas pedagógicas adequadas, corremos o risco de potenciar conflitos e gerar desordem, ou por outras palavras, antes de ver o modo como se deve ensinar os alunos, devemos respeitar o sentido que dão ao percurso escolar e aos seus projectos de vida.

Veiga (2007a) apresenta nesta obra um instrumento de avaliação e de diagnóstico de situações de trangressão escolar, denominado EDEI (Escala de Disrupção Escolar Inferida pelos professores). O autor refere que a falta de instrumentos que pudessem ser administrados por professores e alunos para se pronunciarem sobre a disrupção escolar levou à construção

gradual de um instrumento de avaliação (Veiga, 1996), que foi retomado na sua multidimensionalidade com novos elementos, originando a EDEI-2006. Veiga considera que este instrumento de avaliação para comportamentos escolares disruptivos poderá ser uma via útil para um melhor conhecimento dos alunos pelos professores e outros profissionais da educação e adianta que se pode apreciar o interesse em novos estudos com a EDEI-2006 de modo a confirmar a multidimensionalidade do constructo "disrupção escolar", além da ampliação da sua validade externa em projectos psico-educacionais.

Em síntese, e de acordo com a visão actualizada de Caldeira (2007), entendemos que é necessário quando à indisciplina escolar, tão falada hoje em dia, separar o mito da realidade, pois as salas de aulas devem ser e são, apesar de muita especulação dos média sobre problemas na escola, dos locais mais seguros que se possam imaginar (Lopes, 2003). Sendo assim, pensamos que embora a indisciplina seja um facto bem real, ele é de frequência esporádica (Veiga, 2007b) e não é, não pode, nem deve ser representativo do essencial que se passa num estabelecimento de ensino, cujo objectivo é a promoção do saber e do desenvolvimento pessoal dos alunos.

2.2.3 Estudos sobre indisciplina desenvolvidos em Portugal

Relativamente à investigação científica, que nos últimos anos tem sido realizada, surgem em Portugal, alguns trabalhos de inegável interesse e que procuram diagnosticar e compreender o fenómeno da indisciplina. Verifica-se que existem diferentes perspectivas e opiniões sobre esta temática.

Afonso (1989), é da opinião que a indisciplina na sala de aula deriva das relações que se estabelecem entre o poder dos professores e o poder dos alunos. No seu ponto de vista, estas relações apresentam-se *como* tendencialmente assimétricas, ou seja, o poder do professor é mais forte e impõe-se ao poder dos alunos.

De uma forma geral, as relações sociais são sempre assimétricas e segundo o investigador, o poder pode ser considerado como uma acção de imposição ou capacidade de influência, que implica relações assimétricas entre e dentro de unidades sociais diversificadas. Desta assimetria de poderes entre professor e alunos resultariam os conflitos, pois em muitas ocasiões os alunos procurariam contrariar essa tendência assimétrica.

Afonso baseia-se nos estudos efectuados por alguns investigadores e chega à conclusão que o professor é detentor de inúmeros e variados poderes, sendo de salientar os seguintes: poder normativo (exercido através do apelo a normas ou valores existentes quer sejam morais, religiosas, jurídicas, cívicas ou cortesia entre outras), poder legítimo (ligado à posição legal ou de autoridade), poder coercitivo (ligado à capacidade de punir), poder de recompensa (refere-se à capacidade de recompensar), poder referente (ligado à identificação do receptor com o detentor, tentando comportar-se como e em acordo com ele), poder de especialista (ou especializado, ligado ao conhecimento específico, especial e privilegiado do detentor), poder físico (baseia-se naturalmente na superioridade física dos seus detentores face aos restantes indivíduos e é pouco usado nas organizações), poder pessoal (baseia-se nas características pessoais no campo afectivo, temperamental e de personalidade), poder autoritativo (ou autoridade, advém da posição oficial que se ocupa na estrutura hierárquica da organização), poder material (ou remunerativo, baseia-se na faculdade de atribuir recompensas materiais) e poder cognoscitivo (baseia-se nos conhecimentos técnicos ou científicos dos seus detentores). Após a análise de todos os poderes referidos, este investigador conclui que o poder do professor será tanto maior quanto mais diversas forem as bases em que ele se sustentar e quanto maior for a congruência entre as bases do poder do professor e as finalidades do nível do sistema educativo em que exerça a sua actividade.

No que concerne aos poderes dos alunos, o mesmo autor, baseando-se em estudos elaborados por outros investigadores, conclui que os alunos são igualmente detentores de importantes parcelas de poder, sendo de destacar o poder de grupo (baseia-se na força associativa e sentimento de pertença a uma classe com objectivos comuns e reinvidicações próprias), poder físico, poder normativo, poder referente, poder pessoal e poder de perito (ou de especialista).

A sala de aula será o espaço onde os poderes dos alunos e do professor se confrontam, sendo esta interacção propiciadora de um processo negocial entre alunos e professor, podendo ou não gerar-se conflitos entre eles.

Segundo a investigadora Olga Magalhães (1996), a indisciplina poderá ser a face visível de um poder detido e exercido pelos alunos. Tal como já se referiu, numa sala de aula, o professor não é o único detentor de poder e segundo a opinião de Melo (1993), mesmo que nada seja perguntado ao aluno, ele tem sempre a opção de colaborar ou não. O professor, apesar de exercer um poder formal, legítimo e natural, nunca deve esquecer de que na sala de aula existem outros actores em interacção social, igualmente detentores de poder e de objectivos, muitas vezes diferentes dos preconizados pelo docente. Na sala de aula, professores e alunos detêm parcelas de poder, de carácter e natureza diferentes, e cada um deles tentará utilizar essas parcelas de poder para atingir os seus objectivos.

Segundo Magalhães (1996), algumas vezes os professores tendem a esquecer que, não sendo os únicos actores presentes, também os outros actores, nomeadamente os alunos, podem desempenhar papéis diferentes daqueles que lhes são atribuídos pelos professores e disputarem com eles o poder e a autoridade.

Nesta óptica, a indisciplina dos alunos resultaria de um poder informal e de grupo, naturalmente exercido pelos alunos como forma de contestação e visando atingir objectivos diferentes dos do professor.

Usando o seu poder, os alunos podem assim contestar alguns aspectos da aula, nomeadamente os conteúdos programáticos, o estilo do professor, o sistema escolar em que se inserem, o ritmo da aula, as estratégias utilizadas, entre outros.

Magalhães (1996) considera que as diversas formas de indisciplina manifestadas pelos alunos constituem uma contestação quer à escola quer aos conteúdos programáticos que são obrigados a adquirir. Esta investigadora não concorda que os comportamentos indisciplinados possam ser uma contestação ao professor. Antes se apresentam como uma forte contestação ao desfasamento entre a escola e a sociedade actual.

Na óptica do investigador Domingues (1995), os problemas disciplinares nas escolas estão relacionados com desconexões a nível formal e informal. Ou seja, segundo o autor, todo o sistema educativo é ambíguo e desorganizado no que respeita ao necessário controlo disciplinar. Não há uma definição exacta e global daquilo que se pretende fazer para manter a disciplina na escola. O investigador caracteriza controlo disciplinar como o conjunto de todas as actividades cuja finalidade é exercer algum tipo de influência sobre o comportamento dos alunos, procurando ajustá-lo àquilo que é, por cada professor e pelos professores em cada escola, considerado como padrão de comportamento aceitável. No entanto, a questão central reside na definição de comportamento aceitável.

Segundo Domingues a confusão e a desorientação são gerais. As desconexões difundem-se em cada escola em particular e em todas as escolas no geral. Um determinado comportamento pode ser considerado desviante para uns professores mas não para outros. Melo (1993) é da opinião que enquanto o normativo do regulamento da escola e as indicações dadas por um professor podem ser unívocos, não acontece o mesmo relativamente ao que é entendido por cada professor como indisciplina ou comportamento de nítida indisciplina, existindo grandes divergências.

Outro factor que poderá complicar mais esta desconexão disciplinar é o facto de cada escola ter o seu regulamento interno, que pode ser mais ou menos cumprido, conhecido e respeitado. Cada escola tem os seus alunos, professores e auxiliares que podem agir das maneiras mais díspares, quantas vezes mais em conformidade com os seus próprios valores do que com as regras estabelecidas.

No que respeita ao papel da escola, enquanto organizadora e responsável pela manutenção da disciplina, também ela é considerada ineficaz e desorganizada. As regras não são claras nem são convenientemente estabelecidas e ponderadas e nem a articulação entre os diversos órgãos se executa como seria desejável. Segundo Domingues (1995), controlo disciplinar, sendo fundamental numa organização normativa, revela-se uma actividade muito desconexa. Esta realidade constitui, porventura, o traço mais marcante da administração da disciplina.

Todo este panorama se revela muito preocupante, uma vez que a indisciplina parece ser parte integrante da escola actual.

Segundo a perspectiva de Daniel Sampaio (1996), um dos problemas fulcrais da indisciplina dos nossos dias é a disparidade e falta de homogeneidade das regras estabelecidas. Na perspectiva do autor, a questão da indisciplina na escola é um conjunto de equívocos. As regras variam de escola para escola, de aula para aula e de professor para professor. As percepções sobre as mesmas situações não se apresentam aos olhos dos alunos como homogéneas, o que justifica a confusão e os enganos que muitas vezes se estabelecem.

Esta questão, já não sendo nova, já foi objecto de estudo de alguns investigadores que chegaram à conclusão que o professor não actua de forma igual nas punições, ou seja, para a mesma culpa, ou culpas aparentemente semelhantes, aplica penas diferentes, conforme os antecedentes e cada professor tem critérios diversos, o que causa perturbação nos alunos, cria-lhes insegurança na forma de estar na aula.

Sampaio considera a existência de três tipos de regras: as regras formais, oriundas do Ministério da Educação, as regras não formais estabelecidas em cada escola e as regras informais ou sociais. Do cruzamento destes três tipos de regras resultam muitas acções contraditórias e muitas vezes sem coerência e os professores, pais e alunos acabam por não saber muito bem quais as regras pelas quais se devem orientar.

Sampaio propõe seis medidas que poderão conduzir à aproximação da resolução desta complexa e permanente temática. A primeira medida passa pela co-responsabilização de professores, pais e alunos relativamente à disciplina escolar; a segunda, pela melhoria da comunicação entre professores e alunos; a terceira medida implica um maior envolvimento dos pais na educação dos seus filhos; a quarta medida está relacionada com a necessidade da escola promover variadas actividades, que mantenham os alunos permanentemente ocupados; a quinta proposta relaciona-se com os conteúdos programáticos que, cada vez mais, devem ser dirigidos aos interesses dos alunos e a sexta e última medida diz respeito à necessidade da não existência de ideias pré-concebidas, por parte dos professores relativamente a certos alunos.

Por seu turno, Estrela (1992) é da opinião que a indisciplina existente nas escolas portuguesas está directamente relacionada com a relação pedagógica aí existente. A autora salienta que o fenómeno está directamente relacionado com a autoridade do professor, remetendo directamente para o campo da relação pedagógica.

Por estes motivos e tendo em conta a problemática que quase todos os professores enfrentam diariamente, a autora (1992) propõe que a formação de professores (inicial e contínua) passe a ter em conta a prevenção da indisciplina como uma prioridade irrefutável. Considera, por isso, que a formação de professores deverá ser orientada por valores democráticos no sentido da prevenção das situações de indisciplina, os quais favorecerão um clima relacional e disciplinar propício ao desenvolvimento moral e social do aluno e às aprendizagens escolares. A autora acrescenta ainda, que se torna imperativo preparar o professor de forma a que encontre as respostas aos problemas relacionais que lhes são postos na sua prática. O professor necessita prestar atenção a si próprio e apostar no enriquecimento da sua dimensão relacional.

Veiga (2000), num estudo efectuado com uma amostra de 649 alunos do 7º ao 9º ano de escolaridade, verificou existir uma relação significativa entre a violência dos jovens e certas variáveis do contexto familiar como: desemprego dos pais, divórcio, nível sócio-económico, autoridade parental, amizade entre irmãos e auto-conceito familiar e a sua variação em função da percepção de apoio parental.

Noutra obra, Veiga (1999) volta a focar a falta de apoio sentida pelos alunos, frisando que nas sociedades modernas, muitos pais não têm tempo para os seus filhos, e estes não vêem os pais e professores como fontes de apoio. Argumenta que em muitas escolas faltam aos professores condições de trabalho para terem tempo ("de qualidade") para os seus alunos, que se apegam aos colegas, que podem ser desviantes, ou à TV, cada vez mais dominada por temas violentos. Segundo o autor, a televisão poderia e deveria prestar um grande serviço à humanização da educação, mas continuando a focar modelos negativos (agressivos, de prazer imediato ou conflituosidade), funcionará mais como "rampa de lançamento" para a indisciplina e violência do que como uma "alavanca" de educação humana. Observa criticamente que a TV tem afastado cada vez mais os pais dos filhos, TV que "invade os lares", sem haver suficiente questionamento sobre o que nela se vê.

Gaudêncio (2001), na sua dissertação com o tema "os professores e a indisciplina: crenças e práticas", conclui existirem diferenças estatisticamente significativas nas percepções de indisciplina dos professores relativamente à frequência de comportamentos indisciplinados associados a conflitos na relação professor/aluno e a conflitos entre pares, ou seja a indisciplina não é entendida do mesmo modo por diferentes professores e isso tem a ver com as suas

crenças. O autor explorou também a relação entre as percepções e as crenças dos professores acerca da indisciplina, concluindo do seu estudo existir um subgrupo de professores com mais problemas de indisciplina formado por aqueles em que o grau de envolvimento dos seus alunos nas actividades de aula é menor, que "tendem a aderir a crenças disciplinares que minimizam a responsabilidade da escola face à indisciplina", enquanto no outro subgrupo dos professores, com menos problemas de indisciplina, consideram que a escola também é responsável pela indisciplina além dos factores externos.

O autor concluiu existir uma maioria de 64% de professores inquiridos (amostra: 223 professores com 1880 alunos de 3 escolas) que discordou da ideia dos professores não terem uma formação pedagógica adequada para lidar com a indisciplina, mas 50,5% dos inquiridos acha essa formação indispensável para ser bom professor, embora sejam mais relutantes em concordar (38%) que a organização ineficaz da aula é um factor de indisciplina. Expressivo também é o facto de 74% dos inquiridos concordarem ser a indisciplina a principal fonte de preocupação dos docentes.

Quanto aos principais factores conducentes à indisciplina, o estudo apontou para o desinteresse dos alunos (77% dos professores inquiridos), a sua experiência de insucesso escolar (74%) e os seus problemas emocionais (59%).

O mesmo autor faz, nas implicações do seu estudo, uma citação importante sobre as conclusões de Monique D'Aes (1999), coordenadora do projecto de investigação recente, realizado na Bélgica, Irlanda e Irlanda do Norte, no âmbito do Projecto Europeu "Violência nas escolas", assim sintetizadas:

> O comportamento disruptivo dos alunos não é necessariamente devido a uma falta de apoio em casa, "mau carácter do aluno" ou à "diminuição das referências morais" da geração actual. Fraca qualidade de ensino, pouca compreensão das diferenças culturais e falta de respeito dos docentes pelos alunos, regras da escola pouco razoáveis e ausência de participação dos alunos na política da escola, são factores importantes, que, no entanto, a maioria dos professores prefere não ver. (p. 154)

Relativamente a outra dissertação acerca da indisciplina discente, Dias (2003) estuda a temática da "percepção da influência do estilo de liderança do professor na gestão dos comportamentos de indisciplina na aula", concluindo no seu estudo dirigido a professores do 3º ciclo e Secundário que todos os estilos de liderança do professor têm influência sobre os

comportamentos de indisciplina dos alunos na aula e estes sobre a motivação intrínseca do professor: o estilo de liderança autoritário é eficaz na gestão dos comportamentos de indisciplina passivos e hiperactivos (os de indisciplina mais frequentes, de acordo com o estudo), o estilo democrático é eficaz na gestão de comportamentos agressivos e o estilo permissivo propicia maior desenvolvimento de todos os comportamentos indisciplinados considerados no estudo. Os comportamentos indisciplinados, por seu lado, fazem diminuir a motivação intrínseca do professor, influenciando o seu empenhamento profissional (segundo o resultado do estudo da autora).

Silva (2007) concluiu no seu estudo que o desempenho escolar condiciona o bem-estar (físico, mental e social), estudo este que visa contribuir para a compreensão da influência dos factores internos do indivíduo (optimismo, satisfação com a vida e expectativas de eficácia) e externos a ele (suporte social), bem como de questões motivacionais e hábitos de estudo no (in)sucesso escolar. Os resultados permitem identificar a auto-eficácia como relevante para o desempenho escolar, não havendo relação igualmente significativa para o suporte social; a motivação, hábitos de estudo e factores de natureza psicológico- comportamental e sócio-demográfica influenciam no (in)sucesso escolar. O autor conclui assim que o (in)sucesso escolar é "plurideterminado e com ampla abrangência" na vida das pessoas.

Há a destacar destes resultados que não só interessam para a indisciplina (causada por factores de natureza psicológico-comportamental e sócio-demográfica), como para a motivação ("questões motivacionais" referidas e a "auto-eficácia") que influenciam assim o (in)sucesso escolar, isto é, são causas deste.

Teixeira (2007) faz um estudo de caso sobre as "representações" (auto-percepções) dos professores de uma escola de 3º ciclo básico sobre o fenómeno da indisciplina em diferentes fases da sua carreira, fenómeno esse que segundo as "representações sociais" actuais, os vitima e lhes diminui o estatuto, condicionando a prática lectiva. Os resultados deste estudo que usa o "paradigma do pensamento do professor", obtidos por entrevistas semi-directivas apontam de um modo geral para concepções divergentes entre os professores inquiridos, que se modificam ao longo da sua carreira profissional.

Usando os conhecimentos expostos nesta fundamentação nota-se que, por exemplo, se um professor vê como indisciplinada uma turma que não o é (para outros professores) isso faz

baixar o seu estatuto social (prejudicando a prática lectiva) e, segundo Jesus (1996a), a sua motivação baixa, e um professor desmotivado pode induzir mais indisciplina discente real e imaginada (representada na sua mente) para si, que cai assim num ciclo vicioso em que a motivação docente vai descendo e a indisciplina discente vai crescendo (tanto as reais como as representadas pelo professor desses dois conceitos), através do estatuto social que vai baixando, aspecto já referido antes, sem mencionar estas variáveis intermédias (o estatuto e a prática lectiva).

Pacheco (2008), na linha de várias investigações que têm dado importância aos estilos de vida das pessoas não só para a idade como para outros aspectos mais abrangentes nas suas vidas, realizou um estudo em que procurou enquadrar os comportamentos que os sujeitos põem em prática com a qualidade de vida pessoal que experienciam, visando igualmente relacionar os níveis motivacionais das pessoas e seus hábitos, satisfação com estes e sucesso académico. O estudo incluía 684 alunos da Universidade do Algarve, de ambos os sexos, com média de idades de 24 anos e foi realizado durante um mês. Os principais resultados indicam que os participantes do estudo apresentam níveis motivacionais, estilos de vida, qualidade de vida pessoal e níveis de sucesso académico satisfatórios, as características sócio-demográficas influenciam a motivação e tanto a qualidade de vida pessoal como os estilos de vida influenciam o sucesso académico.

Para o nosso estudo há a reter que a motivação é influenciada por características sócio-demográficas e a indisciplina (que não aparece aqui explícita, mas) corresponde naturalmente a uma qualidade de vida pessoal e estilo de vida insatisfatórios que influenciam assim negativamente o sucesso académico, ou seja, a indisciplina (insucesso comportamental) tende a gerar insucesso académico.

Como vimos, dos resultados destas quatro teses recentes podemos extrapolar conclusões sobre as nossas variáveis de estudo (motivação e indisciplina). O facto de estas abordagens estarem incluídas nas investigações da indisciplina em Portugal foi uma escolha acertada, no nosso entender, principalmente por serem investigações em Portugal e todas se poderem referir directa ou indirectamente à indisciplina.

Em conclusão, os resultados dos estudos realizados no nosso país sobre a indisciplina escolar dão ideia da expressão que este fenómeno tem nos tempos actuais, quando avaliado por

meio de questionários, o que é discutível, pois o modo como são feitos e aquilo para que se destinam pode induzir o respondente ao que se espera (por exemplo: deviam-se fazer questionários para avaliar a disciplina em vez da indisciplina). Note-se que se uma pessoa se deslocar a uma escola qualquer, o que é habitual ver são os alunos a brincar no recreio e a estarem em silêncio nas aulas a ouvir o professor ou a trabalhar, com algumas participações ordeiras.

(página em branco)

Metodologia

METODOLOGIA

3. METODOLOGIA

3.1 OPÇÕES METODOLÓGICAS

Como referimos na introdução deste trabalho, foi um conjunto de motivos de carácter teórico, pessoal e profissional que nos levaram a optar por conduzir uma pesquisa, junto de professores, centrada nas suas opiniões acerca da sua motivação e da indisciplina dos seus alunos na sala de aula. No entanto, entre a escolha do tema e a forma como se decidiu operacionalizar a pesquisa, mediou um período de tempo, ao longo do qual o estudo e reflexão sobre a literatura permitiram clarificar um *desenho geral de investigação* (ver fig. 2 no final deste ponto) que, a nosso ver, se adaptasse, quer aos objectivos propostos, quer às condicionantes de tempo e recursos que envolviam a pesquisa.

Para estabelecer um plano adequado para a investigação que pretendíamos realizar tivémos em consideração os seguintes aspectos:

- Objectivos de investigação
- Estratégia de investigação
- Tipo de amostra
- Método de recolha de dados
- Método de análise e tratamento de dados
- Método de validação e de inferência teórica

Pode dizer-se que foi a reflexão sobre estes aspectos específicos e os problemas inerentes à sua concretização, no quadro da presente pesquisa, que nos conduziram a tomar diversas opções metodológicas, nomeadamente, em relação às características específicas do tipo de amostra, e quanto ao instrumento de recolha de dados a utilizar. A estratégia de investigação foi delineada, também, tendo em conta os problemas concretos colocados pela recolha, análise e tratamento de dados e pela validação dos resultados.

Ao longo deste capítulo, descreve-se a abordagem que realizámos a estas questões no presente estudo. No entanto, embora sumariamente, não queremos deixar de referir as opções metodológicas de fundo que presidiram ao delineamento da pesquisa.

Em primeiro lugar, na linha de Niglas (1999), pensamos que as "guerras" dos anos 70/80 do século passado entre paradigmas quantitativos e qualitativos no campo educativo parecem estar ultrapassadas. No entanto, estão ainda longe de estar resolvidas assunções divergentes acerca da natureza e propósito da investigação em ciências sociais que denotam os termos investigação quantitativa e qualitativa (Bryman, cit. por Niglas, 1999).

Em segundo lugar, e na mesma linha, consideramos que a realidade educativa é muito mais complexa do que querem reconhecer os dois conjuntos exclusivos de crenças e axiomas positivistas ou naturalistas. Na conclusão de um estudo analítico levado a cabo sobre as dicotomias e diferenças metodológicas encontradas em 46 relatórios de pesquisas no campo educativo, Niglas destaca que é a natureza e complexidade do problema concreto da investigação que determina, mais do que a posição filosófica dos investigadores, que as metodologias ou estratégias seguidas sejam predominantemente, quantitativas, qualitativas ou mistas.

Neste âmbito, escolhemos desenvolver um *inquérito por questionário* porque o considerámos o instrumento adequado para operacionalizar um estudo em pequena escala centrado na identificação e análise de aspectos motivacionais e disciplinares numa relação pedagógica de uma pequena amostra de professores. Esta escolha, mais do que a adesão a uma metodologia basicamente quantitativa, pretendeu resolver problemas concretos colocados pelo objectivo de estudo, tendo revelado mais potencialidades que limitações.

De certo, consideramos também, tal como outros investigadores, que "o inquérito continua a ser fecundo na exploração dos fenómenos e (...) é uma das vias de acesso às racionalizações que os sujeitos fazem das suas escolhas e das suas práticas" (Ferreira, 1986; p. 194).

A adequação do instrumento de pesquisa ao estudo da amostra, tanto no pré-estudo como no estudo principal, é explicitada com mais detalhe ao longo deste capítulo na caracterização da população-alvo e da amostra e na descrição dos inquéritos dos dois estudos.

A validade desse instrumento de avaliação foi reconhecida pela orientadora desta dissertação, doutorada em Ciências da Educação, e por um psicólogo escolar em serviço na

escola onde prestamos serviço, mas sobretudo fortemente sustentada nos autores que serviram de base à sua construção, como será fundamentado adiante.

Para concluir aqui fica apresentado na fig. 2 o desenho geral desta investigação.

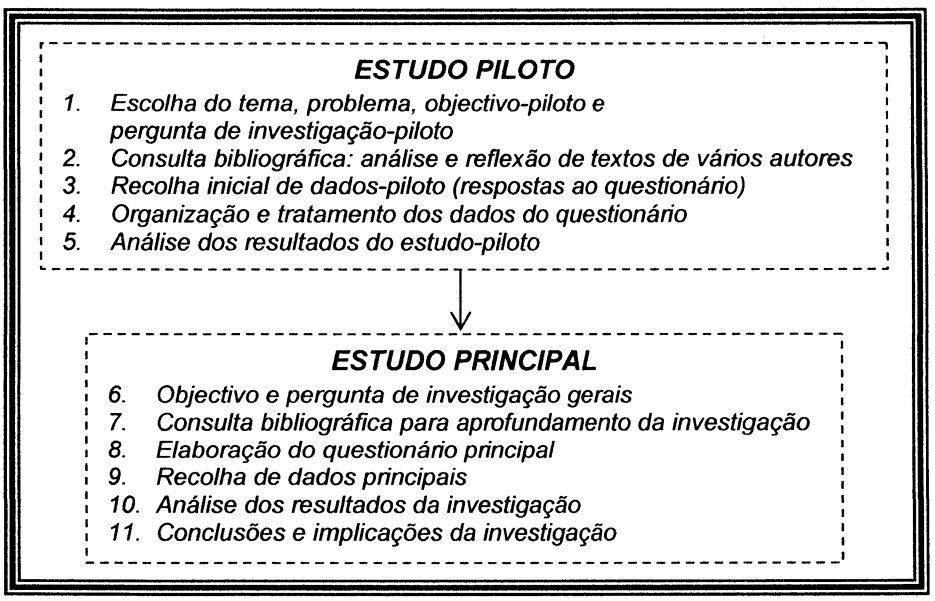

Fig. 2 - Desenho geral de investigação

3.2 PRÉ-ESTUDO EXPLORATÓRIO: APLICAÇÃO DE UM QUESTIONÁRIO-PILOTO

3.2.1 OBJECTIVO DO ESTUDO

O objectivo do estudo-piloto foi procurar analisar se existia ou não alguma relação entre a motivação do professor e a indisciplina dos seus alunos em sala de aula na disciplina de Matemática, e caso existisse, conhecer o sentido e a intensidade dessa relação.

A pergunta de investigação inicial foi a seguinte:

"Existe alguma relação entre a motivação dos professores de Matemática na sua actividade lectiva e a indisciplina dos seus alunos na sala de aula?"

3.2.2 HIPÓTESES DE ESTUDO

De acordo com a pergunta de investigação, podem-se formular as hipóteses de estudo. Designamos por H_1, a hipótese de investigação ou alternativa, que se pretende confirmar ou infirmar, e por H_0, a hipótese nula, que é a negação da primeira, e a que vai ser testada estatísticamente. Assim, tem-se:

H_1: "Existe relação entre a motivação dos professores de Matemática na sua actividade lectiva e a indisciplina dos seus alunos na sala de aula"

H_0: "Não existe relação entre a motivação dos professores de Matemática na sua actividade lectiva e a indisciplina dos seus alunos na sala de aula"

Os conceitos de motivação e indisciplina são os considerados na introdução e fundamentação teórica, embora tenham sido depois melhor operacionalizados, nomeadamente o da indisciplina (comportamento incorrecto de alunos que estão constantemente a falar, ou fazer barulho, enquanto o professor procura dar a aula), após o estudo-piloto.

3.2.3 POPULAÇÃO

A população escolhida para o estudo exploratório (estudo-piloto) empírico do tipo quantitativo foi a totalidade dos professores de Matemática das escolas secundárias de Faro, como já foi referido. Contou-se com a população de 32 professores, 12 da Escola Secundária Tomás Cabreira, 12 da Escola Secundária João de Deus e 8 da Escola Secundária Pinheiro e Rosa.

O instrumento de recolha inicial de dados para este estudo foi um questionário com 13 perguntas de resposta fechada (anexo 1), que adiante se descreve. Posteriomente, no ano lectivo seguinte, voltou-se ao "terreno" para efectuar um questionário mais alargado em destinatários (professores de todas as disciplinas do ensino básico e secundário) e dimensão (25 itens) e com perguntas de resposta aberta e fechada (anexo 4), que será descrito no subcapítulo 3.3, passando assim a investigação a assumir características mistas (quantitativa / qualitativa).

3.2.4 AMOSTRA

Por razões de indisponibilidade poderia haver professores que não pudessem responder ao questionário. Tentou-se que não fossem mais de dois nessa situação, esperando o tempo necessário para que a amostra não fosse de dimensão inferior a 30 elementos para poder ser

tratada estatisticamente. Este objectivo foi conseguido, pois apenas dois professores não responderam (ver anexo 3).

Dado não existir nenhum critério que permita definir com rigor a fronteira entre amostra "pequena" e amostra "grande" (para validade estatística) e a fronteira entre testes paramétricos e não-paramétricos[1] também não ser muito rigorosa (Guimarães e Cabral, 1997, p. 369), assume-se que uma amostra para um teste de hipóteses sobre o coeficiente de correlação paramétrico tipo Pearson (ou não-paramétrico tipo Spearman) deve ter uma dimensão mínima de 40 elementos (para um nível de significância α usual de 0,05) ou de **30** se o investigador usar o questionário como instrumento de avaliação e se se "satisfizer" com um nível de significância de 0,10 (Hill e Hill, 2005; p. 56).

Neste estudo-piloto usou-se, como se disse, uma amostra de dimensão 30 e os dados obtidos por aplicação dos questionários, para efectuar um teste sobre o coeficiente de correlação não-paramétrica de Spearman com α=0,10. Sendo uma amostra mínima para tratamento, tem a grande vantagem de, neste caso, ser bem representativa da população, pois a amostra corresponde praticamente à própria população (30 em 32 elementos).

[1]Exemplo "ilustrativo" do autor: Um teste ao valor esperado de uma população pode ser classificado como *paramétrico* se a amostra for de dimensão pequena, porque exige a normalidade da população de onde foi extraída, ou como *não-paramétrico* se a amostra for de grande dimensão, já que pelo teorema do limite central se assume que a estatística de teste se distribui normalmente.

3.2.5 VARIÁVEIS DE ESTUDO

A designação das grandezas, que são temas de investigação-piloto, representaram-se para tratamento estatístico por X e Y do seguinte modo:

X – Motivação do professor de Matemática (variável independente ou dependente)

Y – Indisciplina dos seus alunos na sala de aula (variável dependente ou independente)

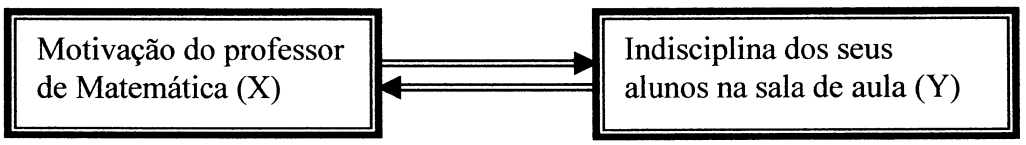

Fig. 3 - Desenho de investigação-piloto

3.2.6 DESCRIÇÃO DO INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO

O instrumento de recolha inicial de dados utilizado foi o inquérito por questionário. O modo de aplicação deste consistiu na sua distribuição a um professor de Matemática de cada uma das três escolas, a quem foi pedido que os distribuísse pelos seus grupos de disciplina, constituído pelos vários professores de Matemática em cada escola e, posteriormente às respostas de todos os professores, na recolha e entrega destas num horário a combinar para um prazo de uma semana. Finda esta semana, se todos os questionários não estivessem prontos, combinar-se-ia novo horário de entrega para mais alguns dias úteis, dependendo da quantidade de questionários não respondidos, até haver quantidade suficiente para trabalhar (30), situação esta que veio por fim a verificar-se. Aos professores que distribuíram e recolheram os questionários e a todos os inquiridos foram enviados os devidos agradecimentos.

Passando à descrição do questionário (anexo 1), este é composto por 13 itens, sendo 12 destinados a analisar a motivação docente e apenas 1 para a indisciplina (item 6), por se considerar bastante abrangente no sentido que foi descrito na introdução, pelo menos para um

estudo exploratório, na perspectiva de futuramente, como se disse, operacionalizar melhor o conceito desta variável (e da outra).

Por razões éticas procurou-se, como é óbvio, garantir o anonimato e a confidencialidade das respostas, como consta do enunciado do questionário.

Conhecem-se, é claro, outros tipos de indisciplina além do que o item 6 sugere: alunos que nunca estão calados normalmente, mas dispostos em posições inadequadas e desrespeitadoras (p. ex.: sentados na mesa ou com os pés em cima desta); alunos que de vez em quando, mesmo que poucas vezes, utilizam linguagem imprópria. É nossa convicção, no entanto, que falar "constantemente na aula" é altamente perturbador do trabalho do professor e da compreensão dos alunos, podendo anular completamente a rentabilidade de uma aula em termos de ensino-aprendizagem (Jesus, 1996a). Daí, ter-se considerado o item 6 um forte indicador de indisciplina.

Quanto aos outros itens, pode dizer-se que fornecem algumas indicações importantes sobre a motivação docente na sua actividade profissional, em que um professor responde, numa escala de 1 a 5 (como no item 6), a frequência com que experimenta ou sente várias situações de relação com os alunos: de estímulo psico-afectivo (encorajar - item 1, elogiar - item 2, motivar alunos difíceis - item 5) e de memória (item 10), de diálogo extra-aula (item 3), de dinamização/participação em actividades extra-curriculares (item 4), em termos de comportamento; e sensações: dos prejuízos da indisciplina no trabalho de ensinar (item 7), da sua influência no decurso das aulas (item 8), da explicação dada para a existência de indisciplina (item 9), da consciência do grau de dificuldade de compreensão cognitiva dos alunos (item 11), e das necessidades de reconhecimento do seu valor (item 12) e da capacidade de agradar os alunos (item 13). A escolha dos itens teve por base o conhecimento pessoal e experenciado sobre o tema da motivação docente, uns construídos, outros adaptados ou retirados das obras de Jesus (1996a ou 1997). Pensa-se que no seu conjunto podem constituir um bom indicador desta variável para um estudo-piloto pela variedade e tipo de situações pertinentes no que diz respeito ao tema que abordam.

Usou-se a escala de likert com 5 posições de frequências (anexo 1). Assim, pelo sentido dos itens, considera-se que um professor extremamente motivado daria as seguintes respostas (extremas): 5 aos itens 1, 2, 3, 4, 5, 10 e 11 e 1 aos itens 7, 8, 9, 12 e 13. Para efeito de

tratamento estatístico, uniformizou-se, a todos os itens, o significado das posições da escala de resposta (de 1 a 5) do seguinte modo:

1 - Nada motivado
2 - Pouco motivado
3 - Moderadamente motivado
4 - Bastante motivado
5 - Extremamente motivado

Assim, para os itens 7, 8, 9, 12 e 13, utilizou-se uma escala invertida, usando as seguintes conversões: 1 → 5, 2 → 4, 3 → 3, 4 → 2 e 5 → 1. Quer dizer que a resposta 1 a qualquer destes itens foi convertida para tratamento em 5, a resposta 2 em 4, a 3 manteve-se, a 4 em 2 e a 5 em 1.

Quanto à resposta ao item 6 sobre a indisciplina, e de acordo com o seu sentido, considerou-se o seguinte significado:

1 - Nada indisciplinado
2 - Pouco indisciplinado
3 - Moderadamente indisciplinado
4 - Bastante indisciplinado
5 - Extremamente indisciplinado

É de referir que estas atribuições se referem à indisciplina dos alunos de cada professor que respondeu ao questionário.

3.2.7 ANÁLISE DOS DADOS

Para verificar a existência de uma relação entre as variáveis X e Y deste estudo, usou-se como estatística de teste o coeficiente de correlação de Spearman, r_s, utilizado para dados ordinais (X e Y tomam, neste caso, posições de 1 a 5, numa escala ordinal, pois há uma intensidade crescente, isto é, uma ordem de 1 a 5, em que não se admitem valores intermédios e a distância entre posições consecutivas, p. ex. do 'nunca' a 'algumas vezes' e de 'algumas vezes' a 'frequentemente', não é necessariamente a mesma).

A ESCOLHA DO TESTE ESTATÍSTICO:

Dado que se obtiveram dados ordinais e a amostra é aleatória, então estamos em condições de aplicar o teste (não-paramétrico, de associação) de correlação ordinal de Spearman (Guimarães e Cabral, 1997; p. 410).

DEFINIÇÃO DAS HIPÓTESES ESTATÍSTICAS:

$H_0: \ r_s = 0$ *(não existe relação)*

$H_1: \ r_s \neq 0$ *(existe relação)*

TESTE DE SIGNIFICÂNCIA (MÉTODO SIMPLIFICADO):

Decisão: Rejeitar H_0 se $r_s \geq r_\alpha$

onde r_α é obtido da tabela do r_s (p. 609) (ver anexo 8), a um nível de significância (ou margem de erro) de $\alpha = 0{,}05$ (α =5%, que significa 1-α = 95% de confiança na decisão), valor normalmente usado na investigação em Ciências Humanas. A tabela não dá valores para α=10%=0,10 para o estudo estar de acordo com o referido no subcapítulo da amostra, mas este aspecto será resolvido de forma exacta adiante por recursos informáticos.

Assim, neste caso, obtem-se:

$N = 30 \quad e \quad \alpha = 0{,}05 \rightarrow r_\alpha = 0{,}305$ *(tabela do r_α)*

Obs.: estima-se por extrapolação que para α=10% vem $0{,}200 < r_\alpha < 0{,}305$

Do cálculo de r_s, podemos concluir, caso exista correlação, o seu sentido e força:

Sabe-se que:

VALOR da correlação : $-1 \leq r_s \leq 1$

SENTIDO da correlação
- *NEGATIVA* se $r_s < 0$ ($X\uparrow \Rightarrow Y\downarrow$ ou $X\downarrow \Rightarrow Y\uparrow$)
- *POSITIVA* se $r_s > 0$ ($X\uparrow \Rightarrow Y\uparrow$ ou $X\downarrow \Rightarrow Y\downarrow$)

FORÇA da correlação
- FRACA se $|r_s| < 0,4$
- MÉDIA se $0,4 \leq |r_s| \leq 0,8$
- FORTE se $|r_s| > 0,8$

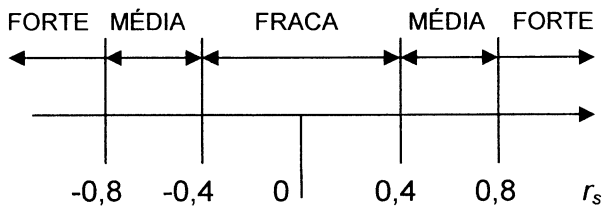

Fig. 4 - Sentido e força de r_s

Apresentam-se, no anexo 2, os dados das respostas directas dadas pelos professores ao questionário, e no anexo 3, as respostas já convertidas com as inversões de escala nos itens já referidos (7, 8, 9, 12 e 13), que foram usados no teste. Neste anexo 3 surgem também os resultados dos cálculos da moda (valor mais frequente) das respostas por professor para os 12 itens da motivação (todos menos o 6); cada valor destes representa assim a motivação de cada professor a usar no teste como valor de X. O correspondente valor de Y é a resposta ao item 6 sobre a indisciplina. Os valores dos 30 pares (X,Y) estão evidenciados neste anexo. Quando o conjunto de respostas de um professor é multimodal (mais que uma moda) considerou-se a mediana (como 12 é par, a mediana é a média dos dois valores centrais).

A título informativo são indicadas no anexo 3, as modas finais por escolas e em Faro para a motivação (X) e para a indisciplina (Y).

Consideramos finalmente que este pré-estudo, embora limitado, cumpre o estatuto de estudo exploratório, pois, segundo Marta (2006), numa resposta fundamentada na net a uma

dúvida sobre este estatuto posta por um investigador, "não se limita ao levantamento de determinadas questões ou situações, mas implica também observação, um processo de tentativa de descoberta, um exame, uma análise, um estudo, uma avaliação que conduz a conclusões sobre o objecto de observação".

3.3 ESTUDO PRINCIPAL: APLICAÇÃO DO QUESTIONÁRIO FINAL

3.3.1 OBJECTIVO DE ESTUDO

O objectivo do estudo principal foi procurar analisar se existia ou não alguma relação entre a motivação do professor e a indisciplina dos seus alunos na sala de aula, e a existir, conhecer o sentido e a intensidade dessa relação.

A pergunta de investigação que se colocou foi a seguinte:

"Existe alguma relação entre a motivação dos professores na sua actividade lectiva e a indisciplina dos seus alunos na sala de aula?"

3.3.2 HIPÓTESES DE ESTUDO

De acordo com a pergunta de investigação, as hipóteses de estudo são as seguintes:

H_1: "Existe relação entre a motivação dos professores na sua actividade lectiva e a indisciplina dos seus alunos na sala de aula"

H_0: "Não existe relação entre a motivação dos professores na sua actividade lectiva e a indisciplina dos seus alunos na sala de aula"

A "promessa" de uma maior operacionalização da indisciplina dos alunos avançada no estudo-piloto foi realizada neste estudo principal, quer a nível do seu conceito mais alargado, já referido na fundamentação teórica, quer a nível da sua participação no questionário (ver anexo

4), tornando este mais equilibrado que o do estudo-piloto que só apresentava um item para a indisciplina contra 12 para a motivação. O questionário principal, como adiante será descrito em maior pormenor, tem 10 itens sobre a indisciplina e também 12 sobre a motivação (como no questionário-piloto).

Note-se a diferença em termos de texto entre as perguntas de investigação e as hipóteses do estudo-piloto para o estudo principal. Ao omitir-se a disciplina de Matemática, tornou-se o objectivo mais geral, que é o de toda a dissertação: a análise da eventual relação não só na disciplina de Matemática, mas em qualquer disciplina. O estudo-piloto constituiu apenas um pequeno estudo exploratório com a participação de professores que nos estavam próximos, mais acessíveis não só na área disciplinar mas também no nível de ensino (secundário). Por isso, esse estudo era mais limitado também por ser apenas relativo ao ensino secundário. No estudo principal, o alargamento verifica-se para todos as disciplinas e para todos os níveis de ensino desde o 2º ciclo ao secundário da cidade de Faro.

3.3.3 POPULAÇÃO

O estudo principal destinou-se ao universo (população) de todos os professores das escolas básicas de 2º e 3º ciclos e escolas secundárias da cidade de Faro, zona de residência a que pertencemos.

Para este estudo foram contactadas 6 escolas: 3 básicas de 2º e 3º ciclos (EB23) e 3 secundárias (ES) do universo de 8 existentes na cidade de Faro. Foram excluídas apenas duas escolas EB23 desta cidade de forma aleatória, condicionadas aos factos de ficarem em zonas próximas das EBs escolhidas e também para se trabalhar sobre um número igual de escolas de cada tipo (3 EBs e 3 ESs), de modo a se obter um amostra global com uma distribuição equilibrada por tipos de escola. De referir que uma das escolas secundárias tem o 3º ciclo básico incluído (ES/3), que é a Escola Secundária Pinheiro e Rosa; as outras duas são secundárias estritas. De constatar que houve a possibilidade de se voltar a inquirir os mesmos

professores do pré-estudo do ano anterior caso pertencessem aos quadros de escola (que se mantêm de um ano para o outro) e fossem de Matemática do ensino secundário, mas como o inquérito era diferente e aberto a todos os professores das escolas e a probabilidade esperada dessa ocorrência seria baixa (de um total de 116 inquiridos, só foram inquiridos 12 professores de Matemática das ESs, podendo parte destes serem novas entradas na escola), consideramos não terem existido eventuais incómodos significativos daí decorrentes, nem ter havido sobreposição dos dois conjuntos de sujeitos.

3.3.4 AMOSTRA

Enquanto o estudo-piloto contou com uma amostra mínima para validade estatística de 30 professores das 3 escolas secundárias de Faro, no estudo principal a amostra quase quadriplicou, ou seja, concretamente, foi constituída por exactamente 116 professores das 6 escolas referidas na população, que satisfaz largamente a dimensão mínima de 40 elementos de acordo com as condições já referidas no subcapítulo da amostra da metodologia do estudo-piloto, pelo que, segundo Hill e Hill (2005) apoiado por Guimarães e Cabral (1997), pode usar-se somente o nível de significância habitual de 0,05 para o teste de hipóteses sobre o coeficiente de correlação não-paramétrica de Spearman.

Foram distribuídas 50 cópias do questionário a cada uma das 6 escolas num total de 300 cópias. Estas foram deixadas ao cuidado dos órgãos de gestão (Conselhos Executivos) de cada escola por um período de cerca de 1 mês, com a responsabilidade, consentida após solicitação, de fazer a distribuição pelos professores em geral e a respectiva recolha dos questionários preenchidos, até se conseguir a máxima percentagem de respostas possível relativamente às 50 cópias entregues.

Infelizmente, metade das escolas não forneceram amostras muito elevadas (bastante menos de 30 questionários respondidos), embora os respectivos órgãos de gestão tenham referido que os questionários tenham passado pelo conhecimento de todos os professores, o que aconteceu aliás também nas outras três escolas, em que houve mais de 30 professores a responder ou próximo desse número.

Assim, a composição por escolas da amostra global de 116 professores, que responderam ao questionário, foi a indicada no Quadro 1.

Quadro 1 – Composição da amostra por escolas e por tipos de escola

Escolas em Faro (seus códigos)	**Nº de professores participantes**	**%**	**Por tipos de escola (Nº e %)**
Escola básica 2/3 Joaquim Magalhães (EBJM)	36	31	BÁSICAS 53 profs. (46%)
Escola básica 2/3 Santo António (EBSA)	8	7	
Escola básica 2/3 José Neves Júnior (EBNJ)	9	8	
Escola secundária/3 Pinheiro e Rosa (ESPR)	4	3	SECUNDÁRIAS 63 profs. (54%)
Escola secundária João de Deus (ESJD)	28	24	
Escola secundária Tomás Cabreira (ESTC)	31	27	
Total	N = 116	100	

Se por um lado a adesão dos professores de metade das escolas foi baixa, por outro, a adesão dos da restante metade foi razoável, por isso, pensamos que não há razão para dramatismos quanto à constituição da amostra global, pois, apesar das baixas adesões, nos parece equibrada nos tipos de escola (53 básicas e 63 secundárias), situação que felizmente resultou satisfatória para efectuar comparações entre escolas básicas e secundárias.

3.3.5 VARIÁVEIS DE ESTUDO

A designação das grandezas, que são temas de investigação principal, tal como no estudo-piloto, continuam a ser representadas para tratamento estatístico por X e Y.

X– Motivação do professor (variável independente ou dependente)

Y– Indisciplina dos seus alunos na sala de aula (variável dependente ou independente)

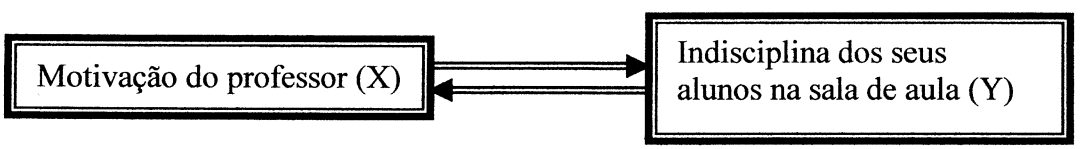

Fig. 5 Desenho de investigação principal

3.3.6 DESCRIÇÃO DO INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO

O instrumento de recolha de dados para o estudo principal voltou a ser, tal como no estudo-piloto, o questionário (ver anexo 4).

No sentido de enriquecer e aprofundar os resultados, acabou por se decidir pela colocação no questionário de alguns itens (dois) de resposta aberta (ver anexo 4), quando se pede aos professores para apresentarem três razões, por ordem de importância, para a motivação do professor e para a indisciplina dos alunos. As respostas são totalmente abertas, havendo só condicionamento no espaço de resposta e não na ideia da resposta, que era apresentar a razão em resumo com palavras-chave em vez de frases longas. Obviamente, que como nos testes para os alunos, os professores, e foi o que se verificou, não tinham de se confinar ao espaço de resposta e podiam, se quisessem, fazer chamadas ou escrever por cima/baixo desse espaço de modo a exprimirem sem limitações as suas razões. Isso aconteceu mas apenas pontualmente; as razões resumidas (em duas ou três palavras) couberam no espaço destinado, facilitando assim o trabalho de categorização para tratar os dados.

Assim, a investigação principal assumiu um carácter misto, embora demarcadamente quantitativo, contrariamente ao estudo-piloto que era constituído somente por itens de resposta fechada (ver anexo 1).

O questionário principal, como se pode ver no anexo 4, é constituído por 22 itens fechados com 5 opções de resposta (de nunca a sempre; escala de likert com 5 posições), as mesmas do questionário-piloto (que só tinha 13 itens fechados), pelos dois itens abertos já referidos e ainda um item fechado desdobrado em dois sub-itens em que se pede ao professor a intensidade e o sentido da correlação considerada por este para as duas variáveis do estudo.

Quanto ao item fechado (de resposta fechada) em que se pede a correlação considerada pelo professor para as duas variáveis, isso serve para comparar o que os professores pensam com o resultado da correlação estatística (de Spearman) após o tratamento dos dados, e constatar até que ponto a ideia dos professores se aproxima ou afasta do resultado estatístico.

No final do questionário pede-se ao professor que indique o(s) ano(s) de escolaridade e a(s) disciplina(s) que lecciona, com o objectivo de permitir fazer a análise de correlação por ciclo, ano de escolaridade e disciplina, além da correlação na amostra global e por escolas. A indicação da escola não foi pedida ao professor por não ser necessário, dado que os questionários respondidos ficaram devidamente separados nos envelopes ou dossiers onde as escolas os introduziram para a entrega, e que foram posteriormente etiquetados com o nome das escolas.

A este processo seguiu-se a atribuição de um código de identificação a cada professor inquirido, que foi escrito a lápis no canto superior direito do questionário por ele respondido (ver anexo 5). O código do professor é composto por duas letras maiúsculas iniciais do nome da escola a que pertence o professor, seguido do seu número de ordem de resposta ao questionário. Exemplos: o código JM12 significa o 12º professor inquirido da escola básica 2/3 Joaquim Magalhães e JD4, o 4º professor inquirido da escola secundária João de Deus.

As razões éticas continuaram obviamente a estar presentes tal como no estudo-piloto, quer ao nível do questionário em que ficou garantido o anonimato e a confidencialidade das respostas, quer ao nível do trato com os órgãos de gestão das escolas participantes no estudo principal, tendo sido enviado através dos dirigentes agradecimentos a todos os professores respondentes. Ficou ainda o compromisso, ao primeiro contacto com os dirigentes confirmando o interesse destes, da entrega dos resultados deste estudo a cada escola, *feed-back* esse que de certo modo serve de retribuição pelo favor prestado pela escola.

Quanto à descrição do questionário (anexo 4), trata-se de uma folha com frente e verso impressos. Na frente, é composto por 22 itens fechados, como já se referiu, sendo 12 destinados à motivação docente (os mesmos do questionário-piloto ou pré-questionário) e 10 à indisciplina discente, devidamente assinalados e separados, acrescidos de mais 3 itens (já referidos): dois abertos e um fechado (composto por dois sub-itens fechados). Termina a folha de frente com dois dados pessoais do professor: o(s) ano(s) de escolaridade e a(s) disciplina(s) que lecciona. No verso, está um agrupamento de categorias de indisciplina com exemplos de cada, que serve de instrução de preenchimento aos itens relativos à indisciplina discente. Este agrupamento que inclui 9 factores de indisciplina resulta de uma categorização constante de um estudo realizado no âmbito da psicopedagogia pelas autoras Gomez, Mir e Serrats (fonte bibliográfica referida no fim do verso do questionário para ficar acessível ao professor, caso

este queira usá-la), que serviu como grelha de observação de alunos com problemas de comportamento.

Dado que os 12 itens (itens de 1 a 12) sobre a motivação docente, por serem os mesmos, já foram caracterizados na descrição do pré-inquérito (inquérito-piloto), resta agora dar uma breve explicação sobre os 10 itens relativos à indisciplina discente, referidos no parágrafo anterior, embora eles venham bem elucidados pelos exemplos no verso do questionário (anexo 4).

Os itens 13 a 22 do questionário principal constituem 10 itens destinados a recolher dados sobre a indisciplina dos alunos do professor inquirido sendo 9 retirados da categorização já referida (factores de indisciplina) e 1 (item 13) que se mantém do pré-questionário e que, por isso, já foi devidamente descrito; será feita assim apenas a explicação dos 9 itens restantes (os factores).

As autoras dessa categorização (Gomez et al, 1993), que designam por "agrupamento de problemas de comportamento por factores hierarquizados - factores de indisciplina", "apresentam uma trajectória de desenvolvimento acumulado de competências profissionais em constante e entusiasmado compromisso com a escola, (...) fruto de uma experiência vivida e reflectida" (p. 72). Trata-se de uma obra de natureza diferente da que nos serviu de base para a construção dos itens relativos à motivação docente (Jesus, 1996a), mas por ter uma raíz experiencial permite, no nosso ponto de vista, um bom equilíbrio e uma procura de sinergias entre a teoria e a prática profissional.

Aquele agrupamento é abordado pelas autoras na sequência de um estudo detalhado sobre "técnicas e procedimentos para conseguir bem-estar na sala" (de aula) em que são referidos os vários tipos de "reforço social-positivo" a dar aos alunos, o como "melhorar a dinâmica da aula", as "qualidades e atitudes básicas do professor nesta etapa" e, finalmente, as "estratégias para evitar condutas problemáticas" (que o professor deve ter em conta ao abordar os alunos na sala de aula), que incluem o agrupamento referido.

Na frente do questionário, o professor inquirido é "convidado" a ver os 9 factores de indisciplina no verso quando inicia as respostas aos itens sobre indisciplina para melhor entender o que se pretende em cada item. Basicamente esses itens correspondem a vários tipos

de conduta de indisciplina dos alunos. Todos eles estão exemplificados para o professor, antes de responder, verificar para cada item como é que o caso dele se enquadra nesses exemplos. É óbvio que sem exemplos poderia haver confusão entre diferentes itens: por exemplo, entre os factores 1, 2 e 3: as condutas agressivas (factor 1) podem ser sobre os companheiros (factor 2) ou até sobre o professor (factor 3), visto que há vários tipos e intensidades de agressividade (interior ou exterior). Devido aos significados que um termo pode assumir seria extremamente vago para o professor a menção dos factores sem os exemplos.

De um modo geral, pode considerar-se esta categorização de factores exemplificada bem abrangente sobre todo o tipo de problemas de comportamento (indisciplina) dos alunos numa sala de aula. O factor 1 trata de condutas agressivas mais violentas desde os insultos (violência psicológica) a colegas à agressão física a pessoas e bens; o 2, das condutas contra companheiros, aborda as questões de necessidade de domínio-autoridade-afirmação social entre alunos e suas consequências; o 3, é relativo a todas as formas de violência dirigida do aluno para o professor (física ou verbal) incluindo o boicote de aulas fazendo barulho (item 13, específico desse barulho); o 4 é sobre as formas de prejudicar o rendimento escolar e a compreensão das matérias leccionadas, caracterizado por atrasar o andamento normal das aulas com interrupções, atrasos de presença física e de espírito e nos trabalhos de aula (outro tipo de boicote à aula além do barulho) ; o 5 é sobre hábitos socialmente inaceitáveis do alunos como os descuidos na fala, na higiene, no trabalho, excessos de liberdade (rebeldia) e tendência para roubar e mentir; o 6 tem a ver com as dificuldades de integração e relação social dos alunos, devido a problemas pessoais de personalidade (mau humor, timidez, solidão, introversão, egocentrismo, desconfiança, irritação, etc.); o 7 é sobre a trangressão às normas de funcionamento das aulas (falar ou levantar-se sem autorização, brincar, comer, gritar, sair da aula no seu decurso, etc.); o 8 é baseado especificamente no descontrolo das necessidades biológicas básicas do aluno que não consegue estar quieto na sala de aula e pede ao professor insistidamente para ir à casa de banho (incontinência urinária ou fecal), que é considerado pelo autor como "faltas de personalidade", consideração pessoalmente discutível, mas procurou-se que este agrupamento fosse totalmente fiel à fonte donde foi retirado, sendo este factor de maior pertinência nos alunos do básico e menor no secundário, seja fingimento ou realidade; e o factor 9, que aborda o grau de agitação do aluno, quer interior quer exterior, indo do máximo (hiperactividade) ao mínimo (passividade).

Pelas respostas dos professores (anexo 5) pode verificar-se que houve uma boa adesão e participação em todos os itens do questionário, salvo um único caso (JM14), que considerou os itens da indisciplina "mal elaborados" escrevendo isso na folha. De resto, as faltas de resposta a um ou outro item (poucos casos), assinaladas no anexo 5 com «-», parecem ser na maioria por distracção (respostas inválidas do tipo "duas cruzes no mesmo item em níveis de escala consecutivos").

Tal como no pré-questionário, usou-se para o questionário a escala de likert com 5 posições de frequências (de nunca a sempre) (ver anexos 1 e 4). De novo, considera-se que um professor extremamente motivado daria a resposta "sempre" (código 5) aos itens 1, 2, 3, 4, 5, 9 e 10 (sentido directo) e "nunca" (código 1) aos itens 6, 7, 8, 11 e 12 (sentido invertido). Quanto aos itens relativos à indisciplina não há sentidos invertidos, ou seja, um professor com alunos extremamente indisciplinados daria a resposta "sempre" (código 5) em todos os casos (itens de 13 a 22). Os códigos de frequência, que surgiam no pré-questionário não aparecem no questionário (em vez de se pedir um círculo em torno do código pede-se uma cruz no espaço vazio, o que é mais habitual em questionários deste tipo, permitindo uma mancha visualmente mais apetente, o não ver a folha cheia de códigos), mas são os mesmos para efeitos de tratamento estatístico. A correspondência é a que se apresenta no Quadro 2.

Quadro 2 – Codificação das respostas aos itens de 1 a 22 do questionário

Códigos	**Opções de resposta (posições de frequência)**
1	nunca
2	algumas vezes
3	frequentemente
4	muitas vezes
5	sempre

Repare-se que os itens de sentido directo e invertido são os mesmos no pré-questionário, simplesmente a sua numeração é que mudou (itens de 1 a 5 mantém a numeração e de 7 a 13 subtraem 1 unidade à numeração: passam de 6 a 12, respectivamente, devido à exclusão do item 6 que era de indisciplina e passou a ser de motivação. Assim, além deste item 6 ser único para a indisciplina ele aparecia no meio dos itens, sem que o professor que fosse responder soubesse a que variável pertence um dado item. Neste aspecto, o questionário também foi melhorado, pois há uma separação nítida entre os itens relativos a cada variável.

Os significados dos códigos para tratamento de dados e análise de resultados são os mesmos do pré-questionário, como se pode ver no Quadro 3.

Quadro 3 – Significado das codificações mencionadas no Quadro 4

Códigos	**Professor (itens 1 a 12)**	**Aluno (itens de 13 a 22)**
1	Nada motivado	Nada indisciplinado
2	Pouco motivado	Pouco indisciplinado
3	Moderadamente motivado	Moderadamente indisciplinado
4	Bastante motivado	Bastante indisciplinado
5	Extremamente motivado	Extremamente indisciplinado

É sempre importante referir que as respostas do professor ao questionário são sobre a sua motivação e a indisciplina dos seus alunos, e não sobre o que ele pensa em geral dessas grandezas-variáveis de estudo em todos os professores (pensar como responderia um professor genérico aos itens), situação essa que está bem esclarecida no início do questionário.

3.3.7 ANÁLISE DOS DADOS

Tal como se verificou na análise de dados do estudo-piloto (p. 13) usou-se novamente como estatística de teste o coeficiente de correlação de Spearman, r_S, utilizado para dados ordinais nas condições já referidas, para analisar a possibilidade de relação entre as variáveis X e Y deste estudo.

A metodologia é semelhante à usada no pré-estudo. A partir dos dados fornecidos pelas respostas dos professores (anexo 5; as cruzes de resposta nos itens de 1 a 22 são convertidas nos códigos de 1 a 5, posições de frequência já referidas), obtiveram-se os valores de X e Y (anexo 6) pelo cálculo das modas das respostas de cada professor, respectivamente, aos itens da motivação (de 1 a 12) e da indisciplina (de 13 a 22). Cada professor gera uma sequência de 22 valores de 1 a 5 correspondentes às respostas aos itens de 1 a 22. Os primeiros 12 valores respeitam à motivação e os últimos 10 à indisciplina. X é a moda dos primeiros 12 valores e Y

é a moda dos últimos 10. Se um dos dois conjuntos de valores for multimodal (ter mais de uma moda), usa-se para o cálculo de X ou Y a média aritmética arredondada (arredondamento simples) às unidades das modas em cada variável, em vez da mediana usada no pré-estudo.

No anexo 6 podem observar-se os valores de X e Y para cada professor (os 116 pares (X,Y) de todos os professores inquiridos) e também as modas das respostas (codificadas de 1 a 5, bem entendido; a resposta propriamente dita é uma cruz num espaço) por escolas (as seis), por tipo de escola (básicas ou secundárias) e a moda na cidade por itens (resposta mais frequente nesse item) e o par (X,Y) em cada caso destes, permitindo assim vários tipos de análise e ainda conhecer a motivação docente (X) e indisciplina discente (Y) principais em cada escola, no básico, no secundário e em Faro. Retirando da tabela estes pares referidos, os valores são os indicados no Quadro 4.

Quadro 4 – Par (X,Y) por escolas, tipo de escola e na cidade (Faro)

Escolas	**X**	**Y**
EBJM	4	2
EBSA	4	2
EBNJ	4	2
ESPR	5	2
ESJD	4	2
ESTC	4	2
Básicas	4	2
Secundárias	4	2
Todas	4	2

Nota-se a tendência para (X,Y)=(4,2) em todos os casos exceptuando-se o da ESPR, mas esta informação é muito pouco representativa da escola, pois só responderam 4 professores (a amostra de escola mais pequena), o que significa que, em geral, os professores do estudo consideram-se bastante motivados (X=4) e os seus alunos pouco indisciplinados (Y=2).

Como já foi referido na descrição do inquérito, as respostas aos itens 6, 7, 8, 11 e 12 (assinaladas num fundo cinzento nos anexos 5 e 6) tiveram que ser convertidas por terem o sentido invertido. Para essa conversão usa-se o mesmo processo do pré-estudo: faz-se o complementar (ou a diferença) do código de resposta para 6. Assim:

1→5 (6-1); 2→4 (6-2); 3→3 (6-3); 4→2 (6-4) e 5→1 (6-5)

Na metodologia do estudo principal, para o cálculo da Correlação ordinal de Spearman dos pares (X,Y) [correlação do par (X,Y) ou correlação entre X e Y] usa-se o programa SPSS, tal como no pré-estudo, permitindo uma resposta rápida com exactidão, incluíndo o valor de prova (já referido), além da correlação.

O significado da correlação, em termos de intensidade e sentido, já foi descrito no pré-estudo (pelo que não se vai repetir aqui), tal como o teste de hipótese a ser feito de modo a comparar o valor de teste r_s dado pelo programa SPSS com o valor crítico r_α dado pela tabela do rho de Spearman (ver anexo 8), em função do tamanho da amostra N e do nível de significância do teste α (neste caso α=0,05, o habitual em Ciências Humanas, já referido e usado no pré-estudo).

Foi aqui abordada até agora apenas a análise de dados relativas aos itens 1 a 22 do questionário. Quanto aos restantes itens, os dois abertos sobre as razões da motivação docente (X) e da indisciplina discente (Y) e o item final fechado sobre a intensidade e sentido da correlação entre as variáveis X e Y considerada pelo professor, serão expostos os quadros de resultados com frequências absolutas e relativas no sub-capítulo "apresentação e discussão dos resultados para o estudo principal" do capítulo "resultados". Neste sub-capítulo serão apresentados também os vários quadros sobre as correlações de Spearman entre X e Y para amostra global e para sub-amostras com os seguintes critérios: tipo de escola, escola, ciclo de escolaridade, ano de escolaridade e disciplina.

No anexo 7 encontram-se as respostas dos professores ao item sobre a intensidade e sentido da correlação entre as variáveis X e Y por eles considerada, além do ano de escolaridade e a disciplina que leccionam, de forma abreviada ou codificada com legendas e observações para melhor leitura. Inclui ainda uma listagem ordenada por número de referências para as disciplinas mencionadas e outra para as categorias disciplinares.

Resultados

RESULTADOS

4. RESULTADOS

4.1 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS PARA O ESTUDO-PILOTO

Introduzindo os 30 pares (X,Y) do anexo 3 das respostas dos professores inquiridos ao questionário-piloto no programa SPSS[1] 12.0 obtém-se o valor de r_s para tomar a decisão do teste e o valor de prova p para verificar a significância dessa decisão.

Quadro 5 - Adaptação do *output* do SPSS 12 sobre o valor de r_s para o pré-estudo

Correlações não paramétricas

			INDISCIPLINA DISCENTE (Y)
Rho de Spearman	MOTIVAÇÃO DOCENTE (X)	r_s - coeficiente de correlação	- 0,156
		p - valor de prova (bilateral)	0,409
		N - dimensão da amostra	30

Resultados:

$r_s = -0,156 < r_{\alpha\ min} = 0,200$ *para* $\alpha = 0,10$[2] $\Longrightarrow$ Decisão: Não rejeitar H_0

$p = 0,409 < 0,10 \Longrightarrow$ Decisão não estatísticamente significativa a 10%

($p = 0,409 < 0,05 \Longrightarrow$ Decisão não estatísticamente significativa a 5%*)*

Logo, a decisão é a de não rejeitar H_0 ($r_s = 0$), o que não significa em rigor que devemos aceitar H_0, pois esta decisão é sempre fraca em estatística (forte é a de rejeitar H_0=aceitar H_1), dado que este resultado depende dos dados amostrais.

Através deste resultado, conclui-se com base nesta amostra de estudo aos níveis de significância de **5% e 10%** (probabilidade de erro de α = 5% (10%) ou 95% (90%) de confiança), que **não há evidência estatística para afirmar a existência de uma relação significativa entre a motivação do professor de Matemática e a indisciplina dos seus alunos na sala de aula**, tal como foi medida, obtendo assim uma resposta à pergunta de investigação (conclusão de um teste de hipóteses em linguagem estatística).

[1]SPSS - Statistical Package for Social Sciences (programa de estatística para as ciências sociais)
[2]Recorde-se que para α=10% estima-se $0,200 < r_\alpha < 0,305$

Dizemos, para simplificar a linguagem e o entendimento comum, que a conclusão de não haver relação entre as variáveis de estudo não é estatisticamente significativa para α de 5% e 10%.

Pode referir-se, por r_s= -0,156, que o sentido da correlação é negativo, isto é, quando a motivação docente aumenta a indisciplina dos alunos diminui, e a força da correlação é muitíssimo fraca, quase nula. Mas, repare-se que é o teste de significância que nos garante a existência ou não de relação entre as variáveis com uma probabilidade de erro de 5%, e não a análise isolada do valor de r_s.

Contudo, o valor de prova p=0,409 > α=0,05 (e p=0,409 > α=0,10), maior que o nível de significância α, confirma que a decisão do teste de hipóteses, de não haver relação entre as variáveis de estudo, não é estatísticamente significativa para α de 5% e 10%.

O valor de prova[1] (*p*) é, por definição (Guimarães e Cabral, 1997, p. 341), a probabilidade da estatística de teste r_s tomar um valor igual ou mais extremo do que aquele que de facto é observado e constitui uma medida do grau com que os dados amostrais contradizem a hipótese nula considerando que esta é verdadeira.

$$p = P(r_s \geq r_\alpha \mid H_0 \text{ verdadeira})$$

[1] Qualquer teste estatístico deve conter o valor de p, segundo o mesmo autor, que confere a significância à decisão. Esta só é estatisticamente significativa se p<α, ou seja, p<0,05 em Ciências Humanas (α=0,05).

4.2 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS PARA O ESTUDO PRINCIPAL

Dado que os procedimentos já foram explicados anteriormente, apresentam-se agora os quadros de resultados obtidos na investigação, que seguem a seguinte disposição:

- Teste de hipóteses para a amostra global;
- Teste de hipóteses para as sub-amostras dos tipos de escola (básicas e secundárias);
- Teste de hipóteses para as sub-amostras das escolas (as seis escolas);
- Teste de hipóteses para as sub-amostras dos ciclos [2º, 3º, secundário, cursos de educação e formação (C. E. F.) e ensino recorrente (REC.)];
- Teste de hipóteses para as sub-amostras dos anos de escolaridade (5º, 6º, 7º, 8º, 9º, 10º, 11º e 12º; o ano para CEF e REC não foi explícito pelos professores);
- Teste de hipóteses para as sub-amostras de categorias disciplinares (grupos de disciplinas da mesma área disciplinar, como por exemplo, Língua Estrangeira, Inglês, Francês, Alemão e Espanhol ou Matemática e MACS (Matemática Aplicada ás Ciências Sociais; as categorias são as sublinhadas);
- Correlação considerada pelos professores para a motivação docente e a indisciplina discente: correlação, intensidade de correlação e sentido de correlação.
- Respostas abertas para as razões da motivação docente;
- Respostas abertas para as razões da indisciplina discente;
- Comparação das respostas abertas entre escolas básicas e secundárias para as razões da motivação docente;
- Comparação das respostas abertas entre escolas básicas e secundárias para as razões da indisciplina discente;

4.2.1 Resultados das respostas fechadas ao questionário

4.2.1.1 Respostas aos itens de 1 a 22

Recorde-se apenas o teste de hipóteses para a relação entre X e Y:

DEFINIÇÃO DAS HIPÓTESES ESTATÍSTICAS:

$H_0: \ r_s = 0$	*(não existe relação)*
$H_1: \ r_s \neq 0$	*(existe relação)*

TESTE DE SIGNIFICÂNCIA (MÉTODO SIMPLIFICADO):

Decisão: Rejeitar H_0 se $r_s \geq r_\alpha$ [1]

Para leitura dos vários quadros relativos ao teste de hipóteses entre as variáveis X e Y já referido, devemos considerar o seguinte:

X - motivação do professor

Y- indisciplina dos seus alunos (na sala de aula)

r_s - valor de teste da correlação de Spearman (dada pelo SPSS)

r_α - valor crítico da correlação de Spearman (dada pela tabela no anexo 9)

p - valor de prova (medida de significância da decisão, já definido)

Considerou-se a significância em função dos valores de p, que se apresenta no Quadro 6.

Quadro 6 – Significância do valor de prova

p	Significância	Decisão
[0 ; 0,050[	alta	totalmente válida
[0,050 ; 0,080[	alguma	alguma validade
[0,080 ; 0,700[	baixa	pouca validade
[0,700 ; 0,900[	baixíssima	pouquíssima validade
[0,900 ; 1,000[	nenhuma	sem validade

Contrariando as expectativas, não se conseguiram resultados significativos ($p<0,05$) em nenhum caso, embora existam dois casos de grande aproximação com alguma validade, havendo por isso, necessidade de se esmiuçar vários patamares de insignificância, pois mesmo que os valores de p sejam sempre superiores ao nível de significância $\alpha=0,05$ (erro de 1ª espécie, probabilidade limite de rejeitar H_0 sabendo que H_0 é verdadeira) eles significam a margem de erro com que se rejeita H_0 sabendo que H_0 é verdadeira e deve-se distinguir uma margem grande de uma pequena.

De seguida, apresentam-se os Quadros (7, 9, 10, 12, 13 e 14) de resumo do teste de hipóteses sobre as variáveis de estudo, fazendo-se uma breve análise e discussão a cada quadro. Os dados completos sobre estes testes podem ser consultados nos anexos 9 a 14.

[1] tabela do r_α no anexo 9

Uma vez que os quadros "falam" por si apenas serão feitos breves comentários, resumos ou destaques a partir deles com a respectiva discussão, ou seja, tirar conclusões possíveis e pertinentes a partir deles.

Quadro 7 - Teste de hipóteses para a amostra global

r_α	r_s	p	Decisão	Significância
0,305 (N=116)	0,005	0,956	Não há relação ($r_s < r_\alpha$)	Nenhuma p>>α=0,05. A decisão não tem validade.

O Quadro 7 (ver anexo 9) mostra que o teste de hipóteses aplicado à amostra global de 116 professores resulta na não rejeição (aceitação) de H_0, ou seja, $r_s=0$ (por $r_s < r_\alpha$,), correlação de Spearman nula, decidindo-se assim que não há relação entre a motivação docente (X) e a indisciplina discente (Y). Mas esta decisão não é significativa (bastante insignificante: p>>0,05), ficando uma decisão válida sobre esta relação em aberto para novas investigações que se possam fazer sobre este assunto. Seguidamente apresenta-se no Quadro 8 o valor de r_s obtido pelo programa SPSS 12 para a amostra global.

Quadro 8 - Adaptação do *output* do SPSS 12 sobre o valor de r_s para a amostra global

Correlações não paramétricas

			INDISCIPLINA DISCENTE (Y)
Rho de Spearman	MOTIVAÇÃO DOCENTE (X)	r_s - coeficiente de correlação	0,005
		p - valor de prova (bilateral)	0,956
		N - dimensão da amostra	116

Quanto ao teste para o tipo de escolas, exposto no Quadro 9 (ver anexo 10), nota-se que tanto nas escolas básicas como nas secundárias não parece haver relação entre as variáveis de estudo, mas esta conclusão também não é estatísticamente significativa em ambos os casos, sendo menos insignificante para as escolas básicas do que para as secundárias (p=0,217<0,592).

Quadro 9 - Teste de hipóteses para as sub-amostras dos tipos de escola

Escolas	r_α	r_s	p	Decisão	Significância
Básicas	0,305 (N=53)	0,173	0,217	Não há relação ($r_s < r_\alpha$)	Baixa, p>α=0,05. Decisão com pouca validade.
Secundárias	0,305 (N=63)	-0,069	0,592	Não há relação ($r_s < r_\alpha$)	Baixa, p>α=0,05. Decisão com pouca validade.

Básicas: EBJM, EBSA e EBNJ Secundárias: ESPR, ESJD e ESTC

O Quadro 10 (ver anexo 11) para as sub-amostras das seis escolas de estudo continua a revelar a ausência de relação entre as variáveis de estudo, sendo esta decisão inválida em todos os casos com insignificância elevada (maior para ESTC). De destacar que em duas escolas de amostras de tamanho reduzido (N=8 e 9), o SPSS não forneceu os valores de r_s e p, como se pode constatar no Quadro 11 para um dos casos (EBSA).

Quadro 10 - Teste de hipóteses para as sub-amostras das escolas[1]

Escolas	r_α	r_s	p	Decisão	Significância
EBJM	0,305 (N=36)	0,149	0,386	Não há relação ($r_s < r_\alpha$)	Baixa, p>α=0,05. Decisão com pouca validade.
EBSA	- (N=8)	-	-	-	Obs.: SPSS não forneceu dados
EBNJ	0,600 (N=9)	0,281	0,463	Não há relação ($r_s < r_\alpha$)	Baixa, p>α=0,05. Decisão com pouca validade.
ESPR	- (N=4)	-	-	-	Obs.: SPSS não forneceu dados
ESJD	0,317 (N=28)	- 0,142	0.472	Não há relação ($r_s < r_\alpha$)	Baixa, p>α=0,05. Decisão com pouca validade.
ESTC	0,305 (N=31)	- 0,064	0,731	Não há relação ($r_s < r_\alpha$)	Baixíssima, p>α=0,05. Decisão com pouquíssima validade.

[1] Legenda:

EBJM – Escola básica 2/3 Joaquim Magalhães em Faro
EBSA – Escola básica 2/3 Santo António em Faro
EBNJ – Escola básica 2/3 José Neves Júnior em Faro
ESPR – Escola secundária/3 Pinheiro e Rosa em Faro
ESJD – Escola secundária João de Deus em Faro
ESTC – Escola secundária Tomás Cabreira em Faro

Quadro 11 - Adaptação do *output* do SPSS 12 sobre o valor de r_s para a EB23 Santo António

Correlações não paramétricas

			INDISCIPLINA DISCENTE (Y)
Rho de Spearman	MOTIVAÇÃO DOCENTE (X)	r_s - coeficiente de correlação	.
		p - valor de prova (bilateral)	.
		N - dimensão da amostra	8

Novamente se conclui a não existência de relação entre as variáveis X e Y no Quadro 12 (ver anexo 12) para o teste de hipóteses por ciclos de escolaridade, destacando-se o 2º ciclo como o menos insignificante (p=0,289). O ensino recorrente nocturno (3º ciclo) gerou p=1 (insignificância total), que é o valor máximo possível para o valor de prova p, dado que é uma probabilidade ($0 \leq p \leq 1$).

Quadro 12 - Teste de hipóteses para as sub-amostras dos ciclos de escolaridade

Ciclo de escolaridade	r_α	r_s	p	Decisão	Significância
2º (5º e 6º anos)	0,368 (N=21)	0,243	0,289	Não há relação ($r_s < r_\alpha$)	Baixa, p>α=0,05. Decisão com pouca validade.
3º (7º, 8º e 9º anos)	0,305 (N=34)	-0,040	0,823	Não há relação ($r_s < r_\alpha$)	Baixíssima, p>α=0,05. Decisão com pouquíssima validade.
Secundário (10º, 11º e 12º anos)	0,305 (N=50)	-0,015	0,917	Não há relação ($r_s < r_\alpha$)	Nenhuma, p>>α=0,05. Decisão sem validade.
Cursos de Educação e Formação (C. E. F.)	0,643 (N=8)	-0,313	0,451	Não há relação ($r_s < r_\alpha$)	Baixa, p>α=0,05. Decisão com pouca validade.
Ensino recorrente	0,900 (N=4)	0,000	1,000	Não há relação ($r_s < r_\alpha$)	Nenhuma, p>>α=0,05. Decisão sem validade.

Da análise do Quadro 13 (ver anexo 13) para os anos de escolaridade (níveis), o teste de hipóteses continua a mostrar em todos os níveis uma relação nula ou inexistente entre a motivação docente e a indisciplina discente, decisão essa sempre insignificativa em qualquer caso. As insignificâncias são em geral elevadas, destacando-se os casos do 5º e 9º anos com respectivamente p=0,143 e p=0,217, como os menos insignificantes.

Quadro 13 - Teste de hipóteses para as sub-amostras dos anos de escolaridade

Ano de escolaridade	r_α	r_s	p	Decisão	Significância
5º	0,425 (N=16)	0,383	0,143	Não há relação ($r_s < r_\alpha$)	Baixa
6º	0,399 (N=18)	0,100	0,692	"	Baixa
7º	0,343 (N=24)	-0,070	0,746	"	Baixíssima
8º	0,359 (N=22)	0,049	0,827	"	Baixíssima
9º	0,351 (N=23)	-0,268	0,217	"	Baixa
10º	0,305 (N=33)	-0,025	0,891	"	Baixíssima
11º	0,317 (N=28)	-0,021	0,915	"	Nenhuma
12º	0,368 (N=21)	-0,050	0,828	"	Baixíssima
C. E. F.	0,643 (N=8)	-0,313	0,451	"	Baixa
Ensino recorrente	0,900 (N=4)	0,000	1,000	"	Nenhuma

C. E. F. - Cursos de Educação e Formação

Quanto ao Quadro 14 (ver anexo 14) para as categorias disciplinares, o teste de hipótese mais uma vez leva, em todos os casos, a concluir pela ausência de relação significativa entre as variáveis, embora a insignificância seja baixa na categoria "Sociedade, Saúde e Segurança" com p=0,116 e, como excepção, há duas categorias onde a insignificância é tão baixa que a decisão quase se tornava significativa (o valor de prova p a aproximar-se bastante do nível de significância do teste α=0,05): Línguas Estrangeiras (p=0,075; ver Quadro 16) e Física e Química (p=0,062; ver Quadro 17) e em que numa delas, Línguas Estrangeiras, se conclui existir relação (único caso de $r_s \neq 0$ em todas as correlações). Encontrado-se essa relação, analisa-se a sua intensidade e sentido pelo valor de r_s; neste caso é fraca positiva. De referir, como no caso anterior de duas escolas, há várias categorias de pequena dimensão, em que o SPSS não forneceu os valores de r_s e p, mostrando os espaços em branco como no Quadro 11.

Quadro 14 - Teste de hipóteses para as sub-amostras de categorias disciplinares

Categorias disciplinares	r_α	r_s	p	Decisão	Significância
Matemática	0,359 (N=22)	0,164	0,467	Não há relação ($r_s < r_\alpha$)	Baixa
Línguas Estrangeiras	0,359 (N=22)	0,388	0,075	Há relação ($r_s \geq r_\alpha$). Correlação fraca positiva.	Alguma
Português	0,457 (N=14)	0,083	0,777	Não há relação ($r_s < r_\alpha$)	Baixíssima
Física e Química	0,714 (N=7)	-0,732	0,062	Não há relação ($r_s < r_\alpha$)	Alguma
Ciências Sociais	- (N=6)	-	-	-	SPSS sem dados
Sociedade, Saúde e Segurança	0,829 (N=6)	-0,707	0,116	Não há relação ($r_s < r_\alpha$)	Baixa
Ciências Económicas e Comerciais	- (N=6)	-	-	-	SPSS sem dados
Técnicas e práticas sociais	- (N=6)	-	-	-	"
Filosofia	- (N=5)	-	-	-	"
História	0,900 (N=5)	0,725	0,165	Não há relação ($r_s < r_\alpha$)	Baixa
Educação Física	- (N=5)	-	-	-	SPSS sem dados
Biologia e Geologia	- (N=5)	-	-	-	"
Educação Visual e Tecnológica	0,900 (N=5)	0,000	1,000	Não há relação ($r_s < r_\alpha$)	Nenhuma
Ciências Naturais	- (N=4)	-	-	-	SPSS sem dados
Moral, Religião e Civismo	0,900 (N=3)	0,500	0,667	Não há relação ($r_s < r_\alpha$)	Baixa
Tecnologias de Informação e Comunicação	- (N=3)	-	-	-	SPSS sem dados
Documentação	- (N=3)	-	-	-	"
Programação	- (N=3)	-	-	-	"
Música	- (N=2)	-	-	-	"
Projectos	- (N=2)	-	-	-	"
Fotografia	- (N=2)	-	-	-	"
Geografia	- (N=1)	-	-	-	"

Quadro 15 - Adaptação do *output* do SPSS 12 sobre o valor de r_s para a categoria "Línguas Estrangeiras"

Correlações não paramétricas

			INDISCIPLINA DISCENTE (Y)
Rho de Spearman	**MOTIVAÇÃO DOCENTE (X)**	r_s - coeficiente de correlação	-0,732
		p - valor de prova (bilateral)	0,062
		N - dimensão da amostra	7

Quadro 16 - Adaptação do *output* do SPSS 12 sobre o valor de r_s para a categoria "Física e Química"

Correlações não paramétricas

			INDISCIPLINA DISCENTE (Y)
Rho de Spearman	MOTIVAÇÃO DOCENTE (X)	r_s - coeficiente de correlação	0,388
		p - valor de prova (bilateral)	0,075
		N - dimensão da amostra	22

Terminando a análise relativa aos testes de hipóteses para a relação entre as variáveis de estudo, concluímos que não existe relação entre a motivação do professor e a indisciplina dos seus alunos na sala de aula tal como aqui foram medidas, mas também que essa conclusão não é estatísticamente significativa em todos os casos analisados (amostra global e sub-amostras sujeitas a vários critérios), ou seja, conclui-se sem significância estatística que essa relação não existe para os professores do ensino básico e secundário da cidade de Faro, nem no básico (2º e 3º ciclos), nem no secundário, nem em cada escola, nem em cada ciclo, nem em cada nível, nem em cada área disciplinar.

Como a conclusão não é estatísticamente significativa, o resultado, como já atrás se disse, fica em aberto para novas investigações que se pretendam fazer nesta área.

Talvez estudos futuros mostrem uma correlação significativa ($p<\alpha=0,05$) entre estas duas variáveis com amostras representativas. Repare-se que uma amostra grande, até à escala nacional ou internacional, pode dar correlações insignificantes. Do estudo piloto para o principal, o valor de prova passou da casa dos 0,4 para a dos 0,9, quando o tamanho da amostra passou de N=30 para N=116, ou seja, uma amostra que quase quadriplicou em tamanho, que se poderia esperar dar maior validade aos resultados, afinal verificou-se o inverso , a insignificância do resultado mais que duplicou. Era necessário haver uma forma de controlar o valor de prova em função da natureza e tamanho das amostras, forma essa que se desconhece.

Todavia o questionário não era só composto pelos itens de 1 a 22 que foram usados no teste de hipóteses, mas por mais 3 itens (dois abertos e um fechado) que enriquecem decerto este estudo da motivação docente e da indisciplina discente, compensando de algum modo a falta de conclusões significativas quanto à relação entre elas.

Cabe aqui referir a importância destes itens mencionados no parágrafo anterior. Os itens de resposta aberta, que foram antes justificados por dar uma maior flexibilidade da investigação quanto ao seu carácter (tornando-a mista), têm decerto uma razão mais importante que essa que é o enriquecimento em termos de uma potencial fonte de dados para o estudo não da correlação, mas das variáveis presentes. Tal como se verificou no estudo-piloto, a correlação continua a ser nula, ou seja, não existe, mas infelizmente, embora a amostra seja maior, esta decisão (do teste de hipóteses) ou resultado final não tem validade estatística, não é estatisticamente significativo, por o valor de prova ser bastante superior ao nível de significância do teste. A propósito dos itens abertos, estes vão dar algum interesse acrescido tendo em conta os resultados estatísticos obtidos (facto que não se pode controlar e a que todo o investigador está sujeito), em que a relação entre as variáveis de estudo dá lugar ao estudo dessas variáveis, situação que motivou a mudança do título (ou tema) do trabalho do projecto para o relatório de dissertação ("Relação entre a motivação e a indisciplina" para "Estudo da motivação e da indisciplina"; títulos abreviados).

Seguidamente, passa-se à exposição dos Quadros 17 e 18, relativos às respostas fechadas ao questionário sobre a correlação considerada pelos professores inquiridos, cuja análise e discussão se encontra no final destes quadros.

4.2.1.2 Correlação considerada pelos professores inquiridos

- *Correlação codificada*

Quadro 17 - Tabelas de frequências absolutas e relativas ordenadas (N=116) para a correlação codificada considerada pelo professor para a motivação docente e a indisciplina discente: correlação, intensidade de correlação e sentido de correlação

correlação	freq.	%
4o	25	22
4m	23	20
5o	15	13
--	10	9
5m	8	7
4-	7	6
3-	6	5
3o	5	4
2o	3	3
3m	3	3
6o	3	3
2m	2	2
1-	1	1
1o	1	1
2-	1	1
5-	1	1
6m	1	1
-o	1	1
total	***116***	***100***

intensidade	freq.	%
4	55	48
5	24	21
3	14	12
NR	11	9
2	6	5
6	4	3
1	2	2
total	***116***	***100***

sentido	freq.	%
o	53	46
m	37	32
NR	26	22
total	***116***	***100***

LEGENDA:

NR: não respondeu --: não respondeu nem à intensidade nem ao sentido da correlação
1=nula, 2=muito fraca, 3=fraca, 4=forte, 5=muito forte e 6=total

m: mesmo sentido 3-: só respondeu à intensidade (fraca)
o: sentidos opostos -o: só respondeu ao sentido (oposto)

[1]considerou-se a codificação e a legenda do anexo 8 para a correlação

- ***Correlação descodificada***

Quadro 18 - Tabelas de frequências absolutas e relativas ordenadas (N=116) para a correlação descodificada considerada pelo professor para a motivação docente e a indisciplina discente: correlação, intensidade de correlação e sentido de correlação

correlação	freq.	%
negativa forte	25	22
positiva forte	23	20
negativa muito forte	15	13
não respondeu	10	9
positiva muito forte	8	7
forte	7	6
fraca	6	5
negativa fraca	5	4
negativa muito fraca	3	3
positiva fraca	3	3
negativa total	3	3
positiva muito fraca	2	2
nula	1	1
negativa nula	1	1
muito fraca	1	1
muito forte	1	1
positiva total	1	1
negativa	1	1
total	***116***	***100***

intensidade	freq.	%
forte	55	48
muito forte	24	21
fraca	14	12
não respondeu	11	9
muito fraca	6	5
total	4	3
Nula	2	2
total	***116***	***100***

sentido	freq.	%
oposto	53	46
igual	37	32
não respondeu	26	22
total	***116***	***100***

Recorde-se: Correlação positiva significa que as variáveis variam no mesmo sentido e correlação negativa que variam em sentido opostos

No Quadro 18 (descodificação do Quadro 17) estão os resultados das respostas ao item fechado sobre a intensidade e sentido da correlação entre as variáveis de estudo considerada pelos professores. Estes acham, maioritariamente, que essa correlação tem uma intensidade forte (55%) ou muito forte (24%) e as varíaveis variam em sentidos opostos - correlação negativa (46%). As correlações mais referidas foram a negativa forte (22%) e a positiva forte (20%). A correlação nula só foi referida por 1 professor (1%), que era aquela que resultaria do nosso teste de hipóteses caso fosse significativo.

Isto mostra que numa futura investigação sobre a relação entre a motivação docente e da indisciplina discente poderíamos provavelmente concluir de modo significativo a intuição prática da maioria destes professores de que existe uma correlação forte entre essas variáveis ($p<0,05$ e $|r_s| > 0,8$).

4.2.2 Resultados das respostas abertas ao questionário

4.2.2.1 Razões da motivação docente e da indisciplina discente

Quadro 19 - Respostas abertas para as razões da motivação docente (ordenadas por pontuação)

CATEGORIAS DE RAZÕES REFERIDAS (47)	Nº DE REFERÊNCIAS (EM 314)					Pontuação (em 635)	%
	1ª	2ª	3ª	Total	%		
Motivação/interesse dos alunos	25	14	10	49	15,6	113	17,8
Vocação profissional / gosto por ensinar	26	4	9	39	12,4	95	15
Contribuir para o sucesso escolar dos alunos	5	14	10	29	9,2	53	8,3
Reconhecimento social e profissional	7	8	4	19	6,1	41	6,5
Boas condições de trabalho na escola	2	11	12	25	8	40	6,3
Bom relacionamento/comunicação com os alunos	5	6	8	19	6,1	35	5,5
Profissionalismo / sentido do dever	8	3	4	15	4,8	34	5,4
Interesse pela área disciplinar a leccionar	3	5	1	9	2,9	20	3,1
Desenvolvimento/realização/valorização pessoal	4	2	3	9	2,9	19	3
Boa remuneração	3	1	6	10	3,2	17	2,7
Contribuir para melhorar o comportamento dos alunos	3	2	3	8	2,5	16	2,5
Bom comportamento dos alunos	2	4	1	7	2,2	15	2,4
Crédito na aquisição de conhecimentos	2	3	2	7	2,2	14	2,2
"Não existem" (razões para o prof. estar motivado)	2	2	2	6	1,9	12	1,9
Desenvolvimento/realização/valorização profissional	1	2	2	5	1,6	9	1,4
Preparar a nova geração para o futuro	1	1	3	5	1,6	8	1,3
Condições na sala de aula	1	2	0	3	1	7	1,1
Número reduzido de alunos por turma	2	0	0	2	0,6	6	0,9
Programas bem estruturados com qualidade	1	1	1	3	1	6	0,9
Estabilidade e segurança profissionais	1	1	1	3	1	6	0,9
Autonomia	0	3	0	3	1	6	0,9
Respeito dos alunos	0	2	1	3	1	5	0,8
Responsabilidade social	0	2	0	2	0,6	4	0,6
Bom horário	0	1	2	3	1	4	0,6
Participação em projectos	1	0	1	2	0,6	4	0,6
Educar para a cidadania	1	0	1	2	0,6	4	0,6
Gostar dos alunos	0	2	0	2	0,6	4	0,6
Bons recursos tecnológicos na sala de aula	0	0	3	3	1	3	0,5
Dinamizar ou participar em actividades extra-curriculares	0	0	3	3	1	3	0,5
Poder leccionar a mais de um nível de ensino	1	0	0	1	0,3	3	0,5
Ser assertivo	0	1	1	2	0,6	3	0,5
Trabalhar afastado do agregado familiar	1	0	0	1	0,3	3	0,5
Gostar de pessoas	1	0	0	1	0,3	3	0,5
Estimular o espírito crítico	1	0	0	1	0,3	3	0,5
Transmitir valores	0	1	0	1	0,3	2	0,3
Criatividade dos alunos	0	1	0	1	0,3	2	0,3
Interdisciplinaridade	0	1	0	1	0,3	2	0,3
Boa localização da escola	0	1	0	1	0,3	2	0,3
Deixar os encarregados de educação despreocupados	0	0	1	1	0,3	1	0,2
Agradecimento de alunos e pais	0	0	1	1	0,3	1	0,2
Clima escolar / "cultura de escola"	0	0	1	1	0,3	1	0,2
Desenvolver actividades práticas	0	0	1	1	0,3	1	0,2
Criar empatias	0	0	1	1	0,3	1	0,2
Fazer horas de trabalho fora da escola	0	0	1	1	0,3	1	0,2
Disponibilidade	0	0	1	1	0,3	1	0,2
Sentir-se útil	0	0	1	1	0,3	1	0,2
Constante actualização	0	0	1	1	0,3	1	0,2

Obs.: 1ª, 2ª e 3ª valem respectivamente 3, 2 e 1 pontos

Do Quadro 19 salienta-se que os professores inquiridos apresentam como principais razões da sua motivação: a motivação e interesse dos alunos, a vocação e o gosto pela profissão e a contribuição para o sucesso escolar dos alunos. No quadro figuram as percentagens relativas ao total de referências e ao total de pontuação; as referências não têm em conta a ordem de importância da razão que era pedida (1ª, 2ª e 3ª), enquanto a pontuação já tem.

Quadro 20 - Respostas abertas para as razões da indisciplina discente (ordenadas por pontuação)

CATEGORIAS DE RAZÕES REFERIDAS (54)	Nº DE REFERÊNCIAS (EM 329)					Pontuação (em 667)	%
	1ª	2ª	3ª	Total	%		
Problemas familiares / falta de valores e de acompanhamento	31	24	11	**66**	**20,1**	**152**	**22,8**
Desmotivação/desinteresse dos alunos	30	10	12	**52**	**15,8**	**122**	**18,3**
Problemas sociais / sociabilização / dificuldades de integração	10	5	9	**24**	**7,3**	**49**	**7,3**
Problemas pessoais (psicológicos)/personalidade do aluno	5	8	11	**24**	**7,3**	**42**	**6,3**
Falta de pré-requisitos / conhecimentos básicos	4	8	0	**12**	**3,6**	**28**	**4,2**
Falta de objectivos / espectativas pessoais de vida	2	5	5	**12**	**3,6**	**21**	**3,1**
Desrespeito pelas normas / falta de regras e princípios	4	4	1	**9**	**2,7**	**21**	**3,1**
Falta de organização e de métodos de trabalho/estudo	2	4	4	**10**	**3**	**18**	**2,7**
Carências afectivas / necessidade de atenção e aceitação	2	1	6	**9**	**2,7**	**14**	**2,1**
Interesses divergentes entre os alunos	2	2	2	**6**	**1,8**	**12**	**1,8**
"Cultura de escola" e o meio envolvente / sistema não claro	1	3	3	**7**	**2,1**	**12**	**1,8**
Ausência de autoridade / controlo do professor	2	2	2	**6**	**1,8**	**12**	**1,8**
Desvalorização social do estatuto do professor	2	2	1	**5**	**1,5**	**11**	**1,6**
Não gostam da disciplina/conteúdos/programa	0	5	1	**6**	**1,8**	**11**	**1,6**
Conduta de mal comportados	1	2	2	**5**	**1,5**	**9**	**1,3**
Dificuldades de aprendizagem	0	2	4	**6**	**1,8**	**8**	**1,2**
Desmotivação e motivação do professor	2	1	0	**3**	**0,9**	**8**	**1,2**
Indiferença e desconhecimento sobre muitos assuntos	2	1	0	**3**	**0,9**	**8**	**1,2**
Irresponsabilidade	0	3	1	**4**	**1,2**	**7**	**1**
Turmas numerosas/salas superlotadas	0	3	1	**4**	**1,2**	**7**	**1**
Cultura de facilitismo dominante na sociedade portuguesa	1	1	2	**4**	**1,2**	**7**	**1**
Falta de hábitos de estudo	0	2	2	**4**	**1,2**	**6**	**0,9**
Muitas horas na escola	0	3	0	**3**	**0,9**	**6**	**0,9**
Não gostam da escola	2	0	0	**2**	**0,6**	**6**	**0,9**
Não gostam do professor	1	1	1	**3**	**0,9**	**6**	**0,9**
Demasiada liberdade (rebeldia)	0	1	3	**4**	**1,2**	**5**	**0,7**
Programas/currículos inadequados	1	0	2	**3**	**0,9**	**5**	**0,7**
Meio social onde vivem (onde se situa a casa familiar)	0	2	0	**2**	**0,6**	**4**	**0,6**
Excesso de reprovações / resultados da avaliação	1	0	1	**2**	**0,6**	**4**	**0,6**
Inadaptabilidade às novas tecnologias	1	0	0	**1**	**0,3**	**3**	**0,4**
Inutilidade dos saberes sentida pelos alunos	1	0	0	**1**	**0,3**	**3**	**0,4**
Hábitos adquiridos	1	0	0	**1**	**0,3**	**3**	**0,4**
Figura do "professor"	1	0	0	**1**	**0,3**	**3**	**0,4**
Má informação	1	0	0	**1**	**0,3**	**3**	**0,4**
Imoralismo	1	0	0	**1**	**0,3**	**3**	**0,4**
Insucesso escolar dos alunos	0	0	2	**2**	**0,6**	**2**	**0,3**
Condições do espaço físico da escola	0	0	2	**2**	**0,6**	**2**	**0,3**
Falta de punições mais severas e justas	0	0	2	**2**	**0,6**	**2**	**0,3**
"Não querer ter trabalho a pensar (boicotar aulas)"	0	1	0	**1**	**0,3**	**2**	**0,3**
Insegurança do professor	0	1	0	**1**	**0,3**	**2**	**0,3**
"Micro e macrosistema"	0	1	0	**1**	**0,3**	**2**	**0,3**
"Desajuste etário"	0	1	0	**1**	**0,3**	**2**	**0,3**
Imaturidade	0	0	2	**2**	**0,6**	**2**	**0,3**
Baixo nível económico	0	1	0	**1**	**0,3**	**2**	**0,3**
Ausência de projectos de escola	0	0	1	**1**	**0,3**	**1**	**0,1**
Falta de meios para o professor impor a disciplina	0	0	1	**1**	**0,3**	**1**	**0,1**
Muitas disciplinas	0	0	1	**1**	**0,3**	**1**	**0,1**
Ensino inadequado	0	0	1	**1**	**0,3**	**1**	**0,1**
Instalações degradadas	0	0	1	**1**	**0,3**	**1**	**0,1**
Permissividade/irresponsabilidade do sistema educativo	0	0	1	**1**	**0,3**	**1**	**0,1**
Desrespeito pelos professores	0	0	1	**1**	**0,3**	**1**	**0,1**
Passatempos em que está sempre presente a violência	0	0	1	**1**	**0,3**	**1**	**0,1**
Conversa na aula	0	0	1	**1**	**0,3**	**1**	**0,1**
Falta de consenso entre professores	0	0	1	**1**	**0,3**	**1**	**0,1**

Obs.: 1ª, 2ª e 3ª valem respectivamente 3, 2 e 1 pontos

O Quadro 20 mostra que as principais razões, apresentadas pelos professores, da indisciplina dos seus alunos na sala de aula são os problemas familiares, a desmotivação, os problemas sociais e os pessoais.

Os próximos dois quadros (21 e 22) comparam as razões apresentadas pelos professores, para cada variável de estudo, das escolas básicas e das secundárias.

Consideramos importante, pela complexidade de elementos presentes, as apresentações de cada quadro na mesma página, se bem que seguidas da respectiva análise e discussão no fim de cada um.

A ordem das categorias de razões nos Quadros 21 e 22 são as mesmas dos Quadros 19 e 20, respectivamente.

4.2.2.2 Comparação entre escolas básicas e secundárias para as razões apontadas

Quadro 21 - Comparação das respostas abertas entre escolas básicas e secundárias para as razões da motivação docente (ordenadas por pontuação total de cada categoria)

CATEGORIAS DE RAZÕES REFERIDAS (47)	Nº DE REFERÊNCIAS (EM 314)								Pontuação (em 635)		%	
	1ª		2ª		3ª		Total					
	EB	ES	EB	ES	EB	ES	EB	ES	EB	ES	EB	ES
Motivação/interesse dos alunos	11	14	4	10	6	4	**21**	**28**	**47**	**66**	**42**	**58**
Vocação profissional / gosto por ensinar	11	15	3	1	3	6	**17**	**22**	**42**	**53**	**44**	**56**
Contribuir para o sucesso escolar dos alunos	2	3	11	3	5	5	**18**	**11**	**33**	**20**	**62**	**38**
Reconhecimento social e profissional	4	3	3	5	2	2	**9**	**10**	**20**	**21**	**49**	**51**
Boas condições de trabalho na escola	0	2	5	6	7	5	**12**	**13**	**17**	**23**	**43**	**58**
Bom relacionamento/comunicação com os alunos	2	3	2	4	4	4	**8**	**11**	**14**	**21**	**40**	**60**
Profissionalismo / sentido do dever	5	3	2	1	2	2	**9**	**6**	**21**	**13**	**62**	**38**
Interesse pela área disciplinar a leccionar	0	3	1	4	0	1	**1**	**8**	**2**	**18**	**10**	**90**
Desenvolvimento/realização/valorização pessoal	3	1	0	2	3	0	**6**	**3**	**12**	**7**	**63**	**37**
Boa remuneração	2	1	0	1	1	5	**3**	**7**	**7**	**10**	**41**	**59**
Contribuir para melhorar o comportamento dos alunos	3	0	2	0	1	2	**6**	**2**	**14**	**2**	**88**	**13**
Bom comportamento dos alunos	0	2	2	2	0	1	**2**	**5**	**4**	**11**	**27**	**73**
Crédito na aquisição de conhecimentos	1	1	1	2	1	1	**3**	**4**	**6**	**8**	**43**	**57**
"Não existem" (razões para o prof. estar motivado)	1	1	1	1	1	1	**3**	**3**	**6**	**6**	**50**	**50**
Desenvolvimento/realização/valorização profissional	1	0	1	1	1	1	**3**	**2**	**6**	**3**	**67**	**33**
Preparar a nova geração para o futuro	0	1	1	0	2	1	**3**	**2**	**4**	**4**	**50**	**50**
Condições na sala de aula	0	1	0	2	0	0	**0**	**3**	**0**	**7**	**0**	**100**
Número reduzido de alunos por turma	2	0	0	0	0	0	**2**	**0**	**6**	**0**	**100**	**0**
Programas bem estruturados com qualidade	0	1	1	0	0	1	**1**	**2**	**2**	**4**	**33**	**67**
Estabilidade e segurança profissionais	0	1	1	0	1	0	**2**	**1**	**3**	**3**	**50**	**50**
Autonomia	0	0	1	2	0	0	**1**	**2**	**2**	**4**	**33**	**67**
Respeito dos alunos	0	0	1	1	0	1	**1**	**2**	**2**	**3**	**40**	**60**
Responsabilidade social	0	0	2	0	0	0	**2**	**0**	**4**	**0**	**100**	**0**
Bom horário	0	0	0	1	0	2	**0**	**3**	**0**	**4**	**0**	**100**
Participação em projectos	0	1	0	0	0	1	**0**	**2**	**0**	**4**	**0**	**100**
Educar para a cidadania	0	1	0	0	0	1	**0**	**2**	**0**	**4**	**0**	**100**
Gostar dos alunos	0	0	0	2	0	0	**0**	**2**	**0**	**4**	**0**	**100**
Bons recursos tecnológicos na sala de aula	0	0	0	0	2	1	**2**	**1**	**2**	**1**	**67**	**33**
Dinamizar ou participar em actividades extra-curriculares	0	0	0	0	2	1	**2**	**1**	**2**	**1**	**67**	**33**
Poder leccionar a mais de um nível de ensino	0	1	0	0	0	0	**0**	**1**	**0**	**3**	**0**	**100**
Ser assertivo	0	0	0	1	0	1	**0**	**2**	**0**	**3**	**0**	**100**
Trabalhar afastado do agregado familiar	0	1	0	0	0	0	**0**	**1**	**0**	**3**	**0**	**100**
Gostar de pessoas	0	1	0	0	0	0	**0**	**1**	**0**	**3**	**0**	**100**
Estimular o espírito crítico	0	1	0	0	0	0	**0**	**1**	**0**	**3**	**0**	**100**
Transmitir valores	0	0	0	1	0	0	**0**	**1**	**0**	**2**	**0**	**100**
Criatividade dos alunos	0	0	0	1	0	0	**0**	**1**	**0**	**2**	**0**	**100**
Interdisciplinaridade	0	0	0	1	0	0	**0**	**1**	**0**	**2**	**0**	**100**
Boa localização da escola	0	0	0	1	0	0	**0**	**1**	**0**	**2**	**0**	**100**
Deixar os encarregados de educação despreocupados	0	0	0	0	1	0	**1**	**0**	**1**	**0**	**100**	**0**
Agradecimento de alunos e pais	0	0	0	0	1	0	**1**	**0**	**1**	**0**	**100**	**0**
Clima escolar / "cultura de escola"	0	0	0	0	1	0	**1**	**0**	**1**	**0**	**100**	**0**
Desenvolver actividades práticas	0	0	0	0	1	0	**1**	**0**	**1**	**0**	**100**	**0**
Criar empatias	0	0	0	0	0	1	**0**	**1**	**0**	**1**	**0**	**100**
Fazer horas de trabalho fora da escola	0	0	0	0	0	1	**0**	**1**	**0**	**1**	**0**	**100**
Disponibilidade	0	0	0	0	0	1	**0**	**1**	**0**	**1**	**0**	**100**
Sentir-se útil	0	0	0	0	0	1	**0**	**1**	**0**	**1**	**0**	**100**
Constante actualização	0	0	0	0	0	1	**0**	**1**	**0**	**1**	**0**	**100**

Obs.: 1ª, 2ª e 3ª valem respectivamente 3, 2 e 1 pontos

O Quadro 21 mostra que, relativamente às principais razões da motivação docente dos professores inquiridos, houve maior número de referências e maior pontuação para a motivação e interesse dos alunos e a vocação profissional dos professores das escolas secundárias e para a contribuição do sucesso dos alunos dos professores das escolas básicas.

Quadro 22 - Comparação das respostas abertas entre escolas básicas e secundárias para as razões da indisciplina discente (ordenadas por pontuação total de cada categoria)

CATEGORIAS DE RAZÕES REFERIDAS (54)	Nº DE REFERÊNCIAS (EM 329)								Pontuação (em 667)		%	
	1ª		2ª		3ª		Total					
	EB	ES	EB	ES	EB	ES	EB	ES	EB	ES	EB	ES
Problemas familiares/falta de valores e acompanhamento	16	15	14	10	7	4	37	29	83	69	55	45
Desmotivação/desinteresse dos alunos	11	19	5	5	2	10	18	34	45	77	37	63
Problemas sociais / dificuldades de integração	6	4	4	1	4	5	14	10	30	19	61	39
Problemas pessoais / personalidade do aluno	3	2	2	6	4	7	9	15	17	25	40	60
Falta de pré-requisitos / conhecimentos básicos	1	3	1	7	0	0	2	10	5	23	18	82
Falta de objectivos / espectativas pessoais de vida	0	2	1	4	1	4	2	10	3	18	14	86
Desrespeito pelas normas / falta de regras e princípios	3	1	2	2	1	0	6	3	14	7	67	33
Falta de organização e de métodos de trabalho/estudo	1	1	1	3	2	2	4	6	7	11	39	61
Carências afectivas / necessidade de atenção e aceitação	0	2	0	1	2	4	2	7	2	12	14	86
Interesses divergentes entre os alunos	2	0	2	0	1	1	5	1	11	1	92	8
"Cultura de escola" e meio / sistema não claro	1	0	2	1	2	1	5	2	9	3	75	25
Ausência de autoridade / controlo do professor	2	0	1	1	1	1	4	2	9	3	75	25
Desvalorização social do estatuto do professor	1	1	2	0	1	0	4	1	8	3	73	27
Não gostam da disciplina/conteúdos/programa	0	0	0	5	0	1	0	6	0	11	0	100
Conduta de mal comportados	1	0	1	1	1	1	3	2	6	3	67	33
Dificuldades de aprendizagem	0	0	1	1	2	2	3	3	4	4	50	50
Desmotivação e motivação do professor	1	1	0	1	0	0	1	2	3	5	38	63
Indiferença e desconhecimento sobre muitos assuntos	2	0	0	1	0	0	2	1	6	2	75	25
Irresponsabilidade	0	0	1	2	1	0	2	2	3	4	43	57
Turmas numerosas/salas superlotadas	0	0	3	0	0	1	3	1	6	1	86	14
Cultura de facilitismo dominante na sociedade	0	1	0	1	0	2	0	4	0	7	0	100
Falta de hábitos de estudo	0	0	1	1	1	1	2	2	3	3	50	50
Muitas horas na escola	0	0	1	2	0	0	1	2	2	4	33	67
Não gostam da escola	1	1	0	0	0	0	1	1	3	3	50	50
Não gostam do professor	0	1	1	0	0	1	1	2	2	4	33	67
Demasiada liberdade (rebeldia)	0	0	1	0	2	1	3	1	4	1	80	20
Programas/currículos inadequados	0	1	0	0	2	0	2	1	2	3	40	60
Meio social onde vivem (onde se situa a casa familiar)	0	0	1	1	0	0	1	1	2	2	50	50
Excesso de reprovações / resultados da avaliação	0	1	0	0	0	1	0	2	0	4	0	100
Inadaptabilidade às novas tecnologias	1	0	0	0	0	0	1	0	3	0	100	0
Inutilidade dos saberes sentida pelos alunos	1	0	0	0	0	0	1	0	3	0	100	0
Hábitos adquiridos	0	1	0	0	0	0	0	1	0	3	0	100
Figura do "professor"	0	1	0	0	0	0	0	1	0	3	0	100
Má informação	0	1	0	0	0	0	0	1	0	3	0	100
Imoralismo	0	1	0	0	0	0	0	1	0	3	0	100
Insucesso escolar dos alunos	0	0	0	0	2	0	2	0	2	0	100	0
Condições do espaço físico da escola	0	0	0	0	1	1	1	1	1	1	50	50
Falta de punições mais severas e justas	0	0	0	0	1	1	1	1	1	1	50	50
"Não querer ter trabalho a pensar (boicotar aulas)"	0	0	1	0	0	0	1	0	2	0	100	0
Insegurança do professor	0	0	1	0	0	0	1	0	2	0	100	0
"Micro e macrosistema"	0	0	0	1	0	0	0	1	0	2	0	100
"Desajuste etário"	0	0	0	1	0	0	0	1	0	2	0	100
Imaturidade	0	0	0	0	0	2	0	2	0	2	0	100
Baixo nível económico	0	0	0	1	0	0	0	1	0	2	0	100
Ausência de projectos de escola	0	0	0	0	1	0	1	0	1	0	100	0
Falta de meios para o professor impor a disciplina	0	0	0	0	1	0	1	0	1	0	100	0
Muitas disciplinas	0	0	0	0	1	0	1	0	1	0	100	0
Ensino inadequado	0	0	0	0	1	0	1	0	1	0	100	0
Instalações degradadas	0	0	0	0	1	0	1	0	1	0	100	0
Permissividade/irresponsabilidade do sistema educativo	0	0	0	0	1	0	1	0	1	0	100	0
Desrespeito pelos professores	0	0	0	0	0	1	0	1	0	1	0	100
Passatempos em que está sempre presente a violência	0	0	0	0	0	1	0	1	0	1	0	100
Conversa na aula	0	0	0	0	0	1	0	1	0	1	0	100
Falta de consenso entre professores	0	0	0	0	0	1	0	1	0	1	0	100

Obs.: 1ª, 2ª e 3ª valem respectivamente 3, 2 e 1 pontos

Quanto às principais razões da indisciplina discente apresentadas por todos os professores, o Quadro 22 mostra que houve maior número de referências e maior pontuação para os problemas familiares e sociais dos professores das escolas básicas e para a desmotivação e os problemas pessoais dos professores das escolas secundárias.

Observando os Quadros 21 e 22 podemos constatar a riqueza em quantidade e qualidade das razões apresentadas pelos professores, em que há explicitação do pensamento, contrastando com a informação mais limitada, normal em quadros abreviados em que se eliminam as categorias menos referenciadas colocando-as numa categoria do tipo "Outras", por exemplo.

Conclusão

CONCLUSÃO

5. CONCLUSÃO

Procurou-se, com esta investigação, estudar teoricamente, pela revisão bibliográfica, e relacionar, através de um trabalho prático de campo, as variáveis de estudo, motivação docente e indisciplina discente.

Os resultados do trabalho de campo, quer no estudo piloto com 30 professores das 3 escolas secundárias de Faro, quer no principal com 116 professores dessas escolas e mais 3 básicas dessa cidade, obtidos por meio de questionário, apontam para a mesma conclusão, ou seja, a não existência de uma relação entre a motivação do professor e a indisciplina dos seus alunos na sala de aula para a população de professores das 5 escolas básicas e 3 secundárias (ensino público) da cidade de Faro. De fora fica o ensino primário e superior e todo o ensino particular e profissional.

Esta falta de relação exclusiva entre as variáveis de estudo de certo modo não nos surpreende, pois há várias razões a influenciarem cada uma, como se pode depreender das respostas dadas pelos professores ao questionário do estudo principal para as razões da motivação docente, como o interesse dos alunos, a vocação profissional/ gosto por ensinar, o poder contribuir para o sucesso escolar dos alunos e o reconhecimento profissional (Quadro 19, p. 130) e para as razões da indisciplina discente, como os problemas familiares/ falta de valores e de acompanhamento, desinteresse dos alunos, problemas sociais/ sociabilização/ dificuldades de integração e os problemas pessoais (psicológicos)/personalidade do aluno (Quadro 20, p. 131), entre muitas outras razões referidas para cada variável.

De notar que os professores, ao serem inquiridos directamente sobre o sentido e a intensidade que pensam existir na relação entre as variáveis, decidiram-se maioritariamente (22% das 116 respostas) por uma correlação negativa forte, isto é, alunos mais indisciplinados - professor menos motivado, sendo a correlação nula (ausência de relação) escolhida por apenas 1% (Quadro 18, p. 132), contrariando as conclusões do estudo, talvez por se deixarem influenciar pela directividade da questão e do propósito do questionário.

É que para verdadeiramente verificarmos, na prática, a relação entre duas variáveis, teríamos que anular o efeito de todas as variáveis intermédias que as influenciam (mantê-las

constantes), como as razões apresentadas nos Quadros 19 e 20, o que é difícil; só em ambientes controlados e simulados (não reais) para esse efeito. As conclusões seriam sempre aproximadas com um certo erro, pois a anulação dos efeitos colaterais de outras variáveis nunca seria completa, além desse erro ser difícil de quantificar com boa precisão.

Concluímos também que esta inexistência de relação, tanto para as amostras globais dos estudos, piloto e principal, como para as subamostras deste por tipos de escola (básica e secundária), por cada uma das seis escolas estudadas, por ciclos e anos de escolaridade e por áreas disciplinares, não é estatisticamente significativa, pelo que esta investigação fica em aberto para que num estudo futuro eventualmente se possam obter conclusões significativas sobre a possibilidade de uma relação entre estas variáveis.

Trata-se de um estudo limitado, pois só analisa a relação das variáveis de estudo para uma amostra, em cada estudo, numa cidade e para três ciclos de ensino de escolas públicas: 2º e 3º básicos e secundário, considerando-se a amostra do estudo principal representativa da população referida, pelas razões expostas no capítulo da metodologia.

No entanto, o estudo das variáveis foi, na medida do possível, explorado teoricamente em várias vertentes (psicológica, sociológica, pedagógica e até política entre outras) com o contributo de vários autores influentes no âmbito das ciências da educação, quer em termos gerais, quer em termos restritos ao contexto educativo, procurando-se assim enriquecer o trabalho nas suas temáticas (motivação e indisciplina).

Obviamente que este estudo não representa, assim, a motivação docente / indisciplina discente de todos os professores, mas só daqueles que leccionam nas escolas básicas e secundárias da cidade de Faro, que é apenas uma cidade de Portugal (Como será no Algarve? Em Portugal? Na Europa? No mundo?). Do pré-estudo para o estudo principal aumentou-se a amostra de 30 para 116 professores participantes, de três escolas secundárias para estas e mais três básicas, mas as conclusões e os resultados serão sempre limitados, podendo no entanto esclarecer algo com interesse para divulgação, como é o propósito de qualquer investigação.

Entre os parêntesis do parágrafo anterior ficam questões levantadas para quem quiser continuar este estudo. Para populações maiores pode parecer que se põem problemas de representatividade das amostras, mas sabe-se que o tamanho n da amostra para ser

representativa não cresce linearmente com a dimensão N da população (p. ex. se N = 400 precisamos de n = 300, mas para N = 4000 basta n = 400).

Mas um bom estudo, com grandes amostras e populações, envolve necessariamente muitos custos em tempo, dinheiro e saúde, que podem ser minimizados usando as novas tecnologias, pois é sempre com prazer que se observam os resultados de uma investigação de interesse geral.

Para o prolongamento da investigação com uma dimensão N > 30 da população, usa-se o mesmo $r_\alpha = 0{,}305$ com o mesmo $\alpha = 0{,}05$, pois a tabela do r_s só contém valores para $N \leq 30$ (anexo 9).

Consciente das limitações, em tempo e meios, para cumprir o objectivo de realização de um trabalho de investigação, pensa-se que, como em qualquer trabalho deste tipo, a investigação nunca acaba verdadeira e definitivamente, e todas as conclusões a que se chegam nunca são absolutas mas relativas, como o saber. E ainda bem que assim é, pois enquanto a investigação existir, não só nas Ciências Humanas, como nas outras ciências, o Homem sentirá a sua razão e sentido de existir, o prazer de assistir à evolução de tudo o que existe e de descobrir novos mundos; o passado tem revelado isso: tudo o que foi descoberto ou criado até hoje baseou-se em descobertas anteriores que se foram transformando ou renovando com os tempos até à complexidade de hoje, fruto de investigações.

Por isso, a investigação nunca deve acabar...

Para finalizar, considera-se pertinente deixar aqui a seguinte citação:

A escolha, elaboração e a organização dos processos de trabalho variam com cada investigação específica.

Raymond Quivy e Luc Van

(página em branco)

Bibliografia

BIBLIOGRAFIA

BIBLIOGRAFIA

- Afonso, A. (1989). *O processo disciplinar como meio de controlo na sala de aula.* Relatório das Provas de Aptidão Pedagógica e Capacidade Científica (policopiado). Braga: Instituto de Educação da Universidade do Minho.

- Afonso, A., Amado, J e Jesus, S. N. (1999). *Sentido da escolaridade, indisciplina e stress nos professores* (1ª ed.). Colecção cadernos do CRIAP. Porto: Edições Asa.

- Allport, G. (1969). *Personalidade.* São Paulo: Herder.

- Alves, J. (1998). *Professor: stress e indisciplina.* Porto: Porto Editora.

- Alves, M. (1992). Psicologia das organizações. *Textos de Apoio, I* (3), 29.

- Alves-Pinto, C. (2002). A (in)disciplina nas escolas. In M. Teixeira (Ed.), *O estado da educação.* Porto: Instituto Superior de Educação e Trabalho Edições.

- Alves, R. (2001). *A escola com que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir.* Campinas: Papirus.

- Amado, J. (1989). *A indisciplina numa escola secundária.* Lisboa: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa. (Tese de mestrado, não publicada).

- Ames, C. (1984). Competitive, cooperative and individualistic goal structures: a cognitive- motivational analysis. In R. Ames e C. Ames (Eds.), *Research on motivation in education* (pp. 177-208). London: Academic Press.

- Ames, R. E. e Ames, C. (1984). Introduction. In R. Ames e C. Ames (Eds.), *Research on motivation in education* (pp 1-14). London: Academic Press.

- Ames, R. E. e Ames, C. (Eds.) (1984). *Research on motivation in education.* London: Academic Press.

- Arends, R. I. (1995). *Aprender a ensinar.* Alfragide: Editora McGraw-Hill de Portugal, Lda.

- Argyle, M. (1976). *A interação social: relações interpessoais e comportamento social.* Rio de Janeiro: Zahar Editores.

- Argyle, M. (1994). *Psychology of interpersonal behavior* (5ª ed.). London: Pengin Books.

- Argyle, M. e Trower, P. (1979). *Você e os outros: formas de comunicação.* Colecção a psicologia e você. Willenstad, Holanda: Multimedia Publications.

- Atkinson, J. W. (1964). *An introduction to motivation.* Colecção the university series in psychology. Princeton, NJ: D. Van Nostrand Company.

- Atkinson, J. W. e Feather, N. T. (1966). *A theory of achievement motivation.* New York: John Wiley & Sons.

- Atkinson, J. W. e Raynor , J. O. (1974). *Motivation and achievement.* Washington, DC: V. H. Winston.

- Ausubel, D. (1963). *The psychology of meaningful verbal learning: an introduction to school learning.* New York: Grune & Stratton.

- Ausubel, D. P. (1968). *Educational psychology: a cognitive view.* New York: Holt, Rinehart and Winston.

- Azevedo, M. (2004). Teses, relatórios e trabalhos escolares - sugestões para estruturação de escrita (4ª ed.) (pp. 123-144). Lisboa: Universidade Católica Editora.

- Ball, S. (1988). *La motivación educativa.* Madrid: Narcea.

- Ball, S. J. (1990). *Politics and policy making in education.* Londres: Routledge.

- Balson, M. (1982). *Understanding classroom behaviour.* Camberwell, Austrália: The Australian Council for Educational Research, Ltd.

- Bandura, A. (1986). *Social foundation of thought and action: a social cognitive theory.* New Jersey: Prentice-Hall.

- Bandura, A. (1995). Exercise of personal and collective efficacy in changing societies. In A.Bandura (Ed.), *Self-efficacy in changing societies* (pp. 1-45). Cambridge, UK: Cambridge University Press.

- Bandura, A. (Ed.) (1995). *Self-efficacy in changing societies.* Cambridge, UK: Cambridge University Press.

- Barros, J. (1993). *Inteligência e aprendizagem: funcionamento e disfuncionamento.* Coimbra: Almedina.

- Barros, J., Barros, A. e Neto, F. (1993). *Psicologia do controlo pessoal: aplicações educacionais, clínicas e sociais.* Braga: Instituto de Educação da Universidade do Minh

- Barros, J., Neto, F. e Barros, A. (1988). Avaliação do locus de controlo dos professores: adaptação da escala de Maes-Anderson à população portuguesa. *Revista Portuguesa de Educação, 1* (2), 103-112.

- Bell, J. (1997). *Como realizar um projecto de investigação* (1ª ed.). Colecção Trajectos. Lisboa: Gradiva.

- Béltran, J. F. (1990). *Psicología de la educación.* Madrid: Endema.

- Bem, A. (1967). Self-perception: an altemative interpretation of cognitive dissonance phenomena. *Psychological Review, 74*, 183-200.

- Berlyne, D. (1960). *Conflict, arousal and curiosity.* New York: McGraw-Hill.

- Bloom, B. S. (1980). Une direction nouvelle de la recherche en éducation: les variables changeables. *Éducation et Recherche, 3*, 7-16.

- Bourdieu, P. (1966). L'école conservatrice - l'inégalité sociale devant l'école et devant la culture. *Revue française de sociologie, 3*, 325-347.

- Bourdieu, P. (1980). *Le sens pratique.* Paris: Éd. de Minuit.

- Brophy, I. (1986). Teacher influence on student achivement. *American Psychologist, 41* (10), 1069-1077.

- Bruner, A. L. (1982). *Stress producting conditions in the secondary classroom.* Comunicação apresentada na "Annual Conference of the Association of Teacher Educators". Phoenix, AZ.

- Bruner, J. S. (1966). *Towards a theory of instruction.* Cambridge, USA: Harvard University Press.

- Cabral, F. (2004). *Dificuldades no relacionamento professor /aluno: um desafio a superar*. Londrina, Brasil: Universidade Estatual de Londrina. Acedido em 18/07/07 em: http://sites.ffclrp.usp.br/paideia/artigos/29/07.pdf

- Caldeira, S. N. (Coord.) (2007). *(Des)ordem na escola: mitos e realidades* (1ª ed.). Colecção educação. Coimbra: Editora Quarteto.

- Caldeira, S. N. (Coord.) (2007). Introdução. In S. Caldeira (Coord.), *(Des)ordem na escola: mitos e realidades* (1ª ed.) (pp. 13-22). Colecção educação. Coimbra: Editora Quarteto.

- Caldeira, S. N., Rego, I.. E. e Condessa, I. (2007). A indisciplina na sala de aula: um (falso) problema? In S. Caldeira (Coord.), *(Des)ordem na escola: mitos e realidades* (1ª ed.) (pp. 43-84). Colecção educação. Coimbra: Editora Quarteto.

- Carita, A. e Fernandes, G. (2003). *Indisciplina na sala de aula: como prevenir? Como remediar?* Lisboa: Editorial Presença.

- Cavaco, M. H. (1991). Ofício do professor: o tempo e as mudanças. In A. Nóvoa (Ed.), *Profissão professor* (pp. 155-191). Porto: Porto Editora.

- Chall, J. S. (2000). *The academic achievement challenge: what really works in the classroom?* New York: Guilford Press.

- Chiller, C. (Ed.) (1952). *Instinctive behavior: The development of a modern concept.* New York: International Universities Press.

- Compayré, G. (1920). *La evolución intelectual y moral del niño*. Madrid: Daniel Jorro.

- Contreras, M. A. (1998). La Motivación en el Proceso Instructivo. In M. Contreras (Coord.), *Creatividad, motivación y rendimiento académico.* Málaga: Ediciones Aljibe.

- Correia, J. A. e Matos, M. (2003). Disciplina e violência: algumas reflexões introdutórias. In J. Correia e M. Matos (Orgs.), *Violência e violências da e na escola* (pp. 25-29). Porto: Edições Afrontamento.

- Costa, J. A. (1996). *Imagens organizacionais da escola.* Colecção perspectivas actuais - educação. Porto: Edições Asa.

- Costa, J. A. e Formosinho, J. (1991). *Gestão escolar - participação, autonomia - projecto educativo da escola.* Colecção educação hoje. Lisboa: Texto Editora.

- Covington, M. V. (1984). The motive for self-worth. In R. Ames e C. Ames (Eds.), *Research on motivation in education* (pp 78-114). London: Academic Press.

- Covington; M.V. (1998). *The will to learn: a guide for motivation young people.* New York: Cambridge University Press.

- Covington, M. V. e Roberts, B. W. (1994). Self-worth and college achievement: motivational and personality correlates. In P. Pintrich, D. Brown e C. Weinstein (Eds.), *Student motivation, cognition and learning* (pp. 157-188). Hillsdale, NJ: Lawrence Elbaum Associates.

- Curwin, R. L. e Mendler, A. N. (1987). *La discipline en classe.* Madrid: Narcea.

- D'Aes, M. (1999). *Attitudes of teachers towards behavioural problems in school.* Projecto Europeu ISIS (in school in safety). Acedido em 18/07/07 em: http://users.skynet.be/bs173934/

- Dawoud, M. e Addeb, S. (1989). Les problèmes d'indiscipline dans les écoles secondaires du Canada et de l'Égypte. *The International Review of Education - Unesco*, 213-228.

- Dawoud, M. e Côte, R. (1986). La discipline dans les écoles secondaires. *Review des Sciences de l'Éducation, 12* (2), 197-210.

- DeCharms, R. (1968). *Personal causation.* New York: Academic Press.

- Deci, E. (1975). *Intrinsic motivation.* New York: Plenum Press.

- Deci, E. e Ryan, R. (1982). Intrinsic motivation to teach: possibilities and obstacles in our colleges and universities. In J. Bess (Ed.), *Motivating professors to teach effectively* (pp.27-36). San Francisco, CA: Jossey-Bass Inc..

- Delamont, S. (1987a). *Interacção na sala de aula.* Colecção biblioteca do educador profissional. Lisboa: Livros Horizonte.

- Delamont, S. (1987b). *Os papéis sexuais e a escola.* Colecção biblioteca do educador profissional. Lisboa: Livros Horizonte.

- Denscombe, M. (1985). *Classroom control: a sociological perspective.* London: George Allen & Unwin.

- Denscombe, M. (1998). *The good research guide: for small-scale social research projects.* Buckingham, UK: Open University Press.

- Dias, M. S. (2003). *Percepção da influência do estilo de liderança do professor na gestão dos comportamentos de indisciplina na aula.* Dissertação de mestrado em educação. Faro: Departamento de Ciências de Educação da Universidade do Algarve.

- Diogo, A. M. (2004). *Investimento das famílias na escola à saída do ensino obrigatório: configuração familiar e contexto escolar local.* Tese de doutoramento. Ponta Delgada: Universidade dos Açores..

- Diogo, A. M. (2007). Alunos indisciplinados, pais alheados? o lado de lá do binómio escola-família. In S. Caldeira (Coord.), *(Des)ordem na escola: mitos e realidades* (1ª ed.) (pp. 85- 106). Colecção educação. Coimbra: Editora Quarteto.

- Domingues, I. (1995). *Controlo disciplinar na escola: processos e práticas* (1ª ed.). Lisboa: Texto Editora.

- Doyle, K. e Moen, R. (1978). Toward the definition of a domain of academic motivation. *Journal of Educational Psychology, 70*, 231-236.

- Doyle, W. (1986). Classroom organization and management. In M. Wittrock (Ed.), *Handbook of Research on Teaching.* New York: Macmilian.

- Dweck, C. S. (1999). *Self-theories: their role in motivation, personality, and development.* Philadelphia, PA: Psychology Press.

- Entwistle, W. (Ed.) (1990). *Handbook of educational ideas and practices.* London: Routledge.

- Escoriza, J. (1985). *Motivación y aprendizaje*. Madrid: Anaya.

- Esteve, J. M. (1992). *O mal-estar docente*. Lisboa: Escher.

- Estrela, A. (1984). *Teoria e prática de observação de classes: uma estratégia de formação de professores* (2ª ed). Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica.

- Estrela, M. T. (1986). *Une étude sur l'indiscipline en classe.* Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica.

- Estrela, M. T. (1992). *Relação pedagógica, disciplina e indisciplina na aula.* Porto: Porto Editora.

- Estrela, M. T. (1996). Prevenção da indisciplina e formação de professores. *Noesis, 37,* 34-36.

- Estrela, M. T. (2002). *Relação pedagógica, disciplina e indisciplina na aula* (4ª ed.). Colecção ciências da educação. Porto: Porto Editora.

- Estrela, M. T. (2007). A indisciplina, os professores e a sua formação. In S. Caldeira (Coord.), *(Des)ordem na escola: mitos e realidades* (1ª ed.) (pp. 23-42). Colecção educação. Coimbra: Editora Quarteto.

- Ferreira, B. W. (1995). *O Cotidiano do adolescente.* Petrópolis: Vozes.

- Ferreira, V. (1986). O inquérito por questionário na construção de dados sociológicos. In A. Silva e J. Pinto (Orgs.), *Metodologia das ciências sociais* (pp. 165-196). Porto: Edições Afrontamento.

- Ferreira, C. C. e Silva, A. S. (1999). A educação para a cidadania no ensino básico e secundário português (1974-1999). *Inovação, 12,* 27-45.

- Festinger, I. (1957). *A theory of cognitive dissonance.* Evanston, IL: Row-Peterson.

- Fontaine, A. M. (1990). *Motivation pour la réussite scolaire*. Colecção psicologia. Estudo realizado no quadro do projecto B do Centro de Psicologia da Universidade do Porto. Porto: Instituto Nacional de Investigação Científica.

- Fontaine, A. M. (2000). *Parceria família-escola e desenvolvimento da criança* (1ª ed.). Colecção em foco. Porto: Edições Asa.

- Fontaine, A. M. (2005). *Motivação em contexto escolar*. Lisboa: Universidade Aberta.

- Formosinho, J. (2000). Especialização docente e administração das escolas: análise das dimensões da especialização docente e problematização da sua articulação com a administração das escolas. *Revista da associação de sociologia e antropologia da educação: educação, sociedade & culturas, 13*, 7-42.

- Formosinho, J. (2005). *Administração da educação: lógicas burocráticas e lógicas de mediação*. Porto: Edições ASA.

- Formosinho, J., Fernandes, A. S., Sarmento, M. J. e Ferreira, F. I. (1999). *Comunidades educativas: novos desafios à educação básica*. Colecção Minho universitária. Braga: Livraria Minho.

- Formosinho, J. e Machado , J. (2006). Modernidade, razão e afecto: racionalidades da escola contemporânea. *Estudos do século XX - educação contemporânea: ideologias e dinâmica social, 6*, 13-24.

- Freud, S. (1972). *Gesammelte werke* (4ª ed.). Frankfurt: S. Fischer Verlag. (Tradução espanhola: *Obras completas,* 1973 (3ª ed.). Madrid: Biblioteca Nueva)

- Freud, A. (1973). *Psicanálise para pedagogos.* Lisboa: Moraes.

- Garcia, J. (1999). *A indisciplina na escola: uma reflexão sobre a dimensão preventiva.* Paraná: Universidade Federal do Paraná. Acedido em 18/07/07 em: http://www.ipardes.gov.br/pdf/revista_PR/95/joe.pdf

- Gasparini, R. (2000). *Ordres et désordres scolaires. La discipline à l'école primaire.* Paris: Bernard Gasset / Le Monde.

- Gaudêncio, J. (2001). *Os professores e a indisciplina: crenças e práticas.* Dissertação de mestrado em educação especial. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana da Universidade Técnica de Lisboa.

- Gilly, M. (1981). *Bom aluno mau aluno: pesquisa sobre as determinantes das diferenças de sucesso escolar em condições iguais de inteligência e meio social.* Colecção psicologia e pedagogia. Lisboa: Moraes Editores.

- Good, T. L. e Brophy, J. E.(1990). *Contemporary educational psychology* (5ª ed.). New York: Longman.

- Good, T. L. e Brophy, J. E.(2000). *Looking in classrooms.* (8ª ed.). New York: Addison Wesley Longman.

- Gomez, M. T., Mir, V. e Serrats, M. G. (1993). *Como criar uma boa relação pedagógica* (1ª ed.). Colecção práticas pedagógicas. Porto: Edições Asa.

- Guimarães, R. C. e Cabral, J. A. (1997). *Estatística* (edição revista). Alfragide: Editora McGraw-Hill de Portugal, Lda.

- Hammersley, M. (1993). *Controversies in classroom research* (2ª ed.). Buckingham: Open University Press.

- Hammersley, M. e Woods, P. (Eds.) (1976). *The process of schooling: a sociological reader.* London: Routledge.

- Hammersley, M. e Woods, P. (Eds.) (1989). *Life in school: the sociology of pupil culture.* Milton Keynes: Open University Press.

- Hargreaves, A., Earl, L. e Ryan, J. (2001). *Educação para mudança: recriando a escola para adolescentes.* Porto Alegre: Artmed Editora.

- Hargreaves, A. e Evans, R. (Eds.) (1997). *Beyond education reform: bringing teachers back in.* Buckingham: Open University Press.

- Hargreaves, D. H. (1972). *Interpersonal relations and education.* London: Routledge & Kegan Paul. (Tradução castelhana - 1986 . *Las relaciones interpersonales en la educación.* Madrid: Narcea)

- Hargreaves, D. H. (1977). *Las relaciones interpersonales en la educación.* Madrid: Narcea.

- Harlow, H. F., McGaugh, J. L. e Thompson, R. F. (1971). *Psychology.* San Francisco: Albion.

- Hart, N. I. (1987). Student teachers' anxieties: four measures factors and their relationships to pupil disruption in class. *Educational Research, 29,* 12- 18.

- Hebb, D. O. (1955). Drives and the C.N.S. (conceptual nervous system). *Psychological Review, 62,* 243-254.

- Heider, F. (1958). *The psychology of interpersonal relations.* New York: John Wiley & Sons.

- Hill, M. e Hill, A. (2005). *Investigação por questionário* (2ª ed.). Lisboa: Edições Sílabo.

- Houghton, S., Wheldall, K. e Merrett, F. (1988). Classroom behaviour problems which secondary school teachers say they find most troublesome. *British Educational Research Journal, 14* (3), 297-312.

- Hull, C. L. (1931). Goal attraction and directing ideas conceived as habit phenomena. *Psychological Review, 38,* 487-506.

- Hull, C. L. (1943). *Principles of behavior.* New York: Appleton Century Crofts.

- Hunt, J. (1960). Experience and the development of motivation. C*hild development, 31*, 485-504.

- Hunt, J. M. (1965). Intrinsic motivation and its role in psychological development. In D. Levine (Ed.), *Nebraska Symposium on Motivation* (Vol. 3, pp. 189-282). Lincoln: University of Nebraska Press.

- Jesus, S. N. (1996a). *A motivação para a profissão docente.* Aveiro: Estante Editora.

- Jesus, S. N. (1996b). *Influência do professor sobre os alunos*. Colecção cadernos pedagógicos. Porto: Edições Asa.

- Jesus, S. N. (1997). *Bem-estar dos professores: estratégias para realização e desenvolvimento profissional* (1ª ed.). Coimbra: Edição do autor.

- Jesus, S. N. (2001). *Como prevenir e resolver o stress dos professores e a indisciplina dos alunos?* (3ª ed.). Colecção cadernos do CRIAP. Porto: Edições Asa.

- Jesus, S. N. (2004). *Psicologia da educação* . Coimbra: Quarteto.

- Jesus, S. N. (2006). Avaliação do desempenho e bem-estar docente. *Psicologia, educação e cultura, 10* (1), 7-22.

- Jesus, S. N. e Santos, J. (2004). *Desenvolvimento profissional e motivação dos professores*. Porto Alegre: RS. Acedido em 18/07/07 em: http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/373/270

- Jones, M. R. (1955). Introduction. In M. Jones (Ed.), *Nebraska symposium on motivation* (pp. vii-x). Lincoln: University of Nebraska Press.

- Jouhandeau, M. (1956). Réflexions sur la Vieillesse et la Mort. *La Nouvelle revue française, 538*, 38.

Kelley, H. (1967). Attribution theory in social psychology. In D. Levine (Ed.), *Nebraska symposium on motivation* (Vol. 15). Lincoln: University of Nebraska Press.

- Lawrence, E. S. (1975). *As origens e a evolução da educação moderna.* Lisboa: Editora Ulisseia.

- Lawrence, J., Steed, D. e Young, P. (1984). *Disruptive children - disruptive school?* London: Croom Helm.

- Lepper, M. R., Greene, D. e Nisbett, R. E. (1973). Undermining children's intrinsic interest with extrinsic rewards: a test of overjustification hypothesis. *Journal of personality and social psychology, 28*, 125-137.

- Lessard-Hébert, M. (1996). *Pesquisa em educação.* Lisboa: Horizontes Pedagógicos.

- Lévy-Leboyer, C. (1994). *A Crise das motivações.* São Paulo: Editora Atlas, S.A. (tradução; trabalho original publicado cm 1984)

- Lewin, K. (1935). *A dynamic theory of personality.* New York: McGraw-Hill.

- Logan, L. M. (1971). *Design for creative teaching.* Toronto: McGraw-Hill.

- Lopes, J. A. (2003). P*roblemas de comportamento, problemas de aprendizagem e problemas de "ensinagem"* (3ª ed.). Coimbra: Quarteto Editora.

- Lorenz, K. (1952). The past twelve years in the comparative study of behavior. In C. Chiller (Ed.), *Instinctive behavior: the development of a modern concept.* New York: International Universities Press.

- Madeira, H. M. (2000). A importância da motivação na instituição escolar. *O Professor, 70*, 8-12.

- Maehr, M. L. e Ames, C. (Eds.) (1989). *Advances in motivation and achievement - motivation enhancing environments.* London: Jai Press.

- Magalhães, O. (1996). Indisciplina, poder dos alunos? *Noesis, 37*, 37-38.

- Marques, A. (2005). Safa! do que eu me livrei! - recordações de um professor em descanso.... *O Professor, 89*, 64-71.

- Marta, E. (2006). *Ciberdúvidas da língua portuguesa.* Didáctica sem fronteiras. Acedido em 10/05/10 em: http://ciberduvidas.sapo.pt/pergunta.php?id=18483

- Masdevall, M. T. (1993). *Como criar uma boa relação pedagógica.* Lisboa: Asa Editores.

- Maslow, A. H. (1954). *Motivation and personality.* New York: Harper & Brothers.

- Maslow, A. H. (1987). *Motivation and personality* (3ª ed.). New York: Longman.

- Maya, M. J. (2000). *A autoridade do professor - o que pensam alunos, pais e professores.* Lisboa: Texto Editora.

- Mayor, J. (1985). *Psicología de la educación.* Madrid: Anaya.

- Maw, I. L. (1982). The future autobiography: a longitudinal analysis. *The Journal of College Student Personnel, 23,* 3-6.

- McClelland, D. C. (1961). *The achieving society.* Princeton, NJ: Van Nostrand.

- McClelland, D. C. (1987). *Human motivation.* New York: Cambridge University Press.

- McDougall, W. (1923). *Outline of psychology.* New York: Scribner.

- Melo, L. (1993). O poder e as estratégias dos alunos. In M. Teixeira (Ed.), *Poder nas organizações* (pp. 31-55). Porto: Instituto Superior de Educação e Trabalho Edições.

- Mook, D. G. (1987). *Motivation.* New York: W. W. Norton.

- Murray, E. J. (1967). *Motivação e emoção*. Colecção curso de psicologia moderna. Rio de Janeiro: Zahar Editores.

- Niglas, K. (1999). *Quantitative and qualitative inquiry in educational research: is there a paradigmatic difference between them?* Comunicação apresentada na European conference on education research. Finlândia. Education on-line. Acedido em 18/07/07 em: http://www.leeds.ac.uk.educol/

- Nóvoa, A. (Org.) (1991). *Profissão professor*. Colecção ciências da educação. Porto: Porto Editora.

- Nuttin, J. (1980). *Théorie de la motivation humaine - du besoin au projet d'action.* Paris: PUF.

- Oliveira, C. e Alves, P. (2005). *Ensino fundamental: papel do professor, motivação e estimulação no contexto escolar*. Universidade Católica de Brasília. Acedido em 18/07/07 em http://sites.ffclrp.usp.br/paideia/artigos/31/09.pdf

- Oliveira, J. H. e Oliveira, A. M. (1996). *Psicologia da educação escolar.* Coimbra: Livraria Almedina.

- Oliver, B., Bibik, J., Chandler, T. e Lane, S. (1988). Teacher development and job incentives: a psychological view. *Journal of Teaching in Physical Education, 7,* 21-31.

- Pacheco, A. S. (2008). *Estilos de vida, qualidade de vida pessoal, motivação e sucesso académico - o caso da Universidade do Algarve.* Dissertação de mestrado em psicologia, especialização em psicologia da saúde. Faro: Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da Universidade do Algarve.

- Palos, A. C. (2007). Empenhados ou desinteressados? Perspectivas dos jovens acerca do sentido dos seus trajectos e projectos escolares. In S. Caldeira (Coord.), *(Des)ordem na escola - mitos e realidades* (1ª ed.) (pp. 107-132). Colecção educação. Coimbra: Editora Quarteto.

- Perrenoud, P. (1995). *Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar*. Colecção ciências da educação. Porto: Porto Editora.

- Perrenoud, P. (1997). *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação – perspectivas sociológicas* (2ª ed.). Colecção nova enciclopédia. Lisboa: Publicações Dom Quixote e Instituto de Inovação Educacional.

- Perrenoud, P. (2000). *10 novas competências para ensinar - convite à viagem.* Colecção Biblioteca Artmed. Porto Alegre: Artmed Editora.

- Perrenoud, P. (2001). *A pedagogia na escola das diferenças: fragmentos de uma sociologia do fracasso* (2ª ed.). Porto Alegre: Artmed Editora.

- Perrenoud, P. (2002). *Aprender a negociar a mudança em educação: novas estratégias de inovação.* Porto: Edições Asa.

- Perrenoud, P. (2004). *Os ciclos de aprendizagem: um caminho para combater o fracasso escolar*. Porto Alegre: Artmed Editora.

- Pestana, M.H. e Gageiro, J. N. (2005). *Análise de dados para ciências sociais: a complementaridade do SPSS* (4ª ed.). Lisboa: Edições Sílabo.

- Piaget, J. (1969). *Psychologie et pédagogie.* Paris: Denoel.

- Piaget, J. (1977). *O desenvolvimento do pensamento - equilibração das estruturas cognitivas.* Lisboa: Publicações Dom Quixote.

- Pintrich, P. R. (1989). The dynamic interplay of student motivation and cognition in the college classroom. In M. Maehr e C. Ames (Eds.), *Advances in motivation and achievement - motivation enhancing environments* (pp 117-160). London: Jai Press.

- Pintrich, P. R., Brown, D. R. e Weinstein, C. E. (Eds.) (1994). *Student motivation, cognition and learning.* Essays in honor of Wilbert J. McKeachie. Hillsdale, NJ: Lawrence Elbaum Associates.

- Pintrich, P. R. e Garcia, T. (1994). Self-regulated learning in college students: knowledge, strategies and motivation. In P. Pintrich, D. Brown e C. Weinstein (Eds.), *Student motivation, cognition and learning* (pp. 113-134). Hillsdale, NJ: Lawrence Elbaum Associates.

- Pires, E. L., Fernandes, A. S. e Formosinho, J. (1991). A *construção social da educação escolar.* Porto: Edições Asa.

- Quivy, R. e Champenhoudt, L. V. (1998). *Manual de investigação em ciências sociais* (2ª ed.). Lisboa: Gradiva.

- Rickman, L. e Hollowell, J. (1981). Some causes of student teacher failure. *Improving College and University Teaching, 4* (29), 176- 179.

- Rotter, J. (1982). *The development and applications of social learning theory.* New York: Praeger.

- Rotter, J. (1990). Internal versus external control of reinforcement: A case history of a variable. *American Psychologist, 45,* 489-493.

- Sá, V. (2003). A *participação dos pais na escola pública portuguesa: uma abordagem sociológica e organizacional.* Tese de Doutoramento. Braga: Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho.

- Sacristán, J. G. (1991). Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In A. Nóvoa (Org.), *Profissão professor* (pp. 61-92). Porto: Porto Editora.

- Sampaio, D. (1996). *Indisciplina: um signo geracional?* Cadernos de Orientação e Gestão Escolar. Lisboa: Ministério da Educação/Instituto de Inovação Educacional.

- Santos, B. (2001). *Gestão da sala de aula para prevenção da indisciplina: que competências? Que formação?* Seminário promovido pelo grupo de trabalho sobre formação inicial de professores. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa. Acedido em 18/07/07 em: http://www.educ.fc.ul.pt/recentes/mpfip/programa.htm

- Secadas, F. (1974). *Psicología evolutiva* (Vol. IV). Madrid: U.N.E.D..

- Serralheiro, J. P. (2006, Maio). Violência aumenta nas escolas. *A página da educação,* p. 5, 15, 156.

- Silva, A. E. (2007). *Influência de factores internos e externos no (in)sucesso escolar.* Dissertação de mestrado em psicologia, especialização em psicologia da saúde. Faro: Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da Universidade do Algarve e Instituto Politécnico de Beja.

- Silva, C. F., Nossa, P. N. e Silvério, J. M. (2000). *Incidentes críticos na sala de aula: Análise comportamental aplicada.* Coimbra: Quarteto Editores.

- Silva, P. e Neves, I. (2004). O que leva os alunos a serem (in)disciplinados? *Revista da educação, XII* (2), 37.

- Skinner, B. (1974). *About behaviorism.* New York: Knopf.

- Sprinthall, N. A. e Sprinthall, R. C. (1993). *Psicologia educacional: Uma abordagem desenvolvimentalista.* Alfragide: Editora McGraw-Hill de Portugal, Lda.

- Tanner, D. (1980). *Curriculum development: theory into pratice* (2ª ed.). New York: Macmillan Publishing Co., Inc.

- Teixeira, C. M. (2007). *Representações da indisciplina de professores do 3º ciclo do ensino básico - estudo de caso.* Dissertação de mestrado em psicologia, especialização em psicologia da saúde. Faro: Faculdade de Ciências Humanas e Sociais e Escola Superior de Educação da Universidade do Algarve.

- Tiba, I. (1996). *Disciplina: Limite na medida certa.* São Paulo: Editora Gente.

- Tinbergen, N. D. (1951). *The study of instinct.* Oxford: Oxford University Press.

- Thorndike, E. (1903). *Educational psychology.* New York: Lemcke & Buchner.

- Tolman, E. C. (1951). *Collected papers in psychology.* Berkeley: University of California Press.

- Trigo-Santos, F. (1996). *Atitudes e crenças dos professores do ensino secundário: Satisfação, descontentamento e desgaste profissional* (1ª ed.). Colecção ciências da educação. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

- Veenman, S. (1984). Perceived problems of beginning teachers. *Review of educational research, 54,* 143- 178.

- Vaz Serra, A. (Dir.) (1986). *Motivação e aprendizagem.* Porto: Edições Afrontamento.

- Veiga, F. (1995). *Transgressão e autoconceito dos jovens na escola.* Lisboa: Fim de Século.

- Veiga, F. H. (1996). Estudo de um instrumento de autoconceito escolar: the self-concept as a learner scale. In L. Almeida e I. Ribeiro (Eds.), *Avaliação psicológica: Formas e contextos.* Braga: APPORT (Associacão dos Psicólogos Portugueses).

- Veiga, F. H. (1999). *Indisciplina e violência na escola: Práticas comunicacionais para professores e pais.* Coimbra: Livraria Almedina.

- Veiga, F. (2000). Violência dos jovens nas escolas em função da família. In A. Fontaine, *Parceria família-escola e desenvolvimento da criança* (1ª ed.). Colecção em foco. Porto: Edições Asa.

- Veiga, F. H. (2007a). Avaliação da disrupção escolar dos alunos - novos elementos acerca das escalas EDEI e EDEP. In S. Caldeira (Coord.), *(Des)ordem na escola: Mitos e realidades* (1ª ed.) (pp. 133-167). Colecção Educação. Coimbra: Editora Quarteto.

- Veiga, F. H. (2007b). Prefácio. In S. Caldeira (Coord.). *(Des)ordem na escola: Mitos e realidades* (1ª ed.) (pp. 7-11). Colecção Educação. Coimbra: Editora Quarteto.

- Ventura, A. (2002). A Gestão da Indisciplina dos Alunos. In Pedro, Ana e Pedro e Hermínia, *Violência na Escola: formar para intervir, intervir para prevenir.* Aveiro: Projecto Novares.

- Vidler, D. C. (1988). Motivación de logro. In S. Ball (Dir.), *La motivación educativa.* Madrid: Narcea.

- Vygotsky, L. S. (1998). *A formação social da mente: O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.* São Paulo: Martins Fontes.

- Waller, W. (1932). *The sociology of teaching.* New York: John Wiley & Sons.

- Weiner, B. (1972). *Theories of motivation: from mechanism to cognition.* Chicago: Rand McNally.

- Weiner, B. (1984). Principles of a theory of student motivation and their application within an attributional framework. In R. Ames e C. Ames (Eds.). *Research on motivation in education* (pp 15-38). London: Academic Press.

- Weiner, B. (1988). Attribution theory in educatíon. *Revista Portuguesa de Educação, 1,* 21-26.

- Weiner, B. (1992). *Human motivation: metaphors, theories and research* (2ª ed.). London: SAGE Publications.

- White, R. (1959). Motivation reconsidered: the concept of competence. *Psychological Review, 66,* 297-333.

- Whiting, J. W. M. e Child, I. L. (1953). *Child trainig and personality: a cross-cultural study*. New Haven: Yale U. P..

- Williams, M,. & Burden, R. L. (1997). *Psychology for language teachers: social constructivist approach* . Colecção Cambridge language teaching library. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

- Woods, P. (1990a). *The divided school.* London: Routledge & Kegan Paul.

- Woods, P. (1990b). *The happiest days? how pupils cope with school.* London: The Falmer Press.

- Woods, P. (1991). Aspectos sociais da criatividade do professor. In A. Nóvoa (Org.), *Profissão professor* (pp. 125-154). Colecção ciências da educação. Porto: Porto Editora.

- Woods, P. (1999). *Investigar a arte de ensinar.* Porto: Porto Editora.

- Zagury, T. (1997). *O adolescente por ele mesmo* (9ª ed.). Rio de Janeiro: Record.

- Zanzonato, Z. L. (2004). *Indisciplica escolar e relação professor-aluno*. Dissertação de mestrado em educação. São Paulo: Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Estatual Paulista; Presidente Prudente. Acedido em 18/07/07 em: http://www.biblioteca.unesp.br/bibliotecadigital/document/get.php/2513/zandonato_zl_me_prud.pdf

(página em branco)

Anexos

ANEXOS

ANEXO 1 – QUESTIONÁRIO PARA ESTUDO-PILOTO
(INSTRUMENTO DE RECOLHA INICIAL DE DADOS)

Este questionário, estritamente confidencial, destina-se apenas a estudar a motivação dos docentes de Matemática no contexto escolar, para uma posterior relação com a indisciplina dos alunos, como trabalho de pesquisa para a Universidade de Évora.

Agradece-se desde já a sua colaboração.

Indique a frequência com que experimenta cada comportamento ou sensação seguintes, colocando um círculo em torno do número correspondente à sua situação.

	nunca	algumas vezes	frequen-temente	muitas vezes	sempre
1. Encorajar os alunos que progridem na aprendizagem	*1*	*2*	*3*	*4*	*5*
2. Elogiar os alunos que se empenham nas tarefas escolares	*1*	*2*	*3*	*4*	*5*
3. Dialogar com os alunos fora da sala de aula	*1*	*2*	*3*	*4*	*5*
4. Dinamizar ou participar em actividades extra-curriculares	*1*	*2*	*3*	*4*	*5*
5. Tentar motivar alunos que não querem aprender	*1*	*2*	*3*	*4*	*5*
6. Ter alunos que falam constantemente na aula	*1*	*2*	*3*	*4*	*5*
7. Sentir que os alunos mais indisciplinados lhe tiram	*1*	*2*	*3*	*4*	*5*
8. Sentir que, em geral, tem pouca influência no modo como decorrem as suas aulas	*1*	*2*	*3*	*4*	*5*
9. Sentir que a indisciplina dos seus alunos se deve às suas características pessoais a nível pedagógico, a atitudes suas em certos momentos	*1*	*2*	*3*	*4*	*5*
10. Fazer um aluno recordar-se de algo que não se	*1*	*2*	*3*	*4*	*5*
11. Saber até que ponto a matéria ultrapassa o nível razoável de dificuldade, para um aluno que não	*1*	*2*	*3*	*4*	*5*
12. Saber que por mais que se esforce o seu valor passa sempre despercebido para os alunos	*1*	*2*	*3*	*4*	*5*
13. Constactar que não vale a pena tentar agradar aos alunos, pois se eles tiverem que gostar de si, gostam mesmo	*1*	*2*	*3*	*4*	*5*

OBRIGADO PELA COLABORAÇÃO!

ANEXO 2 – RESPOSTAS DIRECTAS AO QUESTIONÁRIO-PILOTO
(RECOLHA DE DADOS)

Itens Prof.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
Escola Secundária Tomás Cabreira													
1	3	2	5	2	3	3	2	1	2	4	3	2	1
2	5	5	3	4	3	1	2	1	1	3	4	1	1
3	4	5	4	3	4	2	2	2	2	3	3	1	1
4	5	5	4	3	4	2	1	1	1	2	4	2	1
5	3	4	5	3	2	3	1	1	1	5	2	4	1
6	5	5	4	2	5	2	1	1	1	2	3	1	1
7	5	4	4	4	4	3	5	1	2	3	-	1	1
8	5	4	4	4	4	4	4	1	1	4	4	2	5
9	5	5	4	4	5	3	2	2	4	4	3	2	1
10	5	5	4	4	4	3	2	1	1	3	4	1	1
11	5	4	4	3	4	3	1	1	1	4	3	2	1
Escola Secundária João de Deus													
12	5	4	4	4	3	2	2	2	2	4	3	-	-
13	3	2	5	4	3	2	5	2	2	4	3	-	-
14	5	4	5	4	4	4	3	1	2	3	4	1	5
15	4	4	4	5	4	4	4	2	1	5	4	2	4
16	3	3	3	2	3	2	1	1	1	4	3	2	1
17	4	4	3	2	4	2	2	1	4	4	4	2	-
18	5	5	4	2	3	3	2	3	2	2	3	2	3
19	3	4	4	3	4	2	3	1	4	4	4	3	4
20	3	4	4	2	4	2	2	2	2	4	4	2	4
21	5	4	4	4	3	2	3	1	2	3	3	2	3
22	5	4	3	2	4	2	2	1	1	4	3	2	3
Escola Secundária Pinheiro e Rosa													
23	3	3	2	2	2	4	2	2	2	3	4	4	1
24	5	4	3	4	4	2	2	1	1	4	3	2	-
25	3	3	4	3	3	4	2	2	2	3	2	2	3
26	5	4	3	2	3	1	2	2	1	4	3	3	2
27	3	5	4	2	4	5	4	2	1	5	5	2	1
28	4	4	3	2	2	4	2	2	2	4	2	3	3
29	4	5	2	2	4	3	2	2	2	-	2	2	2
30	3	4	5	3	4	4	2	1	1	3	2	2	2

- não respondeu

ANEXO 3 – RESPOSTAS CONVERTIDAS E CÁLCULO DOS PARES (X,Y) = (MOT,IND) RELATIVAS AO QUESTIONÁRIO-PILOTO (TRATAMENTO DOS DADOS)

Itens Prof.	1	2	3	4	5	7 inv.	8 inv.	9 inv.	10	11	12 inv.	13 inv.	MOT X	6-IND Y
Escola Secundária Tomás Cabreira (a)														
1	3	2	5	2	3	4	5	4	4	3	4	5	4	3
2	5	5	3	4	3	4	5	5	3	4	5	5	5	1
3	4	5	4	3	4	4	4	4	3	3	5	5	4	2
4	5	5	4	3	4	5	5	5	2	4	4	5	5	2
5	3	4	5	3	2	5	5	5	5	2	2	5	5	3
6	5	5	4	2	5	5	5	5	2	3	5	5	5	2
7	5	4	4	4	4	1	5	4	3	-	5	5	4	3
8	5	4	4	4	4	2	5	5	4	4	4	1	4	4
9	5	5	4	4	5	4	4	2	4	3	4	5	4	3
10	5	5	4	4	4	4	5	5	3	4	5	5	5	3
11	5	4	4	3	4	5	5	5	4	3	4	5	4*	3
MODAS	5	5	4	4	4	4/5	5	5	3/4	3	4/5	5	4	3
Escola Secundária João de Deus (b)														
12	5	4	4	4	3	4	4	4	4	3	-	-	4	2
13	3	2	5	4	3	1	4	4	4	3	-	-	4	2
14	5	4	5	4	4	3	5	4	3	4	5	1	4	4
15	4	4	4	5	4	2	4	5	5	4	4	2	4	4
16	3	3	3	2	3	5	5	5	4	3	4	5	3	2
17	4	4	3	2	4	4	5	2	4	4	4	-	4	2
18	5	5	4	2	3	4	3	4	2	3	4	3	4**	3
19	3	4	4	3	4	3	5	2	4	4	3	2	4	2
20	3	4	4	2	4	4	4	4	4	4	4	2	4	2
21	5	4	4	4	3	3	5	4	3	3	4	3	4*	2
22	5	4	3	2	4	4	5	5	4	3	4	3	4	2
MODAS	3/5	4	4	2	4	4	5	4	4	3	4	2	4	2
Escola Secundária Pinheiro e Rosa (c)														
23	3	3	2	2	2	4	4	4	3	4	2	5	3*	4
24	5	4	3	4	4	4	5	5	4	3	4	-	4	2
25	3	3	4	3	3	4	4	4	3	2	4	3	3	4
26	5	4	3	2	3	4	4	5	4	3	3	4	4	1
27	3	5	4	2	4	2	4	5	5	5	4	5	5	5
28	4	4	3	2	2	4	4	4	4	2	3	3	4	4
29	4	5	2	2	4	4	4	4	-	2	4	4	4	3
30	3	4	5	3	4	4	5	5	3	2	4	4	4	4
MODAS	3	4	3	2	4	4	4	4/5	3/4	2	4	4	4	4
«P/FAR0	5	4	4	2	4	4	5	5	4	3	4	5	4	2

* Casos em que a motivação foi calculada pela mediana (sequências de resposta multimodal). De resto usou-se sempre a moda.

**Mediana = 3,5 → 4

(a) *12 prof^{s}. com 27 turmas (10 do 10º ano, 9 do 11º e 8 do 12º); 1 não respondeu*
(b) *12 prof^{s}. com 28 turmas (10 do 10º ano, 9 do 11º e 9 do 12º); 1 não respondeu*
(c) *8 prof^{s}. com 14 turmas (6 do 10º ano, 5 do 11º e 3 do 12º); responderam todos*

ANEXO 4 – QUESTIONÁRIO PRINCIPAL

Este questionário, estritamente confidencial e anónimo, destina-se a estudar a relação entre a motivação do professor e a indisciplina dos seus alunos na sala de aula, como trabalho de pesquisa para dissertação de mestrado na Universidade de Évora.

Agradece-se desde já a sua colaboração.

Indique com uma cruz a frequência com que experimenta as seguintes situações:

Sobre a motivação do professor ...	nunca	algumas vezes	frequente-mente	muitas vezes	sempre
1. Encorajar os alunos na sala de aula					
2. Elogiar os alunos que se empenham nas tarefas escolares					
3. Dialogar com os alunos fora da sala de aula					
4. Dinamizar ou participar em actividades extra-curriculares					
5. Tentar motivar alunos que não querem aprender					
6. Sentir que os alunos mais indisciplinados lhe tiram muito tempo para trabalhar com os outros					
7. Sentir que, em geral, tem pouca influência no modo como decorrem as suas aulas					
8. Sentir que a indisciplina dos seus alunos se deve às suas características pessoais a nível pedagógico, a atitudes suas em certos momentos ou ao não empenhamento em certas situações					
9. Fazer um aluno recordar-se de algo que não se lembrava, dado na aula anterior					
10. Saber até que ponto a matéria ultrapassa o nível razoável de dificuldade, para um aluno que não consegue realizar um certo trabalho					
11. Saber que por mais que se esforce o seu valor passa sempre despercebido para os alunos					
12. Constatar que não vale a pena tentar agradar aos alunos, pois se eles tiverem que gostar de si, gostam mesmo					
Sobre a indisciplina dos alunos ... (consulte o verso da folha)					
13. Ter alunos que falam constantemente na aula					
14. Ter alunos com condutas agressivas					
15. Ter alunos com condutas contra colegas					
16. Ter alunos com condutas contra o professor					
17. Ter alunos com condutas contra o rendimento académico					
18. Ter alunos com condutas inadequadas e hábitos não aceites					
19. Ter alunos com condutas que indicam dificuldade de integração e de relação com os outros					
20. Ter alunos com condutas contra normas da turma					
21. Ter alunos com faltas de personalidade					
22. Ter alunos com hiperactividade passiva					

Indique, por ordem de importância, três razões para a motivação do professor:
1- _____ 2- _____ 3- _____

Indique, por ordem de importância, três razões para a indisciplina dos alunos:
1- _____ 2- _____ 3- _____

Indique com uma cruz como considera a relação entre a motivação do professor e a indisciplina dos alunos:

nula ☐ muito fraca ☐ fraca ☐ forte ☐ muito forte ☐ total ☐

e acha que variam: no mesmo sentido ☐ (↑↑ ou ↓↓) em sentidos opostos ☐ (↑↓ ou ↓↑)

Ano(s) de escolaridade a que lecciona: _____ Disciplina(s) que lecciona: _____

Obrigado pela colaboração!

Agrupamento de problemas de comportamento por factores hierarquizados

[Factores de indisciplina]

Factor 1: Condutas agressivas: comportamentos agressivos e insultos, utilizar objectos como armas, destruir coisas (pessoais e dos outros), intimidar, atirar pedras e zangas.

Factor 2: Condutas contra companheiros: magoar, ciúme, dominante «mandão», culpabilizar os outros e intrometido.

Factor 3: Condutas contra o professor: ameaçar física e verbalmente, mentir, ignorar e perturbar fazendo barulho.

Factor 4: Condutas contra o rendimento académico: distracção, preguiça, chegar tarde, lentidão no trabalho e interromper a aula.

Factor 5: Condutas inadequadas e hábitos socialmente não aceitáveis: desordenado, falar obscenamente, roubo, rebeldia, falta de asseio, trabalho descuidado e mentiroso.

Factor 6: Condutas que indiquem dificuldades pessoais de integração e de relação com os outros: mal humorado, desconfiado, egocêntrico, desanimado, hipersensível, caprichoso, hiperprotegido, tímido, arisco, solitário, irritável, inseguro, imprevisível e introvertido.

Factor 7: Condutas contra normas da aula: falar sem permissão, desobedecer ao professor, brincar na aula, abandonar a aula, gritar, levantar-se sem autorização, comer e beber na aula, fazer palhaçadas e não seguir as instruções.

Factor 8: Faltas de personalidade: encopresis [defecação involuntária] e enuresis [micção involuntária].

Factor 9: Hiperactividade/Passividade: nervosismo, inquietação, hiperactividade e passividade.

Fonte dos factores: Gomez, M. T.; Mir, V. e Serrats, M. G. (1993). *Como criar uma boa relação pedagógica (1ª ed.).* Colecção práticas pedagógicas. Porto: Edições Asa.

ANEXO 5 – RESPOSTAS DIRECTAS AOS ITENS FECHADOS DE 1 A 22 DO QUESTIONÁRIO PRINCIPAL

ESCOLAS BÁSICAS																						
EBJM	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**	**7**	**8**	**9**	**10**	**11**	**12**	**13**	**14**	**15**	**16**	**17**	**18**	**19**	**20**	**21**	**22**
JM1	4	5	2	2	3	2	2	2	4	2	2	2	2	2	2	2	3	2	3	3	2	2
JM2	3	3	3	2	2	4	2	2	2	2	2	3	3	2	2	2	3	2	2	2	3	2
JM3	3	3	3	3	4	2	2	2	2	2	2	3	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
JM4	3	4	4	4	5	2	1	2	3	2	2	2	3	2	2	2	4	2	2	3	2	2
JM5	3	4	2	2	5	2	2	1	5	4	2	2	5	-	3	-	3	2	2	3	-	3
JM6	5	5	4	2	4	4	2	2	5	4	2	1	4	2	4	4	4	4	2	4	2	2
JM7	3	5	3	4	5	4	2	1	5	3	-	1	3	3	-	2	-	3	2	3	2	2
JM8	3	5	2	3	5	2	-	1	2	5	4	4	2	1	1	1	2	2	2	2	1	2
JM9	3	2	2	2	3	2	2	1	3	-	-	-	3	1	2	2	3	2	2	3	1	1
JM10	5	5	4	5	5	4	1	-	5	5	1	3	3	1	2	1	2	3	3	3	-	3
JM11	5	5	3	5	5	2	1	1	2	2	2	2	4	1	2	1	2	3	2	2	1	2
JM12	5	5	3	3	5	4	3	2	3	3	3	2	4	2	2	2	2	2	2	2	2	4
JM13	5	5	4	5	4	3	1	-	-	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
JM14	5	5	4	5	4	5	1	-	-	4	2	-	2	-	-	-	-	-	-	-	-	-
JM15	4	5	3	2	4	5	2	1	4	2	3	5	3	2	2	2	2	2	2	2	1	2
JM16	4	3	4	3	2	4	2	2	5	2	3	2	3	2	2	2	2	2	2	2	2	2
JM17	5	5	3	4	4	5	1	-	3	3	2	1	5	2	2	2	5	3	4	5	2	5
JM18	5	-	3	2	4	4	2	3	3	3	3	1	3	2	2	2	2	2	2	2	2	2
JM19	4	4	2	2	4	2	1	2	3	4	2	1	2	2	2	2	2	2	2	2	1	2
JM20	5	5	5	4	5	5	1	1	5	5	5	-	5	5	5	2	3	3	2	4	1	2
JM21	4	3	3	-	3	2	5	3	4	3	3	2	2	4	4	4	3	2	3	4	3	3
JM22	5	5	3	4	5	5	1	1	5	5	4	2	5	4	4	4	4	4	2	2	2	2
JM23	4	5	4	4	4	3	1	1	2	2	1	1	3	2	2	2	2	2	2	2	2	2
JM24	4	4	3	2	3	4	3	1	4	2	4	3	4	3	3	3	3	3	3	3	1	3
JM25	4	5	4	2	3	5	1	1	5	2	3	2	4	3	2	2	-	2	2	2	2	2
JM26	4	4	2	2	3	5	1	1	4	5	2	2	4	3	3	2	4	3	2	3	2	2
JM27	5	3	4	2	3	3	2	1	3	3	2	3	3	1	2	1	2	2	2	2	2	2
JM28	5	5	4	2	3	3	2	1	4	3	2	3	2	1	1	2	2	2	1	2	1	1
JM29	4	3	2	2	2	4	1	1	3	1	2	2	4	2	3	2	3	3	2	1	1	2
JM30	5	5	4	4	4	3	1	1	5	2	2	4	4	2	2	2	3	2	2	3	4	3
JM31	4	4	3	3	4	4	2	2	4	4	2	2	4	2	2	2	2	2	2	2	2	1
JM32	5	5	4	3	5	3	2	1	5	3	1	4	4	2	3	2	-	2	2	3	2	2
JM33	4	4	4	4	4	-	2	1	4	3	1	1	2	1	2	1	2	2	2	2	2	2
JM34	4	5	4	3	4	5	1	2	3	4	2	1	5	4	4	3	4	4	4	3	3	2
JM35	4	3	2	2	4	3	2	1	4	3	2	-	4	2	3	1	4	3	4	2	1	3
JM36	4	4	5	4	3	2	2	1	3	3	2	2	3	1	2	1	2	3	3	2	2	2
EBSA	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**	**7**	**8**	**9**	**10**	**11**	**12**	**13**	**14**	**15**	**16**	**17**	**18**	**19**	**20**	**21**	**22**
SA1	4	3	2	2	2	2	-	1	2	2	2	-	2	1	2	1	2	1	2	2	1	2
SA2	5	5	5	3	4	4	1	2	4	3	3	2	4	2	2	1	2	4	2	2	1	2
SA3	5	4	4	4	4	2	1	2	3	3	1	3	2	2	2	2	2	2	2	2	1	2
SA4	3	5	1	4	3	2	1	2	4	2	3	1	2	1	2	2	3	1	2	2	1	2
SA5	3	3	2	2	3	2	1	1	2	2	1	1	2	2	2	1	2	2	2	2	2	2
SA6	4	5	4	2	3	4	2	1	5	4	3	5	4	2	2	2	4	2	2	4	2	2
SA7	3	5	4	2	3	3	2	2	3	1	2	1	3	1	2	1	2	2	2	1	2	2
SA8	5	4	4	2	5	2	1	1	4	4	2	1	2	1	1	1	2	1	2	2	1	2

EBNJ	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22
NJ1	5	3	3	3	3	2	1	1	3	3	2	1	3	1	2	2	2	2	2	2	2	1
NJ2	5	5	4	4	4	5	1	1	4	4	2	1	4	4	4	2	4	4	3	4	1	2
NJ3	4	5	4	2	5	5	3	2	4	2	4	2	5	3	3	2	4	4	2	3	4	2
NJ4	4	4	4	3	3	4	2	2	3	4	2	2	2	1	2	2	3	2	2	-	1	2
NJ5	3	4	2	2	2	2	1	1	2	2	2	5	2	1	2	1	1	2	2	2	2	1
NJ6	5	4	4	2	5	3	2	2	4	5	2	3	4	2	2	1	2	2	2	1	-	2
NJ7	5	5	4	4	4	4	3	4	5	4	2	4	4	3	2	1	2	2	2	2	3	2
NJ8	5	4	4	2	4	3	1	1	5	4	2	5	2	2	2	1	2	2	2	2	2	2
NJ9	4	4	5	2	2	3	2	3	4	3	2	2	2	2	3	2	2	2	2	2	2	2

ESCOLAS SECUNDÁRIAS

ESPR	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22
PR1	4	4	4	3	3	2	2	2	3	2	1	2	3	2	2	2	2	2	2	2	2	2
PR2	3	3	2	2	3	2	2	2	3	2	2	4	4	2	2	2	2	2	2	2	2	2
PR3	4	5	3	3	5	2	1	2	5	4	2	1	4	2	1	1	4	2	2	2	1	1
PR4	2	3	5	3	3	1	1	1	3	3	1	1	3	2	2	1	3	2	2	1	1	1

ESJD	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22
JD1	4	4	5	5	1	2	1	2	3	4	2	5	4	2	2	2	5	2	3	2	2	4
JD2	4	4	4	4	-	3	1	1	3	3	2	1	4	1	2	2	3	1	2	2	2	2
JD3	4	5	4	3	3	2	1	2	3	2	1	2	3	2	2	2	2	2	2	2	1	2
JD4	4	4	4	4	4	2	2	1	3	1	2	1	4	2	2	2	3	3	3	2	2	1
JD5	3	4	5	2	3	2	1	1	3	3	2	1	2	1	1	1	1	2	2	2	2	2
JD6	4	3	5	4	4	2	2	2	4	2	2	2	2	1	2	2	2	-	-	1	-	-
JD7	5	5	5	5	5	2	1	1	5	5	1	-	3	1	1	1	1	2	2	2	1	2
JD8	5	4	4	4	4	2	1	2	4	3	2	4	2	2	3	2	3	2	2	2	1	2
JD9	5	4	3	2	4	2	1	2	2	2	1	2	3	2	2	1	2	2	2	2	1	2
JD10	2	3	3	2	3	3	2	2	3	2	2	3	3	1	1	1	3	1	2	2	1	2
JD11	4	4	4	2	2	2	2	1	4	2	2	2	2	1	2	1	2	2	2	2	2	2
JD12	3	3	3	5	4	4	2	1	4	1	2	1	3	3	4	3	4	3	3	2	1	2
JD13	4	4	3	3	4	2	1	2	4	2	2	1	1	2	2	2	-	2	2	3	3	2
JD14	5	5	4	2	5	2	1	2	4	3	2	1	2	1	2	1	2	2	2	2	1	2
JD15	3	4	3	1	2	2	2	2	3	3	2	2	4	2	2	2	2	1	2	2	1	2
JD16	3	5	5	4	2	2	1	1	4	2	1	5	5	2	2	1	2	2	2	2	2	2
JD17	5	4	2	1	3	2	1	1	2	5	1	1	2	1	1	1	-	2	2	1	1	2
JD18	4	2	2	2	2	3	2	1	4	4	2	1	3	1	2	2	4	1	2	2	1	2
JD19	4	4	3	3	3	2	1	3	3	3	1	2	2	1	2	1	2	2	2	2	2	2
JD20	4	4	4	3	4	2	2	1	4	4	2	2	2	1	1	1	2	2	2	1	2	2
JD21	4	5	4	4	5	2	1	-	4	4	1	3	4	1	2	1	3	2	2	1	1	2
JD22	5	4	2	1	3	4	2	1	4	5	5	1	5	2	2	2	4	2	2	2	2	2
JD23	3	4	4	3	3	3	2	2	4	2	2	1	3	2	2	2	2	2	2	2	2	2
JD24	4	5	4	4	4	3	1	1	3	3	1	4	3	1	2	1	2	2	1	2	2	2
JD25	5	5	5	3	4	2	1	1	4	3	1	2	4	2	1	1	1	2	2	2	2	2
JD26	3	2	4	2	3	4	1	1	4	2	2	1	2	2	2	1	3	2	2	2	1	2
JD27	5	5	5	5	5	5	2	1	5	2	2	1	4	2	2	2	2	2	2	2	2	2
JD28	3	2	3	2	3	4	2	1	3	2	3	2	4	2	2	2	4	4	2	2	2	2

ESTC	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22
TC1	4	4	3	2	4	4	1	1	4	4	2	2	4	1	1	1	1	2	1	2	1	2
TC2	5	5	4	4	4	2	-	1	3	3	2	2	2	2	2	2	2	2	2	-	1	2
TC3	5	5	4	2	5	3	1	2	4	4	1	1	2	1	2	1	3	2	2	2	1	2
TC4	3	5	3	3	4	3	2	1	3	3	2	1	2	2	2	1	3	3	2	2	1	1
TC5	5	4	3	3	4	2	1	2	3	3	1	1	2	2	2	2	2	2	3	2	1	2
TC6	5	5	5	5	5	3	1	-	5	5	-	2	-	-	2	-	2	2	2	-	2	2
TC7	5	5	4	4	4	2	1	1	4	3	3	3	2	1	1	1	2	1	2	1	2	2
TC8	5	5	5	3	5	2	2	1	3	3	3	1	4	2	2	2	2	2	2	2	2	2
TC9	5	5	5	3	5	5	1	1	5	5	2	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
TC10	5	4	3	3	4	-	4	2	3	3	4	2	4	4	3	2	3	4	2	4	3	3
TC11	4	4	4	4	-	3	4	3	3	3	2	1	3	3	3	3	3	2	3	2	3	3
TC12	5	5	5	4	4	4	3	1	4	4	3	3	2	1	1	1	1	2	2	2	2	2
TC13	5	5	5	2	3	2	1	1	2	3	2	1	2	2	2	2	2	2	2	2	1	1
TC14	5	5	3	2	4	2	2	1	5	4	1	1	4	2	2	1	2	1	2	2	1	2
TC15	4	4	4	2	4	3	3	3	4	3	4	2	3	2	3	3	3	3	3	2	3	3
TC16	5	5	3	2	3	2	2	3	4	2	3	1	3	3	3	3	3	3	3	2	3	2
TC17	5	5	4	2	4	3	2	2	3	3	2	1	3	2	2	2	2	2	2	2	2	2
TC18	4	4	3	2	4	3	2	2	4	3	3	1	4	3	3	3	4	4	4	3	3	3
TC19	5	5	5	5	5	4	2	2	4	2	2	1	3	3	3	3	3	3	2	2	2	3
TC20	4	3	3	2	4	2	1	-	2	-	2	-	2	1	1	1	-	1	2	1	1	2
TC21	5	5	4	5	5	2	-	1	3	2	1	1	4	2	2	2	2	2	2	2	1	2
TC22	5	5	4	2	4	3	1	1	4	3	1	1	2	2	2	2	2	1	2	2	1	2
TC23	4	5	2	2	5	2	2	2	5	2	4	5	3	1	1	1	1	1	2	2	2	2
TC24	4	4	5	3	5	2	3	1	3	3	4	2	2	1	2	1	1	2	2	2	2	2
TC25	5	3	4	2	5	4	2	1	3	2	2	1	2	2	2	2	2	2	1	2	2	1
TC26	2	2	2	1	3	2	2	1	3	2	1	2	3	1	1	1	2	4	2	2	2	2
TC27	3	3	3	4	3	2	1	2	3	2	1	1	3	2	2	1	3	2	2	2	2	2
TC28	5	5	5	5	5	1	2	1	5	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
TC29	3	4	3	2	4	2	1	2	4	3	2	2	2	2	3	2	4	4	2	3	2	2
TC30	5	5	5	3	4	3	2	5	3	3	2	1	5	1	2	2	5	2	2	2	1	2
TC31	4	3	5	4	3	2	1	2	5	4	2	1	2	1	1	1	2	2	2	1	2	1

Legenda:

EBJM – Escola básica 2/3 Joaquim Magalhães em Faro
EBSA – Escola básica 2/3 Santo António em Faro
EBNJ – Escola básica 2/3 José Neves Júnior em Faro
ESPR – Escola secundária/3 Pinheiro e Rosa em Faro
ESJD – Escola secundária João de Deus em Faro
ESTC – Escola secundária Tomás Cabreira em Faro
- : não respondeu ou a resposta é inválida (ex.: 2 cruzes no mesmo item ou uma cruz no limite de dois níveis de escala sucessivos, p.ex., 'nunca' e 'algumas vezes')

Obs.: as respostas aos itens 6, 7, 8, 11 e 12 em fundo cinzento destinam-se à conversão, por estes terem o sentido invertido (ver anexo seguinte)

ANEXO 6 – RESPOSTAS CONVERTIDAS E CÁLCULO DOS PARES (X,Y) E DAS MODAS NO QUESTIONÁRIO PRINCIPAL

ESCOLAS BÁSICAS																							
EBJM	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**	**7**	**8**	**9**	**10**	**11**	**12**	**13**	**14**	**15**	**16**	**17**	**18**	**19**	**20**	**21**	**22**	**X**
JM1	4	5	2	2	3	4	4	4	4	2	4	4	2	2	2	2	3	2	3	3	2	2	4
JM2	3	3	3	2	2	2	4	4	2	2	4	3	3	2	2	2	3	2	2	2	3	2	2
JM3	3	3	3	3	4	4	4	4	2	2	4	3	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	4
JM4	3	4	4	4	5	4	5	4	3	2	4	4	3	2	2	2	4	2	2	3	2	2	4
JM5	3	4	2	2	5	4	4	5	5	4	4	4	5	-	3	-	3	2	2	3	-	3	4
JM6	5	5	4	2	4	2	4	4	5	4	4	5	4	2	4	4	4	4	2	4	2	2	4
JM7	3	5	3	4	5	2	4	5	5	3	-	5	3	3	-	2	-	3	2	3	2	2	5
JM8	3	5	2	3	5	4	-	5	2	5	2	2	2	1	1	1	2	2	2	2	1	2	4
JM9	3	2	2	2	3	4	4	5	3	-	-	-	3	1	2	2	3	2	2	3	1	1	3
JM10	5	5	4	5	5	2	5	-	5	5	5	3	3	1	2	1	2	3	3	3	-	3	5
JM11	5	5	3	5	5	4	5	5	2	2	4	4	4	1	2	1	2	3	2	2	1	2	5
JM12	5	5	3	3	5	2	3	4	3	3	3	4	4	2	2	2	2	2	2	2	2	4	3
JM13	5	5	4	5	4	3	5	-	-	2	4	4	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	5
JM14	5	5	4	5	4	1	5	-	-	4	4	-	2	-	-	-	-	-	-	-	-	-	5
JM15	4	5	3	2	4	1	4	5	4	2	3	1	3	2	2	2	2	2	2	2	1	2	4
JM16	4	3	4	3	2	2	4	4	5	2	3	4	3	2	2	2	2	2	2	2	2	2	4
JM17	5	5	3	4	4	1	5	-	3	3	4	5	5	2	2	2	5	3	4	5	2	5	5
JM18	5	-	3	2	4	2	4	3	3	3	3	5	3	2	2	2	2	2	2	2	2	2	3
JM19	4	4	2	2	4	4	5	4	3	4	4	5	2	2	2	2	2	2	2	2	1	2	4
JM20	5	5	5	4	5	1	5	5	5	5	1	-	5	5	5	2	3	3	2	4	1	2	5
JM21	4	3	3	-	3	4	1	3	4	3	3	4	2	4	4	4	3	2	3	4	3	3	3
JM22	5	5	3	4	5	1	5	5	5	5	2	4	5	4	4	4	4	4	2	2	2	2	5
JM23	4	5	4	4	4	3	5	5	2	2	5	5	3	2	2	2	2	2	2	2	2	2	5
JM24	4	4	3	2	3	2	3	5	4	2	2	3	4	3	3	3	3	3	3	3	1	3	3
JM25	4	5	4	2	3	1	5	5	5	2	3	4	4	3	2	2	-	2	2	2	2	2	5
JM26	4	4	2	2	3	1	5	5	4	5	4	4	4	3	3	2	4	3	2	3	2	2	4
JM27	5	3	4	2	3	3	4	5	3	3	4	3	3	1	2	1	2	2	2	2	2	2	3
JM28	5	5	4	2	3	3	4	5	4	3	4	3	2	1	1	2	2	2	1	2	1	1	4
JM29	4	3	2	2	2	2	5	5	3	1	4	4	4	2	3	2	3	3	2	1	1	2	2
JM30	5	5	4	4	4	3	5	5	5	2	4	2	4	2	2	2	3	2	2	3	4	3	5
JM31	4	4	3	3	4	2	4	4	4	4	4	4	4	2	2	2	2	2	2	2	2	1	4
JM32	5	5	4	3	5	3	4	5	5	3	5	2	4	2	3	2	-	2	2	3	2	2	5
JM33	4	4	4	4	4	-	4	5	4	3	5	5	2	1	2	1	2	2	2	2	2	2	4
JM34	4	5	4	3	4	1	5	4	3	4	4	5	5	4	4	3	4	4	4	3	3	2	4
JM35	4	3	2	2	4	3	4	5	4	3	4	-	4	2	3	1	4	3	4	2	1	3	4
JM36	4	4	5	4	3	4	4	5	3	3	4	4	3	1	2	1	2	3	3	2	2	2	4
modas	***4***	***5***	***4***	***2***	***4***	***4***	***4***	***5***	***3***	***2***	***4***	***4***	***3***	***2***	***2***	***2***	***2***	***2***	***2***	***2***	***2***	***2***	***4***
EBSA	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**	**7**	**8**	**9**	**10**	**11**	**12**	**13**	**14**	**15**	**16**	**17**	**18**	**19**	**20**	**21**	**22**	**X**
SA1	4	3	2	2	2	4	-	5	2	2	4	-	2	1	2	1	2	1	2	2	1	2	2
SA2	5	5	5	3	4	2	5	4	4	3	3	4	4	2	2	1	2	4	2	2	1	2	5
SA3	5	4	4	4	4	4	5	4	3	3	5	3	2	2	2	2	2	2	2	2	1	2	4
SA4	3	5	1	4	3	4	5	4	4	2	3	5	2	1	2	2	3	1	2	2	1	2	4
SA5	3	3	2	2	3	4	5	5	2	2	5	5	2	2	2	1	2	2	2	2	2	2	4
SA6	4	5	4	2	3	2	4	5	5	4	3	1	4	2	2	2	4	2	2	4	2	2	4
SA7	3	5	4	2	3	3	4	4	3	1	4	5	3	1	2	1	2	2	2	1	2	2	4
SA8	5	4	4	2	5	4	5	5	4	4	4	5	2	1	1	1	2	1	2	2	1	2	4
modas	***5***	***5***	***4***	***2***	***3***	***4***	***5***	***5***	***4***	***2***	***4***	***5***	***2***	***1***	***2***	***1***	***2***	***2***	***2***	***2***	***1***	***2***	***4***

EBNJ	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	X	Y
NJ1	5	3	3	3	3	4	5	5	3	3	4	5	3	1	2	2	2	2	2	2	2	1	3	2
NJ2	5	5	4	4	4	1	5	5	4	4	4	5	4	4	4	2	4	4	3	4	1	2	4	4
NJ3	4	5	4	2	5	1	3	4	4	2	2	4	5	3	3	2	4	4	2	3	4	2	4	3
NJ4	4	4	4	3	3	2	4	4	3	4	4	4	2	1	2	2	3	2	2	-	1	2	4	2
NJ5	3	4	2	2	2	4	5	5	2	2	4	1	2	1	2	1	1	2	2	2	2	1	2	2
NJ6	5	4	4	2	5	3	4	4	4	5	4	3	4	2	2	1	2	2	2	1	-	2	4	2
NJ7	5	5	4	4	4	2	3	2	5	4	4	2	4	3	2	1	2	2	2	2	3	2	4	2
NJ8	5	4	4	2	4	3	5	5	5	4	4	1	2	2	2	1	2	2	2	2	2	2	4	2
NJ9	4	4	5	2	2	3	4	3	4	3	4	4	2	2	3	2	2	2	2	2	2	2	4	2
modas	***5***	***4***	***4***	***2***	***4***	***3***	***5***	***5***	***4***	***4***	***4***	***4***	***2***	***1***	***2***	***2***	***2***	***2***	***2***	***2***	***2***	***2***	***4***	***2***
modas básicas	**5**	**5**	**4**	**2**	**4**	**4**	**5**	**5**	**4**	**2**	**4**	**4**	**2**	**1**	**2**	**2**	**2**	**2**	**2**	**2**	**2**	**2**	**4**	**2**
ESCOLAS SECUNDÁRIAS																								
ESPR	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**	**7**	**8**	**9**	**10**	**11**	**12**	**13**	**14**	**15**	**16**	**17**	**18**	**19**	**20**	**21**	**22**	**X**	**Y**
PR1	4	4	4	3	3	4	4	4	3	2	5	4	3	2	2	2	2	2	2	2	2	2	4	2
PR2	3	3	2	2	3	4	4	4	3	2	4	2	4	2	2	2	2	2	2	2	2	2	3	2
PR3	4	5	3	3	5	4	5	4	5	4	4	5	4	2	1	1	4	2	2	2	1	1	5	2
PR4	2	3	5	3	3	5	5	5	3	3	5	5	3	2	2	1	3	2	2	1	1	1	5	2
modas	***4***	***3***	***4***	***3***	***3***	***4***	***4***	***4***	***3***	***2***	***5***	***5***	***3***	***2***	***2***	***2***	***2***	***2***	***2***	***2***	***2***	***2***	***5***	***2***
ESJD	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**	**7**	**8**	**9**	**10**	**11**	**12**	**13**	**14**	**15**	**16**	**17**	**18**	**19**	**20**	**21**	**22**	**X**	**Y**
JD1	4	4	5	5	1	4	5	4	3	4	4	1	4	2	2	2	5	2	3	2	2	4	4	2
JD2	4	4	4	4	-	3	5	5	3	3	4	5	4	1	2	2	3	1	2	2	2	2	4	2
JD3	4	5	4	3	3	4	5	4	3	2	5	4	3	2	2	2	2	2	2	2	1	2	4	2
JD4	4	4	4	4	4	4	4	5	3	1	4	5	4	2	2	2	3	3	3	2	2	1	4	2
JD5	3	4	5	2	3	4	5	5	3	3	4	5	2	1	1	1	1	2	2	2	2	2	4	2
JD6	4	3	5	4	4	4	4	4	4	2	4	4	2	1	2	2	2	-	-	1	-	-	4	2
JD7	5	5	5	5	5	4	5	5	5	5	5	-	3	1	1	1	1	2	2	2	1	2	5	1
JD8	5	4	4	4	4	4	5	4	4	3	4	2	2	2	3	2	3	2	2	2	1	2	4	2
JD9	5	4	3	2	4	4	5	4	2	2	5	4	3	2	2	1	2	2	2	2	1	2	4	2
JD10	2	3	3	2	3	3	4	4	3	2	4	3	3	1	1	1	3	1	2	2	1	2	3	1
JD11	4	4	4	2	2	4	4	5	4	2	4	4	2	1	2	1	2	2	2	2	2	2	4	2
JD12	3	3	3	5	4	2	4	5	4	1	4	5	3	3	4	3	4	3	3	2	1	2	4	3
JD13	4	4	3	3	4	4	5	4	4	2	4	5	1	2	2	2	-	2	2	3	3	2	4	2
JD14	5	5	4	2	5	4	5	4	4	3	4	5	2	1	2	1	2	2	2	2	1	2	5	2
JD15	3	4	3	1	2	4	4	4	3	3	4	4	4	2	2	2	2	1	2	2	1	2	4	2
JD16	3	5	5	4	2	4	5	5	4	2	5	1	5	2	2	1	2	2	2	2	2	2	5	2
JD17	5	4	2	1	3	4	5	5	2	5	5	5	2	1	1	1	-	2	2	1	1	2	5	1
JD18	4	2	2	2	2	3	4	5	4	4	4	5	3	1	2	2	4	1	2	2	1	2	4	2
JD19	4	4	3	3	3	4	5	3	3	3	5	4	2	1	2	1	2	2	2	2	2	2	3	2
JD20	4	4	4	3	4	4	4	5	4	4	4	4	2	1	1	1	2	2	2	1	2	2	4	2
JD21	4	5	4	4	5	4	5	-	4	4	5	3	4	1	2	1	3	2	2	1	1	2	4	2
JD22	5	4	2	1	3	2	4	5	4	5	1	5	5	2	2	2	4	2	2	2	2	2	5	2
JD23	3	4	4	3	3	3	4	4	4	2	4	5	3	2	2	2	2	2	2	2	2	2	4	2
JD24	4	5	4	4	4	3	5	5	3	3	5	2	3	1	2	1	2	2	1	2	2	2	5	2
JD25	5	5	5	3	4	4	5	5	4	3	5	4	4	2	1	1	1	2	2	2	2	2	5	2
JD26	3	2	4	2	3	2	5	5	4	2	4	5	2	2	2	1	3	2	2	2	1	2	2	2
JD27	5	5	5	5	5	1	4	5	5	2	4	5	4	2	2	2	2	2	2	2	2	2	5	2
JD28	3	2	3	2	3	2	4	5	3	2	3	4	4	2	2	2	4	4	2	2	2	2	3	2
modas	***4***	***4***	***4***	***2***	***3***	***4***	***5***	***5***	***4***	***2***	***4***	***5***	***2***	***2***	***2***	***1***	***2***	***2***	***2***	***2***	***2***	***2***	***4***	***2***

ESTC	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	X	Y
TC1	4	4	3	2	4	2	5	5	4	4	4	4	4	1	1	1	1	2	1	2	1	2	4	1
TC2	5	5	4	4	4	4	-	5	3	3	4	4	2	2	2	2	2	2	2	-	1	2	4	2
TC3	5	5	4	2	5	3	5	4	4	4	5	5	2	1	2	1	3	2	2	2	1	2	5	2
TC4	3	5	3	3	4	3	4	5	3	3	4	5	2	2	2	1	3	3	2	2	1	1	3	2
TC5	5	4	3	3	4	4	5	4	3	3	5	5	2	2	2	2	2	2	3	2	1	2	5	2
TC6	5	5	5	5	5	3	5	-	5	5	-	4	-	-	2	-	2	2	2	-	2	2	5	2
TC7	5	5	4	4	4	4	5	5	4	3	3	3	2	1	1	1	2	1	2	1	2	2	4	2
TC8	5	5	5	3	5	4	4	5	3	3	3	5	4	2	2	2	2	2	2	2	2	2	5	2
TC9	5	5	5	3	5	1	5	5	5	5	4	5	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	5	2
TC10	5	4	3	3	4	-	2	4	3	3	2	4	4	4	3	2	3	4	2	4	3	3	4	4
TC11	4	4	4	4	-	3	2	3	3	3	4	5	3	3	3	3	3	2	3	2	3	3	4	3
TC12	5	5	5	4	4	2	3	5	4	4	3	3	2	1	1	1	1	2	2	2	2	2	5	2
TC13	5	5	5	2	3	4	5	5	2	3	4	5	2	2	2	2	2	2	2	2	1	1	5	2
TC14	5	5	3	2	4	4	4	5	5	4	5	5	4	2	2	1	2	1	2	2	1	2	5	2
TC15	4	4	4	2	4	3	3	3	4	3	2	4	3	2	3	3	3	3	3	2	3	3	4	3
TC16	5	5	3	2	3	4	4	3	4	2	3	5	3	3	3	3	3	3	3	2	3	2	3	3
TC17	5	5	4	2	4	3	4	4	3	3	4	5	3	2	2	2	2	2	2	2	2	2	4	2
TC18	4	4	3	2	4	3	4	4	4	3	3	5	4	3	3	3	4	4	4	3	3	3	4	3
TC19	5	5	5	5	5	2	4	4	4	2	4	5	3	3	3	3	3	3	2	2	2	3	5	3
TC20	4	3	3	2	4	4	5	-	2	-	4	-	2	1	1	1	-	1	2	1	1	2	4	1
TC21	5	5	4	5	5	4	-	5	3	2	5	5	4	2	2	2	2	2	2	2	1	2	5	2
TC22	5	5	4	2	4	3	5	5	4	3	5	5	2	2	2	2	2	1	2	2	1	2	5	2
TC23	4	5	2	2	5	4	4	4	5	2	2	1	3	1	1	1	1	1	2	2	2	2	3	1
TC24	4	4	5	3	5	4	3	5	3	3	2	4	2	1	2	1	1	2	2	2	2	2	4	2
TC25	5	3	4	2	5	2	4	5	3	2	4	5	2	2	2	2	2	2	1	2	2	1	5	2
TC26	2	2	2	1	3	4	4	5	3	2	5	4	3	1	1	1	2	4	2	2	2	2	2	2
TC27	3	3	3	4	3	4	5	4	3	2	5	5	3	2	2	1	3	2	2	2	2	2	3	2
TC28	5	5	5	5	5	5	4	5	5	1	5	5	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	5	1
TC29	3	4	3	2	4	4	5	4	4	3	4	4	2	2	3	2	4	4	2	3	2	2	4	2
TC30	5	5	5	3	4	3	4	1	3	3	4	5	5	1	2	2	5	2	2	2	1	2	4	2
TC31	4	3	5	4	3	4	5	4	5	4	4	5	2	1	1	1	2	2	2	1	2	1	4	2
modas	***5***	***5***	***3***	***2***	***4***	***4***	***5***	***5***	***3***	***3***	***4***	***5***	***2***	***2***	***2***	***1***	***2***	***2***	***2***	***2***	***2***	***2***	***4***	***2***
modas secun-dárias	**5**	**5**	**4**	**2**	**4**	**4**	**5**	**5**	**4**	**3**	**4**	**5**	**2**	**2**	**2**	**1**	**2**	**2**	**2**	**2**	**2**	**2**	**4**	**2**
MODAS FARO	**5**	**5**	**4**	**2**	**4**	**4**	**5**	**5**	**4**	**2**	**4**	**5**	**2**	**2**	**2**	**1**	**2**	**2**	**2**	**2**	**2**	**2**	**4**	**2**

Obs.: as respostas aos itens 6, 7, 8, 11 e 12 em fundo cinzento foram convertidas das respostas directas por complemento a 6 (N-6):

1→5 (6-1); 2→4 (6-2); 3→3 (6-3); 4→2 (6-4) e 5→1 (6-5).

ANEXO 7 – DADOS DO QUESTIONÁRIO: DISCIPLINA(S) E ANO(S) DE ESCOLARIDADE QUE O PROFESSOR LECCIONA E A CORRELAÇÃO CONSIDERADA POR ESTE ENTRE A MOTIVAÇÃO DOCENTE E A INDISCIPLINA DISCENTE

EBJM	Ano	Disc.	C.
JM1	7,9	CN	5m
JM2	-	G	3-
JM3	5,6	H	4-
JM4	6	M	-o
JM5	7,8	P	5o
JM6	5,6	P,I	5o
JM7	7,8	H	5m
JM8	5,6	P,LE	3m
JM9	8,e	P	--
JM10	7,9	I,A	--
JM11	8,9	EV	4o
JM12	6	P,I,FC	3-
JM13	7,9	EF	5o
JM14	6,7	M	5o
JM15	-	-	4m
JM16	8,9	I	5o
JM17	5,6	I	5o
JM18	5,6	H	4-
JM19	5,6	CN	4o
JM20	5	M	1o
JM21	7,8,9	-	4o
JM22	7,8	EV,FC	1-
JM23	5-9	EMRC	4o
JM24	8,9	FQ	4m
JM25	6	CN	4m
JM26	7	FQ	4m
JM27	7,8,9	Esp	4o
JM28	7,8,9	M	4o
JM29	5,6	P	--
JM30	5,6	EVT	5m
JM31	7,8,9	P,Fr	5m
JM32	7	P	5m
JM33	5,7-9	EM	3o
JM34	6,9	M	5o
JM35	7,8	M	5o
JM36	7,8	ET	4m

EBSA	Ano	Disc.	C.
SA1	-	Fr	--
SA2	7,9	FQ	4-
SA3	7,8,9	EF	4m
SA4	9	TIC	5o
SA5	7,9	M	3-
SA6	7,8,9	M	4o
SA7	9	E,Co	4o
SA8	5,6	P	5o

EBNJ	Ano	Disc.	C.
NJ1	8	I	4m
NJ2	5-9	P,I	4o
NJ3	7,8,9	EV	4m
NJ4	8	Fr	5o
NJ5	5	M	5o
NJ6	8,9	I	5m
NJ7	5,6	EF	2m
NJ8	5,6	EM	2o
NJ9	7,9	FQ	3m

ESPR	Ano	Disc.	C.
PR1	10	M	4o
PR2	11	BG	4o
PR3	11,12	Fi,Psi	2m
PR4	10-12	LE	4m

ESJD	Ano	Disc.	C.
JD1	10,11	EF	--
JD2	10	M	4m
JD3	10,11	BP,F,PM	4o
JD4	-	-	3-
JD5	10,11	H	4-
JD6	-	Fi,Psi	3o
JD7	e	HSST	--
JD8	10,12	B,SS	5o
JD9	11	I	4o
JD10	10	M	4m
JD11	11,12	M	4-
JD12	10,11	F,PM	3o
JD13	10,11	EF	4m
JD14	10,12	P	5o
JD15	11,12	M	4o
JD16	-	Soc,PA	4m
JD17	10	FQ	3o
JD18	10,11	Soc	4o
JD19	10,12	TIC,TEC	--
JD20	11,12	M	4o
JD21	11,12	M	4o
JD22	10,11	MACS	4o
JD23	10	BG	4o
JD24	10	E,PA,TA	4o
JD25	12	B,AP	4m
JD26	12	H	6m
JD27	10,11	TA,PA	4m
JD28	10,11	I	3-

ESTC	Ano	Disc.	C.
TC1	10	Fr	4m
TC2	-	-	--
TC3	10,11	I	5o
TC4	10,r,e	C,SS,CN	3o
TC5	12	TAS, PT	4o
TC6	12	TCC	4m
TC7	-	I	6o
TC8	-	-	4o
TC9	10-12	Fi,Psi	5m
TC10	r7,e	M	2o
TC11	10-12	P	--
TC12	10,11	I	6o
TC13	10,11	Fi	4m
TC14	10,11	-	2-
TC15	-	-	--
TC16	10	-	4m
TC17	10,12	FQ	4o
TC18	10,11	FQ	3m
TC19	11,12	M	4o
TC20	e	TD,CCA	4-
TC21	-	P	4-
TC22	10	M	4m
TC23	10	I	2o
TC24	10-12	Fi,Soc	5-
TC25	r,e	I	3-
TC26	11,12	M	4m
TC27	12,e	P	5m
TC28	12	M	4m
TC29	10	-	4m
TC30	r7	DC,AE,Co	4o
TC31	11,e	B,C,HSST	6o

OBSERVAÇÕES:

***Ano(s)** com exemplos para leitura*:
7,9: 7º e 9º anos de escolaridade
5-9: do 5º ao 9º ano (5º,6º,7º, 8º e 9º)
r: ensino recorrente, 3º ciclo
r7: ensino recorrente, 7º ano
e: CEF (Curso de Educação e Formação)
-: não respondeu (p/ ano e disciplina)

***Disciplina(s):** legenda na página seguinte*

***Correlação** com exemplos para leitura:*
--: não respondeu nem à intensidade nem ao sentido da correlação
1=nula, 2=muito fraca, 3=fraca, 4=forte, 5=muito forte e 6=total
m: mesmo sentido 3-: só respondeu à int. (3)
o: sentidos opostos -o: só respondeu ao sent.(o)

LEGENDA PARA AS DISCIPLINAS

ABREV.	NOME	Nº REF.
A	Alemão	1
AE	Introdução ás Actividades Económicas	1
AP	Área de Projecto	1
B	Biologia	3
BG	Biologia-Geologia	2
C	Cidadania e Sociedade	2
CCA	Correspondência Comercial e Arquivo	1
CN	Ciências Naturais	4
Co	Contabilidade básica	2
DC	Documentação Comercial	1
E	Economia	2
EF	Educação Física	5
EM	Educação Musical / Música	2
EMRC	Educação Moral e Religiosa Católica	1
Esp	Espanhol	1
ET	Educação Tecnológica	1
EV	Educação Visual	3
EVT	Educação Visual e Tecnológica	1
FC	Formação Cívica	2
Fi	Filosofia	5
F	Fotografia	2
FQ	Ciências Físico-Químicas (2º ciclo) ou Física-Química (3º ciclo)	7
Fr	Francês	4
G	Geografia	1
H	História	5
HSST	Higiene, Saúde e Segurança no Trabalho	2
I	Inglês	15
LE	Língua Estrangeira	1
M	Matemática	21
MACS	Matemática Aplicada ás Ciências Sociais	1
P	Língua Portuguesa (2º ciclo) ou Português (3º ciclo)	14
PA	Práticas de Animação Sociocultural	3
Psi	Psicologia	3
PT	Projecto Tecnológico	1
Soc	Sociologia	3
SS	Saúde e Socorrismo	2
TA	Técnicas de Atendimento	2
TAS	Técnicas de Acção e Apoio Social	1
TCC	TIC aplicadas ás práticas Comerciais	1
TD	Técnicas Documentais	1
TEC	Organização de Trabalho numa Empresa Comercial	1
TIC	Tecnologias de Informação e Comunicação	2
BP	Bases de Programação	1
PM	Programação Multimédia	2

LISTA ORDENADA POR NÚMERO DE REFERÊNCIAS PARA AS DISCIPLINAS

ABREV.	NOME	Nº REF.
M	Matemática	21
I	Inglês	15
P	Língua Portuguesa (2º ciclo) ou Português (3º ciclo)	14
FQ	Ciências Físico-Químicas (2º ciclo) ou Física e Química (3º ciclo)	7
EF	Educação Física	5
Fi	Filosofia	5
H	História	5
CN	Ciências Naturais	4
Fr	Francês	4
B	Biologia	3
EV	Educação Visual	3
PA	Práticas de Animação Sociocultural	3
Psi	Psicologia	3
Soc	Sociologia	3
BG	Biologia e Geologia	2
C	Cidadania e Sociedade	2
Co	Contabilidade básica	2
E	Economia	2
EM	Educação Musical / Música	2
FC	Formação Cívica	2
HSST	Higiene, Saúde e Segurança no Trabalho	2
SS	Saúde e Socorrismo	2
TA	Técnicas de Atendimento	2
TIC	Tecnologias de Informação e Comunicação	2
F	Fotografia	2
PM	Programação Multimédia	2
A	Alemão	1
AE	Introdução ás Actividades Económicas	1
AP	Área de Projecto	1
CCA	Correspondência Comercial e Arquivo	1
DC	Documentação Comercial	1
EMRC	Educação Moral e Religiosa Católica	1
Esp	Espanhol	1
ET	Educação Tecnológica	1
EVT	Educação Visual e Tecnológica	1
G	Geografia	1
LE	Língua Estrangeira	1
MACS	Matemática Aplicada ás Ciências Sociais	1
PT	Projecto Tecnológico	1
TAS	Técnicas de Acção e Apoio Social	1
TCC	TIC aplicadas ás práticas Comerciais	1
BP	Bases de Programação	1
TD	Técnicas Documentais	1
TEC	Organização de Trabalho numa Empresa Comercial	1

CATEGORIAS DISCIPLINARES ORDENADAS POR NÚMERO DE REFERÊNCIAS

CATEGORIAS	DISCIPLINAS (ABREV.)	Nº REF.
Matemática	M+MACS	22
Línguas Estrangeiras	I+Fr+A+Esp+LE	22
Português	P	14
Física e Química	FQ	7
Ciências Sociais	Psi+Soc	6
Sociedade, Saúde e Segurança	C+HSST+SS	6
Ciências Económicas e Comerciais	E+Co+AE+TEC	6
Técnicas e práticas sociais	TA+PA+TAS	6
Filosofia	Fi	5
História	H	5
Educação Física	EF	5
Biologia e Geologia	B+BG	5
Educação Visual e Tecnológica	EV+ET+EVT	5
Ciências Naturais	CN	4
Moral, Religião e Civismo	EMRC+FC	3
Tecnologias de Informação e Comunicação	TIC+TCC	3
Documentação	TD+DC+CCA	3
Programação	BP+PM	3
Música	EM	2
Projectos	PT+AP	2
Fotografia	F	2
Geografia	G	1

ANEXO 8

Valores Críticos da Distribuição do Coeficiente de Correlação Ordinal de Spearman

Valores críticos da distribuição da estatística R_s para amostras de dimensão N e níveis de significância α.

	α			
N	**0.05**	**0.025**	**0.01**	**0.005**
5	0.900	—	—	—
6	0.829	0.886	0.943	—
7	0.714	0.786	0.893	—
8	0.643	0.738	0.833	0.881
9	0.600	0.683	0.783	0.833
10	0.564	0.648	0.745	0.794
11	0.523	0.623	0.736	0.818
12	0.497	0.591	0.703	0.780
13	0.475	0.566	0.673	0.745
14	0.457	0.545	0.646	0.716
15	0.441	0.525	0.623	0.689
16	0.425	0.507	0.601	0.666
17	0.412	0.490	0.582	0.645
18	0.399	0.476	0.564	0.625
19	0.388	0.462	0.549	0.608
20	0.377	0.450	0.534	0.591
21	0.368	0.438	0.521	0.576
22	0.359	0.428	0.508	0.562
23	0.351	0.418	0.496	0.549
24	0.343	0.409	0.485	0.537
25	0.336	0.400	0.475	0.526
26	0.329	0.392	0.465	0.515
27	0.323	0.385	0.456	0.505
28	0.317	0.317	0.448	0.496
29	0.311	0.370	0.440	0.487
30	0.305	0.364	0.432	0.478

Adaptado de E. G. Olds [1938], "Distribution of Sums of Squares of Rank Differences for Small Samples", *Annals of Mathematical Statistics*, Vol. 9.

ANEXO 9 - TESTE DE HIPÓTESES PARA A AMOSTRA GLOBAL

Prof.	X	Y	r_α	r_s	p	Decisão	Significância
JM1	4	2					
JM2	2	2					
JM3	4	2					
JM4	4	2					
JM5	4	3					
JM6	4	4					
JM7	5	3					
JM8	4	2					
JM9	3	2					
JM10	5	3					
JM11	5	2					
JM12	3	2					
JM13	5	2					
JM14	5	2					
JM15	4	2					
JM16	4	2					
JM17	5	4					
JM18	3	2					
JM19	4	2					
JM20	5	4					
JM21	3	4					
JM22	5	4					
JM23	5	2	→	→	→	→	→
JM24	3	3					
JM25	5	2					
JM26	4	3					
JM27	3	2					
JM28	4	2					
JM29	2	2					
JM30	5	2					
JM31	4	2					
JM32	5	2					
JM33	4	2					
JM34	4	4					
JM35	4	4					
JM36	4	2					
SA1	2	2					
SA2	5	2					
SA3	4	2					
SA4	4	2					
SA5	4	2					
SA6	4	2					
SA7	4	2					
SA8	4	2					

Prof.	X	Y	r_α	r_s	p	Decisão	Significância
NJ1	3	2					
NJ2	4	4					
NJ3	4	3					
NJ4	4	2					
NJ5	2	2					
NJ6	4	2					
NJ7	4	2					
NJ8	4	2					
NJ9	4	2					
PR1	4	2					
PR2	3	2					
PR3	5	2					
PR4	5	2					
JD1	4	2					
JD2	4	2					
JD3	4	2					
JD4	4	2					
JD5	4	2					
JD6	4	2					
JD7	5	1					
JD8	4	2	→	→	→	→	→
JD9	4	2					
JD10	3	1					
JD11	4	2					
JD12	4	3					
JD13	4	2					
JD14	5	2					
JD15	4	2					
JD16	5	2					
JD17	5	1					
JD18	4	2					
JD19	3	2					
JD20	4	2					
JD21	4	2					
JD22	5	2					
JD23	4	2					
JD24	5	2					
JD25	5	2					
JD26	2	2					
JD27	5	2					
JD28	3	2					

Prof.	X	Y	r_α	r_s	p	Decisão	Significância
TC1	4	1	0,305 (N=116)	0,005	0,956	Não há relação ($r_s < r_\alpha$)	Nenhuma $p>>\alpha=0,05$. A decisão não tem validade.
TC2	4	2					
TC3	5	2					
TC4	3	2					
TC5	5	2					
TC6	5	2					
TC7	4	2					
TC8	5	2					
TC9	5	2					
TC10	4	4					
TC11	4	3					
TC12	5	2					
TC13	5	2					
TC14	5	2					
TC15	4	3					
TC16	3	3					
TC17	4	2					
TC18	4	3					
TC19	5	3					
TC20	4	1					
TC21	5	2					
TC22	5	2					
TC23	3	1					
TC24	4	2					
TC25	5	2					
TC26	2	2					
TC27	3	2					
TC28	5	1					
TC29	4	2					
TC30	4	2					
TC31	4	2					

ANEXO 10 - TESTE DE HIPÓTESES PARA AS SUB-AMOSTRAS DOS TIPOS DE ESCOLA

Escolas	Prof.	X	Y	r_α	r_s	p	Decisão	Significância
BÁSICAS	JM1	4	2					
	JM2	2	2					
	JM3	4	2					
	JM4	4	2					
	JM5	4	3					
	JM6	4	4					
	JM7	5	3					
	JM8	4	2					
	JM9	3	2					
	JM10	5	3					
	JM11	5	2					
	JM12	3	2					
	JM13	5	2					
	JM14	5	2					
	JM15	4	2					
	JM16	4	2					
	JM17	5	4					
	JM18	3	2					
	JM19	4	2					
	JM20	5	4					
	JM21	3	4					
	JM22	5	4					
	JM23	5	2	→	→	→	→	→
	JM24	3	3					
	JM25	5	2					
	JM26	4	3					
	JM27	3	2					
	JM28	4	2					
	JM29	2	2					
	JM30	5	2					
	JM31	4	2					
	JM32	5	2					
	JM33	4	2					
	JM34	4	4					
	JM35	4	4					
	JM36	4	2					
	SA1	2	2					
	SA2	5	2					
	SA3	4	2					
	SA4	4	2					
	SA5	4	2					
	SA6	4	2					
	SA7	4	2					
	SA8	4	2					

Escolas	Prof.	X	Y	r_α	r_s	p	Decisão	Significância
BÁSICAS (cont.)	NJ1	3	2	0,305 (N=53)	0,173	0,217	Não há relação ($r_s < r_\alpha$)	Baixa, $p>\alpha=0,05$. Decisão com pouca validade.
	NJ2	4	4					
	NJ3	4	3					
	NJ4	4	2					
	NJ5	2	2					
	NJ6	4	2					
	NJ7	4	2					
	NJ8	4	2					
	NJ9	4	2					
SECUNDÁRIAS	PR1	4	2	→	→	→	→	→
	PR2	3	2					
	PR3	5	2					
	PR4	5	2					
	JD1	4	2					
	JD2	4	2					
	JD3	4	2					
	JD4	4	2					
	JD5	4	2					
	JD6	4	2					
	JD7	5	1					
	JD8	4	2					
	JD9	4	2					
	JD10	3	1					
	JD11	4	2					
	JD12	4	3					
	JD13	4	2					
	JD14	5	2					
	JD15	4	2					
	JD16	5	2					
	JD17	5	1					
	JD18	4	2					
	JD19	3	2					
	JD20	4	2					
	JD21	4	2					
	JD22	5	2					
	JD23	4	2					
	JD24	5	2					
	JD25	5	2					
	JD26	2	2					
	JD27	5	2					
	JD28	3	2					

Escolas	Prof.	X	Y	r_α	r_s	p	Decisão	Significância
SECUNDÁRIAS (cont.)	TC1	4	1	0,305 (N=63)	-0,069	0,592	Não há relação ($r_s < r_\alpha$)	Baixa, $p>\alpha=0,05$. Decisão com pouca validade.
	TC2	4	2					
	TC3	5	2					
	TC4	3	2					
	TC5	5	2					
	TC6	5	2					
	TC7	4	2					
	TC8	5	2					
	TC9	5	2					
	TC10	4	4					
	TC11	4	3					
	TC12	5	2					
	TC13	5	2					
	TC14	5	2					
	TC15	4	3					
	TC16	3	3					
	TC17	4	2					
	TC18	4	3					
	TC19	5	3					
	TC20	4	1					
	TC21	5	2					
	TC22	5	2					
	TC23	3	1					
	TC24	4	2					
	TC25	5	2					
	TC26	2	2					
	TC27	3	2					
	TC28	5	1					
	TC29	4	2					
	TC30	4	2					
	TC31	4	2					

Escolas básicas
- EBJM – Escola básica 2/3 Joaquim Magalhães em Faro
- EBSA – Escola básica 2/3 Santo António em Faro
- EBNJ – Escola básica 2/3 José Neves Júnior em Faro

Escolas secundárias
- ESPR – Escola secundária/3 Pinheiro e Rosa em Faro
- ESJD – Escola secundária João de Deus em Faro
- ESTC – Escola secundária Tomás Cabreira em Faro

ANEXO 11 - TESTE DE HIPÓTESES PARA AS SUB-AMOSTRAS DAS ESCOLAS

Escola	Prof.	X	Y	r_α	r_s	p	Decisão	Significância
EBJM	JM1	4	2	0,305 (N=36)	0,149	0,386	Não há relação ($r_s < r_\alpha$)	Baixa, $p>\alpha=0,05$. Decisão com pouca validade.
	JM2	2	2					
	JM3	4	2					
	JM4	4	2					
	JM5	4	3					
	JM6	4	4					
	JM7	5	3					
	JM8	4	2					
	JM9	3	2					
	JM10	5	3					
	JM11	5	2					
	JM12	3	2					
	JM13	5	2					
	JM14	5	2					
	JM15	4	2					
	JM16	4	2					
	JM17	5	4					
	JM18	3	2					
	JM19	4	2					
	JM20	5	4					
	JM21	3	4					
	JM22	5	4					
	JM23	5	2					
	JM24	3	3					
	JM25	5	2					
	JM26	4	3					
	JM27	3	2					
	JM28	4	2					
	JM29	2	2					
	JM30	5	2					
	JM31	4	2					
	JM32	5	2					
	JM33	4	2					
	JM34	4	4					
	JM35	4	4					
	JM36	4	2					
EBSA	SA1	2	2	- (N=8)	-	-	-	Obs.: SPSS não forneceu dados
	SA2	5	2					
	SA3	4	2					
	SA4	4	2					
	SA5	4	2					
	SA6	4	2					
	SA7	4	2					
	SA8	4	2					

Escola	Prof.	X	Y	r_α	r_s	p	Decisão	Significância
EBNJ	NJ1	3	2	0,600 (N=9)	0,281	0,463	Não há relação ($r_s < r_\alpha$)	Baixa, $p>\alpha=0,05$. Decisão com pouca validade.
	NJ2	4	4					
	NJ3	4	3					
	NJ4	4	2					
	NJ5	2	2					
	NJ6	4	2					
	NJ7	4	2					
	NJ8	4	2					
	NJ9	4	2					
ESPR	PR1	4	2	- (N=4)	-	-	-	Obs.: SPSS não forneceu dados
	PR2	3	2					
	PR3	5	2					
	PR4	5	2					
ESJD	JD1	4	2	0,317 (N=28)	-0,142	0.472	Não há relação ($r_s < r_\alpha$)	Baixa, $p>\alpha=0,05$. Decisão com pouca validade.
	JD2	4	2					
	JD3	4	2					
	JD4	4	2					
	JD5	4	2					
	JD6	4	2					
	JD7	5	1					
	JD8	4	2					
	JD9	4	2					
	JD10	3	1					
	JD11	4	2					
	JD12	4	3					
	JD13	4	2					
	JD14	5	2					
	JD15	4	2					
	JD16	5	2					
	JD17	5	1					
	JD18	4	2					
	JD19	3	2					
	JD20	4	2					
	JD21	4	2					
	JD22	5	2					
	JD23	4	2					
	JD24	5	2					
	JD25	5	2					
	JD26	2	2					
	JD27	5	2					
	JD28	3	2					

Escola	Prof.	X	Y	r_α	r_s	p	Decisão	Significância
ESTC	TC1	4	1	0,305 (N=31)	-0,064	0,731	Não há relação ($r_s < r_\alpha$)	Baixíssima, $p>\alpha=0,05$. Decisão com pouquíssima validade.
	TC2	4	2					
	TC3	5	2					
	TC4	3	2					
	TC5	5	2					
	TC6	5	2					
	TC7	4	2					
	TC8	5	2					
	TC9	5	2					
	TC10	4	4					
	TC11	4	3					
	TC12	5	2					
	TC13	5	2					
	TC14	5	2					
	TC15	4	3					
	TC16	3	3					
	TC17	4	2					
	TC18	4	3					
	TC19	5	3					
	TC20	4	1					
	TC21	5	2					
	TC22	5	2					
	TC23	3	1					
	TC24	4	2					
	TC25	5	2					
	TC26	2	2					
	TC27	3	2					
	TC28	5	1					
	TC29	4	2					
	TC30	4	2					
	TC31	4	2					

Legenda:

EBJM – Escola básica 2/3 Joaquim Magalhães em Faro
EBSA – Escola básica 2/3 Santo António em Faro
EBNJ – Escola básica 2/3 José Neves Júnior em Faro
ESPR – Escola secundária/3 Pinheiro e Rosa em Faro
ESJD – Escola secundária João de Deus em Faro
ESTC – Escola secundária Tomás Cabreira em Faro

ANEXO 12 - TESTE DE HIPÓTESES PARA AS SUB-AMOSTRAS DOS CICLOS DE ESCOLARIDADE

Ciclo	Prof.	X	Y	r_α	r_s	p	Decisão	Significância
2º (5º e 6º anos de escolaridade)	JM3	4	2	0,368 (N=21)	0,243	0,289	Não há relação ($r_s < r_\alpha$)	Baixa, $p>\alpha=0,05$. Decisão com pouca validade.
	JM4	4	2					
	JM6	4	4					
	JM8	4	2					
	JM12	3	2					
	JM14	5	2					
	JM17	5	4					
	JM18	3	2					
	JM19	4	2					
	JM20	5	4					
	JM23	5	2					
	JM25	5	2					
	JM29	2	2					
	JM30	5	2					
	JM33	4	2					
	JM34	4	4					
	NJ2	4	4					
	NJ5	2	2					
	NJ7	4	2					
	NJ8	4	2					
	SA8	4	2					
3º (7º, 8º e 9º anos de escolaridade)	JM1	4	2	→	→	→	→	→
	JM5	4	3					
	JM7	5	3					
	JM9	3	2					
	JM10	5	3					
	JM11	5	2					
	JM13	5	2					
	JM14	5	2					
	JM16	4	2					
	JM21	3	4					
	JM22	5	4					
	JM23	5	2					
	JM24	3	3					
	JM26	4	3					
	JM27	3	2					
	JM28	4	2					
	JM31	4	2					
	JM32	5	2					
	JM33	4	2					
	JM34	4	4					
	JM35	4	4					
	JM36	4	2					
	NJ1	3	2					

Ciclo	Prof.	X	Y	r_α	r_s	p	Decisão	Significância
3º	NJ2	4	4	0,305 (N=34)	-0,040	0,823	Não há relação ($r_s < r_\alpha$)	Baixíssima, $p>\alpha=0,05$. Decisão com pouquíssima validade.
	NJ3	4	3					
	NJ4	4	2					
	NJ6	4	2					
	NJ9	4	2					
	SA2	5	2					
	SA3	4	2					
	SA4	4	2					
	SA5	4	2					
	SA6	4	2					
	SA7	4	2					
SECUNDÁRIO (10º, 11º e 12º anos de escolaridade)	PR1	4	2	→	→	→	→	→
	PR2	3	2					
	PR3	5	2					
	PR4	5	2					
	JD1	4	2					
	JD2	4	2					
	JD3	4	2					
	JD5	4	2					
	JD6	4	2					
	JD8	4	2					
	JD9	4	2					
	JD10	3	1					
	JD11	4	2					
	JD12	4	3					
	JD13	4	2					
	JD14	5	2					
	JD15	4	2					
	JD17	5	1					
	JD18	4	2					
	JD19	3	2					
	JD20	4	2					
	JD21	4	2					
	JD22	5	2					
	JD23	4	2					
	JD24	5	2					
	JD25	5	2					
	JD26	2	2					
	JD27	5	2					
	JD28	3	2					
	TC1	4	1					
	TC3	5	2					
	TC4	3	2					
	TC5	5	2					
	TC6	5	2					
	TC9	5	2					
	TC11	4	3					
	TC12	5	2					
	TC13	5	2					

Ciclo	Prof.	X	Y	r_α	r_s	p	Decisão	Significância
SECUNDÁRIO	TC16	3	3	0,305 (N=50)	-0,015	0,917	Não há relação ($r_s < r_\alpha$)	Nenhuma, $p>>\alpha=0,05$. Decisão sem validade.
	TC17	4	2					
	TC18	4	3					
	TC19	5	3					
	TC22	5	2					
	TC23	3	1					
	TC24	4	2					
	TC26	2	2					
	TC27	3	2					
	TC28	5	1					
	TC29	4	2					
	TC31	4	2					
C. E. F.	JM9	3	2	0,643 (N=8)	-0,313	0,451	Não há relação ($r_s < r_\alpha$)	Baixa, $p>\alpha=0,05$. Decisão com pouca validade.
	JD7	5	1					
	TC4	3	2					
	TC10	4	4					
	TC20	4	1					
	TC25	5	2					
	TC27	3	2					
	TC31	4	2					
REC.	TC4	3	2	0,900 (N=4)	0,000	1,000	Não há relação ($r_s < r_\alpha$)	Nenhuma, $p>>\alpha=0,05$. Decisão sem validade.
	TC10	4	4					
	TC25	5	2					
	TC30	4	2					

C. E. F. – Cursos de Educação e Formação
REC. – Ensino recorrente noturno (3º ciclo)

ANEXO 13 - TESTE DE HIPÓTESES PARA AS SUB-AMOSTRAS DOS ANOS DE ESCOLARIDADE

Ano	Prof.	X	Y	r_α	r_s	p	Decisão	Significância
5º	JM3	4	2	0,425 (N=16)	0,383	0,143	Não há relação ($r_s < r_\alpha$)	Baixa, $p>\alpha=0,05$. Decisão com pouca validade.
	JM6	4	4					
	JM8	4	2					
	JM17	5	4					
	JM18	3	2					
	JM19	4	2					
	JM20	5	4					
	JM23	5	2					
	JM29	2	2					
	JM30	5	2					
	JM33	4	2					
	SA8	4	2					
	NJ2	4	4					
	NJ5	2	2					
	NJ7	4	2					
	NJ8	4	2					
6º	JM3	4	2	0,399 (N=18)	0,100	0,692	Não há relação ($r_s < r_\alpha$)	Baixa, $p>\alpha=0,05$. Decisão com pouca validade.
	JM4	4	2					
	JM6	4	4					
	JM8	4	2					
	JM12	3	2					
	JM14	5	2					
	JM17	5	4					
	JM18	3	2					
	JM19	4	2					
	JM23	5	2					
	JM25	5	2					
	JM29	2	2					
	JM30	5	2					
	JM34	4	4					
	SA8	4	2					
	NJ2	4	4					
	NJ7	4	2					
	NJ8	4	2					
7º	JM1	4	2	→	→	→	→	→
	JM5	4	3					
	JM7	5	3					
	JM10	5	3					
	JM13	5	2					
	JM14	5	2					
	JM21	3	4					
	JM22	5	4					
	JM23	5	2					
	JM26	4	3					
	JM27	3	2					
	JM28	4	2					

Ano	Prof.	X	Y	r_α	r_s	p	Decisão	Significância
7º (cont.)	JM31	4	2	0,343 (N=24)	-0,070	0,746	Não há relação ($r_s < r_\alpha$)	Baixíssima, $p>\alpha=0,05$. Decisão com pouquíssima validade.
	JM32	5	2					
	JM33	4	2					
	JM35	4	4					
	JM36	4	2					
	SA2	5	2					
	SA3	4	2					
	SA5	4	2					
	SA6	4	2					
	NJ2	4	4					
	NJ3	4	3					
	NJ9	4	2					
8º	JM5	4	3	0,359 (N=22)	0,049	0,827	Não há relação ($r_s < r_\alpha$)	Baixíssima, $p>\alpha=0,05$. Decisão com pouquíssima validade.
	JM7	5	3					
	JM9	3	2					
	JM11	5	2					
	JM16	4	2					
	JM21	3	4					
	JM22	5	4					
	JM23	5	2					
	JM24	3	3					
	JM27	3	2					
	JM28	4	2					
	JM31	4	2					
	JM33	4	2					
	JM35	4	4					
	JM36	4	2					
	SA3	4	2					
	SA6	4	2					
	NJ1	3	2					
	NJ2	4	4					
	NJ3	4	3					
	NJ4	4	2					
	NJ6	4	2					
9º	JM1	4	2	→	→	→	→	→
	JM10	5	3					
	JM11	5	2					
	JM13	5	2					
	JM16	4	2					
	JM21	3	4					
	JM23	5	2					
	JM24	3	3					
	JM27	3	2					
	JM28	4	2					
	JM31	4	2					
	JM33	4	2					
	JM34	4	4					
	SA2	5	2					
	SA3	4	2					
	SA4	4	2					
	SA5	4	2					

Ano	Prof.	X	Y	r_α	r_s	p	Decisão	Significância
9º (cont.)	SA6	4	2	0,351 (N=23)	-0,268	0,217	Não há relação ($r_s < r_\alpha$)	Baixa, $p>\alpha=0,05$. Decisão com pouca validade.
	SA7	4	2					
	NJ2	4	4					
	NJ3	4	3					
	NJ6	4	2					
	NJ9	4	2					
10º	PR1	4	2	0,305 (N=33)	-0,025	0,891	Não há relação ($r_s < r_\alpha$)	Baixíssima, $p>\alpha=0,05$. Decisão com pouquíssima validade.
	PR4	5	2					
	JD1	4	2					
	JD2	4	2					
	JD3	4	2					
	JD5	4	2					
	JD8	4	2					
	JD10	3	1					
	JD12	4	3					
	JD13	4	2					
	JD14	5	2					
	JD17	5	1					
	JD18	4	2					
	JD19	3	2					
	JD22	5	2					
	JD23	4	2					
	JD24	5	2					
	JD27	5	2					
	JD28	3	2					
	TC1	4	1					
	TC3	5	2					
	TC9	5	2					
	TC11	4	3					
	TC12	5	2					
	TC13	5	2					
	TC14	5	2					
	TC16	3	3					
	TC17	4	2					
	TC18	4	3					
	TC22	5	2					
	TC23	3	1					
	TC24	4	2					
	TC29	4	2					
11º	PR2	3	2	→	→	→	→	→
	PR3	5	2					
	PR4	5	2					
	JD1	4	2					
	JD3	4	2					
	JD5	4	2					
	JD9	4	2					
	JD11	4	2					
	JD12	4	3					

Ano	Prof.	X	Y	r_α	r_s	p	Decisão	Significância
11º (cont.)	JD13	4	2	0,317 (N=28)	-0,021	0,915	Não há relação ($r_s < r_\alpha$)	Nenhuma, $p>>\alpha=0,05$. Decisão sem validade.
	JD15	4	2					
	JD18	4	2					
	JD20	4	2					
	JD21	4	2					
	JD22	5	2					
	JD27	5	2					
	JD28	3	2					
	TC3	5	2					
	TC9	5	2					
	TC11	4	3					
	TC12	5	2					
	TC13	5	2					
	TC14	5	2					
	TC18	4	3					
	TC19	5	3					
	TC24	4	2					
	TC26	2	2					
	TC31	4	2					
12º	PR3	5	2	0,368 (N=21)	-0,050	0,828	Não há relação ($r_s < r_\alpha$)	Baixíssima, $p>\alpha=0,05$. Decisão com pouquíssima validade.
	PR4	5	2					
	JD8	4	2					
	JD11	4	2					
	JD14	5	2					
	JD15	4	2					
	JD19	3	2					
	JD20	4	2					
	JD21	4	2					
	JD25	5	2					
	JD26	2	2					
	TC5	5	2					
	TC6	5	2					
	TC9	5	2					
	TC11	4	3					
	TC17	4	2					
	TC19	5	3					
	TC24	4	2					
	TC26	2	2					
	TC27	3	2					
	TC28	5	1					
C. E. F.	JM9	3	2	0,643 (N=8)	-0,313	0,451	Não há relação ($r_s < r_\alpha$)	Baixa, $p>\alpha=0,05$. Decisão com pouca validade.
	JD7	5	1					
	TC4	3	2					
	TC10	4	4					
	TC20	4	1					
	TC25	5	2					
	TC27	3	2					
	TC31	4	2					

Ano	Prof.	X	Y	r_α	r_s	p	Decisão	Significância
REC.	TC4	3	2	0,900 (N=4)	0,000	1,000	Não há relação ($r_s < r_\alpha$)	Nenhuma, $p>>\alpha=0,05$. Decisão sem validade.
	TC10	4	4					
	TC25	5	2					
	TC30	4	2					

C. E. F. – Cursos de Educação e Formação
REC. – Ensino recorrente noturno (3º ciclo)

ANEXO 14 - TESTE DE HIPÓTESES PARA AS SUB-AMOSTRAS DAS CATEGORIAS DISCIPLINARES

Categorias disciplinares	Prof.	X	Y	r_α	r_s	p	Decisão	Significância
Matemática	JM4	4	2	0,359 (N=22)	0,164	0,467	Não há relação ($r_s < r_\alpha$)	Baixa, $p>\alpha=0,05$. Decisão com pouca validade.
	JM14	5	2					
	JM20	5	4					
	JM28	4	2					
	JM34	4	4					
	JM35	4	4					
	SA5	4	2					
	SA6	4	2					
	NJ5	2	2					
	PR1	4	2					
	JD2	4	2					
	JD10	3	1					
	JD11	4	2					
	JD15	4	2					
	JD20	4	2					
	JD21	4	2					
	JD22	5	2					
	TC10	4	4					
	TC19	5	3					
	TC22	5	2					
	TC26	2	2					
	TC28	5	1					
Línguas Estrangeiras	JM6	4	4	0,359 (N=22)	0,388	0,075	Há relação ($r_s \geq r_\alpha$). Correlação fraca positiva.	Alguma, $p\sim\alpha=0,05$. Decisão com alguma validade.
	JM10	5	3					
	JM10	5	3					
	JM12	3	2					
	JM16	4	2					
	JM17	5	4					
	JM27	3	2					
	JM31	4	2					
	SA1	2	2					
	NJ1	3	2					
	NJ2	4	4					
	NJ4	4	2					
	NJ6	4	2					
	PR4	5	2					
	JD9	4	2					
	JD28	3	2					
	TC1	4	1					
	TC3	5	2					
	TC7	4	2					
	TC12	5	2					
	TC23	3	1					
	TC25	5	2					

Categorias disciplinares	Prof.	X	Y	r_α	r_s	p	Decisão	Significância
Português	JM5	4	3	0,457 (N=14)	0,083	0,777	Não há relação ($r_s < r_\alpha$)	Baixíssima, p>α=0,05. Decisão com pouquíssima validade.
	JM6	4	4					
	JM8	4	2					
	JM9	3	2					
	JM12	3	2					
	JM29	2	2					
	JM31	4	2					
	JM32	5	2					
	SA8	4	2					
	NJ2	4	4					
	JD14	5	2					
	TC11	4	3					
	TC21	5	2					
	TC27	3	2					
Física e Química	JM24	3	3	0,714 (N=7)	-0,732	0,062	Não há relação ($r_s < r_\alpha$)	Alguma, p~α=0,05. Decisão com alguma validade.
	JM26	4	3					
	SA2	5	2					
	NJ9	4	2					
	JD17	5	1					
	TC17	4	2					
	TC18	4	3					
Ciências Sociais	PR3	5	2	- (N=6)	-	-	-	Obs.: SPSS não forneceu dados
	JD6	4	2					
	JD16	5	2					
	JD18	4	2					
	TC9	5	2					
	TC24	4	2					
Sociedade, Saúde e Segurança	JD7	5	1	0,829 (N=6)	-0,707	0,116	Não há relação ($r_s < r_\alpha$)	Baixa, p>α=0,05. Decisão com pouca validade.
	JD8	4	2					
	TC4	3	2					
	TC4	3	2					
	TC31	4	2					
	TC31	4	2					
Ciências Económicas e Comerciais	SA7	4	2	- (N=6)	-	-	-	Obs.: SPSS não forneceu dados
	SA7	4	2					
	JD19	3	2					
	JD24	5	2					
	TC30	4	2					
	TC30	4	2					
Técnicas e práticas sociais	JD16	5	2	- (N=6)	-	-	-	,,
	JD24	5	2					
	JD24	5	2					
	JD27	5	2					
	JD27	5	2					
	TC5	5	2					

Categorias disciplinares	Prof.	X	Y	r_α	r_s	p	Decisão	Significância
Filosofia	PR3	5	2	- (N=5)	-	-	-	Obs.: SPSS não forneceu dados
	JD6	4	2					
	TC9	5	2					
	TC13	5	2					
	TC24	4	2					
História	JM3	4	2	0,900 (N=5)	0,725	0,165	Não há relação ($r_s < r_\alpha$)	Baixa, $p>\alpha=0,05$. Decisão com pouca validade.
	JM7	5	3					
	JM18	3	2					
	JD5	4	2					
	JD26	2	2					
Educação Física	JM13	5	2	- (N=5)	-	-	-	Obs.: SPSS não forneceu dados
	SA3	4	2					
	NJ7	4	2					
	JD1	4	2					
	JD13	4	2					
Biologia e Geologia	PR2	3	2	- (N=5)	-	-	-	,,
	JD8	4	2					
	JD23	4	2					
	JD25	5	2					
	TC31	4	2					
Educação Visual e Tecnológica	JM11	5	2	0,900 (N=5)	0,000	1,000	Não há relação ($r_s < r_\alpha$)	Nenhuma, $p>\alpha=0,05$. Decisão sem validade.
	JM22	5	4					
	JM30	5	2					
	JM36	4	2					
	NJ3	4	3					
Ciências Naturais	JM1	4	2	- (N=4)	-	-	-	Obs.: SPSS não forneceu dados
	JM19	4	2					
	JM25	5	2					
	TC4	3	2					
Moral, Religião e Civísmo	JM12	3	2	0,900 (N=3)	0,500	0,667	Não há relação ($r_s < r_\alpha$)	Baixa. Decisão pouco válida.
	JM22	5	4					
	JM23	5	2					
Tecnologias de Informação e Comunicação	SA4	4	2	- (N=3)	-	-	-	Obs.: SPSS não forneceu dados
	JD19	3	2					
	TC6	5	2					
Documentação	TC20	4	1	- (N=3)	-	-	-	,,
	TC20	4	1					
	TC30	4	2					
Programação	JD3	4	2	- (N=3)	-	-	-	,,
	JD3	4	2					
	JD12	4	3					
Música	JM33	4	2	- (N=2)	-	-	-	,,
	NJ8	4	2					
Projectos	JD25	5	2	- (N=2)	-	-	-	,,
	TC5	5	2					
Fotografia	JD3	4	2	- (N=2)	-	-	-	,,
	JD12	4	3					
Geografia	JM2	2	2	- (N=1)	-	-	-	,,