



Universidade Fernando Pessoa
Faculdade de Ciências Humanas e Sociais

**Comportamentos, atitudes e valores dos alunos numa
sociedade tolerante**

Maria João Carvalho Ramos Dias

Porto

2009



Universidade Fernando Pessoa
Faculdade de Ciências Humanas e Sociais

**Comportamentos, atitudes e valores dos alunos numa
sociedade tolerante**

Maria João Carvalho Ramos Dias

Porto
2009



Universidade Fernando Pessoa
Faculdade de Ciências Humanas e Sociais

**Comportamentos, atitudes e valores dos alunos numa
sociedade tolerante**

Maria João Carvalho Ramos Dias

Orientadora: Mestre Susana Marinho

Dissertação apresentada à Universidade Fernando Pessoa,
como parte dos requisitos para a obtenção do grau de
Mestre em Psicologia da Educação e Intervenção
Comunitária

Porto

2009

Aos meus pais,
pela sua dedicação, amor e paciência.

Agradecimentos:

À Mestre Susana Marinho. Pela sua orientação sempre com rigor, profissionalismo e disponibilidade.

Aos participantes no estudo. Que apesar da carga profissional e carência de tempo contribuíram para a realização deste trabalho, mostrando-se sempre solícitos e disponíveis para ajudar.

À Isabel e à Luísa. Pela sua ajuda e apoio.

A todos os meus amigos. Que sempre me transmitiram muita força e coragem para não desanimar nem desistir.

Resumo

Este trabalho incide sobre a vivência dos adolescentes em contexto escolar, seus comportamentos e a influência da sociedade nesses mesmos comportamentos nem sempre regradados e oportunos. Assim, abordamos os construtos dos comportamentos disruptivos, indisciplina e violência na escola, expondo os conceitos, teorias, causas e consequências destes comportamentos nas nossas escolas, não esquecendo a influência da estrutura familiar e os valores que evidenciam. Fizemos um enquadramento teórico ainda sobre as representações sociais relativamente à concepção da adolescência e juventude e do desenvolvimento dos valores nos jovens na sociedade actual. O nosso estudo empírico incide sobre a indisciplina na escola, com recurso a metodologia qualitativa, designadamente realização de entrevistas na escola e inquérito por questionário com posterior análise de conteúdo no sentido de caracterizarmos as representações sociais do Psicólogo escolar e dos professores relativamente à relação entre indisciplina e sociedade moderna; a relação entre comportamento disruptivo e família; a motivação dos alunos para a aprendizagem e o papel do Psicólogo e dos professores na prevenção e resolução de problemas de comportamento. Assim depois de apurada análise categorial apresentamos e discutimos os resultados obtidos relativamente a esta problemática de onde se conclui que na generalidade os alunos com falta/baixa motivação têm mais tendência para demonstrarem indisciplina na sala de aula. Verificamos que, por vezes, a família descarta o seu papel interventivo na vida escolar, demitindo-se das suas funções ou mesmo delegando as suas competências na escola. Os alunos considerados indisciplinados revelam baixo rendimento académico, devido à falta de motivação para a aprendizagem, entre outros factores. Psicólogo escolar, professores e Órgão de Gestão assumem grande importância na prevenção e resolução de problemas comportamentais na escola.

Abstract

This study focus on the way of living of teenagers in school, their behaviour and the influence of society in that behaviour which is not always the correct one. We present the constructs of their disruptive behaviour, indiscipline and violence in school, displaying the concepts, theories, causes and consequences of these behaviours in our schools, not forgetting the influence of the family structure and its values. We also did a theoretical setting about the social representatives of the conception of the teen years, youth and the development of youngster's values in the present society. Our empiric study is about indiscipline in school, with recourse to qualitative methodology , namely, the execution of interviews in school and inquiry by questionnaire with following contents analysis in the sense to characterize the social representations of the school psychologist and the teachers about the relation between indiscipline and modern society; the relation between disruptive behaviour and family; the students motivation to learn and the Psychologist and the teachers roles in the prevention and solution of behavioural problems. After a profound categorical analysis, we present and discuss the obtained results of this problem where it is concluded that the majority of students with lack/low motivation are inclined to demonstrate indiscipline in the classroom. We verify that, sometimes, the family neglects its interventive role in the scholar life, resigning from their duty or they even delegate their competences to school. The undisciplined students showed a low academic performance, due to the lack of motivation to learn and other causes. The school Psychologist, the teachers and the school administration undertake a great importance in the prevention and resolution of the behavioural problems in school.

Résumé

Ce travail focalise la manière de vivre des adolescents dans un contexte scolaire, leurs comportements et l'influence de la société sur ces mêmes comportements, pas toujours réglementés et opportuns. Ainsi, nous abordons les constructs des comportements disruptifs, l'indiscipline et la violence à l'école, exposant les concepts, théories, causes et conséquences de ces comportements dans nos écoles, n'oubliant pas l'influence de la structure familiale et ses valeurs. Un encadrement théorique sur les représentations sociales en ce qui concerne l'adolescence et la jeunesse et le développement des valeurs des jeunes dans la société d'aujourd'hui a également été réalisé. Notre recherche empirique se centre sur l'indiscipline à l'école, recourant à la méthodologie qualitative, notamment par la réalisation d'entrevues à l'école et enquête par questionnaire avec une analyse de contenus ultérieure dans le but de caractériser les représentations sociales du Psychologue scolaire et des professeurs en ce qui concerne la relation entre indiscipline et société moderne; la relation entre comportement disruptif et familiale ; la motivation des élèves à l'apprentissage et le rôle du Psychologue et des professeurs à la prévention et résolution de problèmes comportementaux. Ainsi après analyse catégoriale nous présentons et examinons les résultats obtenus en ce qui concerne cette problématique d'où la conclusion de qu'en général les élèves avec un manque ou faible motivation ont plus tendance à la démonstration d'indiscipline en cours. Nous vérifions que, parfois, la famille néglige son rôle interventif dans la vie scolaire, renvoyant ses fonctions ou même attribuant ses compétences à l'école. Les élèves considérés indisciplinés révèlent un faible rendement académique dû au manque de motivation à l'apprentissage, entre autres facteurs. Psychologue scolaire, professeurs et administration de l'école assument une grande importance à la prévention et résolution de problèmes comportementaux à l'école.

Índice Geral	
Dedicatória	i
Agradecimentos	ii
Resumo	iii
Abstract	iv
Résumé	v
Introdução	1
Parte I – Enquadramento Teórico	4
Capítulo 1 – Comportamentos disruptivos, indisciplina e violência na Escola:	
Conceitos, teorias, causas e consequências	5
1.1 Estilos parentais	7
1.2. Influência da estrutura familiar nos problemas de comportamento e indisciplina	11
1.3. Causas dos comportamentos disruptivos na escola	14
1.4. Consequências da indisciplina na Escola	19
1.5. Estratégias para minimizar comportamentos inadequados na Escola	21
Capítulo 2 – Representações sociais	28
2.1. Concepção da adolescência e juventude na sociedade actual	32
2.2. Desenvolvimento dos valores nos jovens na sociedade actual	35
Parte II - Estudo Empírico	40
Capítulo 3 – Representações sociais sobre a indisciplina na escola	41
3.1. Objectivos	42
3.1.1 Questões de Investigação	42
3.2. Método	43
3.2.1. Participantes	44

3.2.2. Instrumentos	47
3.2.3. Procedimentos	48
3.3. Resultados	50
3.3.1. Domínio: Representações sociais do Psicólogo e dos professores relativamente à relação entre indisciplina e sociedade moderna	55
3.3.2. Domínio: Relação entre comportamento disruptivo e família	57
3.3.3. Domínio: Motivação dos alunos para a aprendizagem	59
3.3.4. Domínio: Papel do Psicólogo e do professor na resolução de problemas de comportamento	61
3.4. Discussão de resultados	62
Conclusão final	67
Bibliografia	71
Anexos	75

Índice de Tabelas

Tabela 1. Dados sociodemográficos da amostra	46
Tabela 2. Tabela sinóptica da caracterização dos alunos problemáticos referidas pelos professores	50
Tabela 3. Número de níveis inferiores a três ou módulos por concluir ou classificações inferiores a dez dos alunos problemáticos.....	51
Tabela 4. Domínios, Categorias e Subcategorias	51

Índice de Figuras

Figura 1. Esquema dos estilos educativos parentais.....	9
--	---

Índice de Anexos

Anexos	75
Anexo A – Guião das entrevistas aos Directores de Turma e Psicólogo Escolar	
Anexo B – Guião do Inquérito por Questionário ao Presidente do Conselho Executivo	
Anexo C – Pedido de realização do estudo na escola	
Anexo D – Formulário do consentimento informado	
Anexo E – Quadro das categorias e subcategorias	

Introdução

A escolha do tema e a realização deste trabalho surgiu da preocupação cada vez mais acentuada relativamente aos comportamentos evidenciados pelos alunos nas nossas escolas. O que estará por trás destes comportamentos disruptivos, tantas vezes redundando em sanções disciplinares e em desestabilização da sala de aula que vai interferir e prejudicar o processo ensino/aprendizagem, um dos objectivos essenciais das escolas hodiernas?

Como professora de Educação Moral e Religiosa Católica, na escola onde foi realizado o estudo empírico, valorizamos muito mais o saber ser e saber estar, nomeadamente os comportamentos, atitudes e valores na sala de aula do que propriamente o saber fazer, cuja avaliação versa sobre conhecimentos científicos que os alunos têm que apreender, compreender e aplicar. Desta forma, a motivação para este estudo prende-se essencialmente com a compreensão desta problemática que assola as nossas escolas e formas de resolução destes problemas para que se proporcione um melhor ambiente e qualidade na escola, para que todos se sintam melhor na comunidade educativa.

Este trabalho incide sobre a vivência dos adolescentes em contexto escolar, seus comportamentos e a influência da sociedade nesses mesmos comportamentos nem sempre regrados e oportunos.

Assim sendo, é de suma importância referirmo-nos à adolescência como uma fase da vida do jovem, onde se operam muitas mudanças que afectam todos os aspectos da vida. A adolescência é então uma etapa da vida do indivíduo entre a infância e a vida adulta, compreendido entre os 12 e os 18 anos. Esta fase da adolescência é uma fase marcada por muitas e profundas transformações fisiológicas, psicológicas, afectivas, intelectuais e sociais, vividas num determinado contexto cultural. Assim, os adolescentes entram numa nova fase existencial, onde são confrontados com novas sensibilidades, novas capacidades a nível cognitivo, e também novas dificuldades nos seus pontos de referência. A adolescência é uma fase em que os jovens fazem a sua transição da infância à idade adulta, através de processos de maturação constantes. O

jovem deverá começar a ganhar capacidades para optar por valores, fazer a sua orientação sexual, escolha profissional e integração social (Lourenço, 2004). Esta é pois uma fase importante no processo de consolidação da identidade pessoal, psicossocial e sexual. O adolescente sentirá uma ambivalência entre o crescer ou regredir, a autonomia ou a dependência, uma forte ligação ao passado ou a necessidade de se projectar no futuro. É essencial que o adolescente experimente esta necessidade de se projectar no futuro e passe de uma situação de dependência para uma situação de autonomia, para que a sua maturação seja de maior equilíbrio. Esta passagem sofre grande influência do meio social e familiar. A extensão, em quantidade e qualidade, de autonomia está ligada a vários factores: a regras, valores e expectativas culturais, bem como ao tipo de socialização e de práticas educativas. Daqui resultam grandes diferenças nos comportamentos dos adolescentes mesmo dentro da mesma família, pois cada um reage conforme o seu temperamento e de maneiras diferentes perante uma situação similar (Lourenço, 2004).

Assim, organizámos este trabalho em duas partes: a primeira fazendo um enquadramento teórico da problemática em estudo; a segunda em que apresentamos um estudo empírico.

No capítulo 1. abordamos os construtos dos comportamentos disruptivos, indisciplina e violência na escola, expondo os conceitos, teorias, causas e consequências destes comportamentos nas nossas escolas. Consideramos importante referirmo-nos neste primeiro capítulo aos estilos parentais e influência da estrutura familiar na indisciplina. Discorreremos também, com recurso à revisão da literatura, sobre as causas, consequências dos comportamentos disruptivos e estratégias utilizadas na prevenção e resolução desses mesmos comportamentos.

No segundo capítulo debruçamo-nos sobre as representações sociais relativamente à concepção da adolescência e juventude e do desenvolvimento dos valores nos jovens na sociedade actual.

Na segunda parte apresentamos um estudo empírico sobre a indisciplina na escola, com recurso a metodologia qualitativa, designadamente realização de entrevistas

na escola e inquirido por questionário com posterior análise de conteúdo no sentido de analisarmos as representações sociais do Psicólogo escolar e dos professores relativamente à relação entre indisciplina e sociedade moderna, a relação entre comportamento disruptivo e família, a motivação dos alunos para a aprendizagem e o papel do Psicólogo e do professor na resolução de problemas de comportamento. Assim depois de apurada análise categorial apresentamos e discutimos os resultados obtidos relativamente a esta problemática.

Por último terminamos com a apresentação das conclusões finais.

Parte I – Enquadramento Teórico

Capítulo 1. Comportamentos disruptivos, indisciplina e violência na Escola: Conceitos, teorias, causas e consequências

Ao reflectir sobre indisciplina, convém referir previamente o que é a disciplina e referir que este conceito tem uma origem pedagógica derivando de «discípulo», designação para aquele que aprende, e aquilo que se aprende é a disciplina (Silva, 2008). Assim, Veiga (1995, cit. por Silva, 2008) afirma que a disrupção escolar inclui pelo menos três dimensões operacionais, a saber: distração-transgressão; agressão aos colegas; agressões a professores e outros elementos da comunidade educativa. Nestas três dimensões o autor detecta vários tipos de comportamento, nomeadamente, destruição do material escolar, desafio aos professores, recusa a colaboração ou execução de tarefas, furtos, agressões físicas e verbais a colegas, professores e outros agentes da comunidade educativa, fala em voz alta quando sabe que vai perturbar a aula, entre muitos outros exemplos que poderíamos descrever aqui.

Os principais problemas associados à indisciplina poderemos dizer que passam pelo seguinte: distúrbio de défice de atenção com hiperactividade, distúrbio de conduta, distúrbio de desafio-oposição, estes com uma origem mais patológica; problemas com a liderança em sala de aula, deficiente uso das técnicas de motivação dos professores, e poderemos dizer que estes mais de origem pedagógica e a pouca colaboração dos pais com o sistema de ensino e a desvalorização dos actos reincidentes dos alunos, estes mais de natureza sócio-afectiva (Silva, 2008).

Quando nos queremos referir ao comportamento, e de acordo com as teorias behavioristas, temos que ter em conta a análise das exteriorizações relacionais dos sujeitos na sua globalidade quer nas suas atitudes encaradas como normais quer nas que se revestem de características patológicas. Neste sentido, o comportamento escolar disruptivo é o que prejudica a aprendizagem dos alunos, ou a eficácia do ambiente de ensino. Os alunos disruptivos são alunos indisciplinados que não acatam regras. Assim, o conceito de comportamento escolar disruptivo é o que se opõe às regras escolares, deteriorando o ambiente de ensino, da comunidade educativa (Lourenço, 2004).

No dizer de Bolsoni-Silva (2003), o termo “problema de comportamento” é ambíguo e possui distintas definições e classificações muitas vezes sem limites claros para alguns tipos de problemas de comportamento. De referir que podemos encontrar diferentes problemas de comportamento numa mesma categoria, mas distinguindo-se em várias dimensões, como é o exemplo da definição que consta no manual da DSM IV, manual geralmente usado para diagnóstico da categoria, usando a descrição de sintomas para caracterizar o problema de comportamento. Assim, o DSM IV subdivide “problema de comportamento” em três grupos: transtorno desafiador opositivo, transtorno de conduta e transtorno do comportamento disruptivo (Bolsoni-Silva, 2003). Para se diagnosticar algum problema de comportamento, é necessário haver um padrão repetitivo e persistente desses mesmos comportamentos, que vão prejudicar outras pessoas ou violam regras sociais. No entanto, Brioso & Sarrià (1995, cit. por Bolsoni-Silva, 2003) refere que para a maioria dos autores, problemas de comportamento envolvem desvios de comportamento social, agressivos e de hiperactividade.

O termo indisciplina é normalmente designado para referir todo e qualquer tipo de comportamento que seja contrário às regras, normas e leis estabelecidas numa instituição ou organização. Quando nos referimos ao espaço escola, indisciplina acontece todas as vezes que os alunos desrespeitam alguma norma desta instituição, sendo considerados alunos indisciplinados. Dentro das formas de indisciplina, a mais preocupante é a violência escolar que se torna cada vez mais comum nos nossos dias nas escolas públicas e que se manifesta na aniquilação da dignidade dos outros, bem como dos seus pertences e dos bens públicos. Sem dúvida que a indisciplina é um dos principais problemas nas escolas contemporâneas. Segundo Lourenço (2004) o stress provocado pela indisciplina é a causa primordial de alguns problemas dos professores especialmente os que têm menos experiência na actividade profissional.

Disrupção escolar será a transgressão de regras escolares, prejudicando as condições de aprendizagem, o ambiente de ensino ou o relacionamento das pessoas na escola (Lourenço. 2004).

Podemos também definir comportamento problemático como qualquer comportamento exibido pelos alunos, percebido pelos professores como impeditivo

do bom funcionamento da aula, nomeadamente das aprendizagens que devem realizar-se com ordem em contexto de sala de aula (Lopes, 2003).

Daqui decorre uma ligação entre práticas educativas, escolares e familiares, e problemas de comportamento, na medida em que muitas vezes a família promove certos tipos de comportamentos que surgem por causa de uma disciplina inconsistente, pouca interacção positiva, pouco acompanhamento e deficiente supervisão das actividades do indivíduo (Bolsoni-Silva, 2003).

No ponto seguinte faremos referência aos estilos parentais no sentido de melhor compreendermos as atitudes dos alunos inseridos em determinado contexto familiar.

1.1 Estilos parentais

Os problemas que vão surgindo na família podem ser a causa e contribuir para o desenvolvimento de problemas de comportamento da infância e depois na adolescência, nomeadamente indisciplina e agressividade. Entre esses factores contam-se: as características parentais (níveis educativos baixos, doenças psiquiátricas, abuso de álcool e outras drogas, criminalidade), o funcionamento da família (infelicidade conjugal, violência familiar), as condições de vida (pobreza, habitação degradada, sobrelotação da habitação) ou ainda as reacções da família a acontecimentos negativos como o divórcio ou a perda de emprego. Embora todos estes factores apareçam frequentemente associados a problemas de comportamento na infância, os de maior risco parecem ser o estatuto sócio-económico baixo, família monoparental, depressão e stress materno e a exposição das crianças a conflitos e agressões conjugais (Lopes, 1988). Podemos concluir que se constata a existência destas características familiares associadas à indisciplina/ agressão nas crianças e que os comportamentos perturbadores dessas crianças têm um início muito precoce (Lopes, 1988).

O conceito de estilo parental foi ampliado desde Baumrind (1966) até Darling e Steinberg (1993, cit. por Weber, 2004). A partir daqui a disciplina não é imposta só pelo controlo mas vai abranger as responsabilidades pelas actividades do adolescente

incluindo principal empenho no aspecto emocional dado à educação parental. Os comportamentos específicos dos pais podem ter consequências no desenvolvimento dos filhos (Weber, 2004).

Darling e Steinberg (1993, cit. por Weber, 2003) são de opinião que estilo parental se insere num contexto em que os pais influenciam os seus filhos através das suas práticas de acordo com suas crenças e valores, indo além da combinação entre exigência e responsividade. Estes autores diferenciam com clareza “estilo” parental e “práticas” parentais, que correspondem a comportamentos definidos por conteúdos específicos e são estratégias usadas para suprimir comportamentos considerados inadequados ou incentivar a ocorrência de comportamentos adequados; estilos são o conjunto de atitudes dos pais, são manifestações deles para com os filhos e que caracterizam a natureza da interacção entre eles (Weber, 2003). Também Ceconello (2003) refere que as práticas educativas estão ligadas a estratégias utilizadas pelos pais para atingir objectivos específicos em diferentes domínios nomeadamente, académico, social e afectivo, sob determinadas circunstâncias e contextos. O comportamento parental pode expressar-se através da afectividade, responsividade e autoridade.

Quando a atitude parental se revela numa medida punitiva no comportamento da criança, esta pode demonstrar afecto e incentivar a autonomia desta. Uma medida punitiva, no entanto, revela-se sempre pela imposição, caracterizando um estilo parental autoritário. A utilização deste tipo de punição, especialmente quando se trata de uma punição física, pretendendo ser uma prática disciplinar, tem sido descrita na literatura como prejudicial ao desenvolvimento de crianças e adolescentes (Ceconello, 2003). Esta prática está baseada no uso abusivo do poder que os pais têm sobre os filhos. Contrária, portanto, a proposição da Teoria dos Sistemas Ecológicos, pela qual a família deveria ser, primordialmente, um sistema no qual as relações são recíprocas e com equilíbrio de poder (Ceconello, 2003).

O estudo sistemático dos estilos parentais autoritário vs. democrático-recíproco como factores de risco e protecção, respectivamente, remonta à pesquisa pioneira de Baldwin, no Fels Institute, em Ohio, Estados Unidos (1949, citado por, Oliveira, 2002). Baseado no trabalho de Lewin, Lippitt e White (1939), sobre estilos de liderança de

grupo, Baldwin caracterizou o estilo parental democrático-recíproco pela tentativa de envolver activamente a criança no processo de decisões familiares, conforme o nível de desenvolvimento da criança. Já o estilo parental autoritário foi por este autor definido como invariavelmente impositivo e hostil ou insensível aos interesses e vontades da criança (Oliveira, 2002; Weber, 2004).

Assim, podemos apresentar aqui um esquema dos estilos educativos parentais em função das dimensões de aceitação e controlo (figura 1):

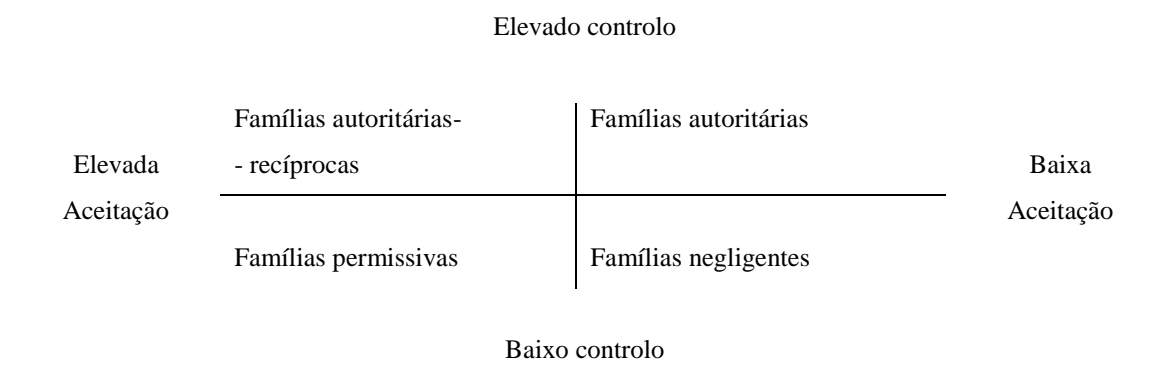


Fig. 1- Esquema dos estilos educativos parentais (adaptado de Fontaine, 1998)

As famílias autoritárias caracterizam-se por atitudes de restrição e controle, com baixa aceitação dos filhos que são amados na medida em que se conformam às exigências parentais, centralizando a aprendizagem no respeito por essa autoridade. O clima afectivo é frio, distante e baseado em relações emocionais ameaçadoras com tendência para os indivíduos serem conformistas. O adulto exige uma obediência imediata, absoluta e incondicional; qualquer desvio suscita imediatas reacções coercivas, vigorosas e imediatas (Fontaine, 1988).

As famílias permissivas caracterizam-se por uma disciplina utilizada poucas vezes e que é inconstante e imprevisível, sendo só utilizada em último recurso. Normalmente todos os desejos são satisfeitos, sendo os indivíduos caracterizados, de modo geral, por determinada insegurança e egoísmo. Aqui há uma elevada aceitação dos filhos, mas há ausência de qualquer exigência quanto ao seu comportamento (Menezes, 1990).

Nas famílias negligentes as expressões de afecto e de autoridade são variáveis, dependendo do humor dos pais. As regras de comportamento são pouco claras e muitas

vezes ilógicas: os indivíduos manifestam muita hostilidade e agressão anti-social directa. As famílias deste tipo constituem um factor de risco acrescido para o desenvolvimento de condutas agressivas. O disfuncionamento familiar aliado a baixos níveis de envolvimento parental concorre para o desenvolvimento de ciclos de coacção mútua, e estes fixam-se nos processos de interacção familiar, levando os membros da família a evitar-se. O envolvimento mútuo implica que certos processos de socialização essenciais, como por exemplo a resolução conjunta de problemas, raramente ocorrem nestas famílias. Este défice, por seu lado, conduz à intensificação dos padrões de pressão mútua (Lopes, 1988). Este ciclo de evitar-se/coacção implica que muitas vezes os pais não tenham conhecimento de onde estão e com quem andam os seus filhos, o que acarreta um grave risco de condutas delinquentes posteriores (Lopes, 1988).

Nas famílias de tipo autoritário-recíproco, as expectativas e fronteiras de acção estão bem delimitadas. Punição e recompensa têm sempre em conta o factor afectivo. O diálogo é fomentado, denotando-se normalmente indivíduos auto-confiantes, auto-controlados, responsáveis e geralmente extrovertidos. Assim, estas famílias assentam no controlo consistente do comportamento dos filhos, mas reconhecendo as suas capacidades de assumir responsabilidades em determinadas circunstâncias ou domínios, o que implica uma pronta resposta dos pais às necessidades e características desenvolvimentais dos seus filhos. Neste tipo de famílias, o amor é incondicional, não depende da conformidade dos filhos aos desejos do adulto, na medida em que a aceitação é elevada (Menezes, 2005; Cecconello, 2003).

De acordo com Bronfenbrenner (1979/1996, cit. por Cecconello, 2003) as relações de poder dentro da família influenciam muito os estilos parentais e as práticas educativas utilizadas com os filhos. A falta de afecto ou a rejeição gera consequências negativas para o desenvolvimento. Se, na relação entre pais e filhos, não existe afecto, reciprocidade e equilíbrio de poder, o desenvolvimento da criança pode não decorrer dentro da normalidade, comprometendo as relações posteriores que ela virá a estabelecer com outras pessoas.

Depois desta descrição das características essenciais dos estilos parentais, afigura-se-nos referir que as investigações revelam vantagens do estilo autoritário/recíproco para

o desenvolvimento dos adolescentes, tanto do ponto de vista do bem-estar psicológico, nomeadamente em termos de ansiedade e auto-estima, como do ponto de vista do sucesso escolar e da incidência de comportamentos de risco, em diferentes contextos culturais e em populações etnicamente diversas, apesar de os efeitos negativos atribuídos a práticas autoritárias poderem ser mediados por variáveis culturais, não descurando o contexto escolar (Menezes, 2005).

Os professores devem atender às práticas educativas experienciadas pelos alunos de forma a facilitarem a transição do ambiente familiar para o ambiente da sala de aula: por exemplo, um aluno oriundo de uma família autoritária pode manifestar dificuldades em adaptar-se a uma sala de aula em que o professor assume um estilo autoritário/recíproco (Menezes, 2005).

A eficácia de qualquer tipo de intervenção junto destas crianças dependerá do conhecimento dos factores que desencadeiam do problema. É já tido como consensual que crianças hiperactivas e agressivas em idade pré-escolar, tendem a ter pais mais restritivos nas suas práticas educativas e a ter mães que referem mais agressões físicas e verbais do e para com o cônjuge, do que as crianças não hiperactivas (Lopes, 1988).

1.2. Influência da estrutura familiar nos problemas de comportamento e indisciplina

A estrutura familiar revela-se por vezes ser uma grande influência nos comportamentos dos alunos nos nossos estabelecimentos de ensino. Podemos referir o distúrbio de oposição que tem como característica essencial um padrão de humor ou temperamento negativo, conjugado com um padrão aprendido de oposição a outrem, típico das famílias de tipo permissivo ou negligente. Este padrão está intimamente relacionado a uma determinada estrutura familiar, em que existem grandes dificuldades de imposição da disciplina e falta de envolvimento parental nas actividades dos filhos.

É de considerar ainda, que pais deprimidos ou com tendência a depressões constantes têm uma maior probabilidade de ter filhos com comportamentos de oposição

e desafio, eventualmente por falta de energia e disponibilidade para o devido e exigido envolvimento com os filhos. Esta situação pode despoletar outros problemas que lhe são inerentes, com acrescida carência dos filhos e falta de atenção por parte dos pais, que faz desencadear estes comportamentos menos correctos sobretudo nos adolescentes, fase da vida em que o envolvimento parental a todos os níveis é essencial (Lopes, 2003). Verifica-se ainda nestas famílias que existe grande propensão para conflitos conjugais, problemas emocionais e nível socioeconómico mais baixo do que nas crianças ditas e diagnosticadas hiperactivas e com défice de atenção.

Considera-se que a não cedência e a oposição são o resultado dos processos sociais que se desenvolvem no seio das famílias em que os pais não são capazes de evitar a desobediência às suas ordens e conseqüentemente, se mostram incapazes de as fazer cumprir. A reincidência destas atitudes permissivas e tolerantes dos pais tem como consequência o despertar destes comportamentos de oposição nos seus filhos, levando-os a agir de forma incorrecta quer na sala de aula e até mesmo no espaço escola (Lopes, 2003).

No que diz respeito aos comportamentos desfavoráveis evidenciados pelos alunos, em muito influenciam as características parentais que vêm a afectar negativamente a capacidade da família para lidar com a sua prole. Assim, no que concerne aos pais, são normalmente considerados factores adversos os seguintes: baixos níveis educativos, doenças do foro psiquiátrico, abuso de substâncias ilícitas e criminalidade, conflitos conjugais, violência doméstica, pobreza e fracas condições de habitação. De realçar ainda, a forma como reagem a situações críticas da vida como por exemplo, perda de emprego, divórcio, falta de recursos financeiros para fazer face às despesas prementes do dia-a-dia (Lopes, 2003; Fernandes, 1994).

Deste conjunto de factores, realçam-se os mais desfavoráveis, o nível socioeconómico baixo, as famílias monoparentais, estados depressivos e de stress e os conflitos conjugais que muitas vezes chegam à agressão física. Em muitas famílias estes factores ocorrem simultaneamente e muitos deles podemos associá-los à pobreza e condições de vida degradantes (Lopes, 2003).

No que diz respeito aos conflitos familiares, se a sua resolução incluir práticas agressivas, estas são interiorizadas pela criança como uma experiência de violência, mostrando-lhe que a solução dos seus próprios problemas pode ser alcançada através do recurso a estratégias agressivas no convívio social com os seus pares (Benetti, 2006). Os conflitos conjugais estão relacionados com os distúrbios em diferentes aspectos do desenvolvimento da criança e do adolescente, tais como nas áreas emocional, cognitiva e social, verificando-se que os efeitos negativos das interações conjugais estavam associados a determinadas características dos processos envolvendo o conflito (Benetti, 2006).

Normalmente a pobreza é um factor importante a nível familiar que influencia negativamente a vida do agregado. Esta, limita a capacidade das pessoas gerirem a própria vida e sentem-se mais dependentes da sociedade. Os lares de famílias pobres, normalmente são marcados por discórdias conjugais e consequente ruptura familiar o que leva ao aparecimento de famílias monoparentais, negligência para com os filhos e possibilidade de agressões físicas e sexuais (Lopes, 2003). O facto, dos adultos exercerem a sua autoridade sob a forma de autoritarismo ou negligência dependendo das situações, leva a que os seus educandos fiquem mais expostos à delinquência e ao crime pois faltam-lhes referências cívicas e morais. Há ainda a possibilidade de má nutrição, depressão ou estados de desânimo, surgimento de doenças físicas, famílias numerosas e desorganizadas e falta de diálogo entre os seus membros.

O conjunto de factores de risco enumerados associados à pobreza, indica-nos que estamos perante um padrão de desenvolvimento de hostilidade, e que há uma probabilidade de existirem problemas de comportamento e de aprendizagem. Podemos ainda referir, segundo Lopes (2003) que existe uma marcada associação entre os problemas de comportamento exteriorizados, designadamente em relação à agressividade e os problemas de aprendizagem. Assim, pode concluir-se que crianças e adolescentes com problemas de comportamento apresentam um risco muito maior de fracasso escolar crónico, não devendo este problema ser postergado ou minimizado só porque o adolescente ainda não atingiu a sua maturidade (Lopes, 2003).

O rendimento escolar é de grande importância quer em relação à adaptação escolar quer em relação à adaptação vocacional. Isto denota-se pela prevalência de problemas de realização académica em alunos com problemas de comportamento. Assim, a não realização escolar constitui um grave problema para a ordem na sala de aula pois é dificilmente reversível e porque ao longo do segundo e terceiro ciclo do ensino básico, pode colocar pressões sobre a organização das aulas e a curricular (Lopes, 2003).

1.3. Causas dos comportamentos disruptivos na escola

Podemos enumerar alguns factores associados à indisciplina e mesmo à violência juvenil. As opiniões dividem-se entre: falta de valores familiares, escolares ou sociais; falta de perspectivas para o futuro; um sintoma de rupturas; a influência dos órgãos de comunicação social; culpa dos professores (Veiga, 2007). Na verdade, os problemas de indisciplina têm origens múltiplas e as responsabilidades do seu aparecimento têm de ser divididos entre professores, alunos, instituição e família e mesmo factores de ordem sociopolítica. Do mesmo modo se pode referir que a relação que se estabelece na aula pode converter-se em factor de indisciplina se as expectativas dos alunos acerca do poder e estatuto do professor forem defraudadas e eles sentirem que quem detém o poder são eles próprios. Assim, o professor nunca deverá revelar falta de determinação, de experiência e segurança. Deve tomar sempre decisões assertivas como garantia de sucesso; não deve descuidar também, o respeito pelos alunos, acreditar neles atribuindo-lhes responsabilidades. Deve ser bom conselheiro, lembrando as regras a ter em conta, para um comportamento mais adequado às aprendizagens (Lourenço, 2004).

Tem que se reconhecer que os comportamentos disruptivos dos alunos nas escolas, não podem ser atribuídos a eles próprios ou a algum grau de deficiência evidenciada, mas a várias circunstâncias em que, professores, clima escolar, família, as outras crianças, o currículo e eventualmente problemas físicos e psicológicos são factores que contribuem para esse comportamento dos alunos. Tem que se enfrentar a

situação e para isso, há que identificar bem as razões e causas precisas destes comportamentos.

Fontana (1996) refere algumas destas causas que nos fazem compreender melhor este fenómeno escolar. Uma das causas a referenciar, reporta-se à situação do aluno se sentir negligenciado ou ignorado pelo professor ou pelos colegas, tendo a necessidade de chamar a atenção sobre si próprio; outra causa a não ignorar prende-se com o facto do aluno revelar pouco interesse por algumas actividades lectivas denotando desmotivação e conseqüente comportamento desadequado, em detrimento daquele aluno cuja atenção é captada pelo professor; outra das causas aventadas é o insucesso do aluno em várias áreas disciplinares, rejeitando conseqüentemente tudo o que a escola tem para oferecer, sentindo-se desmotivado, vendo-se como academicamente inadequado, fazendo baixar a sua auto-estima; podemos ainda referir outra causa que se prende com a deficitária relação pedagógica estabelecida entre professor e aluno gerando conflitos por falta de diálogo aberto e esclarecedor; outra causa que podemos enumerar passa pela aceitação ou não no grupo social com a necessidade de adaptação às normas do grupo para serem aceites; testar os limites dos agentes da educação também constitui uma causa do mau comportamento. Os alunos têm uma curiosidade inata por descobrir o que é que é permitido e o que não é permitido por cada professor e estes, por sua vez têm que saber interpretar estas atitudes dos alunos e saber impor os limites adequados ao bom funcionamento da sala de aula desde o início; haver personalidades diferentes entre professores e alunos também contribui para a indisciplina (Fernandes, 1996).

Todas as causas elencadas anteriormente podem levar os alunos a terem comportamentos inadequados na sala de aula e os mais comuns são: os alunos interromperem o professor; conversas com os colegas; levantar-se do lugar sem pretexto ou autorização; não cooperar nas tarefas; distraem-se facilmente; falta de pontualidade; não se munirem do material escolar; serem mal-educados, exprimindo-se inconvenientemente, dizendo palavrões e insultando colegas e professores (Fernandes, 1996). Todos estes comportamentos têm que levar a acções que promovam o bom funcionamento da aula, passando por sanções e penalizações de acordo com a gravidade do problema (Fernandes, 1996).

De realçar ainda, uma componente importante relativamente às causas de disrupção que se prende com a desmotivação dos alunos para a aprendizagem, como supra referido e que constitui, segundo Jesus (2004), uma das principais preocupações de professores e Encarregados de Educação. De referir que, segundo este autor, os pais queixam-se cada vez mais do baixo valor atribuído à escola pelos seus educandos. Também os alunos reconhecem que, a sua motivação para as tarefas lectivas, influencia os seus resultados escolares. Também os professores mostram-se preocupados com a falta de interesse dos alunos em relação às actividades escolares, o que vai repercutir-se no baixo rendimento escolar e aparecimento dos comportamentos de indisciplina (Jesus, 2004). Os alunos desmotivados adoptam uma postura passiva, evitando desafios, desistindo facilmente, não diversificam as estratégias e mostram-se aborrecidos, deprimidos e ansiosos (Lemos, 2005). A motivação deve ser então um processo em que o aluno encontre motivos para aprender, para se aperfeiçoar, para descobrir ou rentabilizar capacidades (Balancho, 1994).

Além de todas estas causas referidas, podemos ainda observar com alguma pertinência, os distúrbios disruptivos de comportamento cuja caracterização vem expressa no manual de diagnóstico DSM-IV, que perturbam de forma efectiva o bom ambiente da sala de aula. Este tipo de distúrbios diferencia-se do designado “mau comportamento”, pois enquanto este pode ser esporádico, os referidos distúrbios têm que ser verificados por um padrão repetitivo e persistente. Neste tipo de distúrbios, o papel dos pais e dos agentes educativos é fundamental. Nestes casos quando a autoridade não é exercida convenientemente, estes distúrbios mantêm-se e agravam-se, sobretudo quando falamos do distúrbio desafio-oposição. Este distúrbio caracteriza-se por um padrão de comportamento negativista, hostil e desafiante com os seguintes sintomas: encoleriza-se com frequência, discute com regularidade com os adultos, desafia ou recusa cumprir regras dos adultos, aborrece deliberadamente as outras pessoas, culpa os outros dos seus erros, é frequentemente susceptibilizado ou maltratado pelos outros, sente com frequência raiva e ressentimento, é rancoroso e vingativo (Silva, 2008).

Estes sintomas causam um défice significativo no aluno a nível escolar e social. São os casos mais complicados na medida em que se recusam a colaborar, desafiando a

autoridade, não mostrando receio de punição. Aqui a colaboração entre os pais e a escola é de suma importância e deve ser sempre no sentido de haver uma sintonia de interesses a fim de aumentar a autoridade da escola para actuar aplicando regras de conduta e / ou punições e / ou prémios, sempre que se verifique necessidade para tal. Também estratégias de pressão de grupo e estilo de liderança autocrático são imprescindíveis nestes casos de alunos onde se verificam estes distúrbios (Silva, 2008).

Outro distúrbio que causa grandes problemas comportamentais é o distúrbio de conduta. Este distúrbio apesar da gravidade tem uma prevalência residual na população escolar. Este consiste num padrão de comportamento repetitivo e persistente em que são violados os direitos dos outros ou importantes regras e normas sociais, manifestando-se em alguns critérios, designadamente: agressão a pessoas ou animais (insulta, ameaça, intimida outras pessoas, inicia lutas, utiliza armas que podem causar danos a outrem, manifesta crueldade física para com pessoas e animais, rouba e pode cometer violação); destruição da propriedade; falsificação ou furto (arromba propriedades alheias, mente para obter ganhos e evitar obrigações, furta confrontando a vítima); violação grave das regras (não obediência aos pais, fuga da casa parental, absentismo escolar). Os alunos com este distúrbio exigem intervenção especializada que muitas vezes leva ao internamento em instituições correcionais mediante intervenção judicial. No entanto, o internamento, na maioria dos casos não é eficaz, na medida em que estes distúrbios se manifestam muito cedo e beneficiariam de uma detecção e intervenção precoces (Silva, 2008; Bolsoni-Silva, 2003). O sistema educativo actual demite-se de uma reeducação efectiva destes indivíduos, desvalorizando alguns destes casos diagnosticados (Silva, 2008).

Um outro distúrbio que também importa referir aqui como causador de comportamentos disruptivos na escola é o distúrbio de personalidade. Personalidade tem a ver com os aspectos interpessoais, jogos de estatutos e papéis, sempre que se verifique uma estrutura rígida da personalidade que perturbe as relações interpessoais, sem que o indivíduo se sinta responsável pelos seus actos, atribuindo normalmente aos outros a causa. Como a personalidade emerge a partir da adolescência (Silva, 2008), estes distúrbios aparecem nos últimos anos do ensino secundário.

O distúrbio anti-social de personalidade normalmente é associado a delinquência e crime, no entanto, nem todos os criminosos apresentam este distúrbio anti-social de personalidade. Deve suspeitar-se sempre que o indivíduo apresentar pelo menos três dos seguintes critérios: incapacidade para se conformar a normas sociais e comportamentos respeitadores; recurso a falsidades procurando frequentemente álibis para se livrar de problemas que lhe possam advir; impulsividade; agressividade e irritabilidade com agrado por conflitos e lutas; desrespeito pela sua segurança e dos demais; irresponsabilidade profissional e financeira; não demonstra remorsos e reage com indiferença perante os maus-tratos que infligem. Antes dos quinze anos não devem apresentar esta sintomatologia. O aluno com este distúrbio norteia a sua vida pelos prazeres momentâneos, sendo desleal a qualquer associativismo ou grupo onde está inserido, quer grupo de amigos, família, ou outro. Apresenta com frequência ausência de sentimentos parecendo alheado de qualquer parte afectiva, ressaltando o seu lado impulsivo e agressivo. Outra característica aqui a registar e que é importante quando se fala em indisciplina na sala de aula, é que com facilidade e facilitismo passa à acção sem que possa haver controlo dos seus actos. Com facilidade mente, não se responsabilizando pelos seus actos e atribuindo-os a outros. Dadas as características deste distúrbio, é muito difícil obter-se uma cura a curto prazo para estes indivíduos, no entanto poderá recorrer-se a internamento em instituições de cariz comunitário que possuam regimes disciplinares muito rigorosos e com punições que os obriguem a corrigir-se (Silva, 2008).

O distúrbio estado-limite da personalidade assume uma particular relevância quando falamos de indisciplina na sala de aula e pode ser uma das suas causas, perturbando seriamente o bom funcionamento das mesmas. Também designado por «borderline» podemos caracterizá-lo por actividade cognitivo-comportamental, relacionado com as psicoses, tanto a maníaco-depressiva como a esquizofrénica (Silva, 2008). Devemos ter em atenção, tratando-se de sinais de alerta quando o aluno evidenciar os seguintes sintomas: grande instabilidade no relacionamento entre as pessoas, a nível do auto-conceito e afectividade, denotando-se também relevante impulsividade; revela grande perturbação da própria identidade; a instabilidade normalmente denota-se mais em algumas áreas em que o indivíduo se lesa a si próprio como por exemplo, gastos ou abuso de substâncias; comportamentos de auto-destruição

nomeadamente, tendência para o suicídio ou mutilação; ainda marcada instabilidade afectiva; um sentimento de vazio; estados de raiva que levam a discussões e mesmo brigas com frequência; grande tendência para o stress. Assim sendo, podemos dizer que os indivíduos que apresentam esta tabela de comportamentos são pessoas muito instáveis a todos os níveis da vida social e pessoal, criando com facilidade oportunidades para conflitos e brigas com os demais (Silva, 2008).

Quando tratamos com indivíduos que evidenciem estes distúrbios de personalidade, devemos evitar discussões e definir limites e regras claras de comportamento, e encaminhá-los para profissionais competentes para o efeito.

Para concluir e, segundo Lopes (2003) é consensual entre os professores a opinião de que as causas que levam ao mau comportamento sejam atribuídas à falta de treino de competências, condições de vida desfavoráveis dos alunos, aulas aborrecidas, falta de apoio da hierarquia superior na manutenção da disciplina, regras pouco claras e inconsistência do comportamento do professor face aos comportamentos disruptivos dos alunos. De notar que, quase todas estas causas dependem do professor e não do aluno.

1.4. Consequências da indisciplina na Escola

Muito se fala hoje em dia sobre a indisciplina nas escolas e as suas repercussões no meio escolar, entre os alunos, professores e a comunidade escolar e o seu meio envolvente. Não podemos por isso dissociar os problemas de comportamento da aprendizagem, pois esta é o fundamento da existência de uma escola. Assim, sem uma boa gestão pedagógico-didáctica, a aprendizagem dos alunos é fortemente prejudicada. No entanto também não podemos ser redutores e afirmarmos que uma boa gestão só por si produz boas aprendizagens, pois há outros factores a ter em conta. É sabido que uma boa gestão cria condições mas não as garante na totalidade. Existem turmas nas escolas em que a gestão é boa e eficaz, pois os alunos não apresentam qualquer problema disciplinar mas que revelam, por outro lado, um empenhamento baixo. O essencial é criar-se e fomentar-se um equilíbrio entre gestão e aprendizagens, de modo que nenhuma saia prejudicada. Não podemos esquecer que o fundamental numa escola é a

aprendizagem e não a ordem (Lopes, 2003). Sem dúvida que o trabalho académico enquanto garante do bom funcionamento das actividades escolares, tem uma estreita relação com a gestão da sala de aula, uma vez que pode ser utilizada para manter ou alcançar a ordem.

Como consequência dos problemas de comportamento, aparecem nas turmas alunos mal preparados academicamente e isto constitui uma grande dificuldade para os professores, pois têm que negociar com estes alunos formas para que sejam capazes de acompanhar o ritmo de trabalho pretendido. O professor vê-se obrigado a baixar o nível de ensino e a exigência, para que todos possam acompanhar minimamente as matérias leccionadas. Nas escolas este tipo de estratégia tem-se verificado, o que vai reduzir também o risco de perturbação, mas provavelmente vai também afectar a percepção dos alunos quanto à seriedade do trabalho escolar.

Não é por isso de estranhar que já haja claramente a ideia de que a escola nos dias de hoje deve preencher antes de mais os objectivos de socialização. Esta afirmação só terá sentido se os problemas de comportamento tiverem tendência para aumentar e a função da escolar passar a ser acima de tudo educar para os valores e não instruir, ou seja, ensinar conteúdos de aprendizagem. Não pode, no entanto, tomar-se esta problemática na generalidade, pois a função real da escola ainda não está descurada. De realçar que há alunos com realização escolar elevada e com índices de empenhamento nas tarefas e que se demarcam dos alunos de baixo rendimento que apresentam altos níveis de indolência, desmotivação e envolvimento em comportamentos disruptivos (Lopes, 2003).

Normalmente acontece que os comportamentos problemáticos tendem a ser públicos e a ordem pode ser difícil de restaurar, o que vai influenciar outros a exibirem os mesmo comportamentos ou similares, começando a aparecer cada vez mais alunos desfasados do currículo escolar. Os professores nestes casos devem instruir os alunos, responsabilizando-os das tarefas propostas e exigindo um trabalho contínuo. Aos poucos os alunos vão sentindo que são parte do processo de ensino/aprendizagem, chegando a não ter tempo ou disponibilidade para se sentirem inferiores ou com

necessidade de perturbar a aula muitas vezes para chamar a atenção sobre si próprios (Lopes, 2003).

De certa forma quando os problemas de comportamento são conhecidos pelos espaços exteriores à escola, esta passa a ser conotada como sendo um espaço onde os alunos por norma se comportam de forma reprovável e onde por vezes reina o crime. No entanto, verifica-se que na generalidade, os comportamentos que se verificam com mais frequência, como sendo maus comportamentos escolares passam por: chegar atrasados, interromper as aulas com conversas alheias à aula, faltas constantes de material, falta de atenção, conversas paralelas com os colegas e algumas formas de agressão verbal e mesmo física. Sem dúvida que estas situações representam por vezes ameaças à ordem estabelecida pela escola e especificamente pelo professor dentro da sala de aula. Aqui os pais deveriam ser mais responsabilizados pelos actos menos dignos dos seus educandos, no entanto, o que se verifica por vezes é que em algumas situações acontece mesmo o Encarregado de Educação ser o agressor a docentes e agentes da comunidade educativa (Lopes, 2003).

1.5. Estratégias para minimizar comportamentos inadequados na sala de aula

Nesta globalização mundial, a prevenção da indisciplina e da violência requer um esforço conjunto da escola com a família que deve vir em primeiro lugar na prevenção e mesmo combate desta que já é um problema para nós hoje. A escola deve assumir a sua real responsabilidade na formação da consciência moral dos jovens, não só através dos conteúdos que ensina como também da forma como os transmite. Aqui reconhecemos a importância da comunicação, vivenciada de escuta e apoio, como poderoso instrumento de intervenção na indisciplina escolar. No entanto, os comportamentos de indisciplina podem ter um lado útil e até positivo, se forem encarados como um apelo à mudança de algo que não deveria existir.

Sem dúvida que os alunos tendem a atribuir as causas de indisciplina a variáveis ligadas aos professores e à escola e referem que as soluções passam por uma mudança na relação pedagógica e por uma pedagogia mais atraente.

Segundo Fontana (1996), uma das soluções para minimizar os comportamentos disruptivos passa pelo reforço positivo sempre que o aluno realiza tarefas bem conseguidas. Nomeadamente em contexto de sala de aula, para minimizar comportamentos desadequados de falta de atenção, o professor deve munir-se de material diversificado e que os alunos entendam que é relevante para as suas vidas aprender os conteúdos leccionados. Os professores têm que adoptar estratégias adaptando-as aos alunos e às suas necessidades de forma a estes obterem sucesso. Outra solução eficaz passa por uma comunicação aberta e sincera entre professor e turma; quanto mais efectiva, for a comunicação, maior será o clima de confiança em que os alunos possam sentir que podem expressar os seus problemas com o professor, isto capacita o professor a entender o comportamento dos alunos em vez de os castigar e ser intolerante. Verifica-se que a necessidade dos alunos serem compreendidos pelos professores, é comparável com a importância do professor ser ouvido e compreendido pelos seus alunos. De realçar que muitos dos comportamentos dos alunos em sala de aula, são comportamentos que admiramos nos adultos, nomeadamente, a independência, iniciativa, curiosidade, criatividade, determinação, auto-confiança, e a capacidade para falar de alguém e para outros. O bom professor deve reconhecer a necessidade de encorajar estas qualidades, e ao mesmo tempo, ajudar os alunos a expressar-se convenientemente. O professor deve ainda entender o aluno no seu todo, tendo em conta os seus vários estados emocionais e estar preparado para aceitar as suas diferenças em termos de afectividade, da mesma forma que aceita as diferenças em termos cognitivos (Fontana, 1996).

Os professores à medida que vão adquirindo mais experiência pedagógica, vão sabendo melhor lidar com estes comportamentos desajustados e até agressivos e conseguindo aventar respostas mais eficazes para enfrentar esta realidade. Assim sendo, conseguem-se respostas efectivas que passam por alguns procedimentos essenciais: no início do ano, estabelecer regras que definam convenientemente um quadro de trabalho e de convívio salutar; mostrarem-se firmes e seguros, capazes de respeitar e exigir

respeito; agir com transparência explicitando os motivos das suas decisões e regras que professor e alunos devem cumprir, nomeadamente no que concerne à avaliação; não exercer autoritarismo; adoptar uma postura de escuta procurando receber feedback da turma. O professor para estar disponível e atento ao que se passa à sua volta e com os seus alunos, para se sentir seguro e capaz de dialogar, tem que entrar na aula sabendo o que vai fazer, como, com que meios e por quanto tempo. Esta planificação da aula mostra-se essencial para o bom funcionamento da mesma evitando momentos menos dinâmicos. Esta planificação deverá incluir: actividades que ocupem os alunos com tarefas que eles gostem de realizar e os auxiliem a aprender; tarefas variadas evitando a monotonia e optando por uma dinâmica de trabalho; instruções claras de modo que os alunos percebam o que devem fazer (Fernandes, 1996).

Só com uma planificação bem elaborada, o professor adquirirá produtividade e disponibilidade que vai permitir reforçar positivamente, desenvolver relações agradáveis e gerir contratempos inesperados. Assim, os professores vão conseguindo construir uma imagem própria e evitam a testagem por parte dos alunos, evitando, desta forma, alguns problemas disciplinares (Fernandes, 1996).

Como supra referido é de suma importância para a prevenção dos problemas de indisciplina, que o professor se muna de material atractivo e imprima uma dinâmica na execução da aula, como forma de motivação e despertar interesse nos alunos. Aulas dinâmicas em que os alunos são envolvidos permitem não só a promoção do auto conhecimento, com benefícios ao nível dos comportamentos disruptivos, e maior interesse para os alunos, sendo uma boa modalidade para a prevenção dos incidentes críticos na sala de aula.

Saber interessar os alunos pelas tarefas da sala de aula, é um dos mais poderosos factores de prevenção dos incidentes críticos, sobretudo se não houver na turma alunos com distúrbios sérios que exijam identificação precoce para despiste por profissionais competentes (Silva, 2008).

Também aqui é importante referir a liderança em sala de aula, como um dos principais problemas associados à indisciplina. Sendo que, o estilo de liderança vai

prevenir comportamentos desajustados que prejudicam o bom funcionamento do processo ensino/aprendizagem, constituindo assim uma solução para evitar a disrupção escolar. Entre os três estilos de liderança, autocrático, democrático e «laissez faire, laissez passer», podemos assegurar com alguma precisão que o estilo autocrático é o mais adequado quando tratamos de problemas de indisciplina (Silva, 2008). Desde o início do ano lectivo, os agentes educativos devem assumir uma postura autocrática, de reciprocidade com os alunos, definindo desde logo claramente as regras de convivência. Ao longo do ano os docentes e demais agentes educativos poderão alternar entre os três estilos de forma a criar algum espaço de autonomia e imprimir uma outra dinâmica à relação interpessoal. No entanto, quando os casos de indisciplina acontecem, deverá sempre adoptar-se uma atitude de liderança autocrática. Nestes casos, o estilo de liderança democrático, nunca deve ser adoptado, apenas devendo ser usado em situações de ensino/aprendizagem onde se pretenda um apelo à criatividade (Silva, 2008).

Este modelo autocrático caracteriza-se pela firmeza e clareza com que é vivido em ambiente de sala de aula, havendo lugar para o diálogo e esclarecimento de problemas entre todos os intervenientes, devendo envolver ordens firmes e explícitas sem demonstrar irritabilidade. Podemos dizer que a assertividade faz parte deste modelo de liderança e consiste na defesa dos direitos mas sem entrar em conflito com os outros, afirmando-se quando acham adequado e oportuno para o fazerem, sem recorrer a qualquer tipo de violência, expressando o que sentem mas com educação e respeito por todos. O docente deve criar espaço e oportunidade de diálogo com firmeza dirigindo ele próprio a discussão amigável, exercendo assim a sua autoridade da forma mais correcta.

O professor pode ainda recorrer ao estilo democrático para solucionar alguns casos de indisciplina, nomeadamente constituindo grupos na turma que deverão discutir entre eles o problema e aventar soluções para o mesmo, havendo lugar posteriormente, à partilha. Nos casos mais graves deve recorrer ao estilo autocrático e fazer valer a sua autoridade sem autoritarismo (Silva, 2008).

De acordo com Silva (2008), as técnicas comportamentais mais usadas para intervir em situações indisciplinadas na sala de aula são as seguintes: o reforço positivo,

a punição sempre que necessária, o sistema de fichas a preencher pelos intervenientes, controlo do estímulo, modelamento participado, reforço de outros comportamentos, role-play, técnica da inversão de papéis, treino de competências sociais, treino auto-instrucional, recurso à pressão de grupo e efeito de audiência, e também, recorrer sempre ao estilo autocrático de liderança. Estas técnicas usadas pelos professores revelam-se muito eficazes.

De qualquer modo, os comportamentos dos alunos nas turmas dependem, não exclusivamente, da acção do professor. Brophy (1996, cit. por Lopes 2003) refere que existem mais alunos problemáticos nas escolas em que os professores se demitem do seu papel de cumprimento do processo ensino/aprendizagem, e colocam os problemas disciplinares nas mãos da direcção da escola. O professor considerado eficaz, transmite a ideia de que se tem um objectivo sendo o tempo disponível maximizado na instrução e aprendizagem do currículo. Os alunos devem ser responsabilizados por terminarem as tarefas no tempo regulamentar e devem receber feedback imediato disso. Os alunos devem perceber que o objectivo é aprender e não estar quieto e sossegado no seu espaço ou simplesmente brincar ou cumprir regras, terá que ser muito mais que isso. As salas de aula devem ser locais ocupados com tarefas atribuídas aos alunos que os alunos devem realizar. O professor deve ainda ensinar condutas apropriadas, devem estabelecer claramente aquilo que esperam e aquilo que não toleram. Nos primeiros dias de aulas, o ensino de condutas é muito importante e relevante. Se isto acontecer de forma concisa, as punições ou ameaças são raras. Os professores devem ainda proceder regularmente à manutenção da atenção dos alunos, quer seja com variações de voz, movimento e ritmo para transmitir os conteúdos aos alunos. As actividades devem ter inícios e finais claros, com transições bem mais eficazes. Os professores ditos eficazes, dedicam menos tempo à gestão dedicando cada vez mais tempo à instrução de matérias curriculares. Continua a ser dado aos professores a tarefa de serem eles a mostrar aos alunos a atmosfera e o clima que querem ver dentro da sala de aula e a estabelecer regras claras nesse sentido (Lopes, 2003).

Revela-se assim muito importante o estabelecimento de rotinas na sala de aula que vai permitir a professores e alunos investirem em matérias realmente produtivas e não perderem tempo a dar constantemente instruções e regras que acaba por ser

desgastante e pela banalização, os alunos não parecem interiorizar e muito menos aplicar. Então, a ocupação com actividades é bastante estruturante para o indivíduo e inibitória de comportamentos disruptivos.

Fica claro que o estabelecimento de regras logo desde o início é um aspecto muito importante para uma boa gestão da sala de aula, com consequências positivas no clima da própria aula, na aprendizagem dos alunos e nas relações entre docente e discentes.

Importante será dizer que alunos com baixa motivação escolar, devido ao seu percurso de vida desfavorável, são causa clara de violação de regras e procedimentos. O professor por seu lado, também não escolhe as turmas da sua preferência para leccionar, tendo que se adaptar aos alunos que lhe são atribuídos no início do ano lectivo. Esta é mais uma razão para que o professor adopte uma postura onde a clareza, a consistência e contingência estejam sempre presentes, embora se verifique que com estes alunos não se obtenham os resultados que se obteriam com outros alunos mais motivados, dado que estes também têm aulas que não desejam (Lopes, 2003).

As escolas, para manterem o sucesso dos alunos, bem como para manterem o comportamento adequado dos mesmos, deveriam apresentar algumas características essenciais, como por exemplo: as regras da escola deviam ser poucas, sensíveis, necessárias, claramente perceptíveis, uniformemente aplicáveis, e sujeitas a debate democrático entre professores e alunos; a comunicação entre Conselho de Turma, pessoal não docente e alunos deve ser clara, acessível e eficiente; devem ser dadas responsabilidades apropriadas aos alunos; incentivar a frequência das actividades extra-curriculares; os métodos de ensino têm que facilitar experiências de aprendizagem; providenciar medidas para os alunos com necessidades educativas especiais; deve ter um gabinete do aluno para apoio social e pessoal; a escola e respectivo equipamento devem satisfazer as necessidades de professores e alunos; deve haver reuniões periódicas para se discutir os problemas de comportamentos e aventar soluções conjuntas; os Encarregados de Educação devem estar plenamente envolvidos na vida da escola e tem que lhe ser permitido agir como parceiros na educação dos filhos (Fontana, 1996).

Concluindo, a escolaridade obrigatória é uma imposição da sociedade e não do professor, pelo que é necessário este esforço de entendimento mútuo entre professor e alunos para bem de todos. Não podemos entender as salas de aula como locais simplesmente de lazer onde pouco se aprende e os alunos se divertem muito. Cabe ao professor criar um clima de entendimento, para que o relacionamento entre as duas partes se torna efectivo e torne eficazes as aprendizagens (Lopes, 2003).

Capítulo 2. Representações sociais

Moscovici (2003, cit. por Oliveira, 2004) foi o precursor do estudo acerca das representações sociais. Representar para este autor é um processo de produção de conhecimento que funciona sobre estruturas sociais e cognitivas locais, sendo sócio-variável. Com esta atitude, ele parece romper definitivamente com a ideia de Durkheim (1912, cit. por Oliveira, 2004) de “forças colectivas” ou de “ideais” que apenas cimentam e conferem sentido às sociedades justamente quando delas se libertam para assumir uma “outra natureza”, isto é, quando se reconhece que elas têm por causas próximas outras representações colectivas e não esta ou aquela característica da estrutura social”. Para Moscovici, as representações nunca seriam de “outra natureza”: elas seriam da mesma natureza dos grupos sociais que as criam, e a sua eficácia dependeria dessa inserção, e não poderia nunca ter um sentido universal. Com este argumento, Moscovici acabou por demonstrar que as representações não derivam de uma única sociedade, ultrapassando-a, como insistiu Durkheim, mas das diversas sociedades que existem no interior da sociedade maior e, portanto, não podem ultrapassá-la (Oliveira, 2004).

As representações sociais constituem conjuntos dinâmicos. São uma produção de comportamentos e relações com o meio, ou de uma acção que modifica uns e outros, são sistemas que têm uma lógica própria e uma linguagem particular, uma estrutura de implicações que se referem tanto a valores como a conceitos com um estilo de discurso próprio (Arruda, 2002). Elas são uma forma de conhecimento socialmente elaborado e compartilhado, com um objectivo prático, e que contribui para a construção de uma realidade comum a um conjunto social. Moscovici (2003, cit. por Oliveira, 2004) afirma que o interesse maior seria a descoberta e não a verificação e a comprovação.

No dizer de Arruda (2002) para englobar o conjunto de componentes e relações contidos na representação social, vista como saber prático, é preciso responder a três perguntas fundamentais: Quem sabe, e a partir de onde sabe? O que e como se sabe? Sobre o que se sabe, e com que efeito?

O segundo plano, o dos processos e estados da representação social, que a caracterizam como saber social, conduz ao estudo de fenómenos de ordem cognitiva, orientada pelas marcas sociais e as condições da sua génese. Tal estudo apoia-se no conteúdo dessas representações: a linguagem contida em documentos, práticas, falas, imagens e outros. O estudo dos conteúdos implica assim abarcar o campo da representação social, ou seja, a totalidade de expressões, imagens, ideias e valores presentes no discurso sobre o objecto.

A noção de campo da representação implica entendê-la como um campo estruturado de significações, saberes e informações. Trata-se de uma forma de abordagem das representações sociais, denominada dimensional, porque abarca as dimensões da representação no seu campo estruturado, a atitude por ela evidenciada e que lhe confere uma dimensão afectiva, e ainda, o componente de informação que ela contém. Essa abordagem também é chamada processual, genética ou dinâmica, ao preocupar-se com a construção da representação, a sua génese, os seus processos de elaboração, e trabalha com os aspectos constituintes da representação que são as informações, imagens, crenças, valores, opiniões, elementos culturais, ideológicos etc. (Arruda, 2002).

A forma como é recolhido o material para este tipo de enfoque geralmente é feita com metodologias múltiplas, que podem ser entrevistas, questionários, observações, pesquisa documental e tratamento de textos escritos ou imaginário. A sua abrangência tenta captar os diversos momentos e movimentos da elaboração da representação, embora dificilmente se possa abarcar todos eles numa única pesquisa. Toda a representação é representação de alguém. Toda a representação refere-se a um objecto e tem um conteúdo que lhe dá sentido. E o alguém que a formula é um sujeito social, imerso em condições específicas do seu espaço e tempo. Propõe-se então três grandes ordens de factores a serem tidos em conta como condições de produção das representações: a cultura, a comunicação e linguagem e a inserção socioeconómica, institucional, educacional e ideológica (Arruda, 2002). Moscovici refere que a representação social é um *corpus* organizado de conhecimentos e uma das actividades psíquicas graças às quais os homens tornam a realidade física e social inteligível,

inserem-se num grupo ou numa relação quotidiana de trocas, libertam o poder da sua imaginação (Arruda, 2002).

As representações sociais são entendidas como teorias práticas sobre objectos sociais particulares e, enquanto teorias, elas envolvem uma dimensão de explicação e de argumentação. Quando os indivíduos se questionam sobre fenómenos sociais como a pobreza, o desemprego, a saúde, etc., accionam as teorias que construíram sobre estes mesmos fenómenos e é no quadro dessas teorias que procuram e estruturam as explicações. Deste modo, as representações sociais são saberes socialmente gerados e partilhados com funcionalidades práticas diversas na interpretação e controlo da realidade. Elas constituem referências explicativas, comunicacionais e operatórias. As representações sociais nomeiam e classificam, produzem imagens que condensam significados, atribuindo sentido e ajudam nas suas diversidades estruturadas, a reproduzir identidades sociais e culturais (Almeida, 1990). Encontramos representações sociais na nossa sociedade sob variadas formas a propósito de conceitos, de realidades e situações (Almeida, 1990). Elas são-nos transmitidas pelos agentes socializadores e interiorizamo-las não as questionando. Elas têm origem na necessidade de reduzir a complexidade da realidade que nos cerca e de a classificarmos. Constituem-se, por isso, como esquemas de percepção e de classificação da realidade. Nas representações englobam-se os valores que são preferências sistemáticas, os quais fornecem a quem os adopta, elementos orientadores do comportamento (Almeida, 1990).

O projecto das representações sociais é um projecto de psicossociologia do conhecimento. A sua intenção é compreender a química da incorporação das novidades, da mudança das teorias em saber do senso comum, da construção do pensamento social (Almeida, 1990).

Assim, valores são expressão de sistemas organizados e duradouros de preferências, enquanto as representações são avaliações cognitivas, estruturadas de realidades, processos e situações (Almeida 2002). Mas, segundo este autor, tanto valores, como representações podem ser encontrados e analisados no plano social, atravessando e dando forma às dimensões culturais da sociedade e analisados no plano individual, como sendo sistemas de disposições e orientações interiorizadas pelos

actores e que sintetizam experiências passadas, que guiam e justificam os seus comportamentos. Podemos dizer que as representações sociais pressupõem valores. No caso, por exemplo, da representação do que é um bom aluno atribui-se valor ao sucesso escolar, à escola enquanto instituição e ao sucesso profissional.

Podemos assim afirmar que uma representação social tem como características fundamentais: ser uma avaliação de uma dada realidade, processo ou situação; existe no plano social e individual; é fruto de experiências passadas, decorrendo da nossa socialização; orienta e justifica comportamentos, levando-nos a agir de acordo com as representações que temos; é partilhada socialmente; nomeia, classifica e dá sentido ao que observamos e pressupõe valores.

Como referimos anteriormente, as representações sociais orientam o nosso comportamento e criam estigmas que por vezes estão associados a representações sociais negativas.

Sendo uma das características da representação social pressupor valores, podemos referir-nos a estes como elementos da cultura que perpassa todos os aspectos do nosso quotidiano. Valor é uma maneira de ser ou agir que uma pessoa ou colectividade reconhecem como sendo ideal e que faz com que os seres ou as condutas representadas aos quais é atribuído sejam desejáveis ou mesmo estimáveis. Então, valor apresenta-se como um ideal que solicita a adesão e o respeito e que se manifesta nas coisas ou nas condutas que o exprimem de maneira concreta ou simbólica (Rocher, 1971). Um valor é algo que numa dada cultura se considera ideal ou desejável. Estes concretizam-se por intermédio de regras e normas de conduta que condicionam os comportamentos. Os valores atribuem significado e orientam os seres humanos na sua interacção com o mundo social. As normas são as regras de comportamento que reflectem ou incorporam valores de uma cultura. As normas e os valores determinam entre si a forma como os membros de uma determinada cultura se comportam (Ferreira, 1999).

Uma das características principais dos valores é o facto de orientarem as acções das pessoas e dos grupos. Outra característica é a relatividade espacial e temporal. Os

valores revelam-se sempre específicos de uma sociedade particular, que os moldou e adoptou. Por esta razão, os valores não só variam de cultura para cultura como também dentro da mesma cultura, entre os vários grupos que a constituem e ao longo do tempo.

As representações sociais então compreendem-se como sendo uma forma de conhecimento elaborado e compartilhado, tendo uma perspectiva prática e contribuindo para a construção de uma realidade comum a um conjunto e que é formulada pelos sujeitos dos diversos segmentos de uma sociedade. São esses significados compartilhados que possibilitam a construção de perspectivas comuns.

Sendo as representações sociais uma forma de conhecimento socialmente elaborado e compartilhado, com um objectivo prático, que contribui para a construção de uma realidade comum a um conjunto social, revela-se pertinente referenciá-las neste estudo, pois um dos objectivos é precisamente conhecer as representações sociais dos Psicólogos escolares e dos professores acerca dos problemas de comportamento ou indisciplina dos alunos na sociedade moderna.

2.1. Concepção da adolescência e juventude na sociedade actual

A adolescência significa em latim «crescer», um período de grandes modificações no ser humano. Aparece então a noção da existência de um desenvolvimento bio-psico-social, caracterizado por mudanças interligadas ao nível do corpo, pensamento, vida social e do próprio eu (Silva, 2004; Seelmann, 1988). Este período pode ir desde os 10 ou 11 anos até aos 18 ou 19, merecendo especial atenção (Sampaio, 1994). O ponto de partida é biológico e o ponto de chegada é cultural.

Este é um espaço de tempo de transição entre a infância e a idade adulta, em que o jovem sofre alterações a nível biológico (despertar do metabolismo endócrino, com modificações corporais: aceleração da velocidade de crescimento, mudanças das características sexuais entre muitas outras) (Silva, 2004). Também a nível psicológico sofre modificações nomeadamente na interiorização das mudanças físicas, no estabelecimento de novas e diferentes relações, o que leva a um comportamento social

responsável e mais autónomo, notória evolução da personalidade que se torna mais equilibrada pois há maior consciencialização para a importância dos valores éticos e morais da cultura onde está inserido e ainda, maior capacidade para planear e orientar de forma coerente os seus projectos e opções futuras (Silva, 2004).

Também Kirchler (1996) refere que a adolescência é caracterizada por um conjunto de mudanças a todos os níveis, sendo mais notório na fase da puberdade o crescimento fisiológico que poderá afectar todo o outro conjunto de mudanças, nomeadamente, psicológicas, sociais, relacionais, de personalidade, etc. Estas mudanças podem revelar-se conflituosas e abalarem algumas das certezas já interiorizadas e consolidadas a nível intrínseco dos indivíduos.

É assim considerado um período situado entre a dependência e a autonomia, caracterizado por: contradições, confusões, conflitos com os pais e procura de identidade e autonomia. O adolescente, de um modo geral, já não aceita ser tratado como criança e encara o futuro motivado pela escolarização a que é obrigado. A escola exige responsabilidade por parte do adolescente, obrigando-o a fazer opções, muitas vezes recusando ouvir a opinião dos pais e preferindo escutar a voz dos seus pares (Silva, 2004; Lasconi, 1996).

Freud na sua visão acerca da adolescência considerava-a como um período turbulento e os adolescentes como imprevisíveis, inconstantes e atormentados. Para este autor, esta turbulência é uma experiência inevitável para qualquer ser humano. As dificuldades relacionadas com o desenvolvimento biológico acontecem num momento próprio, sobre o qual o indivíduo não exerce qualquer controlo. Também as alterações ambientais, bem como as mudanças nas relações sociais contribuem para as dificuldades sentidas durante a adolescência. E Freud defendia que estas relações sociais se desenvolvem sob o controlo de um quadro temporal biologicamente determinado (Silva, 2004).

Verificamos que os adolescentes procuram referências que os ajudem a superar esta etapa. É durante estes períodos críticos que a especificidade do sistema social em que os indivíduos se encontram, lhes possibilita ou não encontrar soluções adequadas

para fazer face às dificuldades e exigências com que se confrontam. Aqui revela-se de suma importância a pertença a grupos de amigos, como grupos de referência com os quais os adolescentes se relacionam psicologicamente e aos quais interessa pertencer. Estes grupos revelam-se para os adolescentes uma entidade indispensável neste período de transição para a idade adulta. Há várias razões invocadas por jovens para pertencerem a determinado grupo e podemos elencar as seguintes, segundo um estudo feito por Palmonari e Pombeni (1989, cit. por Kirchler, 1996): simplesmente para se divertirem, partilhar experiências, esperam que o grupo lhes forneça apoio e suporte para lidarem com dificuldades, querer conhecer outras pessoas e para não estarem sozinhos.

Podemos afirmar que no decorrer e desenvolvimento da adolescência, vai surgir a necessidade do afastamento da tutela parental e maior autonomia para se dedicarem com mais afinco à relação com os grupos de pares, o que vai conduzir à construção da vida social no jovem. Vai ser aqui que o adolescente redescobre as suas referências a normas e também a novos estatutos que procura adquirir. Esta adesão a grupos de pares promove as escolhas e opções, situação que não acontece em relação aos pais, pois estes não se podem escolher. As relações que se mantêm com o grupo ou simplesmente com o amigo são muito mais racionais, uma vez que a carga afectiva é menor. Isto denota-se na medida em que, se estas relações de amizade não se mostrarem favoráveis, o corte não será muito dramático ou absolutamente constrangedor, como seria no caso da família (Silva, 2004; Lasconi, 1993).

A socialização do adolescente passa pelas relações de amizade que desenvolve com o grupo e representa o caminho para a maturidade, e para a autonomia da tutela parental. Para o adolescente, aderir a um grupo, representa a adaptação a uma organização colectiva tal como encontramos na sociedade humana em geral (Silva, 2004). Vemos então que os colegas/ pares são muito importantes para o desenvolvimento saudável dos adolescentes, quer seja inseridos num grupo ou mesmo meros encontros individuais. Pertencer a um grupo é garante de êxito nas relações com os colegas/pares.

Todo o processo de socialização é reconhecido como condicionante na estrutura integral do adolescente, por ter um grande significado a nível funcional para a sua estabilização. O adolescente atinge a sua individualidade e integração social que será uma estrutura base na sua vida adulta.

2.2. Desenvolvimento dos valores nos jovens na sociedade actual

Os adolescentes vêm-se hoje em dia confrontados com uma sociedade em permanente mudança, em que princípios, valores e objectivos de vida são cada vez menos visíveis. Vemos então uma sociedade com imensas solicitações para os jovens que muitas vezes os desviam do que deveria ser o essencial na sua vida - referimo-nos, nomeadamente ao consumo de substâncias, algumas ilícitas. Também no decorrer desta sociedade mais tolerante e permissiva, têm surgido problemas mais graves, como por exemplo: delinquência juvenil, doenças graves e crónicas, psicoses, suicídio, violência contra crianças, acidentes vários, movimentos de alienação cultural, gravidez na adolescência, preferindo-se tudo o que é efémero, motivados por uma sociedade que muitas vezes transmite contra-valores aos jovens sendo que, este problema começa cada vez mais, no seio familiar (Silva, 2004).

De referir aqui a perspectiva de Erik Erikson quanto ao desenvolvimento psicossocial no adolescente. Este modelo discorre sobre o desenvolvimento humano desde o nascimento até ao fim da vida considerando a interacção do indivíduo com o seu meio (afectivo, social, cultural e histórico). Nesta perspectiva o desenvolvimento é orientado por um princípio epigenético, como que o planeamento básico que determina a emergência das diferentes tarefas psicossociais no momento oportuno e de forma integrada. Em cada estágio do desenvolvimento psicossocial o indivíduo depara-se com uma dinâmica entre dois pólos com implicações para o seu ajustamento psicossocial. Assim, cada estágio é considerado um potencial ponto de viragem, o qual determina um desenvolvimento saudável por oposição a um desenvolvimento patológico. A adolescência (objecto do nosso estudo) é uma fase de procura de si próprio e de um sentido para a vida. É neste período que o jovem se vai confrontar com tarefas fundamentais ao seu desenvolvimento, nomeadamente a construção da sua identidade, a

procura de autonomia face aos pais, a procura de novas relações significativas (amigos, namorados). Esta fase de grandes mudanças vai exigir ao jovem uma síntese e integração das tarefas psicossociais anteriores (Silva, 2005). É nesta fase também que o indivíduo mais concretamente reconhece a necessidade de interiorizar valores que serão benéficos para a sua vida em sociedade.

A orientação do ser humano para os valores, pela sua própria natureza não é controversa nem carece de justificação. Por exemplo, sem a ideia de justiça a vida comum das pessoas não poderia ser ordenada com uma justificação suficiente da igualdade e da desigualdade. Também sem a ideia de liberdade não se poderia impor um limite às forças instintivas das pessoas. E ainda sem a ideia de solidariedade a desigualdade de oportunidades não poderia ser compensada, nem garantida a dignidade humana. Enquanto ser racional e social limitado, o ser humano, nas suas orientações de valor, existe sempre de tal modo que, ao conceito formal correspondem, ao mesmo tempo, representações materiais (Vidal, 1996).

O valor é uma qualidade estrutural que tem existência e sentido em situações concretas. Apoiar-se duplamente na realidade, pois, a sua estrutura valiosa surge das qualidades empíricas e o bem ao qual se incorpora dá-se em situações concretas; mas o valor não se reduz às qualidades empíricas nem se esgota nas suas realizações concretas, deixa aberto um largo caminho para a actividade criadora do homem.

A adolescência sendo como já se disse, um período stressante e repleto de crises e sobressaltos, tanto ao nível de gestão de conflitos, aceitação/ consolidação da própria identidade, formação e estruturação dos valores morais e éticos, etc., destaca-se como sendo um período de transição que exige formas de ajustamento e confrontação com dificuldades e tarefas desconhecidas. Aqui se incluem as tarefas de desenvolvimento que poderão definir-se como os problemas que surgem em certos períodos da vida do indivíduo. Assim, Havighurst (1951 cit. por Kirchler 1996) refere que a resolução dessas tarefas com sucesso leva à felicidade, prevendo maior sucesso em tarefas futuras, enquanto o seu insucesso conduz à infelicidade, à desaprovação social e grandes dificuldades de lidar com tarefas futuras. Estas tarefas de desenvolvimento provêm de diferentes fontes, nomeadamente, da maturidade física, de pressões culturais ou

expectativas sociais e das aspirações ou valores individuais. Este autor refere ainda um conjunto de tarefas desenvolvimentais com as quais os adolescentes são confrontados e que necessitam de ser ultrapassadas, são elas: aceitação do seu corpo e papel sexual; desenvolvimento de relações saudáveis com os seus pares; tornar-se emocionalmente independente de pais e outros adultos; adquirir independência económica; fazer opções para ser integrado no mundo do trabalho; desenvolver as capacidades cognitivas necessárias para atingir as competências sociais; adquirir e compreender comportamentos sociais responsáveis; preparar-se para constituir uma nova família; adquirir valores e um sistema ético de crenças que formem a base do seu comportamento e a sua ideologia. A participação dos adolescentes em relações sociais e interpessoais ajuda-os a lidar com sucesso nas tarefas de desenvolvimento.

De referir que na sociedade contemporânea, o adolescente pode ter como modelo, adultos que preconizam a exclusão da existência do outro, fruto da escassez de valores que antes eram estruturantes e que hoje em dia já não se afiguram relevantes no mundo hodierno. Essa “desvalorização” de valores deixou um enorme vazio que é preenchido com a imensa oferta promotora do consumismo (Milnitsky-Sapiro, 2005). Assim, ao contrário dos valores instituídos como intrínsecos ao ser humano, os valores produzidos na cultura retiraram o investimento na arte de “ser no mundo” voltando-se para o “estar no mundo” (Milnitsky-Sapiro, 2005).

A adolescência muitas vezes pode ser entendida como uma invenção da contemporaneidade, e não podemos negar que as mudanças fisiológicas e hormonais que marcam o acesso à puberdade denotam características de um tempo entre a infância e o mundo adulto. Reconhecemos ainda, que o processo adolescente aparece marcado pela sua história no seu contexto social, e cultural que o compõem.

Em gerações anteriores, as figuras parentais sustentavam os seus valores conservadores através de acções adultas autoritárias ou punitivas, mas deixavam um espaço simbólico para o processo de identificação quer apoiado no realismo moral - contra a hipocrisia moralista do velho provérbio, “olha para o que eu digo, e não olhes para o que eu faço”, quer no idealismo, pela busca de construir um mundo mais justo e

humano, ou ainda, pelo desejo de ser diferente dos pais adultos (Milnitsky-Sapiro, 2005).

Qualquer que seja a configuração da realidade familiar, esta é também contemporânea da violência e de uma certa violação dos direitos do homem. Torna-se, por vezes, flagrante o conflito entre a concepção da família, enquanto espaço da afectividade e do amor, e a concomitante prática da violência. Tem vindo a perder-se o equilíbrio nas relações familiares e isto é notório nos dias de hoje. No dizer de Fernandes (1994) hoje em dia no seio familiar dá-se demasiada importância ao consumismo deteriorando-se e fragilizando-se as relações sociais. Os filhos correm o risco de se transformarem em simples peso económico e a parte familiar fica afectada. Nesta perspectiva, a família poderá ser rejeitada, desde que percebida como constrangimento e factor limitador da liberdade e da realização individual, sem compromissos. Os pais consideram terem o direito/dever de castigar os filhos, recorrendo muitas vezes à violência. E nem sempre é fácil saber onde termina o castigo e começa a violência. Decorrente deste facto, poderão aparecer as designadas família de risco (Fernandes, 1994).

A socialização dos jovens pode ser posta em causa. A violência na família compromete um desenvolvimento equilibrado. Certas famílias actuais, vivendo no conflito e na violência, criam nos jovens uma atitude contrária ao ideal de família, originando assim uma desarmonia entre o conceito de família e a sociedade. O que parece estar particularmente em causa é a constituição de um lar, onde os filhos sejam desejados e acolhidos com carinho e onde a transmissão de valores morais e cívicos sejam uma prioridade para uma educação efectiva dos jovens. No entanto, o passado dos jovens que vivenciaram problemas familiares poderá desaconselhar-lhes a reprodução da experiência de conflitualidade e de violência, pois sentiram a nível pessoal o nefasto exemplo na sua vida (Fernandes, 1994).

Vivemos num mundo em que a violência está muito presente, não só pelas camadas mais jovens mas também por adultos conferindo um mau exemplo às gerações futuras. Esse facto irrefutável indica também que os jovens não têm sido vitimizados somente, mas têm reproduzido a violência de que são vítimas, submetendo à mesma

condição, um contingente muito amplo da sociedade. Denota-se que, este fenómeno social da violência adolescente afecta múltiplos segmentos do colectivo, e os actos podem variar desde o vandalismo urbano, à execução de colegas e professores na instituição escolar e à violência a todos os níveis na instituição familiar (Milnitsky-Sapiro, 2005).

Aprofundando agora a análise dos factores não manifestos que podem estar a contribuir para uma falha na elaboração dos processos identitários envolvendo a construção de valores sócio-morais, podemos referir, segundo Milnitsky-Sapiro (2005) que esse fracasso se deve justamente à visibilidade do risco potencial que esses adolescentes têm na sociedade. Esses jovens identificados podem ser discriminados pela sociedade onde se inserem, e podem ter mais tendência a praticar actos violentos, para justificar essa discriminação. Todos os agentes de educação devem contribuir por promover situações onde os jovens em risco encontrem equilíbrio e realização pessoal e profissional.

Denota-se que a violência na adolescência, quando acontece em famílias cuja figura parental é caracterizada por ser forte e firme poderá solucionar-se facilmente, pois o adolescente com a evidência desses comportamentos apenas pretende chamar a atenção sobre si mesmo. E que, se não é possível acolhê-lo através de uma figura parental forte, e afectiva, que cada instituição procure essa configuração através do investimento interpessoal (Milnitsky-Sapiro, 2005).

Parte II – Estudo Empírico

Capítulo 3. Representações sociais sobre a indisciplina na escola

Hoje em dia nas nossas escolas há uma percentagem razoável de alunos que manifestam comportamentos disruptivos. Segundo o relatório Talis (2009) (é a designação do novo inquérito da OCDE: “inquérito internacional sobre ensino e aprendizagem”. Trata-se do primeiro inquérito à escala internacional que se debruça sobre o ambiente de aprendizagem e as condições de trabalho dos professores nas escolas. Examina questões que afectam os professores e o seu desempenho, na perspectiva dos directores/presidentes e dos próprios professores), para além das perturbações na sala de aula, outros factores que prejudicam o ensino incluem o absentismo dos alunos (46%), a sua chegada tardia à aula (39%), o uso de linguagem vulgar e blasfema (37%) e a intimidação ou ofensas verbais contra outros estudantes (35%). Para além disto, nos vários países inquiridos, 60% dos professores encontram-se em escolas cujos directores/presidentes comunicam que os distúrbios na sala de aula prejudicam a aprendizagem (Talis, OCDE, 2009).

Como resolver ou evitar que esta problemática que assola as nossas escolas passe a ser mais diminuta?

Muito já se investigou sobre o assunto, nomeadamente no que se refere a problemas de comportamento. Assim, iremos debruçar-nos sobre os problemas comportamentais, que não têm a sua origem em qualquer patologia, mas sim, noutras causas de origem familiar, social ou económica.

Na verdade, o problema da indisciplina na escola possivelmente remonta já à existência da própria escola. Cada geração que passa pela escola tem sempre a percepção de que cada vez as situações são mais dramáticas, fruto das mais diversas solicitações externas ao indivíduo. É de destacar alguns argumentos que muitas vezes são simples desabafos dos professores nos corredores das escolas ou na sala de professores ao referirem-se aos seus alunos: “são mal comportados”, “muito desinteressados”, “sempre desatentos”, “desobedientes”. A lista poderia ser infindável para adjectivar os comportamentos dos alunos tanto em sala de aula como no espaço exterior.

Dada a problemática continuar a ser tão actual e causadora de tantas inquietações junto da comunidade escolar, debruçámo-nos sobre este assunto na fase empírica do estudo analisando os resultados obtidos e as respectivas conclusões para melhor entendermos o comportamento e os valores dos adolescentes hodiernos.

3.1. Objectivos

Com este estudo pretendemos conhecer as representações sociais do Psicólogo escolar, dos Professores e do Presidente do Conselho Executivo relativamente à relação que existe entre os problemas de comportamentos ou indisciplina e a sociedade moderna; relacionar a ocorrência de comportamentos disruptivos e a falta de valores familiares/ estrutura familiar; conhecer as motivações dos alunos para aprender, a fim de obterem melhor desempenho académico e por fim reconhecer o papel do Psicólogo escolar na prevenção e resolução de problemas comportamentais. A metodologia utilizada foi a entrevista semi-estruturada e o inquérito por questionário como base para recolha de dados.

Da definição destes objectivos surgiram as seguintes questões de investigação que pretendemos clarificar.

3.1.1 Questões de Investigação

Dos supra indicados objectivos decorrem as seguintes questões de investigação:

- Qual é o conhecimento do Psicólogo escolar e dos professores relativamente à relação que existe entre os problemas de comportamento dos alunos em sala de aula e a sociedade em geral?
- Como é percebida a relação entre os problemas de comportamento e a estrutura e valores familiares?
- Quais são as actuais motivações, percebidas pelos professores, dos alunos para a aprendizagem?

- Qual a importância do Psicólogo escolar na prevenção e resolução de problemas comportamentais?

Tendo em conta os objectivos que nos propomos cumprir e as respectivas questões de investigação a que pretendemos responder, procedemos à realização de um estudo empírico com alguns agentes educativos numa escola pública do ensino regular, a fim de obtermos a perspectiva dos participantes (Directores de Turma, Psicólogo Escolar e Presidente do Conselho Executivo da Escola) sobre o fenómeno em estudo.

3.2. Método

Halfpenny (1979, cit. por Zenelli, 2002) aponta diferentes concepções do que se entende por dados qualitativos, dependendo da abordagem do pesquisador. De um modo geral, as pesquisas qualitativas preocupam-se em desenvolver conceitos mais do que aplicar conceitos pré-existentes, estudar casos particulares mais do que abarcar populações extensas e descrever os significados das acções para os actores mais que codificar eventos. Outras distinções acrescentam que os pressupostos subjectivistas tendem ao entendimento da experiência subjectiva em vez do teste de hipóteses, à lógica comparativa em vez da lógica de probabilidades, aos delineamentos de estudos de caso em vez dos delineamentos experimentais, à análise interpretativa em vez da manipulação estatística de dados e a tomar os dados na forma de palavras em vez de números (Zanelli, 2002).

Podemos ainda referir, e decorrente da nossa experiência como docentes, que diferenças na qualidade dos cuidados do ambiente familiar e das respectivas condições económicas resultam em modos diferentes de lidar e enfrentar as interacções sociais, sem esquecer que o próprio comportamento pode intervir, no desenvolvimento pessoal e social do indivíduo.

No dizer de Fortin (1999, cit. por Silva, 2004, p. 77):

Qualquer investigação efectuada junto de seres humanos levanta questões morais e éticas. A própria escolha do tipo de investigação determina directamente a natureza dos problemas que se podem colocar.

Para garantir a fiabilidade do estudo, fazemos aqui uma descrição pormenorizada e rigorosa da forma como o mesmo foi efectuado. De forma a garantir a validade interna utilizámos diferentes métodos de recolha de dados, a saber, entrevista semi-estruturada e inquérito por questionário misto, e discutimos os resultados com outros investigadores.

3.2.1. Participantes

O estudo empírico foi realizado numa Escola situada na cidade de Águeda. Hoje Águeda é uma cidade em franco desenvolvimento económico e social, sendo uma das cidades mais industrializadas do país. O Concelho de Águeda encontra-se administrativamente integrado no Distrito de Aveiro, Região da Beira Litoral. Em termos geográficos, situa-se na bacia hidrográfica do Rio Vouga, estando delimitado a Norte pelo referido Rio, a Sul pelo Rio Cértima, a Nascente pela Serra do Caramulo e a Poente pelas terras baixas da Ria de Aveiro. Este enquadramento territorial confere ao Concelho, a nível do Distrito, uma posição central no que é uma das zonas mais desenvolvidas do País, estabelecendo mesmo a transição entre o Litoral e o Interior. A escola enquadra-se nesta situação, não se inserindo numa zona problemática onde haja situações de risco para os alunos ou comunidade escolar.

A Escola em estudo é uma Escola Secundária com 3º ciclo do Ensino Básico no Concelho de Águeda, Distrito de Aveiro, como já foi referido anteriormente. É uma escola que tem cerca de 1100 alunos, 109 professores e cerca de 50 funcionários. Conta com 7 turmas do 7º ano; 4 turmas do 8º ano; 5 turmas do 9º ano; 11 turmas do 10º ano; 10 turmas do 11º ano e 8 turmas do 12º ano. Além de uma turma do Curso de Educação e Formação, no ensino secundário a escola oferece os cursos: Científico - Humanísticos, Tecnológicos e Profissionais. Além dos serviços normais para o bom funcionamento de uma escola, nomeadamente, secretaria, bar, cantina, etc., dispõe ainda de um Centro de Formação Intermunicipal, Biblioteca em rede escolar, Serviços de Psicologia e Orientação, Gabinete de apoio ao aluno, Gabinetes de recepção aos encarregados de educação, Sala de professores/Sala de trabalho dos professores, Sala de estudo, Sala dos funcionários, Auditórios / Salas específicas Recursos audiovisuais / portáteis. Possui

ainda alguns canais de comunicação entre toda a comunidade escolar: cartão electrónico, correio electrónico, o jornal escolar, sítio da escola na Internet e um boletim informativo. Esta Escola possui bons recursos humanos, físicos e materiais para o seu bom desempenho a todos os níveis.

Nos estudos qualitativos pode interrogar-se um número limitado de pessoas pelo que a questão da representatividade, no sentido estatístico do termo, não se coloca (Albarello, 2005). O critério que deve determinar o valor da amostra é a adequação aos objectivos da investigação, tendo em conta como princípio essencial a diversificação das pessoas interrogadas e garantindo que nenhuma situação importante foi esquecida (Albarello, 2005).

A amostra do nosso estudo pertence à escola anteriormente referida e é constituída por catorze profissionais sendo que, doze Directores de Turma, dois por cada ano lectivo do 7º ao 12º ano, Psicólogo escolar e Presidente do Conselho Executivo. Considerámos pertinente questionar o Presidente do Conselho Executivo da Escola acerca das ocorrências disciplinares dos alunos da escola que dirige, bem como entrevistar o Psicólogo escolar que revela ser um agente educativo importante na escola, em diversas vertentes, nomeadamente no que diz respeito ao acompanhamento dos alunos. Aos Directores de Turma realizámos duas entrevistas por ano de escolaridade, do 7º ao 12º ano, por considerarmos importante para o estudo a diversificação.

A selecção do tamanho da amostra teve como pressupostos: o número de participantes necessários para conseguir a redundância nas informações ou a sua saturação pode já encontrar-se entre dois a dez participantes e ainda, não há regras para o tamanho da amostra, sendo o mais importante a riqueza da informação (Esteves, 1996, cit. por Silva, 2004).

A acessibilidade a esta amostra teve por base a nossa área de intervenção profissional e existência de receptividade para a realização do estudo por parte do Conselho Executivo da Escola. Seleccionámos esta amostra por considerarmos serem estes os participantes que melhor podem contribuir para os objectivos do estudo pois abarcava, no caso dos professores, todos os anos de escolaridade e também porque os

Directores de Turma têm acesso a todas as informações pertinentes acerca dos alunos e que serviram de base ao estudo.

A tabela seguinte refere-se aos dados sociodemográficos da amostra, no que concerne ao género, função, ano de escolaridade a que leccionam, tempo de serviço e número de anos a leccionar na escola onde foi realizado o estudo.

Tabela 1. Dados sociodemográficos da amostra

Participantes	Género	Função	Ano de escolaridade	Tempo de serviço	Nº de anos nesta escola
E1	Masculino	Presidente do C.E.	----	Não resposta	13
E2	Masculino	Psicólogo	----	14	4
E3	Masculino	Professor	7º	13	3
E4	Masculino	Professor	7º	14	2
E5	Feminino	Professor	8º	35	25
E6	Feminino	Professor	8º	28	20
E7	Feminino	Professor	9º	12	5
E8	Feminino	Professor	9º	18	3
E9	Masculino	Professor	10º	16	3
E10	Feminino	Professor	10º	24	20
E11	Feminino	Professor	11º	18	16
E12	Feminino	Professor	11º	13	4
E13	Masculino	Professor	12º	15	10
E14	Feminino	Professor	12º	3	1

Relativamente ao género, temos oito participantes do sexo masculino e seis do sexo feminino. Quanto ao tempo de serviço, os participantes situam-se entre os três e os trinta e cinco anos de serviço, distribuindo-se de forma heterogénea pelos diversos níveis de ensino. No que diz respeito ao número de anos nesta escola, podemos constatar pela tabela acima, que vão desde o um ano até aos vinte e cinco anos a leccionar neste estabelecimento de ensino. Quanto às habilitações académicas dos participantes, apenas um tem Bacharelato na área da Contabilidade, oito possuem o grau de Licenciatura que vai desde as áreas da Psicologia, História, Química, Desporto, Línguas e Matemática e contamos ainda com cinco participantes Mestres nas áreas de Economia, Química, Novas Tecnologias e Literatura. As disciplinas que leccionam os entrevistados Directores de Turma, vão desde as Ciências Físico-Químicas, Formação

Cívica, Educação Física, Higiene e Segurança, Educação Tecnológica, Área de Projecto, Tecnologias da Informação e Comunicação, História, Área de Estudo da Comunidade, Português, Matemática, Práticas de Acção Social e Comércio e Distribuição. Verificámos grande heterogeneidade nas áreas leccionadas pelos entrevistados. Relativamente ao Presidente do Conselho Executivo, podemos referir que apenas exerce as funções de presidente da escola, não sendo docente.

3.2.2. Instrumentos

A nossa escolha do método qualitativo, neste caso a entrevista semi-estruturada, deve-se à concordância com o que preconiza Fortin (1999, cit. por Silva, 2002), referindo que o investigador que utiliza este método está preocupado com a compreensão absoluta e ampla do fenómeno em estudo. Assim, o investigador observa, descreve, interpreta e aprecia o meio e o fenómeno tal como se apresentam, sem procurar controlá-los. Além disso, a entrevista é um modo particular de comunicação verbal que se estabelece entre o investigador e os participantes com o objectivo de colher dados relativos às questões de investigação formuladas. Assim sendo, no nosso estudo optámos por realizar entrevistas semi-estruturadas pois é o instrumento mais adequado para delimitar os sistemas de representações, de valores, de normas veiculadas pelo indivíduo (Albarello, 2005). Interessa-nos também detectar através das respostas, não apenas opiniões mas também as representações que os entrevistados possuem acerca dos problemas de comportamento e das motivações dos alunos para a aprendizagem. Assim elaborámos um guião de seis perguntas para a entrevista ao Psicólogo escolar e um guião de oito perguntas para os Directores de Turma (Anexo A). As questões dirigidas ao Psicólogo escolar versavam a recolha de informações acerca do número de ocorrências recebidas por motivos disciplinares; as causas para os problemas de indisciplina; a influência da sociedade nos comportamentos dos alunos; o papel da família do adolescente; a influência da estrutura familiar na indisciplina e a sua actuação como Psicólogo perante esta problemática na escola. Relativamente às questões direccionadas aos Directores de turma, versavam sobre a recolha de informações acerca do número e caracterização dos problemas disciplinares a si reportados; a estrutura familiar desses alunos; informações quantitativas e qualitativas

acerca das aprendizagens dos alunos; sanções aos alunos indisciplinados; as suas motivações para a aprendizagem e as estratégias adoptadas na prevenção da indisciplina.

Realizámos um inquérito por questionário misto (Anexo B), pois tem um grau intermédio de informalidade, com questões abertas e fechadas focadas essencialmente nos conhecimentos do entrevistador acerca do tema em estudo, neste caso o Presidente do Conselho Executivo, acerca dos problemas de comportamento na sua escola e as questões pretendiam obter informações acerca dos casos de indisciplina a si reportados e a sua distribuição pelos anos lectivos bem como a sua actuação perante os casos e a oferta da escola na prevenção da indisciplina.

3.2.3. Procedimentos

A escolha desta escola para a realização do estudo empírico teve por base a nossa área de intervenção profissional e a receptividade por parte do Conselho Executivo da Escola. Desta forma tivemos bastante facilidade de acesso aos participantes, na medida em que fazemos parte dos pares. Entrevistar colegas traz um factor de subjectividade associado, facto que foi consciente e assumido pelo investigador.

Inicialmente fizemos o pedido de autorização (Anexo C) ao Conselho Executivo por escrito garantindo o anonimato da escola e confidencialidade dos dados recolhidos junto dos participantes. Depois de deferido o pedido, o estudo foi iniciado.

Seguidamente realizámos três entrevistas de pré-testes numa outra Escola Secundária da cidade de Águeda, o que nos levou a concluir, depois de lidas e analisadas, que o guião inicial poderia ser aplicado, pois as respostas iam de encontro aos objectivos que nos propusemos atingir.

Iniciámos os contactos aos Directores de Turma entrevistados, dois por cada ano lectivo. A abordagem aos colegas foi feita de forma directa, solicitando a sua

colaboração para o estudo e apenas dois dos seleccionados não se mostraram disponíveis.

A todos os participantes foi dado o formulário do consentimento informado (Anexo D), em duplicado, que depois de lido e assinado pelo participante e investigador foi arquivado.

As entrevistas decorreram por escolha nossa no local de trabalho, na escola, designadamente nos gabinetes dos Directores de Turma, garantindo mais privacidade e menos ruído. A duração das entrevistas variou entre 15 a 45 minutos, tendo sido realizadas entre os meses de Janeiro a Abril de 2009. Todos os entrevistados tinham acesso ao guião e realizámos os registos através de gravador na presença dos mesmos. A todos foi garantido o anonimato e confidencialidade dos dados recolhidos.

Seguidamente foi feita a transcrição *verbatim* das entrevistas, sendo os dados guardados em formato Word 2003 para impressão. Posteriormente foi feita a leitura e releitura das entrevistas no sentido de encontrarmos pontos em comum e ligações pertinentes ao estudo – comunalidades e discrepâncias.

Depois deste trabalho prévio procedemos, a partir da identificação dos domínios, à elaboração de categorias e agrupamento em subcategorias com recurso à folha de Excel 2003, tendo como metodologia de suporte a análise de conteúdo.

A análise de conteúdo é uma operação intelectual básica de análise qualitativa dos materiais das entrevistas e consiste em descobrir categorias, ou seja, classes pertinentes de objectos, de acções, de pessoas ou de acontecimentos. Trata-se de definir as suas propriedades específicas e conseguir construir um conjunto de relações entre essas classes (Albarello, 2005). Esta operação pode assumir aspectos diferentes consoante os objectivos atribuídos à análise. A finalidade da análise é a de desenvolver novos conceitos susceptíveis de explicarem comportamentos de actores situados empiricamente, desenvolver relações entre diferentes conceitos e fornecer exemplos empíricos susceptíveis de fundamentarem a sua possibilidade (Albarello, 2005).

Posteriormente, depois de categorizarmos, recorreremos a um par investigador para refinar as categorias e analisar as inconsistências. O passo seguinte foi descrever os resultados obtidos da análise das entrevistas e respectiva categorização.

3.3. Resultados

Relativamente ao inquérito por questionário feito ao Presidente do Conselho Executivo da Escola, este refere que lhe foram apresentados entre 16 a 20 casos de indisciplina, sendo que 5 foram relativos ao 7º ano, 3 relativos ao 8º ano, 1 relativo ao 9º ano, 5 relativos ao 10º ano, 0 relativos ao 11º ano, 1 relativos ao 12º ano e 2 relativos ao Curso de Educação e Formação. Quanto à forma como resolveu os problemas, foi por decisão pessoa e directa e outra forma encontrada foi a sua parceria com o Director de Turma e respectivo Encarregado de Educação. Os castigos aplicados passam por trabalho comunitário na escola, repreensão oral e escrita e exigência de pedido de desculpas. A escola, na pessoa do Presidente, para prevenir problemas de comportamento ou indisciplina, aconselha melhorar e aprofundar a relação dos Directores de Turma com os Encarregados de Educação.

A partir da análise das entrevistas, apresentamos seguidamente uma tabela sinóptica referente às participações disciplinares orais e escritas dos alunos nos diversos anos de escolaridade. Referimos também o número de alunos problemáticos que estão inscritos na disciplina de Educação Moral e Religiosa Católica, por considerarmos pertinente no sentido de analisarmos e verificarmos a sua influência.

Tabela 2. Caracterização dos alunos problemáticos referidas pelos professores

	E3	E4	E5	E6	E7	E8	E9	E10	E11	E12	E13	E14
Nº alunos da turma	26	26	25	27	25	25	23	20	20	20	20	20
Nº de alunos Problemáticos	3	1	12	14	9	“muitos”	6	5	1	10	1	1
Nº de Participações Escritas	2	1	17	37	28	1	24	0	0	6	1	0
Nº de Participações Oraís	1	0	0	0	0	“muitos”	0	bastantes	2	6	0	6
Nº de alunos problemáticos inscritos em E.M.R.C.	0	0	10	5	1	+ de 10	0	0	0	0	0	0

A tabela é reveladora que no ensino básico, 7º, 8º e 9º anos (de E3 a E8), existem mais alunos problemáticos, bem como mais participações disciplinares reportadas, tanto orais como escritas. Apenas 4 das 12 turmas têm alunos problemáticos inscritos em Educação Moral e Religiosa Católica.

A tabela seguinte apresenta o número de níveis inferiores a três (ensino básico, de E3 a E8) ou módulos por concluir ou classificações inferiores a dez (ensino secundário de E9 a E14, sendo que E9, E10 e E12 pertencem aos cursos profissionais obtendo aprovação em módulos e E11, E13 e E14 pertencem ao curso científico-humanístico com classificações nas disciplinas de 1 a 20), dos alunos problemáticos.

Tabela 3. Número de níveis inferiores a três ou módulos por concluir ou classificações inferiores a dez dos alunos problemáticos

	E3	E4	E5	E6	E7	E8	E9	E10	E11	E12	E13	E14
Nº de níveis inferiores a três ou módulos por concluir ou classificações inferiores a dez por aluno	1c/0*; 1c/1; 1c/2	1c/5	2 c/ 4; 2 c/ 5; 6;3;2; 1; res- tantes c/ 0	+gra- ves: 8; 5; 3; 1	1 c/ 4; 1 c/ 3; 1 c/ 2; 1 c/ 1; Ou- tros c/ 0	1 c/ 4;	1c/12 **; 1c/13; 1c/9; 2 c/ 8; 1c/3	0	1c/3	1c/8; 1c/4; 2 c/ 9; 1c/1;	0	0

* Um aluno com zero níveis inferiores a três.

** Um aluno com doze módulos por concluir

Conclui-se pela análise da tabela 3. que quase todos os alunos considerados problemáticos possuem níveis negativos e demonstram problemas de aprendizagem.

Depois da análise exaustiva ao conteúdo das entrevistas, encontrámos as seguintes categorias e respectivas subcategorias relativamente a cada domínio, que passamos a descrever (Anexo E):

Tabela 4. Domínios, categorias e subcategorias

Domínio	Representações sociais do Psicólogo escolar e dos professores relativamente à relação entre indisciplina e sociedade moderna
Categoria	Causas de indisciplina

Subcategorias	Factores intrínsecos Factores extrínsecos Imaturidade Excessivamente protegidos Acidentes ocorridos com familiares Doença do foro oncológico na infância Deixam-se influenciar pelos comportamentos dos outros Falta de compreensão dos professores
Categoria	Influências do mau comportamento
Subcategorias	Sociedade tolerante Sociedade mais permissiva Sociedade menos exigente Características da sociedade
Categoria	Casos reportados pelos professores por escrito
Subcategorias	2 casos 1 caso 17 casos 37 casos 28 casos 1 caso 24 casos 0 casos 6 casos
Categoria	Casos reportados pelos professores oralmente
Subcategorias	1 caso Bastantes caso Muitos casos 6 casos
Categoria	Comportamentos na sala de aula
Subcategorias	desobediência conflitos com professores Provocação participação inadequada reincidência de maus comportamentos Falta de educação Falta de postura Conversas paralelas Arrogância Fracá receptividade às críticas Violência física Violência verbal Actos de vandalismo Distracção Arremesso de objectos Brincadeiras Linguagem imprópria Recusa fazer tarefas Roubo Ruído/ barulho Fracá assiduidade Mexer em material não autorizado Desonestidade Ameaças ao professores

Domínio	Relação entre comportamento disruptivo e família
Categoria	Características da família
Subcategorias	Estrutura nuclear 1º elo de referência potencia a relação com a sociedade Demite-se do seu papel normativo
Categoria	Papel preventivo da família
Subcategorias	Activo no processo desenvolvimental Deve ser consciente Devem ser responsáveis Atento às necessidades do filho Presença transversal Não ter um papel secundário Não atribuir responsabilidades a outros Não delegar competências nas escolas Não se demitir do seu papel educativo
Categoria	Influência da estrutura familiar
Subcategorias	Família condiciona o desenvolvimento da percepção de si no jovem Família condiciona o desenvolvimento da percepção dos outros no jovem Família condiciona o desenvolvimento da percepção do mundo no jovem Disfuncionalidades Traumáticas
Categoria	Estrutura familiar dos alunos problemáticos
Subcategorias	Nível médio Complicadas Pais divorciados estável Monoparental vive com os avós tradicional Classe média – alta Classe média – baixa Família reconstruída Estruturadas Nível sócio-económico muito baixo baixo nível de escolaridade Desemprego Invalidez parental
Categoria	Relação da família com a escola
Subcategorias	Presença assídua Frac presença Ausência
Domínio	Motivação dos alunos para a aprendizagem
Categoria	Motivação
Subcategorias	Manifestam interesse Aprendem bem Acompanham a matéria
Categoria	Factores que favorecem a motivação
Subcategorias	Processo ensino/aprendizagem Acompanhamento parental Capacidades de aprendizagem

Categoria	Factores que não favorecem a motivação
Subcategorias	Rejeição escolar Exigência Falta de responsabilidade
Categoria	Grau de motivação
Subcategorias	Elevada motivação Pouca motivação Falta de motivação
Categoria	Indicadores de falta de motivação
Subcategorias	Falta de empenho e trabalho Falta de hábitos de trabalho Pouca concentração Muito faladores Pouco responsáveis Falta de interesse Falta de material Falta de assiduidade Comportamentos desadequados e destabilizadores Contestatórios Insolentes Falta de estudo sistemático Não participam em actividades da comunidade escolar Recusa da realização de tarefas Não realizam tpc Preguiçosos Falta de consciência
Categoria	Resultados escolares
Subcategorias	Bons Razoáveis Maus

Domínio **Papel do Psicólogo e do Professor na resolução de problemas de comportamento**

Categoria	Estratégias de prevenção
Subcategorias	Obter informações concretas Actuação com os alunos Envolvimento dos Encarregados de Educação Articulação com professores Clarificar as causas Delinear uma intervenção Reunir consenso entre todos Reposicionamento dos alunos na sala Consciencialização dos alunos Responsabilização dos Encarregados de Educação Reuniões conjuntas, DT, E.Ed, C.E. Consciencialização dos alunos em sala de aula Reforço positivo Exigência de firmeza dos professores Regras claras Não ser tolerante Registo de ocorrências Responsabilizar mais os alunos

Categoria	Sanções
Subcategorias	Admoestação aos alunos Contactar os E.Ed. Expulsão da sala de aula Serviço cívico Repreensão do C.E. Ouvir a DT Suspensão
Categoria	Resultados das sanções
Subcategorias	Diminuição das sanções disciplinares Resultados pouco significativos Agravamento Melhoria de comportamento

3.3.1. Domínio das representações sociais do Psicólogo e Professores relativamente à relação entre indisciplina e sociedade moderna

Em relação ao domínio das representações sociais do Psicólogo e Professores relativamente à relação entre indisciplina e sociedade moderna encontramos as seguintes **categorias**: causas da indisciplina, influências do mau comportamento, casos reportadas pelos professores por escrito, casos reportados pelos professores oralmente e comportamentos na sala de aula.

Em relação à **categoria causas da indisciplina**, subcategorizámos da seguinte forma: *factores intrínsecos*, “perturbações como personalidade anti-social”(E2); *factores extrínsecos*, “disfuncionalidade familiar ou social” (E2); *imaturidade* “são garotos extremamente infantis” (E8); *excessivamente protegidos*; *acidentes ocorridos com familiares*, “contribui para alguma instabilidade emocional” (E12); *doenças do foro oncológico na infância*, “teve um tumor no ouvido” (E12); *deixam-se influenciar pelos comportamentos dos outros*; e *falta de compreensão dos professores*, “penso que os casos resultam muitas vezes por falta de compreensão por parte dos professores” (E3).

Relativamente à **categoria influências do mau comportamento**, encontramos as seguintes subcategorias: *sociedade tolerante*; *sociedade mais permissiva*; *sociedade menos exigente*, “os valores, normas e expectativas transmitidas por uma sociedade mais tolerante, que acaba por ser mais permissiva e menos exigente estão relacionadas com determinados comportamentos...” (E2); *características da sociedade*, “...relação

directa entre as características de determinada sociedade... e o comportamento individual dos jovens...” (E2).

No que concerne às **categorias casos reportados pelos professores por escrito e oralmente**, as suas subcategorias estão referidas no **tabela 2.** acima apresentada.

No que se refere à **categoria comportamentos na sala de aula**, os professores referiram uma panóplia bastante alargada dos mesmos, que agrupámos nas seguintes subcategorias: *desobediência*, “...resolveram sair da sala, desobedecendo às ordens do professor...” (E3); *conflitos com professores*, “...uma aluna que muitas vezes entra em conflito com os professores...” (E3); *provocação* “... muitas vezes responde em tom de provocação às questões que os professores colocam” (E7) ou “Emitir sons...” (E7); *participação inadequada*, “...devido à falta de atenção, participação inadequada e reincidência destes comportamentos” (E4); *reincidência de maus comportamentos; falta de educação; falta de postura*, “falta de educação e postura na sala de aula” (E4); *conversas paralelas*, “... aproveitam momentos da aula para derivarem para outro tipo de conversas...” (E9); *arrogância*, “... alguma arrogância por parte dos alunos quando chamados a atenção” (E6); *fraca receptividade às críticas*, “... fraca receptividade às críticas feitas pelos professores a estes alunos” (E6); *violência física*, “... o outro para se defender, responde com um murro...” (E9); *violência verbal*, “... chamar nomes entre eles, que tem como consequência chegar a vias de agressão...” (E9); *actos de vandalismo*, “... e alguns actos de vandalismo contra o património escolar” (E6) e ainda “... um aluno é apanhado a escrever o seu nome numa parede...” (E9); *distracção*, “...o aluno continua a revelar pouca concentração...” (E4), “... o facto de estarem desatentos e desconcentrados acaba por acarretar este nível de insucesso” (E12), “...são alunos com grandes dificuldades de concentração...” (E12); *arremesso de objectos; brincadeiras*, “...aquilo que eles fazem é brincar nas aulas...” (E8); *linguagem imprópria*, “...são contestatários, chegando a ser insolentes...” (E6); *recusa fazer tarefas*, “... encontra os mais diferentes subterfúgios para não fazer as tarefas...” (E14); *roubo*, “...roubos na turma...” (E7); *ruído/ barulho*, “...causa aquele burburinho...” (E10); *fraca assiduidade*, “... temos alguns alunos que faltam...” (E10); *mexer em material não autorizado*, “... mexer em material que não lhe era autorizado nos casos da disciplina de informática...” (E12); *desonestidade* “...foi detectado que ele copiou

num teste...” (E13); e *ameaças ao professor*, “...ameaçando até que a atitude do professor não iria ficar assim e que iriam tomar outras medidas” (E12).

3.3.2. Domínio: Relação entre comportamento disruptivo e família

Relativamente ao domínio, relação entre comportamento disruptivo e família, encontrámos as seguintes **categorias**: características da família, papel preventivo da família, influência da estrutura familiar, estrutura familiar dos alunos problemáticos e relação da família com a escola.

Em relação à **categoria características da família**, encontrámos as seguintes subcategorias: *estrutura nuclear*, “a família é uma estrutura nuclear...” (E2); *primeiro elo de referência*, “sendo o primeiro elo de referência que faz a transição... com a sociedade no geral” (E2); *potencia a relação com a sociedade*, “potencia a relação com a sociedade e tem aqui um papel essencial” (E2); *demite-se do seu papel normativo*, “...inúmeras situações em que a família acaba por se demitir do seu papel educativo normativo” (E2).

Relativamente à **categoria papel preventivo da família**, agrupámos as seguintes subcategorias de acordo com o conteúdo das entrevistas: *activo no papel desenvolvimental*, “creio que o papel essencialmente activo no processo desenvolvimental dos filhos...” (E2); *deve ser consciente; devem ser responsáveis*, “...deve ser um papel consciente das suas responsabilidades” (E2); *atento às necessidades do filho*, “um papel atento às necessidades dos filhos...” (E2); *presença transversal*, “...uma presença transversal a todos os conceitos da vida do sujeito: escolar, social, religioso, emocional...” (E2); *não ter um papel secundário*, “...não deverá ter um papel secundário...” (E2); *não atribuir responsabilidades a outros*, “...responsabilidades educativas e normativas se diluam e sejam atribuídas a outros agentes...” (E2); *não delegar competências nas escolas*, “...tem sido constatado... a delegação de algumas competências nas escolas” (E2); *não se demitir do seu papel educativo*, “...a família acaba por se demitir do seu papel educativo” (E2).

Quanto à **categoria estrutura familiar dos alunos problemáticos**, as subcategorias são as seguintes: *nível médio*, “os dois casos que considero mais graves, considero que a família deve ser classe média” (E12), “...provêm de uma família dita norma, nível médio.” (E4), “...alunos vêm de estruturas familiares muito funcionais...” (E8); *complicadas*, “alguns de estruturas familiares muito complicadas...” (E5); *pais divorciados*, “...pais divorciados, muitas vezes ausentes...” (E5); *estável*, “aparentemente provêm de uma estrutura familiar estável...” (E6); *monoparental*, “...um vive com a mãe...” (E6); *vive com os avós*, “...e outro vive com os avós, os pais estão no estrangeiro” (E6); *tradicional*, “dos referidos alunos... têm famílias tradicionais...” (E7); *classe média-alta*, “...três desses são de classe média alta...” (E7); *classe média-baixa*, “...e os outros de classe média baixa.” (E7); *família reconstruída*, “...a mãe que neste momento vive com um companheiro...” (E9); *estruturadas*, “destes alunos eles são de famílias estruturadas” (E10), “eles são alunos com uma estrutura familiar bem organizada” (E3); *nível socioeconómico muito baixo*, “...muitas famílias sobrevivem com baixos vencimentos.” (E10); *baixo nível de escolaridade*, “os alunos desta turma são provenientes de famílias com baixo nível de escolaridade” (E10); *desemprego*, “...e outras enfrentam o espectro do desemprego.” (E10); *invalidez parental*, “...o pai... está com declaração de invalidez...” (E12).

Seguidamente em relação à **categoria influência da estrutura familiar**, podemos referir as seguintes subcategorias: *família condiciona o desenvolvimento da percepção de si no jovem*; *família condiciona o desenvolvimento da percepção dos outros no jovem*; *família condiciona o desenvolvimento da percepção do mundo no jovem*, “...a natureza da estrutura familiar seja ela qual for, condiciona a forma como o jovem desenvolve a sua percepção de si, dos outros e do mundo que o rodeia” (E2); *disfuncionalidades*, “...disfuncionalidade familiar...” (E2); *traumáticas*, “...a ausência do pai deixou marcas que ainda hoje se detectam” (E9).

Relativamente à **categoria relação da família com a escola**, subcategorizámos da seguinte forma: *presença assídua*, “são pais presentes na escola.” (E3), “são pais interessados, vêm muitas vezes á escola” (E10), “de uma maneira geral são pais preocupados...” (E10); *fraca presença*, “...o acompanhamento do aluno fica aquém do que seria de esperar...” (E4), “só tenho duas presenças do Encarregado de Educação

desde o início do ano e uma delas foi para reportar a participação disciplinar.” (E4); *ausência*, “...pais muitas vezes ausentes e muitas vezes fazendo aquilo que algumas alunas querem.” (E5), “...o pai estava emigrado no Suíça...” (E12).

3.3.3. Domínio: Motivação dos alunos para a aprendizagem

No que concerne ao domínio, motivação dos alunos para a aprendizagem, encontrámos as seguintes **categorias**: motivação, grau de motivação, factores que favorecem a motivação, factores que não favorecem a motivação, indicadores de falta de motivação e resultados escolares.

Quanto à **categoria motivação**, agrupámos as seguintes subcategorias: *manifestam interesse*, “a conversa surge na sala de aula na sequência de conteúdos que estão a ser transmitidos...” (E8); *aprendem bem*, “eles aprender aprendem bem, a motivação para a aprendizagem é boa...” (E8); *acompanham a matéria*, “...mas vão acompanhando, são alunos espertos...” (E10), “...estes miúdos acabam por corresponder...” (E8).

Quanto à **categoria grau de motivação**, encontrámos as seguintes subcategorias: *elevada motivação*, “eu penso que os alunos estão motivados” (E3), “...aprender aprendem bem, a motivação para a aprendizagem é boa” (E8); *pouca motivação*, “estes alunos revelam desde a primeira hora uma motivação diminuta ou mesmo inexistente” (E8); *fraca motivação*, “os alunos neste momento não estão motivados para a aprendizagem” (E5).

De acordo com a **categoria, factores que favorecem a motivação**, elencámos as seguintes subcategorias: *processo ensino-aprendizagem*, “...a motivação resulta muito da forma como o professor desenvolve o seu processo de ensino-aprendizagem” (E3); *acompanhamento parental*, “uns mais motivados pelo facto de eles em casa terem os pais mais à perna para que eles tenham sucesso...” (E3); *capacidades de aprendizagem*, “são alunos espertos, não têm dificuldades de compreensão e aplicação de conhecimentos” (E10).

Quanto à **categoria factores que não favorecem a motivação**, apresentamos as seguintes subcategorias: *rejeição escolar*, “...muitos deles por não gostarem da escola na dimensão aula, adoram a escola nos intervalos...” (E9); *exigência*, “...ou porque estudar é exigente...” (E9); *falta de responsabilidade*, “...eles não têm responsabilidade suficiente para ver que têm que fazer estes módulos” (E12).

Relativamente à **categoria indicadores de falta de motivação**, encontramos as seguintes subcategorias: *falta de vontade de trabalhar*, “...revelam falta de motivação e de vontade de trabalhar” (E4); *falta de empenho e trabalho*, “...alunos pouco empenhados.” (E4, 5, 8, 10); *falta de hábitos de trabalho*, “...o que se nota neste curso é que os alunos não trabalham em casa.” (E12); *pouca concentração*, “o facto de estarem desatentos e desconcentrados acaba por acarretar este nível de insucesso” (E12); *muito faladores*, “...aproveitar todos os momentos da aula para cortar a palavra ao professor...” (E9); *pouco responsáveis*, “...não apresenta os trabalhos nos prazos estabelecidos...” (E14); *falta de interesse*, “...a maior parte destes alunos têm interesses divergentes dos escolares.” (E6); *falta de material*, “... não trazem equipamento e não se pode efectuar a aula...” (E5); *falta de assiduidade*, “... temos alguns alunos que faltam...” (E10); *comportamentos desadequados e destabilizadores*, “...comportamentos inapropriados na sala de aula, que não permite também aos outros alunos estarem atentos” (E7); *contestatários; insolentes*, “... são contestatários, chegando a ser insolentes.” (E6); *falta de estudo sistemático*, “...não têm qualquer tipo de motivação porque não o demonstram, nem no trabalho na sala de aula nem em casa.” (E7); *não participam nas actividades da comunidade escolar*, “...não demonstram motivação nem quando existem actividades propostas para eles no espaço escolar” (E7); *recusa de realização de tarefas*, “...recusa ou resistência à realização de tarefas que eram propostas.” (E9); *dificuldade de atenção*, “...o problema da distração com todas as consequências negativas que esse comportamento acarreta.” (E10); *não realizam trabalhos de casa; preguiçosos*, “...eles são essencialmente preguiçosos...” (E10); *falta de consciência*, “...sem um módulo por fazer não têm qualquer habilitação neste curso, penso que alguns ainda não tomaram consciência da gravidade da situação.” (E12).

Na **categoria resultados escolares**, encontramos as seguintes subcategorias: *bons*, “...os restantes dos quais recebo participações informais, são alunos de quatros e

cinco” (E8); *razoáveis*, “o aluno não tem classificações inferiores a 10, é um aluno bastante razoável.” (E14); *maus*, “um dos alunos mais problemáticos até ao momento tem 9 módulos por concluir, em 20” (E9).

3.3.4. Domínio: Papel do Psicólogo e do professor na resolução de problemas de comportamento

No que se refere ao domínio, papel do Psicólogo e do professor na resolução de problemas de comportamento, encontramos as seguintes **categorias**: estratégias de prevenção, sanções e resultados das sanções.

Quanto à **categoria estratégias de prevenção**, detectámos as subcategorias seguintes: *obter informações concretas*, “...obter informações mais recorrendo às mais variadas fontes” (E2); *actuação com os alunos*, “...penso que uma aproximação no caso da aluna, conseguimos facilmente que ela nos proporcione bom ambiente.” (E3); *articulação com os professores*, “a articulação e colaboração com os professores é aqui essencial” (E2); *clarificar as causas*, “...tenta-se clarificar as possibilidades ou as prováveis causas para estes comportamentos.” (E2); *delinear uma intervenção*, “...tentar delinear uma estratégia de intervenção...” (E2); *reunir consenso entre todos*, “...procurar reunir o consenso entre todos os intervenientes.” (E2); *reposicionamento dos alunos na sala*, “...a Directora de Turma fez várias alterações da planta da sala de aula...” (E5); *consciencialização dos alunos*, “é uma questão de conversar com o aluno, chamar-lhe a atenção...” (E11); *responsabilização dos Encarregados de Educação*, “responsabilizar os Encarregados de Educação que foram sendo chamados para que lhes fosse dada conta da situação” (E12); *reforço positivo*, “...continua a existir um reforço positivo quando manifestam atitudes assertivas...” (E6); *exigência de firmeza dos professores*, “...as estratégias... eram exigência de maior firmeza em relação aos meninos para controlar melhor a conversa em sala de aula.” (E8); *regras claras*, “...do Conselho de Turma saíram regras claras a ser aplicadas na turma...” (E9); *não ser tolerante*, “...o Conselho de Turma foi envolvido no sentido de estar atento ao respeito de três regras...” (E9); *registo de ocorrências*, “...para o efeito foi elaborada uma

grelha a ser colocada no livro de ponto.” (E9); *responsabilizar mais os alunos*, “...e tentei responsabilizá-los para o facto de eles terem estas atitudes menos próprias” (E7).

Na **categoria sanções**, obtivemos as seguintes subcategorias: *admoestação aos alunos*, “...temos ido por aí, pela via do diálogo.” (E10); *contactar os Encarregados de Educação*, “...tem sido reportado ao Encarregados de Educação.” (E3); *expulsão da sala de aula*, “...os alunos foram advertidos e eventualmente convidados a sair da sala de aula...” (E7); *serviço cívico*, “...posteriormente estiveram a fazer trabalho comunitário na escola, limpeza, higiene dos espaços interiores e exteriores” (E6), “...o aluno que escreveu o nome na parede, esteve a pintar a parede...” (E9); *repreensão do Conselho Executivo*, “...também alguns deles já foram ao Conselho Executivo, já o preside falou com estes alunos...” (E10); *ouvir a Directora de Turma*, “...a sanção que eles têm é ouvir-me e não é muito fácil ouvir-me.” (E8); *suspensão*, “... esses alunos vieram mais tarde a ser suspensos...” (E9).

A **categoria resultados das sanções**, tem as seguintes subcategorias: *diminuição das sanções disciplinares*, “...a chamada de atenção serviu para impedir outras sanções disciplinares...” (E4); *resultados pouco significativos*, “...mas o fruto é pouco visível.” (E5); *agravamento*, “...reclamam com eles...só que o resultado prático e final não é grande coisa.” (E8), “...vieram a ser novamente suspensos, sendo que a pena foi agravada.” (E9); *melhoria de comportamento*, “...a sua concentração e postura na aula não é provocadora nem provoca a distração dos outros.” (E12), “neste caso melhorou até ao momento.” (E11), “...e depois o percurso foi normal e o problema resolvido.” (E13), “O aluno está a melhorar” (E14).

3.4. Discussão de resultados

As categorias e subcategorias foram captadas e ordenadas a partir das entrevistas ao Psicólogo e aos Directores de Turma, quanto às representações sociais relativamente à relação que existe entre os problemas de comportamento e a sociedade moderna, nomeadamente à falta de valores familiares bem como as motivações dos alunos no

processo ensino/aprendizagem e o papel do Psicólogo escolar e dos professores na prevenção e resolução de problemas comportamentais.

Relativamente ao domínio, Representações sociais do Psicólogo e dos professores relativamente à relação entre indisciplina e sociedade moderna, podemos afirmar, de acordo com a literatura consultada, que uma representação social tem como características fundamentais: ser uma avaliação de uma dada realidade experienciada que decorre de um processo de socialização, orienta e justifica comportamentos, levando-nos a agir de acordo com as representações que temos, sendo socialmente partilhada (Rocher, 1971). Assim, os entrevistados mostraram que a relação entre indisciplina e sociedade moderna existe e podemos verificar que esta afirmação é suportada a partir do referido nas entrevistas, designadamente no que concerne às causas de indisciplina que passam por factores intrínsecos e extrínsecos ao indivíduo, que revelam “uma imaturidade muito grande” (E8), realçando-se ainda a atribuição de alguma instabilidade ao aluno quando sujeito a situações alheias a si próprio, nomeadamente acidentes ou doenças; bem como na atribuição à sociedade da influência do mau comportamento, sendo esta sociedade tolerante, mais permissiva e menos exigente; podemos também concretizar a ideia que existe relação entre indisciplina e sociedade a partir dos inúmeros casos de indisciplina reportados aos Directores de Turma bem como a imensa descrição de comportamentos em sala de aula, reveladores de indisciplina, como por exemplo, desobediência, faltas de postura e educação com recurso a conflitos, provocações e arrogância para com os professores, bem como actos de violência com linguagem imprópria, brincadeiras e distrações constantes.

A partir da análise das entrevistas podemos considerar que, quanto ao domínio, Relação entre comportamento disruptivo e família, esta existe. De acordo com o autor (Lopes, 1988), os problemas que vão surgindo na família podem ser a causa e contribuir para o desenvolvimento de problemas de comportamento da infância e depois na adolescência, nomeadamente indisciplina e agressividade. Entre esses factores contam-se: as características parentais (níveis educativos baixos, doenças psiquiátricas, abuso de álcool e outras drogas, criminalidade), o funcionamento da família (infelicidade conjugal, violência familiar), as condições de vida (pobreza, habitação degradada, sobrelotação da habitação) ou ainda as reacções da família a acontecimentos negativos como o divórcio

ou a perda de emprego, alguns dos quais relatados pelos participantes. Embora todos estes factores apareçam frequentemente associados a problemas de comportamento na infância, os de maior risco parecem ser o estatuto socioeconómico baixo, família monoparental, depressão e stress materno e a exposição das crianças a conflitos e agressões conjugais (Lopes, 1988). Podemos concluir que se constata a existência destas características familiares associadas à indisciplina/ agressão nas crianças e que os comportamentos perturbadores dessas crianças têm um início muito precoce (Lopes, 1988). Assim, a partir das entrevistas do nosso estudo muitas vezes é referido, dentro das características familiares, que esta se demite do seu papel de educar, e deverá adoptar um papel preventivo nos comportamentos disruptivos dos seus educandos de uma forma muito efectiva e concreta nomeadamente deve ser activo, consciente e responsável. Não podemos descurar ainda, a influência da estrutura familiar nesses mesmos comportamentos verificando isto a partir das categorias “estrutura familiar dos alunos problemáticos” e “relação da família com a escola”, onde se evidenciam núcleos familiares desestruturados ou com níveis sociais e económicos baixos bem como, de uma forma geral, uma relação pouco presente na escola.

Também a motivação dos alunos para a aprendizagem mostra-se diminuta a partir do analisado nas entrevistas no que concerne a este domínio. Para Jesus (2004), os professores revelam-se preocupados com a falta de interesse dos alunos em relação às actividades escolares, o que se vai repercutir no baixo rendimento escolar e aparecimentos dos comportamentos de indisciplina. Lemos (2005) refere que os alunos desmotivados adoptam uma postura passiva, evitando desafios, desistindo facilmente, não diversificam as estratégias e mostram-se aborrecidos, deprimidos e ansiosos. No dizer de Balancho (1994) a motivação deve ser então um processo em que o aluno encontre motivos para aprender, para se aperfeiçoar, para descobrir ou rentabilizar capacidades. A partir da análise das entrevistas verificámos que a motivação envolve a manifestação de interesse e boa aprendizagem. Podemos referir ainda factores que favorecem a motivação essencialmente ligados ao processo ensino/aprendizagem, acompanhamento parental e capacidades de aprendizagem; e factores que não a favorecem, tais como a rejeição escolar e falta de responsabilidade dos alunos. Verificámos ainda a referência a um conjunto amplo de indicadores de falta de motivação enumerados pelos entrevistados, como por exemplo, falta de trabalho, empenho, interesse, concentração, hábitos de

trabalho, responsabilidade, material, assiduidade, estudo sistemático, consciência, etc. Tudo isto culminando com os resultados escolares dos referenciados alunos, que vão desde o bom, razoável e maus – no nosso estudo temos um caso discrepante do que é apontado na literatura de uma turma em que apesar de existir um número elevado de participações orais, os alunos apresentam um bom rendimento escolar (E8).

Da análise apurada das entrevistas concluímos ainda que o papel do Psicólogo escolar e dos professores na resolução de problemas de comportamento é essencial na escola. De acordo com Fontana (1996) a prevenção da indisciplina e da violência requer um esforço conjunto da escola com a família que deve vir em primeiro lugar na prevenção e mesmo combate desta que já é um problema para nós hoje. A escola deve assumir a sua real responsabilidade na formação da consciência moral dos jovens, não só através dos conteúdos que ensina como também da forma como os transmite. Aqui reconhecemos a importância da comunicação vivenciada de escuta e apoio, como poderoso instrumento de intervenção na indisciplina escolar. No entanto, os comportamentos de indisciplina podem ter um lado útil e até positivo se forem encarados como um apelo à mudança de algo que não deveria existir (Fontana, 1996). Os nossos participantes corroboram com esta opinião pois conseguimos encontrar várias estratégias de prevenção dos maus comportamentos aventadas pelo Psicólogo escolar e já postas em prática pelos professores onde incluem delineamento de intervenções, consciencialização dos Encarregados de Educação e alunos, e mais rigor por parte dos professores. Verificámos que houve recurso a várias sanções disciplinares que resultaram em diminuição, melhorias ou mesmo agravamento do comportamento. As sanções passaram por: admoestação aos alunos, contactos com os Encarregados de Educação, expulsão de sala de aula, serviço cívico, repreensão do Conselho Executivo, advertências dos Directores de Turma e suspensão.

De realçar que existe alguma sobreposição entre as categorias comportamentos em sala de aula e indicadores de falta de motivação denotando-se a partir da sua análise que apresentam muitas subcategorias em comum, podendo-se inferir alguma relação entre elas.

Relativamente aos resultados do inquérito por questionário, podemos concluir a partir da sua análise que os casos de indisciplina se concentram mais no ensino básico e no 10º ano dos cursos profissionais. Verifica-se que não existem reuniões de Conselho de Turma disciplinares, pois o Presidente do Executivo resolve esses problemas directa e pessoalmente, aplicando sanções que vão desde o trabalho comunitário, às repreensões ou exigência de pedido de desculpa. Denota-se ainda, uma preocupação em melhorar e aprofundar a relação entre a escola e os Encarregados de Educação.

Conclusão

Os fenómenos de indisciplina têm vindo a comprometer gradualmente a vida de muitas escolas, representando neste momento uma grande inquietação para pais e professores. A indisciplina é um grande opositor ao processo de ensino/aprendizagem, o que prejudica gravemente a escolaridade dos alunos envolvidos. A disrupção não é um fenómeno novo no contexto escolar e deve por isso ser ponderada e avaliada sob distintos pontos de vista, de forma a minorar o seu impacto na acção educativa.

Podemos referir que os comportamentos mais ou menos desajustados podem adoptar funções diversas, que vão desde a tentativa de não realizar o trabalho proposto pelo professor, até à imposição do aluno, que tudo contesta e tenta impor a sua vontade contra as regras estabelecidas.

Decorrente dos resultados do estudo, conseguimos atribuir uma maior frequência da disrupção escolar na fase entre os 13 e os 17 anos, com maior incidência nos 14, 15 anos. A partir dos 15 anos, uma vez que já passou o estágio inicial da adolescência, e o fim da escolaridade obrigatória, o jovem começa a reencontrar-se e a dar mais importância aos assuntos que têm implicação com o seu futuro, demonstrando mais responsabilidade, sendo as relações com os adultos melhor conseguidas.

Sempre houve indisciplina quer nas salas de aula quer noutros contextos. Se assim não fosse, não haveria necessidade de definir normas disciplinares. A ausência de disciplina impede a aprendizagem da auto-regulação, condição essencial para um exequível processo de ensino/aprendizagem. Pode concluir-se daqui que não há disciplina sem autoridade. Esta, de acordo com o estudo feito, parece diluir-se progressivamente entre os agentes educativos, quer na sala de aula quer na escola em geral.

Podemos concluir que a indisciplina na sala de aula tende a aumentar e a ganhar, cada vez mais, contornos insustentáveis. É urgente que o sistema educativo nas suas leis promova e reabilite a autoridade do professor na escola. Esta reforma deverá atender aos conhecimentos científicos relativamente ao comportamento humano e ao

desenvolvimento humano, recorrendo-se a metodologias motivacionais para fazer face a este problema.

No nosso estudo, e depois de analisados os dados da categorização, encontramos alguma sobreposição entre as categorias comportamentos em sala de aula relativa ao domínio das representações sociais do Psicólogo escolar e professores relativamente à relação entre indisciplina e sociedade moderna e a categoria indicadores de falta de motivação relativa ao domínio motivação dos alunos para a aprendizagem, denotando-se a partir da sua análise que apresentam muitas subcategorias em comum, podendo inferir-se alguma relação entre elas, ou seja, alunos com carência de motivação têm mais tendência para demonstrarem indisciplina na sala de aula.

Quanto às nossas questões de investigação iniciais a que nos propusemos dar resposta, podemos concluir que foi possível caracterizar as representações sociais do Psicólogo escolar e dos professores relativamente à relação que existe entre problemas de comportamento em sala de aula e sociedade em geral através da identificação da influência de indisciplina com uma sociedade tolerante, mais permissiva e menos exigente, onde se depreende uma relação directa entre as características apresentadas de determinada sociedade com os comportamentos individuais apresentados pelos jovens em sala de aula, revelando muitas dificuldades ao nível do saber ser e estar que se vai repercutir no seu aproveitamento escolar.

Foi possível concluir também a relação estreita que existe entre os problemas de comportamento apresentados pelos alunos e a sua estrutura e valores familiares que evidenciam. As famílias do nosso estudo são muito heterogéneas, no entanto denota-se maior tendência para famílias desestruturadas do que funcionais. Podemos referir também que devendo a família ser um elo de ligação forte com a sociedade, demarcando-se por ter um papel preventivo nos comportamentos dos seus educandos, verificámos que tal não acontece, pois a família descarta o seu papel interventivo na vida escolar, demitindo-se das suas funções ou mesmo delegando as suas reais competências na escola. Não podemos esquecer a preocupação crescente do Presidente do Conselho Executivo que no seu questionário refere a importância de se melhorar e aprofundar a

relação dos Directores de Turma com os Encarregados de Educação, para que este distanciamento a que se assiste não seja tão profundo.

Relativamente à questão das motivações dos alunos para a aprendizagem, podemos concluir que foi possível verificar que as motivações dos alunos para aprender são diminutas, evidenciado pelos inúmeros indicadores de falta de motivação quase sempre associados a indisciplina. Infere-se que os alunos não estão, na sua maioria, motivados para a concretização do processo ensino/aprendizagem, essencial a um bom desempenho académico. Os alunos considerados indisciplinados, de um modo geral, revelam baixo rendimento académico, fruto da sua fraca ou falta de motivação para a aprendizagem. Podemos referir que neste âmbito muito influencia o envolvimento parental, que muitas vezes é inexistente.

Concluimos ainda que foi possível determinar a importância do Psicólogo escolar e dos professores na prevenção e resolução de problemas comportamentais, na medida em que estes aventam um conjunto de estratégias para fazer face a esta problemática, estratégias essas que passam sempre por incluir os alunos e Encarregados de Educação no sentido de haver uma responsabilização conjunta de modo a prevenir-se ou evitar-se a reincidência da indisciplina. Estes profissionais não descumam o seu papel na acção educativa, agindo em consonância com outras instâncias sempre que necessário e se revelar benéfico para o bom funcionamento da instituição escolar.

Neste estudo revelou-se de suma importância o investigador estar imerso na mesma realidade dos participantes, ser docente na mesma escola, o que facilitou a abordagem aos mesmos e estar conhecedora da realidade em análise poderá ter influenciado na interpretação dos dados recolhidos.

Quanto a constrangimentos que possam ter surgido na realização e decorrer deste trabalho, podemos referir que foi difícil a conciliação entre a actividade profissional do investigador e a realização do estudo, pois a escassez de tempo disponível impossibilitou uma abordagem mais rigorosa da investigação.

Consideramos importante, a divulgação dos resultados deste estudo na escola onde foi realizado, entre a comunidade escolar, para que tomem consciência desta problemática, com vista à mudança dos actores envolvidos nesta realidade e que experienciam este fenómeno, nomeadamente os alunos e Encarregados de Educação. Como docente de Educação Moral e Religiosa Católica, será oportuno, estarmos mais atentos às solicitações dos alunos, desenvolvendo estratégias de ensino/aprendizagem ainda mais motivadoras e, sempre que possível, envolver os alunos em processos que incluam, de uma forma mais consistente, o desenvolvimento de valores morais e humanos. Estas poderão ser questões em aberto, decorrente do estudo em análise.

Bibliografia

Albarello, L.; Digneffe, F.; Hiernaux, J.P.; Maroy, C.; Ruquoy, D.; Saint G., P. (2005). *Praticas e métodos de investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.

Almeida, J. F. (1990). *Portugal – os próximos 20 anos; valores e representações sociais*. Vol.VIII. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Arruda, A. (2002). Teoria das representações sociais e teorias de género. *Cadernos de Pesquisa* 117, 127-147. doi: 10.1590/S0100-15742002000300007

Balancho, M. J., Coelho, F. (1994). *Motivar os alunos; criatividade na relação pedagógica: contextos e práticas*. Lisboa: Texto Editora.

Benetti, S. (2006). Conflito conjugal: impacto no desenvolvimento psicológico da criança e do adolescente. *Psicologia de Reflexão e Crítica*. Vol.19, n.2, 261-268. doi: 10.1590/S0102-79722006000200012

Bolsoni-Silva, A. e Del Prette, A. (2003). Problemas de comportamento: um panorama da área. *Revista Brasileira de Terapia comportamental e Cognitiva*. Vol.5, nº 2, 91 – 103.

Cecconello, A.; Antoni, C.; Koller, S. (2003). Práticas educativas, estilos parentais e abuso físico no contexto familiar. *Psicologia em estudo*. Vol.8, n.spe, 45-54. doi: 10.1590/S1413-73722003000300007.

Fernandes, M. G. (1996). O conflito na sala de aula. In *Actas do IX Colóquio de Psicologia da Educação*. Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.

Fernandes, A. T. (1994). Dinâmicas familiares no mundo actual: harmonias e conflitos. In *Análise social*, vol. XXIX (129), (5.º), 1149-1191.

Ferreira, P. (1999). *Valores humanos*. Porto: Edições Salesianas.

Fontaine, A. M. (1988). *Práticas educativas familiares e motivação para a realização dos adolescentes*. Cadernos de Consulta Psicológica, 4. pp. 17.

Fontana, D. (1996). Classroom control and child behavior problems. In *Actas do IX Colóquio de Psicologia da Educação*. Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.

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

Kirchler, E.; Pereira M.G. (1996). Campo social do adolescente: o individual, o grupo de pares e os outros. In *Actas do IX Colóquio de Psicologia da Educação*. Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.

Lasconi, T. (1993). *A idade explosiva*. Porto: Edições Salesianas.

Lasconi, T. (1996). *Adolescentes ao espelho*. Porto: Edições Salesianas.

Lemos, M. S. (2005). Motivação e aprendizagem. In G. L. Miranda e S. Bahia, *Psicologia da Educação. Temas de desenvolvimento, aprendizagem e ensino*, 193-231. Lisboa: Relógio D'Água Editores.

Lopes, J. (1988). *Distúrbio Hiperactivo de Défice de Atenção em Contexto de Sala de Aula*. Braga: Universidade do Minho.

Lopes, J. (2003). *Problemas de comportamento, problemas de aprendizagem, problemas de ensinagem*. Coimbra: Quarteto.

Lourenço, A.; Paiva O. (2004). *Disrupção escolar, estudo de caso*. Porto: Porto Editora.

Menezes, I. (1990). Desenvolvimento no contexto familiar. In B.P. Campos (Ed.), *Psicologia do desenvolvimento e educação de jovens*. Lisboa: Universidade Aberta.

Menezes, I. (2005). O desenvolvimento Psicossocial na adolescência: mudanças na definição de si próprio, nas relações com os outros e na participação social e cívica. In

G. L. Miranda e S. Bahia, *Psicologia da Educação. Temas de desenvolvimento, aprendizagem e ensino*, 93 - 117. Lisboa: Relógio D'Água Editores.

Milnitsky-Sapiro, C. (2005). Construção de valores sócio-morais na cultura, e suas formas de discriminação da adolescência. In *Proceedings of the 1th Simpósio Internacional do Adolescente*, 2. São Paulo. (consultado em 26 de Maio de 2009).

Morrow, S. (2005). Quality and Trustworthiness in Qualitative Research in Counseling Psychology. In, *Journal of Counseling Psychology*, Vol. 52, No. 2, 250–260.

Oliveira, E. et al. (2002). Estilos parentais autoritário e democrático-recíproco intergeracionais, conflito conjugal e comportamentos de externalização e internalização. *Psicologia de Reflexão e Crítica*, vol. 15, n.1. doi: 10.1590/S0102-79722002000100002.

Oliveira, M. (2004). Representações sociais e sociedades: a contribuição de Serge Moscovici. In, *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, vol. 19, nº 55.

Rocher, G. (1971). *Sociologia Geral*. Lisboa: Editorial Presença.

Sampaio, D. (1994). *Inventem-se novos pais*. Lisboa: Editorial Caminho.

Seelmann, K. (1988). *Os jovens frente à vida dos 15 aos 19 anos*. Braga: AO.

Silva, A. M. (2004). *Desenvolvimento de competências sociais na adolescência*. Lisboa: Climepsi Editores.

Silva, C.; Nossa, P.; Silvério, J., Ferreira, A. (2008). *Incidentes críticos na sala de aula. Análise comportamental aplicada*. Coimbra: Quarteto.

Silva, M. G. e Costa, M. (2005). Desenvolvimento psicossocial e ansiedades nos jovens. *Análise Psicológica*, vol.23, no.2, 111-127. ISSN 0870-8231.

Veiga, F.H. (2007). *Indisciplina e violência na Escola: práticas comunicacionais para professores e pais*. Coimbra: Almedina.

Vidal, M. (1996). *Moral de atitudes I. Moral fundamental*. Aparecida: Santuário.

Weber, L. N. D. et al. (2006). Continuidade dos estilos parentais através das gerações: transmissão intergeracional de estilos parentais. *Paidéia*, vol. 16, n.35. (consultado em 08 de Junho de 2009).

Weber, L. N. D.; Prado, P. M.; Viezzer, A. and Brandenburg, O. (2004). Identificação de estilos parentais: o ponto de vista dos pais e dos filhos. *Psicologia de Reflexão e Crítica*, vol.17, n.3, 323-331. doi: 10.1590/S0102-79722004000300005.

Zanelli, J. (2002). Pesquisa qualitativa em estudos da gestão de pessoas. *Estudos de psicologia*, vol.7, n.spe, 79-88. doi: 10.1590/S1413-294X2002000300009.

Anexos

Anexo A – Guião das entrevistas aos Directores de Turma e Psicólogo Escolar

UNIVERSIDADE FERNANDO PESSOA – PORTO

Mestrado em Psicologia da Educação e Intervenção Comunitária

Dissertação: “**Comportamentos, atitudes e valores dos alunos numa sociedade tolerante**”

Maria João Carvalho Ramos Dias

Esta entrevista tem por objectivo conhecer e analisar a relação que existe entre os comportamentos indisciplinados dos alunos da nossa escola e a sociedade em geral e em particular a família. Este estudo é realizado no âmbito da dissertação de mestrado em Psicologia da Educação e Intervenção Comunitária pela Universidade Fernando Pessoa – Porto. Gostaríamos de pedir a sua colaboração na realização desta entrevista para um estudo de investigação, a qual será gravada para posterior análise, sendo salvaguardado o anonimato e a confidencialidade de todas as informações recolhidas.

Recolha de dados sócio demográficos relativos aos participantes: Entrevistado ____

- a) Sexo: Masculino _____; Feminino _____
- b) Formação académica _____
- c) Tempo de serviço _____
- d) Número de anos nesta escola _____
- e) Disciplinas que lecciona _____
- f) Anos a que lecciona _____

Entrevista aos Directores de Turma:

1. Como Director de Turma, teve quantos problemas de comportamento e indisciplina devidamente reportados pelos professores?
2. Como caracteriza os casos de indisciplina mencionados?
3. Os alunos referidos provinham de que estrutura familiar?
4. Quantos níveis inferiores a três obtiveram os alunos em causa no primeiro período?
5. Que referências lhes eram atribuídas pelos professores nas informações intercalares?
6. Os alunos foram sancionados? De que forma?
7. Como classificaria a motivação dos alunos para a aprendizagem?
8. Que estratégias foram adoptadas para prevenir os problemas de indisciplina no futuro?

UNIVERSIDADE FERNANDO PESSOA – PORTO

Mestrado em Psicologia da Educação e Intervenção Comunitária

Dissertação: “**Comportamentos, atitudes e valores dos alunos numa sociedade tolerante**”

Maria João Carvalho Ramos Dias

Esta entrevista tem por objectivo conhecer e analisar a relação que existe entre os comportamentos indisciplinados dos alunos da nossa escola e a sociedade em geral e em particular a família. Este estudo é realizado no âmbito da dissertação de mestrado em Psicologia da Educação e Intervenção Comunitária pela Universidade Fernando Pessoa – Porto. Gostaríamos de pedir a sua colaboração na realização desta entrevista para um estudo de investigação, a qual será gravada para posterior análise, sendo salvaguardado o anonimato e a confidencialidade de todas as informações recolhidas.

Recolha de dados sócio demográficos relativos aos participantes: Entrevistado ____

- a) Sexo: Masculino _____; Feminino _____
- b) Formação académica _____
- c) Tempo de serviço _____
- d) Número de anos nesta escola _____

Entrevista ao Psicólogo escolar:

1. Quantas ocorrências recebeu por motivos indisciplinados na escola?
2. Quais as causas que apurou para o despoletar dessa indisciplina e problemas de comportamento?
3. Qual a influência da sociedade moderna/ tolerante nos comportamentos dos alunos?
4. Qual deve ser o papel da família na prevenção de problemas de comportamento na escola?
5. Considera que a estrutura familiar influencia a adopção de certos comportamentos de indisciplina nos adolescentes? De que forma?
6. Como actuou para minimizar os problemas de indisciplina surgidos?

Anexo B - Guião do Inquérito por Questionário ao Presidente do Conselho
Executivo

UNIVERSIDADE FERNANDO PESSOA – PORTO

Mestrado em Psicologia da Educação e Intervenção Comunitária

Dissertação: **“Comportamentos, atitudes e valores dos alunos numa sociedade tolerante”**

Maria João Carvalho Ramos Dias

Este questionário tem por objectivo conhecer e analisar a relação que existe entre os comportamentos indisciplinados dos alunos da nossa escola e a sociedade em geral e em particular a família. Este estudo é realizado no âmbito da dissertação de mestrado em Psicologia da Educação e Intervenção Comunitária pela Universidade Fernando Pessoa – Porto. Gostaríamos de pedir a sua colaboração no preenchimento deste questionário para o estudo de investigação, o qual será posteriormente analisado, sendo salvaguardado o anonimato e a confidencialidade de todas as informações recolhidas.

Recolha de dados sócio demográficos relativos aos participantes:

- a) Sexo: Masculino _____; Feminino _____
- b) Formação académica _____
- c) Tempo de serviço _____
- d) Número de anos nesta escola _____
- e) Número de anos como Presidente do Conselho Executivo nesta escola _____

Questionário ao Presidente do Conselho Executivo:

1. Foram-lhe apresentados quantos casos de indisciplina?

0-5 ____; 6-10 ____; 11-15____; 16-20____; 21-25____; 26-30____

2. Quantos casos de indisciplina existem nos respectivos anos lectivos?

7º____; 8º____; 9º____; 10º____; 11º____; 12º____; CEF'S ____

3. Como resolve os problemas de indisciplina?

- Decisão pessoal e directa _____
- Convocação do Conselho de Turma disciplinar_____

- Parceria do Conselho Executivo com o Encarregado de Educação _____
- Outro _____
-

4. Quais os castigos aplicados aos alunos?

- Suspensão _____
- Trabalho comunitário na escola _____
- Repreensão escrita ou oral _____
- Exigência de pedido de desculpas _____
- Outro _____ Qual _____

5. O que é que a escola oferece ou aconselha para prevenir problemas de comportamento ou indisciplina?

Anexo C – Pedido de realização do estudo na escola

Comportamentos, atitudes e valores dos alunos numa sociedade tolerante

Anexo D – Formulário do consentimento informado

DECLARAÇÃO DE CONSENTIMENTO

Considerando a “Declaração de Helsínquia” da Associação Médica Mundial (Helsínquia 1964; Tóquio 1975; Veneza 1983; Hong Kong 1989; Somerset West 1996 e Edimburgo 2000)

Designação do Estudo (em português):

Dissertação: «Comportamentos, atitudes e valores dos alunos numa sociedade tolerante» - Mestrado em Psicologia de Educação e Intervenção Comunitária

Eu, abaixo-assinado, (nome completo do entrevistado) -----

-----, compreendi a explicação que me foi fornecida acerca da minha participação na investigação que se tenciona realizar, bem como do estudo em que serei incluído. Foi-me dada oportunidade de fazer as perguntas que julguei necessárias e de todas obtive resposta satisfatória.

Tomei conhecimento de que, de acordo com as recomendações da Declaração de Helsínquia, a informação ou explicação que me foi prestada versou os objectivos e os métodos. Além disso, foi-me afirmado que tenho o direito de recusar a todo o tempo a minha participação no estudo, sem que isso possa ter como efeito qualquer prejuízo pessoal.

Por isso, consinto que me seja aplicado o método, proposto pelo investigador.

Data: ____/_____/200__

Assinatura do entrevistado:

O Investigador responsável:

Nome:

Assinatura:

Comissão de Ética da Universidade Fernando Pessoa

Anexo E – Tabela das categorias e subcategorias

Comportamentos, atitudes e valores dos alunos numa sociedade tolerante

Domínio	Representações sociais do Psicólogo e Prof. relativamente à relação entre indisciplina e sociedade moderna	
		Citações
Categoria	Causas de indisciplina	
subcategorias	Factores intrínsecos	"Perturbações de hiperactividade com défice de atenção" - E2
		"Existência de perturbações como personalidade anti-social" - E2
	Factores extrínsecos	"Disfuncionalidade familiar e social" - E2
	Imaturidade	"... Eles são garotos inteligentes, até trabalhadores, mas extremamente infantis com uma imaturidade muito grande." E8
	Excessivamente protegidos	"...boa parte deles com pais licenciados e, no entanto, talvez excessivamente protegidos..." E8
	Acidentes ocorridos com familiares	"... Terá mexido com ele o acidente do pai... contribuiu para alguma instabilidade emocional dele."
	Doença do foro oncológico na infância	"... ele teve um tumor no ouvido quando era pequeno..."
	Deixam-se influenciar pelos comportamentos dos outros	"... deixam-se influenciar pelos comportamentos e atitudes dos outros..."
	Falta de compreensão dos profs.	"...penso que os casos resultam muitas vezes por falta de compreensão por parte dos profs..."
Categoria	Influências do mau comportamento	
Subcategorias	Sociedade tolerante	"Os valores, normas e expectativas transmitidas por uma sociedade mais tolerante, que acaba por ser mais permissiva e menos exigente estão relacionadas com determinados comportamentos..." E2
	Sociedade mais permissiva	
	Sociedade menos exigente	
	Características da sociedade	"...relação directa entre as características de determinada sociedade... e o comportamento individual dos jovens..." E2
Categoria	Casos reportados pelos prof por escrito	
Subcategorias	2 casos	Participações disciplinares
	1 caso	Participações disciplinares
	17 casos	Participações disciplinares
	37 casos	Participações disciplinares
	28 casos	Participações disciplinares
	1 caso	Participações disciplinares
	24 casos	Participações disciplinares
	0 casos	Participações disciplinares
	6 casos	Participações disciplinares
Categoria	Casos reportados pelos prof oralmente	

Comportamentos, atitudes e valores dos alunos numa sociedade tolerante

Subcategorias	1 caso	
	Bastantes caso	
	Muitos casos	
	6 casos	
Categoria	Comportamentos na sala de aula	
Subcategorias	desobediência	"...resolveram sair da sala, desobedecendo às ordens do professor..."E3
	conflitos com profs	"...uma aluna que muitas vezes entra em conflito com os profs..." E3
	provocação	"... muitas vezes responde em tom de provocação às questões que os profs clocam." E3; "Emitir sons..."E7
	participação inadequada	" Pouco grave, devido à falta de atenção, participação inadequada e reincidencia destes comportamentos." E4
	reincidência de indisciplina	
	Falta de educação	" falta de educação e postura na sala de aula." E4
	Falta de postura	falta de educação e postura na sala de aula. E4
	Conversas paralelas	"... aproveitam momentos da aula para derivarem para outro tipo de conversas..." E9
	arrogância	"... alguma arrogância por parte dos alunos quando chamados a atenção" E6
	Fraca receptividade às críticas	"... Fraca receptividade às críticas feitas pelos profs a estes alunos." E6
	Violência física	"... o outro para se defender, responde com um murro..." E9
	Violência verbal	"... Chamar nomes entre eles, que tem como consequência chegar a vias de agressão..." E9
	Actos de vandalismo	"... e alguns actos de vandalismo contra o património escolar." E6; "... um aluno é apanhado a escrever o seu nome numa parede..." E9
	Distracção	"... o aluno continua a revelar pouca concentração..." E4;"... o facto de estarem desatentos e desconcentrados acaba por acarretar este nível de insucesso"; "... são alunos com grandes dificuldades de concentração..." E12
	Arremesso de objectos	"arremesso de objectos..." E7
	Brincadeiras	"... aquilo que eles fazem é brincar nas aulas..." E8
	Linguagem imprópria	"... São contestatários, chegando a ser insolentes..." E6
	Recusa fazer tarefas	"... encontra os mais diferentes subterfúgios para não fazer as tarefas..." E14
	Roubo	"... Roubos na turma..." E7
	Ruído/ barulho	"... causa aquele burburinho..." E10
	Fraca assiduidade	"... temos alguns alunos que faltam..." E10
	Mexer em material não autorizado	"... mexer em material que não lhe era autorizado nos casos da disciplina de informática..." E12
	desonestidade	"... Foi detectado que ele copiou num teste..." E13
	Ameaças ao prof	"... ameaçando até que a atitude do prof não iria ficar assim e que iriam tomar outras medidas." E12

Comportamentos, atitudes e valores dos alunos numa sociedade tolerante

Domínio	Relação entre comportamento disruptivo e família	
Categoria	Características da família	
Subcategorias	Estrutura nuclear	"a família é uma estrutura nuclear..." E2
	1º elo de referência	"Sendo o primeiro elo de referencia que faz a transição... com a sociedade no geral." E2
	potencia a relação com a sociedade -	"potencia a relação com a sociedade e tem aqui um papel essencial"E2
	Demite-se do seu papel normativo -	"...inúmeras situações em que a família acaba por se demitir do seu papel educativo normativo"E2
Categoria	Papel preventivo da família	
Subcategorias	Activo no processo desenvolvimental	"creio que o papel essencialmente activo no processo desenvolvimental dos filhos..."E2
	Deve ser consciente	"... deve ser um papel consciente das suas responsabilidades".E2
	Devem ser responsáveis	"... deve ser um papel consciente das suas responsabilidades".E2
	Atento às necessidades do filho	"um papel atento às necessidades dos filhos..."
	Presença transversal	..." 1 presença transversal a todos os conceitos da vida do sujeito: escolar, social, religioso, emocional..." -E2
	Não ter um papel secundário	"... não deverá ter um papel secundário..."E2
	Não atribuir responsabilidades a outros	"... responsabilidades educativas e normativas se diluam e sejam atribuídas a outros agentes..."E2
	Não delegar competências nas escolas	"... tem sido constatado... a delegação de algumas competências nas escolas".E2
	Não se demitir do seu papel educativo	"... a família acaba por se demitir do seu papel educativo."E2
Categoria	Influência da estrutura familiar	
Subcategorias	Família condiciona o desenvolvimento da percepção de si no jovem	"a natureza da estrutura familiar seja ela qual for, condiciona a forma como o jovem desenvolve a sua percepção de si, dos outros e do mundo que o rodeia"E2
	Família condiciona o desenvolvimento da percepção dos outros no jovem	
	Família condiciona o desenvolvimento da percepção do mundo no jovem	
	Disfuncionalidades	"... disfuncionalidade familiar..." E2
	Traumáticas	... "...A ausência do pai deixou marcas que ainda hj se detectam". E9
Categoria	Estrutura familiar dos alunos problemáticos	
Subcategorias	Nível médio	"Os dois casos que considero mais graves, considero que a família deve ser classe média" E12; ... " Provêm de uma família dita norma, nível médio." E4; "... alunos vêm de estruturas familiares muito funcionais..." E8
	Complicadas	" alguns de estruturas familiares muito complicadas..." E5
	Pais divorciados	"... Pais divorciados, muitas vezes ausentes..." E5

Comportamentos, atitudes e valores dos alunos numa sociedade tolerante

	estável	" Aparentemente provêm de uma estrutura familiar estável..." E6
	monoparental	"... um vive com a mãe..." E6
	vive com os avós	"... e outro vive com os avós, os pais estão no estrangeiro." E6
	tradicional	" dos referidos alunos... têm famílias tradicionais..." E7
	Classe média - alta	"... três desses são de classe média alta..." E7
	Classe média - baixa	"... e os outros de classe média baixa." E7
	Família reconstruída	"... a mãe que neste momento vive com um companheiro..." E9
	Estruturadas E10	"Destes alunos eles são de famílias estruturadas". E10; "Eles são alunos com uma estrutura familiar bem organizada." E3
	Nível sócio-económico muito baixo	"... muitas famílias sobrevivem com baixos vencimentos". E10
	baixo nível de escolaridade	" Os alunos desta turma são provenientes de famílias com baixo nível de escolaridade..." E10
	Desemprego	"... e outras enfrentam o espectro do desemprego." E10
	Invalidez parental	"... o pai... está com declaração de gravidez..." E12
Categoria	Relação da família com a escola	
Subcategorias	Presença assídua	" São pais presentes na escola." E3; " são pais interessados, vêm muitas vezes á escola"E10; " de uma maneira geral são pais preocupados..." E10
	Fraca presença	"...o acompanhamento do aluno fica aquém do que seria de esperar..."E4 ; "só tenho duas presenças do E.E. desde o início do ano e uma delas foi para reportar a participação disciplinar." E4
	Ausência	"... pais muitas vezes ausentes e muitas vezes fazendo aquilo que algumas alunas querem." E5; "... o pai estava emigrado no Suíça..." E12
Domínio	Motivação dos alunos para a aprendizagem	
Categoria	Grau de motivação	
Subcategorias	Elevada motivação	"eu penso que os alunos estão motivados"E3 ; "... aprender aprendem bem, a motivação para a aprendizagem é boa" E8
	Pouca motivação	"o aluno revela pouca motivação para a aprendizagem" E4; "estes alunos revelam desde a 1º hora uma motivação diminuta ou mesmo inexistente" E9
	Falta de motivação	"estes alunos revelam desde a 1º hora uma motivação diminuta ou mesmo inexistente" E9 ; "os alunos neste momento não estão motivados para a aprendizagem" E5; "nestes casos não considero que seja a adequada, eles não têm responsabilidade suficiente" E12
Categoria	Factores que favorecem a motivação	
Subcategorias	Processo ensino/aprendizagem	"...a motivação resulta muito da forma como o prof desenvolve o seu processo de ensino/aprendizagem"E3
	Acompanhamento parental	" Uns mais motivados pelo facto de eles em casa terem os pais mais à perna para que eles tenham sucesso..."E3

Comportamentos, atitudes e valores dos alunos numa sociedade tolerante

	Capacidades de aprendizagem	"são alunos espertos, não têm dificuldades de compreensão e aplicação de conhecimentos" E10
Categoria	Factores que não favorecem a motivação	
Subcategorias	Rejeição escolar	... "Muitos deles por não gostarem da escola na dimensão aula, adoram a escola nos intervalos..." E9; "... porque o curso não é bem o curso que eles desejavam." E9
	Exigência	"... Ou porque estudar é exigente..." E9
	Falta de responsabilidade	... " Eles não têm responsabilidade suficiente para ver que têm que fazer estes módulos". E12
Categoria	Motivação (1ª categ)	
Subcategorias	Manifestam interesse	"a conversa surge na sala de aula na sequencia de conteúdos que estão a ser transmitidos..." E8
	Aprendem bem	"Eles aprender aprendem bem, a motivação para a aprendizagem é boa..." E8
	Acompanham a matéria	"... Mas vão acompanhando, são alunos espertos..." E10; "... estes miúdos acabam por corresponder..." E8
Categoria	Indicadores de falta de motivação	
Subcategorias	Falta de vontade de trabalhar	"... revelam falta de motivação e de vontade de trabalhar.." E4
	Falta de empenho e trabalho	"... Alunos pouco empenhados." E5
	Falta de hábitos de trabalho	"...o que se nota neste curso é que os alunos não trabalham em casa. E12
	Pouca concentração	"O facto de estarem desatentos e desconcentrados acaba por acarretar este nível de insucesso" E12
	Muito faladores	"...aproveitar todos os momentos da aula para cortar a palavra ao professor..." E9
	Pouco responsáveis	"...Não apresenta os trabalhos nos prazos estabelecidos..." E14
	Falta de interesse	"...a maior parte destes alunos têm interesses divergentes dos escolares." E6
	Falta de material	"... Não trazem equipamento e não se pode efectuar a aula..." E5
	Falta de assiduidade	"... temos alguns alunos que faltam..." E10
	Comportamentos desadequados e destabilizadores	"...comportamentos inapropriados na sala de aula, que não permite também aos outros alunos estarem atentos" E7
	Contestatórios	"... são contestatórios, chegando a ser insolentes." E6
	Insolentes	
	Falta de estudo sistemático	"... Não têm qualquer tipo de motivação porque não o demonstram, nem no trabalho na sala de aula nem em casa." E7
	Não participam em actividades da comunidade escolar	"... não demonstram motivação nem quando existem actividades propostas para eles no espaço escolar" E7
	Recusa da realização de tarefas	"... recusa ou resistência à realização de tarefas que eram propostas. " E9
	Dificuldade de atenção	"... o problema da distração com todas as consequências negativas que esse comportamento acarreta." E10
	Não realizam tpc	
	Preguiçosos	"... Eles são essencialmente preguiçosos..." E10
	Falta de consciência	... " Sem um módulo por fazer não têm qualquer habilitação neste curso, penso que alguns ainda não tomaram consciência

Comportamentos, atitudes e valores dos alunos numa sociedade tolerante

		da gravidade da situação." E12
Categoria	Resultados escolares	
Subcategorias	Bons	"... os restantes dos quais recebo participações informais, são alunos de quatros e cinco" E8
	Razoáveis	" O aluno não tem classificações inferiores a 10, é um aluno bastante razoável." E14
	Maus	" um dos alunos mais problemáticos até ao momento tem 9 módulos por concluir, em 20." E9
Domínio	Papel do Psicólogo e do Professor na resolução de problemas de comportamento	
Categoria	Estratégias de prevenção	
Subcategorias	Obter informações concretas	"...obter informações mais recorrendo às mais variadas fontes" E2
	Actuação com os alunos	"... Penso que uma aproximação no caso da aluna, conseguimos facilmente que ela nos proporcione bom ambiente." E3
	Envolvimento dos E. Ed,	"... tenho privilegiado o contacto com os pais..." E10
	Articulação com profs	" a articulação e colaboração com os profs é aqui essencial " E2
	Clarificar as causas	"... tenta-se clarificar as possibilidades ou as prováveis causas para estes comportamentos." E2
	Delinear uma intervenção	"... tentar delinear uma estratégia de intervenção..." E2
	Reunir consenso entre todos	"... procurar reunir o consenso entre todos os intervenientes." E2
	Reposicionamento dos alunos na sala	"... a Dt fez várias alterações da planta da sala de aula..."E5
	Consciencialização dos alunos	" è uma questão de conversar com o aluno, chamar-lhe a atenção"... E11
	Responsabilização dos E.Ed.	" responsabilizar os e.ed que foram sendo chamados para que lhes fosse dada conta da situação" E12
	Reuniões conjuntas, DT, E.Ed, C.E. -	"...diálogo do DT, Presid CE e partes envolvidas, neste caso aluno e e.ed." E6
	Consciencialização dos alunos em sala de aula	"...houve também uma consciencialização em sala de aula para atitudes correctas..." E6
	Reforço positivo	"... Continua a existir um reforço positivo quando manifestam atitudes assertivas..." E6
	Exigência de firmeza dos profs	"... as estratégias... eram exigência de maior firmeza em relação aos meninos para controlar melhor a conversa em sala de aula". E8
	Regras claras	"...do Ct saíram regras claras a ser aplicadas na turma..." E9
	Não ser tolerante	"... O Ct foi envolvido no sentido de estar atento ao respeito de 3 regras..." E9
	Registo de ocorrências	"... para o efeito foi elaborada uma grelha a ser colocada no livro de ponto." E9
	Responsabilizar mais os alunos	"... e tentei responsabilizá-los para o facto deles terem estas atitudes menos próprias" E7
Categoria	Sanções	
Subcategorias	Admoestação aos alunos	"... temos ido por aí, pela via do diálogo." E10

Comportamentos, atitudes e valores dos alunos numa sociedade tolerante

	Contactar os E.Ed.	"... tem sido reportado ao E.Ed..." E3
	Expulsão da sala de aula	"...os alunos foram advertidos e eventualmente convidados a sair da sala de aula..." E7
	Serviço cívico	..." posteriormente estiveram a fazer trabalho comunitário na escola, limpeza, higiene dos espaços interiores e exteriores". E6; "...o aluno que escreveu o nome na parede, este a pintar a parede..." E9
	Repreensão do C.E.	"... também alguns deles já foram ao CE, já o presid. falou com estes alunos..." E10
	Ouvir a DT	..." a sanção que eles têm é ouvir-me e não é muito fácil ouvir-me." E8
	Suspensão	"... esses alunos vieram mais tarde a ser suspensos..." E9
Categoria	Resultados das sanções	
Subcategorias	Diminuição das sanções disciplinares	" ...a chamada de atenção serviu para impedir outras sanções disciplinares..." E4
	Resultados pouco significativos	"... mas o fruto é pouco visível." E5
	Agravamento	..." Reclamam com eles...só que o resultado prático e final não é grande coisa."E8; "...vieram a ser novamente suspensos, sendo que a pena foi agravada." E9
	Melhoria de comportamento	... " A sua concentração e postura na aula não é provocadora nem provoca a distração dos outros." E12; ..." neste caso melhorou até ao momento." E11; "... e depois o percurso foi normal e o problema resolvido." E13; "O aluno está a melhorar" E14

Comportamentos, atitudes e valores dos alunos numa sociedade tolerante