

DM

## Causas da Indisciplina Escolar no 2º e 3º Ciclo do Ensino Básico

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**Joana Maria Faria Correia**

MESTRADO EM PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO



UNIVERSIDADE da MADEIRA

*A Nossa Universidade*

[www.uma.pt](http://www.uma.pt)

outubro | 2014

# **Causas da Indisciplina Escolar no 2º e 3º Ciclo do Ensino Básico**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**Joana Maria Faria Correia**

MESTRADO EM PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO

ORIENTADOR

Margarida Maria Ferreira Diogo Dias Pocinho

CO-ORIENTADOR

Maria Regina Teixeira Ferreira Capelo

*Tenho a impressão de ter sido uma criança  
brincando à beira-mar, divertindo-me em  
descobrir uma pedrinha mais lisa  
ou uma concha mais bonita que as outras,  
enquanto o imenso oceano da verdade  
continua misterioso diante dos meus olhos.*

*Isaac Newton*

*Dedico este trabalho à minha mãe, Fátima Correia, por saber tanto de mim, por me apoiar nas minhas decisões, por ser o meu maior exemplo enquanto mulher e mãe, pelo esforço feito durante toda a vida. Sei bem que alguns dos seus sonhos se cumprem hoje, através de mim. Obrigada Mamã!*

## Agradecimentos

A vida como a conheço seria impossível sem a presença de pessoas que fazem com que tudo se torne mais simples e por isso seja, sempre, uma vitória partilhada.

Quero agradecer em primeiro lugar às minhas orientadoras, Professora Doutora Margarida Pocinho, pelo seu exemplo profissional e simplicidade; e à Professora Doutora Regina Capelo por toda a ajuda e orientação prestada.

À Mestre Melanie Abreu por ter sido incansável, por me acalmar sempre que precisei, por todas as suas indicações fundamentais nas minhas decisões. Ao Professor Marco Catarino pela total disponibilidade e ajuda nas questões “técnicas” desta investigação.

Aos meus pais, que sempre me acompanharam e acreditaram em mim. Uma vida não será suficiente para vos agradecer todos os sacrifícios.

Aos meus irmãos, Susana, Mariano e Nuno. Mesmo na diferença: *Unus pro omnibus, omnes pro uno*. São a minha maior referência!

À minha Maria, por ser o meu amor pequenino e por me fazer lutar para ser um orgulho de tia e madrinha!

Ao Sean, por ter surgido na minha vida a par e passo com este meu último ano académico. Obrigada por seres quem és, pela paciência, pela fé em mim e por todo o teu amor. Tudo isto é também para ti e por ti!

Aos meus amigos de longa data, Mónica, Mafalda, Nora, Katy, Leonardo, Sofia; por serem a família que eu escolhi e às minhas amigas que trilharam o percurso universitário comigo, Zita, Jhenny e Diana. Obrigada, convosco o caminho foi, sem dúvida, mais fácil de percorrer.

A todos o meu profundo agradecimento.

## Resumo

É consensual na literatura e nos meios de comunicação social a crescente divulgação dos casos de indisciplina escolar, tendo estes assumido uma posição sociomediática a nível nacional e internacional. A frequência e complexidade desta temática fazem com que sejam cada vez mais crescentes os estudos científicos onde se pretende encontrar os factores/causas, as estratégias e o modo de prevenção da indisciplina escolar.

Esta investigação teve como principal intuito compreender quais as causas da indisciplina escolar, tendo em conta a análise de quatro variáveis explícitas: contexto familiar, rendimento socioeconómico, motivação escolar e rendimento escolar. A amostra é composta 66 sujeitos entre os 10 e os 17 anos de idade (10 raparigas e 56 rapazes), divididos em dois grupos distintos (grupo de indisciplina e grupo comparação), que se encontram a frequentar uma escola do 2.º e 3.º Ciclo do ensino básico, situada no Funchal, Região Autónoma da Madeira, Portugal. Para a recolha parcial de dados foi utilizado o Questionário de Motivação Escolar - QME.

Os resultados indicam uma clara associação entre baixa motivação escolar e baixo rendimento escolar com a ocorrência de indisciplina. Quanto ao contexto familiar e o rendimento socioeconómico, a associação já não é tão evidente, dado que somente o estado civil dos pais dos alunos (divorciados) e o tipo de habitação (social) se encontra maioritariamente associado aos alunos com comportamentos indisciplinados.

**Palavras-chave:** Indisciplina; Causas da indisciplina; Características familiares; Rendimento socioeconómico; Motivação escolar; Rendimento escolar.

## **Abstract**

The increase in the diffusion of cases of indiscipline in schools is consensual in the literature and in the media, having become an issue of public concern at a national and international level. The frequency and complexity of this theme has led to the increase in scientific studies on the factors / causes, strategies and the prevention measures of indiscipline in schools.

This investigation had the purpose of trying to understand the causes of indiscipline in schools, taking into consideration the analysis of four explicit variables: family context, socio-economic income, school motivation and academic progress. The sample is composed of 66 individuals between the ages of 10 and 17 years of age (10 girls and 56 boys), divided into two distinct groups (undisciplined group and comparison group), which attend the 2<sup>nd</sup> and 3<sup>rd</sup> Cycles of Basic Education, located in Funchal, Autonomous Region of Madeira, Portugal. For the partial collection of data, the School Motivation Questionnaire (*Questionário de Motivação Escolar – QME*).

The acquired results throughout this study indicate a clear association between low school motivation and academic progress, with the occurrence of indiscipline. When comparing family characteristics with their socioeconomic income, the association isn't so clear, since the only variables that were comparable was the parental status (being divorced) and the type of housing (social) of which these variables were mostly associated to indiscipline students.

**Keywords:** Indiscipline; Causes of indiscipline; Family Characteristics; Socioeconomic income; School Motivation; Academic Progress.

## Índice

Introdução.....	1
Parte I – Enquadramento Teórico.....	3
Indisciplina.....	4
Evolução do conceito de disciplina.....	5
Definição de Indisciplina.....	8
Enquadramento Legal.....	12
Causas da Indisciplina Escolar.....	14
Abordagens teóricas.....	20
Variáveis em estudo.....	24
Parte II – Estudo Empírico.....	33
Método.....	34
Design.....	34
Amostra.....	35
Instrumentos.....	36
Procedimentos.....	42
Resultados.....	44
Análise Descritiva.....	44
Análise Inferencial.....	50
Discussão.....	57
Conclusões.....	66
Referências Bibliográficas.....	71
Anexos.....	84

## Índice de Tabelas

Tabela 1. Pontuações mínimas, máximas e pontos de corte do QME.....	40
Tabela 2. Coeficiente do alfa de Cronbach para as escalas do QME obtidos neste estudo e pelo autor do instrumento .....	42
Tabela 3. Descrição do grupo de indisciplina (variáveis intervalares ou ordinais).....	45
Tabela 4. Descrição do grupo de indisciplina (variáveis nominais).....	45
Tabela 5. Descrição do grupo de comparação (variáveis intervalares ou ordinais).....	46
Tabela 6. Descrição do grupo de comparação (variáveis nominais).....	46
Tabela 7. Descrição da amostra de acordo com o estilo parental.....	47
Tabela 8. Descrição das notas do 2º período da amostra .....	48
Tabela 9. Percentagem de alunos com atributo relevante nas escalas do QME .....	49
Tabela 10. Resultados do Teste Qui-quadrado ( $X^2$ ) ao nível do contexto familiar em função do grupo.....	51
Tabela 11. Resultados do Teste Qui-quadrado ( $X^2$ ) ao nível do rendimento socioeconómico em função do grupo. ....	52
Tabela 12. Diferenças intergrupais relativamente à motivação escolar (Teste <i>t</i> de Student).....	53
Tabela 13. Diferenças intergrupais relativamente ao rendimento escolar (Teste <i>t</i> de Student).....	55

## Índice de Figuras

Ilustração 1. Valores médios de motivação escolar consoante o grupo.....	54
--	----

## **Introdução**

De acordo com o Observatório da Segurança Escolar, os episódios de indisciplina e violência são fenómenos escolares que evidenciam uma tendência para aumentar de frequência e intensidade com o passar dos anos. Em Portugal, as mudanças sociais ocorridas nas últimas décadas trouxeram novas implicações para o contexto escolar, exigindo aos profissionais da educação um permanente reajuste no modo de actuação (Velez, 2010).

Genericamente, quando falamos em indisciplina escolar referimo-nos aos desvios e incumprimentos das regras estabelecidas para um determinado espaço escolar. No entanto, esses desvios podem assumir muitas manifestações e intensidade, tornando difícil a tarefa de incluir tudo num único conceito, como o da indisciplina. Para além da difícil definição de conceitos, a indisciplina comporta a complexidade acrescida quanto à identificação dos fatores desencadeantes deste fenómeno. Os estudos científicos que há décadas se dedicam a esta problemática indiciam a real existência de uma multiplicidade de causas, bem como comprovam a influência mútua entre si (Amado & Freire, 2009).

Sabemos que a indisciplina é fortemente influenciada e condicionada pelos valores sociais, dado que em última instância são estes mesmos parâmetros que irão definir o que é ou não aceitável. Contudo, não deixa de ser curioso a existência de comportamentos tão díspares numa mesma situação concreta e objetiva, neste caso, numa escola (Mendes & Alves, 1997). De facto, o particular interesse sobre a indisciplina está relacionado com o decorrer do estágio curricular em psicologia da educação, numa escola básica do 2.º e 3.º Ciclo, pública e situada no Funchal, Madeira, na qual se verifica a existência de casos de indisciplina com alguma frequência, constando no Plano Educativo Escolar como sendo uma das áreas de intervenção

prioritárias. O objetivo geral deste estudo passa, assim, por compreender quais as causas da indisciplina escolar, tendo em conta quatro variáveis explícitas: contexto familiar; rendimento socioeconómico; motivação escolar; e rendimento escolar.

Esta investigação está estruturada em três partes: Parte I – Enquadramento teórico; Parte II – Estudo empírico; e a Parte III – Conclusões. A Parte I- Enquadramento teórico compreende dois capítulos (Capítulo 1. Indisciplina; Capítulo 2. Causas da Indisciplina Escolar), sendo que no primeiro capítulo é efetuada uma contextualização e evolução de conceitos, definição de indisciplina e o seu enquadramento legal; já no segundo capítulo são revistas as abordagens teóricas na qual assentam os estudos da indisciplina e é feita a contextualização teórica das variáveis em análise neste estudo.

A Parte II diz respeito à apresentação do estudo empírico, dividindo-se em dois capítulos (Capítulo 3. Método; Capítulo 4. Resultados). No terceiro capítulo são expostos o design, amostra, instrumentos e procedimentos da investigação. No quarto capítulo é efectuada a apresentação dos dados obtidos, através de uma análise descritiva, análise inferencial e discussão.

Por último, a Parte III diz respeito às conclusões obtidas na investigação, ideias principais a deter e limitações encontradas. Este estudo pretende ser um contributo para que sejam encontradas estratégias de intervenção contra a indisciplina, pelo que sabendo algumas das suas causas, a atuação pode ser feita indo ao encontro da génese do problema.

## **Parte I – Enquadramento Teórico**

## **Indisciplina**

A sociedade ocidental atual é pautada por todo um contexto de incertezas fruto da evolução social, científica e tecnológica, bem como das crises económicas e sociais que tanto atingem as comunidades (Redondo, 2011).

Motivado por causas tão díspares como a expansão tecnológica da informação, aumento dos meios de comunicação e sua propagação, diversidade multicultural proveniente de uma migração cada vez mais comum na sociedade entre as populações (Sampaio, 1996), as relações interpessoais têm sofrido profundas modificações, pautadas por toda uma crise de valores que se repercute diretamente no modo como as famílias se organizam e na forma como o futuro é encarado. É clara a desmotivação de alguns alunos para a frequência escolar, pois não encontram benefícios diretos para a sua vida e futuro, na medida em que continuam a ser excluídos socialmente e a educação não lhes garante uma promoção na hierarquia social. Isto faz com que fenómenos como a violência, criminalidade e a indisciplina aumentem e assumam contornos realmente preocupantes (Redondo, 2011; Silva, 2013).

Paradoxalmente, a escola atual assume-se como pedra angular decisiva na modificação da sociedade, visto que se espera que a escola desenvolva os indivíduos do ponto de vista académico, mas também cívico. Espera-se que seja promovido, sobretudo, a autonomia dos indivíduos e estes sejam capazes de participar activamente e responsabilmente na vida escolar e em sociedade (Redondo, 2011).

É de salientar que, acrescentando às novas responsabilidades delegadas às escolas, o facto da escolaridade obrigatória em Portugal ter sofrido um alargamento ao abrigo da Lei nº 85/2009, de 27 de Agosto, passando a designar que a idade escolar dos jovens deve ser compreendida entre os 6 e os 18 anos, fez emergir questões complexas no seio da comunidade educativa, levando a que sejam repensadas e analisadas todas as

metodologias e estratégias até então adotadas para o combate das problemáticas escolares, nomeadamente, a indisciplina (Redondo, 2011).

A indisciplina não é um fenómeno que ocorre sem justificação e de modo isolado. A indisciplina é, muitas vezes, o “reverso da medalha” de uma escolaridade obrigatória, de acesso livre e inserida numa massificação de ensino (alunos muito heterogéneos entre si num mesmo espaço, com diferentes características, aspirações e objetivos) (Silva, 2013). É o outro lado menos positivo resultante dos processos de globalização, onde se tenta desenvolver os indivíduos para que se integrem socialmente e profissionalmente, sempre com base no respeito e tolerância pelo outro. Acaba por ocorrer uma progressiva diluição dos agentes de autoridade no processo educativo, verificável não só em Portugal, mas também um pouco por toda a Europa e até nos Estados Unidos da América (Redondo, 2011).

### **Evolução do conceito de disciplina**

A indisciplina na escola não é um fenómeno recente, sendo provavelmente tão antiga quanto a escola. Contudo, esta adquire formas e características diversas consoante a sociedade e o contexto temporal em que decorre. Atualmente, a indisciplina é um fenómeno com um grande enfoque por parte dos media, evidenciando a preocupação por parte não só dos sistemas organizacionais das escolas, bem como de toda a opinião pública. Perante um cenário de múltiplas opiniões e generalizações, é exigido que este seja um assunto abordado com mais cientificidade, de modo a se compreender as suas reais causas e efectiva expressão.

Abordar a temática da indisciplina implica, necessariamente, analisar em que assenta o conceito oposto e indissociável: a disciplina. Só compreendendo quais os princípios inerentes a um comportamento disciplinado é que será possível analisar mais criteriosamente a indisciplina. Etimologicamente o termo disciplina advém de uma

palavra de origem latina *discere* (aprender), cuja designação prendia-se primordialmente com um sentido pedagógico, mas que acabou por ser empregue em outras áreas do comportamento humano, daí o seu actual carácter polissémico (Estrela, 2002; Zechi, 2008; Velez, 2010).

Como referido anteriormente, o conceito de disciplina exige uma análise histórico-ideológica por parte de quem a analisa, na medida em que ele foi sofrendo evoluções ao longo dos tempos. Tomando como exemplo as sociedades ocidentais (greco-latinas e judaico-cristãs) a evolução da análise da disciplina ocorreu no sentido de se encarar a disciplina como sendo um estado de conformidade (exterior e interior), onde se valoriza sobretudo o interior do indivíduo e o seu engajamento livre. Rousseau foi o pioneiro que, durante o século XVIII instaurou princípios revolucionários para a época e que se mantêm até à actualidade. Este defendia que a educação deveria ocorrer naturalmente e não por imposição externa e artificial, deixando margem para as especificidades de cada jovem e a liberdade necessária para que estes cresçam e se tornem autónomos e auto-disciplinados (Silva, 2013).

Estes princípios, em Portugal, assumiram a sua expressão através das reformas educacionais que foram decorrendo ao longo dos tempos, começando com a reforma de Passos Manuel – 1836 – onde se edificou o Conselho do Liceu e do Reitor (órgão responsável pelas formalidades e aspectos burocráticos de cada escola), revelando uma consciência da necessidade de fazer frente legalmente às questões disciplinares. Mais tarde, em 1844, Costa Cabral reitera a posição da anterior reforma quanto às medidas disciplinares. Já em 1860, Fontes Pereira de Mello, concedeu particular relevo às matérias disciplinares ao elencar, pela primeira vez, os deveres gerais dos alunos em contexto escolar, bem como as sanções inerentes a uma infração. Esta reforma é um

marco evolutivo no que diz respeito à legislação em Portugal sobre a indisciplina escolar (Silva, 2013).

Durante o século XIX a educação “ideal” já era aquela que assentava na democracia e era facultada gratuitamente pelo estado, mas é só no século XX que se dá, efetivamente, a instauração do novo espírito educacional e de um novo ideal para a escola. O movimento da Escola Nova desenvolvido pelo filósofo e pedagogo Dewey (1959) postulava que a educação deveria ser facultada pela e para a sociedade, por se tratar de uma necessidade social que está na base do progresso comunitário. Esta perspetiva veio colmatar algumas das lacunas existentes na Escola Tradicional, marcada pelo autoritarismo, seleção e elitismo inerente (Silva, 2013).

Dewey também referiu, anos mais tarde (1980), que no contexto educacional a obrigatoriedade, a imposição e tudo o que é forçado acaba por ter o efeito contrário ao pretendido. Por essa razão, a disciplina não deveria ser imposta para promover uma aprendizagem real e efetiva, dado que a aprendizagem só aconteceria efetivamente se o aluno demonstrasse interesse para que tal aconteça. A sua proposta educativa passava, então, por uma educação progressiva onde fosse fomentado e estimulada toda uma reconstrução e reorganização dos pensamentos e experiências, de modo a fazer com que os alunos agissem de determinada forma, não por imposição, mas sim por vontade própria (Silva, 2013).

No mesmo ano (1980), Freire elaborou uma matriz filosófica para a educação baseada na estimulação do interesse e curiosidade do aluno (processo interno dos indivíduos), ao invés do esforço artificial. Ou seja, uma educação onde existisse margem para que os alunos aprendam os conteúdos académicos e sociais com orientação, sem que com isso anulem a sua essência e interesses pessoais – *disciplina positiva* (Freire, 2007).

Ao longo do século XX, tanto na Europa como na América, ocorreu um reforço dos anteriores princípios através da *Educação nova* que defendiam uma educação democrática e onde também se pretendia depositar maior ênfase ao conhecimento da infância. O que se esperava da escola era que esta fosse capaz de formar cidadãos responsáveis, livres e ativos na comunidade em que estão inseridos (Silva, 2013).

Alguns dos princípios da Educação Nova mantiveram-se até aos dias de hoje, muito embora alguns autores reconheçam na indisciplina utilidades a curto e longo prazo. Costa (2003) refere, por exemplo, que os conflitos existentes entre alunos e/ou professores são cruciais na educação, apesar da dificuldade em gerir estes acontecimentos. O crescimento, a maturidade e as relações interpessoais requerem a ativação das componentes cognitivas e afetivo-emocionais que estão relacionadas com a capacidade de discernimento das diferentes relações interpessoais e do modo de estabelecer relações benéficas e positivas com os outros, sendo por isso a indisciplina e o conflito necessários para esta aprendizagem.

### **Definição de Indisciplina**

São necessários conflitos para que a educação seja efectiva. Contudo, quando é que os comportamentos dos alunos ultrapassam a barreira do conflito disciplinado e passam a ser considerados como comportamentos indisciplinados?

A distinção entre disciplina e indisciplina continua a ser fundamental e atual, a fim de se delimitar “fronteiras”. De acordo com o Dicionário da Porto Editora (2012) a disciplina é descrita como sendo: “1. Conjuntos de regras ou ordens que regem o comportamento de uma pessoa ou coletividade. 2. Observância das regras; obediência. 3. Capacidade de controlar um determinado comportamento de forma a respeitar regras ou conseguir resultados. 4. Conjunto de conhecimentos específicos que se ensinam em cada cadeira de um estabelecimento escolar. 5. Autoridade. 6. Castigo; mortificação.”,

sendo contraposta com a definição de indisciplina que, de acordo com a mesma fonte – Dicionário da Porto Editora (2012) – trata-se de: “ 1. Falta de disciplina; 2. Ato ou dito contrário à ordem ou regras estabelecidas. 3. Desordem. 4. Rebelião. 5. Incapacidade de agir de forma metódica.”

Especificamente no que concerne à indisciplina, esta pode ocorrer em diversos contextos. Por essa mesma razão e tendo em conta a natureza deste estudo, é importante diferenciar a indisciplina escolar da indisciplina social, dado que a indisciplina na escola não requer uma violação das leis sociais, mas somente a ordem e as regras estabelecidas no contexto particular da escola. Vários autores definiram a indisciplina escolar sob diferentes perspectivas.

Velez (2010) defende que a indisciplina escolar poderá assumir diferentes formas, nomeadamente como desvio individual ou grupal, conflito, desajuste, revolta, violência verbal/física, agressividade e maus tratos entre pares; variando consoante o contexto em análise – família, instituição, sociedade ou escola – e com o tipo de relação que se estabelece entre quem definiu o que é disciplina e aquele a quem esta é imposta.

Silva (2008) refere que a indisciplina escolar diz respeito às atitudes do aluno que comprometem directamente ou prejudicam o processo de aprendizagem. Já Parrat-Dayan (2008) refere que a indisciplina é o reflexo das circunstâncias/estrutura escolar.

Contra esta posição, Castro (2010) defende que os alunos com comportamentos indisciplinados tratam-se somente de indivíduos com incapacidades para cumprir com uma determinada norma (seja ela explícita ou implícita), podendo estes comportamentos assumirem diferentes níveis de gravidade.

Por sua vez, Ventura (2002) afirma que a indisciplina é apenas o culminar de uma sociedade onde a massificação do ensino e a variedade cultural complicam todo o processo socializador em contexto escolar. É necessário definir estratégias que

contemplem as especificidades de cada jovem, não pensando nos alunos apenas como membros de um todo, mas sim na sua singularidade, a fim destes se sentirem respeitados, valorizados e compreendidos nas suas essências particulares.

A vastidão de comportamentos que poderão ser considerados como indisciplinados é tanta e a utilização de diversas designações para as mesmas situações, faz com que a definição de indisciplina seja, por vezes, não muito clara. À semelhança de qualquer organização social, a escola rege-se por um conjunto de normas e regras de conduta para o bom funcionamento da vida em grupo. Como tal, os conceitos de disciplina/indisciplina encontram-se diretamente associados aos conceitos de autocontrolo/descontrolo (Amado & Freire, 2002).

Na tentativa de esclarecer conceitos, Amado (2001) definiu que a indisciplina ocorria nas relações interpessoais, onde há um incumprimento das regras previamente estabelecidas para o contexto escolar e o desrespeito pelas normas e valores necessários para o convívio saudável entre pares e, também, com os docentes. A indisciplina seria, portanto, encarada como sendo um “construto social” representativo dos comportamentos que perturbam o normal desenvolvimento das atividades de ensino-aprendizagem.

Contudo, este construto social encontra-se muitas vezes associado ou difuso com outros conceitos como: conflito – divergência de necessidades, interesses e valores entre pessoas (Carita & Fernandes, 1997); violência – ação intencional para atingir/ferir outro indivíduo (Vettenburg, 2000); e agressividade – fenómeno biológico e social decorrente das disposições, significações, motivações e atitudes que utilizam a violência como meio (Ramírez, 2001). Só com esta clarificação entre conceitos é possível compreender efetivamente a indisciplina, pois a associação entre estes é frequente e nem sempre correta (Estrela, 2002).

Genericamente, quando falamos em indisciplina escolar referimo-nos aos desvios e incumprimentos das regras estabelecidas para um determinado espaço escolar. No entanto, esses desvios podem assumir muitas manifestações e intensidade, tornando difícil a tarefa de incluir num único conceito, como o da indisciplina. Por essa razão, Amado (1998, 2000, 2001) e Amado e Freire (2009) definiram que os desvios comportamentais em contexto escolar poderiam enquadrar-se em três grandes níveis distintos dentro do fenómeno da indisciplina:

1. Primeiro nível: *Infrações à regra de trabalho e produção* – desvios centrados exclusivamente à sala de aula, ou seja, tudo o que coloque em causa as regras estipuladas para a organização e cumprimento das tarefas delegadas pelo docente, formas de comunicação, pontualidade e assiduidade, maneiras de deslocação, apresentação física, entre outros.
2. Segundo nível: *Infrações aos regulamentos e normas culturais* – desvios centrados no incumprimento dos regulamentos da escola e “normas” sociais que estipulam quais as bases para uma relação interpessoal saudável. Estes incumprimentos podem contemplar episódios de cariz psicológico ou físico, com diferentes manifestações e motivações.
3. Terceiro nível: *Confronto com a autoridade* – desvios centrados no confronto direto com o docente e com a autoridade geral inerente à escola. Estes comportamentos podem ser verificados através de insultos, obscenidades e até através de episódios de agressividade.

Nos segundos e terceiros níveis está implícita a possibilidade de a indisciplina poder ser, às vezes, violenta. No entanto, o conceito de violência deve ser reservado para as ocorrências que ultrapassam as normas e a responsabilidade escolar, impondo o recurso às instâncias jurídicas e policiais. Este aspecto é muito importante, na medida

em que apesar de toda a indisciplina ser um desvio à norma, nem sempre ela comporta um carácter violento.

### **Enquadramento Legal**

O Ministério da Educação e Ciência desenvolveu diversas estratégias de combate à indisciplina escolar, seja através de legislação, seja através da formação adequadas dos alunos, professores (acções de formação no âmbito da segurança escolar; mediação de conflitos; e estratégias de intervenção) e assistentes operacionais (acções de formação, por exemplo, na área do *bullying* a fim de capacitar estes profissionais para a precoce detecção de casos de indisciplina) (Silva, 2013).

Uma medida eficaz que o Ministério da Educação adotou foi a do sistema eletrónico onde todas as escolas do país colocam as ocorrências problemáticas num formulário eletrónico que depois é enviado para o Gabinete Coordenador de Segurança Escolar. Desta forma, este gabinete fica ocorrente de todas as situações escolares em todo o país que podem estar a comprometer a segurança e o bom ambiente educacional e a partir daí estabelece programas e medidas preventivas para estas problemáticas. Um programa criado em 1992 e que tem vigorado até então é o Programa Escola Segura, coordenado pelo Gabinete de Segurança do Ministério da Educação e Ciência e proveniente do protocolo celebrado entre o Ministério da Educação e o Ministério dos Assuntos Internos. Este programa abrange todas as escolas públicas tuteladas pelo Ministério da Educação e Ciência (Silva, 2013).

Legalmente as questões da indisciplina estão salvaguardadas por diversos órgãos, assumindo diversas naturezas. As regras estipuladas podem ser “formais” quando constadas na legislação (Estatuto do Aluno e na Ética Escolar); “não formais” quando são estipuladas pelo Regulamento Interno da Escola; e “informais” quando

correspondem às normas sociais inerentes, muitas vezes, ao funcionamento de uma determinada cultura e/ou organização (Costa, 2012; Silva, 2013).

Relativamente às regras formais, a publicação da Lei n.º 51/2012, de 5 de Setembro, fez com que fosse aprovado em Portugal o Estatuto do Aluno e Ética Escolar, onde se encontra inerente o princípio de que nenhum aluno pode interferir e prejudicar directamente o acesso e a qualidade da educação dos demais. A assembleia legislativa da Região Autónoma da Madeira também adequou o Estatuto do Aluno e Ética Escolar à realidade do Sistema Educativo Regional, através do Decreto Legislativo Regional n.º 21/2013/M, onde à semelhança do que acontece a nível nacional, também são enumerados os direitos e deveres do aluno, incluindo aqueles que se referem especificamente às ocorrências de indisciplina:

- d) Tratar com respeito e correção qualquer membro da comunidade educativa;
- f) Respeitar a autoridade e as instruções dos professores e do pessoal não docente;
- g) Contribuir para a harmonia da convivência escolar e para a plena integração na escola de todos os alunos;
- i) Respeitar a integridade física e psicológica de todos os membros da comunidade educativa, não praticando quaisquer atos, designadamente violentos, independentemente do local ou dos meios utilizados, que atentem contra a integridade física, moral ou patrimonial dos professores, pessoal não docente e alunos;
- m) Respeitar a propriedade dos bens de todos os membros da comunidade educativa.

O capítulo IV deste mesmo documento intitula-se de “Disciplina” e está dividido em vários artigos, entre os quais: artigo 22.º - “Qualificação de infração” onde se salienta que “A violação pelo aluno de algum dos deveres previstos no artigo 10.º ou no

regulamento interno da escola, de forma continuada e ou em termos que se revelem perturbadores do funcionamento normal das atividades da escola ou das relações no âmbito da comunidade educativa, constitui infracção disciplinas passível da aplicação de medida correctiva ou medida disciplinas sancionatória (...)” e o artigo 23.º - “Participação de ocorrência”, nos seguintes termos:

1 - O professor ou membro do pessoal não docente que presencie ou tenha conhecimento de comportamentos suscetíveis de constituir infracção disciplinar deve participá-los imediatamente ao diretor do agrupamento de escolas ou escola não agrupada.

2 - O aluno que presencie comportamentos suscetíveis de constituir infracção disciplinar deve comunicá-los imediatamente (...) ao diretor de turma ou equivalente, o qual, no caso de os considerar graves ou muito graves, os participa, no prazo de um dia útil, ao diretor do agrupamento de escolas ou escola não agrupada.

Neste mesmo capítulo encontram-se descritas as medidas disciplinares a adotar perante casos de indisciplina com maior gravidade.

### **Causas da Indisciplina Escolar**

A escola é uma realidade complexa, composta por uma população nada homogénea e cada vez mais multicultural que partilha um mesmo espaço físico, uma organização curricular e uma relação pedagógica nem sempre ajustada às necessidades características pessoais e específicas dos alunos, caracterizada pela imposição de regras nem sempre justificadas nem entendidas. Todos estes fatores podem estar na génese e potencializar os comportamentos desajustados dos alunos indisciplinados.

A dinâmica escolar só é verdadeiramente compreendida quando são analisados todos os modelos relacionais que intervêm na comunidade escolar – visão holística – dado que cingir um fenómeno a uma única causa explicativa seria distorcer a realidade.

Por essa razão, Amado (2000) apresenta alguns modelos habitualmente presentes no contexto escolar:

(1) No contexto específico de sala de aula interagem dois subsistemas interdependentes: estrutura das tarefas académicas (conteúdos e métodos de ensino aplicados; relação professor-aluno) e a estrutura da participação social (membros comunidade educativa);

(2) Em qualquer situação de interação na sala de aula coabitam variáveis contextuais, experienciais e de comunicação que se organizam em três níveis: intrapessoal (estruturas cognitivas e afectivas), interpessoal e grupal;

(3) Relação hierárquica com o pessoal não docente a quem é atribuída a função generalizada de controlo disciplinar nos espaços comuns da escola e fora dos tempos letivos. Estas funções são salvaguardadas na Lei n.º 51/2012, artigo 46º, de 5 de Setembro, Estatuto do Aluno e Ética Escolar a nível nacional, onde: “O pessoal não docente das escolas deve colaborar no acompanhamento e integração dos alunos na comunidade educativa, incentivando o respeito pelas regras de convivência, promovendo um bom ambiente educativo e contribuindo, em articulação com os docentes, os pais e encarregados de educação, para prevenir e resolver problemas comportamentais e de aprendizagem”;

(4) Relação professor-aluno, onde é solicitada como principal preocupação o trabalho para que o docente torne o ambiente educativo mais disciplinado, sem autoritarismo.

É importante salientar que a escola atual é incumbida de desempenhar papéis relativos à socialização e educação das crianças/jovens, outrora delegados à família. Esta realidade não é aceite passivamente, na medida em que os professores responsabilizam, em grande parte, os pais pelos fenómenos de indisciplina escolar (falta

de diálogo entre pais e filhos; pouca participação escolar). A família encontra-se sistematicamente referida como um dos fatores que se encontram na génese da problemática relacional na escola, cuja origem prende-se com a atmosfera criada, as vivências particulares de cada família e o próprio estilo parental. O disfuncionamento familiar interfere directamente nos problemas comportamentais e cognitivos do aluno, sendo que estas vivências são depois transportadas para outros contextos sociais, onde se inclui a escola (Amado & Freire, 2009). De facto, vários estudos internacionais e Portugueses demonstraram que as crianças com comportamentos mais disruptivos eram provenientes de famílias cujos pais eram mais permissivos ou extremamente autoritários (Veiga 2001; Amado & Freire, 2009).

São várias as pessoas que exercem influência na vida de cada sujeito, contudo, consoante a fase e a faixa etária em que se encontra, certas pessoas acabam por assumir um papel de maior ou menor relevância. Essencialmente na vida das crianças/jovens, os pais ou outros adultos significativos (relações verticais) e os pares (relações horizontais) são as principais referências, acabando por ocorrer uma interdependência entre estas duas realidades: família e escola (Schaffer, 2005).

Especificamente quanto à influência direta dos pais nas crianças/jovens, as crianças que se encontram expostas a conflitos sérios, prolongados e recorrentes entre os progenitores ou em família apresentam níveis mais elevados de agressividade, sendo, também, mais verificadas nos rapazes (Freire, Veiga & Ferreira, 2006; Strecht, 2008). Os modelos podem condicionar o modo como a criança assume que a forma correta para lidar com os conflitos é através de uma expressão emocional negativa, apresentando um padrão de comportamento demarcado pela apreciação hostil das intenções e acções de terceiros. (Dodge, Bates & Pettit, 1990).

No que concerne às características sociais das famílias, Amado e Freire (2009) defendem que os alunos vítimas de problemas sociais – situações sociais e económicas desfavoráveis – acabam por perder, muitas vezes, o respeito pela propriedade (própria ou alheia) e por valores/princípios considerados tradicionais. Estas questões sociais têm suscitado grande interesse nos cientistas, levando a que, por exemplo, a Escola de Sociologia de Chicago tenha desenvolvido diversas ideologias interpretativas – Sociologia Interpretativa – sobre os fenómenos sociais e a repercussão que estes têm nos comportamentos humanos (Amado, 2000). Contudo, os problemas sociais, apesar de interferirem diretamente no modo de atuação das crianças/jovens, podem sempre ser contornados individualmente, como afirma Warner (2000). Este autor refere que as crianças com maior resistência e capacidade de ultrapassar situações adversas são aquelas que apresentam algumas características muito específicas ao nível das competências sociais e interpessoais, adoptando uma atitude predominantemente reflexiva (ao invés de impulsiva) capaz de controlar internamente situações externas adversas.

Ao nível específico das competências emocionais, Saarni (1999, citado por Oatley & Jenkins, 2002) delineou um perfil composto por oito características necessárias para um desenvolvimento pessoal e social em harmonia, equilíbrio e de modo saudável:

1. Autoconsciência das suas emoções e estados;
2. Discernimento quanto às emoções dos outros;
3. Utilização adequada do vocabulário próprio para as emoções numa determinada cultura;
4. Empatia pelas emoções dos outros;
5. Compreensão de que os estados emocionais internos nem sempre têm que ser exteriorizados (em si mesmo ou nos outros);

6. Adaptabilidade a emoções e sentimentos adversos;
7. Compreensão de que as relações baseiam-se no modo como as emoções são transmitidas e pela reciprocidade inerente;
8. Autocontrolo emocional, ou seja, aprender a controlar as experiências e estados emocionais.

Salienta-se, no entanto, que as competências emocionais devem ser analisadas e ajustadas de acordo com a faixa etária e o contexto cultural do sujeito, uma vez que cada sociedade assenta em critérios diferentes (Schaffer, 2005). É também importante referir que o temperamento pessoal – aspectos comportamentais e emocionais que são inerentes a uma pessoa, estáveis ao longo do tempo, apresentando uma base neurofisiológica e até componentes hereditárias - também afecta directamente os padrões relacionais (Oatley & Jenkins, 2002).

É imperativo fomentar nas crianças e jovens em idade escolar experiências afectivas positivas, preconizadas na Lei de Bases do Sistema Educativo – Lei n.º48/1986, alterada posteriormente pela Lei n.º 115/1997; Lei n.º49/2005; e Lei n.º 85/2009, onde se enaltece a necessidade de trabalhar junto dos alunos a maturidade cívica e sócio-afectiva, de modo a que estes sejam capazes de intervir de modo consciente e responsável nos seus contextos sociais e, conseqüentemente, na escola.

É clara a complexidade que a temática da indisciplina comporta, seja pela variedade de formas e expressões que esta pode adotar, pelas repercussões a diversos níveis, mas, essencialmente, pela dificuldade em identificar e discernir claramente quais os fatores desencadeantes destes comportamentos.

Os estudos científicos que há décadas se dedicam a esta problemática, não só confirmam a real existência de uma multiplicidade de causas, bem como comprovam a

influência mútua entre si. De um modo genérico é possível enunciar como causas da indisciplina os seguintes aspetos (Amado & Freire, 2009):

1. Fatores inerentes ao individuo – aqui estão contemplados todos os aspetos que se prendem com particularidades do sujeito, podendo passar pela história de vida de cada um, bem como problemas de ordem psicopatológica, baixas perspectivas futuras, falta de competências de estudo, entre outros (Trzesniewski, Moffitt, Caspi, Taylor & Maughan, 2005; Moffitt & Caspi, 2002).
2. Fatores relacionados com o contexto familiar – os comportamentos desviantes dos jovens são altamente influenciados pelo comportamento familiar, visto que os disfuncionamentos familiares marcam inegavelmente a história de vida de um sujeito (ex.: negligência parental, maus tratos, falta de afecto). Circunstâncias familiares podem criar crianças/jovens que, por se sentirem “abandonadas” e incompreendidas, tornam-se agressivas na tentativa de chamar à atenção (Steinberg, Blatt-Eisengart & Cauffman, 2006). Sem cair no extremo anteriormente referido, também as famílias cuja comunicação é pouco coesa ou inexistente, os estilos parentais e de autoridade são desajustados ou verifica-se uma inexistência de qualquer supervisão na vida académica dos filhos, poderão estar a comprometer o desempenho interpessoal das crianças/jovens (Campos, 2007).
3. Fatores sociais e políticos – os comportamentos indisciplinados também podem advir de uma incompatibilidade entre os valores, linguagem e a cultura particular da escola com a das famílias. Ou seja, a discrepância entre as classes dominantes e as restantes, faz com que as classes oriundas, geralmente, das classes minoritárias reproduzam regras e valores distintos, sendo complicado

encontrarem um ponto de equilíbrio para coexistirem em meios com muita diversidade cultural (Andréo, 2005).

4. Fatores pedagógicos e escolares – a indisciplina também pode ser motivada por fatores internos ao ambiente escolar, seja pela organização das turmas, os conteúdos curriculares, o ambiente escolar, retenções letivas, quer seja pela própria forma como os docentes desempenham as suas funções (estilos de autoridade e modos de interação) (Merle, 2005; Gouveia-Pereira, 2008).

### **Abordagens teóricas**

As diferentes abordagens teóricas que sustentam o estudo da indisciplina estão, também, diretamente relacionadas com o modo como os autores perspectivam este fenómeno, nomeadamente quanto às causas, prevenção e intervenção) (Aquino, 2003). As principais correntes teóricas explicativas da indisciplina são: *Sociológica* (mudanças na sociedade e na família; condições externas ao sujeito); *Psicológica* (problemas emocionais e psicológicos) – com enfoque Psicanalítico, Cognitivista e Comportamental; *Pedagógica* (funcionamento escolar: atividades pedagógicas, relação professor/aluno, estrutura escolar, currículo); e *Sócio-histórico-cultural* (Pereira, 2009).

Souza (2005) refere a existência de duas abordagens *sociológicas* cruciais para a compreensão da indisciplina escolar de acordo com esta perspectiva: a teoria de Émile Durkheim e a teoria de Karl Marx. Durkheim, pioneiro no estudo sociológico do contexto de sala de aula, depreende que a disciplina escolar deve ser vista como a “moral” propriamente dita, ou seja, trata-se de uma disciplina social uma vez que o principal propósito da escola é preparar o aluno para a sociedade. Para que tal aconteça, é preciso instaurar um sistema disciplinar autoritário, onde um sujeito terá o poder moral capaz de fazer com que a criança se desenvolva de acordo com determinadas regras e esteja capaz para a inserção na sociedade. De acordo com esta perspectiva, a

disciplina é a “normalização dos sujeitos”, fazendo com que estes adquiram determinadas características esperadas – desenvolvimento da homogeneidade em sociedade (Souza, 2005). Já na teoria de Marx (Pereira, 2009), a indisciplina pode ser explicada como reflexo de uma luta de classes; uma expressão do inconformismo de uma classe desfavorecida economicamente. A indisciplina é evidenciada quando estes alunos se revoltam contra a cultura estratificada imposta na escola (padrões, esquemas e certos códigos normativos e valorativos), ou seja, uma educação direccionada para a actuação de acordo com um código de normas que os identifique como pertencentes a uma determinada classe social (Pereira, 2009).

As abordagens *psicológicas* analisam a indisciplina sob o enfoque do desenvolvimento cognitivo, comportamental e mecanismos psicológicos que potenciam a aprendizagem de conteúdos e condutas. De entre as abordagens psicológicas, as que evidenciaram maior repercussão nos seus estudos ao nível da indisciplina escolar foram as de enfoque comportamental, cognitiva e psicanalítica (Souza, 2005).

Relativamente à abordagem comportamental, Souza (2005), investigou quais as variáveis sociais que poderão condicionar a indisciplina, procurando estabelecer uma associação entre a indisciplina e os factores psicológicos sociais e/ou pedagógicos que poderão estar na sua origem. Esta abordagem assenta primordialmente na aplicação de instrumentos (testes, questionários e escalas), para posteriormente tentar estabelecer correlações entre variáveis como o Q.I., a motivação escolar, o insucesso escolar, o nível socioeconómico e as características familiares. Os estudos efetuados de acordo com esta abordagem assentam em perspectivas marcadamente corretivas, pois procuraram compreender o fenómeno para depois tentar saber quais as possíveis causas e, deste modo, pensar numa intervenção eficaz e duradoura. Tem por base os modelos que se fundamentam nos princípios da aprendizagem social de Vygotsk, onde os

conhecimentos e comportamentos do sujeito provêm da interação com o meio e com os outros; e do condicionamento operante, como é o caso da teoria de Skinner, onde este defende o reforço como preditivo de melhorias no comportamento (Souza, 2005).

Quanto à abordagem cognitivista, Souza (2005) defende que o desenvolvimento humano ocorre a nível racional, cognitivo e moral; sendo os indivíduos sempre responsáveis pelas suas atitudes e decisões. Esta abordagem cognitivista acerca da disciplina tem por base a obra de Piaget, focando-se na análise do modo como os sujeitos constroem os seus pensamentos, julgamentos e a moralidade, ou seja, o modo como as crianças refletem sobre o cumprimento de determinadas regras e a moralidade, de modo independente e democrático.

Partindo do pressuposto Piagetiano, todos os comportamentos são construídos, incluindo o comportamento moral. Este autor afirma que as relações de cooperação pautadas no respeito mútuo proporcionam o desenvolvimento moral, e se a moralidade é construída, o contexto escolar seria um dos locais de maior importância no desenvolvimento moral do sujeito (Souza, 2005).

Do ponto de vista cognitivo, a indisciplina ocorrerá como reflexo do nível de desenvolvimento moral do indivíduo, podendo ser avaliado consoante o respeito demonstrado pelo cumprimento de regras justas (princípios democráticos estabelecidos num grupo para assegurar o bem estar comum) (Souza, 2005).

Por fim, a abordagem psicanalítica defendida por Silva (2004) refere que os conceitos elaborados por Freud, Lacan e Winnicott são os que elucidam da melhor forma as pesquisas psicanalíticas em torno da indisciplina, pois através dos estudos sobre a violência/agressividade tentam explicar o funcionamento da indisciplina escolar. De acordo com este autor, Freud considerou que a agressividade era algo inato ao homem, sendo que somente por meio de mecanismos psíquicos é que ela poderá ser

direcionada para fins socialmente úteis e aceitáveis (práticas desportivas, estudos, trabalho). Quando esta agressividade não é direcionada para algo socialmente benéfico, ela traduz-se em atos violentos. Já para Winnicott, de acordo com Silva (2004), a violência e a indisciplina são reações a situações de extrema frustração. Por fim, Lacan refere que o comportamento indisciplinado é o modo encontrado pelo indivíduo para reconstruir a sua auto-imagem (narcisismo), tentando reconstruir a imagem que ele acredita representá-lo.

Quanto às abordagens pedagógicas da indisciplina, estas tentam analisar as interferências diretas que os processos didáticos e pedagógicos, nomeadamente os conteúdos lecionados, práticas e métodos de ensino, trabalho pedagógico escolar, relações interpessoais na escola, avaliação, entre outros elementos; poderão ter no surgimento da indisciplina escolar (Pereira, 2009). De acordo com a perspectiva de Yasamaru (2006), o professor é o agente potencializador das condições de disciplina na sala de aula, pois está no seu domínio apresentar os objetivos e valores defendidos pelo sistema educativo. Assim, compete ao docente fomentar um ensino significativo e participativo, onde para além da disciplina, a criança manifeste espontaneamente os seus sentimentos e pensamentos. Esta abordagem defende que o combate à indisciplina passa pelo respeito às regras escolares, só plenamente alcançáveis quando trabalhadas em comum. Ou seja, o aluno tem de perceber quais os objetivos e o porquê das regras existentes no âmbito escolar, para poder tentar cumpri-las disciplinadamente.

Por último, a abordagem socio-histórico-cultural da indisciplina coloca especial enfoque sobre o contexto histórico e cultural em que a criança se insere, ou seja, o meio em que vive e de que forma as influências diretas e indiretas poderão contribuir para a aprendizagem da criança. Considera-se que o processo de desenvolvimento psíquico é mediado por elementos culturais e agentes externos - físicos e sociais - que acabam por

poder determinar o funcionamento psicológico e os comportamentos socialmente determinados. Deste modo, a indisciplina só poderá ser verdadeiramente analisada quando contextualizada no seu meio, pois poderá variar de acordo com os costumes, tradições, regiões, países e sofrendo evoluções ao longo dos tempos (Oliveira, 2005).

Esta abordagem tem como principal contributo a teoria de Vigotsky, também denominada de abordagem socio-interacionista ou sócio-histórica, que defende uma visão ampla, integrada e dialética dos diferentes agentes que interferem na formação de um determinado comportamento individual, tentando compreender os traços pessoais de cada sujeito (valores e atitudes psíquicas) que possam estar associados a uma aquisição cultural. Desta forma, a indisciplina poderá ser analisada de um modo mais geral e menos fragmentado, analisando os diferentes fatores que poderão estar na génese deste comportamento disfuncional (Pereira, 2009).

No contexto do presente estudo, basear-nos-emos na abordagem psicológica com enfoque comportamental, visto que esta assenta primordialmente na aplicação de instrumentos - testes, questionários e escalas -, para posteriormente tentar estabelecer correlações entre variáveis como as *características familiares*, *nível socioeconómico*, *motivação escolar* e o *rendimento escolar* (Souza, 2005).

## **Variáveis em estudo**

### **Características familiares.**

As *características familiares* são uma das variáveis em estudo, dado que a família constitui a estrutura basilar da sociedade, que por sua vez irá interagir diretamente com outros referenciais. O contexto familiar poderá ser, de facto, o primeiro quadro referencial da criança ao nível linguístico, cultural e comportamental; que irá ser reforçado ou não pela escola se esta considerar que os valores deverão ser mantidos e continuados. Quando falamos em características familiares, referimo-nos ao

estilo parental - democrático, autoritário e permissivo - e quanto à própria estrutura familiar, podendo variar desde família monoparental, tradicional, com pais divorciados, entre outras (Mendes & Alves, 1997).

Várias investigações (Barros, 2009; Caldeira, 2007; Cia, D’Affonseca & Barham, 2004; Davies, Marques & Silva, 1993; Henriques, 2007; Diogo, 2006; Marques, 1997; Montandon, 2001; Silva, 2003; Sousa, 2007) têm vindo a demonstrar que a participação ativa das famílias na educação e vida escolar dos filhos contribui positivamente para um desempenho social ajustado e melhor rendimento escolar. E por envolvimento/participação ativa, Sousa (2007) entende ser todas formas de ajuda escola-família no processo educacional dos alunos, onde se inclui a participação e tempo despendido para a ajuda nos trabalhos de casa, idas à escola e contato directo com os docentes.

Especificamente quanto às práticas disciplinares em casa e que poderão conduzir aos episódios de indisciplina escolar, é relevante compreender quais os estilos parentais/educativos presentes na unidade familiar. Desta forma, são identificadas duas grandes dimensões acerca dos estilos parentais (Barros, 2009): a capacidade que os pais têm para responder eficazmente às necessidades e solicitações dos filhos (*responsiveness*) e as atitudes de exigência que estes depositam nos filhos (*demandingness*), que se organizam em três estilos (autoritário, democrático e permissivo/negligente) (Sprinthal & Sprinthal, 1993) ou em quatro estilos (autoritário-recíproco (democrático), indulgente, autoritário e negligente/permissivo) (Barros, 2009).

O estilo democrático (ou autoritário-recíproco) é caracterizado pela existência de uma relação entre pais e filhos baseada no diálogo, exigência e maturidade. São pais que sabem dosear os níveis de afetividade e disciplina (nível de controlo), fazendo com que

a criança/adolescente possua autonomia, segurança e maturidade (Barros, 2009). De acordo com este autor, é no estilo democrático que se encontra o estilo parental ideal, visto conciliar a afetividade com a exigência.

Quanto ao estilo indulgente (permissivo), este caracteriza-se pela inexistência de regras, muita permissividade e aceitação dos impulsos e reacções dos filhos (pouca exigência). A criança/adolescente poderá ter baixos níveis de autoconfiança, sendo muito dependentes e superprotegidos (Barros, 2009; González-Pianda, 2007).

O estilo autoritário é aquele onde os pais apresentam altos níveis de controlo, exigência, obediência e dão extremo valor à ordem e autoridade. Não são pais muito afetuosos, gerando filhos muitas vezes submissos, inseguros ou revoltados (Barros, 2009; González-Pianda, 2007).

Por fim, o estilo negligente é caracterizado pela frieza, indiferença, não dando aos filhos os estímulos afetivos que estes necessitam, não exigem responsabilidades nem promovem a autonomia. Estes filhos são geralmente tristes, frustrados, inseguros e desorientados (Barros, 2009).

### **Nível socioeconómico.**

O nível socioeconómico apresenta-se como uma área de grande relevo nos estudos sociais, uma vez que estas poderão condicionar as oportunidades educativas, as perspetivas futuras, as ocupações e os comportamentos sociais (Pellizzari & Billari, 2011). De fato, alguns autores defendem que os estudantes provenientes de meios sociais e económicos baixos tendem a pertencer a famílias intelectualmente pouco estimulantes (Manning & Baruth, 1995, citado por Saavedra, 2001), o que poderá justificar o seu desinteresse escolar e alguns dos comportamentos disruptivos. Já outros autores defendem não haver qualquer relação entre o estatuto socioeconómico e a ocorrência de indisciplina (Mendes & Alves, 1997).

Contudo, a situação económica em Portugal conduz a uma desigualdade social cada vez mais acentuada, originando sentimentos de revolta e a criação de toda uma segregação social, que se arrasta para todas as valências da comunidade, incluindo a escola. Martinez (2006) ao analisar a influência dos factores sociais na ocorrência de comportamentos desviantes verificou a existência de causas de cariz social que contribuem para estes comportamentos, nomeadamente as grandes desigualdades sociais; as concentrações de etnias ou grupos minoritários, frequentemente motivado por pressões ou circunstâncias socioeconómicas; e a facilidade de acesso a substâncias ilícitas e álcool.

Neste estudo, para analisar os rendimentos socioeconómicos dos alunos será tido em conta: o escalão social (Escalão 1 (mais subsidiado); Escalão 2; Sem Escalão); a situação profissional dos pais (empregado/desempregado); e o tipo de habitação em que residem (habitação própria, arrendada ou social).

### **Motivação escolar.**

A *motivação escolar* tem vindo a ser encarada ao longo dos tempos como um fator importante e determinante no nível da qualidade da aquisição de conhecimentos e do desempenho académico a todos os níveis (Guimarães & Boruchovitch, 2004). A motivação resulta da combinação entre os mecanismos biológicos e os psicológicos que orientam o comportamento de um sujeito para um determinado objectivo. Ou seja, quanto maior a motivação para algo, maior será a intensidade dos esforços orientados para essa ação (Huffman, Vernoy & Vernoy, 2003; Oliveira & Alves, 2005).

O gosto e a vontade por ser bem sucedido academicamente é algo que ocorre intencionalmente e orientado por objectivos (Lens & Tsuzuki, 2007). Esses objectivos podem ser antecipados (quando os alunos querem aprender porque antevêm o prazer que daí vão retirar) ou porque consideram que a aprendizagem é importante para

alcançar objetivos a curto/médio prazo (Eccles, 1984; Wigfield & Eccles, 1992). Contudo, se existem alunos que encontram utilidade na aprendizagem assente nas suas próprias motivações, outros alunos encaram o aprender como algo necessário para o recebimento de recompensas ou somente para evitar os castigos ou punições dos pais e professores. Falamos assim de motivação intrínseca e motivação instrumental, interna e externamente regulada (Lens, Simons & Dewitte, 2002; Lens & Tsuzuki, 2007).

Ao longo dos tempos o estudo da motivação tem vindo a sofrer uma mudança paradigmática, evoluindo das teorias globais da motivação (teorias da vontade, do instinto e drive) para o surgimento de mini-teorias que centralizam o seu foco de atenção em fenómenos motivacionais explícitos (Lens & Tsuzuki, 2007). É, então, gradual a evolução da análise da motivação como sendo oriunda de uma causa única – vontade, causa única – para passarem a ser explicadas como decorrentes de múltiplos agentes motivacionais que se correlacionam e combinam entre si – “Process Theories”.

Durante muitos anos, a Teoria dos Objectivos de Realização (TOR) teve o especial enfoque, centrando-se, quase na totalidade, sobre os objectivos que estão na base da motivação extrínseca (Ames, 1992; Covington, 2000) e nas consequências negativas das recompensas extrínsecas sobre os aspectos da motivação intrínseca. Esta teoria – TOR – teve um impacto muito significativo nos contextos educativos, pois provocou modificações na explicação dos processos motivacionais em contexto escolar. Verificou-se um impacto motivacional positivo proveniente da percepção de utilidade que o sujeito atribui a uma determinada tarefa para alcançar objectivos a longo prazo (futuro), aos níveis da motivação, interesse, persistência e desempenho nas tarefas de realização (Husman & Lens, 1999; Miller, DeBacker & Greene, 1999). Este impacto motivacional seria mediado consoante as particularidades de cada indivíduo na extensão

da Perspectiva de Temporalidade Futura (PTF), de acordo com a atitude afetiva e o valor atribuído aos objetivos futuros.

Esta teoria da motivação intrínseca baseia-se na investigação do impacto motivacional proveniente da prossecução pelos discentes, de objetivos de realização (Mouratidis, 2009). Ou seja, por objetivos de realização compreende-se todas as razões ou motivações que os sujeitos têm para se envolverem em determinados comportamentos específicos de realização e aos modos que estes encontram para tentar responder a essas situações (Anderman & Wolters, 2006). Segundo a TOR existem dois tipos de orientação dos objetivos de realização: objetivos de aprendizagem – *learning goal* – focam-se nas aquisições de competências e conseqüente domínio gradual de tarefas cada vez mais complexas (Elliot, 2005; Lens & Vansteenkiste, 2006); e os objetivos de desempenho – *ego goals* - centram-se no desempenho eficaz em tarefas típicas de desempenho, como é o caso dos exames, e no modo como podem orientar as suas atitudes para o sucesso ou reduzir as probabilidades de fracasso académico) (Lens, Simon & Dewitte, 2001).

A orientação dos objetivos assume conseqüências diretas no desempenho académico, interesse nos conteúdos académicos e, também, nas estratégias que os alunos elaboram para aprender, como é o caso das estratégias de repetição, elaboração, organização, monitorização da comparação e afectivas (Matos, 2005). É também de referir que o modo como estes objetivos se estruturam é directamente influenciado pelo contexto de sala de aula e pelo modo como o docente conduz a delineação destes objetivos (Kaplan, Middleton, Urdan & Midgley, 2002) e, conseqüentemente, toda a adoção de estratégias específicas para a aquisição de conhecimentos, regulando todo o desempenho académico (Ames, 1992; Matos 2005).

Só a partir da década de 80 é que se passou a considerar que nem todas as motivações extrínsecas prejudicavam a motivação intrínseca, visto que só quando se verifica que as recompensas determinam e condicionam o comportamento é que estas interferem negativamente (Lens, Paixão & Herrera, 2009). É exactamente sobre este pressuposto que assenta a Teoria da Auto-determinação (Deci & Ryan, 1985, 2002; Ryan & Deci, 2000, 2002), postulando que o efeito da motivação extrínseca sobre a motivação intrínseca não tem que ser negativo, na medida em que existem diferenças significativas entre os vários tipos de motivação extrínseca que resultam em diferentes consequências motivacionais (Deci & Ryan, 2002; Ryan & Deci, 2000; Lens & Vansteenkiste, 2006).

Deci e Ryan (2000) propuseram que a motivação dos alunos deveria ser analisada de modo qualitativo e contextualizado, tendo em conta que a motivação instrumental (extrínseca por natureza) pode ser melhor ou pior em qualidade, de acordo com o conteúdo dos objectivos dos indivíduos (intrínseco *versus* extrínseco) e das motivações (autónomas *versus* controladas) que regulam todo o comportamento dinamizado por objectivos (Lens, Paixão & Herrera, 2009). É, ainda, defendida nesta teoria toda a influência da orientação percebida dos objectivos dos professores (intrínseco *versus* extrínsecos; e imediatos *versus* futuros), na delineação dos objectivos dos alunos. É, também, muito realçado o perfil motivacional do professor (promotor da autonomia *versus* controlador) na motivação, aprendizagem, comportamento e rendimento escolar dos discentes.

### **Rendimento escolar.**

Aparentemente associada à motivação escolar encontra-se o *rendimento escolar*, que alguns autores defendem influenciar-se mutuamente. O rendimento escolar é entendido, geralmente, como uma boa prestação escolar, ou seja, o alcance de bons

resultados na sua generalidade. Desta forma, por baixo rendimento escolar ou insucesso académico entende-se quando os alunos não alcançam classificações satisfatórias, por incumprimento dos objetivos de competências ambicionadas para um determinado período de tempo. Os rendimentos escolares altos ou baixos são o resultado da associação entre o que o aluno se propõe a alcançar – objetivos – e aquilo que ele efetivamente alcançou (Tavares & Santiago, 2001). Contudo, a definição de rendimento escolar não é linear, uma vez que não pode ser considerado como sucesso escolar apenas as classificações obtidas, variando aquilo que é considerado como sucesso de acordo com o contexto (variabilidade, por exemplo, entre estabelecimentos de ensino), apesar de sempre inserido dentro de um mesmo sistema educativo com os seus critérios de avaliação estipulados. No entanto, é através das notas que os alunos são efetivamente avaliados e são estas que irão ditar algumas das escolhas futuras dos sujeitos (Saavedra, 2001).

A escola devido às suas características de funcionamento e aos seus intervenientes acaba por se tornar num contexto socializador muito importante, sendo por isso natural que as variáveis associadas ao contexto escolar se encontrem diretamente associadas ao ajustamento social ou, por outro lado, à ocorrência de comportamentos indisciplinados (Vitaro et. al., 2000).

Em concomitância a estes comportamentos indisciplinados, muitas vezes os indivíduos também apresentam resultados escolares baixos, o que poderá indiciar que a indisciplina é um fenómeno educativo continuamente associado a quadros de insucesso académico (Senos & Diniz, 1998). Também outros autores (Gottfredson, Sealock & Koper, 1996) referem que o rendimento escolar é um dos factores comprovados em vários estudos como sendo causal para a ocorrência de indisciplina, dado que tem sido

comprovado que alunos com notas mais baixas apresentam maior número de comportamentos anti-sociais e desviantes.

De acordo com Senos e Diniz (1998) a indisciplina pode ser *reactiva*, ou seja, é a resposta adaptativa a uma ameaça, como é o caso do insucesso académico; ou pode ser *pró-activa*, quando não ocorre em resposta a uma ameaça, como é o caso de um fraco sucesso escolar, onde são despoletados comportamentos de oposição e desvalorização da escola. Neste último caso a indisciplina surge de modo independente ao resultado escolar, ou seja, são alunos que adotaram uma determinada postura de atuação naquele contexto. A indisciplina já não surge como forma de adaptação ou proteção do insucesso académico, sendo que são estes alunos os principais elementos dos grupos de risco quase impenetráveis e modificáveis, independentemente de todo o trabalho que possa estar a ser desenvolvido pela escola (Senos & Diniz, 1998).

## **Parte II – Estudo Empírico**

## **Método**

### **Design**

De acordo com o Observatório da Segurança Escolar em Portugal, os episódios de indisciplina e violência são fenómenos escolares que evidenciam uma tendência para aumentar de frequência e intensidade com o passar dos anos, exigindo da educação um permanente reajuste no modo de actuação (Velez, 2010). Sabemos, também, que a indisciplina é fortemente influenciada e condicionada pelos valores sociais, dado que em última instância são estes mesmos parâmetros que irão definir o que é ou não aceitável. Contudo, não deixa de ser curioso a existência de comportamentos tão díspares numa mesma situação concreta e objectiva, neste caso, numa escola (Mendes & Alves, 1997).

Esta investigação decorreu em paralelo com o estágio curricular em psicologia da educação, numa escola básica do 2.º e 3.º Ciclo, pública e situada no Funchal, Madeira, na qual se verifica a existência de casos de indisciplina com alguma frequência, constando no Plano Educativo Escolar como sendo uma das áreas de intervenção prioritárias.

O objectivo geral deste estudo consiste em analisar as causas da indisciplina escolar, tendo em conta quatro variáveis explícitas: contexto familiar; rendimento socioeconómico; motivação escolar; e rendimento escolar.

Desta forma e tendo em conta os objectivos da investigação, foram formuladas questões de investigação seguidamente apresentadas:

Q1: O contexto familiar está associado à indisciplina do aluno?

Q2: O rendimento socioeconómico da família está associado à indisciplina do aluno?

Q3: A motivação escolar está associada à indisciplina do aluno?

Q4: O rendimento escolar está associado à indisciplina do aluno?

Q5: O contexto familiar, o rendimento socioeconómico da família, a motivação escolar e o rendimento escolar são preditores da indisciplina do aluno?

Trata-se de um estudo observacional exploratório, dado que procura descrever um fenómeno real num determinado momento do tempo (transversal), não havendo qualquer intervenção do investigador (Ribeiro, 1999). Assenta numa metodologia quantitativa, visto que os dados são mensuráveis e estruturados, tendo como objectivo principal aprofundar o conhecimento sobre o fenómeno em análise. Procura-se estabelecer relações entre determinadas variáveis – carácter correlacional e diferencial (comparativo) na sua generalidade (Fortin, 2009, citado por Cunha, 2013).

### **Amostra**

A amostra para este estudo será não aleatória, de conveniência. Neste estudo participaram 66 alunos entre os 10 e os 17 anos de idade (10 raparigas e 56 rapazes) que se encontram a frequentar uma escola do 2.º e 3.º ciclo do ensino básico, situada no Funchal, Região Autónoma da Madeira (5º até ao 9º ano, incluindo os Cursos de Especialização e Formação – CEF's).

A amostra divide-se em dois grupos. Os participantes do primeiro grupo – Grupo de Indisciplina - são os membros integrantes do projeto “A escolha é minha” – projeto de combate à indisciplina desenvolvido na escola básica do 2.º e 3.º ciclo em questão, desenvolvido por uma equipa composta por docentes das mais diversas áreas e pelo Psicólogo da Educação do Serviço de Psicologia e Orientação da escola – onde se encontram os alunos sinalizados pela escola com comportamentos de indisciplina (33 alunos).

O segundo grupo - grupo de comparação – também é composto por igual número de alunos (33 alunos), mas cujos comportamentos académicos são claramente opostos. Posto isto, estabeleceremos uma comparação entre estes dois grupos antagónicos.

## **Instrumentos**

Foi administrado o Questionário de Motivação Escolar (QME) para recolher os dados relacionados com a variável da motivação escolar. As restantes variáveis (contexto familiar, rendimento escolar e rendimentos socioeconómicos) foram obtidas directamente a partir dos registos escolares dos alunos e do Questionário Sociodemográfico (Ver Anexo 1).

### **Questionário de Motivação Escolar.**

O Questionário de Motivação Escolar – QME foi elaborado e validado para a população portuguesa, por Cordeiro (2010). Este instrumento tem o intuito de testar, numa primeira instância, as predições que alicerçam a teoria da autodeterminação e das inferências feitas pelos investigadores em torno da perspectiva de temporalidade futura (teoria que defende o valor da motivação extrínseca-instrumental sobre os aspetos motivacionais intrínsecos, aprendizagem e rendimento académico dos alunos, quando orientados por razões internas a estes) (Cordeiro, 2010).

Este questionário tem nos seus pressupostos base a análise das perceções dos alunos (processos motivacionais próprios), bem como a análise da perspectiva que o aluno tem sobre a influência que o contexto pode ter na sua aprendizagem. A motivação passa, assim, a ser analisada não só ao nível intra-psicológico, para passar a ser contextualizada (e.g., orientação dos objectivos) (Cordeiro, 2010).

Este instrumento possibilita a obtenção de resultados parcelares – fatoriais – relativos às dimensões qualitativas dos processos motivacionais em análise, ou seja, não

é obtido um índice geral expresso numericamente por uma pontuação global. Desta forma, é possível analisar as diferentes tendências motivacionais que um aluno possui, situando em diferentes planos temporais o modo como estes gerem os seus objectivos futuros (intrínsecos *versus* extrínsecos) e de que maneira tal regula o comportamento actual do aluno (regulação interna *versus* externa). Assim, é possível verificar de modo mais fidedigno em que se baseia a motivação resultante (controlada *versus* autónoma) (Cordeiro, 2010).

O QME é um questionário de auto-resposta, composto por 101 questões fechadas que analisam, sob o ponto de vista do aluno: a motivação escolar, a utilização de estratégias de aprendizagem e o rendimento académico. Este instrumento organiza-se num formato de *rating scale* (tipo Likert), com afirmações em relação às quais os alunos têm que emitir a sua concordância/discordância, obedecendo a uma escala com cinco categorias de resposta: (1) Totalmente falsa; (2) Falsa; (3) Mais verdadeira que falsa; (4) Verdadeira; (5) Totalmente verdadeira (Cordeiro, 2010).

O QME é multidimensional na medida em que compreende 6 dimensões e 16 escalas, distribuídas em 96 questões (do item 3 ao 99), após o indivíduo responder a umas questões iniciais de cariz sociodemográfico, presentes na questão 1 – *Dados mais pessoais*. Posteriormente o aluno é confrontado com um conjunto de questões que se ajustam à estrutura factorial prevista por este instrumento. É importante referir que vinte e um itens foram construídos complementarmente por Cordeiro, sendo que as doze escalas foram traduzidas e adaptadas a partir do instrumento *Perceptions of Instrumentality*, de Husman, Derryberry, Crowson e Lomax (2004), do *Cuestionário a Estudantes*, de Matos (2005) e do *Learning Climate Questionnaire*, de Williams e Deci (1996) (Cordeiro, 2010).

As dimensões do QME organizam-se, então, da seguinte forma:

Dimensão A – avalia a percepção, pelo aluno, da orientação dos objetivos do professor, em duas escalas distintas (Cordeiro, 2010):

A1 (itens 70, 7, 9, 57, 37) – avalia a percepção da orientação de objetivos de aprendizagem do professor;

A2 (itens 6, 16, 20, 41) - avalia a percepção da orientação para objetivos de desempenho do professor.

Dimensão B - avalia a percepção, pelo aluno, do tipo de instrumentalidade promovida pelo professor, em sala de aula, em três escalas distintas (Cordeiro, 2010):

B1 (itens 64, 71, 82, 88, 94, 18, 99) - avalia a percepção da promoção da instrumentalidade exógena com regulação externa (EX-E);

B2 (itens 34, 51, 66, 74, 85, 45, 97) - avalia a percepção da instrumentalidade exógena com regulação interna (EX-I);

B3 (itens 10, 29, 32, 43, 60) - avalia a percepção da instrumentalidade endógena com regulação interna (EN-I).

Dimensão C – avalia a percepção do clima de sala de aula, pelos alunos. Engloba apenas uma escala (Cordeiro, 2010):

C1 (itens 76, 80, 24, 39, 42, 59) – avalia a percepção do professor enquanto promotor da autonomia versus controlador de aprendizagens.

Dimensão D – avalia a orientação dos objetivos dos alunos, em duas escalas (Cordeiro, 2010):

D1 (itens 98, 3, 8, 25, 28, 33, 36) – avalia a orientação para objetivos de aprendizagem;

D2 (itens 63, 67, 12, 53, 14, 19, 26, 31) – avalia a orientação para objetivos de desempenho.

Dimensão E – avalia a instrumentalidade percebida das aprendizagens, pelos alunos.

Comporta três escalas (Cordeiro, 2010):

E1 (itens 62, 65, 72, 78, 87, 93) – avalia a percepção da instrumentalidade exógena com regulação externa (EX-E);

E2 (itens 22, 55, 5, 79, 91, 47) – avalia a percepção da instrumentalidade com regulação interna (EX-I);

E3 (itens 69, 84, 90, 77, 40, 96, 61) – avalia a percepção da instrumentalidade endógena com regulação interna (EN-I).

Dimensão F – avalia a percepção do aluno sobre a utilização de estratégias de aprendizagem. É constituída por cinco escalas (Cordeiro, 2010):

F1 (itens 92, 49, 23, 21) – avalia a utilização de estratégias de repetição;

F2 (itens 75, 56, 83, 86, 89, 38) – avalia a utilização de estratégias de elaboração;

F3 (itens 44, 15, 52, 35) – avalia a utilização de estratégias de organização;

F4 (itens 46, 50, 73, 17, 95) – avalia o pensamento crítico;

F5 (itens 4, 68, 48, 13, 30, 54, 27, 11, 81, 58) – avalia a utilização de estratégias metacognitivas.

Por fim, o QME contempla uma questão relativamente ao rendimento académico dos alunos em relação às disciplinas sobre as quais responderam ao questionário, respondendo com 1, 2, 3, 4, 5 em relação às notas obtidas nessas disciplinas (Cordeiro, 2010).

Cordeiro (2010) definiu, ainda, que todas as escalas do QME são cotadas por uma escala de tipo Likert – cinco pontos (oscilando entre 1 – “Totalmente Falsa” e 5 – “Totalmente verdadeira”). As pontuações mínimas e máximas atribuídas a cada escala, oscilam entre os valores de 20 pontos – Escala A2 – e 50 pontos – Escala F5, sendo que

as pontuações mais elevadas são atribuídas às escalas cujo nível é superior na variável que a escala está a medir. Deste modo, sempre que o valor total da pontuação em cada escala se verificar superior à média dos valores possíveis de se obter nessa escala (ponto de corte), então o atributo que esta está a medir é considerado relevante. O QME avalia, assim, os indicadores qualitativos da motivação do aluno, apresentando *scores* parcelares (por cada escala analisada) (ver Tabela 1).

**Tabela 1.**

*Pontuações mínimas, máximas e pontos de corte do QME*

<b>Escala</b>	<b>Mínimo</b>	<b>Máximo</b>	<b>Ponto de Corte (média)</b>
<b>A1</b> - Orientação dos objetivos de aprendizagem do professor	5	25	12.5
<b>A2</b> - Orientação dos objetivos de desempenho do professor	4	20	10
<b>B1</b> - Promoção da instrumentalidade exógena com regulação externa	7	35	17.5
<b>B2</b> - Promoção da instrumentalidade exógena com regulação interna	7	35	17.5
<b>B3</b> - Promoção da instrumentalidade endógena com regulação interna	5	25	12.5
<b>C1</b> - Perceção do clima de aula	6	30	15
<b>D1</b> - Orientação do aluno para objetivos de aprendizagem	7	35	17.5
<b>D2</b> - Orientação do aluno para objetivos de desempenho	8	40	20
<b>E1</b> - Instrumentalidade exógena com regulação externa do aluno	6	30	15
<b>E2</b> - Instrumentalidade exógena com regulação interna do aluno	6	30	15
<b>E3</b> - Instrumentalidade endógena com regulação interna do aluno	7	35	17.5
<b>F1</b> - Estratégias de repetição	4	20	10
<b>F2</b> - Estratégias de elaboração	6	30	15
<b>F3</b> - Estratégias de organização	4	20	10
<b>F4</b> - Pensamento crítico	5	25	12.5
<b>F5</b> - Estratégias metacognitivas	10	50	25

No que concerne à fidelidade do instrumento, sabemos que o *Alpha* e a consistência interna do construto dependerão da variância de cada item, ou seja, a consistência interna será alta quando a variância específica para cada item for mínima e ocorrer uma grande variância na soma de todos os itens (resultados finais). Assim, os coeficientes de consistência interna que se situam abaixo de 0.60 são considerados inaceitáveis; entre 0.60 e 0.65 indesejáveis; entre 0.65 e 0.70 são minimamente aceitáveis; entre 0.70 e 0.80 são respeitáveis; entre 0.80 e 0.90 são muito bons; e, por último, acima de 0.90 deverão ser analisados os itens a fim de se verificar se estes não serão demasiado homogêneos (Almeida & Freire, 2008).

Relativamente à fidelidade de construto do QME – consistência interna das variáveis (cálculo do coeficiente Alpha de Cronbach) – foi verificado que existem bons coeficientes de consistência interna para a maioria das escalas analisadas. Também a análise fatorial confirmatória permitiu confirmar e validar o ajustamento do modelo factorial de 16 fatores independentes (definidos *apriori* através dos indicadores de validade convergente), dado que todas as escalas apresentam saturações fatoriais elevadas e significativas (superiores 0.70 valores  $p < 0.01$ ).

Na Tabela 2 são apresentados os coeficientes do Alpha de Cronbach para este estudo em particular em cada uma das escalas do instrumento em comparação com os coeficientes do Alpha de Cronbach obtidos por Cordeiro (2010) na construção do instrumento. Como é observável, neste estudo foram encontrados coeficientes considerados muito bons (superiores a .90), o que indica os resultados obtidos apresentam níveis de confiabilidade altos, contudo a sua homogeneidade poderá estar demasiado elevada.

**Tabela 2.**

*Coefficiente do alfa de Cronbach para as escalas do QME obtidos neste estudo e pelo autor do instrumento*

<b>Escala</b>	<b>Número de Itens</b>	<b>Alfa de Cronbach (Neste estudo)</b>	<b>Alfa de Cronbach (QME)</b>
<b>A1</b> - Orientação dos objetivos de aprendizagem do professor	5	.98	.68
<b>A2</b> - Orientação dos objetivos de desempenho do professor	4	.95	.56
<b>B1</b> - Promoção da instrumentalidade exógena com regulação externa	7	.94	.76
<b>B2</b> - Promoção da instrumentalidade exógena com regulação interna	7	.96	.78
<b>B3</b> - Promoção da instrumentalidade endógena com regulação interna	<b>5</b>	<b>.92</b>	<b>.82</b>
<b>C1</b> - Percepção do clima de aula	6	.98	.79
<b>D1</b> - Orientação do aluno para objetivos de aprendizagem	7	.98	.83
<b>D2</b> - Orientação do aluno para objetivos de desempenho	8	.98	.87
<b>E1</b> - Instrumentalidade exógena com regulação externa do aluno	6	.95	.79
<b>E2</b> - Instrumentalidade exógena com regulação interna do aluno	6	.94	.64
<b>E3</b> - Instrumentalidade endógena com regulação interna do aluno	7	.95	.74
<b>F1</b> - Estratégias de repetição	4	.97	.71
<b>F2</b> - Estratégias de elaboração	6	.98	.80
<b>F3</b> - Estratégias de organização	4	.98	.72
<b>F4</b> - Pensamento crítico	5	.98	.73
<b>F5</b> - Estratégias metacognitivas	10	.99	.87

## **Procedimentos**

A definição do objeto de estudo resultou de um gradual conhecimento da realidade escolar de uma escola de 2.º e 3.º Ciclo, onde uma dos problemas prevaletentes é a indisciplina, transversal a todos os anos de estudo. Desta forma, foi realizada uma pesquisa bibliográfica para conhecer o estado da arte e compreender a gênese deste fenómeno (Dezembro e Janeiro – 2014). Contudo, foi possível constatar que as causas da indisciplina não são unânimes entre todos os autores, razão pela qual esta questão

nos pareceu prioritária. Após definida a intenção de analisar quais as causas da indisciplina escolar nesta escola de 2.º e 3.º Ciclo, foram estabelecidas quatro variáveis para análise, a fim de se tentar compreender se existe, efetivamente, relação entre estas e a ocorrência de indisciplina. As variáveis são: contexto familiar; rendimento escolar; motivação escolar; e rendimentos socioeconómicos (Janeiro – 2014).

Desta forma, para tentar compreender estas quatro variáveis, foi solicitado um pedido de autorização ao autor do QME, a fim de analisar os níveis de motivação dos alunos em estudo. Os dados respeitantes às restantes variáveis (contexto familiar, rendimento escolar e rendimentos socioeconómicos) foram obtidas directamente a partir dos registos escolares dos alunos. Também foi solicitado um pedido de autorização informal e outro por escrito à escola de 2.º e 3.º Ciclo onde será efectuado o estudo (ver anexo 2).

A constituição da amostra foi realizada em dois momentos: numa primeira ocasião foram identificados todos os alunos sinalizados pelo projecto de indisciplina; numa segunda ocasião foram sinalizados em igual número outros alunos que se encontrem nos mesmos anos lectivos, mas que apresentem um padrão claramente antagónico em todas as variáveis anteriormente apresentadas. Desta forma foi possível comparar e verificar se, efetivamente existia relação entre as variáveis em análise e a ocorrência de actos de indisciplina, tanto pela análise direta dentro de um grupo composto por alunos sinalizados com indisciplina, como pela comparação com um outro grupo com comportamentos opostos. O estabelecimento claro da amostra foi realizado em Março de 2014, no final do 2º período, uma vez que só nesta altura foi possível obter as notas do 2º período.

Após a identificação de todos os alunos pertencentes à amostra, foi solicitado o pedido para a participação no estudo a todos os alunos, com consentimento informado

oral e por escrito de todos (Ver anexo 3). Foram, posteriormente, recolhidos todos os dados respetivos a cada aluno, bem como a administração do QME (Maio – 2014).

Após o levantamento dos dados, estes foram inseridos no software *Statistical Package for Social Sciences – SPSS* (versão 22.0), a fim de ser possível analisar e comparar os resultados obtidos e, conseqüentemente apresentar as conclusões obtidas no estudo (Junho – 2014). Foram contabilizados os totais brutos para cada escala do QME. Para determinar o tipo de teste estatístico a utilizar foi observado se se cumpria ou não os pressupostos para a sua utilização (normalidade da distribuição das variáveis intervalares e a homogeneidade das variâncias). Os resultados do teste de normalidade Kolmogorov-Smirnov indicam que as escalas apresentam uma distribuição normal, pelo que é possível proceder à utilização de testes paramétricos.

## **Resultados**

A apresentação dos resultados do estudo será elaborada através de duas análises: análise descritiva e análise inferencial. A análise descritiva permitirá descrever as variáveis em estudo e a análise inferencial possibilitará a confirmação ou infirmação das questões de investigação.

### **Análise Descritiva**

A análise estatística do tipo descritivo inclui o cálculo de valores mínimos, máximos, médias, desvios padrões e percentagens das variáveis em análise nesta investigação, para os dois grupos da amostra.

O grupo de indisciplina é composto por 33 crianças/jovens com idade média de 13.27. A maioria destes alunos - 30.3% - apresenta 2 anos de escolaridade retidos (média=1.42) (consultar Tabela 3).

**Tabela 3.***Descrição do grupo de indisciplina (variáveis intervalares ou ordinais)*

	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão
<b>Idade</b>	10	17	13.27	2.15
<b>Ano Escolar</b>	5	9	6.34	1.04
<b>Retenções escolares</b>	0	4	1.42	1.15

A maioria dos alunos vive com o pai (60.6%) e/ou com a mãe (81.8%), tem irmãos (69.7%) mas só 57.6% vive atualmente com eles. A maioria dos pais destes alunos são divorciados (45.5%). Profissionalmente, verifica-se que na maioria dos casos, a mãe destes alunos encontra-se empregada (48.5%) e o pai também (63.6%). Mais de metade deste grupo vive em habitação social (51.5%) (consultar Tabela 4).

**Tabela 4.***Descrição do grupo de indisciplina (variáveis nominais)*

		N	%
<b>Género</b>	Feminino	5	15.2
	Masculino	28	84.8
<b>Retenções escolares</b>	0	9	27.3
	1	8	24.2
	2	10	30.3
	3	5	15.2
	4	1	3
<b>Rendimento Socioeconómico (Escala Social)</b>	1	15	45.5
	2	5	15.2
	Sem Escalão	13	39.4
<b>Com quem vive</b>	Pai	20	60.6
	Mãe	27	81.8
	Irmãos	19	57.6
	Outros	19	57.6
<b>Estado Civil Pais</b>	Casados	12	36.4
	Divorciados	15	45.5
	União de Facto	4	12.1
	Viúvo(a)	2	6.1
<b>Situação Profissional Mãe</b>	Empregada	16	48.5
	Desempregada	11	33.3
	Outro	6	18.2
<b>Situação Profissional Pai</b>	Empregado	21	63.6
	Desempregado	7	21.2
	Outro	5	15.2
<b>Tipo de Habitação</b>	Própria	13	39.4
	Arrendada	3	9.1
	Social	17	51.5

O grupo de comparação é composto por 33 crianças/jovens com idade média de 12.61. A maioria destes alunos não apresenta níveis de escolaridade retidos (63.6%), sendo a média de repetência correspondente a um valor de 0.54 (consultar Tabela 5).

**Tabela 5.**

*Descrição do grupo de comparação (variáveis intervalares ou ordinais)*

	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão
<b>Idade</b>	10	17	12.61	1.93
<b>Ano Escolar</b>	5	9	6.34	1.04
<b>Retenções escolares</b>	0	3	0.54	0.83

A maioria dos alunos vive com o pai (72.7%) e/ou com a mãe (90.9%), tem irmãos (63.6%) mas só 57.6% vive com eles. A maioria dos pais destes alunos são casados (63.6%). Profissionalmente, verifica-se que na maioria dos casos a mãe destes alunos trabalha (57.6%) e os pais também (75.8%). Mais de metade deste grupo vive em habitação própria (57.6%) (consultar Tabela 6).

**Tabela 6.**

*Descrição do grupo de comparação (variáveis nominais)*

		N	%
<b>Género</b>	Feminino	5	15.2
	Masculino	28	84.8
<b>Retenções escolares</b>	0	21	63.6
	1	7	21.2
	2	4	12.1
	3	1	3.0
<b>Rendimento Socioeconómico (Escalão Social)</b>	1	15	45.5
	2	5	15.2
	Sem Escalão	13	39.4
<b>Com quem vive</b>	Pai	24	72.7
	Mãe	30	90.9
	Irmãos	19	57.6
	Outros	15	45.5
<b>Estado Civil Pais</b>	Casados	21	63.6

	Divorciados	8	24.2
	União de Facto	3	9.1
	Viúvo(a)	1	3.0
<b>Situação Profissional Mãe</b>	Empregada	19	57.6
	Desempregada	11	33.3
	Outro	3	9.1
<b>Situação Profissional Pai</b>	Empregado	25	75.8
	Desempregado	5	15.2
	Outro	3	9.1
<b>Tipo de Habitação</b>	Própria	22	66.7
	Arrendada	3	9.1
	Social	8	24.2

A distribuição da amostra no que concerne ao escalão social é igual para ambos os grupos, sendo a maioria da amostra pertencente ao escalão social 1 (45.5%) (consultar Tabelas 4 e 6).

No que se refere ao estilo parental o grupo de comparação apresenta uma predominância quanto ao estilo democrático (63.6%), da mesma maneira que o grupo de indisciplina (48.5%). Contudo, uma percentagem importante dos alunos do grupo da indisciplina apresenta um estilo parental negligente (21.2%) (Ver Tabela 7).

**Tabela 7.**

*Descrição da amostra de acordo com o estilo parental*

<b>Estilo Parental</b>	<b>Grupo</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
<b>Estilo Autoritário</b>	Comparação	10	30.3
	Indisciplina	10	30.3
<b>Estilo Negligente</b>	Comparação	2	6.1
	Indisciplina	7	21.2
<b>Estilo Democrático</b>	Comparação	21	63.6
	Indisciplina	16	48.5

Na Tabela 8 são apresentadas as notas dos dois grupos, observando uma média de notas mais elevada no grupo comparação. Contudo, só é possível confirmar que as médias são significativamente distintas (neste caso superiores) através de testes estatísticos que serão realizados na análise inferencial.

**Tabela 8.**

*Descrição das notas do 2º período da amostra*

	<b>Grupo</b>	<b>N</b>	<b>Média</b>	<b>Desvio Padrão</b>
<b>Nota Português</b>	Comparação	33	3.30	.769
	Indisciplina	32	2.59	.756
<b>Nota Matemática</b>	Comparação	33	3.58	.708
	Indisciplina	32	2.34	.937
<b>Nota Inglês</b>	Comparação	33	3.58	.867
	Indisciplina	32	2.81	.859
<b>Nota Ciências Naturais</b>	Comparação	29	3.72	.702
	Indisciplina	28	2.39	.567
<b>Nota E. Visual</b>	Comparação	29	3.55	.572
	Indisciplina	28	2.46	.637
<b>Nota E. Tecnológica</b>	Comparação	29	3.55	.686
	Indisciplina	28	2.36	.621
<b>Nota E. Física</b>	Comparação	33	3.48	.619
	Indisciplina	32	3.19	.896

Relativamente à variável da motivação escolar, na tabela 9 são apresentadas as percentagens de alunos cujos resultados em cada escala foram superiores aos pontos de corte de cada escala (referenciados na Tabela 1) e que são, por isso, considerados como tendo atributos relevantes nesses domínios. Na dimensão A - *avalia a percepção, pelo aluno, da orientação dos objetivos do professor* (A1; A2) é verificável que mais de 75% dos alunos de ambos os grupos apresentam os atributos que avaliam a dimensão. Na dimensão B - *avalia a percepção, pelo aluno, do tipo de instrumentalidade promovida pelo professor, em sala de aula* (B1; B2; B3) os três atributos são relevantes em todos os sujeitos da amostra. Na dimensão C - *avalia a percepção do clima de sala de aula,*

pelos alunos (C1) observa-se que no grupo de comparação quase todos apresentam o atributo (90.9%) enquanto que o grupo da indisciplina só 60.6% o apresenta. Na dimensão D - *avalia a orientação dos objetivos dos alunos, em duas escalas (D1; D2)* todos os alunos do grupo de comparação estão orientados para objetivos de aprendizagem (D1), enquanto que só 78.8% dos alunos do grupo de indisciplina apresentam esse mesmo atributo. Já na escala D2 o grupo de comparação 72.7% dos alunos apresenta o atributo e no grupo de indisciplina 66.7%. Na dimensão E - *avalia a instrumentalidade percebida das aprendizagens, pelos alunos (E1; E2; E3)* é observado uma percentagem maior de sujeitos da amostra com os atributos E2 e E3 do que com o atributo E1. Por fim, na dimensão F - *avalia a percepção do aluno sobre a utilização de estratégias de aprendizagem (F1; F2; F3; F4; F5)* é onde se verifica o menor número de sujeitos pertencentes ao grupo da indisciplina com estes atributos do que no grupo de comparação.

**Tabela 9.**

*Percentagem de alunos com atributo relevante nas escalas do QME*

<b>Escalas</b>	<b>Grupo</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
<b>A1 (Orientação dos objetivos de aprendizagem do professor) -TOTAL</b>	Comparação	31	93.9
	Indisciplina	26	78.8
<b>A2 (Orientação dos objetivos de desempenho do professor) -TOTAL</b>	Comparação	30	90.9
	Indisciplina	31	93.9
<b>B1 (Promoção da instrumentalidade exógena com regulação externa) -TOTAL</b>	Comparação	33	100
	Indisciplina	33	100
<b>B2 (Promoção da instrumentalidade exógena com regulação interna) -TOTAL</b>	Comparação	33	100
	Indisciplina	33	100
<b>B3 (Promoção da instrumentalidade endógena com regulação interna) -TOTAL</b>	Comparação	33	100
	Indisciplina	33	100
<b>C1 (Percepção do clima de aula) - TOTAL</b>	Comparação	30	90.9
	Indisciplina	20	60.6
<b>D1 (Orientação do aluno para objetivos de aprendizagem) - TOTAL</b>	Comparação	33	100
	Indisciplina	26	78.8
<b>D2 (Orientação do aluno para objetivos de desempenho) - TOTAL</b>	<u>Comparação</u>	<u>24</u>	<u>72.7</u>

	Indisciplina	22	66.7
<b>E1</b> (Instrumentalidade exógena com regulação externa do aluno) - <b>TOTAL</b>	Comparação	29	87.9
	Indisciplina	24	72.7
<b>E2</b> (Instrumentalidade exógena com regulação interna do aluno) - <b>TOTAL</b>	Comparação	33	100
	Indisciplina	31	93.9
<b>E3</b> (Instrumentalidade endógena com regulação interna do aluno) - <b>TOTAL</b>	Comparação	33	100
	Indisciplina	31	93.9
<b>F1</b> (Estratégias de repetição) - <b>TOTAL</b>	Comparação	25	75.8
	Indisciplina	18	54.5
<b>F2</b> (Estratégias de elaboração) - <b>TOTAL</b>	Comparação	28	84.8
	Indisciplina	19	57.6
<b>F3</b> (Estratégias de organização) - <b>TOTAL</b>	Comparação	25	75.8
	Indisciplina	18	54.5
<b>F4</b> (Pensamento crítico) - <b>TOTAL</b>	Comparação	28	84.8
	Indisciplina	18	54.5
<b>F5</b> (Estratégias metacognitivas) - <b>TOTAL</b>	Comparação	28	84.8
	Indisciplina	18	54.5

## Análise Inferencial

Após a realização da análise descritiva onde são expostas as variáveis e respectivos dados estatísticos de centralização e dispersão, será realizada uma análise inferencial que permitirá responder às questões de investigação.

### Contexto familiar associado à indisciplina dos alunos.

Relativamente à variável do “contexto familiar” serão analisadas os seguintes aspectos: com quem vive; o estado civil dos pais; o estilo parental; e, por fim, se têm irmãos.

O Teste de Qui-quadrado indica que só existem associações significativas quanto ao estado civil dos pais dos alunos, visto que o grupo de indisciplina tem maior número de alunos com pais divorciados do que o grupo comparação ( $X^2(3)=5.06$ ,  $p=.044$ ) (ver Tabela 10).

**Tabela 10.***Resultados do Teste Qui-quadrado ( $X^2$ ) ao nível do contexto familiar em função do grupo.*

<b>Variável</b>		<b>Grupo Comparação</b>	<b>Grupo Indisciplina</b>	<b>Qui- quadrado</b>	<b>p</b>
<b>Vive com o Pai</b>	Não	N 9	13	1.09	.296
		% 27.3	39.4		
	Sim	N 24	20		
		% 72.7	60.6		
<b>Vive com a Mãe</b>	Não	N 3	6	1.16	.475 <sup>a</sup>
		% 9.1	18.2		
	Sim	N 30	27		
		% 90.2	81.8		
<b>Estado civil</b>	Casado/União de facto	N 24	16	4.06	.044
		% 72.7	48.5		
	Divorciado/Viúvo	N 9	17		
		% 27.3	51.5		
<b>Estilo Parental</b>	Estilo Autoritário	N 10	10	3.45	.187 <sup>b</sup>
		% 30.3	30.3		
	Estilo Negligente	N 2	7		
		% 6.1	21.2		
	Estilo Democrático	N 21	16		
		% 63.6	48.5		
<b>Tem irmãos</b>	Não	N 12	10	0.27	.602
		% 36.4	30.3		
	Sim	N 21	23		
		% 63.6	69.7		
<b>Vive com irmãos</b>	Não	N 14	14	0.0	1
		% 42.4	42.4		
	Sim	N 19	19		
		% 57.6	57.6		
<b>Vive com outros</b>	Não	N 18	14	0.97	.325
		% 54.5	42.4		
	Sim	N 15	19		
		% 45.5	57.6		

*Nota.* a= Teste Exato de Fisher; b= simulação de Monte Carlo**Rendimento socioeconómico das famílias associado à indisciplina dos alunos.**

No que diz respeito à variável “rendimento socioeconómico”, será analisado o escalão social do aluno na escola, a situação profissional dos pais e o tipo de habitação em que estes residem. O teste utilizado para medir as associações existentes entre os dois grupos da amostra foi o Teste Qui-quadrado ( $X^2$ ).

No que diz respeito ao escalão social dos alunos, o grupo comparação e o grupo de indisciplina apresentam uma distribuição idêntica, sendo que em ambos os grupos 45.5% dos alunos possuem o escalão 1 (mais subsidiado), 15.2% possui o Escalão 2 (menos subsidiado) e 39.4% dos alunos não possui qualquer escalão social (Tabela 11).

Relativamente à situação profissional da mãe e do pai é verificável que não existem associações significativas entre os dois grupos, visto que os resultados do Teste Qui-quadrado não foram significativos (consultar Tabela 11).

Por fim, em relação ao tipo de habitação, os resultados do Teste Qui-quadrado com simulação de Monte Carlo (simulação utilizada uma vez que 2 células tinham uma contagem inferior a 5% dos casos) indicam que existem associações marginalmente significativas entre o grupo comparação e o grupo de indisciplina. Essas diferenças referem-se sobretudo à habitação social, onde o grupo de indisciplina apresenta uma maior percentagem de casos ( $X^2(2) = 5.55, p = .063$ ) (ver Tabela 11).

**Tabela 11.**

*Resultados do Teste Qui-quadrado ( $X^2$ ) ao nível do rendimento socioeconómico em função do grupo.*

<b>Variável</b>			<b>Grupo Comparação</b>	<b>Grupo Indisciplina</b>	<b>Qui-quadrado</b>	<b>p</b>
<b>Escalão social</b>	Escalão 1	N	15	15	0.0	1
		%	45.5	45.5		
	Escalão 2	N	5	5		
		%	15.2	15.2		
	Sem Escalão	N	13	13		
		%	39.4	39.4		
<b>Situação Profissional da Mãe</b>	Desempregada	N	14	14	0.01	.914
		%	42.4	43.8		
	Empregada	N	19	18		
		%	57.6	56.3		
<b>Situação Profissional do Pai</b>	Desempregado	N	5	7	0.71	.398
		%	16.1	25		
	Empregado	N	26	21		
		%	83.9	75		
<b>Tipo de Habitação</b>	Própria	N	22	13	5.55 <sup>a</sup>	.063 <sup>a</sup>
		%	66.7	39.4		
	Arrendada	N	3	3		

	%	9.1	9.1
Social	N	8	17
	%	24.2	51.5

Nota. a = com simulação de Monte Carlo

### Motivação escolar associada à indisciplina dos alunos.

Relativamente à motivação escolar foi utilizado o teste t-Student ( $t$ ) para amostras independentes, a fim de se proceder uma comparação a ambos os grupos. O resultados indicaram diferenças significativas ao nível das escalas A1 ( $t(64) = 2.22$ ,  $p = .030$ ), C1 ( $t(64) = 3.41$ ,  $p = .001$ ), D1 ( $t(64) = 3.77$ ,  $p < .001$ ), E1 ( $t(64) = 2.19$ ,  $p = .032$ ), E3 ( $t(64) = 2.55$ ,  $p = .013$ ), F1 ( $t(64) = 2.73$ ,  $p = .008$ ), F2 ( $t(64) = 3.35$ ,  $p = .001$ ), F3 ( $t(64) = 3.35$ ,  $p = .001$ ), F4 ( $t(64) = 2.94$ ,  $p = .005$ ) e F5 ( $t(64) = 3.48$ ,  $p = .001$ ); uma vez que os alunos do grupo comparação apresentaram valores superiores nestas escalas. De referir que embora não estaticamente significativo, os alunos do grupo indisciplina apresentam valores tendencialmente mais baixos em todas as escalas da motivação escolar (consultar Tabela 12 e Ilustração 1).

**Tabela 12.**

*Diferenças intergrupais relativamente à motivação escolar (Teste t de Student)*

Escalas	Grupo	Média	Desvio Padrão	$t$	$p$
<b>A1</b> (Orientação dos objetivos de aprendizagem do professor) - <b>TOTAL</b>	Comparação	18.83	3.75	2.22	.030
	Indisciplina	16.28	5.45		
<b>A2</b> (Orientação dos objetivos de desempenho do professor) - <b>TOTAL</b>	Comparação	14.93	3.45	1.15	.255
	Indisciplina	14.02	2.93		
<b>B1</b> (Promoção da instrumentalidade exógena com regulação externa) - <b>TOTAL</b>	Comparação	28.01	4.33	0.05	.961
	Indisciplina	27.96	3.54		
<b>B2</b> (Promoção da instrumentalidade exógena com regulação interna) - <b>TOTAL</b>	Comparação	28.28	4.41	0.52	.604
	Indisciplina	27.70	4.55		
<b>B3</b> (Promoção da instrumentalidade endógena com regulação interna) - <b>TOTAL</b>	Comparação	20.75	2.89	-	.980
				0.02	

	Indisciplina	20.77	2.82		
<b>C1 (Percepção do clima de aula) - TOTAL</b>	Comparação	20.87	4.55	3.41	.001
	Indisciplina	16.35	6.10		
<b>D1 (Orientação do aluno para objetivos de aprendizagem) - TOTAL</b>	Comparação	26.87	4.58	3.77	<.001
	Indisciplina	21.67	6.47		
<b>D2 (Orientação do aluno para objetivos de desempenho) - TOTAL</b>	Comparação	25.72	7.61	1.39	.169
	Indisciplina	22.97	8.47		
<b>E1 (Instrumentalidade exógena com regulação externa do aluno) -TOTAL</b>	Comparação	20.79	3.67	2.19	.032
	Indisciplina	18.44	4.96		
<b>E2 (Instrumentalidade exógena com regulação interna do aluno) -TOTAL</b>	Comparação	23.15	4.20	1.77	.081
	Indisciplina	21.29	4.31		
<b>E3 (Instrumentalidade endógena com regulação interna do aluno) - TOTAL</b>	Comparação	27.80	3.80	2.55	.013
	Indisciplina	24.99	5.05		
<b>F1 (Estratégias de repetição) - TOTAL</b>	Comparação	12.72	4.24	2.73	.008
	Indisciplina	10.03	3.73		
<b>F2 (Estratégias de elaboração) - TOTAL</b>	Comparação	20.61	5.27	3.35	.001
	Indisciplina	15.65	6.68		
<b>F3 (Estratégias de organização) - TOTAL</b>	Comparação	13.36	4.56	3.35	.001
	Indisciplina	9.57	4.62		
<b>F4 (Pensamento crítico) - TOTAL</b>	Comparação	16.45	3.92	2.94	.005
	Indisciplina	13.00	5.48		
<b>F5 (Estratégias metacognitivas) - TOTAL</b>	Comparação	33.65	9.03	3.48	.001
	Indisciplina	25.15	10.72		

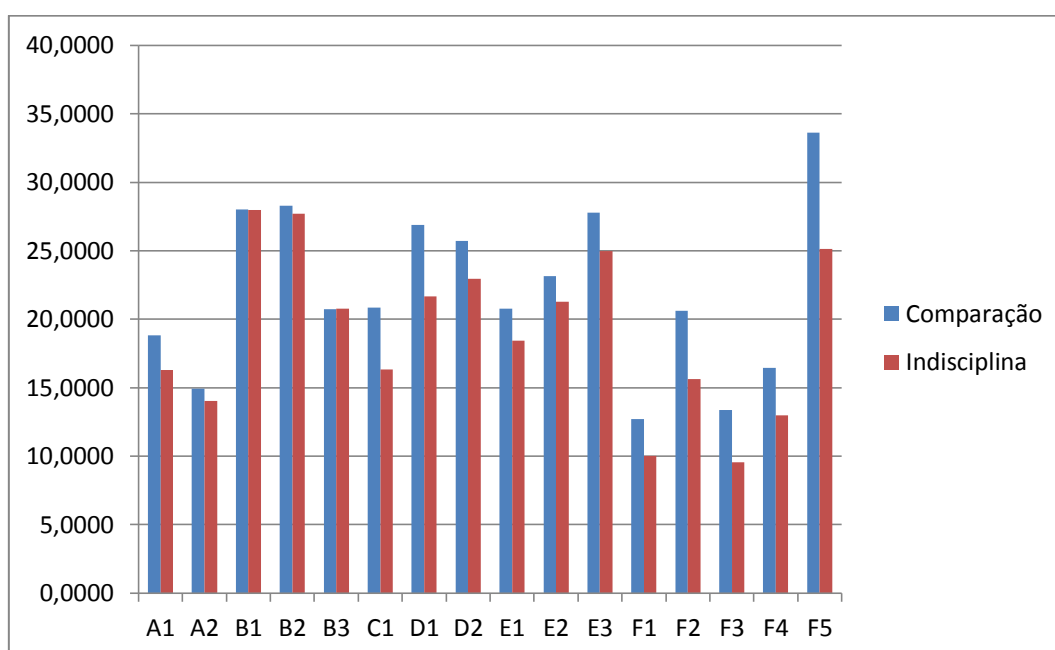


Ilustração 1. Valores médios de motivação escolar consoante o grupo

### **Rendimento escolar associado à indisciplina dos alunos.**

No que concerne ao rendimento escolar, foi utilizado o Teste t-Student para detectar as diferenças entre os dois grupos da amostra. Os resultados obtidos indicam que os alunos do grupo de comparação apresentam notas significativamente superiores em relação ao grupo de indisciplina, na disciplina de Português ( $t(63)=3.75, p<.001$ ), Matemática ( $t(63)=5.99, p<.001$ ), Inglês ( $t(63)=3.56, p=.001$ ), Ciências da Natureza ( $t(55)=7.86, p<.001$ ), Educação Visual ( $t(55)=6.78, p<.001$ ) e Educação Tecnológica ( $t(55)=6.88, p<.001$ ). Somente na disciplina de Educação Física é que não se verificaram diferenças significativas entre os dois grupos (Ver tabela 13).

Tabela 13.

*Diferenças intergrupais relativamente ao rendimento escolar (Teste t de Student)*

	<b>Grupo</b>	<b>N</b>	<b>Média</b>	<b>Desvio Padrão</b>	<b>t</b>	<b>p</b>
<b>Nota Português</b>	Comparação	33	3.30	.769	3.75	<.001
	Indisciplina	32	2.59	.756		
<b>Nota Matemática</b>	Comparação	33	3.58	.708	5.99	<.001
	Indisciplina	32	2.34	.937		
<b>Nota Inglês</b>	Comparação	33	3.58	.867	3.56	.001
	Indisciplina	32	2.81	.859		
<b>Nota Ciências Naturais</b>	Comparação	29	3.72	.702	7.86	<.001
	Indisciplina	28	2.39	.567		
<b>Nota E. Visual</b>	Comparação	29	3.55	.572	6.78	<.001
	Indisciplina	28	2.46	.637		
<b>Nota E. Tecnológica</b>	Comparação	29	3.55	.686	6.88	<.001
	Indisciplina	28	2.36	.621		
<b>Nota E. Física</b>	Comparação	33	3.48	.619	1.56	.123
	Indisciplina	32	3.19	.896		

### **O Contexto familiar, rendimentos socioeconómicos da família, motivação escolar e rendimento escolar, são preditores da indisciplina dos alunos?**

Para determinar se o contexto familiar, os rendimentos socioeconómicos da família, a motivação escolar e o rendimento escolar são preditores da indisciplina do aluno, seria necessário realizar uma regressão logística binária (cuja variável dependente seria pertencer ou não ao grupo de indisciplina. No entanto, para este tipo de

análise é necessário uma amostra representativa da população, com um número mínimo de dez casos por cada variável preditora (Field, 2011). Ocorre, porém, que somente a variável da motivação escolar comporta 16 escalas, concluindo por isso que a nossa amostra é muito pequena (66 sujeitos) para realizar este tipo de análise e, também, pouco representativa, na medida em que está confinada a uma escola da Madeira.

Assim sendo, e tendo em conta os objectivos desta investigação - *compreender quais as causas da indisciplina escolar, tendo em conta quatro variáveis explícitas: contexto familiar; rendimentos socioeconómicos; motivação escolar; e rendimento escolar* - é possível verificar que:

Quanto ao *contexto familiar* as diferenças significativas entre o grupo de indisciplina e o grupo de comparação assentam no estado civil dos pais dos alunos, uma vez que no grupo de indisciplina, a maioria dos pais são divorciados (45.5%). Apesar de não ser estatisticamente significativo, também é relevante o facto de uma grande percentagem do grupo de indisciplina (21.2%) referir ter um estilo parental negligente, o que não se verifica no grupo de comparação.

Relativamente aos *rendimentos socioeconómicos* não existem diferenças estatísticas significativas quanto ao escalão social e à situação profissional dos pais (empregado/desempregado). Contudo, são marginalmente significativas as diferenças entre os dois grupos de comparação quanto ao tipo de habitação da família, uma vez que mais de metade dos alunos do grupo de indisciplina reside em habitação social (51.5%) e somente 24.2% dos alunos do grupo comparação.

Quanto à *motivação escolar* os valores apresentados pelos alunos do grupo da indisciplina são, na sua generalidade, tendencialmente mais baixos. Contudo, os valores estatisticamente significativos referem-se somente a algumas escalas do QME, nomeadamente quanto às estratégias de aprendizagem; quanto à instrumentalidade

exógena com regulação externa e à instrumentalidade endógena com regulação interna do aluno; a orientação do aluno para objetivos de aprendizagem; a percepção do clima de aula; e a orientação dos objetivos de aprendizagem do professor. Em todas estas escalas os alunos do grupo de comparação apresentaram resultados estatísticos significativamente superiores aos alunos do grupo de indisciplina.

Por fim, quanto ao rendimento académico, foi verificado que os alunos do grupo de comparação apresentam um desempenho académico significativamente superior em todas as disciplinas analisadas (Português, Matemática, Inglês, Ciências Naturais, Educação Visual e Educação Tecnológica), à exceção da disciplina de Educação Física, cuja diferença entre ambos os grupos não é significativamente distinta.

## **Discussão**

Esta investigação consistiu em analisar a causalidade do fenómeno da indisciplina, através do estudo das variáveis do contexto familiar, rendimento socioeconómico, motivação escolar e rendimento académico. Posto isto, e analisando em que medida as questões de investigação podem ser respondidas, indo ao encontro ou contra a literatura, procede-se mais concretamente à discussão dos resultados obtidos para cada uma delas.

No que diz respeito à associação do contexto familiar com a indisciplina dos alunos, verificou-se que as diferenças significativas nos parâmetros analisados só são significativas quanto ao *estado civil dos pais* dos alunos, onde existe uma clara superioridade de casos de pais divorciados no grupo da indisciplina. Estes resultados vão ao encontro de estudos feitos nos Estados Unidos da América por DiPrete e Peng (1981), onde puderam concluir que os alunos educados com a presença conjunta de ambos os progenitores possuem um comportamento escolar mais adaptado. Também

Galloway (1982) constatou numa investigação feita acerca das características dos alunos com suspensões escolares que uma grande percentagem dos alunos inquiridos (40%) tinham pais divorciados e/ou um dos progenitores falecidos (7%).

Corroborando com esta posição, também Guttman, Geva e Gefen (1988) puderam observar através de uma investigação com participação de 104 docentes e 120 discentes que os filhos de pais separados eram avaliados, maioritariamente, de forma negativa, tanto pelos professores como pelos alunos, ao nível académico, emocional e social.

Contrariamente às anteriores posições estabelecidas, Docking (1987) concluiu não existirem diferenças significativas quanto ao comportamento escolar de crianças provenientes de famílias marcadas pela presença marcada ou permanentemente de um dos progenitores.

Shepherd (2003) constatou através de um estudo desenvolvido na América, que os principais casos de comportamentos agressivos e disruptivos eram provenientes de alunos, especialmente do sexo masculino, que viviam somente com um dos pais a tempo inteiro. Outro estudo desenvolvido por Mouring (2004) comprovou que a tarefa de ser disciplinado torna-se substancialmente mais árdua quando as referências parentais centram-se sobretudo em um dos pais, exigindo uma sobreposição de papéis num dos progenitores (pai e mãe). Também nos casos de divórcio, em que a criança/adolescente vive na casa da mãe e na casa do pai, e as regras estabelecidas entre ambos não são claras e consensuais, poderão ocorrer mais casos de confusão e desajuste comportamental da criança/adolescente.

Similarmente, os resultados de uma investigação levada a cabo por Bedding (2006) também evidenciaram que existe uma correlação significativa entre a

indisciplina e a monoparentalidade, pais divorciados e/ou casos de morte de um dos progenitores.

Apesar da pouca unanimidade nos estudos acerca da relação entre comportamentos disruptivos e famílias com pais separados, é consensual que qualquer ruptura ao nível da estrutura familiar pode comportar impactos negativos nas vidas das crianças/jovens. É esta a posição defendida por Joubert, Naudé, Van den Hoven, Geldenuys, Snyman e Erasmus (1997), comprovando através de estudos que as crianças oriundas de famílias desagregadas apresentam uma maior tendência para a adoção de uma conduta inadequada.

De ressaltar que apesar de não estatisticamente significativo, mas ainda assim representativo, é o número de alunos do grupo de indisciplina que classifica o estilo parental dos pais como sendo negligente. Quanto ao estilo parental não se verificarem diferenças estatisticamente significativas entre o grupo de indisciplina e o grupo controlo (ambos os grupos apresentam uma predominância do estilo parental democrático), o que é um bom preditor de comportamento social, já que Sprinthal e Sprinthal (1993) concluíram que este estilo parental orienta os indivíduos para um comportamento social mais responsável e cooperante com terceiros. Contudo, aproximadamente  $\frac{1}{4}$  do grupo de indisciplina referiu que os pais possuem um estilo parental negligente, o que vai ao encontro da posição defendida por Fontaine, Campos e Musitu (1992) num estudo que contou a participação de 222 adolescentes, em que indivíduos sujeitos a um estilo parental negligente ou autoritário apresentam níveis de autoconceito mais baixos e um modo de atuação onde não há o reconhecimento da autoridade. Também Lamborn, Mounts, Steinberg e Dornbusch (1991) concluíram que este estilo parental poderá conduzir a crianças/jovens com competências de ajuste entre pares inferior.

Quanto ao rendimento socioeconómico e a sua associação à indisciplina, verificou-se não existirem diferenças estatisticamente significativas entre os dois grupos quanto às variáveis analisadas (escalão social, situação profissional dos pais - empregado/desempregado), ocorrendo somente algumas diferenças quanto ao tipo de habitação dos alunos, visto que metade da amostra do grupo de indisciplina reside numa habitação social (grupo da indisciplina apresenta 24.2% dos alunos com habitação social). Estes resultados vêm ao encontro do estudo feito por Mendes e Alves (1997) em que ao analisarem os comportamentos de indisciplina do aluno em função das suas características pessoais e familiares, constataram que o nível socioeconómico dos alunos não era uma variável discriminatória, não ocorrendo diferenças significativas quanto aos comportamentos indisciplinados com maior ou menor escalão social. Do mesmo modo, Soares, Mendes, Antão, Moura e Silva (2004) ao analisarem a génese de condutas agressivas constataram que estas podem estar associadas a um baixo nível social, mas especificamente quanto aos rendimentos socioeconómicos parece não haver uma clara ligação.

Identicamente, os estudos de Olwens (1993) em rapazes sobre os principais factores que estão na base de comportamentos desajustados, agressivos ou indisciplinados comprovaram a não existência de relação entre o baixo nível socioeconómico das famílias e a ocorrência destes fenómenos, vistos que estes verificaram-se de modo independente às situações económicas do agregado familiar.

Contudo, Weishew e Peng (1993) referiram nos seus estudos sobre os meios onde as escolas se inserem que os comportamentos disruptivos podem ser fortemente preditos pela percentagem de alunos com baixo estatuto socioeconómico. A mesma posição é corroborada por Smith e Sharp (1994) e Debarbieux (2002) que defenderam nas suas investigações que o estatuto socioeconómico das famílias (baixo rendimento,

famílias numerosas e o “stress” causado pela pobreza) poderá, de facto, estar associado a práticas comportamentais disruptivas. Curiosamente, já em 2004, Debarbieux desenvolveu estudos em escolas francesas, concluindo que embora possam existir relações entre as características socioeconómicas e os comportamentos violentos/disruptivos em contexto escolar, em determinadas escolas de sectores sociais desfavorecidos, o clima escolar é melhor comparativamente a outras escolas de meios sociais mais favorecidos.

Beane (1999) e, mais recentemente, Matos e outros (2009) defenderam que a ocorrência de episódios de indisciplina pode ter na sua origem fatores biológicos, interpessoais e ambientais. Focando-se somente nos fatores interpessoais, estes autores defendem que, para além de outras características, o baixo estatuto socioeconómico, infraestruturas fracas e/ou com baixas condições são potencializadoras destes comportamentos.

Martinez (2006) também analisou a influência dos fatores sociais na ocorrência de comportamentos desviantes e constatou que existem, de facto, causas de cariz social que contribuem para estes comportamentos, como é o caso do modelo económico utilizado pela maioria dos países que evidencia cada vez mais as desigualdades sociais; os processos migratórios que conduzem à criação de guetos (bairros ou regiões onde se concentram membros de etnias ou grupos minoritários, frequentemente motivado por pressões ou circunstâncias socioeconómicas); e a facilidade de acesso a substâncias ilícitas e álcool. Estes estudos poderão explicar, em certa medida, o facto de nesta investigação aproximadamente metade dos alunos pertencentes ao grupo da indisciplina residirem em habitações sociais.

Quanto à motivação escolar e a sua associação à indisciplina verificou-se que o grupo de indisciplina apresentou valores tendencialmente mais baixos quando

comparados com o grupo comparação, mas estatisticamente significativos no que concerne à percepção por parte dos alunos para a orientação dos objetivos de aprendizagem do professor, a percepção do clima de aula (percepção do professor enquanto promotor da autonomia *versus* controlo), a orientação dos alunos para objetivos de aprendizagem, a instrumentalidade exógena com regulação externa do aluno, a instrumentalidade endógena com regulação interna do aluno e, por último, percepção do aluno sobre a utilização de estratégias de aprendizagem (estratégias de repetição, elaboração, organização, pensamento crítico e estratégias metacognitivas).

Estes resultados vão ao encontro de um estudo feito por Eccheli (2008) onde esta defende que a ocorrência de casos de indisciplina escolar está associada à desmotivação sentida por alguns alunos face aos conteúdos lecionados, face à incompreensão sobre a utilidade da escola a curto ou médio/longo prazo. De facto, a investigação nos últimos 15 anos relacionada com a teoria motivacional da perspetiva de temporalidade futura, tem demonstrado consistentemente que os alunos que se encontram motivados para o futuro, percebendo a utilidade que as tarefas académicas poderão ter na sua vida para alcançar objetivos futuros apresentam níveis mais altos de motivação, interesse, persistência e desempenho nas tarefas (Husman & Lens, 1999; Miller, DeBacker & Greene, 1999; Wigfield & Eccles, 1992; Zaleski, 1994). A percepção do valor que determinadas tarefas escolares poderão ter (instrumentalidade) está diretamente relacionada com os objetivos intrínsecos dos alunos (Simons, Dewite, & Lens, 2003), predizendo de modo positivo a motivação escolar propriamente dita e o desempenho escolar dos alunos (Brickman & Miller, 2001; Lens, 1987, 2001; Malka & Covington, 2004; Miller, Greene, Montalvo, Ravindran, & Nicholls, 1996; Moreas & Lens, 1991; Nicholls, 1996; Simons, Dewite, & Lens, 2000, 2003; Simons, Vansteenkiste, et al., 2004), o esforço e persistência escolar (Simons, Dewitte & Lens, 2003), o modo de

regulação da aprendizagem, o compromisso cognitivo, a escolha de tarefas e a utilização de estratégias de aprendizagem (Brickmann & Miller, 1998; Husman, Derryberry, & Crowson, 2000; Husman & Gorin, 1998; Husman & Lens, 1999).

Centrando-se especificamente nas escalas em que os alunos do grupo comparação apresentaram resultados do ponto de vista estatístico significativos, temos que:

A percepção por parte destes alunos para a orientação dos objetivos de aprendizagem do professor é superior e que a própria orientação dos alunos para objetivos de aprendizagem também, o que comprova a veracidade da Teoria dos Objetivos de Realização, visto que esta perspectiva estabelece que os alunos com objetivos de aprendizagem estão, efectivamente, mais focados para a aquisição de competências e dominar tarefas gradualmente mais complexas (*task focused*) (Elliot, 1999, 2005; Lens & Vansteenkiste, 2006).

O grupo comparação desta investigação também apresentou valores significativamente superiores quanto ao grupo da indisciplina no que concerne à utilização de estratégias de aprendizagem (estratégias de repetição, elaboração, organização, pensamento crítico e estratégias metacognitivas). Visto este mesmo grupo apresentar valores elevados quanto à orientação para objetivos de aprendizagem, estes resultados vêm confirmar diversos estudos que referem que a orientação para objetivos de aprendizagem encontra-se correlacionada com o uso de estratégias de aprendizagem (Covington, 2000; Pintrich, 2000; Pintrich & De Groot, 1990; Struyf, Waeytens, Lens, & Vandenberghe, 1997) e até com uma maior adaptabilidade às exigências escolares (comportamento disciplinado e tarefas escolares) (Anderman & Wolters, 2006).

Quanto à percepção do clima de aula (percepção do professor enquanto promotor da autonomia *versus* controlo) em que o grupo comparação também apresentou

resultados significativamente superiores, estes resultados vêm indiciar que este grupo deve classificar, na sua generalidade, o professor como promotor da autonomia. Isto porque vários estudos referem que o incentivo de uma motivação/regulação autónoma incrementa o rendimento escolar, o prazer pela aprendizagem e controla os níveis de absentismo e abandono escolar (Lens & Vansteenkiste, 2008; Mouratidis, Vansteenkiste, Lens, & Sideridis, 2008; Reeve, Deci, & Ryan, 2004; Vansteenkiste, Lens, Soenens, & Luyckx, 2006).

Por fim, também são superiores os resultados do grupo comparação em relação ao grupo de indisciplina no que se refere à instrumentalidade percebida das aprendizagens (instrumentalidade exógena com regulação externa do aluno; e instrumentalidade endógena com regulação interna do aluno). Convém ressaltar que mesmo sendo superior em ambas as categorias anteriores, os valores ainda são superiores quanto à instrumentalidade endógena com regulação interna do aluno, o que vai ao encontro de vários estudos que afirmam o padrão mais adaptativo e positivo para os alunos é aquele onde são valorizadas as motivações intrínsecas (autónomas) e a utilidade futura combinada com uma regulação interna (Lens, Simons & Dewitte, 2002).

De modo similar, na análise da associação entre o rendimento escolar e a indisciplina verificou-se que os valores das notas são significativamente mais baixos para os alunos do grupo de indisciplina. Estes resultados vão ao encontro do estudo desenvolvido por Karanja e Bowen (2012) sobre os comportamentos indisciplinados e a performance académica em escolas secundárias públicas do Kenya, onde puderam concluir que cerca de 80% dos inquiridos referiram que a participação em manifestações e revoltas em grupo afetaram negativamente a performance académica destes alunos. Reid (2006) também obteve uma correlação positiva entre o desempenho escolar e a

frequência escolar, ou seja, os alunos com maior taxa de absenteísmo (importante área da indisciplina nas escolas) apresentam geralmente um menor desempenho escolar.

Na busca da causalidade para este fenómeno, também Senos e Diniz (1998) verificaram que não raras vezes, os comportamentos desviantes encontram-se associados a resultados escolares baixos o que poderá indicar que a indisciplina trata-se de um fenómeno educativo continuamente associado a quadros de insucesso académico.

Outros estudos direccionados para a dinâmica do autoconceito e manutenção da autoestima evidenciaram que a indisciplina é um comportamento comumente adjacente a uma tentativa de manter a autoestima, ou seja, quando o aluno se sente “ameaçado” quanto ao seu sentimento de competência (tarefas escolares e desempenho académico), acaba por adotar comportamentos alternativos e desajustados. Assim, na tentativa urgente de elevarem a sua autoestima estes alunos entram directamente em conflito com as normas e valores estabelecidos pela escola (Senos 1996, 1997; Veiga, 1995).

### **Parte III - Conclusões**

Ao longo de toda a revisão bibliográfica foi possível constatar que o fenómeno da indisciplina não é algo recente no contexto escolar, mas que tem vindo a aumentar de intensidade, frequência e visibilidade, tanto a nível nacional como internacional. Esta assume diversas formas (desvio individual ou grupal, conflito, desajuste, revolta, violência verbal/física, agressividade e maus tratos entre pares) e varia de intensidade e gravidade consoante o contexto em análise (Velez, 2010). Sendo a indisciplina um conceito difícil de definir e delimitar, agir no sentido de minimizar a sua ocorrência torna-se complicado se não soubermos quais as suas manifestações e causas para, posteriormente intervir preventivamente. Por essa razão foram vários os autores que se debruçaram na análise desta temática, confirmando a real existência de uma multiplicidade de causas, bem como a influência mútua entre estas. Os principais factores que se encontram enunciados na literatura como causadores de indisciplina são: factores inerentes ao sujeito (Trzesniewski, Moffitt, Caspi, Taylor & Maughan, 2005; Moffitt & Caspi, 2002); factores relacionados com o contexto familiar (Steinberg, Blatt-Eisengart & Cauffman, 2006); factores sociais e políticos (Andréo, 2005); e os factores pedagógicos e escolares (Merle, 2005; Gouveia-Pereira, 2004).

Desta forma, na tentativa de procurar uma causalidade explicativa para um contexto específico com alguma predominância de casos de indisciplina, esta investigação procurou analisar a possível relação entre as características familiares, rendimento socioeconómico, motivação escolar e rendimento escolar. Todo o estudo desenvolveu-se no sentido de serem identificadas e explicadas alguns factores que causam a indisciplina num contexto explícito para, posteriormente e em possíveis investigações futuras, serem trabalhadas as estratégias de intervenção mais eficazes.

Finalizando este estudo, os resultados para algumas variáveis estudadas foram consensuais com a literatura, para outras divergentes. As características familiares (com

quem vive; o estado civil dos pais; o estilo parental; e, por fim, se têm irmãos) e os rendimentos socioeconómicos (escalão social do aluno na escola, a situação profissional dos pais e o tipo de habitação em que estes residem) apresentaram resultados pouco expectáveis, uma vez que contrariamente à literatura, não apresentam uma associação direta com a ocorrência de indisciplina, ou seja, os alunos do grupo comparação apresentam características relativamente semelhantes ao grupo de indisciplina. As diferenças verificadas quanto a estas variáveis prendem-se somente com a predominância de casos de pais divorciados e residência em habitação social por parte do grupo de indisciplina.

Já a motivação escolar e os rendimentos escolares apresentaram resultados que foram totalmente ao encontro da literatura, uma vez que se provou que os alunos com comportamentos disruptivos apresentam níveis de motivação escolar mais baixos e quanto ao rendimento escolar, defendido por alguns autores como aparentemente associado à motivação escolar (influenciam-se mutuamente) (Lemos, 2005; Monteiro, 2010) também os resultados evidenciam desempenho escolar mais baixo para o grupo de indisciplina.

Foi, então, possível verificar uma clara associação entre a motivação escolar e o rendimento escolar (resultados baixos par ambas as variáveis) com a ocorrência de indisciplina. Quanto ao contexto familiar e os rendimentos socioeconómicos, a associação já não é tão evidente, ocorrendo associação entre a indisciplina somente quanto ao estado civil dos pais dos alunos (divorciados) e quanto ao tipo de habitação (social).

Os resultados obtidos evidenciam que o trabalho a ser feito pelas escolas deverá incidir, predominantemente, sobre a motivação dos alunos para a aprendizagem. Devem ser criadas e trabalhadas estratégias para que os docentes lecionem os conteúdos

programáticos de modo a que os alunos se identifiquem e encontrem um propósito (presente e futuro) para a sua dedicação e estudo. Os alunos têm que compreender a utilidade e o prazer que pode ser retirado da aprendizagem (Lens, Simons, & Dewitte, 2002; Lens & Tsuzuki, 2007).

A principal limitação desta investigação prende-se com o facto de esta ter sido desenvolvida no ano lectivo 2013/2014, numa única escola do 2.º e 3.º Ciclo do Ensino Básico da Região Autónoma da Madeira, pelo que todos os seus resultados, apesar de pertinentes e significativos, sobretudo para o trabalho que poderá vir a ser desenvolvido em torno das medidas de prevenção na ocorrência dos casos de indisciplina, deverão sempre ser contextualizados à realidade portuguesa, mais concretamente à realidade de uma zona específica da RAM. Só desta forma poderão ser minimizados e salvaguardados possíveis erros de generalização.

É impossível deixar de referir que o tamanho da amostra acabou por interferir em alguns resultados, na medida em que não foi possível aferir com a consistência exigida, através de análises sistemáticas e num universo maior de amostra a causalidade do fenómeno da indisciplina. Por essa razão, em eventuais estudos futuros, seria pertinente analisar, novamente, as causas da indisciplina escolar no 2.º e 3.º Ciclo, mas desta vez, com uma amostra maior, possivelmente em várias escolas da Região Autónoma da Madeira e, eventualmente, a nível nacional. Para que a amostra fosse o mais diversificada possível era importante que fosse tido em conta que esta resultasse de contextos diversificados (e.g., meios mais desfavorecidos e menos desfavorecidos, meios rurais e meios mais urbanos).

Em jeito de conclusão, espera-se que este estudo efectuado numa escola da RAM seja um dos motivos impulsionadores para que a busca das causas explicativas

para este fenómeno tome dimensões maiores e, conseqüentemente, o trabalho educacional em torno da indisciplina se torne mais evidente e eficaz.

## Referências Bibliográficas

- Almeida, L. S., & Freire, T. (2008). *Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação*. Braga: Psiquilíbrios.
- Amado, J. (1998). *Interacção Pedagógica e Indisciplina na aula - Um estudo de caso de características etnográficas*. Lisboa. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação – Universidade de Lisboa.
- Amado, J. (2000). *A construção da disciplina na escola – Suportes teórico-práticos* (Cadernos CRIAP nº 9). Porto: Edições ASA.
- Amado, J. (2001). *Interacção pedagógica e indisciplina na aula*. Porto: Edições ASA
- Amado, J., & Freire, I. (2002). *Indisciplina e Violência na Escola – Compreender para prevenir*. Porto: Edições ASA.
- Amado, J. S., & Freire, I. P. (2009). *A(s) indisciplina(s) na escola: Compreender para prevenir*. Coimbra: Almedina.
- Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84 (3), 261-271.
- Anderman, E.M., & Wolters, C. (2006). *Handbook of Educational Psychology*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Andreo, C. (2005). *Déviance scolaire et controle social. Une ethnographie des jeunes à l'école*. Villeneuve d'Ascq: Presse Universitaire de Septentrion.
- Aquino, J. G. (2003). *Indisciplina: o contraponto das escolas democráticas*. São Paulo: Moderna.
- Barros, J. (2009). *Psicologia da educação 3 - Temas complementares*. Porto: LivPsic.
- Beane, A. (1999). *Bully-Free Classroom. Over 100 Tips & Strategies for Teachers K8*. Minneapolis: Free Spirit Publishing

- Bedding, E. (2006). *The relationship between single parenting and indiscipline among teenage pupils in selected schools in Lusaka province*. (Dissertação de mestrado publicada). Universidade de Zambia, Lusaka.
- Brickman, S. J., & Miller, R. B. (1998). *Future goals: Goal valuing and instrumentality of school tasks as predictors of self-regulation, cognitive engagement and academic achievement*. Contribution to symposium workshop on achievement and task motivation, Aristotle University, Thessaloniki, Greece.
- Brickman, S., & Miller, R. B. (2001). *Research on sociocultural influences on motivation and learning*. Information Age Publishing: Greenwich, CT.
- Caldeira, S. N. (2007). *(Des)ordem na escola – Mitos e realidades*. Coimbra: Quarteto.
- Campos, L. (2007). *Disciplina e indisciplina na aula: uma perspectiva sociológica*. (Dissertação de doutoramento publicada). Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil.
- Carita, A., & Fernandes, G. (1997). *Indisciplina na sala de aula*. Lisboa: Editorial Presença.
- Castro, C. (2010). *Revista Electrónica da Faculdade Semar/Unicastelo*, 1(1), <http://www.semar.edu.br/revista/pdf/artigo-meire-cristina-de-castro.pdf>, consultado em 25 de Maio de 2014.
- Cia, F., D' Affonseca, S. M., & Barham, E. J. (2004). A relação entre o envolvimento paterno e o desempenho académico dos filhos. *Paidéia*, 14 (29), 277-286.
- Cordeiro, P. (2010). *Construção e Validação do Questionário de Motivação Escolar Para a População Portuguesa: Estudos Exploratórios*. (Dissertação de mestrado publicada). Universidade de Coimbra, Portugal.
- Costa, M. (2003). *Gestão de conflitos na escola*. Lisboa: Universidade aberta.

- Costa, M. (2012). *A gravidade da indisciplina: percepções de alunos e professores numa escola de 2º e 3º ciclo*. (Dissertação de mestrado publicada). Universidade de Coimbra, Portugal.
- Covington, M. V. (2000). Goal theory, motivation and school achievement: An integrative review. *Annual Review of Psychology*, 51, 171-200.
- Cunha, A. (2013). *A Importância das Actividades Extracurriculares na Motivação Escolar e no Sucesso Escolar*. (Dissertação de mestrado não publicada). Universidade Fernando Pessoa, Porto.
- Davies, D., Marques, R. e Silva, P. (1993). *Escolas e Famílias: A colaboração possível*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Debarbieux, E. (2002). *Violence in Schools and Public Policies*. France: Elsevier.
- Debarbieux, E. (2004): *Victimations et microviolences dans les écoles françaises. Enquêtes de victimations 1996-2004*. Paris: Ministère de l'Éducation Nationale.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum Press.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2002). *Handbook of self-determination research*. Rochester: University of Rochester Press.
- Dicionário de Língua Portuguesa da Porto Editora (2012). Acedido em 12/01/2014 de <http://www.infopedia.pt/lingua-portuguesa>.
- Diogo, A. (2006). Dinâmicas familiares e investimento na escola à saída do ensino obrigatório. *Interações*, 2, 87-112.
- DiPrete, T. A., & Peng, S. S. (1981). *Discipline and order in American High Schools*. Washington, DC: National Center for Education Statistics.
- Docking, J. W. (1987). *Control and Discipline in Schools: Perspectives and Approaches*. London: Harper and Row.

- Dodge, K. A., Bates, J. E., & Pettit, B. S. (1990). Mechanisms in the cycle of violence. *Science*, 250, 1678–1683.
- Eccheli, S. D. (2008). A motivação como prevenção da indisciplina. *Educar*, 32, 199-213.
- Eccles, J. S., Adler, T. F., & Meece, J. L. (1984). Sex differences in achievement: A test of alternate theories. *Journal of Personality and Social Psychology*, 46(1), 26-43.
- Elliot, A. J. (1999). Approach and avoidance motivation and achievement goals. *Educational Psychologist*, 34, 169-189.
- Elliot, A. J. (2005). *Handbook of competence and motivation*. New York: Guilford.
- Estrela, M. T. (2002). *Relação pedagógica, disciplina e indisciplina na aula*. Porto: Porto Editora.
- Field, A. (2011). *Discovering statistics using SPSS*. London: Sage.
- Fontaine, A., Campos, B., & Musitu, G. (1992). Percepção das interações familiares e conceito de si próprio na adolescência. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 8, 69-78.
- Freire, I., Veiga Simão, A. & Ferreira, A. (2006). O estudo da violência entre pares no 3º Ciclo do Ensino Básico - Um questionário aferido para a população escolar portuguesa. *Revista Portuguesa de Educação*, 19 (2), 157-183.
- Freire, P. (2007). *Educação e Mudança*. 30ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Galloway, D. (1982). A study of pupils suspended from schools. *British Journal of Educational Psychology*, 52, 205-212.
- González-Pienda, J. A. (2007). Los retos de la familia hoy ante la educación de sus hijos: a educar también se aprende. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, 15 (2), 187-201.

- Gottfredson, D. C., Sealock, M. D., & Koper, C. S. (1996). *Handbook of Adolescent Health Risk Behavior*. New York: Plenum Publishing Corp.
- Gouveia-Pereira, M. (2008). *Percepções de Justiça na Adolescência. A Escola e a legitimação das Autoridades Institucionais*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Guimarães, S.É.R., & Boruchovitch, E. (2004). O estilo motivacional do professor e a motivação intrínseca dos estudantes: uma perspectiva da Teoria da Autodeterminação. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 17 (2), 143-150.
- Guttman, J., Geva, N., & Gefen, S. (1988). Teacher's and school children's stereotypic perception of "The Child Divorce". *American Educational Research*, 25(4), 555-571.
- Henriques, M. E. (2007). *Escolas, Famílias e lares: um caleidoscópio de olhares*. Porto: Profedições.
- Husman, J., Crowson, H. M., & Derryberry, W. P. (2000, March). Instrumentality, task value, and intrinsic motivation: How can we make sense of these constructs? Paper presented at the *7th Workshop on Achievement and Task Motivation*. Leuven, Belgium.
- Husman, J., & Gorin, J. S. (1998). An integration of future time perspective, motivation, and self-regulatory variables. Paper presented at the *1998 annual meeting of the Southwest Educational Research Association*, Houston, TX.
- Husman, J., & Lens, W. (1999). The role of the future in student motivation. *Educational Psychologist*, 34, 113-125.
- Huffman, K., Vernoy, M. & Vernoy, J. (2003). *Psicologia*. São Paulo: Editora Atlas.

- Joubert, S. J., Naudé, C. M. B., Van den Hoven, A. E., Geldenuys, S. F., Snyman, H. F., & Erasmus, W. P. (1997). *Fundamental criminology: study guide 1*. Pretoria: University of South Africa.
- Kaplan, A., Middleton, M. J., Urdan, T., & Midgley, C. (2002). *Goals, goal structures, and patterns of adaptive learning*. New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Karanja, R., & Bowen, M. (2012). *Student indiscipline and academic performance in public schools in Kenya*. Kenya. Daystar University.
- Lamborn, S. D., Mounts, S., Steinberg, L., & Dornbusch, S. M. (1991). Patterns of Competence and Adjustment Among Adolescents from Authoritative, Authoritarian, Indulgent and Neglectful Families. *Child Development*, 62, 1049-1065.
- Lens, W. (1987). *Learning and instruction: European research in an international context*. Leuven & Oxford: Leuven University Press & Pergamon Press.
- Lens, W. (2001). *Trends and prospects in motivation research*. Dordrecht, Netherlands: Kluwer Academic Publishers.
- Lens, W., Paixão, M. P., & Herrera, D. (2009). Instrumental motivation: So What???. *Psychologica*, 50, 21-40.
- Lens, W., Simons, J. & Dewitte, S. (2001). *Motivation in learning contexts: Theoretical advances and methodological implications*. New York: Pergamon.
- Lens, W., Simons, J., & Dewitte, S. (2002). *Adolescence and education. Academic motivation of adolescents*. Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- Lens, W., & Tsuzuki, M. (2007). The role of motivation and future time perspective in educational and career development. *Psychologica*, 46, 29-42.
- Lens, W., & Vansteenkiste, M. (2006). *Psychological concepts: An international historical perspective* (pp. 249-270). Hove, UK: Psychology Press.

- Lens, W., & Vansteenkiste, M. (2008). *Motivational and self-regulated learning: Theory, research, and applications*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Malka, A., & Covington, M. V. (2004). Perceiving school performance as instrumental to future goal attainment: Effects on graded performance. *Contemporary Educational Psychology, 30*, 60-80.
- Marques, R. (1997). *A Escola e os Pais. Como colaborar?* Lisboa: Texto Editora.
- Martínez, J. (2006). *Bullying: el maltrato entre iguales. Agresores, víctimas y testigos en la escuela*. Salamanca: Amarú Ediciones.
- Matos, L. (2005). School culture, teacher's and student's achievement goals as communicating vessels. A study in Peruvian Secondary schools. (Unpublished doctoral dissertation). University of Leuven, Belgium.
- Matos, M., Negreiros, J., Simões, C., & Gaspar, T. (2009). *Violência, bullying e delinquência: gestão de problemas de saúde em meio escolar*. Lisboa: Coisas de Ler Edições.
- Mendes, F., & Alves, J. (1997). Educação e Tecnologia. *Revista do Instituto Politécnico da Guarda, 20*, 153-177.
- Merle, P. (2005). *L'Élève humilié L'École, un espace de non – droit?*. Paris: PUF.
- Miller, R. B., DeBacker, T. K., & Greene, B. A. (1999). Perceived instrumentality and academics: The link to task valuing. *Journal of Instructional Psychology, 26*(4), 250-260.
- Miller, R. B., Greene, B. A., Montalvo, G. P., Ravindran, B., & Nicholls, J. D. (1996). Engagement in Academic Work: The role of learning goals, future consequences, pleasing others, and perceived ability. *Contemporary Educational Psychology, 21*, 388-442.

- Moffitt, T., & Caspi, A. (2002). *Comportamento anti-social e família. Uma abordagem científica*. Coimbra: Almedina.
- Montandon, C. (2001). *Entre pais e professores: um diálogo impossível?*. Oeiras: Celta.
- Moreas, A. M., & Lens, W. (1991). *The motivational meaning of the individual time perspective*. Louvain: University of Leuven Psychological Reports.
- Mouratidis, A. (2009). *In search of quality of motivation: Antecedents and correlates of autonomous motivation and achievement goals in sport and physical education*. (Unpublished doctoral dissertation). University of Leuven, Belgium.
- Mouratidis, A., Vansteenkiste, M., Lens, W., & Sideridis, G. (2008). The motivating role of positive feedback in sport and physical education: Evidence for a motivational model. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 30, 240-268.
- Mouring, A. C. (2004). *Single Parenting Disciplina*. United Kingdom: Online Resource for Single Parent Families.
- Nicholls, J. G. (1996). Cooperative learning: A motivational tool to enhance student persistence self-regulation, and efforts to please teachers and parents. *Educational Research and Evaluation*, 2, 246-260.
- Oathley, K., & Jenkins, J. M. (2002). *Comprender as emoções*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Oliveira, M. I. (2005). *Indisciplina escolar: determinantes, consequências e acções*. Brasília: Líber Livro Editora.
- Oliveira, C. B. E. & Alves, P. B. (2005). Ensino Fundamental: Papel do professor, Motivação e Estimulação no contexto escolar. *Paidéia*, 15 (31), 227-238.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school. What we know and what we can do*. Oxford: Blackwell.
- Parrat-Dayana, S (2008). *Como enfrentar a indisciplina na escola*. São Paulo: Contexto.

- Pellizzari, M. & Billari, F. (2011). The younger, the better? Age related differences in academic performance at university. *Journal of Population Economics*, 31, 1-45.
- Pereira, M. (2009). *Indisciplina escolar: concepções dos professores e relações com a formação docente*. (Dissertação de mestrado não publicada). Universidade Católica Dom Bosco Campo Grande, Brasil.
- Pintrich, P. R. (2000). An achievement goal theory perspective on issues in motivation terminology, theory, and research. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 92-104.
- Pintrich, P. R., & De Groot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 33-40.
- Ramírez, F. (2001). *Condutas agressivas na idade escolar*. Amadora: McGraw-Hill.
- Redondo, A. C. (2011). *Indisciplina: percepções sobre o novo Estatuto do Aluno*. (Dissertação de mestrado publicada). Universidade de Aveiro, Portugal.
- Reeve, J., Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2004). *Big theories revisited: Research on sociocultural influences on motivation and learning*. Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- Reid, K. (2006). Raising school attendance: A case study of good practice in monitoring and raising standards. *Quality Assurance Education*, 14(3), 199-216.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2002). *Handbook of self-determination research*. Rochester, NY: University of Rochester Press.

- Saavedra, L. (2001). Sucesso/insucesso escolar. A importância do nível socioeconómico e do género. *Psicologia*, 15 (1), 67-92.
- Sampaio, D. (1996). Indisciplina no contexto escolar. *Noesis*, 37, 32-33.
- Schaffer, H. Rudolph (2005). *Introdução à psicologia da criança*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Senos, J. (1996). Atribuição causal, auto-estima e resultados escolares. *Análise Psicológica*, 14 (1), 111-121.
- Senos, J. (1997). Identidade social, auto-estima e resultados escolares. *Análise Psicológica*, 15 (1), 123-137.
- Senos, J., & Diniz, T. (1998). Auto-estima, resultados escolares e indisciplina. Estudo exploratório numa amostra de adolescentes. *Análise Psicológica*, 2, 267-276.
- Shepherd, S. (2003). *Causes, what causes?.* London Westminsterwatch: United Kingdom.
- Silva, P. (2003). *Escola-família, uma relação armadilhada. Interculturalidade e relações de poder*. Porto: Edições Afrontamento.
- Silva, N. P. (2004). *Ética, indisciplina & violência nas escolas*. Petrópolis: Vozes.
- Silva, M. (2008). *Indisciplina na Aula – Um problema dos nossos dias*. Porto: Asa.
- Silva, C. (2013). *Êxito ou fracasso: Produção normativa no combate à indisciplina na organização escolar*. (Dissertação de mestrado publicada). Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Portugal.
- Simons, J., Dewitte, S., & Lens, W. (2000). Wanting to have versus wanting to be: The effect of perceived instrumentality on goal orientation. *British Journal of Psychology*, 91, 335-351.

- Simons, J., Dewitte, S., & Lens, W. (2003). "Don't do it for me, do it for yourself." Stressing the personal relevance enhances motivation in physical education. *Journal of Sport Exercise Psychology*, 25, 145-160.
- Simons, J., Vansteenkist, M., Lens, W., & Lacante, M. (2004). Placing Motivation and Future Time Perspective Theory in a Temporal Perspective. *Educational Psychology Review*, 16(2), 121-139.
- Smith, P., & Sharp, S. (1994). *School bullying. Insights and perspectives*. London: Routledge.
- Soares, J., Mendes, J., Antão, S., Moura, R., & Silva, V. (2004). *Causas atribuídas à agressividade pelos educadores: um estudo na Escola Municipal Brisa Nunes Braz*. Recuperado em 2014, Maio 15, de <http://www.psiocopedagogia.com.br>.
- Souza, D. B. (2005). *Representações sociais sobre indisciplina em sala de aula dos professores em início de carreira da rede municipal de Presidente Prudente – SP: implicações para a formação inicial*. Universidade Estadual Paulista, Brasil.
- Sousa, M. (2007). *Escolas, Famílias e lares: um caleidoscópio de olhares*. Porto: Profedições.
- Sprinthal, N. A., & Sprinthal, R. C. (1993). *Psicologia Educacional. Uma Abordagem desenvolvimentista*. Lisboa: Mc Graw Hill.
- Steinberg, L., Blatt- Eisengart, I., & Cauffman, E. (2006). Patterns of competence and adjustment among adolescents from authoritative, authoritarian, indulgent and neglectful homes: A replication in a sample of serious juvenile offenders. *Journal of Research on Adolescence*, 16(1), 47-58.
- Strecht, P. (2008). *A minha escola não é esta: Dificuldades de aprendizagem e comportamentos em crianças e adolescentes*. Lisboa: Assírio & Alvim.

- Struyf, E., Waeytens, K., Lens, W., & Vandenberghe, R. (1997). *The goal orientation and level of processing of secondary school students and the impact of teacher practice*. Paper presented in EARLI Conference. Athens, August.
- Tavares, J. & Santiago, R. (2001). *Ensino Superior – (In)Sucesso Académico*. Porto: Porto Editora.
- Trzesniewski, K., Moffitt, T., Caspi, A., Taylor, A., & Maughan, B. (2005). Revisiting the association between reading achievement and antisocial behavior: New evidence of an environmental explanation from a twin study. *Child Development*, 77(1), 72-88.
- Vansteenkiste, M., Lens, W., Soenens, B., & Luyckx, K. (2006). Autonomy and relatedness among Chinese sojourners and applicants: Conflictual or independent predictors of well-being and adjustment? *Motivation and Emotion*, 30, 273-282.
- Veiga, F. (1995). *Transgressão e autoconceito dos jovens na escola*. Lisboa: Fim do Século.
- Veiga, F. (2001). *Indisciplina e violência na escola. Práticas comunicacionais para professores e pais*. Coimbra: Almedina
- Velez, M. F. P. (2010). *Indisciplina e violência na escola: factores de risco – um estudo com alunos do 8º e 10º anos de escolaridade*. (Dissertação de mestrado não publicada). Universidade de Lisboa, Portugal.
- Ventura, A. (2002). *Violência na Escola: formar para intervir, intervir para prevenir*. Aveiro: Projecto Novares.
- Vettenburg, N. (2000). Violência nas escolas: Uma abordagem centrada na prevenção. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 1, 223-247.

- Vitaro, F., Brendgen, M., Pagani, L., Tremblay, R. E., & McDuff, P. (2000). Disruptive behavior, peer association, and conduct disorder: Testing the developmental links through early intervention. *Development and Psychopathology, 11*, 287-304.
- Warner, E. (2000). *Handbook of Early Childhood Intervention*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Weishew, N. L., & Peng, S. S. (1993). Variables predicting students problem behaviors. *Journal of Educational Research, 87*(1), 5-17.
- Wigfield, A., & Eccles, J. S. (1992). The development of achievement task values: A theoretical analysis. *Developmental Review, 12*, 265-310.
- Yasamaru, V. T. (2006). *Comportamentos de indisciplina: um estudo com a 4ª série do ensino fundamental*. (Dissertação de mestrado não publicada). Universidade Católica de São Paulo, Brasil.
- Zaleski, Z. (1994). *Psychology of future orientation*. Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL.
- Zechi, A.M. (2008). *Violência e Indisciplina em meio escolar: aspectos teórico-metodológicos da produção acadêmica no período de 2000 a 2005*. (Dissertação de mestrado não publicada). Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Brasil.

## **Anexos**

## **Anexo 1**

## Questionário Sociodemográfico

Na Universidade da Madeira está a ser realizada uma Dissertação de Mestrado no âmbito do Mestrado em Psicologia da Educação, cujo tema são as "Causas da Indisciplina Escolar no 2º e 3º Ciclo do Ensino Básico". Para tal é necessário compreender algumas características psicológicas, escolares e sociodemográficas dos estudantes de 2º e 3º ciclos do ensino básico.

Seja o mais sincero(a) possível nas suas respostas.  
A informação que nos irá fornecer será totalmente CONFIDENCIAL.  
Por favor, responda a TODAS as perguntas.  
Obrigado, desde já.

\*Obrigatório

1. **Nome:** \*

.....

2. **Turma:** \*

.....

3. **Com quem vive?** \*

*Marcar tudo o que for aplicável.*

Pai

Mãe

Irmãos

Outra: .....

4. **Se tem irmãos, quantos tem e com que idades?** \*

.....

.....

.....

.....

.....

5. **Os teus pais são:** \*

*Marcar apenas uma oval.*

Casados

Divorciados

União de facto

Viúvo (a)

Outra: .....

**6. Situação Profissional Mãe \***

*Marcar apenas uma oval.*

- Empregado
- Desempregado
- Outra: .....

**7. Se está empregada, qual a profissão?**

.....

**8. Situação Profissional Pai \***

*Marcar apenas uma oval.*

- Empregado
- Desempregado
- Outra: .....

**9. Se está empregado, qual a profissão?**

.....

**10. Tipo de habitação \***

*Marcar apenas uma oval.*

- Casa própria
- Casa arrendada
- Apartamento próprio
- Apartamento arrendado
- Habitação social
- Outra: .....

**11. Quando ocorre alguma situação problemática familiar, como descreverias o comportamento dos teus pais? \***

*Marcar apenas uma oval.*

- "As coisas vão ser feitas desta forma. Quem manda somos nós!"
- "Resolve as coisas à tua maneira. Tu é que sabes!"
- "Como achas que devemos solucionar este problema? Temos que pensar o que é melhor para todos."
- Outra: .....

## **Anexo 2**

Exmo. Senhor Presidente da Direção Executiva da Escola Básica dos 2º e 3º Ciclos de Santo António,

No âmbito do 2º ciclo de estudos em Psicologia da Educação, da Universidade da Madeira, a aluna Joana Correia encontra-se a realizar, sob orientação da Professora Doutora Margarida Pocinho e da Professora Doutora Regina Capelo, um estudo para a dissertação de mestrado sobre as *Causas da Indisciplina Escolar nos 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico*. O objectivo específico da dissertação é procurar encontrar as causas da indisciplina escolar, com enfoque na análise de quatro variáveis sociodemográficas: contexto familiar; rendimento escolar; motivação escolar; e rendimentos socioeconómicos. Por essa razão, vimos por este meio solicitar permissão para a recolha de dados referente a alguns alunos da escola, nomeadamente para a aplicação do Questionário de Motivação Escolar, para análise da variável *motivação escolar*, aos alunos sinalizados pelo Projecto de Indisciplina da Escola – “A escolha é minha” – e a outros alunos, em igual número que os alunos do projecto, que integrarão o grupo de comparação. Relativamente às restantes variáveis – *contexto familiar* (composição do agregado familiar); *rendimento escolar* (notas 1º e 2º Período) e *rendimentos socioeconómicos* (Escala Apoio Social) também solicitamos permissão para o acesso directo a estes dados dos alunos.

É de salientar que as respostas dadas aos questionários são confidenciais e destinam-se exclusivamente para fins académicos. Todos os resultados obtidos serão apresentados posteriormente à instituição, esperando poder contribuir significativamente para o trabalho que já está a ser desenvolvido pela escola em torno da indisciplina.

Joana Correia

---

(Joana Correia)



---

(Exmo. Senhor Presidente da Direção Executiva)

### **Anexo 3**



## Consentimento Informado

Na Universidade da Madeira está a ser realizada uma Dissertação de Mestrado no âmbito do Mestrado em Psicologia da Educação, cujo tema são as "Causas da Indisciplina Escolar no 2º e 3º Ciclo do Ensino Básico". Para tal é necessário compreender algumas características psicológicas, escolares e sociodemográficas dos estudantes de 2º e 3º ciclo do ensino básico.

Assim sendo, solicitamos a sua participação neste estudo, garantindo que toda a informação recolhida será utilizada apenas para fins académicos e será totalmente confidencial. A participação neste estudo é voluntária, pelo que poderá interrompê-la a qualquer momento.

Agradecemos desde já a sua participação!

Data ...../...../.....

Data ...../...../.....

Assinatura do Investigador

Assinatura do participante

---

---