

Vânia Sofia Lopes Sengo Freixo de Oliveira Couto

2º Ciclo de Estudos em Sociologia

INDISCIPLINA NA ESCOLA:

Um estudo sobre os comportamentos de (in)disciplina de alunos de Cursos
Profissionais

2013

Classificação:

Dissertação

Versão Definitiva

Vânia Sofia Lopes Sengo Freixo de Oliveira Couto

2º Ciclo de Estudos em Sociologia

INDISCIPLINA NA ESCOLA:

Um estudo sobre os comportamentos de (in)disciplina de alunos de Cursos
Profissionais

2013

Classificação:

Dissertação

Versão Definitiva

Resumo

A(in)disciplina escolar é um dos temas frequentemente debatidos pelos professores e que os preocupa. Sendo a sala de aula o espaço por excelência onde se confrontam os poderes do professor e do aluno, a interação que aí se verifica é potenciadora de um processo que se vai ajustando constantemente.

O objetivo geral desta investigação é compreender a (in)disciplina na sala de aula, analisando as relações de controlo e de poder. Pretende-se também perceber a relação entre os comportamentos de (in)disciplina e as práticas pedagógicas dos professores, explorando as razões subjacentes a essa relação.

O objetivo específico desta investigação é analisar a (in)disciplina dos alunos de cursos profissionais em contexto de sala de aula na Escola Profissional de Espinho numa amostra constituída por 155 alunos provenientes esta escola.

Verificou-se que a maior parte dos alunos constituintes da amostra apresentam uma postura satisfatória em contexto de sala de aula e possuem a noção dos comportamentos considerados indisciplina. Neste estudo, mais de metade da amostra nunca teve participações disciplinares e considera que tem mais regras na escola do que em contexto familiar.

Palavras-chave: (in) disciplina; cursos profissionais; educação; alunos; professores

Abstract

The school (in)discipline is a subject often discussed by teachers and that worries them. As the classroom the ideal platform for confronting the powers of teachers and students, the interaction that takes place there is a potentiating process that is constantly adjusting. The overall objective of this research is to understand the (in)discipline in the classroom, analyzing the relationship of control and power.

The aim is to understand the relationship between (in)discipline and the pedagogical practices of teachers, exploring the reasons for this relationship. The specific objective of this research is to analyze the (in) discipline of students of professional courses in the context of the classroom in the School of Professional Espinho in a sample consisting of a total of 155 students from this school.

It was found that most students constituents of the sample show a satisfactory posture in the context of the classroom and have the notion of disruptive behavior. In this study, more than half of the sample never had disciplinary records and believe that they have more rules in school than in the family context.

Keywords: (in) discipline, professional courses, education, youth

Resumé

La (in)discipline à l'école est un sujet souvent discuté par les enseignants et qui les inquiète. Comme la salle de classe de la plate-forme idéale pour affronter les pouvoirs des enseignants et des étudiants, l'interaction qui prend place il y a un processus de potentialisation qui est constamment ajuster. L'objectif global de cette recherche est de comprendre la (in)discipline dans la classe, l'analyse de la relation de contrôle et de puissance. L'objectif est de comprendre la relation entre la (in)discipline et les pratiques pédagogiques des enseignants, explore les raisons de cette relation.

L'objectif spécifique de cette recherche est d'analyser la discipline(en) des élèves des cours professionnels dans le contexte de la salle de classe à l'École Professionnel de Espinho un échantillon constitué d'un total de 155 élèves de cette école.

Il a été constaté que la plupart des constituants des étudiants de l'échantillon montrent une attitude satisfaisante dans le contexte de la salle de classe et ont la notion de comportement jugé perturbateur. Dans cette étude, plus de la moitié de l'échantillon n'ont jamais eu de registres disciplinaires et qu'ils ont plus de règles à l'école que dans le contexte familial.

Mots-clés: (en) la discipline, des cours professionnels, l'éducation, de la jeunesse

Agradecimentos

Deixo, desde já, os meus sinceros agradecimentos a todos os que considero terem contribuído, de alguma forma, para a realização da minha tese de Mestrado:

Ao professor Doutor Carlos Manuel Gonçalves (que sempre me apoiou com o seu conhecimento, perspicácia e dedicação),

Aos Diretores da escola em estudo (que se mostraram disponíveis), aos professores (que disponibilizaram uns minutos do seu tempo), aos alunos (por indiretamente terem fornecido informação útil), a meus pais e amigos (que pacientemente acompanharam a evolução deste trabalho), e ao meu marido (que também sempre soube ajudar, pela constante troca de saberes, ideias e conselhos).

Ao pensar que as responsabilidades sociais com as quais os sociólogos se deparam“(...) reforçam a obrigação de procurar exercer a profissão de sociólogo com o máximo de qualidade possível, de acordo com os mais altos padrões de competência profissional que consigam alcançar” (Costa, 1993), e agora que ultrapassada está mais uma fase do percurso profissional, tenho plena certeza que todos me ajudaram a interiorizar já muita da sensibilidade e conhecimentos que são específicos ao grupo profissional dos sociólogos.

Espero saber cumprir a missão...

ÍNDICE

	Pág.
Índice de quadros	XIV
Abreviaturas e siglas	XV
INTRODUÇÃO	17
CAPÍTULO I – PERSPETIVAS SOBRE A INDISCIPLINA NA ESCOLA	19
1.1– Conceito e tipologia	19
1.2– As causas da indisciplina escolar	25
1.2.1 – Perspetiva dos alunos	25
1.2.2 – Perspetiva dos professores	27
1.3 – Relação professor-aluno: uma perspetiva sociológica	29
CAPÍTULO II – EDUCAÇÃO EM PORTUGAL: EVOLUÇÃO RECENTE	33
2.1 -Um olhar sociológico sobre a escola	33
CAPÍTULO III – O ENSINO PROFISSIONAL EM PORTUGAL	37
3.1 –O Ensino Profissional: caracterização e estrutura	37
CAPITULO IV – SER PROFESSOR	47
4.1 – Uma experiência pessoal	47
CAPITULO V – MODELO DE ANÁLISE	53
5.1 – Objetivos	53
5.2– Participantes	53
5.3 - Instrumentos	54
5.4 – Procedimentos	55
CAPÍTULO VI - APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	59
6.1 – Observação em contexto de sala de aula	59
6.2– Posicionamento dos alunos	59
6.3 – Posicionamento dos professores	63
CONCLUSÕES	67
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	69

Índice de quadros	Pág.
Quadro 1 - Níveis de desenvolvimento, idades e características dominantes no comportamento do aluno	24
Quadro 2 – Alunos matriculados no ensino secundário por modalidade de ensino em Portugal	39
Quadro 3 - Alunos matriculados em atividades de educação e formação (e distribuição percentual), segundo a natureza do estabelecimento de ensino e modalidade de ensino (2010/2011)	40
Quadro 4 – Caracterização da amostra	54
Quadro 5 – Uso do telemóvel	60
Quadro 6 – Participações disciplinares	60
Quadro 7 – Regras na escola e em casa	61
Quadro 8 - Regras na sala de aula	61
Quadro 9 – Punições na escola	62
Quadro 10 – Indisciplina com determinados professores	63

Abreviaturas e siglas

CEE - Comunidade Económica Europeia

PAP - Prova de Aptidão Profissional

PS - Partido Socialista

PSD - Partido Social-Democrata

IESE - Instituto de Ciências Sociais e Económicas

GEPE – Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação

INTRODUÇÃO

O presente estudo foi realizado no âmbito do Mestrado em Sociologia, nomeadamente na área da Sociologia da Educação, servindo de base para a Dissertação, que integra o plano de estudos do segundo ano do referido curso.

Nesta investigação, procurar-se-á compreender a (in)disciplina na sala de aula, analisando as relações de controlo e de poder em turmas da Escola Profissional de Espinho. Pretende-se também perceber a relação entre os comportamentos de (in)disciplina e as práticas pedagógicas dos professores, analisando se as mesmas influenciam o empenho dos alunos. Adicionalmente pretendeu-se analisar a perceção que os alunos têm relativamente aos comportamentos que consideram ser ou não indisciplina, o papel da família na prevenção deste tipo de comportamentos e o papel das punições em contexto escolar como fator de prevenção.

A escolha do tema prende-se com as mudanças que ocorreram, no campo educativo, tais como a importância crescente das habilitações escolares, traduzida no aumento do número/tipo de cursos, bem como com a ideia de aliar a Sociologia à experiência enquanto docente, que era já um objetivo pensado há muito, até então não concretizado.

Atualmente, educadores, familiares e sociedade têm discutido muito sobre a indisciplina escolar, procurando explicações, tentando descobrir o que realmente faz com que adolescentes e crianças cometam atos indisciplinados no interior das escolas. Porém as explicações podem estar bem mais perto do que imaginamos, muitas vezes na nossa própria prática familiar, social e até mesmo pedagógica. A família pode ser em algum momento da vida motivadora da indisciplina, quando não respeita os filhos enquanto sujeitos e quando os apresenta a práticas fora dos padrões familiares, tais como violência e autoritarismo. Por sua vez, a escola contribui para isso quando não permite que estes sujeitos em desenvolvimento deixem o seu ponto de vista, as suas dúvidas e anseios.

As opções pela realização do presente estudo resultam, sobretudo, da nossa experiência profissional na área da formação em Escolas Profissionais, e especificamente em Cursos Profissionais, mas também do interesse e da necessidade em compreender de que modo estes novos cursos “transformam” um adolescente, ao nível das práticas de escolaridade e de cidadania.

A componente teórica pretende facultar uma revisão da literatura consultada, funcionando como ponto de referência para a realização da segunda parte deste trabalho. Como tal, esta primeira componente encontra-se dividida em quatro capítulos.

Deste modo, no primeiro capítulo, denominado “Perspetivas sobre a indisciplina na escola”, é realizada uma análise geral acerca do fenómeno da indisciplina, para além de algumas definições em torno deste conceito. Por fim, são apresentadas as causas da indisciplina escolar na perspetiva dos alunos e do professor bem como a importância da relação professor-aluno numa perspetiva sociológica.

O segundo capítulo, intitulado “Educação em Portugal: evolução recente” debruça-se sobre a escola numa perspetiva sociológica.

No terceiro capítulo apelidado de “O ensino profissional em Portugal” efetua-se a caracterização deste tipo de ensino e da sua estrutura. No quarto capítulo, designado “ Ser professor”, é relatada uma experiência pessoal como docente. A componente empírica é subdividida em dois capítulos, um onde se explica o modelo de análise e o último capítulo, onde se apresentam e se discutem os resultados obtidos. Esta síntese final é complementada com as potencialidades, limitações e ideias para trabalhos futuros a desenvolver.

CAPÍTULO I – PERSPETIVAS SOBRE A INDISCIPLINA NA ESCOLA

1.1– Conceito e tipologia

Torna-se imperativo, para a compreensão de todo o papel da escola e das situações com que nos deparamos atualmente, debruçarmo-nos sobre a análise do conceito de indisciplina. Quando se fala em indisciplina surgem diversos significados para um mesmo conceito. No presente estudo, considera-se, assim, indisciplina na sala de aula como a manifestação de atos/conduitas, por parte dos alunos, que têm subjacentes atitudes que não são legitimadas pelo professor no contexto regulador da sua prática pedagógica e, conseqüentemente, perturbam o processo normal de ensino-aprendizagem. Por outras palavras, a indisciplina contempla todo o comportamento que vise o não cumprimento das regras, o que pressupõe que existam regras definidas, constituindo normas básicas de convivência (Domingues, 1995).

Entende-se por prática pedagógica como uma determinada modalidade de código pedagógico, ou seja, como uma forma de institucionalização da orientação elaborada da escola, que pode ser caracterizada, sociologicamente, com base numa descrição pormenorizada das relações de poder (classificação) e de controlo (enquadramento) que definem o contexto escolar e regulador da sala de aula. Por sua vez, o contexto escolar diz respeito ao conjunto de conhecimentos e competências cognitivas diretamente ligadas a uma dada disciplina ou área disciplinar, enquanto o contexto regulador diz respeito ao conjunto de valores, atitudes e normas de conduta que caracterizam os processos de interação social na sala de aula (Silva & Neves, 2006). Neste sentido, os atos e condutas manifestados pelos alunos e legitimados pelo professor, no contexto regulador da sua prática pedagógica, são tomados como comportamentos de disciplina.

A indisciplina é um dos principais problemas da escola atual e um dos maiores problemas com que se confrontam os professores. A indisciplina em sala de aula apresenta-se hoje, pela dimensão que tem vindo a adquirir, portanto, como uma das principais preocupações da escola atual. Segundo Nascimento (2007), progrediu-se de uma disciplina imposta pelo professor, considerado como possuidor do saber face a um aluno obediente, para práticas disciplinares mais democráticas e autónomas, em que o aluno é progressivamente

responsabilizado, visando a autodisciplina, e o professor um cada vez melhor organizador da aprendizagem e gestor da sala de aula.

A indisciplina tem contribuído para uma crescente imagem negativa da escola, deixando preocupados, independentemente do nível de ensino, pais, professores e demais responsáveis educativos. Em toda a parte, sejam quais forem as características dominantes da área de recrutamento de alunos, é constatável o mau estar dos responsáveis diretos e indiretos pela educação dos mesmos e tornou-se comum ouvir-se: “os alunos não têm regras, não sabem ou não querem comportar-se dentro das normas, estão desmotivados, a escola não é valorizada”, etc. (Carvalho, 2000). E, por isso, se apontam as mais variadas causas: os alunos não têm bons modelos familiares de educação, os currículos estão desajustados em relação aos interesses dos alunos, o ensino deixou de ser exigente e retiraram o poder aos professores, a autoridade desapareceu, etc. Trata-se, de facto, de um fenómeno complexo que, por isso, não só se manifesta dos mais diversos modos e graus de intensidade como tem por trás múltiplos fatores de ordem social, familiar, pessoal e escolar que devem ser tidos em conta em qualquer análise.

Atualmente, embora persista uma certa tendência a encarar a indisciplina como um problema que exige a implementação ou mesmo o refinamento de mecanismos de controlo da conduta na escola, a serem exercidos pelos educadores, encontramos outras formas de leitura pedagógica, que atribuem pressupostos distintos ao trabalho educacional. Se a escola deseja proporcionar o desenvolvimento da autonomia, precisa de rever as suas noções e práticas de disciplina (Rey, 2004).

No espaço escolar interagem vários sujeitos com expectativas e objetivos distintos, cuja comunicação por vezes é conflituosa. A própria escola, detentora de um clima próprio, irá interpretar a indisciplina e a violência sob diferentes perspetivas, ou seja, a escola denomina a indisciplina e a violência segundo critérios inerentes ao seu próprio ponto de vista cultural. Deste modo, é importante entender a escola como um cruzamento de culturas que originam tensões, aberturas, restrições e contrastes na construção de significados (Gómez, 2001).

Segundo Bernstein (2000), para que um aluno revele um desempenho apropriado num contexto específico da prática pedagógica, é necessária a aquisição das regras de reconhecimento e de realização para esse contexto, ou seja, é necessária a aquisição da orientação específica de codificação para esse contexto. Isto é, para que um aluno seja disciplinado, terá de reconhecer no professor (e na sua aula) algumas regras.

A ideia de disciplina é, pois, indissociável da ideia de regra e de obediência. Todavia, esse conjunto de regras e a forma de obediência que elas reclamam encontram-se diretamente associadas a uma determinada formação social. Poderíamos dizer, portanto, que há uma disciplina religiosa, familiar, sindical, militar, escolar, etc. Cada uma dessas formas de disciplina possui características próprias e encontra as suas bases de sustentação nos valores pertencentes àquele grupo, no tipo de relação de poder ali existente, e nas características da atividade que o funda e que são sempre historicamente determinadas. A indisciplina tende, portanto, a ser definida como a negação dessas regras estabelecidas, muitas vezes, denotando a própria perturbação ou desordem causadas pelo seu não cumprimento (Amado, 2001). Contudo, mesmo que os alunos tenham, no contexto regulador da prática pedagógica, a orientação específica de codificação para as relações de controlo professor/aluno, se não gostarem da prática do professor e não tiverem aspirações e valores requeridos pela escola/professor, poderão ser igualmente indisciplinados.

Em suma, a indisciplina em sala de aula poderá resultar, ou da falta de regras/rigor por parte do professor, ou da simples falta de valores orientados para as tarefas escolares por parte dos alunos. No entanto, como refere Amado (2001), podem existir diferentes níveis de indisciplina: "desvios às regras de produção" (incidentes que causam "perturbação" do bom funcionamento da aula); "conflitos interpares" (incidentes que traduzem essencialmente dificuldades de relacionamento entre os alunos, podendo também traduzir-se em fenómenos de "violência" e "*bullying*"); e "conflitos da relação professor/aluno" (comportamentos que, de algum modo, põem em causa o poder e o estatuto do professor, abrangendo também a violência e o vandalismo contra a propriedade da escola).

O primeiro nível abrange os incidentes que originam comportamentos disruptivos, e o segundo diz respeito ao disfuncionamento das relações formais e informais entre os alunos. Ao terceiro nível pertencem comportamentos que põem em causa a autoridade e o estatuto do professor – insultos, obscenidades, desobediência, contestação afrontosa. Neste sentido, Amado (2001, p.42) aponta fatores que poderão estar na origem destes comportamentos:

a) fatores sociais e políticos (interesses, valores e vivências de classe divergentes e opostas, racismo, xenofobia, desemprego e pobreza);

b) fatores familiares (valores familiares diferentes dos da escola, disfuncionamento do agregado familiar, demissão da função socializadora);

c) fatores institucionais formais (espaços, horários, currículo);

d) fatores institucionais informais (interação e lideranças no interior do grupo-turma que criam um clima de conflitos e de oposição às exigências da escola e de certos professores);

e) fatores pessoais do aluno (interesse, adaptação, desenvolvimento cognitivo e moral, hábitos de trabalho);

f) fatores pessoais do professor (valores, crenças, autoridade, expectativas negativas relativamente aos alunos);

g) fatores pedagógicos (métodos e competências de ensino, regras).

Contudo, o fenómeno da indisciplina escolar é complexo e apresenta uma variedade de conceções. Assim, ao estudar a problemática escolar, torna-se necessário verificar como esses termos têm sido explicados, definidos e até diferenciados.

Como pudemos já constatar, o fenómeno da indisciplina permite uma infinidade de compreensões, de acordo com as diferentes perspetivas de quem o observa e acompanha as suas mudanças através dos tempos e nos diferentes lugares. A este respeito, Sampaio (1999) afirma que a questão da indisciplina na escola é um mar de equívocos pois a falta de homogeneidade das regras estabelecidas originam confusão. O mesmo autor expõe três tipos de regras: as formais, as não formais e as informais. As primeiras, decorrentes do Ministério da Educação e que estão disponíveis em vários decretos e portarias, com a intenção de regular o funcionamento global do sistema. As regras não formais, estabelecidas pela escola e que derivam das regras oficiais, ajustam-se aos problemas específicos no âmbito do estabelecimento em causa. Por último, as regras informais, usualmente pouco explícitas e não-estruturadas, são comunicadas verbalmente na sala de aula pelo professor.

Por sua vez, Bourdieu e Passeron (1975) afirmam que toda a ação pedagógica exercida pelo sistema de ensino constitui uma violência simbólica. Segundo eles, a violência simbólica perpetua-se através de duas dimensões arbitrárias: inculca um conteúdo cultural arbitrário e exerce a ação pedagógica por um poder autoritário que reproduz interesses dos grupos dominantes. Assim, a educação escolar, além de reproduzir a cultura dominante, contribui para a perpetuação da desigualdade social, pois atualmente não propicia às classes populares um acesso igualitário à educação.

Dessa forma, podemos considerar ainda a violência e indisciplina praticadas pelos alunos na escola como um protesto contra a violência simbólica praticada pela instituição escolar e como uma forma de contestar a exclusão que a escola opera, os seus mecanismos disciplinares e respetivas punições autoritárias. O problema da indisciplina nas escolas

relaciona-se, assim, frequentemente com o da violência, tendo a linha de demarcação entre a ideia de indisciplina e violência como juízo a gravidade dos atos e a ideia de transgressão a determinado tipo de normas que implicam, desde o regulamento ou regras da sala de aula ou do estabelecimento escolar até às normas sociais e as leis. O conceito de violência é de difícil definição devido à existência de fronteiras ténues relativamente a outros termos, tais como indisciplina e *bullying*. De facto, a violência e a indisciplina são duas designações que, em contexto escolar, muitas vezes se confundem, contudo convém não esquecer que a violência se encontra associada à agressão ou à ação direta contra um determinado agente, ainda que possa não implicar um confronto direto (Galego, 2004).

A violência é um fenómeno que sempre existiu, embora atualmente, devido às numerosas referências nos meios de comunicação social, seja com alguma frequência que ouvimos casos de violência e agressividade. Nesse âmbito, a escola tem vindo a emergir como um dos palcos da violência, transformando-se numa das principais preocupações do sistema educativo (Galego, 2004). De facto, o aumento dos comportamentos de indisciplina e violência nas escolas tem vindo a ocorrer a passos largos, sobretudo nos últimos anos, constituindo assim um motivo de preocupação por parte de pais e professores (Veiga, 1999).

Os alunos reagem agressivamente em busca de uma rutura com a ordem estabelecida. Assim, a violência é um conceito amplo, entendendo-se como produto do uso da força e provocação de dano ao outro. Em relação ao sexo do aluno, os trabalhos de Handal e Hopper (1985) e McBride (1990) indicam que os rapazes são mais agressivos que as raparigas. Em relação à pressão do colega para se empenharem em comportamentos de indisciplina, Pearl, Bryan e Herzog (1990), num estudo que realizaram com 84 raparigas e 114 rapazes, concluíram que as expectativas variam em função do sexo. As raparigas apresentam menos vontade de participar em comportamentos de indisciplina, quando comparadas com os rapazes. No caso de aceitarem, as raparigas fá-lo-iam por amizade enquanto os rapazes evocam o prazer ou benefícios materiais. Corroborando este estudo, McBride (1990) verificou que os rapazes registam mais episódios de indisciplina. Segundo este autor, a socialização do aluno, feita essencialmente pelos pais e pela escola, tem arrastado consigo os estereótipos sexuais. Assim sendo, era esperado que os rapazes fossem mais agressivos, independentes e competitivos, e as raparigas era suposto serem mais emocionais, faladoras e passivas. Contudo, nenhuma destas diferenças foi estatisticamente significativa.

No que concerne à idade, a literatura considera uma das variáveis mais relevantes face à problemática da indisciplina na sala de aula. Com efeito, os mesmos comportamentos de

indisciplina, desenvolvidos por alunos de diferentes idades, são percebidos pelo professor como mais graves em alunos mais velhos (Borg&Falzon, 1990). Paralelamente, a idade do aluno determina que a disciplina, numa perspetiva desenvolvimentista, se ajuste aos vários estádios de desenvolvimento da criança. Neste sentido, e de acordo com Sprinthal e Sprinthal (1993), as razões de obediência à regra pelo aluno são as que se apresentam no Quadro abaixo (Quadro 1).

Geiger e Turiel (1983), estudando a correspondência entre o *Social Conventional Thinking*, e o comportamento social na escola, associaram o comportamento disruptivo à negação de conceitos sócio-convencionais e à rejeição das regras organizacionais (nível 4 do Quadro 1). Este estudo também demonstrou que, com o tempo, o comportamento social do aluno se altera, ou seja, dos alunos considerados disruptivos, decorrido um ano, a sua maioria já não o era.

Quadro 1 - Níveis de desenvolvimento, idades e características dominantes no comportamento do aluno

Nível	Anos	Características dominantes no comportamento do aluno
3	10-11	A convenção como afirmação do sistema de regras
4	12-13	Negação da convenção como parte do sistema de regras
5	14-16	A convenção é mediada pelo sistema social

Fonte: Geiger e Turiel (1983, p. 679)

No entanto, pelo facto de se encontrarem na mesma faixa etária, os alunos não deixam de apresentar diferenças que determinam comportamentos diferenciados. Inclusivamente o mesmo aluno não reage sempre da mesma forma, mas em função de um determinado contexto (Wubbels, Créton&Holvast, 1988). Assim, insuportável face a alguns professores, o mesmo aluno, em relação a outros professores, adota um comportamento regular ou, como refere Wubbels et al. (1988), os alunos podem ser terríveis para um professor e uns anjos para outro.

Curwin e Mendler (1988), num estudo realizado numa escola da Califórnia, consideraram que um pequeno número de alunos é responsável pela maior parte da perturbação em contexto de sala de aula, não devendo o professor permitir que condicionem e determinem toda a atividade da turma. Estes autores concluíram que 80% dos estudantes raramente apresentam comportamentos de indisciplina e 15% tendem a quebrar as regras com

alguma regularidade. Finalmente, os 5% referem-se a alunos cujo comportamento de violação das regras é permanente. Não obstante, como faz notar Tattum (1982) sempre que ocorre um comportamento de indisciplina, em vez de perguntarmos de quem é a culpa, perguntemos o que é que correu mal, sendo um problema de comunicação que está em causa. Como salienta Estrela (2002), as causas profundas dos comportamentos de indisciplina são de ordem bio-psíquica-social, ou seja, um comportamento de indisciplina constitui a resposta imediata do aluno a uma situação pedagógica dada e à forma como ele a percebe. No próximo subcapítulo serão abordadas as causas da indisciplina em pormenor.

1.2– As causas da indisciplina escolar

1.2.1 – Perspetiva dos alunos

Que fatores contribuem para a manifestação da indisciplina no interior das instituições escolares? Esta poderá ser explicada a partir de diferentes perspetivas. Assim, não podemos associar as causas desta temática a um único fator, mas, sim, reconhecer que existem vários fatores que a influenciam. Ao analisarmos, portanto, a indisciplina escolar, estamos a investigar um comportamento que é individual e social ao mesmo tempo, e não podemos considerar um desses aspetos mais importante que o outro. Nesta medida, é pertinente analisar o fenómeno na sua totalidade, procurando compreender a realidade dos comportamentos humanos e as suas relações sociais.

No entanto, é notório que, para os alunos, ao contrário do que se verifica com os professores, a indisciplina não se circunscreve ao espaço da sala de aula, mas tem também em conta o espaço da escola em geral. Os atos de indisciplina têm a ver com a relação com o professor. Indisciplina é “gritar com o professor” e “gozar com o professor”, mas liga-se também a comportamentos para além do espaço da sala de aula, isto é, “faltar às aulas” e “dizer asneiras” (Sebastião, Alves & Campos, 2003).

O facto de as aulas serem desinteressantes é apontado como uma das causas de comportamentos indisciplinados. Amado (2001, p.226) entende por aulas desinteressantes aquelas em que, segundo os alunos, “não há nada para fazer, em que o professor nunca sai da matéria ou está a ser desinteressante”, ou seja, os métodos de ensino empregues são criticados por serem cansativos e não existirem atividades interessantes. Em suma, a melhoria do clima da aula e a diminuição de manifestações de indisciplina está também dependente da forma

como o professor prepara as suas aulas e dos incentivos que utiliza, sendo o método expositivo o principal indicador de estratégias de ensino inadequadas.

No método expositivo verifica-se um grande desequilíbrio entre o tempo gasto pelo professor na comunicação e o tempo utilizado pelos alunos. Neste método o aluno tem pouca possibilidade de manifestar as suas opiniões e de confrontar as suas ideias, o que pode ser castrador da sua autonomia, e faz com que o aluno recorra a certos subterfúgios para fazer com que a aula passe mais depressa.

Por outro lado, e uma vez que os contextos reguladores específicos da prática pedagógica podem diferir nas relações de controlo e nas relações de poder que caracterizam as interações professor/aluno em contexto de sala de aula, poder-se-á apreciar a orientação específica de codificação dos alunos para o contexto regulador da prática pedagógica em função de cada um dos dois tipos de relações (controlo e poder). Nesta perspetiva, para que os alunos sejam disciplinados deverão possuir a orientação específica de codificação para as relações de controlo que caracterizam esse contexto. Isto significa que os alunos deverão ter regras de reconhecimento que lhes permitam reconhecer as relações de controlo; significa também que deverão ter regras de realização que lhes permitam selecionar as atitudes e condutas legitimadas nessa prática e atuar em conformidade com essas atitudes e condutas (Silva & Neves, 2006).

Numa outra perspetiva, Freitas (2009) defende que a indisciplina pode surgir como alternativa para o "insucesso" escolar, procurando valorizar a sua relação com os outros. Este fracasso não se refere exclusivamente às notas nas disciplinas, mas também a certos valores que o aluno não vê refletidos nele. Como consequência da falta desses valores, surgem comportamentos indisciplinados, tais como agressividade, apatia, desmotivação, desatenção e imaturidade. Segundo o mesmo autor, se a escola não se apresenta como espaço motivacional, não contribuindo para o sucesso escolar do aluno, e este não encontra em si mesmo ou na família estímulos e dedicação para a aprendizagem, em sala de aula serão refletidas as consequências do seu insucesso e da sua inadaptação, podendo as mesmas ser manifestadas na forma de comportamentos indisciplinados.

Do ponto de vista do aluno, os constrangimentos da indisciplina na sala de aula derivam da adoção de estratégias de ensino inadequadas e da relação professor/aluno algo problemática. Deste modo, os alunos consideram que um dos fatores mais importantes para compreender o seu comportamento na sala de aula é o modo do professor ensinar, ou seja, o

conjunto de atividades de ensino-aprendizagem que este adota. Assim, Amado (2001) aponta algumas estratégias inadequadas, motivadoras do desinteresse pela aula:

- Abuso do método expositivo;
- Aula desinteressante (aula monótona e/ou aula repetitiva; atividades mais ou menos dispersantes; ausência de sentido da matéria lecionada);
- Outras incompetências de ordem pedagógica (postura do professor e administração incorreta do espaço, do tempo e do ritmo).

Amado (2001) refere ainda que os alunos, ao apontarem a relação pedagógica problemática como fonte de problemas e de indisciplina, demonstram que a vida no interior da aula constitui uma rede de interações sociais, única, tendo em conta a natureza dos objetivos.

1.2.2 – Perspetiva dos professores

Comece por se notar que, nas representações dos atores presentes na escola, violência e indisciplina constituem fenómenos distintos. De um modo geral, a indisciplina é considerada como sendo menos grave do que a violência, traduzindo-se a primeira num comportamento considerado incorreto, enquanto a segunda implica agressividade física ou verbal. A indisciplina tem a ver com perturbações ao funcionamento das aulas e traduz-se em atos como “estar irrequieto nas aulas”, “bichanar com os colegas”, “mandar bocas” e “não aceitar regras”(Sebastião, Alves & Campos, 2003).

Alguns destes comportamentos assumem conotações diferentes entre os professores, dificultando aqueles que deveriam ser considerados de indisciplina. Não obstante, os professores tomam atitudes diferenciadas perante estes comportamentos indisciplinados, dificultando a perceção por parte dos alunos do que é ou não indisciplina (Jesus, 2000).

A violência surge-nos como “o último grau” da indisciplina, pois esta pode resvalar em múltiplos atos tidos como desviantes que afetam o normal funcionamento da aula, dificultando as relações que aí se estabelecem. A indisciplina acaba então por cair na violência, pois o agravamento das situações pela falta de intervenção ou intervenção tardia assim o favorecem. A indisciplina é um fenómeno inevitável, o que podemos evitar é a dimensão que esta pode tomar (Fernandes, 2001).

Estrela (2002), considerando os efeitos da indisciplina sobre o professor, refere a negatividade dos mesmos, começando a situação portuguesa a ser alarmante, sobretudo nos meios urbanos mais populosos, pois assiste-se a situações de agressão física aos professores,

efeitos cumulativos de desgaste, preocupação dos professores, *stress*, insatisfação dos docentes, fadiga, sentimentos de impotência, frustração, impaciência, absentismo e mesmo exaustão (*burnout*), bem como ansiedade, angústia, baixa autoestima, medo...

Uma das causas encontradas pela maioria dos pesquisadores está na estruturação e organização da família atual, pois hoje há falência da autoridade, seja em casa, na escola ou na sala de aula. Na maioria das famílias dos alunos tidos como indisciplinados percebe-se o autoritarismo ou a permissividade. O professor não detém todo o conhecimento nem toda a verdade. A sua função é orientar o estudante na busca e na construção do seu próprio conhecimento. O aluno interage no processo, pois já traz consigo informações adquiridas do meio onde vive. O que mais contribui para a indisciplina na escola é a prática e a resistência docente, a não participação dos pais na vida dos filhos e a falta de prioridade dos políticos com a educação (Estrela, 2002).

Muitas vezes os professores atribuem a indisciplina ao próprio aluno, classificando-o como indisciplinado ou a fatores externos à escola, como a família ou o meio sociocultural dos alunos. A atribuição da indisciplina a traços de personalidade do aluno leva a que não sejam tomadas atitudes que promovam a modificação do comportamento, desresponsabilizando-se o professor em relação ao mesmo (Jesus, 2000). Por outras palavras, a noção de indisciplina é algo socialmente construído nas escolas, e também a noção de aluno indisciplinado reflete um conjunto de valores, atitudes e crenças que atravessam as culturas daquelas instituições.

Uma outra representação derivada dos encontros dos professores com a indisciplina, relaciona a sua origem e sentido ao contexto próprio das relações entre os sujeitos que atuam em sala de aula. Essa representação, se de um lado aponta um outro entendimento sobre a gênese da indisciplina, também implica outras expectativas quanto ao papel dos professores em sala de aula, e portanto sugere outras visões e posições em relação ao aluno indisciplinado (Rey, 2004). Podemos encontrar razões de ordem relacional e, neste caso, a indisciplina pode ser uma resposta à autoridade do professor; o aluno contesta porque não está de acordo com as exigências do professor, com os valores que ele pretende impor, com os seus critérios de avaliação, a sua parcialidade; a não-aceitação do professor ou da sua disciplina e a falta de motivação (Amado, 2001).

Magalhães (1992) põe a tónica dos comportamentos indisciplinados na questão da chamada de atenção do aluno sobre si, ao dizer que por vezes os comportamentos inadequados mais não são do que tentativas, bem ou mal sucedidas, de chamar a atenção. Não

obstante, as interações na sala de aula poderão ser também afetadas pelo funcionamento da turma enquanto grupo. Com efeito, sabemos que as turmas são grupos extremamente heterogêneos.

Surge a necessidade de o professor estar atento à dinâmica da turma, à sua cultura e à sua estrutura, proporcionando o seu desenvolvimento positivo. O que faz a diferença dos professores mais eficazes é a ênfase colocada na prevenção dos problemas e na associação entre a prevenção e uma boa gestão da sala de aula (Hargeavres, 1997).

A escola é uma organização social onde diversos atores se relacionam no seu dia-a-dia, e este funcionamento traz, implícita, a questão do conflito e da indisciplina, inerente às inúmeras interações que se processam no seu seio, porque qualquer relação, por mais pacífica que seja, pode, a qualquer momento, transformar-se numa fonte de conflitos, uma vez que, segundo Horton e Hunt (1981), sempre que existam conflitos, os comportamentos dos elementos que interagem na organização (no caso das escolas o número de atores em interação é muito elevado e muito diversificado) afastam-se da normalidade, provocando desvios que levam, muitas vezes, a situações de indisciplina ou até de violência.

1.3 – Relação professor-aluno: uma perspectiva sociológica

A relação pedagógica é antes de mais a relação entre seres humanos, e deve ter em conta a personalidade do sujeito e a sua experiência passada e constitui um domínio particular do estabelecimento de relações interpessoais (Jesus, 2000). A relação pedagógica não pode ser concebida como um modelo transmissor-recetor, ou seja, limitada à transmissão de saberes, pois este modelo é reducionista. Há outras variáveis envolvidas neste processo, pois o ensino-aprendizagem é cada vez menos centrado na informação e mais no relacionamento interpessoal (Jesus, 2000). Esta relação é assimétrica, pois o mestre tem o saber que o aluno ainda não possui, e uma certa forma de poder que o aluno não tem. Assim sendo, professor-aluno não tem o mesmo estatuto social (Mialaret, 2000).

Para grande parte dos alunos que apresentam comportamentos de indisciplina, o comportamento do professor reveste-se da maior importância na configuração dos seus próprios comportamentos. Na escola atual verifica-se uma alteração do papel do professor, o qual deixou de ser um mero transmissor do saber. Com a massificação do ensino surgem no sistema jovens com dificuldades de adaptação às interações escolares, pelo que o professor

dos nossos tempos deve possuir determinadas competências relacionais para além da competência nas matérias que ensina (Estrela, 2002).

De facto, o professor democrático ou, se quisermos, o professor que adota uma atitude assertiva na sala de aula baseada na autonomia, onde são sugeridas tarefas e os alunos têm espaço de iniciativa na sua realização, contrapondo-a à relação baseada no autoritarismo, parece ser aquele que maiores benefícios consegue retirar dessa situação. Daí ser importante que a relação se baseie em certos princípios, nomeadamente, no diálogo e na negociação. Assim, a relação pedagógica alterou-se, ao professor exige-se que se afirme como um profissional dedicado e competente, capaz de gerir os conflitos que, eventualmente, e devido a vários fatores inerentes ao aluno (idade, vitalidade e energia), podem surgir. Para além disso, o docente deve saber comunicar e deve ser capaz de escutar o aluno, de forma a tornar as aulas mais interessantes e motivadoras. A forma como o professor comunica na sala de aula pode afetar as atitudes e o comportamento dos alunos.

Segundo Jesus (2000), a relação pedagógica deve ser baseada na autonomia, contrária ao autoritarismo, implicando sempre negociação e adaptação dos atores envolvidos. Estrela (2002, p.36) define como relação pedagógica “o contacto interpessoal que se gera entre os intervenientes de uma situação pedagógica e o resultado desses contactos”.

Assim sendo, a relação pedagógica que se estabelece entre professor/ aluno surge como tremendamente importante, senão primordial, na prevenção da indisciplina. Os professores têm que estar conscientes da importância do papel da relação pedagógica que estabelecem com os alunos, uma vez que esta fundamenta parte da aprendizagem destes ao nível do saber, do saber-fazer e do saber-ser. Por sua vez, melhorando a relação pedagógica aumentará não só a eficiência do desempenho do professor, como também o sucesso do aluno e, por consequência, a satisfação de ambos (Amado, Freire, Carvalho & André, 2009).

Por sua vez, na relação pedagógica, é importante o peso das determinantes pessoais do professor. Deste modo, o estar diante da turma é, só por si, gerador de uma ansiedade angustiante, com forte repercussão sobre a satisfação. É da sua reação perante esta angústia que depende o seu sucesso e o seu sentimento de satisfação de base na profissão (Abraham, 1972). O mais importante é conquistar o aluno na sua totalidade, de modo a estabelecer com ele relações saudáveis. Por outras palavras, interessa motivar o aluno, compreendê-lo, ganhar a sua confiança, dar-lhe um verdadeiro respeito por si (Goble&Porter, 1977).

O relacionamento professor-aluno, como vemos, tem vários condicionalismos, assentes em determinantes culturais e socio-evolutivas, geradoras de padrões

comportamentais muito diferentes dos de outras épocas. A relação professor-aluno está, por conseguinte, sujeita a parâmetros vários, exemplificados pelos dados culturais respetivos e pela rápida evolução da forma de estar da juventude. Ora o professor, frequentemente, também não facilita essa relação, criando requisitos para um afastamento do aluno, tais como a falta de compreensão do aluno enquanto pessoa (Fernandes, 1983).

As relações que ocorrem dentro da sala de aula entre os sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem apresentam regras, implícitas e explícitas, que procuram estabelecer as responsabilidades que cada um tem perante o outro. Este espaço surge, então, como um palco de negociações, onde os alunos podem vivenciar conflitos e discordâncias, procurando-se acordos. É fundamental destacar, assim, que o importante neste processo interativo não é a figura do professor ou do aluno, mas o campo interativo criado, desenvolvendo-se as potencialidades cognitivas, afetivas e socializantes no trabalho e na relação do professor com os alunos (Vallejo, 2004).

Os professores precisam de investir na compreensão dos problemas dos seus alunos, o que influencia a organização da aula e sua dinâmica. O professor que reforça a vertente afetiva, exerce o princípio da doação e disponibilidade; além de saber diferenciar os seus alunos, contribui para um crescimento harmonioso dos mesmos (Amado, 2001).

Um dos aspetos fundamentais diz respeito à forma como o professor faz a gestão dos poderes (seus e dos alunos) no interior da sala de aula; com efeito, as relações interpessoais são marcadas pela presença do «poder», assimetricamente distribuído em favor do professor, e pelos inevitáveis conflitos que daí advêm. O aluno valoriza aquele professor que sabe liderar a turma, impondo as regras necessárias ao trabalho e à relação, impondo a ordem com a firmeza necessária, sem cair nem no autoritarismo nem no permissivismo; valoriza, ainda, o professor que evita as injustiças na interação, isto é, trata corretamente o aluno reconhecendo um princípio de reciprocidade nas relações (Villas-Boas, 1999).

Finalmente, o aluno procura, às vezes, no professor, um confidente, um amigo, alguém capaz de o ouvir falar dos seus problemas não propriamente escolares; e, sobretudo, procura nele alguém capaz de o respeitar como pessoa, considerando as suas idiossincrasias e os seus direitos.

CAPÍTULO II – EDUCAÇÃO EM PORTUGAL: EVOLUÇÃO RECENTE

2.1- Um olhar sociológico sobre a escola

A problemática da indisciplina na escola suscita a atenção de numerosos investigadores. Daí não surpreender a pluralidade dos olhares sociológicos sobre a questão, que tem sido analisada no contexto alargado das regras de funcionamento institucional e organizacional da escola e da sala de aula, dos mecanismos de controlo social, das relações de poder e autoridade e das respostas possíveis dos alunos. Ainda persiste a ideia de que o conhecimento reconhecido pela sociedade está associado ao sistema de ensino. Neste sentido, existe a necessidade de criação de alternativas a esse sistema de ensino formal, para todos aqueles que, por vários motivos, abandonaram a escola, não se adaptaram ao sistema vigente, ou mesmo para aqueles que não tiveram oportunidade de a frequentar. Assim, será importante aceitarmos a ideia de que todos os contextos podem ser impulsionadores de novas aprendizagens ou mesmo da manifestação de múltiplas competências.

Importa referir que os sujeitos desenvolvem competências diversificadas, em múltiplos contextos, os quais não possuem uma definição generalizada. No entanto, estas são entendidas como manifestações de conhecimentos e capacidades dos indivíduos. Na perspetiva de LeBoterf (2005) ser-se competente é saber o que fazer. Para ser reconhecido como competente, não basta ser capaz de executar o prescrito, mas ir além dele. Torna-se, assim, imperioso olhar para algumas questões da Sociologia da Educação, bem como para a Escola em Portugal, pois a grande transformação da estrutura de qualificações da sociedade portuguesa trouxe para o debate público expressões como democratização, massificação, desqualificação dos diplomas ou ainda liberdade de educação. O que tem dado lugar a uma vaga de críticas ao sistema educativo, baseadas na ideia de uma profunda degradação do ensino público e no decréscimo das capacidades e competências dos alunos alvos da formação.

Se, de acordo com Sebastião (2007), a escola, na I República (em Portugal) era vista quer como alfabetizadora e socializadora (politicamente falando) da população, quer como promotora da autonomia social das crianças (num espaço democrático), após a 1ª Guerra Mundial houve necessidade de se repensar o papel da educação no desenvolvimento social e as funções da escola. O chamado processo de massificação surge a partir dos anos 60, altura

em que se verificou simultaneamente um crescimento das oportunidades sociais, um crescimento económico, e um crescimento das taxas de escolarização, que importa analisar. Não obstante, importa também analisar questões como sistemas educativos, percursos escolares, desigualdades de oportunidades, escolaridade obrigatória...

O alargamento da escolaridade obrigatória, com o objetivo de combater o analfabetismo e democratizar o ensino, fez com que muitos alunos fossem “despejados” na escola como uma imposição. Assim, sem qualquer motivação para o estudo, o que, dentro da sala de aula, se torna fator preponderante para um clima controlável ou incontrolável, este tipo de alunos frequenta a escola sem qualquer projeto de vida, uma vez que a prossecução de estudos não faz parte de projetos futuros.

A escola enquanto espaço de interação e socialização institucional confronta-se com a família, já que concorre com esta no que respeita à estruturação dos quadros de disposições das crianças, fazendo-o frequentemente de forma contraditória com a família, pois o processo de socialização escolar é marcado por agentes e sistemas de regras diversos dos familiares (Sebastião, 2007). Segundo Almeida (2005) não se percebe o que se passa dentro da escola, nem o que é a escola, sem compreender o que se passa fora dela. A família constitui, sem dúvida, um poderoso e persistente agente de construção e de erosão do relevo escolar, daí a importância que desempenha na discussão sobre temas educativos, a família.

As expectativas criadas em relação ao sucesso ou fracasso escolar de cada aluno estão muitas vezes ligadas ao tipo de socialização familiar em que o jovem está inserido. Assim sendo, muitos alunos são rotulados como culturalmente carenciados, devido à sua origem social e à formação académica dos pais. O mesmo será dizer que um aluno rotulado de incapaz e cujas expectativas apontam para o insucesso, adotará comportamentos de indisciplina e desmotivação que vêm a reforçar os estereótipos criados, ou seja, dá-se a interiorização do fracasso.

Também as diferenças e desigualdades de recursos são evidentes – o sucesso escolar não constitui apenas o resultado de um eventual brilhantismo intelectual, mas sim de um trabalho empenhado que se esforça por resolver as dificuldades de aprendizagem e controlar os perigos resultantes de contextos sociais e escolares diversos. Bernstein (2000) salienta a persistência e o trabalho árduo, que tornam possível uma produção académica de valor, analisando a construção de identidades privilegiadas pela escola, os seus conflitos com o que acontece fora do espaço escolar e os desafios que isso coloca para a educação.

Nos Estados-nações oitocentistas, a construção dos modernos sistemas públicos de ensino (nacionais, uniformes, centralizados — que dão guarda aos novos princípios de legitimação, que são agora «o indivíduo», «a razão» e o «bem comum») constitui um instrumento fundamental de promoção da igualdade de oportunidades entre todos os cidadãos (Renaut, 2002).

O conjunto de padrões socio-educacionais, e suas recomposições, sintomático de condições e processos de escolarização distintos, dão conta de configurações institucionais, tecidos económicos, estilos de vida e padrões socioculturais muito diferenciados em todo o espaço europeu (Martins, 2005). As ideias que Illich (1977) enunciou, face aos problemas com que nos defrontamos hoje nos sistemas escolares e na educação em geral, fazem todo o sentido, bem como o pensamento de Freire (1995) e a sua crença absoluta no papel da escola, no progresso e na mudança social.

A educação é assim uma modalidade particular de exercer pedagogia, que supera as limitações das outras pedagogias que procuram lidar com as desigualdades culturais. É uma pedagogia que toma como centro da sua intencionalidade o poder desigual dos interlocutores, permitindo redefini-lo e reconstruí-lo em função das conjunturas da interação social (Curia, 1992). Não obstante, o conceito sociológico de educação não pode iludir e ocultar a questão do poder que está contido em qualquer processo pedagógico.

Durkheim (1973) entende que a educação é um processo de socialização, tendo como artifícios a constituição da sociedade e a hegemonia da mesma, ou seja, sem o processo social não há hipótese de existência da ordem social e da conservação de limites. A escola então, nesta visão sociológica, surge para internalizar nos indivíduos os valores e normas do sistema social vigente. Trazido para os dias de hoje, a educação é um meio que possibilita a existência e hegemonia do sistema dominante.

Possuímos hoje, portanto, uma rede educativa complexa, com várias formas e tipos de ensino. Em suma, as perspetivas sociológicas centram-se no funcionamento da escola como instituição e local de aprendizagens diversas com vista à preparação dos alunos para a vida ativa, quer no mundo do trabalho, quer na sociedade em geral. Seja qual for a perspetiva sociológica de análise, o sistema escolar é, invariavelmente, entendido como um sistema social, o que implica estabilidade e preocupação com a manutenção de um estado de equilíbrio, considerado adequado ao funcionamento e ao desempenho dos seus papéis no interior de uma qualquer sociedade (Afonso, 1991).

CAPÍTULO III – O ENSINO PROFISSIONAL EM PORTUGAL

3.1 –O Ensino Profissional: caracterização e estrutura

A sociedade atual tem-se caracterizado por rápidas mudanças sociais, tecnológicas e económicas sendo hoje atribuído aos sistemas educativos, pela generalidade dos governos e instituições internacionais, o mandato de acompanhar essas mudanças. As relações entre a educação, economia e educação/mercado de trabalho têm-se alterado nos últimos anos, tendo-se definido novos perfis profissionais e escolares, alargando-se o conceito de formação profissional e alterando-se modelos educativos, exigindo-se ao ensino em geral, e ao ensino técnico e profissional em particular, a adequação dos seus objetivos (Madeira, 2006).

O Ensino Profissional é um sistema de educação e formação que teve origem no ensino técnico que vem do tempo da I Republica sendo uma alternativa de igual valor às restantes vias de ensino. A sua oferta formativa de dupla certificação dedicada aos jovens provém da forte ligação que esta estabelece com o mundo do trabalho. Os cursos provenientes deste método de ensino conferem o nível secundário de educação e também o desenvolvimento de competências técnicas e pessoais necessárias ao desempenho de uma profissão, proporcionando uma qualificação profissional de nível quatro. Em simultâneo permite ainda aos diplomados prosseguir estudos no ensino superior.

O ensino profissional rege-se pelo modelo escolar e tem uma estreita relação com as disposições gerais do ensino académico, sendo um ensino formal, que implica um plano de estudos, metodologias de avaliação e certificações (Rodrigues, 2011).

A Reforma do Ensino Secundário¹ em 2004, ao confiar o alargamento dos Cursos Profissionais às Escolas Secundárias públicas, criou o contexto para a implementação de medidas concretas de resposta aos níveis de insucesso e abandono escolar que ainda caracterizam o sistema de educação português. Esta Reforma introduziu diversas alterações no desenho curricular e salientou a necessidade de alargamento da oferta de formação profissional inicial no sistema de ensino, especificamente na vertente do Ensino Profissional que, desde a década de 1980, se encontrava delimitado à atuação e oferta de um número

¹ Decreto-Lei n.º 74/2004, de 26 de Março

limitado de Escolas Profissionais, muitas delas de natureza privada e muito dependentes do financiamento público.

Sobretudo nas Escolas Públicas, os Cursos Profissionais têm também um papel relevante para os jovens que experimentam o insucesso noutros cursos do Ensino Secundário. No entanto, as referências a motivações de cariz vocacional continuam a ser expressivamente superiores às motivações relacionadas com o insucesso escolar (IESE, 2013). Deste modo, poderemos adivinhar que o Ensino Profissional se está a constituir nas Escolas Públicas como uma modalidade dotada de identidade própria e valorizada enquanto percurso formativo específico e não apenas – ou sequer principalmente – como opção de recurso para o combate ao insucesso escolar.

Ao longo destes anos, o ensino profissional potenciou um forte crescimento não só em termos de cursos como também no número de inscrições. O Quadro 2 é uma prova deste forte crescimento demonstrando a evolução do número de alunos inscritos em cursos profissionais.

Quadro 2 - Alunos matriculados no ensino secundário por modalidade de ensino em Portugal

Modalidades de ensino	2002/2003	2003/2004	2004/2005	2005/2006	2006/2007	2007/2008	2008/2009	2009/2010
Cursos científico-humanísticos/gerais	213.731	212.342	205.671	188.460	196.023	196.216	195.330	197.582
Cursos tecnológicos	53.973	52.850	59.474	52.228	42.820	25.673	20.212	14.577
Artístico especializado*	2.098	2.196	2.184	2.063	2.256	2.264	2.527	2.348
Cursos profissionais	33.587	34.399	36.765	36.943	47.709	70.177	93.438	107.266
Cursos de aprendizagem							13.584	17.619
Cursos de educação e formação	2.353	2.877	2.832	3.422	5.224	8.425	4.388	2.320
Cursos de educação e formação para adultos						15.831	52.214	41.773
Recorrente	79.847	77.548	69.970	64.284	62.679	30.891	18.208	12.578
Processo de reconhecimento, validação e certificação de competências							98.426	86.956
Formações modulares								963
Total	385.589	382.212	376.896	347.400	356.711	349.477	498.327	483.982

* Em regime integrado e inclui o ensino recorrente das artes visuais.

Fonte: GEPE (2011)

Como se pode verificar, em 2002/2003 o número total de alunos inscritos em cursos profissionais era de 33 587. A partir de 2004, com a entrada da reforma do ensino, o número de alunos deste tipo de cursos foi evoluindo continuamente até ao ano de 2009/2010 (o que não aconteceu com nenhuma das restantes tipologias de ensino). Conclui-se ainda, através desta análise, que esta oferta é a segunda modalidade com maior número de alunos, a seguir aos cursos científico-humanísticos.

Para melhor entendermos esta forte presença do ensino profissional face às outras modalidades de ensino, é apresentado no Quadro 3, que mostra os dados estatísticos

referentes ao ano letivo de 2010/2011, o número de alunos matriculados no ensino regular e nos cursos profissionais.

Quadro 3 - Alunos matriculados em atividades de educação e formação (e distribuição percentual), segundo a natureza do estabelecimento de ensino e modalidade de ensino (2010/2011)

Modalidade	Total		Público		Privado dependente do Estado		Privado independente do Estado	
		%		%		%		%
Ensino Regular	211233	11	185032	87.6	15734	7.4	10467	5
Cursos Profissionais	110462	5.7	66269	60	3637	3.3	40556	36.7

Fonte: GEPE (2011)

Perante as novas qualificações requeridas pelos empregadores, um novo mandato social é dado aos sistemas de ensino e formação. A especialização é agora preterida em favor de outras competências mais gerais, que envolvem hábitos de trabalho, atitudes e relacionamento interpessoal, para além das competências básicas intelectuais.

O ensino profissional pode constituir-se como uma resposta ao insucesso escolar que se verifica no ensino secundário. A componente técnica e profissional do currículo e a ligação da escola ao mundo do trabalho, através dos estágios nas empresas, podem ser elementos positivos para os alunos que têm dificuldade em adaptar-se a um ensino mais académico (Madeira, 2006).

Os planos curriculares dos cursos profissionais, com áreas de formação sociocultural, científica e técnica, tecnológica e prática, desenvolvem-se ao longo de três anos letivos (quatro, nos cursos em regime pós-laboral) e têm uma carga horária não inferior a 3600 horas de formação, metade das quais se distribuem pelas disciplinas e pelos estágios nas empresas, que integram a terceira área de formação referida. No último ano do curso, os alunos preparam uma Prova de Aptidão Profissional [PAP]. Este projeto individual de trabalho é

apresentado e defendido perante um júri, que integra representantes da Escola, das empresas e das organizações sindicais do sector de atividade da região.

Os programas são organizados por módulos, entendidos como unidades de aprendizagem autónomas, integradas num todo coerente. A estrutura modular facilita a superação de dificuldades na consecução dos objetivos de formação, permitindo transferir para os alunos a capacidade de gerirem as suas próprias aprendizagens, através da negociação com o professor. Na gestão modular dos conteúdos, a avaliação diagnóstica e a avaliação formativa são essenciais ao estabelecimento dos percursos educativos mais recomendáveis ².

Na medida em que uma escola não é igual a outra escola (e, por isso, também, não raro, coexistem várias escolas dentro da mesma escola), segundo Abrantes e Sebastião (2010), há que observar os recentes desenvolvimentos da oferta educativa do nosso país, bem como analisar os novos moldes do ensino profissional.

O nosso país evidencia assim um cenário de grandes desigualdades sociais que se manifestam com especial valor no sistema educativo, sobretudo em níveis pós-básico (Martins, 2009). As Escolas Profissionais têm vindo a demonstrar um grande crescimento e têm representado igualmente um forte valor acrescentado para o mundo do trabalho, qualificando jovens para uma integração de melhor qualidade na vida ativa. Pois quem termina um curso profissional desenvolve competências para o exercício de uma profissão e está mais bem preparado para o mercado de trabalho. Assim, e face ao anteriormente exposto, considera-se pertinente a realização de um trabalho científico que explicita todas as questões levantadas, sobre os comportamentos de (in)disciplina dos jovens de cursos profissionais, bem como sobre a relação entre esses comportamentos de (in)disciplina e as práticas pedagógicas dos professores.

Além disso, tratando-se a indisciplina de um fenómeno complexo, quanto maior for o número de interações que se consigam analisar, maior será também a compreensão do significado sociológico de indisciplina e dos diferentes níveis que esta pode assumir (Silva & Neves, 2006). Temos, assim, vindo a assistir a um aumento significativo do sentimento de insegurança no seio das comunidades educativas e a uma crescente tomada de medidas políticas e disciplinares mais severas. E voltamos, portanto, às alterações profundas que se produziram na estrutura, métodos e públicos dos sistemas educativos portugueses (onde se inclui a violência na escola enquanto consequência) (Sebastião, Alves & Campos, 2003).

²Decreto-Lei n.º 74/2004 de 26 de Março

Cada Governo, em particular os que se seguiram de forma vertiginosa ao 25 de Abril de 1974, procurou deixar a sua marca na educação. Não raro as escolas foram transformadas em verdadeiros laboratórios de experiências pedagógicas em Portugal. Deste modo, o ensino secundário tem sofrido profundas mudanças, sendo de registar quatro tendências fundamentais:

a) De ensino destinado a elites sociais, o ensino secundário transformou-se, no princípio dos anos noventa, num ensino de massas. As escolas revelaram desde então crescentes dificuldades em integrar populações com características tão diversificadas.

b) O aumento da escolaridade obrigatória: a primeira alteração ocorreu em 1967, quando a escolaridade obrigatória passou de 4 para 6 anos, provocando a redução do ensino secundário de 7 anos para 5 anos (7º, 8º, 9º, 10º e 11º anos). A segunda ocorreu já nos anos oitenta, quando a Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº46/86, de 14/10) consagrou um ensino secundário de três anos (10º, 11º e 12º anos), após nove anos de escolaridade obrigatória.

c) Desde os anos sessenta que os cursos secundários que registam maior crescimento são os que permitem o acesso ao ensino superior.

As explicações para este fenómeno complexo, comum à maioria dos países desenvolvidos, são múltiplas. Entre elas registamos duas que consideramos relevantes para a nossa investigação:

1) A "unificação" do ensino liceal e ensino técnico-profissional (1976 a 1981), o que se traduziu na licealização do secundário;

2) O descrédito dos cursos técnicos de nível intermédio promovidos nas escolas públicas.

Na sequência, portanto, da já referida Lei de Bases do Sistema Educativo, em 1986, começaram a ser estudadas um conjunto de medidas que se traduziram então, em 1989, numa ampla reforma do ensino básico e secundário. O contexto político, nomeadamente devido à entrada de Portugal na CEE, era particularmente propício à introdução de grandes mudanças no sistema educativo, o que surge refletido no diploma que determinou a reforma curricular (Decreto-Lei nº286/89, de 26/8).

No ensino secundário foi assim formulado um conjunto de objetivos, que pode ser desta forma resumido:

a) Combate ao insucesso escolar (nomeadamente o resultante do abandono escolar antes da conclusão da escolaridade obrigatória), declarando-se que a avaliação devia de ser

formativa (pois só esta favorecia a autoconfiança dos alunos), reforçando-se as estruturas de apoio educativo (para equilibrar a diversidade de ritmos e capacidades dos alunos), e diversificando-se as componentes formativas, em várias dimensões (para corresponder aos interesses dos alunos, sem esquecer o prosseguimento dos seus estudos);

b) Relançamento de uma via credível para o ensino superior, através da criação de cursos tecnológicos nas escolas regulares, e de cursos profissionais nas escolas profissionais (então criadas através de protocolos entre o Estado e entidades privadas). Após o primeiro ciclo do ensino secundário ou ensino secundário unificado (após 9 anos de escolaridade obrigatória) o sistema de ensino oferecia três vias: profissional, técnico-profissional e de ensino ou vocacional – a grande novidade em 1989 foi o conjunto de meios envolvidos na criação do ensino profissionalizante como uma alternativa credível ao ensino superior;

c) Criação de uma área de inovação curricular - a Área-Escola - destinada a fomentar as práticas de interdisciplinaridade entre professores (com a realização de projetos em comum, por iniciativa dos alunos);

d) Criação de uma área de formação pessoal e social (Formação Cívica);

Contudo, ao longo do século XX foram-se acumulando dados que mostraram o falhanço da reforma, nos seguintes aspetos: elevadas taxas de insucesso escolar; ensino secundário como um simples “corredor de passagem” para os estudos superiores; cursos tecnológicos das escolas regulares (na maior parte dos casos) frequentados por alunos oriundos de grupos sociais mais desfavorecidos (apresentando em geral elevadíssimas taxas de insucesso); cursos profissionais, oferecidos pelas escolas profissionais (embora com elevadas taxas de ingresso na vida ativa), com custos exorbitantes por aluno; inovações pedagógicas (como a "Área-Escola") não implementadas (ou, se sim, de forma circunstancial); formação contínua dos professores (incrementada depois de 1991) sem eficácia na melhoria da qualidade do ensino (pois, em geral, está desligada do contexto das escolas e das suas necessidades específicas) (Fontes, 2002).

Deste modo, o Partido Socialista (PS), entre 1996-2002, tentou mudar o sistema de ensino, mas esta tentativa não chegou a ser concluída, pois o Partido Social-Democrata (PSD), que ganhou as eleições em Março de 2002, acabou por suspender a revisão curricular de todo o ensino secundário (Junho de 2002) anteriormente decretada. O novo ministro da educação (David Justino) não tardou em anunciar a sua própria reforma do sistema (Fontes, 2002).

Surge desta forma, um novo projeto de reforma do ensino secundário, que começou a ser concretizado no ano letivo de 2003/2004 (e prosseguiu no ano letivo seguinte), com novos currículos e programas (para o 10º ano dos cursos gerais do ensino secundário).

A nova reforma pretendeu consagrar até 2010, uma nova estrutura no sistema de ensino dividida em 3 ciclos fundamentais: Ensino Infantil (até os 6 anos); Ensino Básico (dos 6 aos 12 anos); Ensino Secundário (dos 12 aos 18 anos). Assim, passaram a existir cinco cursos: Curso de Ciências Tecnológicas, de Ciências Socioeconómicas, de Ciências Sociais e Humanas, de Línguas e Literaturas, e de Artes. A grande inovação em relação ao que existia foi acrescentar apenas mais um curso. No ensino tecnológico são propostos dez cursos: Curso Tecnológico de Construção Civil e Edificações, de Eletrónica e Eletromecânica, de Informática, de Ordenamento do Território, de Design, de Multimédia, de Marketing, de Administração, de Ação Social, e de Desporto. Na prática são criados três novos cursos para além dos que já existiam, ou seja, o objetivo foi aumentar apenas o mínimo indispensável as ofertas formativas.

No ano letivo seguinte (2004/05), foi a vez de entrar em vigor a reforma do 11º ano dos cursos gerais e o aparecimento de novos cursos tecnológicos. A avaliação destes dois anos mostrou que os problemas do ensino secundário se agravaram, e que, entre 2004 e 2005, assistiu-se a um confuso sistema educativo. A partir de 2004/05 os exames são apenas quatro e em dois momentos diferentes (11º e 12º ano), e no caso dos cursos tecnológicos os alunos terão de prestar uma Prova de Aptidão Tecnológica, sendo que esta decisão anula a realização de provas globais. Com um programa extremamente simplificado no 10º e 11º anos, a Filosofia foi retirada no 12º ano, mesmo enquanto opção nos cursos científico-humanísticos.

A carga horária que variava entre 27 e 32 horas, quer nos cursos gerais quer nos tecnológicos, sofreu uma redução. Com esta revisão, a carga horária diminuiu para 25,5 e 28,5 horas semanais para os cursos científico-humanísticos e tecnológicos, respetivamente. No 12º ano a carga horária passou de 24 para 30 horas, e as aulas passaram de 50 para 90 minutos. O corte foi feito na Área de Projeto, que só é lecionada no 12º ano, e no número de disciplinas específicas.

A nova reforma estabelece quatro modalidades de ensino: Ensino Científico-Humanístico (destina-se a preparar alunos para as universidades); Ensino Tecnológico (prepara-os para prosseguirem os seus estudos nos politécnicos); Ensino Artístico (prepara-os para as escolas de artes); e Ensino Profissional (para a inserção imediata, tanto quanto possível, no mercado de trabalho).

Em 2005 o PS ganhou de novo as eleições e acabou por provocar uma profunda revolução no sistema. É estabelecido o conceito de um currículo mínimo, definido pelo Ministério da Educação, cabendo a cada escola aumentar a oferta de disciplinas em função da disponibilidade dos seus recursos.

Na área de formação geral (obrigatória), no 10º e 11º anos, para além das disciplinas obrigatórias de Língua Portuguesa, Língua Estrangeira, Filosofia e Educação Física, foi introduzida uma nova disciplina com esta natureza: Tecnologias de Informação e Comunicação.

Em Julho de 2007, foi criada a Agência Nacional para a Qualificação (DL 276-C/2007), que congrega essencialmente as competências de dois organismos: a Direcção-Geral de Formação Vocacional no âmbito do Ministério da Educação e o Instituto para a Qualidade na Formação do Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social.

Posteriormente, em 2010, o 12º ano passou a ser obrigatório. Os grandes problemas estavam bem identificados, quanto às situações de abandono precoce. O grupo de alunos que, ao atingir os 16 anos, optava por sair da escola, encontrava-se nos 6º, 7º, 8º ou 9º anos, acumulando insucessos no ensino básico e estando muito longe de atingir os objetivos do 12ºano. Esta saída precoce, destes alunos, do sistema (no qual não se identificavam) era, muitas vezes, uma dádiva para as Escolas, pois esses alunos eram referenciais pouco interessantes para os restantes alunos e focos de instabilidade e problemas para o estabelecimento. Mas são estes jovens que sentem a mudança da lei, com as perceptíveis implicações, ao serem impedidos, antes dos 18 anos, de aceder ao mercado de trabalho.

Em suma, “Um ensino diferenciado, com várias vias para o mesmo objetivo, que recuse o regresso à escola seletiva e elitista dos tempos dos liceus e escolas técnicas, que seja capaz de inculcar nos seus alunos o desejo por escolaridades longas e qualificantes, a capacidade para aprender autonomamente mas igualmente para cooperar no desenvolvimento de projetos coletivos, é o desafio que se levanta à escola básica portuguesa” (Sebastião & Correia, 2007, 35).

CAPITULO IV – SER PROFESSOR

4.1- Uma experiência pessoal

É comum dizer-se hoje em dia que ser professor é cada vez um desafio maior e que muitas e novas dificuldades surgem a cada momento...

Mas o que é isto em termos práticos e reais? Em que se traduz esta “nova função do professor”? Se antes o professor era aquele que ensinava, e o aluno o que aprendia, atualmente esta típica definição/distinção deixou de fazer sentido. A relação professor/aluno tornou-se de tal modo “fundamental” para o bom funcionamento da escola e para a melhoria das qualificações, que o conceito-base (e chave!) do Professor se perdeu, para dar lugar à nova definição do “professor que também aprende” e do “aluno que também ensina”...

O que aconteceu, então, à figura do Professor enquanto alguém superior, sábio e intocável, a quem guardávamos respeito (mais até do que aos próprios progenitores) e para quem olhávamos do alto da nossa ignorância, nunca ousando questionar ou criticar ou pôr em causa ou sequer interrogar? Poderemos dizer coisas como “era um exagero também, o professor não era assim, mas sim à época sobrevalorizado”... Não concordo, ainda que o aluno possa tornar-se mais autónomo.

As sucessivas reformas dos Ensinos Básico e Secundário, a alteração da Lei de Bases do Sistema Educativo português e a Declaração de Bolonha são resultado da deslocação semântica e conceptual que a escola e o próprio professor têm vivido nas últimas décadas (Bizarro & Braga, 2005).

Todas as alterações ocorridas/introduzidas na educação, ao longo dos tempos, foram condicionando a imagem do professor...

Recordo a minha instrução primária, em que pedíamos autorização à “senhora professora” (e não “stora” ou “prof”) para entrar na sala de aula, em que levávamos reguadas se não soubéssemos de cor a tabuada, em que não nos atrevíamos a falar sem o dedo no ar primeiro, em que levávamos uma prendinha à professora no Natal, e em que o respeito e a ordem eram soberanos.

Mesmo em 2000, quando iniciei a minha carreira docente, as questões de indisciplina eram ainda muito delicadas e faladas em surdina, pois alunos indisciplinados não existiam na nossa escola. Os poucos que se atreviam a “furar” o sistema eram rapidamente encaminhados para as regras definidas ou sanções estipuladas, sem questionar nada. O poder do professor e

da escola eram tais, que a autoridade e razão nem eram postas em causa em circunstância alguma. Havia alunos que gostavam de estudar e – qual realidade longínqua – competiam entre si pelas melhores notas e reconhecimento do professor.

Sempre tive turmas de cursos profissionais (a par do ensino regular e, mais recentemente, cursos de educação e formação), cujas características eram, como já referi, substancialmente diferentes das de hoje. Os alunos tinham noção do que um curso profissional representava, e queriam mesmo aplicar a prática da área que escolheram, e aprofundar conhecimentos técnicos. Punha-se o dedo no ar para falar na sua vez, estudava-se para os testes, tiravam-se dúvidas, faziam-se trabalhos de casa, contestavam-se notas... Havia uma preocupação com os estudos e um compromisso com a vida escolar. Era gratificante (re)ver alunos, mais tarde, a estudar/trabalhar e que me cumprimentavam e se lembravam tão afavelmente.

O cenário escolar de hoje não lembra esses elementos. Uma década decorreu em que as diferenças se foram acentuando, quanto ao perfil do aluno e, conseqüentemente, quanto ao perfil do professor. Hoje atropelam-se nos corredores, as birras e brincadeiras vão do intervalo para a sala de aula sem licença, nem pudor, o comprometimento com a escola é quase nulo e a ideia da obrigação do certificado é lei. O que se estuda em nada vai contribuir para o futuro – pensam os alunos – pois anseiam o 12º ano e/ou a carta de condução, ou porque a mãe/pai quer/exige. A nota mínima para passar é o suficiente, aliás, ideal, pois corre-se o risco até de se considerar “menino-bonito”, “marrão”, ou “cromo”... Ser bom aluno não é “fixe”, não tem piada, não faz sentido, e não leva a lado nenhum... E quem for um aluno razoável já é o preferido da professora...

Ao refletirmos sobre a família, percebe-se que também os pais foram negligenciando a escola e o seu valor. Não creem no seu importante contributo para a vida dos filhos e não o inculcem, desvalorizando algumas situações do seu percurso escolar. Pensam – e preferem até – que sejam de certo modo substituídos pela escola e pelos professores... Têm outras preocupações, e o ambiente e formação domésticos muitas vezes passam por situações graves de violência, agressividade, alcoolismo, toxicodependência, entre outros, que transparecem nos alunos e os condicionam, claro...

Os professores, por seu lado, foram tendo de se adaptar a esta nova realidade – como eu – e passar de simples professor da disciplina “x” para um educador/formador. Com obrigação de, mais do que transmissor de matérias, inculcar valores, educar, formar, estabelecer regras, dosear interações... Estarão os professores preparados? Qual a formação mais

adequada? Os professores dos manuais, dos pesados livros de ponto, e das faltas a vermelho, saberão desempenhar com sucesso esta nova função tão exigente e difícil? Ainda assim, diria que sim. A minha atitude foi-se moldando a todo este novo processo. Hoje sabemos que as estratégias e métodos a utilizar têm de ser cuidadosamente estudados e planeados, de acordo com as características de cada turma e/ou aluno. Não são os alunos que terão de procurar corresponder às expectativas da disciplina ou do professor (para alcançar bons resultados), mas sim é o professor que deve ir ao encontro dos alunos e fazer com que eles obtenham bom aproveitamento...

Geralmente afirma-se que um ensino “eficaz” é sinónimo de um “bom” ensino. Neste propósito, uma definição mais precisa e ampla da eficácia do ensino resume, obrigatoriamente, um quadro de interações entre professores e alunos, vivenciadas no seio da escola (Albuquerque, 2010). O professor é uma das variáveis mais importantes do processo ensino-aprendizagem se tivermos em conta que exerce uma função única dentro da escola, sendo a sua principal função facilitar a aprendizagem dos alunos e ajudá-los a aprender (Lopes, 2002).

Existem conceções distintas sobre o trabalho dos professores e sobre as capacidades mais importantes que devem aprender e desenvolver para exercer melhor as suas funções numa lógica de ensino eficaz. Marchesi e Martín (2003) argumentam que as várias propostas podem ser organizadas em torno de dois eixos principais: as que levam em consideração o tipo de conhecimentos que o docente deve ter, e as que se referem às mudanças e aos progressos que deve realizar ao longo da sua carreira. No primeiro caso, aborda-se a competência do professor, e no segundo, o seu desenvolvimento profissional. Não há dúvida de que as duas perspetivas estão muito relacionadas, ou seja, o desenvolvimento profissional dependerá do tipo de competências que se tenha considerado mais adequadas.

A partir desta perspetiva, é possível compreender mais claramente as diversas propostas que foram elaboradas sobre as condutas que um professor deve apresentar para cumprir integralmente as suas funções. É sobre estas condutas que, de seguida, iremos centrar a nossa atenção. A revisão da literatura sobre os professores eficazes aparentemente encontra-se dividida em três categorias principais: a primeira relata as estratégias que se focam exclusivamente no conhecimento da informação e nas formas de o transmitir. A segunda categoria foca-se mais nas qualidades afetivas, tal como a personalidade e a resposta emocional para com os estudantes. Já a terceira categoria é uma combinação das duas categorias mencionadas anteriormente.

Segundo Machado (1997), o professor, no desempenho das suas funções, pode moldar o caráter dos discentes e, portanto, deixar marcas de grande significado nos alunos em formação. Ele é, em grande parte, o único responsável por muitos dos descobrimentos e experiências porque passam os nossos estudantes. Neste contexto, e atendendo ao seu papel de facilitador, deve possuir conhecimentos suficientes para trabalhar, não apenas os aspetos físicos e motores, como também as componentes sociais, culturais e psicológicas. Isso significa que, para além da capacidade de ensinar conhecimentos específicos, é também função do professor, na interação que estabelece com o aluno, transmitir, de forma consciente ou não, valores, normas, maneiras de pensar e padrões de comportamento para se viver em sociedade.

Martins (2005) refere que as características que definem um bom professor são:

1) Domínio do conteúdo: o professor deverá dominar os conteúdos da matéria, ou disciplina que leciona. Enfim, deverá demonstrar ter conhecimentos profundos sobre o que ensina;

2) Comunicação: o professor deverá expor com clareza e didática. Um bom professor será tão mais competente quanto melhor souber comunicar, falar e escrever. Em suma, as habilidades de comunicação verbal e escrita são requisitos para o êxito de praticamente todas as profissões. Para o professor, é uma habilidade essencial e indispensável;

3) Relacionamento: o professor deverá ter um bom relacionamento com os alunos, ser justo, responsável, respeitador e saber ouvi-los. Aqui contemplamos a indispensável inteligência emocional, que pode ser resumida como a habilidade no relacionamento com pessoas.

O professor mais eficaz combina a preocupação com o rendimento do aluno com processos adequados de ensino e com um bom ambiente relacional, fortalecido por um conjunto de regras coerentes e consistentes. A distribuição justa da comunicação por todos os alunos da aula e um sistema de regras que permita essa equidade são fatores importantes para o estabelecimento de um clima de disciplina na aula (Estrela, 2002).

Os professores necessitam de desenvolver um perfil de competências que lhes permita não só diagnosticar, acompanhar e avaliar, mas também criar os seus próprios materiais e ferramentas de ensino. A sua colaboração na criação de uma nova situação educacional é indispensável e deve promover essa construção realizada pelo aluno através de uma pedagogia ativa, criativa, dinâmica, encorajadora, apoiada na descoberta, levando-o a aprender a pensar e a preparar-se para aprender a investigar, a trabalhar em grupo, a dominar

diferentes formas de acesso às informações, e a desenvolver a capacidade crítica de avaliar, reunir e organizar informações mais relevantes. Resumindo, esta metodologia deverá permitir ao aluno não só a apropriação do conhecimento mas também a sua utilização criativa e crítica (Arends, 2008).

Embora não seja possível definir um perfil do “bom professor” em termos normativos, parece que as qualidades evidenciadas segundo um modelo relacional são importantes para o desenvolvimento de uma relação pedagógica agradável para o professor e para o aluno (Jesus, 2000). Deste modo, são muitas as variáveis que interferem na comunicação da aula e se repercutem no plano disciplinar: clareza, estruturação dos conteúdos, entusiasmo do professor sobre a aprendizagem do aluno e utilização do espaço pelo professor. A comunicação clara de expectativas positivas, relativamente ao aproveitamento e comportamento dos alunos, aliada a uma preocupação pelas tarefas e aproveitamento do tempo de ensino, tem-se revelado um fator importante da eficácia do mesmo (Estrela, 2002).

Em suma, o ensino eficaz é aquele que contempla as características próprias de cada aluno, promovendo as suas principais qualidades e atenuando as suas maiores dificuldades (Lopes, 2002).

Compensa ser professor? Claro! Ainda há alunos a agradecer, ainda há alunos a desejar formação em Sociologia, pela boa experiência formativa... E isso...é o que realmente interessa: perceber que contribuímos para a formação pessoal e profissional de muitos dos nossos alunos.

CAPITULO V – MODELO DE ANÁLISE

Uma investigação consiste num *processo* sistemático de construção do *conhecimento*, tendo como objetivo principal produzir novos conhecimentos e/ou corroborar ou refutar algum conhecimento já existente (Bravo, 2001). O presente capítulo pretende apresentar e justificar as nossas opções metodológicas através da explicitação dos objetivos, descrição da amostra, instrumentos e procedimentos utilizados.

5.1 – Objetivos

A presente investigação foi orientada pelos seguintes objetivos: (i) compreender a indisciplina em sala de aula, analisando as relações de controlo e poder; (ii) perceber se existe uma relação entre os comportamentos de indisciplina e as práticas pedagógicas dos professores; (iii) analisar a perceção que os alunos têm relativamente aos comportamentos que consideram ser ou não indisciplina; (iv) perceber o papel da família na prevenção deste tipo de comportamentos e (v) o papel das punições em contexto escolar como fator de prevenção.

5.2 – Participantes

Os participantes deste estudo são jovens que frequentam Cursos Profissionais na Escola Profissional de Espinho, num total de 155 alunos com idades compreendidas entre os 14 e os 23 anos, de ambos os sexos, sendo 59 (38%) do sexo masculino e 96 (62%) do sexo feminino (Quadro 5), que frequentam os cursos de Organização de Eventos; Receção; e Turismo. Todos os jovens foram avaliados em contexto escolar, após as devidas autorizações (institucionais e dos respetivos encarregados de educação), mesmo se tratando de alunos maiores de idade.

Quadro 4 – Caracterização da amostra

	N	%
Sexo Masculino	59	38
Sexo Feminino	96	62
Curso Profissional		
Organização de Eventos	60	39
Receção	56	36
Turismo	39	25
14-16 anos	66	43
17-20 anos	81	52
21-23 anos	8	5

5.3 - Instrumentos

De forma a recolher os dados para responder aos objetivos do estudo, foram utilizados os seguintes instrumentos:

A entrevista exploratória (Anexo 3) por nós elaborada que se divide em duas partes, uma de caracterização social (Sexo, idade, estado civil, habilitações académicas, número de anos em que está na escola e função desempenhada), e uma segunda parte que envolve três questões de resposta aberta sobre a indisciplina escolar.

Esta entrevista foi administrada ao Diretor da Escola Profissional de Espinho e ao Diretor Pedagógico da mesma escola durante mais ou menos 40 minutos, tendo sido gravadas.

Por sua vez, para realizar a técnica de observação em contexto de sala de aula, elaborou-se uma grelha de observação (Anexo 4) composta por vinte questões distribuídas por duas escalas com cinco itens cada. Uma escala de relação comportamentos (in)disciplina em sala de aula/ práticas pedagógicas professores, que incluiu diversos itens relacionados com a capacidade do professor gerir a sala de aula, as suas atitudes e comportamentos; e uma de postura dos alunos em sala de aula, constituída por itens que se referem às atitudes de interesse, respeito e participação dos alunos neste contexto. Cada item tem cinco possibilidades de resposta, nomeadamente: “Não satisfaz”, “Satisfaz pouco”, “Satisfaz”, “Satisfaz bastante” e “Satisfaz totalmente”.

Estas grelhas serão aplicadas nas aulas das disciplinas de Português nas turmas de Receção 1, Turismo 1 e Organização de Eventos 1 (turmas de 1º ano); de Inglês nas turmas de

Receção 2 e Organização de Eventos 2 (turmas de 2º ano); e de Área de Integração nas turmas de Receção 3, Turismo 3 e Organização de Eventos 3 (turmas de 3º ano).

Estas disciplinas foram escolhidas por serem transversais a todos os cursos, e os cursos foram escolhidos por serem de áreas semelhantes.

O inquérito aos alunos (Anexo 5) é constituído por duas partes, uma de caracterização social (Sexo, idade, estado civil, habilitações académicas e curso frequentado) e uma parte com seis questões de resposta fechada sobre a indisciplina. O objetivo deste inquérito prende-se com o objetivo geral deste estudo, que é analisar os comportamentos de indisciplina dos alunos dos cursos profissionais.

O inquérito aos professores (Anexo 6) divide-se em duas partes, uma de caracterização social (Sexo, idade, estado civil, habilitações académicas, número de anos em que está na escola, função desempenhada e anos de experiência como professor), e uma parte com seis questões de escolha múltipla sobre a indisciplina.

5.4 – Procedimentos

Algumas preocupações de cariz mais ético estiveram presentes durante os procedimentos de seleção e de avaliação dos jovens constituintes da amostra. Foram endereçados pedidos de autorização por escrito ao Diretor da Escola (Anexo 2). Uma vez obtida aprovação por parte da escola, foi enviado um pedido de autorização, por escrito, a todos os encarregados de educação dos alunos selecionados para o nosso estudo.

Nesta investigação foram utilizadas diversas técnicas de análise, estando estas ancoradas numa abordagem qualitativa, a análise de conteúdo das entrevistas e a técnica de observação. A análise de conteúdo é, hoje em dia, uma das técnicas mais utilizadas e mais comuns na investigação empírica realizada pelas diferentes ciências sociais e humanas (Silva & Pinto, 1984, cit. Vala, 1986).

A análise de conteúdo é uma das técnicas de investigação que permite “a descrição objetiva, sistemática e quantitativa do manifesto da comunicação” (Berelson, 1952, 1968, cit., Carmo & Ferreira, 1998, p.251) e é ainda, “todo o comportamento simbólico” (Cartwright 1953, cit. Carmo & Ferreira, 1998, p.251). De acordo com Vala (1986), esta técnica não serve apenas para a descrição, é uma inferência que permite a passagem da descrição à interpretação. Permite também inferências sobre a fonte, a situação em que esta produziu o material objeto de análise, ou até mesmo o recetor das mensagens. A prática da análise de

conteúdo baseia-se, elementarmente, na operação de categorização que realizamos no cotidiano tal como é apreendida, visa “simplificar” para potenciar a apreensão e, se possível, a explicação. “Procura comprender los datos, no como un conjunto de acontecimientos físicos, sino como fenómenos simbólicos, y abordar su análisis directa” (Krippendorf, 1990, p.7).

A técnica de observação, sendo uma forma de levantamento naturalista, permite a investigação de fenómenos nos seus contextos de ocorrência natural. O método oferece perspectivas detalhadas e valiosas para os efeitos da intervenção e influência do contexto, e é sensível aos pontos de vista dos principais atores e dos beneficiários (Jorgensen, 1989).

Assim, foram utilizados diferentes instrumentos, como análise documental e de conteúdo, observação direta e/ou participativa, e ainda, entrevistas.

A observação participante foi a estratégia de investigação escolhida para a obtenção da informação, a qual consiste, segundo Prat (1997), na entrada do investigador no ambiente físico a analisar, seguida de um conjunto de observações pormenorizadas, o que implica uma elevada intervenção pessoal na vida quotidiana dos indivíduos estudados.

Deste modo, pretendeu-se observar os locais de recreio e salas de aula (os acontecimentos, os comportamentos e interações verbais), conversando com os alunos/docentes e participando no seu quotidiano, de modo a obter informações. Ou seja, praticando “(...) a arte de obter respostas sem fazer perguntas.” (Costa, 1984). Esta técnica permite, como refere Almeida e Pinto (1976), uma análise global e intensiva do objeto de estudo.

Adicionalmente, recorreu-se à realização de entrevistas semi-diretivas (nas quais existe um esquema de entrevista) já que estas, ao lado da observação participante, constituem a técnica por excelência, ou seja, “(...) procedimentos de recolha de informação que utilizam a forma de comunicação verbal” (Berelson, 1952). A ambiguidade é menor, segundo Ghiglione e Matalon (1992), na medida em que o esquema de entrevista estrutura o indivíduo e lhe impõe um quadro de referência. Utilizam-se, então, perguntas abertas, o que permite “(...) aos inquiridos expressarem exatamente o que lhes vem à cabeça sem sofrer influências de sugestões avançadas pelo investigador (...)” (Foddy, 1996). Além disso, indicam-nos o nível de informação dos inquiridos e a intensidade dos seus sentimentos em relação ao tema.

A duração global de cada entrevista foi de mais ou menos 40 minutos.

Após a audição das entrevistas, procedeu-se à transcrição das mesmas para suporte escrito, respeitando integralmente a linguagem utilizada pelos participantes. Posteriormente, as entrevistas foram lidas diversas vezes e, a partir daí, realizou-se a análise dos dados.

Assim, para o tratamento e análise das entrevistas foram seguidas as seguintes etapas:

- 1.º Leitura integral de cada entrevista;
- 2.º Seleção de unidades de significação a codificar, sublinhando segmentos do texto (análise temática), identificação de categorias e subcategorias. Na definição das categorias, tivemos em conta o enquadramento teórico e objetivos do estudo;
- 3.º Construção de grelhas com as dimensões e categorias para análise das entrevistas;
- 4.º Construção de um discurso interpretativo através da inferência. Por outras palavras, “trata-se da desmontagem de um discurso e da produção de um novo discurso através de um processo de localização-atribuição de traços de significação, resultado de uma relação dinâmica entre as condições de produção do discurso a analisar e as condições de produção da análise” (Vala, 1986, 104);
- 5.º Definição e enunciação das dimensões e categorias de análise.

Relativamente à análise dos inquéritos realizados aos alunos e professores utilizou-se a estatística descritiva, uma vez que neste âmbito apresenta-se como o método mais adequado, pelo que será utilizada a estatística descritiva para uma melhor compreensão dos dados (frequências absolutas e medidas descritivas básicas: médias e percentagens). Para isso será utilizado o *Statistical Package for the Social Sciences*, versão 20.0.

CAPÍTULO VI - APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Neste capítulo procurou-se fazer alguma explicação dos resultados obtidos, com base na revisão teórica, orientados pelos objetivos de estudo formulados inicialmente.

6.1 – Observação em contexto de sala de aula

Após a observação em contexto de sala de aula, baseada nas grelhas de observação elaboradas para o efeito (Anexo 4), foi possível concluir que, de uma forma geral, as práticas pedagógicas utilizadas pelos professores avaliados são satisfatórias. Contudo, alguns professores deveriam encorajar mais uma atmosfera positiva, manter um maior contato visual com os alunos, adaptar as estratégias de ensino ao público-alvo e mostrar uma atitude firme, de forma a gerir eventuais conflitos que possam existir entre alunos e entre alunos e o professor.

Ainda no que se refere aos professores foi notório que a maior parte deles não sabe colocar a voz como seria de esperar e ficam sentados a maior parte do tempo em que decorre a aula, isto poderá constituir um fator de desmotivação para os alunos. As atividades que promovem em contexto de sala de aula deveriam ser mais variadas, ou seja, abandonar um pouco o método expositivo em detrimento de atividades mais estimulantes para os alunos.

No que se refere à postura dos alunos em sala de aula, concluiu-se que é satisfatória, não havendo incidentes a registar. Isto poderá estar relacionado com o facto de a observação ter sido feita no início do ano, altura em que os alunos ainda se encontram a “estudar” o ambiente e o espaço.

Importa salientar que no que se refere ao interesse e empenho pelas matérias lecionadas, à participação em sala de aula e colocação de dúvidas, a maior parte das turmas avaliadas apresenta resultados pouco satisfatórios.

6.2– Posicionamento dos alunos

Alunos e professores relacionam a indisciplina com os comportamentos perturbadores, mas sob perspetivas diferentes. Assim, tal como os professores, os alunos identificaram um

conjunto de comportamentos de indisciplina que acontecem dentro da sala, admitindo que estes atrapalham o trabalho do professor.

Verificamos que de uma forma geral os alunos têm consciência dos comportamentos que são considerados indisciplina, bem como da sua dimensão e gravidade. A indisciplina, na visão dos alunos, atrapalha o professor, que fica desorientado e não consegue prosseguir com a aula.

Como podemos verificar no Quadro 5, apenas 29 (18,7%) alunos consideram que mexer no telemóvel é um comportamento muito grave, sendo que 103 (66,5%) alunos consideram este comportamento grave e 23 (14,8 %) pouco grave.

Quadro 5 - Uso do telemóvel

			Sexo		Total
			Feminino	Masculino	
Uso do telemóvel	Muito grave	%	18,8	18,6	18,7
	Grave	%	68,8	62,7	65,5
	Pouco grave	%	12,5	18,6	14,8
Total		%	100,0	100,0	100,0

No que se refere às participações disciplinares, mais de metade dos alunos (52,5%) do sexo masculino teve participações disciplinares, ao contrário dos alunos do sexo feminino em que se verificou que apenas 29 (30,2%) afirmaram ter tido este tipo de participações. Este facto foi já corroborado nos trabalhos de Handal e Hopper (1985) e McBride (1990), nos quais apontam os rapazes como sendo mais agressivos do que as raparigas.

Quadro 6 - Participações disciplinares

			Sexo		Total
			Feminino	Masculino	
Participações disciplinares	Sim	%	30,2	52,5	38,7
	Não	%	69,8	47,5	61,3
Total		%	100,0	100,0	100,0

O Quadro 7 mostra-nos que 115 (74,2%) alunos afirmam ter mais regras na escola do que em casa. Este facto é defendido pela maioria dos pesquisadores que afirma que existe falência de autoridade em casa, percebendo-se o autoritarismo ou a permissividade na maior parte das famílias dos alunos onde se verificam este tipo de prolemas (Estrela, 2002).

Quadro 7 - Regras na escola e em casa

			Sexo		Total
			Feminino	Masculino	
Regras na escola e em casa	Casa	%	14,6	16,9	15,5
	Escola	%	75	72,9	74,2
	Ambas	%	10,4	10,2	10,3
Total		%	100,0	100,0	100,0

O Quadro 8 demonstra que 132 alunos (85,2%) afirmam ter mais regras dentro da sala, e apenas 11 (7,1%) afirmam ter mais regras fora dela. Estes dados são evidentes quando atentamos ao espaço familiar, já que concorre com a escola no que respeita à estruturação dos quadros de disposições das crianças, fazendo-o frequentemente de forma contraditória (Sebastião, 2007). Segundo Alarcão (2006) há famílias caracterizadas por um isolamento social, desorganização, instabilidade, labilidade de fronteiras, estilos parentais autoritários ou permissivos e frequentes patologias, assim como por uma diminuída capacidade de resposta às necessidades dos filhos. A carência de meios económicos e de competências sociais amplia os problemas que surgem e reduz as capacidades de resposta eficaz.

Quadro 8 - Regras na sala de aula

			Sexo		Total
			Feminino	Masculino	
Regras na sala de aula	Sala	%	84,4	86,4	85,2
	Fora dela	%	7,3	6,8	7,1
	Ambas	%	8,3	6,8	7,7
Total		%	100,0	100,0	100,0

O Quadro 9 mostra que os alunos, quase na sua totalidade afirmam existir punições na escola perante comportamentos de indisciplina.

Quadro 9 - Punições na escola

			Sexo		Total
			Feminino	Masculino	
Punições na escola	Sim	%	99	100	99,4
	Não	%	1	0	0,6
Total		%	100,0	100,0	100,0

Confirma-se que a maior parte dos alunos (99,4%) consideram que existem punições para quem não cumpre regras em contexto escolar. Constata-se que os castigos continuam a existir e a serem aplicados nas escolas (Estrela, 2002).

Ao serem questionados sobre as estratégias dos professores para lidar com as situações de indisciplina em sala de aula, a maior parte dos alunos afirma que não se comportam igual em todas as aulas, deixando claro que em algumas aulas eles se comportam melhor do que outras. Nas aulas de alguns professores que não impõem disciplina, verificam-se mais incidentes.

Os resultados do Quadro 10 mostram que 102 alunos (65,8%) consideram que há determinados professores que exigem mais disciplina. Amado (2001) refere que os constrangimentos da indisciplina na sala de aula derivam da adoção de estratégias de ensino inadequadas e da relação professor/aluno algo problemática, sendo que os alunos consideram que um dos fatores mais importantes para compreender o seu comportamento na sala de aula é o modo do professor ensinar, ou seja, o conjunto de atividades de ensino-aprendizagem que este adota.

Quadro 10 - Indisciplina com determinados professores

			Sexo		Total
			Feminino	Masculino	
Há mais indisciplina com determinados professores	Sim	%	64,6	67,8	65,8
	Não	%	35,4	32,2	34,2
Total		%	100,0	100,0	100,0

O estudo de Vaz da Silva (1998) sugere que os alunos reagem de forma diferente às estratégias dos professores, recorrendo ao que o autor chama de contra-estratégias, que são adaptadas em função do estilo do professor.

6.3 - Posicionamento dos professores

Nesta secção iremos abordar as diferenças das perspetivas dos diretores da escola e pedagógico, tendo em conta as duas entrevistas realizadas e a análise qualitativa das mesmas. Além disso, abordaremos os pontos de vista dos professores relativamente aos fatores aos quais associam e, de certo modo, explicam a indisciplina.

Relativamente à entrevista ao Diretor da Escola (Anexo 7) podemos concluir que o mesmo reconhece que a Escola Profissional de Espinho apresenta “...resultados visíveis...e elevados níveis de empregabilidade...”. O Diretor referiu mesmo que “a ESPE está muito entrosada no meio social e económico...” no que se refere ao balanço que faz dos 20 anos de existência. Contudo, salientou que “...o ensino profissional baixou de qualidade...” devido a vários fatores, nomeadamente à “...massificação...transposição deste modelo para as escolas públicas...”.

No que respeita às causas da indisciplina, quando foi questionado sobre esta temática, falou em causas de ordem familiar pois, na sua opinião, tudo “... tem a ver com a geração de pais e da estrutura de família que temos...”, pois tal chama a atenção para a falta de autoridade dos pais e de ordem socioeconómica, situações de facilitismo e problemas financeiros das famílias.

Quando foi questionado acerca da prevenção da indisciplina, o mesmo salientou que esta deve centrar-se nos professores, nos psicólogos e em estratégias que a escola utilize, tais como os colóquios.

A entrevista ao Diretor Pedagógico da Escola (Anexo 8) versou as mesmas temáticas, tendo sido a sua abordagem em alguns aspetos, ligeiramente diferente. O Diretor Pedagógico relativamente ao balanço que faz dos últimos 20 anos aponta a escola como pioneira no concelho de Espinho e com vastas ligações ao meio empresarial, que foram crescendo.

Salientou que a escola já possui algum sucesso e que conta com cerca de 45 professores e mais de 300 alunos, tendo sido o único aspeto menos positivo as auditorias que têm sido feitas à mesma.

O Diretor Pedagógico falou da idade dos alunos como uma “faixa etária turbulenta” e cujo relacionamento interpessoal por vezes é difícil, referindo que “tem havido realmente alguma corrente de problemas de indisciplina...”. Também abordou as causas familiares referindo que as famílias dos alunos são na sua maioria desestruturadas, e apontou como outra causa o problema da crise económico-social, salientando que “as forças de segurança e a sociedade em geral, têm um papel cada vez menos preponderante na disciplina e na imposição de valores e de regras porque, sem dúvida alguma, que cada vez temos mais jovens que pensam, ou que acham que só têm direitos mas não têm deveres”. Como estratégias preventivas ressaltou os hábitos de trabalho e de respeito que a escola tem de criar nos alunos.

Em suma, ambas as entrevistas permitiram conhecer duas perspetivas ligeiramente diferentes no que respeita à origem dos problemas de indisciplina e à sua prevenção.

No que respeita aos professores, foi aplicado um inquérito, a cinco professores da escola: a dois professores da disciplina de Português, dois da disciplina de Inglês e um da disciplina de Área de Integração, com idades compreendidas entre os 28 e os 47 anos, e com uma experiência de ensino entre os 5 e os 25 anos. Diversos fatores concorrem para as situações de indisciplina dentro da sala de aula.

Os resultados dos inquéritos mostraram que todos os professores inquiridos consideravam que ser professor era gratificante, sendo que apenas um dos professores revelou não ter dificuldades em ser professor (ao contrário dos restantes).

Relativamente à definição daquilo que consideram ser um bom aluno, as opiniões divergem, pois um dos professores referiu as notas que o aluno tem ao longo do ano, dois deles apontaram o comportamento, e os restantes dois consideraram que nenhuma das respostas definia o bom aluno. A assiduidade não foi um fator tido em conta.

Todos os professores afirmaram existir situações de violência ou indisciplina na Escola Profissional de Espinho. E quando lhes foi questionado acerca das causas dessa indisciplina, quatro deles (a maioria) consideraram que se centram quer no professor quer no aluno, enquanto um dos professores referiu que nenhuma das causas referidas justificava a indisciplina. Segundo alguns professores, a idade dos alunos e o facto de se encontrarem numa fase de transição pode explicar muitos dos comportamentos considerados de indisciplina. Variáveis familiares também foram apontadas como causas da indisciplina em contexto de sala de aula. Alguns professores referiram que a educação dada pelas famílias pode contribuir para ocorrência de situação de indisciplina.

Na última questão, sobre o que costumam fazer em situações de indisciplina, quatro professores indicaram não ser nenhuma das opções dadas (berrar, expulsar o aluno ou ditar as regras), e um respondeu que utilizava todas essas estratégias. Depreende-se que as medidas tomadas se relacionem com o tipo de aluno ou situação específica.

Estudos realizados nos anos 70 estabeleceram relações entre a indisciplina e variáveis como insucesso escolar, a origem socioeconómica e as características do meio familiar, para além de outros fatores como a idade e o sexo (Estrela, 1992).

A associação estabelecida por Ferreira e Marturano (2002) sustenta a afirmação de que as investigações têm convergido para o desenvolvimento de problemas de comportamento que podem ter como consequência trocas com o meio pouco favorecido, onde o ambiente apresenta práticas de socialização violentas, exposição a modelos adultos agressivos, a falta de afeto materno e conflitos entre os pais.

CONCLUSÕES

A realização deste estudo não tinha como objetivo obter conclusões e resultados generalizáveis, contudo, através de um processo de análise e interpretação, pretendia refletir acerca da (in)disciplina dos estudantes de Cursos Profissionais. Durante esta investigação surgiram diferentes oportunidades de aprendizagem que procurei explorar de forma a crescer enquanto pessoa e professora. O problema da indisciplina e agressividade tem constituído um desafio para a escola, pois muitos alunos não respeitam os seus professores, e essa indisciplina prejudica o ensino e a aprendizagem.

Podemos constatar que os professores exercem a sua profissão em sociedades cada vez mais abertas e cheias de desequilíbrios de natureza vária e em escolas que envolvem públicos cada vez mais heterogéneos, tornando-se, assim, uma profissão cada vez mais complexa. Portanto, podemos afirmar que os problemas de indisciplina estão presentes na Escola Profissional de Espinho, de forma similar ao que ocorre noutros estabelecimentos de ensino, em Portugal e noutros países.

Embora tenhamos identificado diferentes fatores que poderão estar na origem da indisciplina, abordamos os fatores inerentes ao professor, nomeadamente nos fatores de natureza pedagógica e relacional, sendo de salientar que existe um conjunto de estratégias fundamentais para o desenvolvimento de relações interpessoais favorecedoras de um clima de aprendizagem de sucesso. Deste modo, a relação pedagógica deve assentar no desenvolvimento do autoconhecimento do professor e conhecimento do aluno, basear-se na comunicação recíproca, no respeito mútuo, e no estímulo e encorajamento à realização de todas as atividades. Para isto, é necessária a negociação e explicitação de regras, na medida em que estas têm um papel fundamental na construção e manutenção de um bom clima disciplinar.

Contudo, o contexto familiar é também de extrema importância, senão o mais importante, sendo que neste estudo a maior parte dos alunos possuem regras mais sólidas na escola do que em casa, tornando o trabalho de modelação destes alunos ainda mais complicado.

Por outro lado, verificou-se que o conceito de indisciplina apresenta ligeiras variações de acordo com o sexo, ou seja, as raparigas e os rapazes parecem ter diferentes perspetivas relativamente aos comportamentos de indisciplina e à sua gravidade.

Os dados obtidos no presente estudo parecem sugerir a necessidade de elaborar e implementar programas de intervenção eficazes para prevenir este tipo de problemas.

No que se refere às limitações deste estudo, poder-se-á referir sobretudo o tamanho da amostra e com o facto da recolha dos dados ter sido efetuada apenas num só momento, o que impossibilitou a avaliação da estabilidade do envolvimento dos alunos em comportamentos indisciplinados ao longo do tempo. Assim, o presente estudo teria beneficiado com uma pesquisa longitudinal, que acompanhasse os mesmos alunos ao longo do curso. Tratando-se de um estudo de carácter exploratório, as conclusões que apresentámos são somente aplicáveis a este contexto e os dados obtidos jamais poderão ser objeto de generalização, pelo que os resultados têm um valor circunscrito a esta realidade específica.

Não obstante as referidas limitações, pensamos que este trabalho contribuiu para uma melhor compreensão da forma como os alunos percecionam os comportamentos indisciplinados e o meio escolar onde estão inseridos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABRAHAM, Ada (1972) - *Le monde intérieur des enseignants*. Editions Eres-Eap.
- ABRANTES, Pedro & SEBASTIÃO, João (2010) - Portões que se abrem e que se fecham. Processos de inclusão e de segregação nas escolas públicas portuguesas. Dornelas, António, Luísa Oliveira, Luísa Veloso e Maria das Dores Guerreiro (orgs.), *Portugal Invisível*, Lisboa, Editora Mundos Sociais, pp. 75-93.
- AFONSO, Almerindo (1991) - Notas para o estudo sociológico da (in)disciplina escolar na formação dos professores. *Revista Portuguesa de Educação*, 4, p. 119-128.
- ALARCÃO, Madalena (2006) - *(Des)equilíbrios familiares - Uma visão sistémica – 3ª edição*. Coimbra: Quarteto Editora Serra.
- ALBUQUERQUE, Carlos, (2010) - Processo Ensino-Aprendizagem: Características do Professor Eficaz. *Millenium*, 39, p. 55-71.
- ALMEIDA, Ana Nunes de (2005) - O que as famílias fazem à escola... pistas para um debate. *Análise Social*. Vol. XL, nº 176, p. 579-593.
- ALMEIDA, João Ferreira de & PINTO, José Madureira (1976) - Condições e problemas genéricos da investigação empírica. *A investigação nas ciências sociais*. Lisboa: Editorial Presença.
- AMADO, João da Silva (2001) - *Interação pedagógica e indisciplina na aula*. Porto: Edições ASA.
- AMADO, João; FREIRE, Isabel; CARVALHO, Elsa & ANDRÉ, Maria João. (2009) - O lugar da afectividade na relação pedagógica: Contributos para a Formação de Professores. *Revista de Ciências da Educação*, 8, p. 1646-4990.
- ARENDS, Richard (2008) - *Aprender a ensinar*, Madrid: Mcgraw Hill Interamericana de Espanha, S.A.U.
- BERNSTEIN, Basil (1990) - *Class, codes and control: The structuring of pedagogic discourse*. London: Routledge.
- BERNSTEIN, Basil (2000) - *Pedagogy, symbolic control and identity: Theory, research critique* (edição revista). Oxford: Rowman & Littlefield.
- BIZARRO, Rosa e BRAGA, Fátima. *Ser professor em época de mal-estar docente: que papel para a universidade* Revista da Faculdade de Letras: Línguas e Literaturas, II Série, Vol.22, pp.17-37, 2005

- BOURDIEU, P; e PASSERON, J. C. *A reprodução. Elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.
- BORG, Mark & FALZON, John (1990) - Teachers' Perceptions of Primary Schoolchildren's Undesirable Behaviors: The Effects of Teaching Experience, Pupil's Age, Sex and Ability Stream. *British Journal of Educational Psychology*, 60, p. 220-226.
- BRAVO, Sierra (2001). *Técnicas de investigación social: teoría y ejercicios* (4ª ed.). Madrid: Paraninfo - Thomson learning.
- CARMO, H., e FERREIRA, Manuela M. (1998). *Metodologia da Investigação – Guia para a Auto-Aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta, p. 123.
- CARVALHO, Ana Margarida (2000) - Profissão de Risco. Professores Agredidos. Aumenta o Número de Casos de violência nas salas de aula. *Visão*, 378, p. 94-104.
- COSTA, António Firmino da (1993) – Prática sociológica e deontologia profissional dos sociólogos. *Estruturas sociais e desenvolvimento* (Atas do 2º Congresso Português de Sociologia), Vol.II, Lisboa, APS e Editorial Fragmentos
- CURWIN, Richard & MENDLER, Allen (1988) - *Discipline with Dignity*. Association for Supervision and Curriculum Development. Edwards Brothers, Inc.
- CURIA, Telmo (1992) - Perspectiva sociológica sobre o conceito de educação e a diversidade das pedagogias. *Sociologia-problemas e problemáticas*, 12, 171-184.
- DOMINGUES, Ivo (1995) - *Controlo Disciplinar na Escola: Processos e Práticas*. Lisboa: Texto Editora.
- DURKHEIM, Emile (1973) - *Educación y Sociología*. Buenos Aires, Editorial Shapire.
- ESTRELA, Maria Teresa (2002) - *Relação pedagógica, disciplina e indisciplina na aula*. Porto: Porto Editora.
- FERNANDES, Evaristo (1983). *O aluno e o professor na escola moderna*. Porto: Tecnlivro.
- FERNANDES, Graça (2001) - *A Indisciplina e Violência*, A Página da Educação, Ano 10, n.º 101.Porto: Editora Profedições.
- FERREIRA, Maria & MARTURANO, Edna (2002) - *Ambiente familiar e os problemas de comportamento apresentados por crianças com baixo desempenho escolar*. *Psicologia, Reflexão e Crítica*, Vol 15, n 1. Porto Alegre.

- FODDY, W. (1996) - *Como Perguntar: Teoria e Prática da Construção de Perguntas em Entrevistas e Inquéritos*. Oeiras: Celta Editora.
- FONTES, Carlos (2012) - Reformas do Ensino Secundário 1974-1996 [Consul. 5 de Ago. 2012]. Disponível em: <http://educar.no.sapo.pt/>.
- FREIRE, Paulo (1995) - *Pedagogia: diálogo e conflito*. São Paulo: Editora Cortez.
- FREITAS, Eliana Maria de (2009) - *As consequências da indisciplina escolar no processo ensino-aprendizagem*. Universidade Gama Filho: Ceará.
- GALEGO, Carla (2004) - *Actas dos ateliers do Vº Congresso Português de Sociologia Sociedades Contemporâneas: Reflexividade e Acção Atelier: Educação e Aprendizagens*. [Consul. 5 de Ago. 2012]. Disponível em: http://www.aps.pt/cms/docs_prv/docs/DPR4628bc0b8d9c4_1.pdf.
- GEIGER, Kathleen. & TURIEL, Elliot (1983) - “Disruptive School Behavior and Concepts of Social Convention in Early Adolescence”. *Journal of Educational Psychology*. 75, 5, p. 677 – 685.
- GHIGLIONE, R. e MATALON, B. (1992) – *O inquérito. Teoria e prática*. Oeiras: Celta Editora
- GOBLE, Norman M. e PORTER, James E. (1977) - *The Changing Role of the Teacher: International Perspectives*. UNESCO-IBE
- GÓMEZ, Angel (2001) - *A cultura escolar na sociedade neoliberal*. Porto Alegre: Artmed.
- HANDAL, Paul & HOPPER, Saul (1985) - “Relationship of Sex, Social Class and Rural/Urban Locale to Preschoolers' AML Scores”. *Psychological Reports*, 5, p. 707 – 713.
- HARGREAVES, A. (1997) - Cultures of teaching and educational change. in FULLEN, M. (Ed.) *The Challenge of School Change*, Arlington Heights, IRI/Skylight.
- HORTON, Paul & HUNT, Chester (1981) - *Sociologia*. São Paulo: MacGraw-Hill.
- ILLICH, Ivan (1977) - *Sociedade sem escolas*. Petrópolis: Ed. Vozes.
- JESUS, Saúl (2000) -Influência do professor sobre os alunos. *Cadernos Pedagógicos*. N.º 34. Porto: Edições Asa.
- JORGENSEN, Danny (1989) - Participant observation: a methodology for human studies. *Applied Social Research Methods Series*, No 15. London: Sage Publications.

- KRIPPENDORF, Klaus (1990) - *Metodología de análisis de contenido – teoría y práctica*. Barcelona: Paidós.
- IESE (2013) - *Estudo de avaliação externa dos percursos pós formação dos diplomados de cursos profissionais no contexto da expansão desta oferta o no sistema nacional de qualificações –Relatório Final*. Agência Nacional para a Qualificação.
- LE BOTERF, Guy (2005) - *Construir as Competências Individuais e Colectivas*. Edições Asa.
- LOPES, João (2002) - *Gestão da sala de aula: Como prevenir e lidar com problemas de indisciplina*. Vila Real: UTAD.
- MACHADO, Nílson (1997) - *Ensaio transversais: Cidadania e educação*. São Paulo: Escrituras Editora.
- MADEIRA, Maria Helena (2006) - “Ensino Profissional de Jovens Um Percorso Escolar Diferente para a (Re)Construção de Projectos de Vida”. *Revista Lusófona de Educação*, 7, p.121-141.
- MAGALHÃES, Olga - *Verso e Reverso: Os alunos, os professores e a indisciplina*. Lisboa: Faculdade de Ciências de Lisboa, 1992. Tese de Mestrado em Educação.
- MARCHESI, A. e MARTÍN, E. - *Qualidade do ensino em tempos de mudança*. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- MARTINS, Susana da Cruz (2005) - “Portugal, um lugar de fronteira na Europa – uma leitura de indicadores socioeducacionais. *Sociologia, Problemas e Práticas*, nº 49.
- MARTINS, Susana da Cruz (2005) - “Uma Europa em vários andamentos: padrões de escolarização e sistemas educativos”. *Actas do Encontro Contextos Educativos na Sociedade Contemporânea*: ISCTE.
- MCBRIDE, Amanda (1990) - Sex -Role Stereotyping Behaviors Among Elementary, Junior and Senior High School Physical Education Specialists. *Journal of Teaching in Physical Education*, 9, p.249 – 261.
- MIALARET, Gaston (2000) - *Psicologia da Educação*. Lisboa: Instituto Piaget.
- NASCIMENTO, Maria João (2007) - *Pensamentos e práticas disciplinares de professores*. Lisboa: Universidade de Lisboa.
- PEARL, Ruth; BRYAN, Tames & HERZOG, Allen (1990) - Resisting or Acquiescing to Peer Pressure to Engage in Misconduct: Adolescents' expectations of Probable Consequences. *Journal of Youth and Adolescence*, 19, 1, p. 43 - 55.

- RENAUT, Alain (2002) - *La libération des enfants. Contribution philosophique à une histoire de l'enfance*, Paris, Calmann-Lévy/Bayard.
- REY, Bernard (2004) - *Discipline en classe et autorité de l'enseignant*. Bruxelles: De Boeck.
- RODRIGUES, Liliana (2011) - *Ensino profissional: o estigma das mãos mais do que a cabeça*, Edições Pedago.
- SAMPAIO, Daniel (1999) - Indisciplina no contexto escolar. *Revista Noésis*, 37.
- SEBASTIÃO, João - *Democratização do ensino, desigualdades sociais e trajetórias escolares*. Lisboa: ISCTE, 2007. Tese de Doutoramento.
- SEBASTIÃO, João & CORREIA, Sónia Vladimira (2007) - A Democratização do Ensino em Portugal. António Firmino da Costa, Fernando Luís Machado e Patrícia Ávila (orgs.). *Portugal no Contexto Europeu, Vol. I: Instituições e Política*, Oeiras: Celta editora.
- SEBASTIÃO, João; ALVES, Mariana Gaio & CAMPOS, Joana (2003) - Violência na escola: das políticas aos quotidianos. *Sociologia, Problemas e Práticas*, nº 41.
- SILVA, Augusto Santos & PINTO, José Madureira (1984) - *Metodologia das Ciências Sociais*. Porto: Edições Afrontamento.
- SILVA, Maria Preciosa, e NEVES, Isabel Pestana (2006) - Compreender a (in)disciplina na sala de aula: uma análise das relações de controlo e de poder. *Revista Portuguesa de Educação* v.19, n.1. Braga: Faculdade de Ciências, Universidade de Lisboa.
- SPRINTHAL, Norman & SPRINTHAL, Reiman (1993) - *Psicologia Educacional - Uma Abordagem Desenvolvimentista*. Lisboa. McGraw Hill.
- TATTUM, Delwyn (1982) - *Disruptive Pupils in School Units*. New York. Wiley & Sons.
- VALA, Jorge (1986) - A análise de conteúdo. Silva, A. & Pinto, J (eds.) *Metodologia das Ciências Sociais*. Porto: Edições Afrontamento.
- VALLEJO, Pedro (2004) - *A relação professor-aluno o que é, como se faz*. 5ª ed., São Paulo: Edições Loyola.
- VAZ DA SILVA, Francisco (1998) - Nós brincamos mas também trabalhamos. *Análise Psicológica*, 4,16, 553-567.

- VEIGA, Feliciano (1999) - *Indisciplina e Violência na Escola: Práticas Comunicacionais para Professores e Pais*. (2ª ed.). Coimbra: Almedina.
- VILLAS-BOAS, Adelina - *Contributo para o estudo da influência familiar no aproveitamento escolar*. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, 1999. Tese de Doutoramento.
- WUBBELS, Théon, CRÉTON, Hans. & HOLVAST, Anne (1988) - Undesirable Classroom Situations: A Systems Communication Perspective. *Interchange*, 19, 2, 25 - 40.

Referências legislativas

- DECRETO-LEI n.º 286/89. D.R. I Série. N.º 198 (29 de Ago. 1989), p.3638-3644.
- DECRETO-LEI n.º 74/2004, N.º 73 (26 de Mar. 2004), p.1931 a 1942.
- LEI DE BASES DO SISTEMA EDUCATIVO, Decreto-lei 46/86, D.R. I Série. N.º 237 (14 de Out. 1986), p.3067-3081.
- Parecer n.º 3/2002— Para combater a indisciplina nas escolas, *D.R.II SÉRIE*, N.º 68 (21 de Mar. 2002), p. 5480-5485.

ANEXOS

ANEXO 1

Autorização para os Encarregados de Educação

Vânia Sofia Lopes Sengo Freixo de Oliveira Couto

Rua Luís de Camões, nº 83 - 2ºB

4520-605 São João de Vêr

Tlm. 933946066

e-mail: vania.soc@gmail.com

Espinho, 13 de Abril de 2012

Exmo. (a) Sr. (a) Encarregado (a) de Educação,

Venho por este meio solicitar a V. Exa autorização para que o seu educando possa participar num estudo que envolverá alunos de cursos profissionais no âmbito de uma dissertação de Mestrado em Sociologia da Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

A recolha de dados, a decorrer no presente ano letivo, será realizada apenas por mim e implicará a aplicação de três instrumentos aplicados ao aluno com o objetivo de compreender a (in)disciplina na sala de aula, analisando as relações de controlo e de poder. Pretende-se também perceber a relação entre os comportamentos de (in)disciplina e as práticas pedagógicas dos professores, explorando as razões subjacentes a essa relação.

Mais se informa que a confidencialidade será assegurada.

Agradecendo desde já a atenção dispensada por Vª Exa, apresento os meus melhores cumprimentos,

Se concordar participar neste estudo por favor assine no espaço abaixo e obrigado por aceitar dar a sua importante contribuição para este estudo.

Assinatura: _____

ANEXO 2

Autorização para o Diretor da Escola

Vânia Sofia Lopes Sengo Freixo de Oliveira Couto

Rua Luís de Camões, nº 83 - 2ºB

4520-605 São João de Vêr

Tlm: 933946066

e-mail: vania.soc@gmail.com

Espinho, 13 de Abril de 2012

Exmo. (a) Sr(a) Diretor(a) Escola/Agrupamento

Venho por este meio solicitar a V. Exa autorização para que alguns dos seus alunos possam participar num estudo que envolverá alunos de cursos profissionais no âmbito de uma dissertação de Mestrado em Sociologia da Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

A recolha de dados, a decorrer no presente ano letivo, será realizada apenas por mim e implicará a aplicação de três instrumentos aplicados ao aluno com o objetivo de compreender a (in)disciplina na sala de aula, analisando as relações de controlo e de poder. Pretende-se também perceber a relação entre os comportamentos de (in)disciplina e as práticas pedagógicas dos professores, explorando as razões subjacentes a essa relação.

Mais se informa que a confidencialidade será assegurada.

Será pedida autorização aos respetivos encarregados de educação (Anexo 1).

Os instrumentos de avaliação aplicados serão:

- Guião de Entrevista exploratória aplicada aos Diretores;
- Grelha de Observação aplicada aos alunos;
- Inquérito aos alunos;
- Inquérito aos professores.

Agradecendo desde já a atenção dispensada por Vª Exa, apresento os meus melhores cumprimentos,

Mais se informa que será assegurada a confidencialidade das respostas.

Sem outro assunto, pede deferimento.

ANEXO 3

GUIÃO DE ENTREVISTA EXPLORATÓRIA (Diretores)

Esta entrevista exploratória é realizada no âmbito de uma tese de Mestrado em Sociologia, na área de Sociologia da Educação, da Faculdade de Letras da Universidade do Porto (FLUP), na qual tratarei as questões que se relacionam com as formas de indisciplina na escola. Agradeço, desde já, a disponibilidade na sua colaboração.

Parte I. Caracterização social

1. Sexo _____
2. Idade _____
3. Estado civil _____
4. Habilitações académicas _____
5. Número de anos que está na ESPE _____
6. Função desempenhada/categoria profissional _____

Parte II. Questões de indisciplina escolar

1. Que balanço faz, no geral, destes 20 anos da escola?
2. A que se devem as crescentes situações de indisciplina na escola?
3. Que estratégias considera pertinentes para prevenir/evitar os comportamentos menos disciplinados?

Grelha de análise de conteúdo temática

Excerto	Nº entrevista	Síntese / Comentários

ANEXO 4
Grelha de Observação

Classifique cada item na escala de 1 a 5 (1: Não satisfaz; 2: Satisfaz pouco; 3: Satisfaz; 4: Satisfaz bastante; 5: Satisfaz totalmente)					
Instituição onde decorre a observação: ESPE			Código do Observado: _		
Relação comportamentos (in)disciplina em sala de aula / práticas pedagógicas professores	1	2	3	4	5
1.Fala de forma perceptível, com volume suficiente e velocidade adequada					
2.Tem contacto visual com os alunos ao longo da sala					
3.Move-se pela sala e usa gestos e movimentos corporais adequadamente					
4.Encoraja uma atmosfera positiva, de respeito mútuo					
5.Mostra entusiasmo pelas atividades, motivando os alunos					
6.Comunica ao nível dos alunos envolvidos					
7.Muda de estratégias de ensino, caso os alunos não demonstrem compreensão dos conteúdos					
8.Adequa a planta da sala de aula ao grupo em questão					
9.Preve comportamentos de indisciplina em sala de aula					
10.Demonstra capacidade de gestão de eventuais conflitos professor/aluno em aula					
11. Demonstra capacidade de gestão de eventuais conflitos entre alunos em aula					
12.Mostra uma atitude firme quanto ao cumprimento de regras em sala de aula					
13.Fomenta momentos/atividades diferenciados na exposição dos temas					
Postura dos alunos em sala de aula					
14.Fomentam uma atitude de respeito mútuo entre eles, privilegiando a entreadjudada					
15.Fomentam uma atitude de respeito mútuo entre eles e o professor					
16.Mantém-se sentados nos seus lugares durante toda a aula e cumprem a planta da sala estipulada					
17.Mostram interesse e empenho pelas matérias e tarefas letivas					
18.Participam ativamente em sala de aula, de acordo com o tema em questão, e expõem dúvidas					

19.Raramente entram em conflito uns com os outros					
20.Se existe um conflito, desculpam-se perante o professor e os colegas					

ANEXO 5

INQUÉRITO AOS ALUNOS

Este inquérito – anónimo e confidencial – é realizado no âmbito de uma tese de Mestrado em Sociologia, na área de Sociologia da Educação, da Faculdade de Letras da Universidade do Porto (FLUP), na qual trataremos as questões que se relacionam com as formas de indisciplina na escola. Agradeço, desde já, a sua colaboração.

Parte I. Caracterização social

1. Sexo: M ___ F ___
2. Idade _____
3. Estado civil _____
4. Habilitações académicas _____
4. Curso _____

Parte II. Questões

1 - Já alguma vez teve uma ou mais participações disciplinares no seu percurso escolar? Sim Não

1.1 – Se sim, quantas? ____

2 – Como considera os seguintes comportamentos? Classifica-os como muito grave, grave ou pouco grave.

Comportamentos	Muito	Pouco	Nada
a) Mexer no telemóvel			
b) Gozar com os colegas			
c) Gozar com o professor			
d) Fazer comentários inadequados durante a aula			
e) Recusar-se a trabalhar			
f) Agredir colegas			
g) Agredir o professor			

3 - Tem mais regras na sala ou fora dela?

4 - Tem mais regras em casa ou na escola?

5 - Na sua escola há punições para quem não cumpre regras? Sim Não

6 - Há mais indisciplina com determinados professores? Sim Não

ANEXO 6

INQUÉRITO AOS PROFESSORES

Este inquérito é realizado no âmbito de uma tese de Mestrado em Sociologia, na área de Sociologia da Educação, da Faculdade de Letras da Universidade do Porto (FLUP), na qual tratarei as questões que se relacionam com as formas de indisciplina na escola. Agradeço, desde já, a sua colaboração.

Parte I. Caracterização social

1. Sexo _____
2. Idade _____
3. Estado civil _____
4. Habilitações académicas _____
5. Número de anos que está na ESPE _____
6. Função desempenhada/categoria profissional _____
7. Anos de experiência como professor _____

Parte II. Questões

1. Considera que ser professor é gratificante? Sim Não
2. Sente dificuldades em ser professor? Sim Não
3. O que define um bom aluno? Assinale a resposta que considere correta:
 - a) Notas que tem ao longo do ano
 - b) Bom comportamento
 - c) Assiduidade
 - d) Nenhuma das anteriores
4. Acha que há indisciplina e/ou violência na sua escola? Sim Não
5. Por que é que a indisciplina ocorre?
 - a) Por causa do professor
 - b) Por causa do aluno
 - c) Nenhuma das anteriores
 - d) Ambas
6. O que faz para manter a disciplina em sala?
 - a) Berra
 - b) Dita as ordens e os alunos aceitam
 - c) Expulsa os alunos mal comportados
 - d) Nenhuma das anteriores
 - e) Todas

ANEXO 7

Grelha de análise de conteúdo da entrevista exploratória ao Diretor Geral da Escola Profissional de Espinho

Categorias	Sub-categorias	Indicadores	Unidades de registo
Caracterização Social	Sexo Idade Estado civil Habilitações académicas Nº de anos que está na ESPE Função desempenhada	Masculino 69 Casado Mestrado 22 Diretor Geral	
Balanço dos 20 anos de escola	Positivo	Empregabilidade Entrosamento no meio social e económico	“...resultados visíveis... empregabilidade...” “a ESPE está muito entrosada no meio social e económico...”
	Negativo	Diminuição da qualidade Transposição do modelo ensino profissional para o ensino público	“...o ensino profissional baixou de qualidade...” “...massificação... transposição deste modelo para as escolas públicas...”
Causas da indisciplina	Familiares	Geração dos pais Falta de autoridade	“... tem a ver com a geração de pais e da estrutura de família que temos...” “...os pais não têm autoridade...”
	Socioeconómicas	Facilitismo Situação económica Falta de autoridade das escolas	“...situações de facilitismo...” “muitos deles vivem com grandes dificuldades financeiras...” “...escolas não têm autoridade...”
Estratégias de prevenção	Escolares	Professor Psicólogo Colóquios	“...via professores...” “...departamento de psicologia... colóquios sobre diversos temas...”

ANEXO 8

Grelha de análise de conteúdo da entrevista exploratória ao Diretor Pedagógico da Escola Profissional de Espinho

Categorias	Sub-categorias	Indicadores	Unidades de registo
Caracterização Social	Sexo Idade Estado civil Habilitações académicas Nº de anos que está na ESPE Função desempenhada	Masculino 47 Casado Licenciatura 22 Diretor Pedagógico	
Balanço dos 20 anos de escola	Positivo	Pioneirismo Parcerias Sucesso Nº de professores Nº alunos	...”escola pioneira neste concelho de Espinho...” “...ligações com o meio empresarial que foram crescendo...” “...escola já com algum sucesso...” “45 professores... e 300 e tal alunos”
	Negativo	Auditorias	“...temos tido as nossas auditorias...”
Causas da indisciplina	Pessoais	Idade Relacionamento interpessoal	“...15-19/20 anos... faixa etária turbulenta...” “...difícil no que diz respeito ao relacionamento com os outros...com a escola...”
	Familiares	Papel dos pais	“...famílias desestruturadas...”
	Socioeconómicas	Crise	“...problema da crise económico-social...”
Estratégias de prevenção	Escolares	Criação hábitos de trabalho Criação de hábitos de respeito pelo outro	...”tentamos criar-lhes hábitos de trabalho...hábitos de respeito pelos outros...”