

Licenciado Fernando Manuel Videira dos Santos



REPRESENTAÇÕES DE ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO DA
GRAVIDADE DE COMPORTAMENTOS INDISCIPLINADOS DOS
ALUNOS

Dissertação apresentada para a obtenção do Grau de Mestre em
Administração e Planificação da Educação

à

Universidade Portucalense Infante D. Henrique

Orientador:

Professor Doutor Feliciano Henriques Veiga

Porto, Dezembro de 2006

RESUMO

O presente estudo teve como objectivo geral analisar as representações de encarregados de educação acerca da gravidade atribuída a dimensões específicas dos comportamentos indisciplinados dos alunos. Especificamente, foram colocadas as seguintes questões de estudo: Como se distribuem os encarregados de educação dos alunos pela gravidade atribuída a comportamentos indisciplinados, nas suas diferentes dimensões (agressão a professores, falta de assiduidade, agressão a colegas, desobediência, transgressão a regras fora da aula, excessos de linguagem, distração, transgressão de regras de higiene, transgressão de regras na aula, e transgressão de regras de boas maneiras na aula), em função de específicas variáveis independentes: constituição do agregado familiar, idade, género do encarregado de educação, profissão, habilitações literárias, retenções do aluno, comunicação com o seu educando, conhecimento do regulamento interno da escola, percepção da adequação comportamental do educando, percepção do gosto do educando pela escola, residência, género e tipo de escola (com ou sem secundário). A amostra foi constituída por 428 encarregados de educação, de ambos os sexos, com idades variadas, em escolas do distrito da Guarda. Como instrumentos, foram construídos vários indicadores agregados, constituídos por itens conforme a literatura revista. A análise dos resultados permitiu observar relações específicas entre as dimensões dos comportamentos indisciplinados e as variáveis independentes, apresentando-se a distribuição dos sujeitos pela gravidade, atribuída aos comportamentos, em consonância com as hipóteses de estudo inicialmente formuladas. Os resultados aproximam-se de estudos prévios, foram interpretados numa perspectiva cognitivo-social e sugerem novas investigações.

Palavras-chave: indisciplina escolar, controlo disciplinar, poder, família.

ABSTRAT

This study's general aim was to analyse the representations of parents in charge about the seriousness which was attached to specific dimensions of the pupils' undisciplined behaviours. The following questions of study were put specifically : How do you distribute the parents in charge by the seriousness attached to undisciplined behaviours, in their different dimensions (offence to teachers, lack of assiduity, offence to school partners, disobedience, violation of rules outside the classes, shocking language, absentmindedness, violation of hygienic rules, violation of the classes' rules and violation of a proper behaviour in the classroom), according to specific independent variables: elements of the pupils' family, age, sex of the father/mother in charge, job, qualifications, pupils' delays, communication with his/her child, knowledge of the school's internal regulation, perception of the behaviour adjustment of the pupils' perception of the pupils' opinion about school, housing, type of school (with or without secondary). The sample was constituted by 428 parents in charge, from both sexes, of different ages, in schools of the area of Guarda. Different aggregated indicators were built as instruments, constituted by items according to the revised literature. The analysis of the results allowed us to observe specific relations between the dimensions of the undisciplined behaviours and the independent variables. The distribution of the subjects is presented by the seriousness attributed to the behaviours, according to the hypothesis of study which were initially expressed. The results approach to previous studies, were interpreted in a social-cognitive-social perspective and suggest new investigations.

Key - words: school indiscipline, disciplinary control, power, family.

RÉSUMÉ

Le présente étude a eu pour objectif général analyser les représentations des chargés d'éducation sur la gravité attribuée à des dimensions spécifiques des comportements indisciplinés des élèves. Spécifiquement, les questions d'étude suivantes ont été posées : comment se distribuent les chargés d'éducation des élèves par la gravité attribuée à des comportements indisciplinés, dans ses différentes dimensions (agression à des professeurs, manque d'assiduité, désobéissance, transgression des règles hors de classe, excès de langage, distraction, transgression des règles d'hygiène, transgression des règles de la classe, et transgression des règles de bon ton dans la classe), en fonction de variables spécifiques indépendantes : constitution de la famille, âge, genre de chargé d'éducation, profession, aptitudes scolaires, redoublements de l'élève, communication avec l'élève, connaissance du règlement interne de l'école, perception de l'adéquation comportementale de l'élève, perception du plaisir que l'élève ressent par l'école, adresse, genre et type d'école (avec ou sans secondaire). L'échantillon a été constitué par 428 chargés d'éducation, des deux sexes, avec des âges variés, d'écoles du district de Guarda. Comme instruments, plusieurs indicateurs agrégés ont été construits, constitués par des items selon la littérature revue. L'analyse des résultats a permis observer des relations spécifiques entre les dimensions des comportements indisciplinés et les variables indépendantes, présentant la distribution des sujets par la gravité, attribuée aux comportements, en consonance avec les hypothèses de l'étude initialement formulées. Les résultats se rapprochent des études préalables, ils ont été interprétés dans une perspective cognitive et sociale, et suggèrent de nouvelles études.

Mots-clés: Indiscipline scolaire, contrôle disciplinaire, pouvoir, famille.

*À Cândida minha mulher,
Companheira de todas as horas.*

AGRADECIMENTOS

Quero aqui deixar o meu testemunho Público a todos quantos tornaram possível este trabalho.

Assim, começo por agradecer ao meu Orientador, o Professor Doutor Feliciano Henriques Veiga: Professor, o seu incentivo para que este trabalho fosse uma realidade foi determinante. O seu insistir, a sua ajuda pessoal quando dela mais precisei, e a sua compreensão, foram algo que jamais esquecerei. A sua confiança, a profundidade e oportunidade das suas sugestões e críticas que sempre foram construtivas ajudaram-me a encontrar o meu caminho e a realizar esta tarefa.

Professor, Bem-haja por tudo...!

Agradeço também à Responsável por este Curso de Mestrado, a Professora Doutora, Alcina Manuela de Oliveira Martins, pela sua sapiência e disponibilidade com que sempre nos acolheu e ouviu as nossas sugestões.

Agradeço do mais profundo do meu ser, a todos os Professores que ministraram este Curso. A sua forma de estar e os momentos que nos proporcionaram de reflexão em torno das questões que a todos nos preocupavam mais, que não eram nem mais nem menos, do que desempenhar melhor a nossa Profissão, que é, certamente, a melhor e uma das mais nobres Profissões do Mundo, SER PROFESSOR. Muitos, muitas vezes esquecem, ou não querem ver, que o nosso trabalho contribui no dia a dia, para que o Mundo seja cada vez mais justo e mais livre.

Agradeço ainda a todos os Colegas de Mestrado, pelos momentos de convívio que nos proporcionaram, cada um com a sua própria forma de o fazer, mas sempre com espírito de entre ajuda. Agradeço também aos Conselhos Executivos dos Agrupamentos/Escolas onde recolhi a informação para concretizar este trabalho. Estes foram incedíveis pela forma amigável com que nos auxiliaram. Ao Colegas que exerciam o Cargo de Directores de Turma, a sua dedicação foi a chave indispensável para que a recolha dos questionários tivesse este resultado.

A todos os que me entusiasmaram com o seu estímulo a não desistir.

Ao Dr. Mário Joaquim Gomes dos Santos, meu Professor e Amigo que já não está entre nós. O seu exemplo de dedicação à Profissão e aos Alunos foi, é, e certamente será, marcante em toda a minha vida. Foi ele que um dia me disse que a palavra Aluno, sempre se escreve com letra maiúscula.

À minha Mulher e aos nossos Filhos, a Sara e o Nuno, a minha gratidão muito afectuosa pelo seu apoio, compreensão, encorajamento e ajuda em todos os momentos. Estes, constituíram de forma indelével uma das principais causas para chegar até aqui.

ÍNDICE

| | |
|--|--------|
| INTRODUÇÃO..... | - 12 - |
| CAPÍTULO 1 - INDISCIPLINA ESCOLAR: CONCEITOS E RELAÇÕES COM OUTRAS VARIÁVEIS..... | - 7 - |
| 1.1. INDISCIPLINA ESCOLAR: CONCEITOS E RELAÇÕES COM OUTRAS VARIÁVEIS .. | - 9 - |
| 1.2. A INDISCIPLINA: SUA RELAÇÃO COM A INADAPTAÇÃO DOS ALUNOS..... | - 12 - |
| 1.3. PERSPECTIVAS DESCULPABILIZANTES DOS ALUNOS | - 13 - |
| 1.4. A VARIÁVEL ZONA GEOGRÁFICA E A SUA RELAÇÃO COM A INDISCIPLINA ESCOLAR | - 16 - |
| 1.5. A VARIÁVEL GÉNERO E A SUA RELAÇÃO COM A INDISCIPLINA ESCOLAR | - 17 - |
| 1.6. A VARIÁVEL IDADE DOS SUJEITOS E A SUA RELAÇÃO COM A INDISCIPLINA ESCOLAR | - 18 - |
| 1.7. A VARIÁVEL RENDIMENTO ESCOLAR E SUA RELAÇÃO COM A INDISCIPLINA ESCOLAR | - 20 - |
| 1.8. A INFLUÊNCIA DO GRUPO NA INDISCIPLINA ESCOLAR..... | - 21 - |
| 1.9. O CONCEITO DE DISRUPÇÃO ESCOLAR..... | - 24 - |
| 1.10. A GRAVIDADE COMO CONCEITO DIFERENCIADOR DOS ACTOS INDISCIPLINADOS | - 25 - |
| 1.11. A DIFERENÇA DE OPINIÃO DE ALUNOS E PROFESSORES ACERCA DA INDISCIPLINA..... | - 27 - |
| 1.12. A INDISCIPLINA E OS EFEITOS ESTIGMATIZANTES NOS ALUNOS | - 28 - |
| 1.13. O PROFESSOR COMO ACTOR POTENCIADOR DE ACTOS DE INDISCIPLINA ... | - 30 - |
| 1.14. <i>BULLYING</i> ENTRE PARES..... | - 34 - |
| 1.15. A VARIÁVEL MEIO SOCIOFAMILIAR E A SUA RELAÇÃO COM A INDISCIPLINA ESCOLAR | - 36 - |
| CAPÍTULO 2 - O CONTROLO DISCIPLINAR | - 40 - |
| 2.1. O CONTROLO DISCIPLINAR | - 41 - |
| 2.2. TIPO DE CONTROLO DISCIPLINAR..... | - 41 - |
| 2.3. AS REGRAS NO CONTEXTO ESCOLAR | - 42 - |
| 2.3.1. REGRAS FORMAIS..... | - 43 - |
| 2.3. 2. REGRAS NÃO FORMAIS E INFORMAIS | - 47 - |
| CAPÍTULO 3 - PODER | - 49 - |

| | |
|--|--------|
| 3.1. PODER: DEFINIÇÕES | - 50 - |
| 3.2. O PODER NAS ORGANIZAÇÕES | - 52 - |
| 3.2.1. COLIGAÇÃO EXTERNA | - 53 - |
| 3.2.1.1. Coligação externa dominada: | - 53 - |
| 3.2.1.2. Coligação externa dividida | - 53 - |
| 3.2.1.3. Coligação externa positiva | - 54 - |
| 3.3. COLIGAÇÃO INTERNA..... | - 54 - |
| 3.3.1. Coligação interna personalizada | - 54 - |
| 3.3.2 - Coligação interna burocrática..... | - 54 - |
| 3.3.3 - Coligação interna ideológica | - 55 - |
| 3.3.4. Coligação interna profissional | - 55 - |
| 3.3.5. Coligação interna politizada | - 55 - |
| 3.4. CONFIGURAÇÕES DO PODER..... | - 55 - |
| 3.4.1. O instrumento..... | - 55 - |
| 3.4.2. Sistema fechado..... | - 56 - |
| 3.4.3. Autocracia | - 56 - |
| 3.4.4. Missionário | - 56 - |
| 3.4.5. Meritocracia..... | - 56 - |
| 3.4.6. Arena política | - 56 - |
| 3.5. O PODER COMO FUNDAMENTO DA ACÇÃO ORGANIZADA..... | - 58 - |
| 3.6. O PODER DO PROFESSOR | - 59 - |
| CAPÍTULO 4 - METODOLOGIA | - 63 - |
| 4.1. HIPÓTESES | - 64 - |
| 4.2. O QUESTIONÁRIO | - 67 - |
| 4.3. A ADOPÇÃO/ADAPTAÇÃO DO INSTRUMENTO..... | - 68 - |
| 4.3.1. Estudo-Piloto | - 70 - |
| 4.3.2. Versão Final do questionário: Indicadores Agregados | - 70 - |
| 4.3.2.1. Gravidade de Agressão a Professores..... | - 73 - |
| 4.3.2.2. Falta de assiduidade | - 73 - |
| 4.3.2.3. Agressão a colegas..... | - 73 - |
| 4.3.2.4. Desobediência..... | - 73 - |
| 4.3.2.5 - Transgressão às regras fora da aula | - 73 - |
| 4.3.2.6. Excesso de linguagem | - 74 - |
| 4.3.2.7. Distracção | - 74 - |

| | |
|--|---------|
| 4.3.2.8. Transgressão de Regras de Higiene..... | - 74 - |
| 4.3.2.9. Transgressão de Regras na Aula..... | - 74 - |
| 4.3.2.10. Transgressão de regras de boas maneiras na aula | - 74 - |
| 4.4. CARACTERIZAÇÃO DA AMOSTRA..... | - 75 - |
| 4.4.1. Constituição do Agregado Familiar do Aluno | - 79 - |
| 4.4.2. Idade dos Encarregados de Educação dos Alunos..... | - 80 - |
| 4.4.3. Profissão dos Pais dos Alunos..... | - 81 - |
| 4.4.4. Profissão dos Encarregados de Educação dos Alunos..... | - 82 - |
| 4.4.5. Habilitações Literárias dos Encarregados de Educação dos Alunos..... | - 83 - |
| 4.4.6. O seu Educando já Reprovou Alguma Vez | - 84 - |
| 4.4.7. Localidade de Residência do Agregado Familiar | - 85 - |
| 4.4.8. Género do Respondente | - 86 - |
| CAPÍTULO 5 - ANÁLISE DOS RESULTADOS..... | - 87 - |
| 5.1. GRAVIDADE DE AGRESSÃO A PROFESSORES..... | - 88 - |
| 5.1.1. Segundo as características dos respondentes..... | - 90 - |
| 5.1.2. Segundo a constituição do agregado familiar dos Alunos..... | - 92 - |
| 5.1.3. Segundo a variável "Quem é o Encarregado de Educação do Aluno" | - 93 - |
| 5.1.4. Segundo a variável "Profissão dos Pais dos Alunos" | - 94 - |
| 5.1.5. Segundo a profissão dos Encarregados de Educação dos Alunos..... | - 95 - |
| 5.1.6. Segundo as habilitações literárias dos Pais dos Alunos | - 96 - |
| 5.1.7. Segundo as habilitações literárias das Mães dos Alunos..... | - 97 - |
| 5.1.8. Segundo as habilitações literárias dos Encarregados de Educação | - 98 - |
| 5.1.9. Segundo a variável "Conversa com o seu Educando" | - 99 - |
| 5.1.10. Segundo a variável "Conhece o Regulamento Interno da Escola" | - 100 - |
| 5.1.11. Segundo a variável "Conversa com o seu Educando" | - 101 - |
| 5.1.12. Segundo a variável "Acha que o seu Educando é um Aluno" | - 102 - |
| 5.1.13. Segundo a variável "Escolas com Secundário ou sem Secundário" | - 103 - |
| 5.2. FALTA DE ASSIDUIDADE | - 106 - |
| 5.2.1. Segundo as características dos respondentes..... | - 108 - |
| 5.2.2. Segundo a variável "Idade dos Pais dos Alunos" | - 110 - |
| 5.2.3. Segundo a variável "Quem é o Encarregado de Educação do Aluno" | - 111 - |
| 5.2.4. Segundo a variável "Profissão dos Pais dos Alunos" | - 112 - |
| 5.2.5. Segundo a variável "Profissão das Mães dos Alunos" | - 113 - |
| 5.2.6. Segundo a profissão dos Encarregados de Educação dos Alunos..... | - 114 - |

| | |
|--|---------|
| 5.2.7. Segundo as habilitações literárias dos Pais dos Alunos | - 115 - |
| 5.2.8. Segundo as habilitações literárias das Mães dos Alunos..... | - 116 - |
| 5.2.9. Segundo as habilitações literárias dos Encarregados de Educação | - 117 - |
| 5.2.10. Segundo a variável "Conversa com o seu Educando" | - 118 - |
| 5.2.11. Segundo a variável "Conhece o Regulamento Interno da Escola " | - 119 - |
| 5.2.12. Segundo a variável "Conversa com o seu Educando" | - 120 - |
| 5.2.13. Segundo a variável "Como acha, que o seu Educando gosta da Escola" | - 121 - |
| 5.2.14. Segundo a variável "Escolas com Secundário ou sem Secundário" | - 122 - |
| 5.2.15. Segundo a variável "género do respondente" | - 123 - |
| 5.3. AGRESSÃO A COLEGAS..... | - 127 - |
| 5.3.1. Segundo as características dos respondentes..... | - 129 - |
| 5.3.2. Segundo a variável Idade dos Pais dos Alunos | - 131 - |
| 5. 4. DESOBEDIÊNCIA | - 133 - |
| 5.4.1. Segundo as características dos respondentes..... | - 135 - |
| 5.4.2. Segundo a variável "Conversa com o seu Educando" | - 137 - |
| 5.4.3. Segundo a variável "Conversa com o seu Educando" | - 138 - |
| 5.5. TRANSGRESSÃO DE REGRAS FORA DA AULA..... | - 140 - |
| 5.5.1. Segundo as características dos respondentes..... | - 142 - |
| 5.5.2. Segundo a variável "Profissão dos Pais dos Alunos" | - 144 - |
| 5.5.3. Segundo a variável "Conversa com o seu Educando" | - 145 - |
| 5.5.4. Segundo a variável "Como acha que o seu Educando gosta da Escola" | - 146 - |
| 5.5.5. Segundo a variável "Escolas com Secundário ou sem Secundário" | - 147 - |
| 5.6. EXCESSOS DE LINGUAGEM | - 149 - |
| 5.6.1. Segundo as características dos respondentes..... | - 151 - |
| 5.6.2. Segundo a variável "Idade dos Pais dos Alunos" | - 153 - |
| 5.6.3. Segundo a variável "Idade das Mães dos Alunos" | - 154 - |
| 5.6.4. Segundo a variável "Idade dos Encarregados de Educação"..... | - 155 - |
| 5.6.5. Segundo a variável "Profissão dos Pais dos Alunos" | - 156 - |
| 5.6.6. Segundo a variável "Profissão das Mães dos Alunos" | - 157 - |
| 5.6.7. Segundo a variável "Profissão dos Encarregados de Educação"..... | - 158 - |
| 5.6.8. Segundo a variável "Habilitações literárias dos Pais dos Alunos" | - 159 - |
| 5.6.9. Segundo a variável "Habilitações literárias das Mães dos Alunos" | - 160 - |
| 5.6.10. Segundo a variável "Conversa com o seu Educando" | - 161 - |
| 5.6.11. Segundo a variável "Conhece o Regulamento Interno da Escola" | - 162 - |

| | |
|--|---------|
| 5.6.12. Segundo a variável “Conversa com o seu Educando” | - 163 - |
| 5.6.13. Segundo a variável “Como acha que o seu Educando gosta da Escola” | - 164 - |
| 5.6.14. Segundo a variável “Escolas com Secundário ou sem Secundário” | - 165 - |
| 5.6.15. Segundo a variável “Respondi ao questionário na qualidade de Pai, Mãe ou Encarregado de Educação do Aluno” | - 166 - |
| 5.6.16. Segundo a variável “Género do respondente” | - 167 - |
| 5.7. DISTRACÇÃO | - 171 - |
| 5.7.1. Segundo as características dos respondentes | - 173 - |
| 5.7.2. Segundo a variável “Idade dos Pais dos Alunos” | - 175 - |
| 5.7.3. Segundo a variável “Idade das Mães dos Alunos” | - 176 - |
| 5.7.4. Segundo a variável “Idade dos Encarregados de Educação” | - 177 - |
| 5.7.5. Segundo a variável “Profissão dos Pais dos Alunos” | - 178 - |
| 5.7.6. Segundo a variável “Profissão das Mães dos Alunos” | - 179 - |
| 5.7.7. Segundo a variável “Habilitações literárias dos Pais dos Alunos” | - 180 - |
| 5.7.8. Segundo a variável “Habilitações literárias das Mães dos Alunos” | - 181 - |
| 5.7.9. Segundo a variável “Habilitações literárias dos Encarregados de Educação” | - 182 - |
| 5.7.10. Segundo a variável “Conversa com o seu Educando” | - 183 - |
| 5.7.11. Segundo a variável “Conversa com o seu Educando” | - 184 - |
| 5.7.12. Segundo a variável “Como Acha, que o seu Educando gosta da Escola” | - 185 - |
| 5.7.13. Segundo a variável “Localidade de Residência do agregado Familiar do Aluno”. - | 186 - |
| 5.7.14. Segundo a variável “Escola com ou sem Secundário” | - 187 - |
| 5.8. TRANSGRESSÃO DAS REGRAS DE HIGIENE | - 190 - |
| 5.8.1. Segundo as características dos respondentes | - 192 - |
| 5.8.2. Segundo a variável “Constituição do agregado familiar dos Alunos” | - 194 - |
| 5.8.3. Segundo a variável “Conhece o Regulamento Interno da Escola” | - 195 - |
| 5.8.4. Segundo a variável “Conversa com o seu Educando” | - 196 - |
| 5.8.5. Segundo a variável “Escolas com ou sem Secundário” | - 197 - |
| 5.9. TRANSGRESSÃO DE REGRAS NA AULA | - 200 - |
| 5.9.1 - Segundo as características dos respondentes | - 202 - |
| 5.9.2. Segundo a variável “Conversa com o seu Educando” | - 204 - |
| 5.9.3. Segundo a variável “Conversa com o seu Educando” | - 205 - |
| 5.9.4 - Segundo a variável “Acha que o seu Educando é um Aluno” | - 206 - |
| 5.9.5. Segundo a variável “Como acha que o seu Educando Gosta da Escola” | - 207 - |

| | |
|---|---------|
| 5.10. TRANSGRESSÃO DE REGRAS DE BOAS MANEIRAS NA AULA..... | - 210 - |
| 5.10.1 - Segundo as características dos respondentes..... | - 212 - |
| 5.10.2 - Segundo a variável "Idade dos Pais dos Alunos" | - 214 - |
| 5.10.3. Segundo a variável "Idade das Mães dos Alunos" | - 215 - |
| 5.10.4. Segundo a variável "Habilitações literárias dos Encarregados de Educação" ... | - 216 - |
| 5.10.5 - Segundo a variável "Conversa com o seu Educando" | - 217 - |
| 5.10.6. Segundo a variável "Conhece o Regulamento Interno da Escola" | - 218 - |
| 5.10.7. Segundo a variável "Conversa com o seu Educando" | - 219 - |
| 5.10.8. Segundo a variável "Como acha que o seu Educando Gosta da Escola" | - 220 - |
| CAPÍTULO 6 – DISCUSSÃO E CONCLUSÕES..... | - 224 - |
| 6.1. Discussão dos resultados..... | - 225 - |
| 6.2. Conclusões..... | - 231 - |
| REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS..... | - 248 - |
| LEGISLAÇÃO CONSULTADA/CITADA..... | - 256 - |
| ANEXOS..... | - 257 - |

INTRODUÇÃO

Vivemos hoje indiscutivelmente tempos de profundas mudanças e transformações em todas as actividades humanas. Estas mudanças são perceptíveis em fenómenos mais ou menos acentuados nos mais variados sectores da sociedade.

Na política, estas transformações neste constante fluir da realidade que já não é acometido pelo peso dos próprios processos de mudança, desvendam e dão origem a muitas realidades, que são meramente virtuais e uma efémera condição de transitoriedade.

Estas mutações, essas realidades que, como dissemos, são meramente virtuais, abraçam toda a acção humana, todos os sistemas e redes sociais que de alguma forma sustentam e condicionam essa acção humana e essa transitoriedade do presente é uma realidade objectiva, estando também o Sistema Educativo sujeito a todos estes fenómenos.

Poder-se-á dizer que a sociedade actual vive uma daquelas épocas cíclicas, marcadas neste tempo pelo domínio das velocidades avassaladoras que, de alguma forma, nos é "imposta" pelo desenvolvimento das novas tecnologias da informação e da comunicação.

Deste modo, este "novo" paradigma consubstancia um conjunto de factores que vão no sentido da digitalização da informação, do desenvolvimento e da extensão de novos sistemas de transmissão e tratamento da mesma, do desenvolvimento do audiovisual e multimédia que ajusta as nossas vidas numa interdependência inevitável e condiciona de forma indubitável, dando enfoque determinante ao seu uso e passando por isso a informar todos os desenvolvimentos sociais, económicos e até culturais.

Por conseguinte, neste tempo de mudança e de globalização em que a incerteza é a única certeza que temos face uma certa euforia tecnológica que ameaça arrastar tudo e todos no seu caudal volumoso, a Escola como a vemos hoje enquanto filha de uma sociedade industrial não pode ser encarada como um alvo de tudo e de todos, até porque, salvo melhor opinião, ela mantém uma certa atitude de coexistência onde se cruzam um conjunto de factores que podem servir como reserva ao serviço da sociedade que de alguma forma consegue manter e divulgar um conjunto de valores muito importantes. Deste modo, a Escola tem o potencial de ser a consciência crítica de uma sociedade que não olha, ou olha e não vê, o que ocorre em termos de coesão social.

Sendo assim, exige-se mais uma vez à Escola um conjunto de tarefas a que a sociedade em geral se revela incapaz de dar resposta.

Hoje, é pedido à Escola que ensine, que eduque, que eduque para a Cidadania, para a Saúde, para a Prevenção Rodoviária, para a Sexualidade responsável, que eduque para os malefícios e ameaças a que os nossos jovens estão cada vez mais expostos. No entanto, será

lícito questionar se os responsáveis políticos têm porventura colocado esta problemática na sua agenda e se a Escola, neste quadro legislativo e social com todas as tarefas que lhe estão a ser exigidas, quer por políticos quer pela sociedade em geral, tem condições objectivas para levar a cabo esta missão tão importante para todos.

A par de tudo isto e quiçá também por causa do que acabámos de referir, o conceito de Família, tem sofrido um conjunto de mutações devido às alterações tecnológicas que se têm operado e que implicam como já referimos mudanças socioculturais, motivadas por variáveis sociais, económicas, culturais, políticas, religiosas e ambientais. Há hoje um conjunto de factores que levantam uma série de problemas para que a definição do conceito de Família seja consensual.

No entanto, parecem subsistir questões transversais a toda a sociedade, que motivam algumas divergências fracturantes relativas ao conceito de Família. Embora os filhos, de uma forma nítida, sejam criados com amor, carinho e muita preocupação com o seu bem-estar e crescimento harmonioso, a verdade é que todos verificamos não ser sempre esse o quadro existente.

As funções da Família assumem aquilo que designamos como funções de protecção e socialização dos seus membros, dando resposta às necessidades da sociedade. Nesta perspectiva, esta deveria então responder às mudanças que se estão a operar de forma responsável.

Por conseguinte, para além do afecto que deve existir entre os seus membros, deveria também assegurar-se uma certa continuidade da cultura social e, porque não dizê-lo, a função de "impor" uma certa autoridade e sentimento do que é e do que não é correcto fazer, relacionando assim a aprendizagem socializadora não só com os direitos mas também com as regras, normas e obrigações características de uma sociedade responsável e democrática.

Nos nossos dias, parece tornar-se de alguma forma mais nítido que muitas Famílias se têm desviado em demasia dessas funções.

Esta questão é de primordial importância, uma vez que a Escola e a Família partilham responsabilidades objectivas na criação de abarcar a aprendizagem e a socialização dos Alunos.

Assim sendo, ambas as instituições têm forçosamente não só de se relacionar de maneira construtiva e com respeito mas também de partilhar informação de forma aberta, implementando e desenvolvendo sistemas de comunicação eficazes para se conseguirem os objectivos que lhes são comuns.

Uma das questões que mais fortemente preocupa a Escola dos nossos dias é a Indisciplina/Disciplinabilidade Escolar.

Esta temática é uma preocupação de Pais, Professores, Funcionários, Políticos, em suma, de todos os Agentes Educativos. A Comunidade Educativa está preocupada, uma vez que todos temos responsabilidades na preparação das gerações mais novas, sendo a coesão social uma questão demasiado importante para que alguém se coloque à margem deste verdadeiro problema não só escolar mas também social.

Este nosso trabalho terá como principal preocupação a compreensão desta temática que é complexa, na medida em que são múltiplos os factores que para ela contribuem. Há uma panóplia de factores que poderão ser considerados como potenciadores de uma Indisciplina Escolar, também ela cada vez mais complicada e porventura até mais violenta.

Assim, neste nosso estudo, uma vez que existe uma vasta bibliografia publicada, delimitámos o nosso trabalho de forma a podermos interligar a abordagem apresentada com a nossa pergunta de partida, a saber: **Que representações têm os Encarregados de Educação da gravidade dos comportamentos indisciplinados dos Alunos?**

Para tal e considerando estarmos na presença de um conceito polissémico que levanta um conjunto de questões e até de posicionamentos face aos mesmos, considerámos importante nesta nossa pesquisa começar por fazer uma abordagem desta temática tentando tanto quanto nos foi possível dar conta de um conjunto de formas e visões da problemática com uma breve referência aos conceitos em presença.

Assim, recorreremos a um conjunto de posições fundadas em vários autores de referência que têm estudado esta problemática.

Esta forma de enquadramento levar-nos-á a analisar a mesma numa perspectiva ampla e de alguma forma interdependente de um conjunto de causas que poderão influenciar positiva ou negativamente a questão em análise.

Deste modo, pareceu-nos importante fazer referência à Indisciplina e à sua problemática referida por vários autores e que passa por questões que poderão estar interdependentes com a sua relação e com a inadaptação dos Alunos.

Aspectos relacionados com algumas perspectivas que nos levam a fazer uma certa ligação da Indisciplina com algumas ópticas que de alguma forma enfatizam os aspectos desculpabilizantes dos Alunos relativos aos actos ditos como indisciplinados serão aqui analisados, ainda que de forma breve.

Abordaremos também a variável Zona Geográfica onde o Aluno reside e a sua influência na Indisciplina Escolar.

A variável Género do respondente, referida por vários autores e em vários estudos, irá ser abordada e dela faremos um breve enquadramento.

Relativamente à variável Idade e à sua influência na Indisciplina Escolar terá por base um conjunto de autores que analisaremos, por nos parecer pertinente.

Também a variável Rendimento Escolar e a sua influência na Indisciplina Escolar não poderá deixar de ser analisada num trabalho de investigação como este.

Hoje, todos sabemos a influência exercida pelo grupo na vida social. Esta questão ganha contornos muito específicos na Escola e detém uma grande importância na vida social da mesma. Assim, tendo em conta essa importância para a problemática em análise, ela será objecto de reflexão, tendo por base um conjunto de textos de referência.

Por ser um conceito abrangente e porventura mais consentâneo com o que são as novas realidades na Escola de hoje, o conceito Disrupção Escolar será abordado e desenvolvido tendo para tal Feliciano Veiga como principal autor de referência.

Muitos autores defendem que o conceito de Indisciplina Escolar está muito marcado mais pela frequência com que ocorre do que pela sua gravidade. Assim, pareceu-nos importante abordar este assunto, a gravidade como conceito diferenciador dos actos ditos indisciplinados.

Já nos referimos à pluralidade de opiniões que são veiculadas sobre o conceito de Indisciplina Escolar pelos vários actores que interagem na Comunidade Educativa. Assim, pareceu-nos importante saber o pensamento de alguns autores sobre este assunto, nomeadamente no que diz respeito à diferença de opinião de Alunos e Professores.

Os efeitos apelidados de estigmatizantes relativamente aos Alunos, isto é, a forma como estes são percebidos pelos Professores e outros actores educativos e a influência que essa percepção tem ou parece ter na Indisciplina Escolar serão também objecto de estudo.

De uma forma geral, os Professores não aceitam bem a ideia de que, devido a vários factores, eles próprios, com a sua actuação ou omissão, podem ser potenciadores de actos de indisciplina praticados pelos Alunos. Na revisão da literatura sobre esta temática, iremos certamente encontrar algumas referências que de alguma forma evocarão este aspecto. Assim, abordaremos esta temática do Professor como actor potenciador ou não de actos de indisciplina.

Um dos termos que ultimamente tem estado mais na ordem do dia e que, tal como vários autores têm confirmado, exercem uma grande importância nas relações entre pares (Alunos) na Escola, é o chamado Bullying. Assim, pareceu-nos que numa investigação com estas características não poderíamos deixar de o abordar.

A variável Meio Sociofamiliar e a sua influência na Indisciplina Escolar também não podiam deixar de ser apontadas. Assim, tendo em conta vários autores de referência, analisaremos esta problemática dando alguma ênfase à relação/cooperação que nos parece imprescindível existir entre a Escola e a Família.

Falar de Indisciplina Escolar e não abordar questões ligadas ao Controlo Disciplinar e de alguma forma não fazer o seu enquadramento teórico pareceu-nos descabido.

Assim, no capítulo 2 tendo em atenção a revisão da literatura de referência esta questão vai ser abordada delimitada por um enquadramento teórico e técnico-administrativo que nos pareceu importante ser feito num Mestrado em Administração e Planificação da Educação.

Será feita uma revisão do quadro legislativo que nos orientou durante muitos anos, que foi e é emanado pelo Ministério da Educação enquanto instrumento formal colocado à disposição das Escolas e que regulou e regula do ponto de vista formal esse controlo disciplinar.

O Poder e as questões que lhe estão associadas na vida organizativa principalmente nas sociedades democráticas são de primordial importância. Falar de Indisciplina Escolar sem falar de Poder pareceu-nos uma disfunção que será de todo evitar num trabalho desta natureza.

Assim, abordaremos as questões de poder de uma forma geral particularizada à Escola, uma vez que é esta a Organização central nesta pesquisa. Apresentaremos algumas abordagens que pesquisaremos na revisão bibliográfica. Ao falar de Poder e Autoridade, é preciso ter presente que, embora conceitos com pontos de contacto, são no entanto diferentes, pelo que, ainda que de uma forma breve, essa questão será aportada.

No capítulo 4 apresentamos a metodologia utilizada nas hipóteses que formulámos e descrevemos de forma pormenorizada o instrumento adoptado para a recolha da informação e os passos que percorreremos.

Faremos a caracterização da amostra e daremos conta das preocupações que nos nortearão para a obtenção de respostas a um conjunto de variáveis que consideramos importantes.

Vamos também expor no capítulo 5 a forma como os dados recolhidos serão tratados e apresentaremos de forma pormenorizada e com recurso a gráficos os resultados obtidos.

Exporemos de forma descritiva com recurso à apresentação de tabelas os resultados conseguidos com a aplicação às respostas obtidas que serão previamente codificadas segundo métodos de estatística descritiva com parâmetros de tendência central e valores de classificação percentual e estatística inferencial com a análise comparativa de variáveis.

Apresentaremos uma síntese final, de forma a podermos extrair algumas conclusões, no sentido de, no âmbito deste trabalho, tentar compreender um pouco melhor este fenómeno que é a Indisciplina Escolar.

**CAPÍTULO 1 - INDISCIPLINA ESCOLAR:
CONCEITOS E RELAÇÕES COM OUTRAS
VARIÁVEIS**

É hoje consensual a ideia largamente disseminada de que a Escola desempenha um papel central no seio da sociedade. De forma cada vez mais nítida, ela é hoje responsável pela construção de um futuro mais venturoso, mais livre, em suma mais democrático.

É sabido que as transfigurações sociais que se operaram nos últimos 50 anos confirmam de alguma forma o papel que acabamos de referir para a Instituição Escolar.

Em Portugal, devido a conjunturas muito específicas, este caminho de democratização tem sido percorrido de uma forma mais lenta em alguns aspectos dado que só na década de 70 se assiste a uma verdadeira mudança, embora possamos referir que alguns passos débeis já anteriormente houvessem sido dados. O 25 de Abril de 1974 potenciou mudanças profundas na Escola Portuguesa. O saber não pode continuar a ser ensinado como outrora, isto é, o Aluno ouvinte de longas conversas inteiramente obediente pouco interventivo dá lugar ao Aluno participativo, maleável mas não incondicional que discute, que tem e emite opiniões.

Até então, era uma Escola só para alguns, isto é, uma Escola vocacionada para a classe média que, com um pouco mais de poder económico, assegurava a sua ida para o Liceu e de seguida para a Universidade ou, no caso de uma menor capacidade económica, facultava a frequência de uma Escola Técnica que dava acesso precoce ao mercado de trabalho. A Escola passou a ser obrigatória para todos, com uma duração mínima de nove anos.

A Escola de hoje é não só uma Escola muito mais frequentada em número de Alunos, mas também uma Escola que tem no seu seio uma maior multiplicidade de culturas e conseqüentemente de expectativas.

Devido à sua origem familiar, os Alunos concedem à Escola, em síntese ao sistema de ensino, uma matriz ampla e diversificada.

Todas estas transformações colocam à Instituição Escolar questões que nem sempre têm tido resposta, pelo que a conflitualidade no seu seio tornou-se de alguma forma frequente e, poder-se-á dizer, inevitável.

Assim, a Disciplina/Indisciplina Escolar configura-se um tema central na vida quotidiana das Escolas com todas as suas conseqüências.

Por conseguinte, vamos tentar analisar este tema com a preocupação não de encontrar uma solução mágica que tudo vai resolver ou que tudo aclara, mas tão-somente com a inquietação de tentar compreender um conceito em si mesmo tão importante para ser examinado apenas numa perspectiva, o que inevitavelmente seria redutor e inadequado.

*Ó pais que só pensais em trabalhar!
Sem tempo para estar com vossos filhos,
Lembra-vos que não basta só amar!
Feliciano H. Veiga (1999, p. 164)*

1.1. INDISCIPLINA ESCOLAR: CONCEITOS E RELAÇÕES COM OUTRAS VARIÁVEIS

Poderemos considerar a Indisciplina Escolar um dos aspectos subjacentes às relações sociais que se desenvolvem no seio da Escola. No entanto, parece-nos muito importante que a análise deste tema seja feita de uma forma abrangente, articulada e multifacetada.

Se é óbvio que a Indisciplina Escolar está intimamente ligada ao sistema de ensino, não o será menos a existência uma cumplicidade muito forte com a sociedade que sustenta esse mesmo sistema de ensino, isto é o meio.

Assim, as interações que se verificam no seu seio, os valores em que assenta e os padrões de comportamento socialmente aceites detêm um papel determinante no seio da Escola.

O termo indisciplina indica-nos a negação de disciplina. Assim, talvez não seja muito autêntico dissociar estes dois termos, disciplina e indisciplina.

Se consultarmos um dicionário de Língua Portuguesa, podemos concluir que indisciplina significa: falta de disciplina; desobediência; sublevação; rebelião; desordem...

Da revisão de literatura que realizámos sobre o assunto, podemos verificar ainda que alguns autores consideram este conceito um conceito ambíguo e até contraditório, dado que ele pode ter significados muito diferentes, passíveis de traduzir resultados e interpretações também diferentes na medida em que os mesmos nem sempre são concebidos a partir de um mesmo padrão teórico.

Assim e como já referimos se por um lado não devemos considerar este conceito isoladamente, também não devemos investigá-lo de forma descontextualizada quer no espaço quer no tempo e, principalmente, fora do contexto social em que o mesmo ocorreu.

Com efeito, do que muito bem afirma Alonso (1987, p. 291), poderemos deduzir que, embora o termo indisciplina seja um conceito originalmente pedagógico, foi apropriado por outros campos como o militar e o religioso.

Por conseguinte, podemos falar de indisciplina em vários âmbitos sociais: indisciplina escolar, indisciplina familiar, indisciplina partidária, indisciplina sindical. (Alonso, 1987; Estrela, 1994).

Em suma, como afirma Chiavenato (1993, p. 1) “a vida das pessoas depende das organizações e estas dependem do trabalho daquelas. As pessoas nascem, crescem, aprendem, vivem, trabalham, se divertem, são tratadas e morrem dentro de organizações”, diremos que a indisciplina aparece relacionada com a sociedade organizacional em que vivemos, em particular as suas organizações, sejam elas de que tipo forem. Do mesmo modo, estando subjacentes a essa indisciplina organizacional as singularidades que cada uma dessas organizações encerra em si mesma, podemos considerar que existe um denominador comum associado a essa indisciplina organizacional que passa por questões como a ética e o social e, conseqüentemente, pela contextualização de um cenário em que ocorre, estando este sem dúvida ligado a uma dissonância social.

Assim, parece-nos pertinente referir Durkheim, citado por Afonso (1991, p. 121), “com efeito, a vida social não passa de uma das formas da vida organizada e qualquer organização viva pressupõe regras determinadas das quais ela não se pode desviar sem a ocorrência de perturbações mórbidas”.

Por conseguinte, embora possa haver quem ponha em causa a existência de uma verdadeira indisciplina escolar, o certo é que este conceito tem vindo a ser estudado nas suas mais variadas vertentes, dado que parece constituir cada vez mais uma real preocupação tanto para Professores como para Pais e Encarregados de Educação e mesmo para os próprios Alunos, para Políticos, em suma para a sociedade em geral.

São vários os estudos que têm demonstrado que a indisciplina na Escola é uma das grandes preocupações dos Professores e, em particular, dos que estão no início de carreira (Afonso, 1991; Alonso, 1987).

A propósito do interesse que o tema da indisciplina representa para os Professores, Afonso (1991, p. 123) é de opinião que a imposição de sanções na sala de aula pode ser determinada como resposta a uma presumível ameaça à competência do poder que o Professor deve deter para exercer o controlo disciplinar. Tanto mais que, numa organização social qualquer e em particular na Escola, o conceito de indisciplina está associado à necessidade organizacional dos seus membros, isto é, os sujeitos que interagem no seu seio regem-se pelas mesmas regras de conduta e de funcionamento que facilitam a integração no seu seio quer individual quer colectivamente.

No que diz respeito às normas de convivência social que decorrem da indispensabilidade da definição de um quadro de expectativas que tornem os comportamentos individuais e colectivos mais ou menos padronizados, estes comportamentos a que nos referimos não são nem mais nem menos do que aqueles que o senso comum define como os da Cidadania do saber estar com os outros, do respeito mútuo e da capacidade de autocontrolo que permita não pôr em causa a liberdade dos outros.

Como muito bem afirmam Amado e Freire (2002) estes aspectos confirmam naqueles conceitos (Disciplina/Indisciplina) um carácter polissémico, fazendo depender o seu sentido dos contextos sociais e do quadro de valores que regula nos mais diversos níveis a vida quotidiana. Em suma, poder-se-á concluir que estamos perante não só conceitos com uma grande amplitude, mas também fenómenos de uma grande complexidade, que tantas e tantas vezes são tratados de forma imprecisa, mormente pelos média insaciáveis de sensacionalismos mediáticos que, na maior parte das vezes, dão uma visão distorcida das realidades que esses fenómenos muitas vezes em si mesmo confinam.

Por conseguinte, considerando a multiplicidade de comportamentos abrangidos pelos conceitos em causa, Amado (2001) distingue níveis de indisciplina que designa como desvio às regras de trabalho na aula, indisciplina perturbadora das relações entre as pares e problemas da relação Professor/Aluno.

Ora, no primeiro nível o autor procura caracterizar fundamentalmente os seus factores e as suas funções, no segundo nível dá especial atenção aos maus-tratos entre iguais e no terceiro nível realça os problemas na relação Professor/Aluno.

Tomando em consideração o pensamento de Sampaio (1996, p. 32), este parte da premissa de que “a questão da Indisciplina na Escola é um mar de equívocos”, chamando a atenção para a necessidade de clarificar as diferentes concepções relativas à Indisciplina, uma vez que, na sua opinião, estes conceitos revelam-se nos conceitos utilizados na valorização das causas e no diferente tratamento e abordagens que os estudos pronunciam.

De qualquer forma, parece-nos pacífico afirmar que não só em Portugal mas também em vários países as questões ligadas à Indisciplina Escolar são vistas como o problema principal das Escolas (Lawrence, 1984; Wang, 1989), tendo-se verificado nas escolas um certo acréscimo de comportamentos ditos indisciplinados, o que se torna preocupante.

A alteração dos métodos e dos conceitos não reflectem ainda valores de harmonia, em que a liberdade se alia à ordem. (Alves Pinto, 1995; Benavente, 1997; Monteiro, 1998; Veiga, 1999) são de opinião que o aumento da consciencialização dos direitos dos Alunos veio abalar os métodos tradicionais de disciplinar em que muitos países e alguns Professores encontravam

segurança sem que, entretanto, tenham adquirido novas competências educacionais e pedagógicas.

Para Veiga (1999, p. 10), “o desenvolvimento da pessoa e da moralidade social requeria novos métodos para a resolução dos conflitos”. Segundo este autor, no nosso país tem-se assistido a uma precária evolução da Educação, quer familiar quer escolar.

Veiga lembra que nas Escolas se passou do autoritarismo tradicional para uma permissividade elevada. Para ele, muitos Pais e alguns Professores encontram-se ainda num período de transição para uma Educação baseada na compreensão e na responsabilidade. A questão de uma Educação baseada na compreensão e responsabilidade parece-nos ser o ponto central no seio quer da Família quer da Escola. Estabelecer ligações e pontos de contacto que articuladamente confinem para patamares de convergência entre estas duas dimensões, por um lado a compreensão, por outro a responsabilização e em conjunto entre a Família e a Escola parece-nos um caminho que urge promover e ampliar.

É nesta linha que Veiga (2001) refere que a prevenção da indisciplina reclama à Família em primeiro lugar e posteriormente à Escola como organização, onde os Professores pela sua função específica detenham um papel de fundamental importância, uma conjugação de esforços muito elevada e expressiva. Esta ideia parece-nos primordial para de forma abrangente e sustentada dar corpo a uma Escola mais harmoniosa onde dê gosto aprender e ensinar.

De seguida, vamos aportar de forma mais circunstanciada algumas perspectivas de análise que já afluíram nesta breve abordagem.

1.2. A INDISCIPLINA: SUA RELAÇÃO COM A INADAPTAÇÃO DOS ALUNOS

Estrela, na sua obra *Relação Pedagógica, Disciplina e Indisciplina na Aula*, refere que, numa grande parte das abordagens com um cunho eminentemente psicológicas realizadas até aos anos 70, os conceitos desenvolvidos por essas investigações revelaram uma preocupação: a de associar a indisciplina escolar a uma certa inadaptação dos Alunos.

Por isso mesmo, estas abordagens têm como alvo principal do seu campo de estudo os Alunos com necessidades educativas especiais. Desse modo, o conceito de indisciplina escolar aparece-nos associado a condutas anti-sociais, a perturbações neuróticas e a perturbações de personalidade do Aluno.

Segundo a autora, aplicando este tipo de abordagem a Alunos que designaremos como “Alunos normais” (para os distinguirmos dos Alunos com necessidades educativas especiais), o conceito mantém no essencial uma certa conotação com a não adaptação dos mesmos ao

ambiente escolar, mantendo por isso mesmo o conceito de indisciplina escolar as suas particularidades e conotações (Estrela 1994, p. 75).

Deste modo, esta forma de abordar a indisciplina escolar reforça a ideia de que o principal gerador dessa mesma indisciplina é o Aluno, isto é o Aluno como causa e o agente principal da mesma. A autora refere ainda outros estudos que estabelecem conexões entre Indisciplina/Disciplina e o Q.I., Indisciplina e o insucesso escolar, indisciplina e origem socioeconómica e características do meio familiar dos Alunos, Indisciplina e sistema de autoridade, Indisciplina e etnia, idade e género.

Estas abordagens surgem ligadas a correntes psicológicas cujas orientações podem ser consideradas predominantemente behavioristas.

Fonseca (1997, p. 152) manifesta a opinião que a teoria behaviorista, também conhecida como teoria do comportamento é a análise das exteriorizações relacionais dos sujeitos na sua globalidade quer nas suas atitudes encaradas como normais quer nas que se revestem de características patológicas. Este autor destaca ainda que esta teoria encontra hoje um reforço científico nos estudos do condicionamento e dos reflexos condicionados, bem como nos princípios da teoria da aprendizagem. Esta é uma outra forma de analisar a temática em apreço.

De seguida, iremos referir outra forma de abordagem desta problemática.

1.3. PERSPECTIVAS DESCULPABILIZANTES DOS ALUNOS

Averiguámos um certo desenvolvimento nas investigações direccionadas no sentido de tentar compreender a origem e causas da indisciplina na Escola, sendo visíveis assim sinais claros de tendência para alguma desculpabilização do Aluno enquanto agente principal da indisciplina.

Por conseguinte, estas tendências nas investigações vão no sentido de relacionar o conceito de indisciplina escolar com factores de ordem não só psicológicos, mas também sociais e pedagógicos.

As abordagens psicológicas que visavam centrar a indisciplina no Aluno (questões internas) são postas em causa pelas abordagens de carácter sociológico e pedagógico, (questões externas).

Nestas abordagens centradas na pedagogia e no social, o Aluno aparece à luz das investigações como “actor-vítima” Estrela (1984, p. 78).

Daniel Duke, citado por Estrela (1984, p. 78), é de opinião que o Aluno “se transforma em actor-vítima de uma série de circunstancialismos adversos e a despersonalização provocada por este de imputação do desvio torna-se em si mesma uma das causas de indisciplina”.

No entanto, “não são apenas as vítimas os únicos vitimados, são todos os intervenientes no processo educativo, o próprio processo ensino/aprendizagem, o clima da Escola, em última análise, a sociedade” Vale e Costa (1994, p. 282).

Poderemos verificar em Estrela (1994) referências a estudos que estabelecem uma relação do conceito de indisciplina escolar com variáveis como a idade e género dos sujeitos.

Em Veiga (1995), na sua obra *Transgressão e Autoconceito dos Jovens na Escola*, poderemos verificar várias alusões a estudos que estabelecem uma relação do conceito de interrupção escolar com o que o autor designa de variáveis sociodemográficas, nomeadamente nível socioeconómico, zona geográfica, género dos sujeitos, idade, ano de escolaridade e fracasso académico.

São abundantes as investigações que partem da suposição de que os comportamentos sociais e anti-sociais na Escola estão ligados ao desempenho académico, bem como à acomodação dos Alunos às tarefas (Bednar, 1989).

Parece-nos que Amado (2002, p. 11), ao referir-se a um certo desencontro entre o modo de pensar a “boa educação” por parte dos Alunos e o modo como a pensam alguns Professores, apresentando alguns testemunhos extraídos de depoimentos de Alunos que se referem ao modo de actuação de alguns Professores que com certa frequência revelam incongruências entre o que exigem e o que praticam, estará porventura a levantar uma questão muito relevante.

Em nossa opinião, esta questão centra-se na coerência que é necessário haver entre o que é proferido e o que é praticado no seio da Escola e da Família.

Sendo verdade que as relações interpessoais se devem alicerçar no respeito, é fundamental a perspectiva de Hammersley (1976), citado por Amado (2002, p. 10), de que ele “é simultaneamente parte de uma competência cultural que se espera que o Professor inculque nos seus alunos e uma exigência essencial para o exercício de controlo sobre os Alunos. Inculcando e reforçando o que eles consideram ser a atitude própria para com a “autoridade”, os professores estão também empenhados na tarefa crucial de estabelecer e de manter a base do seu próprio controlo sobre os alunos”.

Aqui está uma definição que nos parece ser mais ou menos consensual. No entanto, ela tem de ser entendida e interpretada por todos para que a mesma, sendo consensual, não seja objecto de interpretações e aplicações/avaliações díspares.

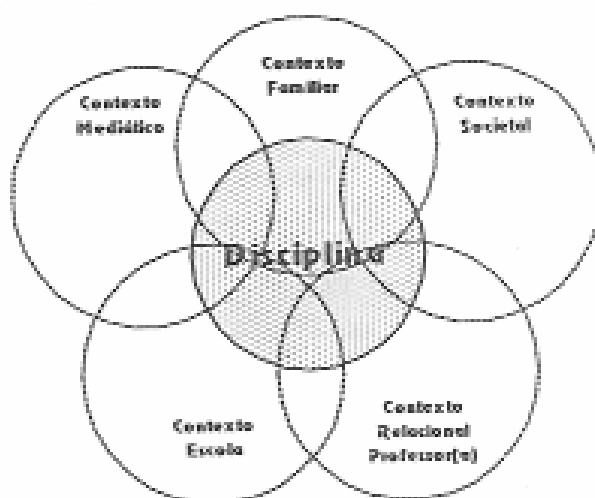
É naturalmente verdade que há contextos que condicionam a Indisciplina/Disciplina. Por isso, é oportuno reproduzir aqui o que Fernandes (2002, p. 448) refere relativamente aos que ele chama de contextos condicionadores de disciplina/indisciplina na sala de aula, com uma alusão a Paulo Freire extraída de um discurso proferido em 1986 aquando da atribuição do prémio UNESCO da Educação para a paz, que vale a pena ser lido e, mais do que isso, interiorizado por todos os agentes Educativos. Fernandes faz realçar num gráfico bastante explícito e que aqui vamos reproduzir, aquilo que ele entende sobre as interacções que se verificam entre cinco contextos bem definidos e que influenciam a disciplina/indisciplina na sala de aula.

Sem querermos apropriar-nos deste pensamento, parece-nos que esta visão pode ser alargada a outros contextos em que a disciplina/indisciplina ocorre tanto na Escola como fora dela.

Para Fernandes (2002), factores como a família, em que os Alunos são socializados, a sociedade, em que os mesmos vivem, os média, com que os Alunos ocupam grande parte do seu tempo livre, a Escola e o Projecto Educativo que a mesma enquanto organização confina em si mesmo e em que são instruídos/educados os Alunos e ainda, as relações interpessoais estabelecidas com todo o pessoal da Escola mas de forma mais estrita com os Professores são fundamentais e a ter em conta quando se fala de disciplina/indisciplina na Escola.

Assim, deixamos aqui de forma esquemática o que acabámos de referir:

*“Interacções entre a disciplina e os seus contextos”
Fernandes (2002, p.448)*



Franca e honestamente, parece-nos utópico, para não dizer sonhador, falar da eliminação da Indisciplina na Escola. Ao invés, falar da sua redução é para nós uma questão importante.

Em relação à violência, já nos parece adequada a expressão exclusão, uma vez que esta é menos frequente e mais notória e também menos ambígua em termos do conceito, certamente com efeitos muito mais perniciosos no ambiente escolar.

Assim, a limitação da indisciplina escolar e a eliminação da violência só serão possíveis através da identificação das causas e da implementação, como aconselha Feliciano Veiga, de práticas comunicacionais entre os diversos Agentes Escolares no seu todo, as Famílias e os Poderes Públicos, através de um conjunto de serviços desconcentrados sejam Autárquicos, Segurança Social e outros que têm um papel primordial no combate destes fenómenos.

As parcerias são possíveis e as Escolas, pelo que nos é dado observar, muito têm feito. É, pois, necessário encontrar estratégias adequadas para trazer para a Escola todas estas entidades e a Escola ser aceite como parceira por todos e, em cooperação significativa, todos deverão levar a cabo um trabalho colaborante, de forma a tornar a Escola um lugar onde todos se sintam felizes e aprendam.

De seguida, falaremos da variável Zona Geográfica e da sua influência na indisciplina Escolar.

1.4. A VARIÁVEL ZONA GEOGRÁFICA E A SUA RELAÇÃO COM A INDISCIPLINA ESCOLAR

Sobre esta temática, Veiga (1995) chama a atenção para as assimetrias existentes no País entre zonas urbanas e rurais, entre o interior e o litoral. De alguma forma, as diferenças estruturais existentes podem estar ligadas às oportunidades e a ambientes educativos distintos.

Assim, este autor refere estudos realizados nos Estados Unidos, em que foi possível verificar que em Escolas situadas em grandes cidades ocorriam problemas mais graves de indisciplina do que nas restantes. Faz ainda referência a estudos onde é possível formular a hipótese de que o tamanho das Escolas pode de algum modo influenciar a disrupção escolar.

O tamanho das Escolas e conseqüentemente um menor conhecimento dos Alunos entre si, os índices de "stress" a que os Professores estão sujeitos e ainda uma maior delinquência juvenil podem contribuir para uma maior indisciplina nas Escolas das grandes Cidades do que nas mais pequenas.

Também Vale e Costa (1998, p. 278) fazem referência a este assunto. Assim, relativamente à localização das Escolas parece haver uma maior incidência de problemas de agressão em áreas desfavorecidas mas não necessariamente rurais, onde os problemas podem ser inferiores aos de Escolas localizadas em meios urbanos.

Também Pedro Strecht (2001, p. 20), ao referir-se a uma experiência de trabalho que tem desenvolvido numa Escola inserida numa zona problemática de Lisboa, dá conta da sua experiência e confirma a dificuldade de Professores e Educadores trabalharem em contexto escolar nesta zona, uma vez que os Alunos aí residentes denotam uma enorme debilidade, desconfiança, desorganização ou pobreza do seu funcionamento psicológico, uma auto-estima muito baixa, uma expectativa muito fraca em relação a tudo o que possa vir dos outros, incluindo a Escola.

Veiga (1999, p. 15), referindo-se ao estudo sobre violência nas Escolas Portuguesas (Vale e Costa, 1998), salienta que o maior número de Alunos vítimas de agressões físicas, ameaças verbais, assalto ou roubo de objectos pessoais na Escola se situa no litoral centro. Menciona ainda que um em cada dez Alunos afirma que lhe tentaram vender ou oferecer drogas na Escola. Destes, 23% viram um colega drogado e 53% viram um embriagado. A observação de comportamentos relacionados com o consumo de álcool foi mais referido no interior norte e centro, enquanto o consumo de drogas foi superior na região de Lisboa e vale do Tejo e Sul.

Ora, pelos estudos apresentados parece, pois, possível levantar suspeitas fundamentadas de que a zona geográfica onde está inserida a escola poderá ter influência na indisciplina escolar.

Seguidamente, vamos referir-nos à variável género e a sua influência na indisciplina na Escola.

1.5. A VARIÁVEL GÉNERO E A SUA RELAÇÃO COM A INDISCIPLINA ESCOLAR

No que diz respeito à variável género, Veiga (1995, p. 78) é de opinião que a cultura tradicional tem sido muito mais permissiva com os rapazes do que com as raparigas. Estas, devido a uma socialização diferente da dos rapazes, isto é, muito mais dependente, em que é manifesta a presença de uma menor competitividade e de uma maior sensibilidade às relações impessoais, porventura subaproveitam as suas reais capacidades.

Pelo contrário, quanto aos rapazes, devido a uma educação familiar e até à veiculada pela Escola onde são confrontados com níveis de competitividade mais elevados e situações em que lhes é permitido favorecer mais a sua auto-afirmação, espera-se deles comportamentos mais agressivos e transgressores.

Por conseguinte, é mais provável a eclosão de actos de indisciplina nos rapazes do que nas raparigas. Rapazes e raparigas são levados a desenvolver comportamentos que se coadunam com estes “modelos estereotipados” muitas vezes para não serem rotulados de “pouco masculinos” ou “pouco femininos”.

Deste modo, o autor refere vários estudos em que é possível especular quais as manifestações de agressividade e comportamentos anti-sociais mais significativos nos rapazes do que nas raparigas.

Neste sentido vão também as conclusões de Estrela (1994, p. 76), ao afirmar em referência a alguns estudos sobre este assunto, que a indisciplina é um fenómeno essencialmente masculino.

Poder-se-á dizer que, embora a indisciplina seja um fenómeno transversal, há, no entanto, estudos em que foi possível verificar, entre outros factores, que os incidentes de comportamentos indisciplinados de qualquer nível eram maioritariamente provocados por Alunos do género masculino (Amado, 1989; Espírito Santo, 1994; Freire, 2001; Oliveira, 2002; Vicente Santos e Simões, 2002).

De seguida, vamos apontar a variável idade dos sujeitos e a sua influência na indisciplina escolar.

1.6 - A VARIÁVEL IDADE DOS SUJEITOS E A SUA RELAÇÃO COM A INDISCIPLINA ESCOLAR

A variável idade é estudada em Veiga (1995, p. 81) fazendo este autor referência a estudos em que é possível levantar conjecturas da existência de um aumento das transgressões escolares no começo da adolescência.

Esta opinião vai no sentido de a indisciplina coincidir com o grupo etário dos 13-17 anos, com um maior predomínio dos 14-15 anos, o que está de acordo com as características que a psicologia de desenvolvimento estabelece para a adolescência Estrela (1994, p. 76).

Os comportamentos disruptivos estão muitas vezes ligados a um certo desinteresse do Aluno, a distrações, em suma, a transgressões relativas ao que dele é esperado. De um modo

geral, este tipo de comportamentos desencadeia nos Professores reacções que visam pôr-lhe termo de forma a que os Alunos possam desempenhar com mais eficácia o seu trabalho.

A este respeito, Amado (2002, p. 17), referindo-se a um estudo por si elaborado em 1989 num universo de 774 participações disciplinares consultadas no arquivo de uma Escola Secundária dos arredores de Lisboa cobrindo o espaço temporal de cinco anos lectivos, bem como Vicente (2002), também num estudo efectuado sobre 1128 participações de uma Escola de Setúbal abrangendo em termos temporais dois anos lectivos, concluem que os Alunos mais novos (12-13 anos) apresentavam mais elevada percentagem de problemas de indisciplina, nomeadamente, os que envolviam relações entre pares e as infracções às regras da aula.

A propósito desta variável, parece-nos pertinente citar Lopes (2002, p. 265). Ao referir-se a "distúrbios de comportamento", este autor sugere que, ao contrário do que é usual supor-se, não podem ser avaliados nem identificados a partir de sintomas isolados mas de um padrão de desenvolvimento que reflecte um conjunto de comportamentos de carácter cada vez mais estruturado (à medida que o individuo vai crescendo) e mais coeso.

Ainda a este propósito e continuando a abordar o "Princípio da adequação à idade", este autor afirma haver um conjunto expectável de comportamentos característicos de determinadas idades face a tarefas desenvolvimentais e representativos de formas normais de pensamento, sentimento e acção dos indivíduos. Ao referir-se às birras e a comportamentos caprichosos, o autor dá alguns exemplos que poderão considerar-se "normais" aos 2 anos de idade mas já desajustados aos 8 anos. Também refere a hipótese de se considerar a impulsividade que aos 10 anos poderá constituir um sério problema para o indivíduo, para o professor e para os colegas mas que, aos 2 anos de idade, nem sequer se dominará representando antes dificuldades normais de autocontrolo típicas dessa idade.

Também, Lourenço e Paiva (2004, p. 84) referem que a média dos comportamentos disruptivos atinge valores superiores e mais constantes entre os 12 e os 15 anos, revelando uma maior presença de incidentes críticos com maior frequência nos Alunos cujas idades estão compreendidas entre os 12 e os 14 anos. De uma forma frequente, devido muitas vezes à falta de objectividade e de consciência das consequências de um comportamento inadequado na sala de aula ou fora dela, são os Alunos mais novos que levantam maiores problemas disciplinares. É necessário referir que, quando se fala de comportamentos relativos a "Agressão à autoridade Escolar", são os que mais receios mostram de os praticar

A este propósito, segundo Vettenburg citado por Amado e Freire (2002), algumas investigações explicitam que, quando os problemas comportamentais surgem com uma maior

frequência e se complicam entre os 12 e os 18 anos, subsiste um risco adicional da sua permanência depois dos 18 anos.

Todas estas análises parecem estar de acordo com o desenvolvimento psicológico dos Alunos, tal como é referido por diversos autores (Almeida, 1988; Tavares e Alarcão, 1985; Veiga, 1995).

De seguida, vamos abordar a variável rendimento escolar e a sua influência na indisciplina escolar.

1.7. A VARIÁVEL RENDIMENTO ESCOLAR E SUA RELAÇÃO COM A INDISCIPLINA ESCOLAR

Do resultado de vários estudos, é possível concluir que os comportamentos sociais dos Alunos nas Escolas se diferenciam muitas vezes em função do rendimento escolar. Alunos com melhores resultados académicos apresentam comportamentos mais adequados ao ambiente escolar. Deste modo, os Alunos com melhores resultados académicos aceitam melhor a autoridade, são mais atentos, criam menos conflitos, são mais responsáveis, colaboram mais com os colegas, além de serem mais pontuais, terem mais cuidado com o material escolar e respeitarem mais os Professores, aceitando melhor as suas orientações.

É ainda possível observar que os Alunos com pelo menos uma reprovação se revelam mais indisciplinados do que aqueles que nunca reprovaram.

A este respeito poder-se-á verificar o que vários autores referem, confirmando o que acabámos de relatar (Amado, 1998,1989; Fonseca 2000; Freire, 2001; Lopes, 1998; Taborda e Simões, 2000; Veiga, 1995).

Estas investigações dissipam de alguma forma qualquer dúvida sobre as consequências extremamente negativas exercidas a nível pessoal sobre os Alunos pelas retenções/insucesso escolar, associação que é possível fazer entre o autoconceito, a auto-estima e o insucesso escolar.

Como observou Knight citado por Amado e Freire (2002, p. 82), o insucesso escolar é semelhante a um processo de "Locking out" que gera frustrações e encontros dolorosos na vida diária, contribuindo intimamente para um sentimento de impotência experimentado por quem é catalogado como estudante sem sucesso.

Os autores fazem ainda referência a outros estudos sobre o insucesso escolar salientando as suas repercussões na personalidade dos Alunos que passam por esta experiência.

Na vida de qualquer estudante, esta não é uma mera questão lateral que possa passar à margem da sua vida. O insucesso escolar marca profundamente a sua personalidade mesmo que na aparência ele pareça indiferente.

Amado e Freire (2002), citando Coventry (1988;1992), referem que o insucesso escolar é um processo que logo nos primeiros anos de escolaridade actua como catalizador da alienação estrutural e psicológica do jovem marcando-o por isso no seu conceito de si e nas suas afirmações.

Também é possível verificar no estudo efectuado por Lourenço e Paiva (2004) que os comportamentos disruptivos observados em qualquer condição é sempre superior nos Alunos repetentes, pelo que é possível deduzir que os pratiquem com maior frequência do que os Alunos que nunca reprovaram, uma vez que estes se encontram mais motivados para as actividades lectivas.

Por conseguinte, Amado e Silva (2002, p. 83) afirmam que o insucesso escolar e a desmotivação face à escola parecem estar associados à indisciplina de modo particular no final dos ciclos de estudos.

Embora estes estudos sejam claros nas suas conclusões e na associação que é possível verificar e estabelecer entre insucesso escolar e indisciplina, estamos, no entanto, em crer que é possível fazer algo para ajudar a alterar e transformar este estado de coisas. Seguindo Carl Rogers, pensamos ser possível encontrar em cada Aluno as suas próprias potencialidades e apetências, devendo a escola saber fazer em primeiro lugar um diagnóstico de cada caso para de seguida elaborar um plano de inserção/acção por forma a promover o sucesso a que cada um dos Alunos, em parceria com as famílias e levando em conta as suas especificidades, tem direito e capacidade de desfrutar.

De seguida vamos falar da variável a influência do grupo na indisciplina escolar.

1.8. A INFLUÊNCIA DO GRUPO NA INDISCIPLINA ESCOLAR

Uma questão importantíssima a ter em conta quando se analisa a problemática da indisciplina escolar é a realidade grupo/turma. É importante que o Professor reconheça na turma as principais afinidades entre os Alunos pois essas ligações poderão conferir-lhe alguma

identidade que lhe servirão de referencial. Parece-nos muito pertinente que o Professor tenha em conta a ligação entre os objectivos individuais e grupais, uma vez que a experiência de Hawthorne permitiu verificar que o comportamento do Indivíduo se apoia totalmente no grupo como, aliás, Chiavenato (1993, p. 145) também conclui, pois afirma que os problemas de indisciplina poderão ser desencadeados se estas questões não forem levadas em conta.

Com efeito, sabe-se que o grupo de pares assume grande importância para os jovens, pelo que é possível suspeitar que a turma enquanto grupo formal é de primordial importância para esta questão.

Chiavenato (1993, p. 195), descreve as características de um grupo de forma muito clara, ou seja, um grupo pode caracterizar-se por ter “uma finalidade, uma estrutura, uma organização dinâmica e uma coesão interna” apresentando características peculiares. Assim, todos reconhecemos que estas características se verificam de uma forma geral no grupo turma, embora saibamos que esta regra geral não se forma voluntariamente, o que não significa que estas características não se vão arquitectando ao longo do tempo.

No entanto, esta estrutura tem um líder normalmente eleito de uma maneira formal, o que não impede a formação de outros grupos informais que emergem pelas mais variadas razões, muitas das quais por questões de vizinhança ou outras semelhanças. Ainda no seio deste grupo formal que é a turma, verificam-se fenómenos relacionais, lutas pela liderança, procura de um fim comum que serve muitas vezes para manter uma certa coesão e até a moralidade do grupo. Entre os seus membros há partilha de papéis, criando-se mesmo algumas normas informais que são acatadas pelos seus membros.

A existência desta ambiência relacional dá origem a que muitas vezes apareçam actos de indisciplina devido a uma certa frustração e descontentamento motivados por expectativas não concretizadas e desfasamento de objectivos, entre outras razões.

Por vezes, o grupo ganha coesão com sentimentos negativos, sendo frequente tirar partido pelo facto de ser formado por um número elevado de elementos. Por conseguinte, ganha consistência a necessidade de uma certa adequação dos currículos, de valorização dos interesses dos Alunos e de planificações cuidadas a fim de catalisar e canalizar as energias do grupo (Estrela, 1995).

Ainda sobre este assunto, será importante realçar que muitos comportamentos dos jovens são praticados em grupo e avaliar até que ponto existe ou não uma certa pressão sobre o jovem por parte do grupo para que esse mesmo jovem participe nesses comportamentos que podem ser perturbadores. O medo de ser excluído do grupo, a necessidade de manter uma certa identidade, o temor de ser criticado pelos membros do grupo podem levar a que individualmente

ou em grupo mais restrito o Aluno participe muitas vezes em actos nefastos a fim de ganhar ou manter um certo estatuto no seio do seu grupo (Vale e Costa, 1994, p. 265).

Para Afonso (1989), a principal fonte de poder é o grupo. O autor, citando Hargreaves, dá conta da existência de certos “valores e normas centrais” que associa à turma, ao grupo de Alunos que vinculam fortemente os seus membros e que chegam mesmo a determinar os comportamentos e atitudes dos Alunos na Escola.

Por conseguinte, cabe ao Professor levar a cabo a criação de um clima propício ao desenvolvimento da sua actividade, entendendo-se por clima “aquilo que os actores organizacionais vêem e sentem da sua organização” Teixeira (1995, p. 165). Assim, é muito importante que o Professor formule planos e linhas de conduta que respeitem os objectivos do grupo. Esses planos e linhas de conduta devem contemplar os seguintes aspectos: analisar e organizar o grupo ajudando-o a levar a cabo as suas decisões e planos; ajudar a criar e a preservar uma certa moral e solidariedade grupal; manter os objectivos e as actividades individuais em harmonia com os objectivos e metas do grupo; ajudar a estabelecer princípios que respeitem e ajudem a manter mecanismos de uma certa democraticidade no interior do grupo.

A este propósito, citamos Amado e Freire (2002, p. 20) que, comentando um estudo realizado sobre esta problemática, referem ser sobretudo na adolescência, com o desenvolvimento da capacidade de pensar no que os outros pensam de si próprios, que se torna mais premente a necessidade de se ser aceite pelo grupo, o que pode explicar o comportamento de disciplina ou indisciplina de muitos Alunos.

Assim, o grupo turma funciona como um marco de referência para os comportamentos e as atitudes definindo muitas vezes o estilo de relação que o jovem estabelece com o Professor. Isto vem reforçar o que já foi referido sendo certo que, tal como os autores observam, é muito importante que as regras informais do grupo se revelem significantes.

Parece-nos também importante referir que no contexto da vida na sala de aula, incluindo os aspectos ligados à indisciplina/disciplina, a dinâmica da turma não é um fenómeno isolado e independente mas tem uma expressão que resulta do jogo interaccional complexo estabelecido no que o autor chama de triângulo equilátero, em que cada um dos lados representa cada Aluno no que respeita à sua história de vida, ao seu percurso escolar, ao projecto de vida, ao seu conceito de si, à existência ou não de uma identidade e de uma carreira desviante, às vivências exteriores à Escola determinadas pelos valores, aos estilos de vida, aos recursos económicos e culturais da família e ao contexto social de origem.

Alguns autores referem ainda a importância do contexto social criado pela própria turma, a homogeneidade ou sua falta, os critérios institucionais e pedagógicos da sua constituição, a coesão, as lideranças, as normas informais, as interpretações colectivas, entre outros factores.

Por último, referem ainda o papel dos Professores e o modo como com certeza se desenvolvem as diversas dimensões relativas à sua competência, a dimensão científica, técnica, relacional e pessoal.

Vamos de seguida referir-nos ao conceito de disrupção escolar.

1.9. O CONCEITO DE DISRUPÇÃO ESCOLAR

Depois de termos desenvolvido um pouco o tema anterior, que versava a relação, entre disciplina escolar e algumas variáveis sociodemográficas, impõe-se dizer alguma coisa sobre o conceito de disrupção escolar que Feliciano Veiga desenvolve em algumas das suas obras.

Para o autor, comportamento escolar disruptivo é aquele que vai contra as regras escolares, prejudicando as condições de aprendizagem e o ambiente de ensino ou o relacionamento das pessoas na escola Veiga (1995, p. 45).

Segundo Veiga, existe um largo consenso em relação às características dos comportamentos disruptivos e à caracterização do Aluno disruptivo no seio da Escola, fundamentando esta sua opinião num estudo comparativo realizado em vários países da Europa.

Para ele, os comportamentos disruptivos penalizam, prejudicam o próprio Aluno causador desses comportamentos, dado que o impedem de acompanhar as actividades escolares, além de penalizarem e prejudicarem os outros Alunos nas aprendizagens e dificultarem as tarefas inerentes ao acto de ensinar, isto é, prejudicam os Professores.

Assim, este tipo de comportamentos influencia negativamente o funcionamento da aula e da Escola. Deste modo, estão em causa normas e valores pondo em causa o seu normal funcionamento.

Este é um conceito que parece ser bastante claro e amplo. Por ser um conceito claro, poderá ser um instrumento aglutinador de práticas pedagógicas consensuais no seio da Escola. Por ser amplo, é possível ter da Escola uma visão geral, isto é, não ver a Escola apenas no espaço sala de aula, dado que esta é uma realidade física e sociológica bem mais ampla. A este propósito, convém aqui recordar o que Alves Pinto (1995, p. 149) diz sobre o território e fronteira da Escola: “um equívoco muito frequente na abordagem da Escola é imaginar que o território corresponde a um território físico e que a sua fronteira corresponde a uma qualquer fronteira

física. A abordagem sociológica da Escola tem de decorrer não dos limites físicos da Instituição mas do sistema de interacções que estrutura a Escola como organização social”.

A este propósito, Vale e Costa (1994) chamam à reflexão a importância da adopção de uma abordagem global da Escola como questão fundamental para o seu entendimento global.

Apreendemos ainda que se deverá ter presente esse aspecto aglutinador, uma vez que o mesmo contém no seu seio, para não sermos imperativos, quase todos os comportamentos susceptíveis de serem considerados como indisciplinados na Escola se dela tivermos essa concepção abrangente.

De seguida apontaremos a gravidade como conceito diferenciador dos actos indisciplinados.

1.10. A GRAVIDADE COMO CONCEITO DIFERENCIADOR DOS ACTOS INDISCIPLINADOS

Conferindo Estrela (1994), é possível encontrar referências a investigações cuja linha de orientação passa pela análise dos comportamentos indisciplinados que ocorrem com mais frequência na Escola. Neste tipo de abordagem do fenómeno disciplina escolar, as relações que se estabelecem passam por um conjunto de comportamentos que perturbam mais pela frequência com que estes ocorrem do que pela sua gravidade intrínseca, podendo também concluir-se que são pouco significativos os comportamentos que podem ser considerados seriamente graves. Ora, o conceito de gravidade é aqui referido de forma muito explícita e é-lhe dado um significado muito interessante.

Vale e Costa (1994, p. 284) expressam a opinião que é no conceito de gravidade que reside a chave de toda a classificação necessária como conceito diferenciador fundamental, pois este prende-se sobretudo com a percepção do comportamento e com a intencionalidade desse mesmo comportamento.

Por outro lado, é ainda referenciado outro tipo de abordagem. Assim, outra preocupação de alguns investigadores passa pela medição da indisciplina utilizando para isso os mais variados processos. Para o efeito, recorre-se a escalas de avaliação dos Professores, a índices de expulsão dos Alunos da aula, a índices de suspensão dos Alunos, a registos de incidentes e a outros instrumentos que visam mensurar de forma mais ou menos objectiva estes actos considerados indisciplinados.

Ainda a propósito do conceito de gravidade enquanto conceito diferenciado dos comportamentos indisciplinados, é possível encontrar referências em Amado e Freire (2002).

Para estes autores, os estudos são unânimes na conclusão de que o carácter perturbador dos comportamentos de indisciplina também provém mais da sua frequência ou recorrência do que da sua gravidade interna.

É referido pelos autores um estudo efectuado por Freire (1990) onde se verificou que as representações dos Alunos do 7º Ano se organizam predominantemente em torno dos comportamentos que são perturbadores do trabalho na aula, enquanto as dos Alunos do 9º ano se organizam à volta de formas mais perturbadoras da relação pedagógica.

Amado (1998) regista uma grande convergência sobre a gravidade dos comportamentos de indisciplina e de violência nos diversos anos, o que se explica segundo o autor pelo facto de a situação pedagógica e a cultura escolar provavelmente logo nos primeiros anos de escolarização integrarem o Aluno num conjunto de padrões de comportamento e de pensamento que resultam em grande uniformidade.

É ainda referido um estudo efectuado por Rosado e Januário (1999) onde estes discriminam 16 tipos de comportamentos indisciplinados, tendo como principal objectivo verificar de que modo os Alunos encaram os incidentes disciplinares, como decidem da sua presença ou não, da sua gravidade, das consequências que devem resultar no ambiente escolar, da violação de diversas normas de conduta, tendo em conta variáveis como o estatuto socioeconómico, o nível de sucesso escolar, o género, a origem, a origem étnica e as culturas juvenis de pertença que hoje em dia estão muito presentes.

Os resultados obtidos estão em consonância com estudos referidos anteriormente que de um modo geral os comportamentos dirigidos aos Professores e que põem em causa a sua autoridade são entendidos como muito “mais graves”, ao passo que os comportamentos dirigidos às actividades são considerados “menos graves”. As agressões físicas aos colegas são classificadas como “muito graves”, sendo os insultos, os gestos ou as palavras obscenas consideradas “menos graves”.

Resulta ainda a conclusão que os Alunos mais novos possuem uma percepção da gravidade dos comportamentos de indisciplina que se vai atenuando à medida que os anos passam, o que nos parece coerente com tudo quanto até aqui foi já referido.

Vamos agora abordar a diferença de opinião entre Alunos e Professores sobre esta temática.

1.11. A DIFERENÇA DE OPINIÃO DE ALUNOS E PROFESSORES ACERCA DA INDISCIPLINA

Outra linha de orientação das investigações sobre a indisciplina que é possível defrontar e encontrar referências é a que passa pelo estudo das opiniões tanto de Alunos como de Professores sobre esta temática. Uma grande parte das investigações evidenciam claramente as diferenças de opinião entre Professores e Alunos sobre o conceito de indisciplina escolar, com uma relevância bastante marcante no que diz respeito às causas que cada um destes grupos atribui à indisciplina.

Por conseguinte, os Professores atribuem com frequência aos Alunos as causas da indisciplina, constituídas nomeadamente por factores psicológicos ou relacionados com o meio familiar e com questões socioeconómicas. Por sua vez, os Alunos culpabilizam os Professores pela ocorrência de actos considerados indisciplinados (Estrela, 1995).

Na realidade, todos nós já ouvimos Professores a queixarem-se que os Alunos não têm respeito, não têm maneiras ou são arrogantes. Também com toda a certeza já ouvimos Alunos a queixarem-se dos Professores e dizerem, entre outros lamentos, que estes não os ouvem quando deles precisam, que não respeitam as suas opiniões e que não os entendem.

As abordagens microssociológicas que incidiram a sua atenção no espaço da sala de aula tendem a culpabilizar o Professor como causador da indisciplina. Assim, a indisciplina escolar configura-se nesta forma de abordagem como “desvio das regras estabelecidas”.

Hargreaves, citado por Estrela (1995), entende que o sistema de regras na aula é extremamente complexo e mutável, exigindo por parte dos Alunos uma aprendizagem de códigos tácitos para os quais as crianças se encontram menos aptas.

Com efeito, quando estamos em presença de situações em que o Professor não dá sinais claros de que se operaram mudanças na aula quer de actividades, quer de mudanças nas regras de funcionamento, gera-se alguma confusão de percepção nos Alunos, tornando-se assim difícil descortinar por parte destes o que é ou não permitido fazer na aula a partir daquele momento.

Certo é que esta forma de abordar a indisciplina levanta algumas questões, nomeadamente ligadas à representação da indisciplina que dela tem quem avalia os comportamentos na Escola, neste caso concreto Professores. No entanto, parece-nos que esta questão pode ser alargada a outros actores.

Assim, um determinado comportamento pode perfeitamente ser considerado indisciplinado por um adulto e aceitável por outro, o que, como se compreenderá, causará certamente alguma ambiguidade na interpretação que dele fazem os Alunos.

Deste modo, parece-nos muito importante reforçar este aspecto, dado que o mesmo tem a ver com a consistência das normas de funcionamento quer da aula quer da Escola.

Vale e Costa (1994) chamam a atenção para a importância do envolvimento de toda a Comunidade Educativa para a compreensão e implementação coerente do conjunto de normas de funcionamento da Escola, isto é, do desenvolvimento de uma verdadeira política disciplinar que envolva uma certa uniformização de procedimentos e percepções.

Estas autoras vão ainda mais longe e falam-nos do adulto como exemplo do cumprimento dessas mesmas normas e também da solidez em relação à forma coerente ou não de as fazer cumprir.

Segundo as autoras, as questões ligadas à igualdade e à consistência respondem ao sentimento de justiça/injustiça manifestado pelos jovens. Este sentimento justiça/injustiça é muitas vezes responsável por um certo descrédito por parte dos jovens em relação aos adultos, bem como pela desistência por parte de alguns Professores da aplicação de formas de controlo de certos comportamentos, podendo mesmo ainda provocar sentimentos negativos em relação à Escola e à escolaridade.

É, pois, necessário uma reflexão interna muito séria na Escola sobre toda esta problemática de forma a afinar em conjunto procedimentos que reduzam a incerteza para assim se conseguir melhorar os índices de comportamento.

De seguida, vamo-nos referir aos efeitos estigmatizantes nos Alunos e à sua relação com os comportamentos indisciplinados.

1.12. A INDISCIPLINA E OS EFEITOS ESTIGMATIZANTES NOS ALUNOS

Quando nos referimos aos comportamentos indisciplinados, será importante falar dos efeitos estigmatizantes ou de rotulagem dos Alunos tanto negativa como positivamente e também da rotulagem dos próprios comportamentos.

É frequente, principalmente nos intervalos na sala de Professores e com muito frequência em Conselhos de Turma, ouvirmos contar episódios de carácter disciplinar em que quase sempre são referidos os mesmos Alunos. Ou então, esse episódio refere-se a um Aluno “muito bem comportado” que, para surpresa do contador da “história” e quantas vezes dos ouvintes, tinha praticado um acto considerado mais ou menos grave de indisciplina.

A rotulagem dos Alunos, a “fama” que os mesmos vão ganhando na Escola, a de “Alunos mal comportados” ou de “bem comportados” criam por norma uma estigmatização que facilita o aparecimento de algum tipo de discriminação por parte de Professores e Funcionários e até por parte de alguns Alunos, quantas vezes sem qualquer tipo de objectividade.

Ainda a propósito da rotulagem dos Alunos, Erving Goffman, citado por Afonso (1989, p. 31), dá-nos conta que “significado, natureza e variedade dos processos podem conduzir a estigmas, atributos em geral depreciativos que submetem ao descrédito e a variados graus de rejeição social as pessoas que o sofrem”. Por isso a este respeito, Afonso (1991, p. 122) é de opinião que o estigma enquanto atributo depreciativo submete os Alunos ao descrédito e a vários graus de rejeição social. O autor conclui ainda, citando Walgrave (1982), que o efeito estigmatizante quando ocorre no contexto escolar contribui para caracterizar a Escola como “instituição de discriminação social primária”. Várias investigações demonstraram que as expectativas alienantes e as sanções estigmatizantes na própria Escola colocam certos jovens no caminho da marginalidade e delinquência.

Esta mesma linha de pensamento é também reforçada por Estrela (1995, p. 79) ao afirmar que, devido a essa estigmatização negativa, há autores que vêem no caminho de indisciplina dos Alunos na Escola o início de uma carreira de delinquência fora dela.

A este propósito, Amado (2000, p. 49) ao referir-se ao que designa como dimensão simbólica do problema da (in)disciplina é de opinião que é com base nas representações sociais que se atribuem características comuns, muitas vezes aquilo que ele chama de rótulos, aos membros de um determinado grupo ou classe profissional bem como aos Alunos com determinadas características comportamentais ou com um determinado estatuto académico.

Este autor citando Bidarra (1986) refere que essa rotulagem ou atribuições é selectiva na medida em que as características que lhe são atribuídas justificam o comportamento a seu respeito.

Parece não haver grande dúvida que as representações desempenham um papel muito importante, uma vez que vão criar algumas expectativas relativamente a futuras relações entre grupos e pessoas e ao modo como vão ser essas relações.

Por conseguinte, as representações que Alunos e Professores constroem em relação aos outros sobre as circunstâncias em que interagem relativamente a acontecimentos e regras são variáveis importantes para a determinação e compreensão das condutas de cada um.

Assim, o “bom Aluno” é uma representação dos Professores a que de uma forma geral são atribuídos certos adjectivos como aquele que é obediente, conformista e receptivo à mensagem escolar. Destes espera-se determinado tipo de comportamentos e atitudes em

conformidade com o que está estabelecido nos planos intelectual e relacional. Relativamente aos mesmos age-se de um modo geral em função do que deles é esperado, isto é, gera-se uma expectativa positiva, o que vem reforçar a ideia preestabelecida face aos mesmos.

Quanto aos “maus Alunos”, o processo é idêntico mas em sentido contrário. Destes, já se espera o pior e cai-se mais facilmente na discriminação, dando-lhes, por exemplo, menos estímulos positivos, interrogando-os com menos frequência, uma vez que deles são esperadas respostas menos acertadas, estando-se mais atento aos seus comportamentos e valorizando menos os comportamentos positivos, em suma, profetizando consciente ou inconsciente os seus maus resultados académicos e comportamentais.

Desta forma, a rotulagem desta discriminação negativa tida como injusta agrava certamente os comportamentos do Aluno, “confirmando” as profecias a seu respeito e o que dele era esperado.

O fenómeno da profecia auto-realizado traduz-se na ideia de que “as pessoas fazem, em geral, mais aquilo que esperamos delas do que o contrário”, como explicam Rosenthal e Jacobson (1971, p. 7) citados por Amado (2001). Estes autores explicitam esta ideia salientando o facto de que, quando esperamos encontrar uma pessoa simpática, o nosso modo de a escolher desde logo, pode torná-la ainda mais agradável. Pelo contrário, se esperamos encontrar uma pessoa antipática, abordamo-la na defensiva, o que a torna efectivamente desagradável.

Portanto, é necessário tomar consciência desta questão que pode ser determinante para encetar um relacionamento mais agradável com o outro, trazendo porventura no futuro resultados muito mais positivos para todos.

De seguida vamos abordar a temática do Professor como actor potenciador ou não de actos indisciplinados.

1.13. O PROFESSOR COMO ACTOR POTENCIADOR DE ACTOS DE INDISCIPLINA

Vamos analisar outra perspectiva, outra forma de abordagem desta temática que incide sobre o Professor enquanto actor privilegiado no seio da Escola e o seu papel, uma vez que este pode ser ou não promotor de Indisciplina Escolar.

Temos consciência de que é uma abordagem algo controversa. No entanto, na revisão da literatura realizada, encontramos várias referências sobre este assunto.

A este propósito descortinámos fundamentalmente duas correntes de opinião que se relacionam com duas perspectivas de análise desta problemática.

Assim, uma corrente sociológica privilegia as interacções sociais e uma outra privilegia a corrente pedagógica, realçando de alguma forma a organização do espaço aula, (Alonso, 1987; Estrela, 1985). Por conseguinte, através da sua conduta o Professor pode desempenhar um papel gerador de indisciplina. Um certo relacionamento impessoal de distanciamento, uma certa indiferença face ao Aluno, em que o mesmo não se reveja, uma certa brandura numa dada situação quando esta eventualmente poderia impor uma actuação mais determinada por parte do Professor, são procedimentos passíveis de originar uma reacção capaz de ser considerada potenciadora de indisciplina.

Esta relação de distanciamento a que nos referimos poderá significar uma afirmação de uma certa superioridade por parte do Professor em relação ao Aluno, provocando assim uma relação assimétrica que tem fundamentalmente por objectivo demonstrar ao Aluno que o Professor detém mais poder e goza de outro estatuto na Escola.

Por outro lado, uma relação de proximidade poderá significar uma relação mais igualitária, isto é, uma relação mais simétrica.

Por conseguinte, quando um Professor impõe um certo distanciamento impõe também a maior parte das vezes a coacção para fazer prevalecer as suas exigências.

Assim, são designadas “estratégias severas” quando nos referimos ao uso do distanciamento pessoal cujo objectivo é coagir os Alunos, e “estratégias suaves” quando o Professor usa uma certa proximidade com os Alunos (Nizet e Hiernaux, 1987).

Outro aspecto em que o posicionamento do Professor poderá ter um papel determinante em relação à indisciplina é a forma como organiza a sua actividade no espaço. Assim o demonstram as investigações suscitadas pelo trabalho de Kounin, a que faz referência Estrela (1995, p. 81), que evidencia a importância que os aspectos organizativos por parte do Professor exercem na prevenção da indisciplina.

Com efeito, os Professores são categorizados em “bons ou maus organizadores” das actividades. Isto é, os Professores categorizados como bons organizadores são aqueles que definem bem as regras (o que se pode ou não fazer e como), que dão directrizes claras quanto à forma como os Alunos se devem comportar e que, em caso de se verificar algum comportamento contrário ao que está determinado, actuam de uma forma pronta e determinada.

Como maus organizadores, são categorizados os Professores que não definem claramente e sem ambiguidades as regras quanto à forma de comportamento dos Alunos (o que se pode ou não fazer e como) e que, face a comportamentos indisciplinados, não actuam ou os

ignoram completamente. Deste modo, podemos considerar que a indisciplina surge como resposta por parte dos Alunos à actuação do Professor.

Também nos parece, que o facto de não se verificar um diálogo construtivo em relação a este tema pode ser em si mesmo um factor que pode contribuir para a eclosão de situações de indisciplina.

Como já ficou dito anteriormente, é frequente ouvirmos em situações informais troca de impressões entre os Professores no sentido de recriminação dos Alunos motivados por actos de indisciplina. No entanto, é raríssimo o diálogo preventivo sobre o tema em apreço. Esse diálogo poderia ser importante não só pela troca de experiências e vivências mas também pelo confronto de formas de actuação e pela procura de uma certa uniformização em relação a alguns procedimentos, sem pôr em causa uma certa personalização que está subjacente a qualquer acto pedagógico.

A este propósito, Burns é de opinião que nas escolas que apresentam baixos níveis de disciplina se verifica falta de acordo entre os Professores no que se refere à implementação das mais simples regras. Há falta de consistência na sua aplicação e mesmo falta de comunicação das mesmas, que se espera sejam cumpridas Estrela (1995, p. 82).

Por conseguinte e tendo em conta o que ficou dito, a opinião de Torode "a disciplina na escola e na sala de aula é para os Professores um problema mais prático do que teórico" citado por Afonso (1991, p. 125) parece apropriada à influência que os Professores poderão ter na Indisciplina Escolar.

Na perspectiva de Amado e Freire (2002, p. 21), não há Professores que escapem a este tipo de problemas. Assentam esta ideia centrada em estudos baseados na observação de aulas. (Amado, 1998; Brito, 1986; Estrela, 1986; Freire, 2001; Mendes, 1994; Oliveira, 2002) que concluem que a indisciplina entendida como o não cumprimento por parte dos Alunos de regras se verifica com todos os Professores.

Na verdade, vários estudos têm também verificado que este problema é mais pertinente quando o Professor está no início de carreira (Alves, 1997; Cavaco, 1990; Rodrigues e Esteves, 1993; Silva, M.E., 1997; Silva, L., 1997).

Na verdade, os Professores enquanto profissionais são muito diferentes relativamente à sua posição no exercício da sua função. Uns são mais flexíveis do que outros e o entusiasmo com que ensinam, o modo como perspectivam o Aluno, a experiência que possuem e ainda as diferenças de personalidade de motivação e das atitudes marcam de uma forma geral a sua acção.

Como afirma Estrela (1995), os Professores manifestam diferentes sensibilidades e maneiras de encarar o processo pedagógico.

Esta questão da Indisciplina Escolar é sem dúvida um problema para o qual não há respostas únicas e abstractas, uma vez que o problema é complexo e tem um contexto específico em que ocorre. Mas a principal chave para esta questão poderá estar na sua prevenção e esta talvez se faça através de uma adequada gestão da sala de aula. A diferença na condição de uma aula poderá ficar a dever-se mais à capacidade de prevenir situações de indisciplina do que à forma como estas se resolvem depois de ocorridas.

Assim, a formação inicial de Professores deve ser um vector a ter em conta na prevenção da Indisciplina Escolar. Também é certo que uma formação contínua orientada para o reforço de aquisições e aperfeiçoamento de competência na gestão da sala de aula virada para a prevenção da Indisciplina a Escolar tem um caminho a percorrer por forma a dar resposta às dificuldades que no dia-a-dia vão surgindo.

Na verdade, não podemos nem devemos ter uma perspectiva ingénua relativamente a este assunto e é claro para nós que não queremos nem nos parece muito lícito defender uma postura de relações simétricas na escola entre Alunos e Professores. Como já referimos, na Escola como em qualquer organização as lideranças são determinantes, uma vez que alguém tem de liderar o processo educativo. Embora a Escola deva estar centrada no Aluno, tem de haver autoridade, pois esta acompanha-nos ao longo de toda a nossa vida. O Professor como mais velho, no sentido africano da expressão, como cita Zink (2001, p. 37), "é alguém que é detentor de um saber e de uma benevolência que merecem respeito, deve saber ser flexível em relação à agressividade pontual dos Alunos quer entre eles quer contra si".

No entanto, ter este espírito interiorizado não significa, quando se justifica não ser assertivo, mostrar quem manda em quem e em quê. Demonstrá-lo em muitos casos é fundamental para os Alunos. Não agir desta forma é que nos parece ser desrespeitador com eles, porque respeitar é também acima de tudo não querer converter os outros à nossa imagem e semelhança. Numa relação pedagógica, parece-nos muito importante tomar todas as medidas apropriadas para evitar que um Professor possa de alguma forma ficar em desequilíbrio vantajoso face ao Aluno. Um Professor que cai não é útil a ninguém, muito menos ao Aluno.

Portanto, cabe ao Professor saber dosear esta relação assimétrica, uma vez que o mesmo deve estar preparado com conhecimentos técnicos e sociais que lhe permitam agir.

De seguida vamos abordar uma questão que está na ordem do dia, o *bullying*.

1.14. *BULLYING* ENTRE PARES

Esta é uma nova dimensão que começa a ter mais notoriedade nos anos 90, situando-se no limiar da Indisciplina/violência.

Na revisão bibliográfica que realizámos para efectuar este estudo foram várias as referências que encontramos sobre este assunto.

De um modo geral, estes estudos centram-se na dimensão organizacional da Escola e entendam-na como sendo produtora de condições para a eclosão de situações de violência entre os Alunos.

Pires (2000) procurou compreender as práticas de agressividade, violência e vitimação em meio escolar, interpretando no enquadramento teórico da sua pesquisa o conceito de violência. Este autor enfatiza o uso repetido da força, a intencionalidade da acção e a possibilidade de os seus resultados serem físicos e psicológicos.

Desta forma e do ponto de vista metodológico, aproxima-se de outros autores que têm vindo a desenvolver a óptica psicológica acerca desta temática.

No entanto, parece-nos que das várias perspectivas abordadas relativamente à Indisciplina Escolar estas não abordam de forma explícita as questões da violência. No entanto, como já referimos, parece-nos que estas duas problemáticas, embora passíveis de enquadramentos teóricos diferenciados, estão muitas vezes interligadas e surgem referidas em alguns estudos devido a essa mesma interligação.

Esta temática do *Bullying*, tem tido um certo enfoque quer no âmbito da Psicologia quer no âmbito das Ciências da Educação, uma vez que vários estudos têm sido levados a cabo neste âmbito, nomeadamente com principal enfoque naquilo que de uma forma mais geral incide nos chamados comportamentos disruptivos e nos problemas disciplinares Alunos/Professores, (Fonseca, 1992; Olwevs, 1993; Pereira, 1996; Pereira e Mendonça, 1997; Smith, 1994; Veiga, 1995;1999).

Ora, esta expressão, *Bullying*, na tradução proposta por Almeida (1999) aproxima-a do contexto de coacção.

Para (Pereira e Neto, 2001; Pereira, 2002) relacionam este conceito como sendo próximo de agressões sistemáticas e intencionais entre pares.

Parece não subsistirem muitas dúvidas quanto à dimensão que este fenómeno tem atingido nas Escolas Portuguesas. Pelo que nos foi possível verificar, apresenta uma maior dimensão e incidência de ocorrências nos espaços exteriores dos edifícios, o que de alguma forma levanta questões ligadas quer à forma como esses espaços são supervisionados quer à

própria qualidade dos mesmos, o que nos leva a levantar questões que de alguma forma se relacionam com os conceitos organizacionais e comunicacionais das próprias Escolas onde este fenómeno ocorre.

Nesta questão parece estar também subjacente o clima organizacional. Não podemos colocar de lado a notoriedade que este problema tem assumido ultimamente, até porque os *mass media* têm colocado este assunto na ordem do dia, dando de alguma forma a ideia de que este é um problema das grandes cidades e das Escolas de grande dimensão.

Ora, perante esta ideia difundida e com vista a clarificar alguns equívocos, Pereira (2002, p. 150) vem dizer que não é bem assim, uma vez que um estudo realizado concluíra que o problema colocado desta forma era um verdadeiro mito, uma vez que este ocorria de uma forma geral em todas as Escolas.

As investigações que se têm produzido apresentam os recreios como locais de maior incidência deste fenómeno. Estes espaços físicos dentro da Escola são uma parte importante da experiência de vida dos Alunos, onde estes interagem principalmente com os seus pares e onde se desenvolvem competências sociais muito significativas nas suas vidas. O recreio é um espaço importante de descompressão e pedagogicamente deveria ser significativo. Convém recordar que no 1º Ciclo do Ensino Básico este espaço de tempo de recreio está incluído no cômputo geral do horário dos Professores e que o mesmo deve ser supervisionado pelo próprio Professor, pelo que o mesmo deve ser planificado com intencionalidade e estar de acordo com o Projecto Educativo da Organização Escolar. Sendo assim, pelo menos neste sector de Ensino com carácter formal e nos outros em que a questão poderia ser equacionada, a oferta Educativa deveria considerá-lo. A diversificação que os recreios apresentam é passível de melhoria com o reforço da sua supervisão, dando-se ainda uma atenção redobrada à organização arquitectónica e à afectação de equipamentos adequados. Certamente que estas medidas ajudariam a reduzir a frequência deste fenómeno e, na sequência, as suas consequências nefastas.

Nestas supervisões que incluem a planificação e o acompanhamento dos recreios teria de ser sempre levado em conta que estes são momentos importantes para os Alunos, devendo tais períodos ser espaços temporais em que cabe a cada um fazer a sua gestão e em que cada Aluno teria a oportunidade de escolher os seus parceiros de jogo, as actividades ou jogos a realizar e o estabelecimento do início e do fim dos mesmos.

Para reforçar estas ideias, Marques Neto e Pereira (2001) concluíram que os recreios vazios são locais onde o *bullying* é mais frequente e que, pelo contrário, nos recreios melhorados com equipamentos móveis e supervisionados uma menor percentagem de Alunos foi vítima e agressora.

De seguida, vamos referir-nos à variável meio sociofamiliar e a sua influência na indisciplina escolar.

1.15. A VARIÁVEL MEIO SOCIOFAMILIAR E A SUA RELAÇÃO COM A INDISCIPLINA ESCOLAR

Parece ser consensualmente aceite que a família foi, é e continuará sem dúvidas a ser (embora com algumas mutações típicas do nosso tempo) uma instituição universal e a célula base das sociedades. Também parece ser uma conclusão inegável que no Mundo os homens e as mulheres se organizam em famílias, mesmo funcionando em registos distintos. No entanto, as funções primordiais da Instituição Familiar são as mesmas, uma vez que cada um dos seus membros aspira a um sentimento de semelhança, constituindo assim a base das relações humanas.

A influência do meio familiar, em especial no que diz respeito a aspectos como o económico e o educativo, reveste-se de uma grande importância para o desenvolvimento psicológico do Aluno. Alguns estudos têm revelado que os sujeitos de classes sociais mais baixas encontram mais dificuldades de adaptação ao ambiente escolar. Uma menor ligação às normas e valores transmitidos pela Escola, uma menor expectativa de sucesso escolar e até uma certa desvalorização da Escola e das aprendizagens associadas a uma prática de disciplina familiar mais primitiva, em que o recurso à punição física é frequente, todo este cenário é mais propício à eclosão de comportamentos mais agressivos em Alunos com nível socioeconómico mais baixo Veiga (1996, p. 76).

Ainda a este propósito, Vale e Costa (1994) fazendo referência a vários autores são de opinião que a agressividade e a hostilidade por parte dos jovens podem ser o resultado da exposição a certas atitudes e comportamentos no seio das famílias em que é habitual o castigo físico para a resolução de conflitos. Para estas autoras, a falta de afectividade, a ausência de um certo envolvimento por parte dos pais em relação aos seus filhos principalmente na infância, um certo negativismo e indiferença ou ainda uma certa permissividade e tolerância em relação a comportamentos agressivos são factores que desenvolvem uma certa predisposição para comportamentos agressivos nos jovens.

Freitas (2002, p. 99) refere que um estudo relativo a famílias de diferentes culturas permitiu demonstrar o modo como elas preenchem os mesmos papéis sociais.

Villas Boas (2002, p. 680) realça também o papel fundamental que o ambiente familiar desempenha na promoção do sucesso na aprendizagem de largo espectro das capacidades das crianças, recorrendo aos resultados de vários estudos. Este realça a importância que o ambiente familiar tem na formação de valores que condicionaram a própria relação com a aprendizagem e com a Escola, uma vez que os valores na opinião do autor afectam a continuidade ou descontinuidade entre a cultura da família e a cultura da Escola que por sua vez parece estar relacionada com o sucesso ou insucesso escolar.

Também Veiga (2002, p. 285), ao referir-se a um seu estudo recente sobre indisciplina e violência nas Escolas em função das famílias, destaca a ideia de que programas de prevenção da indisciplina e violência escolar deverão centrar-se na ampliação daquilo que ele designa como "fontes de apoio" e refere que os pais e os irmãos são uma parte muito importante a ter em conta, uma vez que o seu envolvimento nestes planos de prevenção poderá levá-los a atribuir maior importância ao apoio a prestar aos filhos.

Fica, pois, muito claro que o papel das famílias na Escola poderá e deverá ser um contributo muito importante, diremos mesmo insubstituível para o êxito da implementação de uma verdadeira política local para a instituição de um clima de disciplina nas Escolas e de sucesso educativo.

Mas essa participação justifica-se ainda mais, uma vez que a mesma pode em muitos casos despertar algumas famílias para a importância e significado que a Escola pode ter na promoção social dos seus filhos. A interiorização de que muitas vezes pela sua própria natureza os problemas de indisciplina podem constituir um problema familiar grave e de que por si só não consegue superá-los é uma vertente fundamental para que esses problemas sejam enfrentados em articulação pela Escola e pela Família, sob pena de ambos os climas serem afectados de forma rápida e difícil de conter.

Segundo Lourenço e Paiva (2004, p. 83) as práticas de disciplina familiar são semelhantes para os dois géneros, distinguindo igualmente a partilha de responsabilidade de independência e de ensejo educativos.

Para estes autores, uma grande parte das pesquisas da actualidade tende a acentuar que a cultura tradicional preponderante tem beneficiado a competitividade e a auto-afirmação dos indivíduos do sexo masculino. Ora, esta questão torna-se também importante nesta abordagem, o que nos leva a levantar questões quanto ao papel do meio sociofamiliar e à sua relação com a Indisciplina Escolar.

Para não subsistirem dúvidas quanto à importância que os Alunos atribuem à Família, sendo esta ou não potenciadora de indisciplina na Escola, salientamos que Lourenço e Paiva

(2004, p.64) lembram que estudos desenvolvidos por Nurmi (1997) revelam que determinadas atitudes desenvolvidas no seio familiar contribuem para o insucesso escolar, principalmente uma atmosfera negativa e conflituante entre os seus membros, estilos de comunicação e de interacção confusos e desorientados, assim como atribuições interpessoais restritivas.

Parece-nos muito importante referir que nesta problemática poderá muitas vezes estar em causa a falta de valores familiares e sociais, pelo que a responsabilização dos pais na acção educativa dos seus filhos será uma componente a desenvolver com vista à valorização da Escola como organização imprescindível na promoção social dos Alunos. Deste modo, o diálogo entre pais e filhos é necessariamente uma vertente importante a impulsionar.

Permita-se-nos deixar aqui uma ideia expressa por Veiga (1999, p. 175), em que é bem patente a sua preocupação pela importância de, na sua perspectiva, as Famílias fazerem um acompanhamento mais vincado da vida escolar dos seus filhos. Esta ideia, que interpretámos como um apelo, sugere aos Professores que mostrem aos pais de crianças e Alunos com maiores problemas na Escola que o destino dos seus filhos está em grande parte nas suas mãos, recordando-se que a "criança é o pai do adulto".

Para nós, a prevenção da indisciplina e da violência apela de uma forma muito clara ao fortalecimento da cooperação, sobretudo da Família e da Escola.

Em jeito de síntese, diremos que não nos será muito difícil reconhecer que o conceito de indisciplina escolar assenta no essencial em alguns condicionalismos. Desde logo, a necessidade da sua contextualização, quer no espaço quer no tempo e de alguma forma o seu não isolamento em termos de estudo, dado não podermos esquecer quem avalia os comportamentos na Escola.

Por conseguinte, esta problemática não cai apenas no âmbito do não acatamento pelos Alunos das normas da Instituição Escolar. Existe uma pluralidade de concepções, quer na definição dos próprios comportamentos de indisciplina, quer ainda na representação das causas e consequências Alves Pinto (s/d, p. 25).

Como vimos, a indisciplina pode resultar de conflitos, de aspectos com origem na inadaptação dos Alunos à Escola, de aspectos sociais ou pedagógicos. Pode ainda ter origem em representações diferentes quer por parte dos Alunos quer por parte dos Professores, pode ser consequência do distanciamento dos Professores em relação aos Alunos. O grupo, nomeadamente a turma, pode ter uma certa influência e a organização, a clareza das regras no contexto escolar bem como a sua consistência podem desempenhar um papel muito importante. Questões ligadas ao poder dos actores que interagem no contexto escolar serão determinantes em relação a esta problemática.

Parece-nos claro que o papel da Família é uma questão central nesta temática. A família tem de ganhar consciência que a indisciplina escolar é uma questão central na vida do seu filho, seja este actor, vítima, ou agressor.

A sua participação é uma grande indispensabilidade para que a Organização Escolar possa desempenhar bem o seu papel social que todos reclamam e certamente exigem.

Para concluir e tendo em conta o que ficou dito, poder-se-á aceitar a ideia de que o comportamento indisciplinado é aquele que prejudica as condições de aprendizagem, que prejudica qualquer acto pedagógico, que prejudica o bom relacionamento das pessoas no contexto escolar sejam elas Alunos/Professores, Alunos/Funcionários, Aluno/Aluno, tendo como cenário a sala de aula, a cantina, os corredores, as salas de convívio,...., em suma, qualquer espaço físico que faça parte da Escola.

No próximo capítulo, iremos abordar o tema controlo disciplinar.

CAPÍTULO 2 - O CONTROLO DISCIPLINAR

2.1. O CONTROLO DISCIPLINAR

Tendo por base fundamentalmente dois textos, um de Ivo Domingos, outro de Almerindo Afonso, vamos tentar compreender um pouco melhor o pensamento destes dois autores acerca do controlo disciplinar, entendido este como “o conjunto de todas as actividades que visam exercer alguma espécie de influência sobre o comportamento dos Alunos e de alguma forma ajustado àquilo que é por cada Professor e pelos Professores em cada Escola considerado padrão de comportamentos aceitáveis” Domingos (1995, p. 7).

Nesta perspectiva, a regra no contexto escolar assume um papel fundamental nas suas variantes, sejam elas regras formais não formais ou mesmo informais.

O Decreto-Lei n.º 679/77 de 8 de Novembro teve um papel importante enquanto instrumento de controlo disciplinar, dado que regulamentou durante 21 anos todo o procedimento disciplinar aplicado aos Alunos. Faremos referência ao Decreto-Lei n.º 270/98, de 1 de Setembro, que durante 4 anos regulamentou o procedimento disciplinar relativamente aos Alunos e que se revelou incipiente, uma vez que foi substituído pela Lei n.º 30/2002 de 20 de Dezembro actualmente em vigor. Todo este acervo terá neste capítulo uma breve abordagem sobre os seus mecanismos e algumas fragilidades que considerámos ser importante registar.

Na abordagem deste trabalho, pareceu-nos pertinente esta breve resenha histórica da legislação que tem vindo a regular e a assumir um papel importante enquanto instrumento de controlo disciplinar (variante formal) na Escola ao longo de um vasto período.

2.2. TIPO DE CONTROLO DISCIPLINAR

Para Domingos (1995, p. 14), o controlo disciplinar possui dois níveis: o Orgânico e o Situacional.

Em Domingos (1995), o controlo disciplinar é abordado à parte dos conceitos de controlo disciplinar e disciplinação partindo da asserção de que a disciplina e a indisciplina são fenómenos sócio-organizacionais e psicossociais. O autor identifica e distingue dois planos, a saber, o plano das orientações para a acção organizacional e o plano de acção organizacional.

Também Sampaio (1997) de alguma forma anda próximo desta abordagem e propõe três tipos de “lentes” de focalização do problema da indisciplina: a “grande angular”, que focaliza o contexto em que este fenómeno ocorre; a “lente média”, que focaliza a Escola e toda a sua organização sala de aula e outros espaços; e o “zoom”, que observa o Aluno no seu todo social.

O controlo disciplinar orgânico existe quando o controlo é exercido ao nível dos órgãos com competências deliberativas ou consultivas. Com competências deliberativas poderemos citar como exemplo a Assembleia de Escola, o Conselho Administrativo, o Presidente do Conselho Executivo, o Director Regional respectivo, o Ministro de Educação, (deliberativo) e, com competências consultivas, o Conselho de Turma e o Conselho Pedagógico das Escolas, bem como algumas estruturas intermédias.

É no contexto do controlo disciplinar orgânico que os chamados actos de indisciplina considerados mais graves são sancionados, pelo menos quando são aplicadas penas de suspensão temporária das aulas.

O controlo disciplinar situacional ou operativo existe quando é exercido ao nível dos Professores de um modo isolado sem qualquer tipo de enquadramento institucional orgânico. Este tipo de controlo disciplinar, tem por finalidade a resolução de conflitos concretos que de alguma forma perturbem a ordem da acção docente.

Neste caso, cabe ao Professor sancionar esse acto perturbador com a advertência ou com a expulsão do local onde se está a desenrolar a actividade lectiva.

Para Domingos (1995, p. 15) o controlo disciplinar tem três finalidades.

O controlo preventivo, que visa impedir prevenir o aparecimento de actos de indisciplina através de mecanismos que procuram criar um certo controlo indirecto e permanente de modo a rodear exigências e coacções face aos desempenhos dos Alunos.

O controlo paliativo, que visa a resolução de situações concretas de alguma forma problemática para o Professor. Neste tipo de controlo disciplinar, o principal objectivo controla os efeitos negativos da situação mas não elimina as suas causas.

O controlo projectivo, que tem por objectivo uma certa interiorização pelos Alunos de determinadas normas, valores e regras, projectando os efeitos disciplinares.

Para este autor, a Escola pratica todos estes tipos de controlos disciplinares.

2.3. AS REGRAS NO CONTEXTO ESCOLAR

Segundo Domingos (1995, p. 15), na Escola existem três tipos de categorias normativas: as regras formais, as regras não formais e as regras informais.

2.3.1. REGRAS FORMAIS

As regras formais têm a sua origem no sistema e emanam do Ministério da Educação. Estas são de conhecimento obrigatório, circulam em suporte escrito, são publicitadas em suportes oficiais, sejam Decretos-Lei, Portarias, Despachos, Circulares e Ofícios. Definem as linhas gerais orientadoras dos Estabelecimentos de Ensino. São gerais pois aplicam-se a todo o território nacional, visando uma certa uniformização dos procedimentos.

Em relação ao controlo formal da disciplina/indisciplina na escola, a Portaria nº 679/77 de 8 de Novembro, nomeadamente nos seus art. 4º, 5º e 6º regulamentou durante muitos anos, como já referimos, um conjunto de procedimentos que, devido à sua importância normativa, vamos recordar.

Assim, as participações de qualquer infracção disciplinar eram feitas por escrito e remetidas ao respectivo Director de Turma, art. 4, n.º 4.1.

Essa Portaria, nomeadamente no seu n.º 4.2, alínea a) e b), determinava a elaboração dessa participação, que deveria conter a identificação e assinatura do queixoso, bem como um relato sucinto e objectivo da ocorrência, identificando o local, a data, a hora de ocorrência da infracção, bem como testemunhas dos factos ocorridos e participados.

De seguida, a participação era apreciada pelo Director de Turma que, avaliando a gravidade da infracção, poderia eventualmente decidir o seu encaminhamento para o Presidente do Conselho Directivo como consignado no n.º 4.3..

Será importante referir que a aplicação das penas previstas na Portaria nº 679/77 de 8 de Novembro determinava no seu art. 5º que algumas poderiam ser aplicadas pelo Professor, nomeadamente a prevista em 5.2, a advertência. Esta, conforme o art. 6º, nomeadamente no ponto 6.1.1, determinava que a pena seria aplicada pelos Professores dentro ou fora do recinto onde se realizam as actividades escolares devendo, em caso de reincidência, dar-se conhecimento ao Director de Turma (ou Director do Curso).

Em relação à segunda pena prevista no art. 5º, 5.2., ordem de saída do local onde se realizam os trabalhos escolares, esta poderia ser aplicada pelo Professor. Conforme o previsto no art. 6º, nomeadamente no ponto, 6.1.2, implicava a marcação de falta de presença “devendo a mesma ser comunicada por escrito de imediato” ao Director de Turma. No entanto, também estava previsto que o Professor deveria aplicar esta pena apenas e só quando a considerasse indispensável.

Em relação à terceira pena prevista na já citada Portaria art. 5º, ponto 5.2, repreensão dada pelo Conselho Directivo através do seu Presidente como estava preceituada no art. 6º ponto 6.1.3, era aplicada depois das averiguações que o mesmo considerasse necessárias.

A quarta pena prevista também no art. 5º da já citada Portaria 679/77 de 8 de Novembro nomeadamente, no ponto 5.2., a suspensão da frequência até oito dias, estava preceituado no art. 6º da mesma Portaria nomeadamente no ponto 6.1.4 e era aplicada pelo Presidente do Conselho Directivo sob proposta do Conselho de Turma, que tinha de reunir para o efeito, conforme o previsto no art. 47º do Despacho n.º 8/SERE/89 de 8 de Fevereiro.

Assim, o já citado Despacho determina que, quando se reunisse para tratar de questões de natureza disciplinar, o Conselho de Turma era presidido pelo Presidente do Conselho Directivo ou Director Executivo (Decreto-Lei n.º 172/91) e dele faziam parte dois representantes dos Alunos do respectivo ano ou Turma e ainda um representante dos Encarregados de Educação.

A quinta pena previa a exclusão da frequência do estabelecimento de ensino por período não superior a um ano (art. 5º, n.º 5.2 da Portaria 679/77 de 8 de Novembro). Mas a mesma Portaria, no seu art. 6º, n.º 6.1.5, determinava que a quinta pena fosse aplicada pelo Director Geral de Ensino sob proposta fundamentada do Presidente do Conselho Directivo, que a faria acompanhar de um parecer do Conselho Pedagógico.

A citada Portaria previa ainda uma sexta pena: a exclusão temporária da frequência de todos os estabelecimentos de ensino oficial.

A aplicação desta pena prevista no art. 5º n.º 5.2 era da competência ministerial, ouvida a respectiva Direcção-Geral de Ensino.

Nesta breve análise da Portaria n.º. 679/77 de 8 de Novembro, será ainda de salientar que a participação dos Encarregados de Educação se encontrava já prevista nos Conselhos de Turma nas condições referidas no também já citado Despacho n.º 8/SERE/89 de 8 de Fevereiro, art. 47º.

Na verdade, existia a obrigatoriedade prevista no art. 6º, n.º 6.1.7 de ser-lhe comunicada a aplicação da segunda e terceira penas cuja aplicabilidade não dependia de processo.

Também, no art. 6º, n.º 6.1.9 estava previsto que na aplicação da quinta pena o Encarregado de Educação tinha de ser ouvido, com depoimento por escrito.

Será importante assinalar que o Director de Turma detinha em todo este processo um papel muito importante, nomeadamente na prevenção de actos indisciplinados. Porém, em termos de procedimento disciplinar, na aplicação de sanções aos Alunos a questão que nos parece essencial e que vinha referida na Portaria n.º 769/77 nomeadamente no seu art. 5º, n.º

5.1, graduação das penas, tinha de se levar sempre em conta o carácter educativo da acção disciplinar. Esta questão era enfatizada de uma forma mais pormenorizada na circular n.º 30/77 da D-S-P-R-E – DOE de 24 de Março onde de uma forma clara se apelava à aplicação de todos os recursos pedagógicos no sentido de prevenir actos de indisciplina praticados pelos Alunos.

Na organização Escola, a Portaria n.º 679/77 de 8 de Novembro assumiu um papel relevante no contexto disciplinar, embora tenhamos de reconhecer que a mesma se encontrava em vigor há 21 anos, pelo que se impunha a sua revisão. Desde logo, porque a Escola actual é reconhecidamente diferente da Escola de há 20 anos. As transformações sociais operadas na sociedade portuguesa, a massificação do ensino, o desenvolvimento das novas tecnologias da informação, as mudanças de paradigma, a sociedade do conhecimento, a globalização e a mediatização da sociedade foram fundamentos mais que suficientes para a reformulação de todo o quadro legislativo que contemplava o binómio disciplina/indisciplina na Escola.

Entretanto, verificada a manifesta inadequação da legislação atrás referida e até porque esta questão da indisciplina ganhava novos contornos e os *mass media* começavam a fazer eco de algum mal-estar que se ia instalando progressivamente nas Escolas, foi aprovado o Decreto-Lei nº 270/98 de 1 de Setembro que manifestamente se mostrou pouco adequado às necessidades sentidas pelas Escolas.

Assim, era imperiosa uma revisão/adequação do quadro legislativo vigente na altura. O Poder Político no seu mais amplo Órgão de Soberania e o mais representativo, a Assembleia da República, aprovou a Lei nº 30/92 de 20 de Dezembro, que designou como “Estatuto dos Alunos dos estabelecimentos públicos dos Ensinos Básico e Secundário”, criando assim um instrumento formal e legal que colocava à disposição das Escolas e que estabelecia os direitos e deveres gerais, consagrando um código de conduta que contempla regras de convivência e de disciplina que devem ser conhecidas e observadas por todos os elementos da Comunidade Educativa.

É claro e manifesto na própria Lei nº 30/92 o propósito de entender a Escola como Comunidade Educativa como aliás se justificava, tendo em conta o novo enquadramento legal de Gestão e Administração Escolar plasmado no Decreto-Lei nº 115-A/98 de 4 de Maio com as alterações que lhe haviam sido introduzidas pela Lei nº 24/99 de 22 de Abril.

Desde logo, é possível verificar que cada Escola tem alguma margem de manobra na regulação da convivência e da disciplina que deve ter em conta um certo enquadramento numa dimensão relacional e temporal concreta que leve em consideração o respectivo contexto em que a mesma está inserida. Sendo assim, está aberta a possibilidade de normativos internos (Regulamento Interno) receberem o consenso de todos os intervenientes relativamente às regras de conduta a estabelecer para cada Escola/Agrupamento.

Neste normativo em forma de Lei, é possível encontrar um capítulo que focaliza os direitos e deveres dos Alunos. Ainda inclui outro que singulariza os intervenientes no processo educativo e um outro que inclui as medidas educativas disciplinares.

Assim, são só garante os direitos de participação de representação como prevê quem são os intervenientes no processo educativo, a saber, Pais, Pessoal Docente e não Docente e Alunos.

As medidas educativas disciplinares estão consagradas no capítulo IV, artigo 12º e artigo 34º. São definidas as medidas a aplicar e as competências do Professor Director de Turma (que tem um papel central), do Conselho Executivo e do Director Regional respectivo.

Prevê ainda a tramitação formal de toda a acção disciplinar, bem como a possibilidade de recurso.

Poderemos agrupar em três níveis as medidas educativas disciplinares, tendo em conta a competência para a sua aplicação:

1º - As medidas à disposição do Professor ou do Director de Turma e que não obrigam a abertura de processo disciplinar são:

- a) Advertência do Aluno;
- b) Advertência comunicada ao Encarregado de Educação, podendo esta ser aplicada pelo Professor ou pelo respectivo Director de Turma precedida de averiguação sumária pelo Director de Turma;

2º - As medidas que exigem a abertura de procedimento disciplinar que podem ser objecto de deliberação na Escola através dos respectivos órgãos competentes para o efeito:

- a) A repreensão registada que consiste no registo de uma censura face a um comportamento perturbador, a qual visa responsabilizar um Aluno pelo cumprimento dos seus deveres na Escola;
- b) Actividades de integração na Comunidade Educativa, que consistem no desenvolvimento de tarefas de carácter pedagógico que contribuam para o reforço da formação cívica do Aluno em causa e ao mesmo tempo promover um bom ambiente Educativo;
- c) Suspensão da frequência da Escola que está graduada em dois níveis: uma pode ser aplicada de 1 a 5 dias, outra de 6 a 10 dias.

3º - Medida de expulsão da Escola, cuja aplicação, prevista no artigo 36º, é da competência do Director Regional respectivo, mas sob proposta da Escola.

Parece-nos importante realçar que todas as medidas educativas a aplicar ao Aluno que ultrapassem a advertência comunicada ao respectivo Encarregado de Educação pressupõe obrigatoriamente procedimento disciplinar o que, considerando que a sua tramitação seja normal, levará no mínimo duas semanas entre o início e o seu final o que, salvo melhor opinião, é muito tempo entre o acto praticado e participado e a decisão de aplicar uma medida educativa, pelo que o Aluno infractor ficará muito tempo sem que o seu acto tenha uma consequência concreta, com todos os efeitos que esta demora pode provocar no clima educativo de uma Escola.

2.3.2. REGRAS NÃO FORMAIS E INFORMAIS

Para Domingos (1995, p. 15), as regras não formais são as elaboradas ao nível intermédio, isto é, na Escola.

São de aplicação e divulgação restrita (Escola) e podem circular em suporte escrito ou serem transmitidas oralmente. Por norma, são regras decorrentes de interpretações de regras formais.

Têm a sua origem nas vivências sociais, não possuem uma estrutura rígida e a sua divulgação não é objectiva. São comunicadas verbalmente e a sua existência está implícita na vida social das organizações. Muitas vezes a sua existência não se baseia em aspectos legais, embora o seu papel na organização e mesmo o seu cumprimento se revele muito importante.

As regras informais são confundidas muitas vezes com regras formais e têm origem em quem detém o poder para as formular, impor e defender.

Concluindo, diremos que as regras tornam-se fundamentais em qualquer contexto da vida social, pois regulam as atitudes, os comportamentos no seio da organização. Na Escola, esse papel desempenhado pela regra é também muito importante. Já vimos atrás que as regras podem ser formais quando têm origem no sistema, são do conhecimento público, circulam em suportes oficiais e têm como principal objectivo uma certa uniformização de procedimentos.

As regras não formais são as elaboradas ao nível da própria organização: a sua exequibilidade restringe-se a essa organização e por norma não passam de uma interpretação contextualizada de regras formais.

As regras informais, que decorrem de vivências sociais, têm muitas vezes uma existência implícita na organização e o seu suporte é paliativo.

Deste modo, parece-nos importante neste capítulo relativo ao controlo disciplinar reter a ideia de Domingos (1995, p. 69), em que o autor afirma não ser a disciplina um fim em si mesmo, constituindo antes um instrumento de educação moral e as permissões que a servem não devem ser entendidas como meios de poder mas como instrumentos de correcção. Será importante para qualquer organização e de um modo muito particular para uma organização como a Escola encontrar soluções enquadradas e contextualizadas ao nível do controlo preventivo e projectivo por forma a criar um clima organizacional que permita à mesma atingir os objectivos para o qual o Projecto Educativo de cada Escola/Agrupamento aponta.

No capítulo seguinte, iremos estudar o conceito de Poder.

CAPÍTULO 3 - PODER

“Se eu ordenasse a um dos meus generais que se transformasse em gaivota e se ele não me obedecesse, a culpa não era do meu general. A culpa era minha.”

(In o Príncipezinho) Antoine de Saint-Exupéry (s.d, p. 38)

3.1. PODER: DEFINIÇÕES

Vários são os autores que têm estudado a problemática do poder. Na opinião de Martin (s/d, p. 3), uma grande parte destes teóricos tem defendido este conceito em termos restritos, isto é, como um tipo específico de relação entre objectos, pessoas e grupos.

Para este autor a definição de poder mais influente continua a ser a de Max Weber embora, como afirma Teixeira (1995, p. 61), Martin conteste a definição de poder de Weber.

Vamos tentar projectar no quadro que seguidamente apresentamos algumas perspectivas de poder, definições de alguns autores bem como as fontes de poder em que assenta cada uma dessas definições.

QUADRO Nº. 1
PERSPECTIVAS, AUTORES, DEFINIÇÕES E FONTES DE PODER

| PERSPECTIVAS | AUTORES | DEFINIÇÕES | FONTES DE PODER |
|---|----------------------------|--|---|
| O poder como propriedade do actor | Max Weber (1971) | Poder é a probabilidade que, dentro de uma relação social, um actor tem de realizar a sua própria vontade apesar da resistência e da base em que se fundamenta essa probabilidade. | Tradição; burocracia e carisma. |
| | March (1991) | Poder é a capacidade de uma pessoa actuar de modo a que o sistema lhe forneça recursos que têm valor para ela. | |
| O poder como produção de efeitos | Russel (1990) | Produção de efeitos pretendidos | Tradição; medo; ambição pessoal; crença. |
| | Kurt Lewin (1951) | Poder de <i>b</i> sobre <i>a</i> como o quociente da divisão da força máxima que <i>b</i> pode exercer sobre <i>a</i> pela resistência máxima que <i>a</i> lhe pode opor. | |
| O poder como Relação entre actores | Crozier e Friedberg (1977) | Poder é uma relação de troca e, portanto, de negociação na qual pelo menos duas pessoas estão envolvidas. | Domínio de competência específica; domínio de informação/comunicação; regras gerais organização relação especial organização/ambiente |
| | Mintzberg (1986) | Poder é uma mistura delicada de regateio de benefícios, de habilidade e de vontade em utilizar as vantagens do regateio. | Controlo de um recurso; direitos exclusivos; controlo de conhecimentos técnico/cruciais; poder de influência. |
| O poder como capacidade | Livian (1987) | Poder é a capacidade que um indivíduo ou um grupo de indivíduos tem para afectar correctamente o funcionamento e o resultado de uma dada organização. | Conhecimentos de especialista; controlo da informação; posição na estrutura; características pessoais |
| O poder como capacidade de fazer acontecer não apenas resultados mas também processos | Teixeira (1995) | Poder é a capacidade criadora de suscitar nos outros a vontade de seguir um caminho, de participar num trabalho comum, de atingir determinadas metas e de essa vontade se concretizar em realização. | Conhecimento/educação; posição na estrutura; características pessoais; de afectividade / liderança; capacidade de interpretar o sentir profundo da organização. |

Como podemos verificar no quadro, Max Weber (1971) e March (1991) perspectivam o poder como propriedade do actor a qual assenta na tradição, na burocracia e no carisma. Kurt Lewin (1951) e Russel (1990) têm do conceito poder uma perspectiva de produção de efeito e cuja fonte assenta na tradição, no medo, na ambição pessoal e na crença. Na perspectiva de Crozier e Friedberg (1971) e de Mintzberg (1986), o poder é visto como relação entre actores.

Para Livian (1987), a sua perspectiva assenta no poder como capacidade individual e as suas fontes são o conhecimento do especialista, o controlo da informação, a posição do indivíduo na estrutura organizacional, bem como as características pessoais.

Para Teixeira (1995), a sua perspectiva de poder assenta na capacidade individual de fazer acontecer ou não as coisas. Para esta autora, são importantes não só os resultados mas também os processos utilizados para os atingir.

Assim, o conhecimento/educação, a posição na estrutura, as características individuais, a afectividade, a capacidade de liderança, bem como a capacidade de interpretar o sentir da organização são verdadeiras fontes do poder.

3.2. O PODER NAS ORGANIZAÇÕES

Iremos tentar abordar esta temática tendo como referência um texto adaptado por Manuela Teixeira a partir dos livros de H. Mintzberg, *Le Pouvoir dans les Organisations* e *le Management-Voyage au Centre des Organisations*.

Na opinião de Teixeira (1993), para Mintzberg o poder organizacional fundamenta-se no princípio de que as atitudes numa organização correspondem a um jogo de poder, no qual diferentes jogadores ditos detentores de influência procuram controlar as decisões e as acções das empresas.

A autora vai mais longe e, para explicitar melhor as atitudes dos actores no seio das organizações, recorre à afirmação de Mintzberg que afirma ser necessário compreender quem são os detentores de influência, que necessidades cada um deles procura satisfazer na organização e como é que cada um deles consegue exercer o seu poder no sentido de obter essa satisfação.

Por conseguinte, a autora é de opinião que a configuração do poder nas organizações resulta do poder exercido no seu seio. Mas não só: resulta também daquele que é exercido de fora pelo ambiente ou ambientes da organização.

Fica, pois, claro que a configuração de poder organizacional se situa no exterior da organização, (coligação externa) e no interior da organização (coligação interna).

3.2.1. COLIGAÇÃO EXTERNA

A coligação externa é constituída pelo conjunto de pessoas ou grupos exteriores à organização que sobre ela exercem influência (Mintzberg, 1990), citado por Teixeira (1993, p. 17)

Na opinião de Teixeira (1993, p. 17), este conjunto de pessoas ou grupos a que se refere Mintzberg são ou podem ser os proprietários, os sindicatos ou outras associações de empregados, os fornecedores, os clientes, os parceiros, os concorrentes, em suma, todos os tipos de públicos que gravitam à volta da organização.

Nesta sequência, todos os detentores de poder situam-se fora da organização considerados individualmente ou em grupo articulados ou não entre si, caso em que são considerados uma única coligação.

Mintzberg (1990) defende três tipos de coligação externa, a saber:

3.2.1.1. COLIGAÇÃO EXTERNA DOMINADA:

Quando uma organização está dependente do ambiente que a rodeia e o poder externo muito centralizado numa pessoa ou num grupo de pessoas e este grupo de pessoas chega a um consenso comum e caso o poder destes detentores de influência externa seja directo e pessoal, o resultado é o bloqueio da acção da organização e até substituição dos seus dirigentes.

Teixeira (1993, p. 18) dá como exemplo os acordos de concertação social que impõem às empresas políticas de salários e de preços.

Este tipo de coligação tende a enfraquecer a coligação interna.

3.2.1.2. COLIGAÇÃO EXTERNA DIVIDIDA

Quando várias pessoas ou mesmo grupos com fins opostos entre si têm poder sobre a organização, isto é, têm poder de influência (influência externa) e focalizam a sua acção em problemas diferentes irão pressionar a organização no sentido de esta dar resposta positiva aos seus anseios.

Teixeira refere como exemplo Governos, Sindicatos, Grupos Ecologistas, Confederações Patronais. Este tipo de coligação tem a tendência de politizar a organização.

3.2.1.3. COLIGAÇÃO EXTERNA POSITIVA

Contudo, os detentores de poder externo estão muito dispersos, são muito numerosos e pouco participativos. Neste caso, a organização é dominada pela coligação interna.

Poder-se-á dizer que a coligação externa é positiva quando a organização está dotada de uma direcção forte provida de uma grande competência técnica e seguidora de uma ideologia.

Neste caso, poder-se-á dizer que a organização neutraliza a coligação externa. Este tipo de coligação tende a fortalecer a organização.

3.3. COLIGAÇÃO INTERNA

Para Teixeira (1993, p. 19), todos os que trabalham numa organização, sejam eles empregados a tempo inteiro ou não, exerçam eles voluntariamente funções e tarefas de decisão ou de execução detêm no seio da organização algum poder, pelo que podem ser encarados como detentores de influência. Mintzberg defende que a coligação interna pode ser dividida em cinco tipos:

3.3.1. COLIGAÇÃO INTERNA PERSONALIZADA

O poder está muito personalizado no topo da hierarquia: Presidente, Director, etc. Este detém na sua pessoa todos os controlos cruciais.

3.3.2 - COLIGAÇÃO INTERNA BUROCRÁTICA

O poder está centrado no sistema de autoridade que neste caso se encontra focalizado em regras burocráticas.

3.3.3 - COLIGAÇÃO INTERNA IDEOLÓGICA

O poder é partilhado por todos os que têm a mesma ideologia, a mesma crença, em suma, os que defendem os mesmos valores em que acreditam.

A lealdade entre os membros da organização é uma qualidade indispensável. A direcção assente no carisma de um determinado líder explica muitas vezes este tipo de coligação interna.

3.3.4. COLIGAÇÃO INTERNA PROFISSIONAL

O poder reside no especialista, aquele que detém uma determinada competência técnica. Por conseguinte, o poder está nas mãos de peritos e reside nos seus conhecimentos técnicos que podem assegurar o êxito ou o fracasso da organização.

3.3.5. COLIGAÇÃO INTERNA POLITIZADA

Os jogos políticos orientam a organização. As pessoas e grupos no seio da organização são guiados pelos seus interesses pessoais. Na coligação interna politizada, a autoridade, a ideologia e até a competência especializada são influenciadas.

Assim, não existe um verdadeiro centro de poder na organização

3.4. CONFIGURAÇÕES DO PODER

Na opinião de Teixeira (1993), as configurações do poder são o resultado das combinações naturais entre os tipos de coligação externa (que residem no ambiente) e os tipos de coligação interna (que residem no interior da organização).

Mintzberg (1986) considera e caracteriza seis configurações de poder nas organizações:

3.4.1. O INSTRUMENTO

Neste caso, a organização serve interesses que lhe são exteriores, sendo então utilizada como meio para se atingir determinados objectivos.

Dentro da organização, o poder está centralizado numa só pessoa a quem são definidos os objectivos e que, por sua vez e através da cadeia hierárquica, faz com que cheguem aos subordinados.

3.4.2. SISTEMA FECHADO

Neste tipo de organização, não existe controlo externo significativo nem uma ideologia orientadora. A organização está voltada para si própria e preocupada com a sua própria sobrevivência.

3.4.3. AUTOCRACIA

Nas organizações em que a configuração do poder é a autocracia, este está concentrado no actor que ocupa o topo da pirâmide hierárquica. Por conseguinte, este controla tudo pessoalmente de uma forma absoluta e soberana.

3.4.4. MISSIONÁRIO

A organização é dominada pela ideologia, sendo o meio envolvente influenciado pela mesma. Os objectivos são ideológicos, têm a ver com crenças. Nesta situação, o poder pode ser confundido com missão.

3.4.5. MERITOCRACIA

Neste tipo de configuração das organizações, o poder está assente nas competências dos peritos. O poder dos peritos reside na necessidade existente no seio da organização da realização de trabalhos complexos e altamente qualificados.

3.4.6. ARENA POLÍTICA

Neste tipo de configuração do poder, todos os actores detêm capacidade de influência, logo, são todos detentores de poder. Valores como a lealdade e outros não existem.

A luta interna é forte e a coligação externa e interna são caracterizadas por conflitos. Esta configuração de poder é geralmente transitória para outras configurações.

Teixeira (1993, p. 24), ao analisar a forma como se exerce o poder nas Escolas tendo como referência a tipologia que Mintzberg defende, dá como exemplo a evolução histórica do nosso País isto é, analisa a Escola Portuguesa antes do 25 de Abril de 1974 e depois desta data. Assim, para a autora, a Escola anterior ao 25 de Abril apresentava uma configuração de poder do tipo instrumento. Isto é, a Escola servia os interesses do Estado Novo em termos ideológicos. Os objectivos eram defendidos pelo Ministério da Educação que por sua vez nomeava o Reitor, figura que na Escola detinha todo o poder.

No período compreendido entre o 25 de Abril de 1974 e o período em que em Portugal houve Governos Provisórios, o poder na Escola era do tipo Arena Política. As lutas internas eram grandes e a coligação externa estava muito dividida, caracterizando-se pela grande quantidade de conflitos. Na Escola, todos influenciavam, dado que todos eram detentores de poder.

Na actualidade, a autora defende que o poder na Escola configura-se predominantemente como Meritocracia. A Escola de hoje é gerida com uma elevada preocupação técnica, sendo gerida por um técnico (Professor) cujo poder reside no essencial no conhecimento especializado.

O Presidente do Conselho Executivo ou o Director Executivo depende da vontade de outros especialistas que neste caso são em grande número e seus pares. Assim, o Presidente do Conselho Executivo é eleito por Professores e restante Comunidade Educativa.

Há uma forte ligação entre os especialistas/Professores e os detentores de influência externa como exemplo Comunidade Educativa.

Os objectivos da Escola são definidos pelo Governo bem como as grandes linhas de orientação para que a Escola os atinja (Teixeira, 1995).

Poderíamos referir-nos ao Poder da Assembleia da Escola/Agrupamento, mas a práxis que está implementada no terreno leva-nos a não o fazer, uma vez que esta se mostra inquinada por práticas que de facto não vêm consignadas na Lei.

3.5. O PODER COMO FUNDAMENTO DA ACÇÃO ORGANIZADA

Em texto de M. Crozier e Emanuel Friedberg (1997) adaptado por Manuela Teixeira, a autora fala-nos das desigualdades estruturais no seio da organização que podem condicionar a acção dos vários actores intervenientes no seu seio.

Por conseguinte, numa organização os actores desempenham cada um o seu papel. Falando em termos de organigrama dessa mesma organização, cada actor sabe o espaço que ocupa em determinado lugar. O Presidente da organização ocupa uma posição privilegiada em relação ao operário. No entanto, o Presidente não pode fazer o que bem quer, isto é, o seu poder tem fronteiras que podem ser mais ou menos nítidas. Tem de ter em conta não apenas as relações de poder mas também os constrangimentos existentes. Nas organizações, uma questão a ter presente são as fontes de poder que não se limitam às advenientes do organigrama. Existem outras que são muito importantes para que a organização atinja os objectivos a que se propõe. Estamos a referir-nos às “fontes de incerteza”.

Estas não são objectivas, mas construções humanas e por isso mesmo contrárias a qualquer determinismo.

Mesmo em relação ao que Teixeira (1993, p. 2) designa de “incerteza objectiva” ao referir--se por exemplo ao actor que domina uma certa competência específica (especialista), na verdade essa competência pode ser considerada objectiva. No entanto, não seremos capazes de prever objectivamente a forma e o momento em que esse actor usará essa competência no seio da organização. Portanto, esse actor gerindo a forma e o modo torna-se em si mesmo uma fonte de incerteza e assim poder-se-á dizer que é detentor de poder.

Poderemos ainda considerar as relações da organização com o seu ambiente. Ela depende do ambiente, sendo que “Ambiente é tudo o que envolve externamente uma organização”, Chiavenato (1993, p. 497) na medida em que necessita dos recursos materiais e humanos para o seu funcionamento e para a colocação dos seus produtos. Neste caso, as fontes de incerteza residem nos diversos sectores sociais com os quais a organização se relaciona. Um actor que se relacione com vários sectores sociais do ambiente dessa organização é certamente um actor com uma posição privilegiada no seio dessa organização e, por isso, detentor também de poder.

Poderemos ainda considerar como fonte de incerteza o domínio da comunicação e da informação. Se um actor detém informação imprescindível à persecução de determinada tarefa e

se não houver outra fonte para recolha dessa informação, esse actor poderá ser em si mesmo considerado fonte de incerteza e, por isso mesmo, detentor de poder.

No entanto, poder-se-á tentar reduzir essa fonte de incerteza recorrendo-se a regulamentos e a normas. Mas é necessário ter consciência de que o recurso a esses regulamentos, a essas normas cria outras fontes de incerteza que podem beneficiar aqueles a quem se destinavam e que deveriam constranger.

Assim, a regra pode por um lado reforçar o poder do superior hierárquico limitando a liberdade do subordinado, mas também reduzir o campo de acção do superior limitando o seu poder de sanção.

Quando se fala em poder, parece-nos também importante dizer alguma coisa (ainda que de forma breve) sobre o conceito de autoridade. Parece-nos necessário fazer a distinção entre estes dois conceitos, embora tenhamos de reconhecer que de alguma forma possam estar interligados. Para Weber, a cada tipo de sociedade corresponde um tipo de autoridade. Assim, autoridade significa a possibilidade de um comando ou uma ordem estabelecida ser obedecida.

Por conseguinte, poder-se-á dizer que autoridade representa o poder institucionalizado e oficializado. Certamente que também se poderá afirmar que a autoridade proporciona a quem a detém um certo poder, pelo que ter autoridade é ter poder. Porém, ter poder não confere necessariamente ao seu detentor autoridade Chiavenato (1993, p. 413). Por conseguinte, poder está ligado à pessoa, à sua personalidade enquanto autoridade está ligada à função que o indivíduo desempenha.

3.6. O PODER DO PROFESSOR

Não será polémico afirmar que o Professor quer no contexto da sala de aula, quer fora dela detém uma considerável parcela de poder.

Tendo por base fundamentalmente dois autores, Manuela Teixeira e Almerindo Afonso que escreveram sobre esta temática, vamos tentar reflectir um pouco sobre o assunto.

Segundo Afonso (1989, p. 14), alguns autores têm procurado esclarecer as relações sociais que se desenvolvem na Escola na perspectiva desta enquanto organização. Estas preocupações esclarecedoras têm levado à adaptação de tipologias de poder gerais para o contexto mais específico, o contexto educativo.

Assim, Shipman aplica a tipologia de poder de Etzioni, considerando a Escola uma organização de carácter normativo – coercitivo.

Vamos tentar delinear um pouco o pensamento do autor.

Por conseguinte, parece-nos claro que a utilização do poder normativo por parte do Professor está dependente do relacionamento por parte dos Alunos e até de uma certa valorização pelos mesmos dos valores e normas da Escola.

Assim, o uso do poder normativo é mais adequado em turmas ou mesmo em Escolas em que os Alunos são mais novos, dado que as práticas de controlo são semelhantes às praticadas no seio da família em que está presente um certo protecționismo afectivo, em suma, uma certa proximidade.

Em relação ao poder coercitivo, a sua utilização por parte dos Professores, isto é, a sua aplicação torna-se mais aconselhável a faixas etárias de Alunos mais velhos (adolescentes) dado que os Alunos não valorizam a utilização de estímulos e não reconhecem no Professor capacidade de influência e mesmo prestígio pessoal. Os adolescentes valorizam muito o grupo, pelo que uma das estratégias utilizadas é a “pressão” exercida por um dos seus pares.

O pensamento do autor vai no sentido de demonstrar que a Escola tem um papel normativo quando se aproxima do que ele chama “socialização perfeita”, e coercitivo quando os interesses dos actores são divergentes.

Mas Afonso (1989, p. 15) dá-nos conta de mais uma transposição de tipologias gerais do poder para o contexto escolar referenciando um artigo de L. Ribeiro e M. Bregunci sobre o papel da autoridade do Professor.

Vamos tentar projectar o pensamento das autoras. Poder-se-á deduzir que o poder do cargo legítimo ou institucional dá ao Professor a possibilidade de determinar o método de estudo, as regras de trabalho, o comportamento dos Alunos na sala da aula ou fora dela.

O poder de coerção é o que permite que o Professor utilize a punição ou limite a liberdade dos Alunos. O poder de recompensa, fundamenta-se na utilização de estímulos positivos por parte do Professor. O poder referente advém da identificação do Aluno com o Professor e da possibilidade de retirar satisfação da relação pedagógica. Este tipo de poder é muito importante principalmente para Alunos de escalões etários mais baixos. O poder de especialista tem por base o reconhecimento por parte do Aluno de que o Professor sabe mais sobre determinado assunto.

Sobre este assunto, Afonso (1989) cita ainda João Formosinho e o seu artigo “Bases do Poder do Professor”.

Segundo Afonso (1989), Formosinho faz uma análise do poder do Professor tendo como referência alguns autores. Este desenvolve a sua linha de pensamento procurando dar conta da importância do tema em vários domínios da educação mas com especial ênfase no campo da formação de Professores.

Vamos tentar projectar o pensamento de Formosinho (1980).

Para o autor, o poder físico ou físico-autoritativo é aquele que está relacionado com a possibilidade de o Professor exercer o castigo corporal como acção disciplinar (que na Escola Portuguesa não é praticado, sendo clara a sua ilegalidade).

Quanto ao poder material ou remunerativo, o autor é de opinião que é mais exercido sobre os Professores do que pelos próprios Professores, dado estes estarem vinculados a uma Escola por um contrato cuja base é sobretudo monetária.

O poder normativo tem por base a capacidade de o Professor ser capaz de influenciar os Alunos fazendo apelo às normas e valores consensualmente aceites. Podemos subdividi-lo em poder normativo moral que ressalta do apelo às normas sociais, religiosas, jurídicas, profissionais, de convivência social e de cortesia e poder ideológico, que ressalta do apelo a valores e ideologias.

O poder cognoscitivo tem por base uma certa capacidade que o Professor detém e exerce sobre os Alunos pelo facto de dominar um conjunto de saberes especializados, bem como a capacidade de transmissão desses mesmos saberes.

O poder pessoal tem como fundamento as características afectivas temperamentais e de personalidade endógenas do Professor.

O poder autoritativo ou autoridade está subjacente ao facto de o Professor estar oficialmente investido de uma função, o que, à luz da organização formal que é a Escola, implica que seja obedecido. Também Manuela Teixeira como já referimos estudou este tema, o poder do Professor.

Para esta autora, "ser Professor é, indubitavelmente ter um poder muito forte já que a acção que o Professor exerce sobre os Alunos é, salvo casos excepcionais, extremamente relevante" Teixeira (1993, p. 25). Mas ser Professor é ter poder como já referimos, dado que este exerce sobre os seus Alunos uma influência só comparável ao praticado pela família.

Numa época em que, por via da globalização, o económico se sobrepõe a tudo, devido às transformações sociais que se operaram na Família, nomeadamente as ligadas à emancipação da mulher e à competitividade que invadiu todos os domínios da vida social, parece-nos evidente que a estabilidade familiar se agravou. De uma forma que nos parece cada vez mais clara e porventura até problemática, a Família tem transferido para os Professores a função educativa que outrora lhe pertencia e desempenhava.

O Professor de hoje não é apenas um transmissor de conhecimentos. É também um educador exercendo desta forma uma acção muito forte sobre os seus Alunos, transmitindo-lhes valores que sem dúvida irão condicionar positiva ou negativamente o adulto do amanhã.

A reflexão que fizemos neste capítulo permite-nos observar que não há concordância na definição do conceito de poder.

Este foi evoluindo através dos tempos e as definições derivam de perspectivas diferentes bem como de fontes diversas e perspectivas de abordagem.

Podemos considerar este conceito como uma questão central da Sociologia pelo que é impossível manter-nos neutros. Parece-nos claro que devemos adoptar como nossa uma definição de poder. Por isso, é claro para nós neste Mundo conturbado onde o “economês” parece tudo comandar, em que o ter se sobrepõe ao ser, elegermos um conceito de poder onde uma autêntica preocupação humanista nos parece fundamental estar presente.

Assim, atrevemo-nos a concordar que “poder é a capacidade criadora de suscitar nos outros a vontade de seguir um caminho, de participar num trabalho comum, de atingir determinadas metas e de que essa vontade se concretize em realização” Teixeira (1995, p. 62).

Parece-nos também claro que há diferenças nítidas entre os dois conceitos de poder e autoridade.

É importante, diremos mesmo é primordial, que no seio de qualquer organização as relações de poder sejam equilibradas para que ela consiga atingir os seus objectivos.

Isto é, nas organizações é importante um certo equilíbrio entre as fontes de poder e as fontes de incerteza que de resto são fontes de poder e muito presentes.

Poder-se-á ainda observar que todos os actores que interagem nas organizações são detentores de poder e que não há poderes incomensuráveis nas organizações.

E como muito bem afirma Teixeira (1993) ser Professor é ter poder.

No próximo capítulo, iremos explicitar a metodologia adoptada neste trabalho.

CAPÍTULO 4 - METODOLOGIA

Feita a análise de alguns fundamentos teóricos sobre o tema do nosso trabalho, apresentaremos neste capítulo a metodologia utilizada neste estudo.

Por conseguinte, apresentaremos as hipóteses que formulámos e que nos nortearam, descreveremos de forma pormenorizada todo o processo que conduziu à construção do instrumento e caracterizaremos a amostra também de forma pormenorizada para melhor se poderem compreender os resultados obtidos.

Mais uma vez, recordamos a nossa pergunta de partida e que norteou o nosso trabalho:

Que representações têm os Encarregados de Educação da gravidade dos comportamentos indisciplinados dos Alunos?

4.1. HIPÓTESES

Formulámos assim as hipóteses que de seguida apresentamos:

H1 - Verificam-se diferenças estatisticamente significativas na distribuição dos sujeitos, em relação à representação que os Pais e Encarregados de Educação têm **da gravidade dos comportamentos indisciplinados dos Alunos**, em função da constituição do Agregado Familiar dos Alunos;

H2 - Verificam-se diferenças estatisticamente significativas na distribuição dos sujeitos, em relação à representação **da gravidade dos comportamentos indisciplinados dos Alunos**, em função da Idade dos Pais, das Mães, ou se o Encarregado de Educação é outra pessoa;

H3 - Verificam-se diferenças estatisticamente significativas na distribuição dos sujeitos, em relação à representação **da gravidade dos comportamentos indisciplinados dos Alunos**, quando os Encarregados de Educação são o Pai, a Mãe ou outra pessoa;

H4 - Verificam-se diferenças estatisticamente significativas na distribuição dos sujeitos, em relação à representação **da gravidade dos comportamentos indisciplinados dos Alunos**, em função da profissão dos Pais, das Mães e Encarregados de Educação dos Alunos;

H5 - Verificam-se diferenças estatisticamente significativas na distribuição dos sujeitos, em relação à representação **da gravidade dos comportamentos indisciplinados dos Alunos**, em função das habilitações literárias dos Pais, das Mães ou dos Encarregados de Educação dos Alunos;

H6 - Verificam-se diferenças estatisticamente significativas na distribuição dos sujeitos, em relação à representação que os Encarregados de Educação têm **da gravidade dos comportamentos indisciplinados dos Alunos**, em função da repetência dos Alunos;

H7 - Verificam-se diferenças estatisticamente significativas na distribuição dos sujeitos, em relação à representação que os Pais e Encarregados de Educação têm **da gravidade dos comportamentos indisciplinados dos Alunos**, em função do aproveitamento Escolar obtido pelo Educando;

H8 - Verificam-se diferenças estatisticamente significativas na distribuição dos sujeitos, em relação à representação que os Pais e Encarregados de Educação, têm **da gravidade dos comportamentos indisciplinados dos Alunos**, em função da frequência do diálogo que é experimentado sobre a forma como corre a vida Escolar do Educando;

H9 - Verificam-se diferenças estatisticamente significativas na distribuição dos sujeitos, em relação à representação que os Pais e Encarregados de Educação, têm **da gravidade dos comportamentos indisciplinados dos Alunos**, em função do conhecimento do Regulamento Interno da Escola no que diz respeito ao Aluno;

H10 - Verificam-se diferenças estatisticamente significativas na distribuição dos sujeitos, em relação à representação que os Pais e Encarregados de Educação, têm **da gravidade dos comportamentos indisciplinados dos Alunos**, em função do diálogo com o Educando sobre a forma como o mesmo se comporta na Escola;

H11 - Verificam-se diferenças estatisticamente significativas na distribuição dos sujeitos, em relação à representação que os Pais e Encarregados de Educação têm **da gravidade dos comportamentos indisciplinados dos Alunos**, em função da sua representação quanto ao comportamento do seu Educando na Escola;

H12 - Verificam-se diferenças estatisticamente significativas na distribuição dos sujeitos, em relação à representação que os Pais e Encarregados de Educação, têm **da gravidade dos comportamentos indisciplinados dos Alunos**, em função da sua representação quanto à forma como o seu Educando gosta da Escola;

H13 – Verificam-se diferenças estatisticamente significativas na distribuição dos sujeitos em relação à representação que os Pais e Encarregados de Educação têm da Indisciplina Escolar, em função da variável residência do Agregado Familiar (zona urbana ou rural);

H14 – Verificam-se diferenças estatisticamente significativas na distribuição dos sujeitos em relação à representação que os Pais e Encarregados de Educação têm **da gravidade dos comportamentos indisciplinados dos Alunos**, em função da Escola que o Educando frequenta: Escolas com Secundário ou sem Secundário;

H15 – Verificam-se diferenças estatisticamente significativas na distribuição dos sujeitos em relação à representação que os Pais e Encarregados de Educação têm **da gravidade dos comportamentos indisciplinados dos Alunos**, em função do respondente ao inquérito por questionário ser o Pai, a Mãe ou outra pessoa;

H16 – Verificam-se diferenças estatisticamente significativas na distribuição dos sujeitos em relação à representação que os Pais e Encarregados de Educação têm **da gravidade dos comportamentos indisciplinados dos Alunos**, em função do género do respondente.

Conscientes de que as respostas às hipóteses apresentadas e que limitavam o estudo que pretendíamos realizar iam no sentido de conseguirmos um conjunto de considerações a algumas questões que haviam sido deixadas em aberto, num outro estudo que realizámos em 1998 sobre este mesmo tema, optámos por adaptar o inquérito por questionário que então havíamos elaborado de forma a conseguirmos as respostas às inquietações que então nos assaltaram e que fomos fortalecendo no tempo.

Vamos em seguida apresentar o mesmo de forma pormenorizada.

4.2. O QUESTIONÁRIO

As opções metodológicas e as técnicas de recolha de dados dependem do tipo de informação pretendida bem como da abrangência da população em estudo.

Assim, o instrumento que nos pareceu mais adequado para atingir os objectivos da nossa investigação foi o inquérito por questionário, o que constitui uma técnica privilegiada na prática da investigação empírica em Ciências Sociais. No entanto, Quivy e Raymond (1992, p. 192; 2003, p. 190) alertam-nos para um conjunto de condições que devem ser contempladas para que o método seja credível e digno de confiança.

Deste modo, rigor na escolha da amostra, formulação clara e unívoca das perguntas, correspondência entre o universo de referência das perguntas e o universo de referência do entrevistado, atmosfera de confiança no momento de administração do questionário, honestidade e consciência profissional dos entrevistadores foram questões que levámos em conta.

Por consequência, não nos foi difícil tomar uma opção consciente de que o instrumento adoptado, o questionário por administração directa como forma de recolher as opiniões dos Pais, Mães e Encarregados de Educação quanto à sua representação sobre um conjunto de comportamentos considerados indisciplinados com o objectivo de tentarmos compreender melhor esta problemática, a Indisciplina Escolar, era o mais indicado. Ao mesmo tempo, interessava-nos encontrar algumas respostas à nossa pergunta de partida, uma vez que é frequente ouvir-se quer no meio Escolar quer fora dele que os Pais, as Mães e os Encarregados de Educação muitas vezes não têm uma percepção muito nítida do quanto é perturbado o sucesso educativo dos seus Educandos por causa desta problemática.

Se é verdade que, como afirmam Quivy e Campenhoudt (1992), este método está longe de ser o único, também se poderá dizer que este, não é em si mesmo melhor nem pior do que qualquer outro; tudo depende na realidade dos objectivos da investigação, do modelo de análise e das características do campo de análise.

Ora, tendo em conta todos os pressupostos já enunciados e os que iremos descrever, esta foi a nossa opção ainda que conscientes das suas limitações mas também das suas potencialidades.

Por conseguinte, iremos de seguida descrever de forma pormenorizada as várias etapas seguidas por nós nas adaptações, teste, distribuição, recolha, bem como o modo como tratámos todo o manancial de informação que conseguimos recolher através do instrumento utilizado.

4.3. A ADOPÇÃO/ADAPTAÇÃO DO INSTRUMENTO

Tendo sempre como lema orientador a nossa pergunta de partida e todos os pressupostos que, na opinião de Quivy e Campenhoudt (1992), devem ser observados na sua formulação, a saber, a sua clareza, exequibilidade e pertinência, tornava-se necessário clarificar outros aspectos como as dimensões, subdimensões e os itens formulados de forma clara com vista a tanto quanto nos fosse possível permitir uma só leitura e interpretação por parte dos inquiridos das questões que lhes formulávamos.

Estabelecemos que o nosso estudo relativamente a esta questão teria como base de partida o questionário que já havíamos constituído em 1998 e que teve como referência (Afonso, 1991; Alves Pinto, s/d; Estrela, 1994; Olga, 1992; Teixeira, 1995; Veiga, 1995) que relemos e um conjunto de textos mais recentes que nos ajudaram a consolidar as opções tomadas.

Recolhemos um conjunto de informação pertinente com vista a redefinir (porque sentimos essa necessidade) o Instrumento, uma vez que junto de vários colegas, uns mais novos, outros já com uma longa experiência profissional em entrevistas informais, cujo tema foi a Indisciplina Escolar e a participação dos Pais e Encarregados de Educação na vida Escolar dos seus Educandos, realizámos também este tipo de trabalho com alguma incidência junto de colegas que desempenhavam o cargo de Director de Turma. Tivemos um especial cuidado de, em entrevistas informais, tomar um conjunto de notas muito importantes junto de Pais e Encarregados de Educação com quem íamos conversando.

Relativamente a este tipo de recolha de informação que foi muito importante, mais uma vez socorremo-nos de colegas Directores de Turma e assim tivemos oportunidade de conversar com vários Pais e Encarregados de Educação sobre a temática em análise tendo o cuidado de antecipadamente termos seleccionado Pais e Encarregados de Educação dos dois géneros, uns que demonstravam muito empenhamento na vida Escolar dos seus Educandos e outros que não se revelavam tão empenhados. Para isso, aproveitámos as convocatórias por escrito dos respectivos Directores de Turma para muitas vezes se resolverem questões muito pertinentes com os Pais e Encarregados de Educação em causa, que tinham por base algumas questões que se prendiam com o tema em estudo.

Tivemos também a preocupação de falar com Pais e Encarregados de Educação de vários estratos sociais sendo uns, quanto a nós, mais urbanos e outros com vivências consideradas mais rurais.

Como instrumento de análise, socorremo-nos de vários dossiers de turmas onde constavam várias participações disciplinares de Professores e Funcionários em três Escolas. Consultámos também alguns processos disciplinares instaurados a Alunos devido a comportamentos considerados indisciplinados pelos participantes e pelos Presidentes dos Conselhos Executivos.

Assim, dividimos o questionário em três partes. A primeira e a terceira que considerámos como dados prévios tinham como função a caracterização da Amostra. Algumas subdividem-se em subquestões que para nós eram consideradas pertinentes para uma melhor caracterização dos respondentes.

A segunda parte do questionário, a que chamámos Questionário Específico, destinava-se à recolha de informação específica sobre o conceito Indisciplina Escolar e a gravidade dos comportamentos.

Recordo que a compreensão deste conceito era a nossa principal preocupação.

É sabido e muitas vezes (porventura até de mais) detectado em contextos informais por alguns Profissionais da Educação que a causa da Indisciplina Escolar tem origem nas famílias que não sabem educar os seus Filhos, não lhes inculcem regras de comportamento, em suma, não lhes dão educação.

É também muitas vezes ouvido por parte das Famílias Pais e Encarregados de Educação que na Escola já não dão educação aos Alunos.

Ou seja, aquilo que muitas vezes ouvimos é uma clara tentativa de desculpabilização/culpabilização de ambas as partes em vez de se unirem esforços no sentido de tentarmos perceber o que se está a passar e porquê, para de forma concertada encontrar um conjunto de acções que ponha fim ou pelo menos tente minimizar os comportamentos que de uma maneira ou de outra perturbam o ambiente escolar e o sucesso educativo dos Alunos.

Ora, como já havíamos realizado um estudo em que de alguma forma tentávamos perceber como é que os Professores percepcionavam em termos de gravidade um conjunto de comportamentos descritos e passíveis de serem vividos no meio Escolar, desta vez interessava-nos tentar perceber também que representações tinham os Pais e Encarregados de Educação desses comportamentos em termos da sua gravidade.

Assim, utilizámos uma escala tipo Likert de quatro pontos: muito grave, grave, pouco grave e sem gravidade. A opção por uma escala de quatro pontos não foi inocente, uma vez que

nos pareceu que a utilização de uma escala deste tipo serviria para acautelar o facto de se poder atribuir maior peso a uma resposta que não expressasse qualquer opinião.

4.3.1. ESTUDO-PILOTO

Relativamente à forma como o questionário poderia ser ou não percepcionado/interpretado, tivemos de ter em atenção um conjunto de questões que era indispensável serem testadas e observadas.

Assim, levámos em conta que a amostra era constituída por Pais, Mães e Encarregados de Educação, que a sua multiplicidade em termos socioculturais seria certamente vincada e por isso pareceu-nos relevante efectuar uma aplicação do questionário usando os procedimentos que havíamos delineado para a aplicação da versão final.

A este propósito, será importante citar Quivy e Campenhoudt (1992) que referem ser importante que as perguntas sejam claras e precisas, isto é, formuladas de tal forma que todas as pessoas interrogadas as interpretem da mesma maneira.

Foi primordial a informação que recolhemos quer em relação às dificuldades sentidas e relatadas por alguns respondentes, quer quanto à forma como a distribuição, aceitação e recolha dos questionários se processou, pois permitiu-nos ajustar um conjunto de procedimentos de forma a otimizar melhor um conjunto de actuações.

As versões do Instrumento encontram-se em anexos.

4.3.2. VERSÃO FINAL DO QUESTIONÁRIO: INDICADORES AGREGADOS

Introduzidas que foram as alterações que julgámos pertinentes, demos por concluída a revisão do mesmo e redefinimos alguns procedimentos que também julgámos necessários e que se destinavam à passagem do mesmo. Assim, na preparação do questionário tivemos em conta um misto de preocupações das quais deixamos aqui aquelas que julgamos mais pertinentes. Elaborámos um pequeno texto que, embora sucinto, permitia que os respondentes percepcionassem com facilidade o objectivo do estudo e a sua pertinência, para que as respostas fossem autênticas. Deixámos muito clara a garantia de anonimato dos dados recolhidos. Esta questão é sempre muito importante para quem responde a este tipo de questionário.

Procurámos utilizar uma linguagem simples e que minimizasse o risco de provocar nos respondentes dúvidas e confusões o que, a acontecer, colocaria em causa a fiabilidade do nosso estudo.

Qualquer investigador deve ter sempre em conta que para a sua investigação não é importante a sua percepção da problemática em causa pelo que deve e proceder com imparcialidade. Assim, esforçámo-nos e preocupámo-nos com a formulação dos itens para não direccionar os respondentes para uma determinada resposta.

Optámos por eleger três dimensões, a saber:

Agressão, Transgressões de Regras e Falta de Atenção, uma vez que o conceito em análise era **Que representações têm os Encarregados de Educação da gravidade dos comportamentos indisciplinados dos Alunos?**

Apresentamos de seguida o quadro nº 2 que tenta de uma forma esquematizada explicitar o que acabámos de referir e que foi inspirado em Veiga (1995, p. 47), entre outros autores.

QUADRO Nº 2

| CONCEITO | DIMENSÕES | ITENS |
|--|-------------------------|--|
| I N D I S C I P L I N A | AGRESSÃO | 8 – Chamar nomes feios aos Professores 17 – Zangar-se com os Professores e falar-lhes com linguagem imprópria 27 - Dizer Palavrões 11 – Zangar-se com os colegas 19 – Atirar objectos aos colegas 13 – Andar à pancada com os colegas 33 – Discordar do Professor 16 – SITUAÇÃO – Numa aula dois Alunos envolveram-se numa cena de pancada |
| | TRANSGRESSÃO DAS REGRAS | 21 – Comer nas aulas 22 – Não cumprir as ordens dadas pelos Funcionários 9 – Não arrumar as cadeiras que utilizam 14 – Desobedecer aos Professores 18 – Mastigar pastilhas elásticas na aula 30 – Faltar às aulas por desinteresse 20 – Deitar papéis para o chão 29 – Roubar coisas na Escola 12 – Estar na aula com boné na cabeça 26 – Na aula sair do lugar sem autorização 34 – Não fechar as torneiras depois de as utilizar 23 – Não respeitar a vez nas filas 25 – SITUAÇÃO – Um aluno descascava uma laranja no corredor da Escola e atirava as cascas para o chão |
| | FALTA DE ATENÇÃO | 10 – Falar com os colegas distraíndo-os 28 – Não levar o material necessário para a aula 31 – Entrar e sair da aula aos empurrões 32 – Durante a aula o Aluno senta-se em cima da mesa 15 – Nas aulas os Alunos falam sem autorização 24 – Não ser pontual 35 – SITUAÇÃO – Numa aula enquanto o Professor explicava um exercício o Aluno estava a ver uma revista |
| | VARIÁVEIS INDEPENDENTES | Dados Prévios de 1 à 7 e de 36 à 42 |

Constituímos dez indicadores agregados que nos nortearam e ajudaram a analisar as respostas a cada item em termos da gravidade dos comportamentos em análise e que a seguir descreveremos:

4.3.2.1. GRAVIDADE DE AGRESSÃO A PROFESSORES

Este indicador tinha como principal objectivo apreciar a representação dos respondentes em termos de gravidade dos comportamentos descritos nos itens nº 8 – Chamar nomes feios aos Professores e o item nº 17 – Zangar-se com os Professores e falar-lhes com linguagem imprópria.

4.3.2.2. FALTA DE ASSIDUIDADE

Este indicador agregado constitui o item nº 24 – Não ser pontual e o item nº 30 – Faltar às aulas por desinteresse.

4.3.2.3. AGRESSÃO A COLEGAS

Constituímos este indicador agregado com os itens nº 11 – Zangar-se com os colegas, o item nº 13 – Andar à pancada com os colegas, o item nº 16 – Numa sala, dois Alunos envolvem-se numa cena de pancada e o item nº 19 – Atirar objectos aos colegas.

4.3.2.4. DESOBEDIÊNCIA

Este indicador agregado foi constituído pelos seguintes itens: o item nº 14 – Desobedecer aos Professores e o item nº 22 – Não cumprir as ordens dadas pelos funcionários.

4.3.2.5 - TRANSGRESSÃO ÀS REGRAS FORA DA AULA

Este indicador agregado foi constituído pelos seguintes itens, o item nº 9 - Não arrumar as cadeiras que utilizam, o item nº 23 - Não respeitar a vez nas filas, o item nº 29 - Roubar coisas na Escola e o item nº 34 - Não fechar as torneiras depois de as utilizar.

4.3.2.6. EXCESSO DE LINGUAGEM

Este indicador agregado foi constituído pelos seguintes itens: o item nº 15 - Nas aulas os Alunos falam sem autorização e o item nº 27 – Dizer palavrões.

4.3.2.7. DISTRACÇÃO

Este indicador era composto por dois itens: o item nº 10 – Falar com os colegas distraíndo-os e o item nº 35 – Numa sala enquanto o Professor explicava um exercício, o Aluno estava a ver uma revista.

4.3.2.8. TRANSGRESSÃO DE REGRAS DE HIGIENE

Este indicador agregado era constituído pelos seguintes itens: o item nº 20 – Deitar papéis para o chão e o item nº 25 – Um Aluno descascava uma laranja no corredor da Escola e atirava as cascas para o chão.

4.3.2.9. TRANSGRESSÃO DE REGRAS NA AULA

Constituímos este indicador com os seguintes itens: o item nº 26 – Na aula sair do lugar sem autorização, o item nº 28 – Não levar o material necessário para a aula, o item nº 31 – Entrar e sair da aula aos empurrões e o item nº 32 – Durante a aula o Aluno senta-se em cima da mesa.

4.3.2.10. TRANSGRESSÃO DE REGRAS DE BOAS MANEIRAS NA AULA

Constituímos este indicador com os seguintes itens: o item nº 12 – Estar na aula com o boné na cabeça, o item nº 18 – Mastigar pastilhas elásticas na aula e o item nº 21 – Comer nas aulas.

Foram, pois, estes os indicadores agregados que constituímos.

Mas o questionário apresentava ainda uma outra vertente: a que se prendia com a formulação de algumas perguntas abertas e que permitiam de algum modo aos respondentes que se pronunciassem sobre um conjunto de situações concretas perante as quais poderiam manifestar de forma talvez mais abrangente a sua opinião.

4.4. CARACTERIZAÇÃO DA AMOSTRA

Como muito bem afirmam Quivy e Campenhoudt (1992, p. 160), o campo de análise de qualquer investigador “deve ser muito claramente circunscrito” referindo ainda que, “um erro muito frequente nos investigadores principiantes consiste em escolher um campo demasiado amplo”.

Assim, tivemos em conta o que já referimos anteriormente e por isso tentámos delimitar o nosso estudo ao Distrito da Guarda.

Quivy e Campenhoudt (1992, p. 160) afirmam o seguinte “não é de estranhar que a maior parte das vezes o campo de investigação se situe na sociedade onde vive o próprio investigador”. Quivy e Campenhoudt referem ainda que tal facto “não constitui à priori nem um inconveniente, nem uma vantagem”. Lembro que vivo na cidade de Pinhel que, como se sabe, pertence ao Distrito da Guarda.

Por conseguinte, o universo considerado foram os Pais, Mães e Encarregados de Educação dos Alunos que frequentam Escolas do Distrito da Guarda.

O questionário foi realizado entre os meses de Março, Abril e Maio de 2005, em 12 Escolas do Distrito e aplicado a 423 respondentes que eram Pais, Mães e Encarregados de Educação dos Alunos. Convém referir que quando nos referimos a Encarregados de Educação estamos a dizer que estes não são nem Pais nem Mães dos Alunos mas outras pessoas escolhidas pelos familiares para desempenharem esta função.

É pertinente referir que, não sendo uma tarefa fácil a realização de questionários nas Escolas, devo deixar claro que para nós não constituiu um grande problema, uma vez que já trabalhamos em várias Escolas do Distrito e com 32 anos de serviço lectivo ao longo da nossa carreira profissional conhecemos muitos colegas, já exercemos muitos cargos em várias Escolas, nomeadamente de gestão, desempenhando neste momento o cargo de Presidente do Conselho Executivo do Agrupamento de Escolas de Pinhel, o que também nos ajudou nos contactos com os Conselhos Executivos de Escolas/Agrupamentos onde realizámos os questionários.

Antes de aplicarmos os questionários em cada Escola, solicitámos a devida autorização aos Conselhos Executivos, com cuja ajuda foram seleccionados Directores de Turma considerados mais disponíveis, para não dizer mais empenhados. Com muitos deles, tivemos a

oportunidade de realizar uma breve reunião onde era solicitada a sua prestimosa colaboração e onde foram dadas algumas orientações sobre os procedimentos a adoptar.

Essas orientações eram explicadas numa missiva que endereçámos a todos. Quando não foi possível realizar essa reunião foram os próprios colegas dos Conselhos Executivos que gentilmente colaboraram connosco, contactando os colegas Directores de Turma. Em anexos, colocaremos um exemplar dessa missiva que muito nos ajudou a aferir procedimentos.

Convém ainda mencionar que na selecção das Escolas onde realizámos o questionário tivemos alguma preocupação metodológica, uma vez que se tornava necessário garantir que em termos de frequência do número de Alunos pudessem ser consideradas Escolas pequenas, médias e grandes, cuja localização geográfica ou perfil sociológico contemplasse zonas urbanas (Cidades) ou zonas rurais, que tivessem Alunos dos 2º e 3º Ciclos e Secundário ou que apenas tivessem Alunos dos 2º e 3º Ciclos. Deixámos também muito claro que a distribuição dos questionários por anos de escolaridade devia ser equitativa, de modo a não gerar grande disparidade na amostra.

Estas foram as nossas principais preocupações na obtenção de uma amostra que pudesse ser representativa do universo escolhido.

Na constituição da amostra, levámos em conta a obtenção de respostas em número suficiente.

Tivemos ainda a preocupação de obter respostas tendo em atenção as seguintes variáveis:

- ⇒ Constituição do Agregado Familiar do Aluno;
- ⇒ Idade dos Pais dos Alunos;
- ⇒ Idade das Mães dos Alunos;
- ⇒ Idade dos Encarregados de Educação dos Alunos;
- ⇒ Quem é o Encarregado de Educação;
- ⇒ Profissão dos Pais dos Alunos;
- ⇒ Profissão das Mães dos Alunos;
- ⇒ Profissão dos Encarregados de Educação dos Alunos;
- ⇒ Habilitações Literárias dos Pais dos Alunos;

- ⇒ Habilitações Literárias das Mães dos Alunos
- ⇒ Habilitações Literárias dos Encarregados de Educação dos Alunos;
- ⇒ O seu Educando já reprovou alguma vez;
- ⇒ Conversa com o seu Educando sobre a forma como lhe corre a vida Escolar;
- ⇒ Considera o seu Educando relativamente ao aproveitamento um Aluno;
- ⇒ Conhece o Regulamento Interno da Escola do seu Educando no que a ele diz respeito;
- ⇒ Conversa com o seu Educando sobre a forma como ele se comporta na Escola;
- ⇒ Acha que o seu Educando é um Aluno;
- ⇒ Como acha que o seu Educando gosta da Escola;
- ⇒ Localidade de residência do Agregado Familiar;
- ⇒ A Escola que frequenta o seu Educando;
- ⇒ Respondeu ao questionário na qualidade de;
- ⇒ Género do respondente.

De seguida, vamos falar das ferramentas estatísticas de que nos socorremos para fazer o tratamento considerado como fundamental.

Ordenámos numa folha de cálculo (Excel) os dados obtidos através da aplicação do questionário e posteriormente utilizámos ferramentas de análise estatística, versão 17.4 do (Instituto Superior de Educação e Trabalho I.S.E.T., 2004), a partir das quais procedemos ao tratamento dos mesmos. A respectiva análise foi norteada segundo duas vertentes:

- ⇒ Estatística descritiva com parâmetros de tendência central (média, moda e mediana) e valores de classificação percentual;
- ⇒ Estatística inferencial (análise comparativa de variáveis).

No registo das conclusões, prestámos especial atenção para não nos referirmos a certezas, uma vez que estamos perante situações prováveis.

Uma vez que estamos perante variáveis não paramétricas, o teste de estatística inferencial utilizado foi o do qui-quadrado (χ^2) que permite a “comparação de efectivos de classes ou de categorias, com os efectivos que se obteriam se a distribuição fosse devida ao acaso (efectivos teóricos)” (D’Hainault, 1990, p. 233). Assim, com vista a extrair conclusões estatisticamente admissíveis das relações existentes entre as variáveis cruzadas, considerámos que o valor da Probabilidade Observada era igual ou inferior a 0,05 (5%).

Tivemos ainda em atenção a exigência do teste do qui-quadrado em não considerarmos válido um cruzamento entre duas variáveis quando aparecesse mais do que uma célula com a frequência prevista inferior a 5.

De seguida, vamos ilustrar de forma mais pormenorizada as características da nossa amostra.

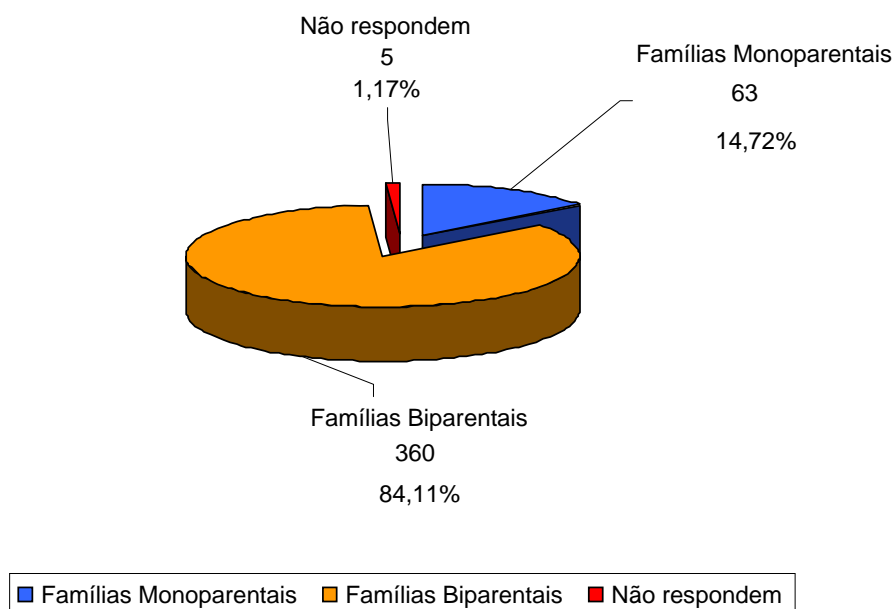
4.4.1. CONSTITUIÇÃO DO AGREGADO FAMILIAR DO ALUNO

Para posterior tratamento estatístico, interessava-nos conhecer a estrutura familiar dos nossos respondentes, uma vez que pretendíamos saber se essa estrutura influenciava ou não a percepção dos nossos respondentes sobre o tema em estudo. Reunimos em dois grupos a estrutura familiar dos respondentes de forma a podermos tratar estatisticamente a informação recolhida.

Foram assim os resultados obtidos:

Moda, Famílias biparental.

Constituição do Agregado Familiar



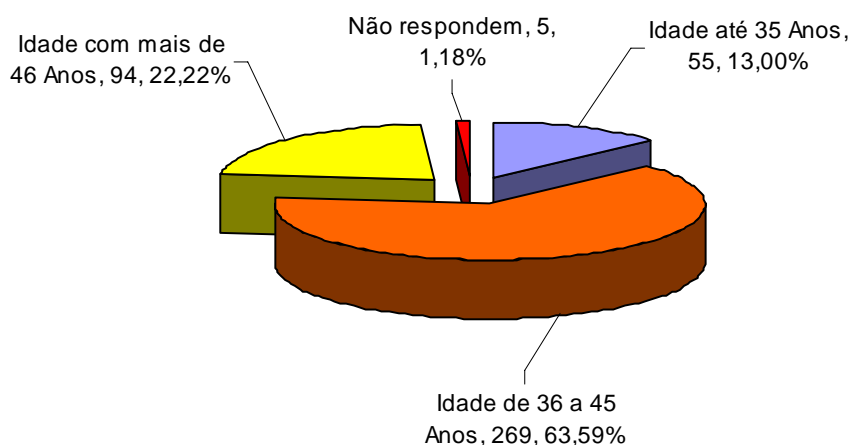
4.4.2. IDADE DOS ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO DOS ALUNOS

Para posterior tratamento estatístico, interessava-nos conhecer a estrutura da Idade dos Encarregados de Educação dos Alunos, uma vez que pretendíamos saber se essa estrutura influenciava ou não a percepção dos nossos respondentes acerca do tema em estudo. Agrupámos as Idades em três grupos, a saber: Encarregados de Educação com idade até 35 anos, Encarregados de Educação com idade de 36 anos até 45 anos e Encarregados de Educação com mais de 46 anos, de forma a podermos tratar estatisticamente a informação recolhida.

Foram assim os resultados obtidos:

Moda, idade dos sujeitos de 36 a 45 anos.

Idade dos Encarregados de Educação



■ Idade até 35 Anos ■ Idade de 36 a 45 Anos ■ Idade com mais de 46 Anos ■ Não respondem

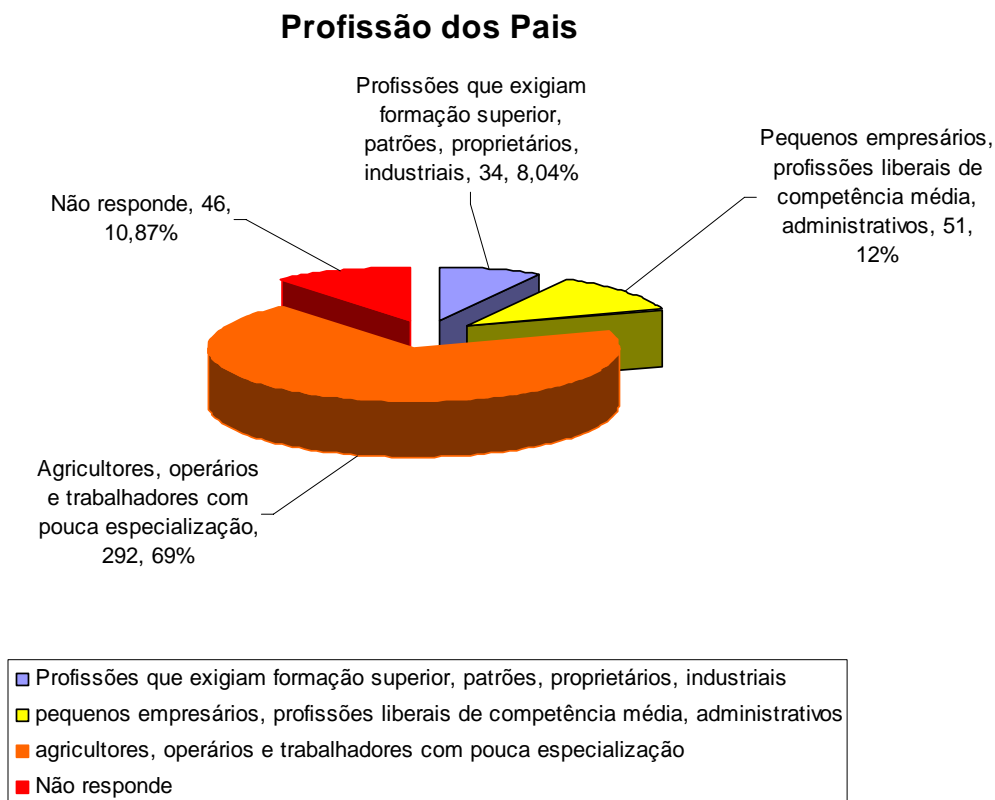
4.4.3. PROFISSÃO DOS PAIS DOS ALUNOS

Para posterior tratamento estatístico, interessava-nos conhecer quais as Profissões dos Pais dos Alunos, uma vez que pretendíamos saber se essa estrutura influenciava ou não a percepção dos nossos respondentes acerca do tema em estudo.

De forma a podermos tratar estatisticamente a informação recolhida, agrupámos essas Profissões em três categorias, a saber: Profissões que exigiam formação superior, patrões, proprietários, industriais ... , pequenos empresários, profissões liberais de competência média, administrativos ... e agricultores, operários e trabalhadores com pouca especialização.

Foram assim os resultados obtidos:

Moda, sujeitos Agricultores, operários e trabalhadores com pouca especialização.



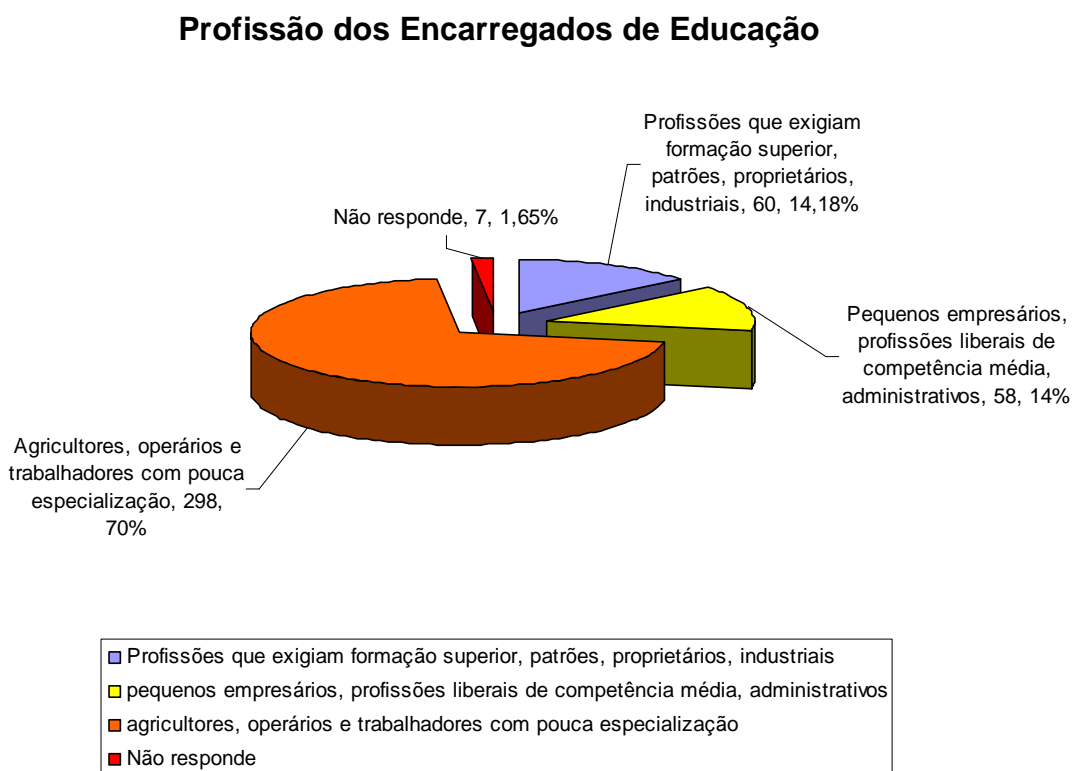
4.4.4. PROFISSÃO DOS ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO DOS ALUNOS

Para posterior tratamento estatístico, interessava-nos conhecer quais as Profissões dos Encarregados de Educação dos Alunos, uma vez que pretendíamos saber se essa estrutura influenciava ou não a percepção dos nossos respondentes acerca do tema em estudo.

De forma a podermos tratar estatisticamente a informação recolhida, agrupámos essas Profissões em três categorias, a saber: Profissões que exigiam formação superior, patrões, proprietários, industriais ... , pequenos empresários, profissões liberais de competência média, administrativos ... e agricultores, operários e trabalhadores com pouca especialização.

Foram assim os resultados obtidos:

Moda, sujeitos Agricultores, operários e trabalhadores com pouca especialização.



4.4.5. HABILITAÇÕES LITERÁRIAS DOS ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO DOS ALUNOS

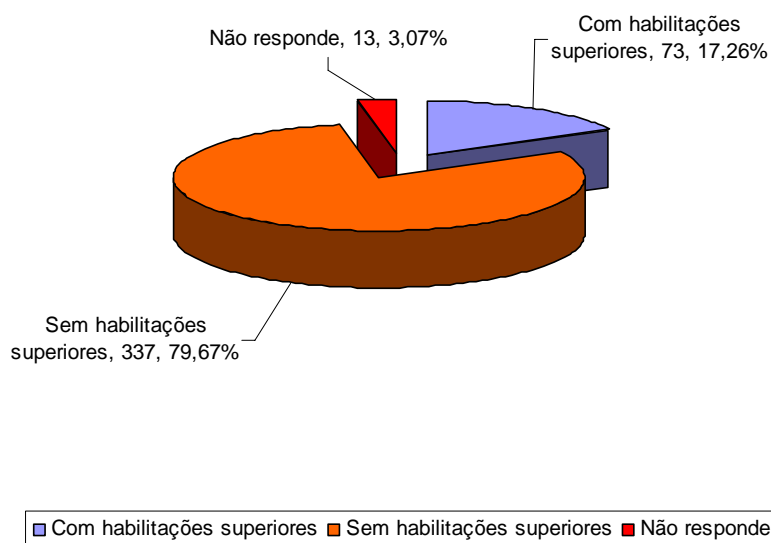
Para posterior tratamento estatístico, interessava-nos conhecer quais as habilitações académicas dos Encarregados de Educação dos Alunos, uma vez que, pretendíamos saber se essa estrutura influenciava ou não a percepção dos nossos respondentes acerca do tema em estudo.

De forma a podermos tratar estatisticamente a informação recolhida, agrupámos essas habilitações em duas categorias: os que tinham habilitações de nível superior e os que não tinham habilitações de nível superior.

Foram assim os resultados obtidos:

Moda, sujeitos sem habilitações superiores.

Habilitações Literárias dos Encarregados de Educação



4.4.6. O SEU EDUCANDO JÁ REPROVOU ALGUMA VEZ

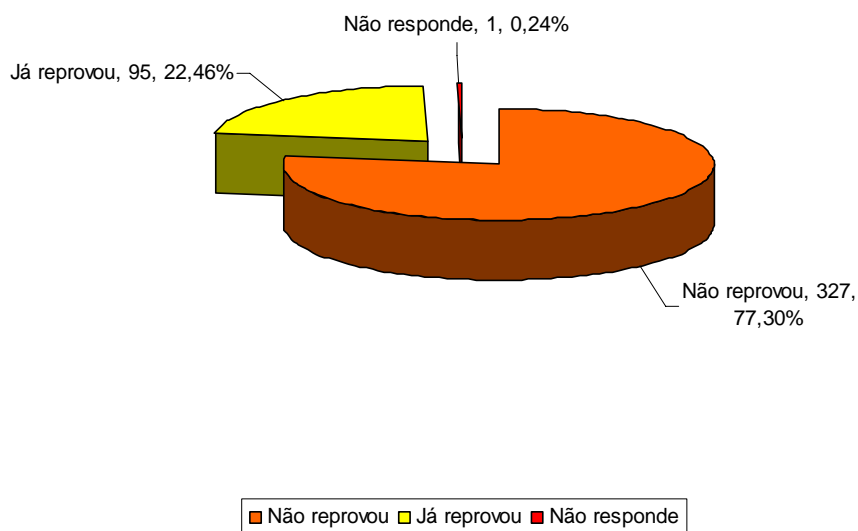
Para posterior tratamento estatístico, interessava-nos conhecer se os Alunos já tinham reprovado alguma vez, dado que pretendíamos saber se essa estrutura influenciava ou não a percepção dos nossos respondentes acerca do tema em estudo.

De forma a podermos tratar estatisticamente a informação recolhida, agrupámos os respondentes em duas categorias: os que referiram que o seu Educando já tinha reprovado e os que referiram que não.

Foram assim os resultados obtidos:

Moda, sujeitos que respondem que o seu Educando nunca reprovou.

O seu Educando já reprovou alguma vez



4.4.7. LOCALIDADE DE RESIDÊNCIA DO AGREGADO FAMILIAR

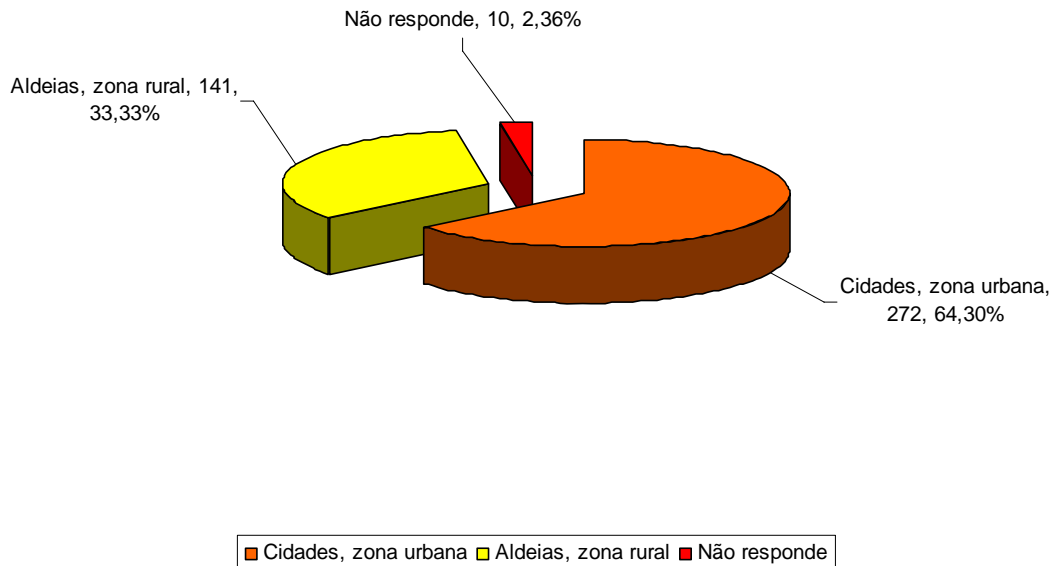
Para posterior tratamento estatístico, interessava-nos conhecer onde residia o Agregado Familiar uma vez que pretendíamos saber se essa estrutura influenciava ou não a percepção dos mesmos acerca do tema em estudo.

De forma a podermos tratar estatisticamente a informação recolhida, agrupámos as respostas em duas categorias: os que referiram que residiam em cidades, zonas urbanas e os que referiram que residiam em aldeias, zonas rurais.

Foram assim os resultados obtidos:

Moda, sujeitos que respondem que a residência do agregado familiar se situa em: Cidades, zonas urbanas.

Localidade de residência do agregado familiar



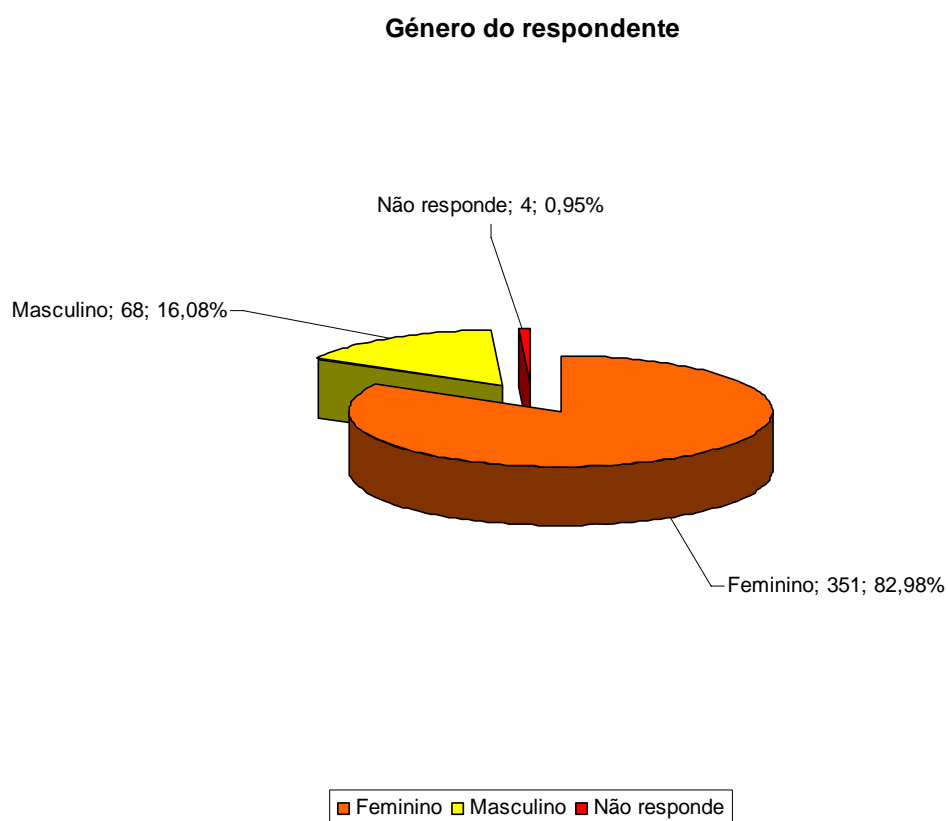
4.4.8. GÉNERO DO RESPONDENTE

Para posterior tratamento estatístico, interessava-nos conhecer qual o género do respondente uma vez que pretendíamos saber se essa estrutura influenciava ou não a percepção dos mesmos acerca do tema em estudo.

De forma a podermos tratar a informação recolhida estatisticamente, agrupámos os respondentes em duas categorias a saber: Feminino e Masculino.

Foram assim os resultados obtidos:

Moda, sujeitos que respondem ao questionário do Género Feminino.



CAPÍTULO 5 - ANÁLISE DOS RESULTADOS

5.1. GRAVIDADE DE AGRESSÃO A PROFESSORES

Agrupámos neste indicador agregado dois itens: o 8 - Chamar nomes feios aos Professores e o 17 - Zangar-se com os Professores e falar-lhe com linguagem imprópria, com o objectivo de constituirmos o indicador agregado que designámos Gravidade de Agressão a Professores.

Os resultados que obtivemos foram os seguintes:

Num total de 423 respondentes, o estudo das frequências observadas permitiu-nos verificar que a maioria, 82,51%, dos respondentes ao item 8 e 85,11%, dos respondentes ao item 17, considerara como Muito Grave os comportamentos em apreço.

No quadro que se segue, podemos verificar em mais pormenor as variações globais de cada uma das respectivas respostas recolhidas.

QUADRO Nº 3
NÚMERO DE SUJEITOS E PORCENTAGENS DAS RESPOSTAS AOS ITENS DO INDICADOR AGREGADO,
"GRAVIDADE DE AGRESSÃO A PROFESSORES"

| ITENS: | INDICADOR AGREGADO: GRAVIDADE DE AGRESSÃO A PROFESSORES | | | | | |
|--|--|--------------------|--------------|--------------------|----------------------|----------------|
| | Não responderam (0) | Muito Grave (1) | Grave (2) | Pouco Grave (3) | Sem Gravidade (4) | Totais |
| 8- Chamar nomes feios aos Professores + | 1 0,24% | 349 82,51% | 65 15,37% | 4 0,95% | 4 0,95% | 423 100,00% |
| 17- Zangar-se com os Professores e falar-lhe com linguagem imprópria + | 2 0,47% | 360 85,11% | 50 11,82% | 5 1,18% | 6 1,42% | 423 100,00% |

No quadro que apresentamos em seguida, podemos verificar as frequências observadas no conjunto dos dois itens e que nos permitiu formar dois grupos de respondentes.

Por conseguinte, a estes era pedido que, entre quatro possíveis, assinalassem a sua resposta numa escala que ia de Muito Grave (1) a Sem Gravidade (4). Assim, em termos teóricos, os valores do indicador agregado podiam variar entre (2 e 8).

Como podemos verificar pela análise do quadro que a seguir apresentamos, dividimos os respondentes em dois escalões. No primeiro (2 e 2), que corresponde a 313 sujeitos, 74%, escalão mais forte, estão aqueles que atribuem maior gravidade aos comportamentos em apreço.

No segundo escalão, que varia entre 3 e 8 estão aqueles que atribuíram menor gravidade aos comportamentos, escalão mais fraco, totalizando 107 sujeitos, a que correspondem 25,30% do total.

De seguida, apresentamos o quadro elucidativo dos resultados que obtivemos e como formámos os respectivos intervalos:

QUADRO Nº 4
INTERVALOS, NÚMERO DE RESPONDENTES E PERCENTAGENS
DO INDICADOR AGREGADO "GRAVIDADE DE AGRESSÃO A PROFESSORES"

| INDICADOR AGREGADO: "GRAVIDADE DE AGRESSÃO A PROFESSORES" | | |
|--|---------------------|----------------|
| INTERVALOS | N.º DE RESPONDENTES | PERCENTAGENS |
| Não responderam | 3 | 0,71% |
| Escalão mais forte Maior Gravidade (2:2) | 313 | 74,00% |
| Escalão mais fraco Menor Gravidade (3:8) | 73 | 17,26% |
| | 23 | 5,44% |
| | 6 | 1,42% |
| | 2 | 0,47% |
| | 3 | 0,71% |
| Totais | 423 | 100,00% |

5.1.1. SEGUNDO AS CARACTERÍSTICAS DOS RESPONDENTES

Os cruzamentos que operámos do indicador agregado com as variáveis independentes e com a aplicação do teste do qui-quadrado, permitem-nos concluir que detectámos diferenças estatisticamente significativas nos cruzamentos com as variáveis:

- ⇒ Constituição do Agregado Familiar;
- ⇒ Quem é o Encarregado de Educação do Aluno;
- ⇒ Profissão dos Pais dos Alunos;
- ⇒ Profissão dos Encarregados de Educação dos Alunos;
- ⇒ Habilitações Literárias das Pais dos Alunos;
- ⇒ Habilitações Literárias dos Encarregados de Educação dos Alunos;
- ⇒ Conversa com o seu Educando sobre a forma como lhe corre a vida Escolar;
- ⇒ Conhece o Regulamento Interno da Escola do seu Educando no que a ele diz respeito;
- ⇒ Conversa com o seu Educando sobre a forma como ele se comporta na Escola;
- ⇒ Acha que o seu Educando é um Aluno;
- ⇒ Escola que o seu Educando frequenta.

Por conseguinte, o quadro que de seguida apresentamos dá-nos conta disso mesmo, mostrando também os valores que resultaram da aplicação do teste do qui-quadrado:

QUADRO Nº 5
ELEMENTOS ESTATÍSTICOS RESULTANTES DO CRUZAMENTO DO INDICADOR AGREGADO
"GRAVIDADE DE AGRESSÃO A PROFESSORES" COM AS VARIÁVEIS INDEPENDENTES EM ESTUDO

| Indicador Agregado: Gravidade de Agressão a Professores | GRAUS DE LIBERDADE | X2 (OBSERVADO) | PROBABILIDADE (OBSERVADA) |
|---|--------------------|----------------|---------------------------|
| CONSTITUIÇÃO DO AGREGADO FAMILIAR DO ALUNO | 1,00 | 4,03 | 0,04 |
| IDADE DOS PAIS DOS ALUNOS | 1,00 | 0,50 | 0,48 |
| IDADE DAS MÃES DOS ALUNOS | 1,00 | 0,01 | 0,93 |
| IDADE DOS ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO | 2,00 | 0,17 | 0,92 |
| QUEM É O ENCARREGADO DE EDUCAÇÃO | 2,00 | 8,23 | 0,02 |
| PROFISSÃO DOS PAIS DOS ALUNOS | 1,00 | 5,45 | 0,02 |
| PROFISSÃO DAS MÃES DOS ALUNOS | 1,00 | 3,22 | 0,07 |
| PROFISSÃO DOS ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO DOS ALUNOS | 1,00 | 4,58 | 0,03 |
| HABILITAÇÕES LITERÁRIAS DOS PAIS DOS ALUNOS | 2,00 | 6,72 | 0,03 |
| HABILITAÇÕES LITERÁRIAS DAS MÃES DOS ALUNOS | 2,00 | 7,10 | 0,03 |
| HABILITAÇÕES LITERÁRIAS DOS ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO DOS ALUNOS | 2,00 | 9,00 | 0,01 |
| O SEU EDUCANDO JÁ REPROVOU ALGUMA VEZ | 1,00 | 1,61 | 0,20 |
| CONVERSA COM O SEU EDUCANDO SOBRE A FORMA COMO LHE CORRE A VIDA ESCOLAR | 1,00 | 6,16 | 0,01 |
| CONSIDERA O SEU EDUCANDO RELATIVAMENTE AO APROVEITAMENTO UM ALUNO | 1,00 | 3,14 | 0,08 |
| CONHECE O REGULAMENTO INTERNO DA ESCOLA DO SEU EDUCANDO NO QUE A ELE DIZ RESPEITO | 1,00 | 4,47 | 0,03 |
| CONVERSA COM O SEU EDUCANDO SOBRE A FORMA COMO ELE SE COMPORTA NA ESCOLA | 1,00 | 9,30 | 0,00 |
| ACHA QUE O SEU EDUCANDO É UM ALUNO | 1,00 | 6,27 | 0,01 |
| COMO ACHA QUE O SEU EDUCANDO GOSTA DA ESCOLA | 1,00 | 1,66 | 0,20 |
| LOCALIDADE DE RESIDÊNCIA DO AGREGADO FAMILIAR | 1,00 | 3,53 | 0,06 |
| A ESCOLA QUE O SEU EDUCANDO FREQUENTA TEM SECUNDÁRIO OU NÃO | 1,00 | 6,95 | 0,01 |
| RESPONDI AO QUESTIONÁRIO NA QUALIDADE DE | 2,00 | 3,40 | 0,18 |
| GÉNERO DO RESPONDENTE | 1,00 | 2,98 | 0,08 |

5.1.2. SEGUNDO A CONSTITUIÇÃO DO AGREGADO FAMILIAR DOS ALUNOS

Para tratamento estatístico deste indicador agregado com a variável “Constituição do Agregado Familiar dos Alunos” com recurso ao teste do qui-quadrado, agrupámos os sujeitos em dois grupos de respondentes: os que eram constituídos por famílias “monoparentais” e os que eram constituídos por outras famílias e que aqui designámos por “biparental”.

Na totalidade da amostra, é possível verificar que a maioria considerou os comportamentos descritos nos itens que constituem este nosso indicador com maior gravidade (74%).

Podemos ainda verificar que nas famílias biparentais a maioria dos sujeitos situou-se também na categoria maior gravidade (76%), acontecendo nas famílias monoparentais algo do género, mas com uma distribuição menos extremada entre o grupo de maior gravidade (64%) e o grupo de menor gravidade (36%).

O quadro que se apresenta de seguida dá-nos conta das respostas que obtivemos.

QUADRO Nº 6
RESULTADOS OBTIDOS DO CRUZAMENTO DO INDICADOR AGREGADO
“AGRESSÃO A PROFESSORES” COM A VARIÁVEL “CONSTITUIÇÃO DO AGREGADO FAMILIAR DO
ALUNO”

| INDICADOR AGREGADO AGRESSÃO A PROFESSORES | CONSTITUIÇÃO DO AGREGADO FAMILIAR DO ALUNO | | |
|--|--|-------------------------|-------------|
| | FAMÍLIAS MONOPARENTAIS | FAMÍLIAS BIPARENTAIS | TOTAL |
| Escalão mais forte Maior Gravidade (2:2) | 37 64% | 272 76% | 309 74% |
| Escalão mais fraco Menor Gravidade (3:8) | 21 36% | 85 24% | 106 26% |
| TOTAL | 58 100% | 357 100% | 415 100% |

Graus de liberdade = 1,00

X2 observado = 4,03

Probabilidade observada = 0,04

5.1.3. SEGUNDO A VARIÁVEL “QUEM É O ENCARREGADO DE EDUCAÇÃO DO ALUNO”

Para tratamento estatístico deste indicador com a variável em presença, agrupámos os respondentes em três grupos constituídos por: Pai, Mãe e Outra Pessoa. Assim, podemos verificar que na totalidade da amostra a maioria dos sujeitos (74%) atribuiu maior gravidade aos comportamentos. Verificámos também que: no grupo dos Pais, a maioria (63%) atribuiu maior gravidade aos comportamentos, que no grupo das Mães; a maioria (78%) atribuiu maior gravidade aos comportamentos e que no grupo de Outra Pessoa, a maioria (64%) atribuiu maior gravidade aos comportamentos. No entanto, foi no grupo das Mães que a distribuição dos sujeitos foi mais extremada (78% *versus* 22%).

Isto mesmo pode ser verificado no quadro que seguidamente apresentamos:

QUADRO Nº 7
RESULTADOS OBTIDOS DO CRUZAMENTO DO INDICADOR AGREGADO
“AGRESSÃO A PROFESSORES” COM A VARIÁVEL “QUEM É O ENCARREGADO DE EDUCAÇÃO DO ALUNO”

| INDICADOR AGREGADO AGRESSÃO A PROFESSORES | QUEM É O ENCARREGADO DE EDUCAÇÃO DO ALUNO | | | |
|--|---|-------------|--------------|-------------|
| | Pai | Mãe | Outra Pessoa | TOTAL |
| Escalão mais forte Maior Gravidade (2:2) | 43 63% | 233 78% | 27 64% | 303 74% |
| Escalão mais fraco Menor Gravidade (3:8) | 25 37% | 67 22% | 15 36% | 107 26% |
| TOTAL | 68 100% | 300 100% | 42 100% | 410 100% |

Graus de liberdade 2,00

X2 observado 8,23

Probabilidade observada 0,02

5.1.4. SEGUNDO A VARIÁVEL “PROFISSÃO DOS PAIS DOS ALUNOS”

Para tratamento estatístico, agrupámos em dois grupos os respondentes deste indicador agregado. Os Pais dos Alunos com profissões que genericamente poderão ser considerados de nível mais elevado e outro grupo em que as profissões dos Pais dos Alunos poderão ser considerados com um grau mais baixo.

Depois de aplicarmos o teste do qui-quadrado, podemos verificar que na totalidade da amostra a maioria (74%) considera os comportamentos em presença com maior gravidade, enquanto 26% dos respondentes consideram os mesmos com menor gravidade.

É possível ainda verificar que, dos respondentes que pertencem ao grupo dos Pais considerados por nós com profissões de grau mais elevado, a maioria (84%), atribuiu maior gravidade aos comportamentos em apreço.

Relativamente ao grupo dos Pais com Profissões de grau mais baixo, verificámos que a maioria (72%) atribui maior gravidade, mas com uma distribuição de respostas menos extremada entre o grupo que responde maior gravidade (72%) e o grupo que responde menor gravidade (28%).

Tudo isto poderá ser verificado no quadro que se apresenta de seguida.

QUADRO Nº 8
RESULTADOS OBTIDOS DO CRUZAMENTO DO INDICADOR AGREGADO
“AGRESSÃO A PROFESSORES” COM A VARIÁVEL “PROFISSÃO DOS PAIS DOS ALUNOS”

| INDICADOR AGREGADO AGRESSÃO A PROFESSORES | PROFISSÃO DOS PAIS DOS ALUNOS | | |
|--|------------------------------------|----------------------------------|-------------|
| | Profissões de grau mais elevado | Profissões de grau mais baixo | TOTAL |
| Escalão mais forte Maior Gravidade (2:2) | 70 84% | 237 72% | 307 74% |
| Escalão mais fraco Menor Gravidade (3:8) | 13 16% | 93 28% | 106 26% |
| TOTAL | 83 100% | 330 100% | 413 100% |

Graus de liberdade = 1,00

X2 observado = 5,45

Probabilidade observada = 0,02

5.1.5. SEGUNDO A PROFISSÃO DOS ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO DOS ALUNOS

Juntámos os respondentes deste indicador agregado em dois grupos: os Encarregados de Educação dos Alunos com profissões consideradas por nós de grau mais elevado e os de profissões de grau mais baixo. Aplicado o teste do qui-quadrado para tratamento estatístico, podemos observar os seguintes resultados.

Tendo em conta a totalidade dos respondentes que constituem a nossa amostra, podemos verificar que a maioria (74%) considerou os comportamentos em apreço com maior gravidade, enquanto 26% dos respondentes consideraram os comportamentos em apreço com menor gravidade.

Poder-se-á ainda constatar que, dos Encarregados de Educação considerados por nós com profissões de grau mais elevado, a maioria (82%) atribuiu maior gravidade aos comportamentos em apreço.

No que diz respeito aos Encarregados de Educação considerados por nós com profissões de grau mais baixo, verificamos que a maioria (71%) também se situa na categoria maior gravidade, sendo, porém, a distribuição de respostas menos extremada entre os que respondem maior gravidade (71%) e menor gravidade (29%).

Esta descrição pode ser confirmada no quadro que apresentamos de seguida.

QUADRO Nº 9
RESULTADOS OBTIDOS DO CRUZAMENTO DO INDICADOR AGREGADO
“AGRESSÃO A PROFESSORES” COM A VARIÁVEL “PROFISSÃO DOS ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO”

| INDICADOR AGREGADO AGRESSÃO A PROFESSORES | PROFISSÃO DOS ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO | | |
|--|--|----------------------------------|-------------------|
| | Profissões de grau mais elevado | Profissões de grau mais baixo | TOTAL |
| Escalão mais forte Maior Gravidade (2:2) | 94 82% | 213 71% | 307 74% |
| Escalão mais fraco Menor Gravidade (3:8) | 21 18% | 85 29% | 106 26% |
| TOTAL | 115 100% | 298 100% | 413 100% |

Graus de liberdade = 1,00

X² observado = 4,58

Probabilidade observada = 0,03

5.1.6. SEGUNDO AS HABILITAÇÕES LITERÁRIAS DOS PAIS DOS ALUNOS

Juntámos os respondentes deste indicador agregado em três grupos constituídos por aqueles que possuíam habilitações literárias mais elevadas, aqueles cujas habilitações foram por nós consideradas médias e outro grupo de respondentes cujas habilitações literárias foram por nós consideradas baixas.

Assim, pudemos verificar que na totalidade da amostra, a maioria dos sujeitos (74%) atribuía maior gravidade aos comportamentos. Verificámos também que no grupo dos Pais considerados por nós com habilitações literárias baixas, a maioria (70%) atribuiu maior gravidade aos comportamentos, que no grupo considerado por nós com habilitações literárias mais elevadas a maioria (77%) atribuiu maior gravidade aos comportamentos e que no grupo considerado por nós com habilitações literárias médias a maioria (83%) atribuiu maior gravidade aos comportamentos.

No entanto, foi no grupo considerado por nós com habilitações literárias médias que a distribuição dos sujeitos foi mais extremada (83% *versus* 17%), como podemos comprovar no quadro que se segue.

QUADRO Nº 10
RESULTADOS OBTIDOS DO CRUZAMENTO DO INDICADOR AGREGADO
“AGRESSÃO A PROFESSORES” COM A VARIÁVEL “HABILITAÇÕES LITERÁRIAS DOS PAIS DOS ALUNOS”

| INDICADOR AGREGADO AGRESSÃO A PROFESSORES | HABILITAÇÕES LITERÁRIAS DOS PAIS DOS ALUNOS | | | |
|--|--|--------------------------------------|-----------------------------------|-------------|
| | Habilitações literárias mais elevadas | Habilitações literárias médias | Habilitações literárias baixas | TOTAL |
| Escalão mais forte Maior Gravidade (2:2) | 30 77% | 89 83% | 185 70% | 304 74% |
| Escalão mais fraco Menor Gravidade (3:8) | 9 23% | 18 17% | 78 30% | 105 26% |
| TOTAL | 39 100% | 107 100% | 263 100% | 409 100% |

Graus de liberdade = 2,00

X2 observado = 6,72

Probabilidade observada = 0,03

5.1.7. SEGUNDO AS HABILITAÇÕES LITERÁRIAS DAS MÃES DOS ALUNOS

Também com esta variável adoptámos o mesmo critério, agrupar em três grupos as respondentes deste indicador agregado. Assim, agrupámos as Mães que possuíam habilitações literárias mais elevadas, médias e baixas.

Depois de aplicarmos o teste do qui-quadrado, verificámos que na totalidade da amostra a maioria (74%) considerou os comportamentos em apreço com maior gravidade, enquanto 26% consideraram os comportamentos com menor gravidade. Verificámos também que, no grupo das Mães, considerado por nós com habilitações literárias baixas, a maioria (69%) atribuiu maior gravidade aos comportamentos, que no grupo considerado por nós com habilitações literárias mais elevadas, a maioria (84%) atribuiu maior gravidade aos mesmos e que no grupo considerado por nós com habilitações literárias médias, a maioria (79%) atribuiu maior gravidade aos comportamentos em apreço.

No entanto, foi no grupo por nós considerado com habilitações literárias mais elevadas que a distribuição dos sujeitos foi mais extremada (84% *versus* 16%) como podemos verificar no quadro que se apresenta de seguida.

QUADRO Nº 11

RESULTADOS OBTIDOS DO CRUZAMENTO DO INDICADOR AGREGADO

“AGRESSÃO A PROFESSORES” COM A VARIÁVEL “HABILITAÇÕES LITERÁRIAS DAS MÃES DOS ALUNOS”

| INDICADOR AGREGADO AGRESSÃO A PROFESSORES | HABILITAÇÕES LITERÁRIAS DAS MÃES DOS ALUNOS | | | |
|--|--|--------------------------------------|-----------------------------------|-------------|
| | Habilitações literárias mais elevadas | Habilitações literárias médias | Habilitações literárias baixas | TOTAL |
| Escalão mais forte Maior Gravidade (2:2) | 56 84% | 96 79% | 154 69% | 306 74% |
| Escalão mais fraco Menor Gravidade (3:8) | 11 16% | 26 21% | 68 31% | 105 26% |
| TOTAL | 67 100% | 122 100% | 222 100% | 411 100% |

Graus de liberdade = 2,00

X2 observado = 7,10

Probabilidade observada = 0,03

5.1.8. SEGUNDO AS HABILITAÇÕES LITERÁRIAS DOS ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO

Como podemos verificar no quadro que a seguir se apresenta, na totalidade da nossa amostra a maioria (74%) dos sujeitos considerou os comportamentos em apreço e que fazem parte deste indicador agregado com maior gravidade. Verificámos também que, no grupo dos Encarregados de Educação considerados por nós com habilitações literárias baixas, a maioria (68%) atribuiu maior gravidade aos comportamentos, que no grupo considerado por nós com habilitações literárias mais elevadas a maioria (82%) atribuiu maior gravidade aos comportamentos e que no grupo considerado por nós com habilitações literárias médias a maioria (80%) atribuiu maior gravidade aos comportamentos. No entanto, foi no grupo por nós considerado com habilitações literárias mais elevadas que a distribuição dos sujeitos foi mais extremada (82% *versus* 18%) como podemos verificar no quadro que de seguida se apresenta.

QUADRO Nº 12

RESULTADOS OBTIDOS DO CRUZAMENTO DO INDICADOR AGREGADO "AGRESSÃO A PROFESSORES", COM A VARIÁVEL "HABILITAÇÕES LITERÁRIAS DOS ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO DOS ALUNOS"

| INDICADOR AGREGADO AGRESSÃO A PROFESSORES | HABILITAÇÕES LITERÁRIAS DOS ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO DOS ALUNOS | | | |
|--|---|--------------------------------|--------------------------------|-------------|
| | Habilitações literárias mais elevadas | Habilitações literárias médias | Habilitações literárias baixas | TOTAL |
| Escalão mais forte Maior Gravidade (2:2) | 58 82% | 103 80% | 142 68% | 303 74% |
| Escalão mais fraco Menor Gravidade (3:8) | 13 18% | 25 20% | 67 32% | 105 26% |
| TOTAL | 71 100% | 128 100% | 209 100% | 408 100% |

Graus de liberdade = 2,00

X2 observado = 9,00

Probabilidade observada = 0,01

5.1.9. SEGUNDO A VARIÁVEL “CONVERSA COM O SEU EDUCANDO”

Como podemos verificar no quadro que a seguir se apresenta e tendo em conta a totalidade dos sujeitos que responderam ao nosso questionário, a maioria (75%) considerou os comportamentos que constituem este indicador agregado com maior gravidade, tendo 25% da totalidade dos respondentes considerado os mesmos comportamentos com menor gravidade.

Quanto à variável em análise, depois da aplicação do teste do qui-quadrado e tendo em conta que dividimos os respondentes em dois grupos, um que responde que conversa todos os dias com o seu Educando sobre a forma como lhe corre a vida Escolar e outro que responde que conversa semanalmente, 1 vez por mês ou nunca com o seu Educando sobre a forma como lhe corre a vida Escolar, verificámos que, dos inquiridos que dizem que conversa todos os dias com o seu Educando, a maioria (78%) imputa maior gravidade aos comportamentos em apreço. No grupo dos respondentes que refere que conversa semanalmente uma vez por mês ou nunca, também há uma maioria (65%) que atribui maior gravidade aos comportamentos que fazem parte deste indicador. No entanto, é de realçar que é no grupo que conversa todos os dias que a distribuição dos sujeitos foi mais extremada nas respostas dadas (78% *versus* 22%), como se pode verificar no quadro descritivo que se apresenta.

QUADRO Nº 13

RESULTADOS OBTIDOS DO CRUZAMENTO DO INDICADOR AGREGADO “AGRESSÃO A PROFESSORES” COM A VARIÁVEL “CONVERSA COM O SEU EDUCANDO SOBRE A FORMA COMO LHE CORRE A VIDA ESCOLAR”

| INDICADOR AGREGADO AGRESSÃO A PROFESSORES | CONVERSA COM O SEU EDUCANDO SOBRE A FORMA COMO LHE CORRE A VIDA ESCOLAR | | |
|--|--|--|-------------|
| | Todos os Dias | Semanalmente; 1 vez por mês; nunca | TOTAL |
| Escalão mais forte Maior Gravidade (2:2) | 247 78% | 66 65% | 313 75% |
| Escalão mais fraco Menor Gravidade (3:8) | 71 22% | 35 35% | 106 25% |
| TOTAL | 318 100% | 101 100% | 419 100% |

Graus de liberdade = 1,00

X2 observado = 6,16

Probabilidade observada = 0,01

5.1.10. SEGUNDO A VARIÁVEL "CONHECE O REGULAMENTO INTERNO DA ESCOLA"

Com o cruzamento deste indicador agregado com a variável em presença e aplicando o teste do qui-quadrado procurávamos saber de que forma a representação dos respondentes poderia ser ou não estatisticamente significativa.

Assim, da análise dos resultados obtidos podemos verificar que na totalidade da amostra a maioria (92%) dos respondentes considerou os comportamentos que fazem parte deste indicador com maior gravidade.

Podemos verificar ainda que, dos respondentes que referiram que conheciam bem ou conheciam muito bem o Regulamento Interno da Escola do seu Educando no que a ele diz respeito, a maioria (94%) considerou os comportamentos que fazem parte deste indicador com maior gravidade. Quanto aos respondentes que referiram que não conhecem ou conhecem mal o Regulamento Interno da Escola do seu Educando no que a ele diz respeito, a maioria (89%) considerou os comportamentos descritos no indicador agregado também com maior gravidade.

No entanto, são os Encarregados de Educação que referem que conhecem bem ou conhecem muito bem o Regulamento Interno da Escola do seu Educando no que a ele diz respeito que na verdade denotam uma distribuição de respostas com atitude mais extremada (94% versus 6%)

É, pois, esta a descrição que podemos observar no quadro que se segue.

QUADRO Nº 14

RESULTADOS OBTIDOS DO CRUZAMENTO DO INDICADOR AGREGADO "AGRESSÃO A PROFESSORES" COM A VARIÁVEL "CONHECE O REGULAMENTO INTERNO DA ESCOLA DO SEU EDUCANDO NO QUE A ELE DIZ RESPEITO"

| INDICADOR AGREGADO AGRESSÃO A PROFESSORES | CONHECE O REGULAMENTO INTERNO DA ESCOLA DO SEU EDUCANDO NO QUE A ELE DIZ RESPEITO | | |
|--|---|-----------------------------------|-------------|
| | Não conheço; conheço mal | Conheço bem; Conheço muito bem | TOTAL |
| Escalão mais forte Maior Gravidade (2:3) | 165 89% | 219 94% | 384 92% |
| Escalão mais fraco Menor Gravidade (4:8) | 21 11% | 13 6% | 34 8% |
| TOTAL | 186 100% | 232 100% | 418 100% |

Graus de liberdade = 1,00

X² observado = 4,47

Probabilidade observada = 0,03

5.1.11. SEGUNDO A VARIÁVEL “CONVERSA COM O SEU EDUCANDO”

Como podemos verificar no quadro que a seguir se apresenta, na totalidade da nossa amostra, a maioria (74%) dos sujeitos considerou os comportamentos em apreço e que fazem parte deste indicador agregado com maior gravidade. Verificámos também que, no grupo dos respondentes que afirma que conversa com o seu Educando todos os dias, a maioria (79%) atribuiu maior gravidade aos comportamentos e que no grupo dos que responderam que conversa semanalmente, 1 vez por mês ou nunca, a maioria (65%) atribuiu maior gravidade aos comportamentos deste indicador.

Podemos ainda verificar que, no grupo de respondentes que refere que conversa todos os dias com o seu Educando, a distribuição dos sujeitos foi mais extremada (79% *versus* 21%).

QUADRO Nº 15

RESULTADOS OBTIDOS DO CRUZAMENTO DO INDICADOR AGREGADO “AGRESSÃO A PROFESSORES”, COM A VARIÁVEL “CONVERSA COM O SEU EDUCANDO SOBRE A FORMA COMO ELE SE COMPORTA NA ESCOLA”

| INDICADOR AGREGADO AGRESSÃO A PROFESSORES | CONVERSA COM O SEU EDUCANDO SOBRE A FORMA COMO ELE SE COMPORTA NA ESCOLA | | |
|--|--|------------------------------------|-------------|
| | Todos os dias | Semanalmente; 1 vez por mês; Nunca | TOTAL |
| Escalão mais forte Maior Gravidade (2:2) | 224 79% | 87 65% | 311 74% |
| Escalão mais fraco Menor Gravidade (3:8) | 60 21% | 47 35% | 107 26% |
| TOTAL | 284 100% | 134 100% | 418 100% |

Graus de liberdade = 1,00

X2 observado = 9,30

Probabilidade observada = 0,00

5.1.12. SEGUNDO A VARIÁVEL “ACHA QUE O SEU EDUCANDO É UM ALUNO”

Da análise dos resultados obtidos depois da aplicação do teste do qui-quadrado deste indicador agregado com a variável em apreço, podemos observar que na totalidade da amostra a maioria (75%) dos respondentes considerou os comportamentos com maior gravidade, ao passo que 25% dos inquiridos consideraram os comportamentos com menor gravidade.

Constituímos dois grupos de respondentes relativamente à variável em apreço, um em que agrupámos os respondentes que consideraram o seu Educando muito bem comportado e bem comportado e outro que consideraram que o seu Educando se comporta mais ou menos ou é mal comportado.

Assim, podemos verificar que dos respondentes que consideraram que o seu Educando se comporta muito bem ou é bem comportado, a maioria (78%) entendeu que os comportamentos descritos neste indicador são de maior gravidade, ao passo que dos respondentes que consideraram que o seu Educando se comporta mais ou menos ou é mal comportado, a maioria (65%) viu os comportamentos que fazem parte deste indicador também com maior gravidade.

Podemos ainda verificar que, no grupo de respondentes que refere que o seu Educando é muito bem comportado ou bem comportado, a distribuição dos sujeitos foi mais extremada (78% *versus* 22%), o que se pode verificar analisando o quadro que se segue.

QUADRO Nº 16

RESULTADOS OBTIDOS DO CRUZAMENTO DO INDICADOR AGREGADO “AGRESSÃO A PROFESSORES” COM A VARIÁVEL “ACHA QUE O SEU EDUCANDO É UM ALUNO”

| INDICADOR AGREGADO AGRESSÃO A PROFESSORES | ACHA QUE O SEU EDUCANDO É UM ALUNO | | |
|--|--------------------------------------|---|-------------|
| | Muito bem comportado; Bem comportado | Comporta-se mais ou menos; mal comportado | TOTAL |
| Escalão mais forte Maior Gravidade (2:2) | 243 78% | 70 65% | 313 75% |
| Escalão mais fraco Menor Gravidade (3:8) | 70 22% | 37 35% | 107 25% |
| TOTAL | 313 100% | 107 100% | 420 100% |

Graus de liberdade = 1,00

X2 observado = 6,27

Probabilidade observada = 0,01

5.1.13. SEGUNDO A VARIÁVEL “ESCOLAS COM SECUNDÁRIO OU SEM SECUNDÁRIO”

Quisemos saber se a variável “Escolas com Secundário ou Escolas sem Secundário” influenciava a representação dos sujeitos acerca do indicador em apreço.

Pela leitura que podemos fazer dos resultados obtidos depois de aplicarmos o teste do qui-quadrado, apurámos que, na totalidade da nossa amostra (92%), os respondentes atribuíam maior gravidade aos comportamentos que integram este indicador enquanto 8% dos respondentes consideraram os mesmos com menor gravidade. Poder-se-á observar também que, do grupo cujos Educandos frequentam Escolas sem Secundário, a maioria (95%) dos respondentes considerou os comportamentos deste indicador com maior gravidade. A maioria (88%) dos respondentes cujos Educandos frequentam Escolas com Secundário também considerou os comportamentos em apreço com maior gravidade.

No entanto, foi no grupo dos que responderam que os seus Educandos frequentam Escolas sem Secundário que a distribuição dos sujeitos foi mais extremada, (95% versus 5%) como podemos verificar no quadro que se segue.

QUADRO Nº 17
RESULTADOS OBTIDOS DO CRUZAMENTO DO INDICADOR AGREGADO “AGRESSÃO A PROFESSORES”,
COM A VARIÁVEL “ESCOLAS COM SECUNDÁRIO OU NÃO”

| INDICADOR AGREGADO AGRESSÃO A PROFESSORES | ESCOLAS COM SECUNDÁRIO OU NÃO | | |
|--|----------------------------------|---------------------------|-------------------|
| | Escolas com Secundário | Escolas sem Secundário | TOTAL |
| Escalão mais forte Maior Gravidade (2:3) | 181 88% | 204 95% | 385 92% |
| Escalão mais fraco Menor Gravidade (4:8) | 24 12% | 10 5% | 34 8% |
| TOTAL | 205 100% | 214 100% | 419 100% |

Graus de liberdade = 1,00

X2 observado = 6,95

Probabilidade observada = 0,01

Por forma a tirarmos algumas conclusões, poder-se-á referir que construímos este indicador agregado com os itens 8 – Chamar nomes feios aos Professores que foi considerado por 82,51% dos respondentes como muito grave e o item 17 – Zangar-se com os Professores e falar-lhe com linguagem imprópria que foi considerado por 85,11% dos respondentes como muito grave.

Com o objectivo de tratarmos as respostas obtidas, dividimos os respondentes em dois grupos. Um, que atribui maior gravidade aos comportamentos em análise, constituído por 313 sujeitos a que corresponde a 74% e outro, com 107 sujeitos, que corresponde a 25,3% dos respondentes que atribuíram menor gravidade aos comportamentos deste indicador.

Podemos ainda verificar que as variáveis “Idade dos Pais dos Alunos”, “Idade das Mães dos Alunos”, “Idade dos Encarregados de Educação dos Alunos”, “Profissão das Mães dos Alunos”, “o seu Educando já reprovou alguma vez”, “Considera o seu Educando relativamente ao aproveitamento um Aluno”, “Como acha que o seu Educando gosta da Escola”, “Localidade de residência do Agregado Familiar”, “Respondi ao questionário na qualidade de” e “Género dos respondentes” parecem não influenciar a representação dos sujeitos acerca deste indicador, dado que nos cruzamentos que efectuámos não foi possível encontrar resultados estatisticamente significativos.

Pelo contrário, poder-se-á observar que é possível que as variáveis “Constituição do Agregado Familiar”, “Quem é o Encarregado de Educação do Aluno”, “Profissão dos Pais dos Alunos”, “Profissão dos Encarregados de Educação dos Alunos”, “Habilitações Literárias das Mães dos Alunos”, “Habilitações Literárias dos Encarregados de Educação dos Alunos”, “Conversa com o seu Educando sobre a forma como lhe corre a vida Escolar”, “Conhece o Regulamento Interno da Escola do seu Educando no que a ele diz respeito”, “Conversa com o seu Educando sobre a forma como ele se comporta na Escola”, “Acha que o seu Educando é um Aluno”, “Escola que o seu Educando frequenta” influenciam a representação dos que responderam ao nosso questionário, uma vez que nos cruzamentos que efectuámos foi possível encontrar diferenças estatisticamente significativas.

Por conseguinte, em relação à variável “Constituição do Agregado Familiar” parecem ser as famílias biparentais aquelas que maior gravidade, atribuem aos comportamentos em apreço.

Quanto à variável “Quem é o Encarregado de Educação do Aluno”, parecem ser as Mães que atribuem maior gravidade aos comportamentos que fazem parte deste indicador. No que diz respeito à variável “Profissão dos Pais dos Alunos”, parecem ser os Pais cujas profissões foram consideradas de nível mais elevado aqueles que atribuem maior gravidade aos comportamentos.

Em relação à variável “Profissão dos Encarregados de Educação dos Alunos”, parecem ser os Encarregados de Educação dos Alunos com profissões consideradas por nós de grau mais elevado os que atribuem maior gravidade aos comportamentos em análise.

Quanto à variável “Habilitações Literárias dos Pais dos Alunos”, parecem ser os Pais com habilitações consideradas por nós como médias, aqueles que maior gravidade atribuem aos comportamentos em apreço.

No que diz respeito à variável “Habilitações Literárias das Mães dos Alunos”, parecem ser aquelas que foram consideradas por nós com habilitações literárias mais elevadas as que maior gravidade atribuíram aos comportamentos deste indicador. Também é possível inferir que, relativamente às habilitações literárias dos Encarregados de Educação dos Alunos, são os Encarregados de Educação com habilitações literárias mais elevadas aqueles que consideram os comportamentos com maior gravidade. No que diz respeito à variável “Conversa com o seu Educando sobre a forma como lhe corre a vida Escolar”, parecem ser os Encarregados de Educação que dizem que conversam todos os dias com o seu Educando sobre a forma como lhe corre a vida Escolar aqueles que atribuem maior gravidade aos comportamentos que estamos a estudar.

Relativamente à variável “Conhece o Regulamento Interno da Escola do seu Educando no que a ele diz respeito”, parecem ser os que dizem que conhecem bem, conhecem muito bem, aqueles que atribuem maior gravidade aos comportamentos. No que diz respeito à variável “Acha que o seu Educando é um Aluno muito bem comportado, bem comportado, comporta-se mais ou menos, mal comportado”, parecem ser os respondentes que consideram o seu Educando muito bem comportado, bem comportado, aqueles que consideram os comportamentos em análise com maior gravidade.

Em relação à variável “Escolas com Secundário ou não”, parecem ser os respondentes cujos Educandos frequentam Escolas sem Secundário aqueles que atribuem maior gravidade aos comportamentos que estamos a analisar.

De seguida, vamos apresentar os resultados que obtivemos acerca do indicador agregado, falta de assiduidade.

5.2. FALTA DE ASSIDUIDADE

Agrupámos este indicador agregado em dois itens: o 24 - Não ser pontual e o 30 - Faltar às aulas por desinteresse, com o objectivo de constituirmos o indicador agregado que designámos falta de assiduidade. Os resultados que obtivemos são os seguintes:

Num total de 423 respondentes, o estudo das frequências observadas permite-nos verificar que a maioria (48,94%) dos respondentes ao item 24 considerava o comportamento descrito como Grave e 74,47%, dos respondentes ao item 30 consideravam Muito Grave o comportamento em apreço.

No quadro que se segue, podemos verificar com mais pormenor as variações globais de cada uma das respectivas respostas que recolhemos.

QUADRO Nº 18
NÚMERO DE SUJEITOS E PERCENTAGENS DAS RESPOSTAS AOS ITENS DO INDICADOR AGREGADO
"FALTA DE ASSIDUIDADE"

| ITENS: | INDICADOR AGREGADO: FALTA DE ASSIDUIDADE | | | | | |
|---|---|-----------------------------|-----------------------------|-----------------------|-------------------------|----------------|
| | Não responderam (0) | Muito Grave (1) | Grave (2) | Pouco Grave (3) | Sem Gravidade (4) | Totais |
| 24 - Não ser pontual + | 3 0,71% | 187 44,21% | 207 48,94% | 20 4,73% | 6 1,42% | 423 100,00% |
| 30 - Faltar às aulas por desinteresse + | 1 0,24% | 315 74,47% | 95 22,46% | 5 1,18% | 7 1,65% | 423 100,00% |

No quadro que apresentamos em seguida, podemos verificar as frequências observadas no conjunto dos dois itens e que nos permitiu formar dois grupos de respondentes.

Por conseguinte, era pedido aos respondentes que assinalassem a sua resposta entre quatro possíveis, numa escala que ia de Muito Grave (1) a Sem Gravidade (4).

Assim, em termos teóricos, os valores do indicador agregado podiam variar entre 2 e 8.

Como podemos verificar pela análise do quadro que a seguir apresentamos, dividimos os respondentes em dois escalões. No primeiro (2 e 3) que corresponde ao escalão mais forte, com 328 sujeitos ou 77,54% do total estão aqueles que atribuem maior gravidade aos comportamentos em apreço.

No segundo escalão, o escalão mais fraco, que varia entre 4 e 8, estão aqueles que atribuíram menor gravidade aos comportamentos Totalizam 91 sujeitos, correspondentes a 21,52% do total.

De seguida, apresentamos o quadro elucidativo dos resultados que obtivemos e o modo como formámos os respectivos intervalos:

QUADRO Nº 19
INTERVALOS, NÚMERO DE RESPONDENTES E PERCENTAGENS
DO INDICADOR AGREGADO "GRAVIDADE DE FALTA DE ASSIDUIDADE"

| INDICADOR AGREGADO: GRAVIDADE DE FALTA DE ASSIDUIDADE | | |
|--|---------------------|----------------|
| INTERVALOS | N.º DE RESPONDENTES | PERCENTAGENS |
| Não responderam | 4 | 0,95% |
| Escalão mais forte Maior Gravidade (2:3) | 153 | 36,17% |
| | 175 | 41,37% |
| Escalão mais fraco Menor Gravidade (4:8) | 72 | 17,02% |
| | 12 | 2,84% |
| | 3 | 0,71% |
| | 1 | 0,24% |
| 3 | 0,71% | |
| Totais | 423 | 100,00% |

5.2.1. SEGUNDO AS CARACTERÍSTICAS DOS RESPONDENTES

Os cruzamentos que efectuámos do indicador agregado com as variáveis independentes e com a aplicação do teste do qui-quadrado, permitiram-nos detectar diferenças estatisticamente significativas:

- ⇒ Idade dos Pais dos Alunos;
- ⇒ Quem é o Encarregado de Educação;
- ⇒ Profissão dos Pais dos Alunos;
- ⇒ Profissão das Mães dos Alunos;
- ⇒ Profissão dos Encarregados de Educação dos Alunos;
- ⇒ Habilitações Literárias dos Pais dos Alunos;
- ⇒ Habilitações Literárias das Mães dos Alunos;
- ⇒ Habilitações Literárias dos Encarregados de Educação dos Alunos;
- ⇒ Conversa com o seu Educando sobre a forma como lhe corre a vida Escolar;
- ⇒ Conhece o Regulamento Interno da Escola do seu Educando no que a ele diz respeito;
- ⇒ Conversa com o seu Educando sobre a forma como ele se comporta na Escola;
- ⇒ Como acha que o seu Educando gosta da Escola;
- ⇒ A Escola que o seu Educando frequenta tem Secundário ou não;
- ⇒ Género do respondente.

Por conseguinte, o quadro que de seguida apresentamos dá-nos conta disso mesmo, revelando também os valores que resultaram da aplicação do teste do qui-quadrado.

QUADRO Nº 20

ELEMENTOS ESTATÍSTICOS RESULTANTES DO CRUZAMENTO DO INDICADOR AGREGADO "FALTA DE ASSIDUIDADE" COM AS VARIÁVEIS INDEPENDENTES EM ESTUDO

| Indicador Agregado: Falta de assiduidade | GRAUS DE LIBERDADE | X 2 (OBSERVADO) | PROBABILIDADE (OBSERVADA) |
|---|--------------------|-----------------|---------------------------|
| CONSTITUIÇÃO DO AGREGADO FAMILIAR DO ALUNO | 1,00 | 1,56 | 0,21 |
| IDADE DOS PAIS DOS ALUNOS | 2,00 | 6,53 | 0,04 |
| IDADE DAS MÃES DOS ALUNOS | 2,00 | 1,90 | 0,39 |
| IDADE DOS ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO | 2,00 | 3,17 | 0,20 |
| QUEM É O ENCARREGADO DE EDUCAÇÃO | 2,00 | 9,44 | 0,01 |
| PROFISSÃO DOS PAIS DOS ALUNOS | 1,00 | 5,22 | 0,02 |
| PROFISSÃO DAS MÃES DOS ALUNOS | 2,00 | 8,41 | 0,01 |
| PROFISSÃO DOS ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO DOS ALUNOS | 1,00 | 4,25 | 0,04 |
| HABILITAÇÕES LITERÁRIAS DOS PAIS DOS ALUNOS | 1,00 | 4,19 | 0,04 |
| HABILITAÇÕES LITERÁRIAS DAS MÃES DOS ALUNOS | 1,00 | 5,80 | 0,02 |
| HABILITAÇÕES LITERÁRIAS DOS ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO DOS ALUNOS | 1,00 | 7,61 | 0,01 |
| O SEU EDUCANDO JÁ REPROVOU ALGUMA VEZ | 1,00 | 2,58 | 0,11 |
| CONVERSA COM O SEU EDUCANDO SOBRE A FORMA COMO LHE CORRE A VIDA ESCOLAR | 1,00 | 6,66 | 0,01 |
| CONSIDERA O SEU EDUCANDO RELATIVAMENTE AO APROVEITAMENTO UM ALUNO | 1,00 | 2,94 | 0,09 |
| CONHECE O REGULAMENTO INTERNO DA ESCOLA DO SEU EDUCANDO NO QUE A ELE DIZ RESPEITO | 1,00 | 4,63 | 0,03 |
| CONVERSA COM O SEU EDUCANDO SOBRE A FORMA COMO ELE SE COMPORTA NA ESCOLA | 2,00 | 8,82 | 0,01 |
| ACHA QUE O SEU EDUCANDO É UM ALUNO | 1,00 | 1,90 | 0,17 |
| COMO ACHA QUE O SEU EDUCANDO GOSTA DA ESCOLA | 1,00 | 7,90 | 0,00 |
| LOCALIDADE DE RESIDÊNCIA DO AGREGADO FAMILIAR | 1,00 | 0,18 | 0,67 |
| A ESCOLA QUE O SEU EDUCANDO FREQUENTA TEM SECUNDÁRIO OU NÃO | 1,00 | 14,66 | 0,00 |
| RESPONDI AO QUESTIONÁRIO NA QUALIDADE DE | 1,00 | 0,28 | 0,60 |
| GÉNERO DO RESPONDENTE | 1,00 | 4,39 | 0,04 |

5.2.2. SEGUNDO A VARIÁVEL “IDADE DOS PAIS DOS ALUNOS”

Como podemos comprovar no quadro que a seguir se apresenta, da totalidade da nossa amostra, a maioria (79%) dos sujeitos considerou os comportamentos em apreço e que fazem parte deste indicador agregado com maior gravidade. Verificamos também que: no grupo dos Pais dos Alunos com idade até 35 anos, a maioria (92%) atribuiu maior gravidade aos comportamentos; no grupo com idades compreendidas entre os 36 e 45 anos a maioria (83%) atribuiu maior gravidade aos comportamentos; e, no grupo com mais de 45 anos, a maioria (72%) atribuiu maior gravidade aos comportamentos em estudo.

Podemos ainda verificar que no grupo com idade até aos 35 anos a distribuição dos sujeitos foi mais extremada (92% *versus* 8%) como podemos conferir no quadro que de seguida se apresenta.

QUADRO Nº 21
RESULTADOS OBTIDOS DO CRUZAMENTO DO INDICADOR AGREGADO “FALTA DE ASSIDUIDADE”, COM A VARIÁVEL “IDADE DOS PAIS DOS ALUNOS”

| INDICADOR AGREGADO FALTA DE ASSIDUIDADE | IDADE DOS PAIS DOS ALUNOS | | | |
|--|---------------------------|-----------------------|---------------------|-------------|
| | Idade até 35 anos | Idade de 36 a 45 anos | Com mais de 45 anos | TOTAL |
| Escalão mais forte Maior Gravidade (2:3) | 12 92% | 194 83% | 92 72% | 298 79% |
| Escalão mais fraco Menor Gravidade (4:8) | 1 8% | 41 17% | 35 28% | 77 21% |
| TOTAL | 13 100% | 235 100% | 127 100% | 375 100% |

Graus de liberdade = 2,00

X2 observado = 6,53

Probabilidade observada = 0,04

5.2.3. SEGUNDO A VARIÁVEL “QUEM É O ENCARREGADO DE EDUCAÇÃO DO ALUNO”

Para tratamento estatístico deste indicador com a variável em presença, juntámos os respondentes em três grupos, constituídos por: Pai, Mãe e Outra Pessoa. Assim, podemos verificar que na totalidade da amostra, a maioria dos sujeitos (78%) atribuiu maior gravidade aos comportamentos. Verificamos também que, no grupo dos Pais, a maioria (66%) atribuiu maior gravidade aos comportamentos; no grupo das Mães, a maioria (82%) atribuiu maior gravidade aos comportamentos e, no grupo das Outras Pessoas, a maioria (71%) atribuiu maior gravidade aos comportamentos. No entanto, foi no grupo das Mães que a distribuição dos sujeitos foi mais extremada (82% *versus* 18%).

Isto mesmo pode ser verificado no quadro que seguidamente apresentamos:

QUADRO Nº 22
RESULTADOS OBTIDOS DO CRUZAMENTO DO INDICADOR AGREGADO “FALTA DE ASSIDUIDADE” COM A VARIÁVEL “QUEM SÃO O ENCARREGADO DE EDUCAÇÃO DO ALUNO”

| INDICADOR AGREGADO FALTA DE ASSIDUIDADE | QUEM É O ENCARREGADO DE EDUCAÇÃO DO ALUNO | | | |
|--|---|-------------|--------------|-------------|
| | Pai | Mãe | Outra Pessoa | TOTAL |
| Escalão mais forte Maior Gravidade (2:3) | 44 66% | 246 82% | 30 71% | 320 78% |
| Escalão mais fraco Menor Gravidade (4:8) | 23 34% | 55 18% | 12 29% | 90 22% |
| TOTAL | 67 100% | 301 100% | 42 100% | 410 100% |

Graus de liberdade = 2,00

X2 observado = 9,44

Probabilidade observada = 0,01

5.2.4. SEGUNDO A VARIÁVEL “PROFISSÃO DOS PAIS DOS ALUNOS”

Juntámos os respondentes deste indicador agregado em dois grupos para tratamento estatístico. Os Pais dos Alunos com profissões que genericamente poderão ser consideradas de nível mais elevado, com formação superior e outro grupo em que as profissões dos Pais dos Alunos poderão ser consideradas com um nível mais baixo, isto é, que poderão ser menos exigentes em termos de formação.

Depois de aplicarmos o teste do qui-quadrado, verificámos que na totalidade da amostra a maioria (78%) considera os comportamentos em presença com maior gravidade enquanto 22% dos respondentes consideram os mesmos com menor gravidade.

É possível ainda verificar que, dos respondentes pertencentes ao grupo dos Pais considerados com profissões de nível mais elevado, a maioria (63%) atribuiu maior gravidade aos comportamentos em apreço. Relativamente ao grupo dos Pais com profissões de nível mais baixo, verificámos que a maioria (80%) também se situa na categoria maior gravidade. O grupo que manifesta uma distribuição de respostas mais extremada e que responde maior gravidade (80% *versus* 20%) é o grupo dos Pais com profissões de nível mais baixo.

Tudo isto poderá ser verificado no quadro que se apresenta de seguida.

QUADRO Nº 23

RESULTADOS OBTIDOS DO CRUZAMENTO DO INDICADOR AGREGADO “FALTA DE ASSIDUIDADE”, COM A VARIÁVEL “PROFISSÃO DOS PAIS DOS ALUNOS”

| INDICADOR AGREGADO FALTA DE ASSIDUIDADE | PROFISSÃO DOS PAIS DOS ALUNOS | | |
|--|-------------------------------------|--|-------------|
| | Profissões com Formação superior | Profissões com menos exigência em termos de Formação | TOTAL |
| Escalão mais forte Maior Gravidade (2:3) | 20 63% | 304 80% | 324 78% |
| Escalão mais fraco Menor Gravidade (4:8) | 12 38% | 77 20% | 89 22% |
| TOTAL | 32 100% | 381 100% | 413 100% |

Graus de liberdade = 1,00

X² observado = 5,22

Probabilidade observada = 0,02

5.2.5. SEGUNDO A VARIÁVEL “PROFISSÃO DAS MÃES DOS ALUNOS”

Como podemos verificar, no quadro que a seguir se apresenta, da totalidade da nossa amostra a maioria (79%) dos sujeitos considerou os comportamentos em apreço e que fazem parte deste indicador agregado com maior gravidade. Verificamos também que, no grupo das Mães dos Alunos com profissões que exigem formação superior, a maioria (65%) atribuiu maior gravidade aos comportamentos; que no grupo com profissões que exigem formação média a maioria (75%) atribuiu maior gravidade aos comportamentos e que no grupo com profissões que impõem formação menos exigente em termos de formação, a maioria (82%) atribuiu maior gravidade aos comportamentos em estudo.

Podemos ainda verificar que, no grupo com profissões que impõem formação menos exigente em termos de formação, a distribuição dos sujeitos foi mais extremada (82% *versus* 18%) como podemos conferir no quadro que de seguida se apresenta.

QUADRO Nº 24
RESULTADOS OBTIDOS DO CRUZAMENTO DO INDICADOR AGREGADO “FALTA DE ASSIDUIDADE”, COM A VARIÁVEL “PROFISSÃO DAS MÃES DOS ALUNOS”

| INDICADOR AGREGADO FALTA DE ASSIDUIDADE | PROFISSÃO DAS MÃES DOS ALUNOS | | | |
|--|--|----------------------------------|--|-------------|
| | Profissões com Formação superior | Profissões com Formação média | Profissões com Formação menos exigente | TOTAL |
| Escalão mais forte Maior Gravidade (2:3) | 36 65% | 45 75% | 240 82% | 321 79% |
| Escalão mais fraco Menor Gravidade (4:8) | 19 35% | 15 25% | 52 18% | 86 21% |
| TOTAL | 55 100% | 60 100% | 292 100% | 407 100% |

Graus de liberdade = 2,00

X2 observado = 8,41

Probabilidade observada = 0,01

5.2.6. SEGUNDO A PROFISSÃO DOS ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO DOS ALUNOS

Juntámos os respondentes em dois grupos, os Encarregados de Educação dos Alunos com profissões consideradas por nós de nível mais elevado e os de profissões de nível mais baixo.

Aplicado para tratamento estatístico o teste do qui-quadrado, podemos observar os seguintes resultados.

Tendo em conta a totalidade dos respondentes que constituem a nossa amostra, verificamos que a maioria (63%) considerou os comportamentos em apreço com menor gravidade, enquanto 37% dos respondentes consideraram os comportamentos em apreço com maior gravidade. Poder-se-á ainda verificar que, dos Encarregados de Educação considerados com profissões de nível superior, a maioria (71%) atribuiu menor gravidade aos comportamentos em apreço.

No que diz respeito aos Encarregados de Educação considerados por nós com profissões de nível mais baixo, verificámos que a maioria (60%) também se situa na categoria menor gravidade. Podemos ainda verificar que, no grupo com profissões de nível superior, a distribuição dos sujeitos foi mais extremada (71% *versus* 29%).

Esta descrição pode ser comprovada no quadro que apresentamos de seguida.

QUADRO Nº 25

RESULTADOS OBTIDOS DO CRUZAMENTO DO INDICADOR AGREGADO "FALTA DE ASSIDUIDADE", COM A VARIÁVEL "PROFISSÃO DOS ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO DOS ALUNOS"

| INDICADOR AGREGADO FALTA DE ASSIDUIDADE | PROFISSÃO DOS ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO DOS ALUNOS | | |
|--|---|--|-------------|
| | Profissões com Formação superior | Profissões com menos exigência em termos de Formação | TOTAL |
| Escalão mais forte Maior Gravidade (2:2) | 33 29% | 118 40% | 151 37% |
| Escalão mais fraco Menor Gravidade (3:8) | 82 71% | 180 60% | 262 63% |
| TOTAL | 115 100% | 298 100% | 413 100% |

Graus de liberdade = 1,00

X² observado = 4,25

Probabilidade observada = 0,04

5.2.7. SEGUNDO AS HABILITAÇÕES LITERÁRIAS DOS PAIS DOS ALUNOS

Juntámos os respondentes em dois grupos constituídos por aqueles que possuíam habilitações literárias superiores e aqueles cujas habilitações eram não superiores.

Assim, podemos verificar que na totalidade da amostra, a maioria dos sujeitos (79%) atribui maior gravidade aos comportamentos. Verificámos também que, no grupo dos Pais cujas habilitações eram não superiores, 80% atribuíram maior gravidade aos comportamentos e que no grupo cujas habilitações eram de formação superior, a maioria (66%) atribuiu maior gravidade aos comportamentos descritos neste indicador.

No entanto, foi no grupo com habilitações literárias mais baixas, sem formação superior, que a distribuição dos sujeitos foi mais extremada, (80% *versus* 20%) como podemos comprovar no quadro que se segue.

QUADRO Nº 26
RESULTADOS OBTIDOS DO CRUZAMENTO DO INDICADOR AGREGADO "PONTUALIDADE/FALTAR", COM A VARIÁVEL "HABILITAÇÕES LITERÁRIAS DOS PAIS DOS ALUNOS"

| INDICADOR AGREGADO FALTA DE ASSIDUIDADE | HABILITAÇÕES LITERÁRIAS DOS PAIS DOS ALUNOS | | |
|--|---|-----------------------------|-------------|
| | Com Habilitações superiores | Sem Habilitações superiores | TOTAL |
| Escalão mais forte Maior Gravidade (2:3) | 25 66% | 297 80% | 322 79% |
| Escalão mais fraco Menor Gravidade (4:8) | 13 34% | 74 20% | 87 21% |
| TOTAL | 38 100% | 371 100% | 409 100% |

Graus de liberdade = 1,00

X² observado = 4,19

Probabilidade observada = 0,04

5.2.8. SEGUNDO AS HABILITAÇÕES LITERÁRIAS DAS MÃES DOS ALUNOS

Juntámos os respondentes em dois grupos constituídos por aquelas que possuíam habilitações literárias superiores e aquelas cujas habilitações eram não superiores.

Assim, podemos verificar que na totalidade da amostra, a maioria dos sujeitos (79%) atribuiu maior gravidade aos comportamentos. Verificámos também que, no grupo das Mães cujas habilitações eram não superiores, 81% atribuiu maior gravidade aos comportamentos e que no grupo cujas habilitações eram de formação superior, a maioria (68%) atribuiu maior gravidade aos comportamentos descritos neste indicador.

No entanto, foi no grupo com habilitações literárias mais baixas, sem formação superior, que a distribuição dos sujeitos foi mais extremada, (81% *versus* 19%) como podemos verificar no quadro que se segue.

QUADRO Nº 27

RESULTADOS OBTIDOS DO CRUZAMENTO DO INDICADOR AGREGADO "FALTA DE ASSIDUIDADE", COM A VARIÁVEL "HABILITAÇÕES LITERÁRIAS DAS MÃES DOS ALUNOS"

| INDICADOR AGREGADO FALTA DE ASSIDUIDADE | HABILITAÇÕES LITERÁRIAS DAS MÃES DOS ALUNOS | | |
|--|---|-----------------------------|-------------|
| | Com HABILITAÇÕES superiores | Sem HABILITAÇÕES superiores | TOTAL |
| Escalão mais forte Maior Gravidade (2:3) | 46 68% | 277 81% | 323 79% |
| Escalão mais fraco Menor Gravidade (4:8) | 22 32% | 66 19% | 88 21% |
| TOTAL | 68 100% | 343 100% | 411 100% |

Graus de liberdade = 1,00

X2 observado = 5,80

Probabilidade observada = 0,02

5.2.9. SEGUNDO AS HABILITAÇÕES LITERÁRIAS DOS ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO

Juntámos os respondentes em dois grupos constituídos por aqueles que possuíam habilitações literárias superiores e aqueles cujas habilitações eram não superiores.

Assim, podemos verificar que na totalidade da amostra, a maioria dos sujeitos (78%) atribuiu maior gravidade aos comportamentos. Verificámos também que, no grupo dos Encarregados de Educação cujas habilitações eram não superior, 81% atribuiu maior gravidade aos comportamentos e que no grupo cujas habilitações eram de formação superior, a maioria (66%) atribuiu maior gravidade aos comportamentos descritos neste indicador.

No entanto, foi no grupo com habilitações literárias mais baixas, sem formação superior, que a distribuição dos sujeitos foi mais extremada, (81% *versus* 19%) como podemos verificar no quadro que se segue.

QUADRO Nº 28

RESULTADOS OBTIDOS DO CRUZAMENTO DO INDICADOR AGREGADO "FALTA DE ASSIDUIDADE", COM A VARIÁVEL "HABILITAÇÕES LITERÁRIAS DOS ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO DOS ALUNOS"

| INDICADOR AGREGADO FALTA DE ASSIDUIDADE | HABILITAÇÕES LITERÁRIAS DOS ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO DOS ALUNOS | | |
|--|--|--------------------------------|-------------|
| | Com Habilitações superiores | Sem Habilitações superiores | TOTAL |
| Escalão mais forte Maior Gravidade (2:3) | 47 66% | 273 81% | 320 78% |
| Escalão mais fraco Menor Gravidade (4:8) | 24 34% | 64 19% | 88 22% |
| TOTAL | 71 100% | 337 100% | 408 100% |

Graus de liberdade = 1,00

X² observado = 7,61

Probabilidade observada = 0,01

5.2.10. SEGUNDO A VARIÁVEL “CONVERSA COM O SEU EDUCANDO”

Como podemos verificar no quadro que a seguir se apresenta e tendo em conta a totalidade dos sujeitos que responderam ao nosso questionário, a maioria (78%) considerou os comportamentos que constituem este indicador agregado com maior gravidade, tendo 22% da totalidade dos respondentes considerado os mesmos comportamentos com menor gravidade.

Quanto à variável em análise e depois da aplicação do teste do qui-quadrado juntámos os respondentes em dois grupos, um que responde que conversa todos os dias ou semanalmente com o seu Educando sobre a forma como lhe corre a vida escolar e outro que responde que conversa 1 vez por mês ou nunca com o seu Educando sobre a forma como lhe corre a vida Escolar.

Verificámos que dos inquiridos que dizem conversar todos os dias ou semanalmente com o seu Educando a maioria (79%) atribui maior gravidade aos comportamentos em apreço. No grupo dos respondentes que refere conversarem uma vez por mês ou nunca, também há uma maioria (55%) que atribui maior gravidade aos comportamentos que fazem parte deste indicador. Há que destacar que o grupo de respondentes com uma distribuição dos sujeitos mais extremada (79% *versus* 21%) é aquele que refere conversar todos os dias ou semanalmente com o seu Educando sobre a forma como lhe corre a vida Escolar, como se pode verificar no quadro descritivo que se apresenta.

QUADRO Nº 29

RESULTADOS OBTIDOS DO CRUZAMENTO DO INDICADOR AGREGADO “FALTA DE ASSIDUIDADE” COM A VARIÁVEL “CONVERSA COM O SEU EDUCANDO SOBRE A FORMA COMO LHE CORRE A VIDA ESCOLAR”

| INDICADOR AGREGADO FALTA DE ASSIDUIDADE | CONVERSA COM O SEU EDUCANDO SOBRE A FORMA COMO LHE CORRE A VIDA ESCOLAR | | |
|--|---|----------------------|-------------|
| | Todos os dias; semanalmente | 1 Vez por mês; nunca | TOTAL |
| Escalão mais forte Maior Gravidade (2:3) | 316 79% | 11 55% | 327 78% |
| Escalão mais fraco Menor Gravidade (4:8) | 82 21% | 9 45% | 91 22% |
| TOTAL | 398 100% | 20 100% | 418 100% |

Graus de liberdade = 1,00

X2 observado = 6,66

Probabilidade observada = 0,01

5.2.11. SEGUNDO A VARIÁVEL “CONHECE O REGULAMENTO INTERNO DA ESCOLA “

Com o cruzamento deste indicador agregado com a variável em presença e aplicando o teste do qui-quadrado procurámos saber de que forma a representação dos respondentes poderia ser ou não estatisticamente significativa.

Assim, da análise dos resultados obtidos podemos verificar que na totalidade da amostra, a maioria (64%) dos respondentes considerou os comportamentos que fazem parte deste indicador com menor gravidade.

Dos respondentes que referiram que não conhecem ou conhecem mal o Regulamento Interno da Escola do Educando no que a ele diz respeito, a maioria (69%) considerou os comportamentos descritos no indicador agregado com menor gravidade. Podemos ainda verificar que, dos respondentes que referiram conhecerem bem ou muito bem o Regulamento Interno da Escola do Educando no que a ele diz respeito, a maioria (59%) considerou os comportamentos que fazem parte deste indicador com menor gravidade. Há que destacar que o grupo de respondentes com uma distribuição de respostas dos sujeitos mais extremada (69% *versus* 31%) é aquele que, refere não conhecer ou conhecer mal o Regulamento Interno da Escola do seu Educando no que a ele diz respeito.

É, pois, esta a descrição que podemos observar no quadro que se segue.

QUADRO Nº 30

RESULTADOS OBTIDOS DO CRUZAMENTO DO INDICADOR AGREGADO “FALTA DE ASSIDUIDADE”, COM A VARIÁVEL “CONHECE O REGULAMENTO INTERNO DA ESCOLA DO SEU EDUCANDO NO QUE A ELE DIZ RESPEITO”

| INDICADOR AGREGADO FALTA DE ASSIDUIDADE | CONHECE O REGULAMENTO INTERNO DA ESCOLA DO SEU EDUCANDO NO QUE A ELE DIZ RESPEITO | | |
|--|---|--------------------------------|-------------|
| | Não conheço; conheço mal | Conheço bem; conheço muito bem | TOTAL |
| Escalão mais forte Maior Gravidade (2:2) | 58 31% | 94 41% | 152 36% |
| Escalão mais fraco Menor Gravidade (3:8) | 130 69% | 135 59% | 265 64% |
| TOTAL | 188 100% | 229 100% | 417 100% |

Graus de liberdade = 1,00

X2 observado = 4,63

Probabilidade observada = 0,03

5.2.12. SEGUNDO A VARIÁVEL “CONVERSA COM O SEU EDUCANDO”

Como podemos verificar no quadro que a seguir se apresenta na totalidade da nossa amostra, a maioria (79%) dos sujeitos considerou os comportamentos em apreço e que fazem parte deste indicador agregado com maior gravidade. Verificamos também que, no grupo dos respondentes que refere conversar todos os dias com o seu Educando, a maioria (83%) atribuiu maior gravidade aos comportamentos, que do grupo de sujeitos que responde conversar semanalmente ou 1 vez por mês, a maioria (71%) atribuiu maior gravidade aos comportamentos e que no grupo dos que respondem nunca conversarem com o seu Educando sobre a forma como ele se comporta na Escola, a maioria (64%) atribuiu maior gravidade aos comportamentos em estudo.

Podemos ainda verificar que, no grupo dos que respondem conversar todos os dias com os seus Educandos, a distribuição dos sujeitos foi mais extremada (83% *versus* 17%), como podemos observar no quadro que de seguida se apresenta.

QUADRO Nº 31

RESULTADOS OBTIDOS DO CRUZAMENTO DO INDICADOR AGREGADO “FALTA DE ASSIDUIDADE” COM A VARIÁVEL “CONVERSA COM O SEU EDUCANDO SOBRE A FORMA COMO ELE SE COMPORTA NA ESCOLA ”

| INDICADOR AGREGADO FALTA DE ASSIDUIDADE | CONVERSA COM O SEU EDUCANDO SOBRE A FORMA COMO ELE SE COMPORTA NA ESCOLA | | | |
|--|--|-----------------------------|------------|-------------|
| | Todos os dias | Semanalmente; 1 vez por mês | Nunca | TOTAL |
| Escalão mais forte Maior Gravidade (2:3) | 234 83% | 87 71% | 7 64% | 328 79% |
| Escalão mais fraco Menor Gravidade (4:8) | 49 17% | 36 29% | 4 36% | 89 21% |
| TOTAL | 283 100% | 123 100% | 11 100% | 417 100% |

Graus de liberdade = 2,00

X² observado = 8,82

Probabilidade observada = 0,01

5.2.13. SEGUNDO A VARIÁVEL “COMO ACHA, QUE O SEU EDUCANDO GOSTA DA ESCOLA”

Juntámos os respondentes a este indicador agregado em dois grupos constituídos pelos que respondem que o seu Educando gosta muito ou gosta da Escola e pelos que respondem que o seu Educando gosta mais ou menos ou não gosta.

Assim, podemos verificar que na totalidade da amostra a maioria dos sujeitos (78%) atribui maior gravidade aos comportamentos em apreço neste indicador.

Verificámos também que, do grupo dos que respondem que o seu Educando gosta muito ou gosta da Escola, 81% atribuíram maior gravidade aos comportamentos, os que respondem que o seu Educando gosta mais ou menos ou não gosta, a maioria (67%) atribuiu maior gravidade aos comportamentos descritos neste indicador.

No entanto, foi no grupo dos que respondem que o seu Educando gosta muito ou gosta da Escola que a distribuição dos sujeitos foi mais extremada, (81% *versus* 19%), como podemos constatar no quadro que se segue.

QUADRO Nº 32
RESULTADOS OBTIDOS DO CRUZAMENTO DO INDICADOR AGREGADO “FALTA DE ASSIDUIDADE” COM A VARIÁVEL “COMO ACHA QUE O SEU EDUCANDO GOSTA DA ESCOLA”

| INDICADOR AGREGADO FALTA DE ASSIDUIDADE | COMO ACHA, QUE O SEU EDUCANDO GOSTA DA ESCOLA | | |
|--|---|--------------------------------|-------------|
| | Gosta muito; Gosta | Gosta mais ou menos; Não gosta | TOTAL |
| Escalão mais forte Maior Gravidade (2:3) | 271 81% | 57 67% | 328 78% |
| Escalão mais fraco Menor Gravidade (4:8) | 63 19% | 28 33% | 91 22% |
| TOTAL | 334 100% | 85 100% | 419 100% |

Graus de liberdade = 1,00

X2 observado = 7,90

Probabilidade observada = 0,00

5.2.14. SEGUNDO A VARIÁVEL “ESCOLAS COM SECUNDÁRIO OU SEM SECUNDÁRIO”

Quisemos saber se a variável “Escolas com Secundário ou Escolas sem Secundário” influenciava a representação dos sujeitos acerca do indicador em apreço.

Pela leitura que pudemos fazer dos resultados obtidos e depois de aplicarmos o teste do qui-quadrado apurámos que, na totalidade da nossa amostra, 78% dos respondentes atribuem maior gravidade aos comportamentos que integram este indicador e 22% dos respondentes consideram os mesmos com menor gravidade. Poder-se-á observar também que, no grupo cujos Educandos frequentam Escolas sem Secundário, a maioria (86%) dos respondentes considerou os comportamentos deste indicador com maior gravidade. A maioria (70%) dos respondentes cujos Educandos frequentam Escolas com Secundário também considerou os comportamentos em apreço com maior gravidade.

No entanto, foi no grupo dos que respondem que os seus Educandos frequentam Escolas sem Secundário que a distribuição dos sujeitos foi mais extremada, (86% *versus* 14%), como podemos comprovar no quadro que se segue.

QUADRO Nº 33
RESULTADOS OBTIDOS DO CRUZAMENTO DO INDICADOR AGREGADO “FALTA DE ASSIDUIDADE”, COM A VARIÁVEL “ESCOLAS COM SECUNDÁRIO OU NÃO”

| INDICADOR AGREGADO FALTA DE ASSIDUIDADE | ESCOLAS COM SECUNDÁRIO OU NÃO | | |
|--|-------------------------------|------------------------|-------------|
| | Escolas com Secundário | Escolas sem Secundário | TOTAL |
| Escalão mais forte Maior Gravidade (2:3) | 145 70% | 182 86% | 327 78% |
| Escalão mais fraco Menor Gravidade (4:8) | 61 30% | 30 14% | 91 22% |
| TOTAL | 206 100% | 212 100% | 418 100% |

Graus de liberdade = 1,00

X2 observado = 14,66

Probabilidade observada = 0,00

5.2.15. SEGUNDO A VARIÁVEL "GÉNERO DO RESPONDENTE"

Quisemos saber se a variável "Género do respondente" influenciava a representação dos mesmos acerca do indicador em apreço.

Pela leitura que pudemos fazer dos resultados obtidos e depois de aplicarmos o teste do qui-quadrado, apurámos que na totalidade da nossa amostra, 78% dos respondentes atribuem maior gravidade aos comportamentos que integram este indicador e 22% dos respondentes consideram os mesmos com menor gravidade. Poder-se-á observar também que nos respondentes do género Feminino, a maioria (80%) considerou os comportamentos deste indicador com maior gravidade. A maioria (69%) dos respondentes do género Masculino considerou os comportamentos em apreço com maior gravidade.

No entanto, foi no grupo do género Feminino que a distribuição dos respondentes foi mais extremada, (80% *versus* 20%) como podemos comprovar no quadro que se segue.

QUADRO Nº 34
RESULTADOS OBTIDOS DO CRUZAMENTO DO INDICADOR AGREGADO "FALTA DE ASSIDUIDADE", COM A
VARIÁVEL "GÉNERO DO RESPONDENTE"

| INDICADOR AGREGADO FALTA DE ASSIDUIDADE | GÉNERO DO RESPONDENTE | | |
|--|-----------------------|------------|-------------|
| | Feminino | Masculino | TOTAL |
| Escalão mais forte Maior Gravidade (2:3) | 279 80% | 46 69% | 325 78% |
| Escalão mais fraco Menor Gravidade (4:8) | 69 20% | 21 31% | 90 22% |
| TOTAL | 348 100% | 67 100% | 415 100% |

Graus de liberdade = 1,00

X2 observado = 4,39

Probabilidade observada = 0,04

Por forma a extrairmos algumas conclusões, podemos referir que construímos este indicador agregado com os itens 24 – Não ser Pontual e que 48,94% dos respondentes consideraram como Grave enquanto no item 30 – Faltar às aulas por desinteresse, a maioria (74,47%) dos sujeitos considerou como muito grave. Dividimos os respondentes em dois grupos com vista a tratarmos os resultados obtidos. Um, que atribui maior gravidade aos comportamentos e que era constituído por 328 sujeitos, equivalente a 77,54% dos respondentes; o outro constituído por 91 sujeitos, a que corresponde 21,52% do total dos sujeitos que responderam a este indicador e que atribuíram menor gravidade aos comportamentos descritos.

Podemos verificar que as variáveis constituintes do Agregado Familiar do Aluno “Idade das Mães dos Alunos”, “Idade dos Encarregados de Educação dos Alunos”, “o seu Educando já reprovou alguma vez”, “Considera o seu Educando relativamente ao aproveitamento um Aluno”, “Acha que o seu Educando é um Aluno”, “Localidade de residência do Agregado Familiar” e “Respondi ao questionário na qualidade de” parecem não influenciar a representação dos sujeitos acerca deste indicador, uma vez que nos cruzamentos efectuados não nos foi possível encontrar resultados estatisticamente significativos.

Ao contrário, pudemos verificar que foi possível encontrar diferenças estatisticamente significativas nos cruzamentos que efectuámos com as variáveis “Idade dos Pais dos Alunos”, “Quem é o Encarregado de Educação”, “Profissão dos Pais dos Alunos”, “Profissão das Mães dos Alunos”, “Profissão dos Encarregados de Educação dos Alunos”, “Habilitações Literárias dos Pais dos Alunos”, “Habilitações Literárias das Mães dos Alunos”, “Habilitações Literárias dos Encarregados de Educação dos Alunos”, “Conversa com o seu Educando sobre a forma como lhe corre a vida Escolar”, “Conhece o Regulamento Interno da Escola do seu Educando no que a ele diz respeito”, “Conversa com o seu Educando sobre a forma como ele se comporta na Escola”, “Como acha que o seu Educando gosta da Escola”, “A Escola que o seu Educando frequenta tem Secundário ou não” e “Género do Respondente”.

Relativamente à variável “Idade dos Pais dos Alunos”, parecem ser os Pais com idade até aos 35 anos os que maior gravidade atribuem aos comportamentos que fazem parte deste indicador.

Relativamente à variável “Quem é o Encarregado de Educação, Pai, Mãe ou Outra Pessoa”, parecem ser as Mães as que maior gravidade atribuem aos comportamentos que fazem parte deste indicador.

No que respeita à variável “Profissão dos Pais dos Alunos”, parecem ser os Pais com profissões com menos exigência em termos de formação, aqueles que atribuem maior gravidade aos comportamentos em apreço.

Relativamente à variável “Profissão das Mães dos Alunos”, também parecem ser as Mães com profissões com formação menos exigente as que maior gravidade atribuem aos comportamentos deste indicador.

No que respeita à variável “Profissão dos Encarregados de Educação dos Alunos”, podemos constatar que na sua maioria atribuem menor gravidade aos comportamentos em estudo. Na verdade, parecem ser os Encarregados de Educação com profissão com formação superior os que atribuem a maior percentagem de menor gravidade.

Relativamente à variável “Habilitações Literárias dos Pais dos Alunos”, os sujeitos que atribuem maior gravidade aos comportamentos em apreço parecem ser os Pais sem habilitações superiores.

No que respeita à variável “Habilitações Literárias das Mães dos Alunos”, são as Mães sem habilitações superiores as que atribuem maior gravidade aos comportamentos deste indicador.

Em relação à variável “Habilitações Literárias dos Encarregados de Educação dos Alunos”, são também os que têm habilitações não superiores as que maior gravidade atribuem aos comportamentos deste indicador.

No que diz respeito à variável “Conversa com o seu Educando sobre a forma como lhe corre a vida Escolar”, parecem ser os respondentes que dizem que conversam sobre este assunto com o seu Educando todos os dias, semanalmente, que em maior percentagem dizem que os comportamentos descritos neste indicador são de maior gravidade.

No que respeita à variável “Conhece o Regulamento Interno da Escola do seu Educando no que a ele diz respeito”, a maioria dos respondentes considera os comportamentos com menor gravidade e parecem ser os que afirmam que não conhecem, conhecem mal os que percentual e maioritariamente consideram os comportamentos em análise com menor gravidade.

Relativamente à variável “Conversa com o seu Educando sobre a forma como ele se comporta na Escola”, os respondentes que maioritariamente consideraram os comportamentos deste indicador com maior gravidade parecem ser os que afirmam que conversam todos os dias com o seu Educando seguidos dos que falam semanalmente, 1 vez por mês e por fim, os que dizem que nunca conversam com o seu Educando.

No que diz respeito à variável “Como acha que o seu Educando gosta da Escola”, parecem ser os que dizem que o seu Educando gosta muito, gosta da Escola, os que atribuem maior gravidade aos comportamentos em apreço.

Relativamente à variável "Escolas com Secundário ou sem Secundários, parecem ser os respondentes que têm Alunos a frequentar Escolas sem Secundário os que em maior percentagem consideram os comportamentos com maior gravidade.

No que respeita às variações observadas tendo em conta o Género do Respondente, parecem ser os sujeitos do género Feminino os que de forma mais expressiva entendem os comportamentos deste indicador com maior gravidade.

De seguida, vamos apresentar os resultados obtidos para o indicador "Agregado Agressão a Colegas.

5.3. AGRESSÃO A COLEGAS

Agrupámos este indicador agregado em quatro itens, o “11- Zangar-se com os colegas”; o “13- Andar à pancada com os colegas”; o “16- Numa Aula dois Alunos envolveram-se numa cena de pancada” e o “19- Atirar com objectos aos colegas”.

Os resultados que obtivemos foram os seguintes:

O estudo das frequências observadas, num total de 423 respondentes, permitiu-nos verificar que a maioria (91,25%) dos respondentes ao item 16 considerava o comportamento descrito como Muito Grave, 76,83% dos respondentes ao item 13 consideraram o comportamento em apreço como Muito Grave, 57,68% dos respondentes ao item 19 consideraram o comportamento como Grave e 56,26% dos que responderam ao item 11 consideraram o comportamento descrito como Grave.

No quadro que se segue, podemos verificar com mais pormenor as variações globais de cada uma das respectivas respostas que recolhemos.

QUADRO Nº 35
NÚMERO DE SUJEITOS E PORCENTAGENS DAS RESPOSTAS AOS ITENS DO INDICADOR AGREGADO
“GRAVIDADE DE AGRESSÃO A COLEGAS

| ITENS: | INDICADOR AGREGADO GRAVIDADE DE AGRESSÃO A COLEGAS | | | | | |
|--|---|--------------------|---------------|--------------------|----------------------|----------------|
| | Não responderam (0) | Muito Grave (1) | Grave (2) | Pouco Grave (3) | Sem Gravidade (4) | Totais |
| 16- Numa Aula dois Alunos envolveram-se numa cena de pancada + | 1 0,24% | 386 91,25% | 27 6,38% | 5 1,18% | 4 0,95% | 423 100,00% |
| 13- Andar à pancada com os colegas + | 0 0% | 325 76,83% | 86 20,33% | 6 1,42% | 6 1,42% | 423 100,00% |
| 19- Atirar com objectos aos colegas + | 1 0,24% | 132 31,21% | 244 57,68% | 37 8,75% | 9 2,13% | 423 100,00% |
| 11- Zangar-se com os colegas + | 0 0% | 78 18,44% | 238 56,26% | 88 20,80% | 19 4,49% | 423 100,00% |

No quadro que apresentamos em seguida podemos verificar as frequências observadas no conjunto dos dois itens e que nos permitiu formar dois grupos de respondentes.

Por conseguinte, era pedido aos respondentes que assinalassem a sua resposta entre quatro possíveis, numa escala que ia de Muito Grave (1) a Sem Gravidade (4).

Assim, em termos teóricos, os valores do indicador agregado podiam variar entre 4 e 16.

Como podemos comprovar pela análise do quadro que a seguir apresentamos, dividimos os respondentes em dois escalões. No primeiro (4 e 5) que corresponde ao escalão mais forte, 134 sujeitos ou 31,68% do total atribuem maior gravidade aos comportamentos em apreço. No segundo escalão, ou escalão mais fraco, que varia entre (6 e 16) estão os que atribuíram menor gravidade aos comportamentos. Estes totalizam 287 sujeitos, a que corresponde 67,86% do total.

De seguida, apresentamos o quadro elucidativo dos resultados que obtivemos e o modo como formámos os respectivos intervalos:

QUADRO Nº 36
INTERVALOS, NÚMERO DE RESPONDENTES E PERCENTAGENS
DO INDICADOR AGREGADO GRAVIDADE DE "AGRESSÃO A COLEGAS"

| INDICADOR AGREGADO: GRAVIDADE DE AGRESSÃO A COLEGAS | | |
|--|--|--|
| INTERVALOS | N.º DE RESPONDENTES | PERCENTAGENS |
| Não responderam | 2 | 0,47% |
| Escalão mais forte Maior Gravidade (4:5) | 34 100 | 8,04% 23,64% |
| Escalão mais fraco Menor Gravidade (6:16) | 138 70 49 16 4 3 1 1 3 1 1 | 32,62% 16,55% 11,58% 3,78% 0,95% 0,71% 0,24% 0,24% 0,71% 0,24% 0,24% |
| Totais | 423 | 100,00% |

5.3.1. SEGUNDO AS CARACTERÍSTICAS DOS RESPONDENTES

Os cruzamentos que operámos do indicador agregado com as variáveis independentes e com a aplicação do teste do qui-quadrado, permitem-nos comprovar que apenas detectámos diferenças estatisticamente significativas nos cruzamentos com a variável:

⇒ Idade dos Pais dos Alunos;

Por conseguinte, o quadro que de seguida apresentamos dá-nos conta disso mesmo, apresentando também os valores que resultaram da aplicação do teste do qui-quadrado a todas as variáveis em estudo.

QUADRO Nº 37

ELEMENTOS ESTATÍSTICOS RESULTANTES DO CRUZAMENTO DO INDICADOR AGREGADO "AGRESSÃO A COLEGAS" COM AS VARIÁVEIS INDEPENDENTES EM ESTUDO

| Indicador Agregado: Agressão a Colegas | GRAUS DE LIBERDADE | X2 (OBSERVADO) | PROBABILIDADE (OBSERVADA) |
|---|--------------------|----------------|---------------------------|
| CONSTITUIÇÃO DO AGREGADO FAMILIAR DO ALUNO | 1,00 | 0,36 | 0,55 |
| IDADE DOS PAIS DOS ALUNOS | 2,00 | 9,48 | 0,01 |
| IDADE DAS MÃES DOS ALUNOS | 2,00 | 0,06 | 0,97 |
| IDADE DOS ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO | 2,00 | 0,10 | 0,95 |
| QUEM É O ENCARREGADO DE EDUCAÇÃO | 1,00 | 0,59 | 0,44 |
| PROFISSÃO DOS PAIS DOS ALUNOS | 1,00 | 1,15 | 0,28 |
| PROFISSÃO DAS MÃES DOS ALUNOS | 1,00 | 0,32 | 0,57 |
| PROFISSÃO DOS ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO DOS ALUNOS | 2,00 | 0,73 | 0,69 |
| HABILITAÇÕES LITERÁRIAS DOS PAIS DOS ALUNOS | 2,00 | 0,51 | 0,77 |
| HABILITAÇÕES LITERÁRIAS DAS MÃES DOS ALUNOS | 2,00 | 3,02 | 0,22 |
| HABILITAÇÕES LITERÁRIAS DOS ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO DOS ALUNOS | 2,00 | 2,08 | 0,35 |
| O SEU EDUCANDO JÁ REPROVOU ALGUMA VEZ | 1,00 | 2,33 | 0,13 |
| CONVERSA COM O SEU EDUCANDO SOBRE A FORMA COMO LHE CORRE A VIDA ESCOLAR | 1,00 | 0,51 | 0,48 |
| CONSIDERA O SEU EDUCANDO RELATIVAMENTE AO APROVEITAMENTO UM ALUNO | 1,00 | 0,02 | 0,89 |
| CONHECE O REGULAMENTO INTERNO DA ESCOLA DO SEU EDUCANDO NO QUE A ELE DIZ RESPEITO | 1,00 | 0,47 | 0,50 |
| CONVERSA COM O SEU EDUCANDO SOBRE A FORMA COMO ELE SE COMPORTA NA ESCOLA | 1,00 | 0,05 | 0,83 |
| ACHA QUE O SEU EDUCANDO É UM ALUNO | 1,00 | 0,65 | 0,42 |
| COMO ACHA QUE O SEU EDUCANDO GOSTA DA ESCOLA | 1,00 | 0,63 | 0,43 |
| LOCALIDADE DE RESIDÊNCIA DO AGREGADO FAMILIAR | 1,00 | 0,02 | 0,89 |
| A ESCOLA QUE O SEU EDUCANDO FREQUENTA TEM SECUNDÁRIO OU NÃO | 1,00 | 0,13 | 0,72 |
| RESPONDI AO QUESTIONÁRIO NA QUALIDADE DE | 2,00 | 0,33 | 0,85 |
| GÉNERO DO RESPONDENTE | 1,00 | 0,52 | 0,47 |

5.3.2. SEGUNDO A VARIÁVEL IDADE DOS PAIS DOS ALUNOS

Como podemos comprovar no quadro que a seguir se apresenta, da totalidade da nossa amostra, a maioria (67%) dos sujeitos considerou os comportamentos em apreço e que fazem parte deste indicador agregado, com menor gravidade. Verificámos também que do grupo dos Pais dos Alunos com idade até 35 anos, a maioria, (69%) atribuiu maior gravidade aos comportamentos, que do grupo com idade compreendida entre os 36 e 45 anos, a maioria (66%) atribuiu menor gravidade aos comportamentos e que do grupo com mais de 45 anos, a maioria (72%) atribuiu menor gravidade aos comportamentos em estudo.

Podemos ainda verificar que no grupo de respondentes com mais de 45 anos a distribuição dos sujeitos foi mais extremada (72% *versus* 28%) como é possível conferir pelo quadro que de seguida se apresenta.

QUADRO Nº 38
RESULTADOS OBTIDOS DO CRUZAMENTO DO INDICADOR AGREGADO "AGRESSÃO A COLEGAS", COM A VARIÁVEL "IDADE DOS PAIS DOS ALUNOS"

| INDICADOR AGREGADO AGRESSÃO A COLEGAS | IDADE DOS PAIS DOS ALUNOS | | | |
|---|---------------------------|---------------------------|------------------------|-------------|
| | Idades até 35 anos | Idades de 36 a 45 anos | Com mais de 45 anos | TOTAL |
| Escalão mais forte Maior Gravidade (4:5) | 9 69% | 80 34% | 35 28% | 124 33% |
| Escalão mais fraco Menor Gravidade (6:16) | 4 31% | 158 66% | 92 72% | 254 67% |
| TOTAL | 13 100% | 238 100% | 127 100% | 378 100% |

Graus de liberdade = 2,00

X2 observado = 9,48

Probabilidade observada = 0,01

Por forma a extrairmos algumas conclusões, poder-se-á referir que construímos este indicador agregado agrupando quatro itens; o 11 – Zangar-se com os colegas; o 13 – Andar à pancada com os colegas; o 16 – Numa aula dois Alunos envolveram-se numa cena de pancada e o 19 – Atirar objectos aos colegas.

Com o objectivo de tratarmos as respostas obtidas, dividimos os respondentes em dois grupos. O primeiro que corresponde a 134 sujeitos ou 31,68% do total, que consideramos serem os respondentes que atribuíram maior gravidade aos comportamentos descritos e outro escalão que totaliza 287 sujeitos ou 67,86% do total, que atribuíram menor gravidade aos comportamentos em análise.

Podemos ainda verificar que as variáveis “Constituição do Agregado Familiar do Aluno”, “Idade das Mães dos Alunos”, “Idade dos Encarregados de Educação”, “Quem é o Encarregado de Educação”, “Profissão dos Pais dos Alunos”, “Profissão das Mães dos Alunos”, “Profissão dos Encarregados de Educação dos Alunos”, “Habilitações Literárias dos Pais dos Alunos”, “Habilitações Literárias dos Encarregados de Educação dos Alunos”, “o seu Educando já reprovou alguma vez”, “Conversa com o seu Educando sobre a forma como lhe corre a vida Escolar”, “Considera o seu Educando relativamente ao aproveitamento um Aluno”, “Conhece o Regulamento Interno da Escola do seu Educando no que a ele diz respeito”, “Conversa com o seu Educando sobre a forma como ele se comporta na Escola”, “Acha que o seu Educando é um Aluno”, “Como acha que o seu Educando gosta da Escola”, “Localidade de residência do Agregado Familiar”, “A Escola que o seu Educando frequenta tem Secundário ou não”, “Respondi ao questionário na qualidade de” e “Género do respondente” parecem não influenciar a representação dos sujeitos acerca deste indicador, uma vez que nos cruzamentos que efectuámos não foi possível encontrar resultados estatisticamente significativos.

No entanto, na variável “Idade dos Pais dos Alunos”, é possível encontrar diferenças estatisticamente significativas, uma vez que, na sua maioria os sujeitos classificaram os comportamentos em apreço com menor gravidade. São os Pais com idade até 35 anos (os mais novos) quem atribui maior gravidade aos comportamentos que estamos a analisar.

De seguida, vamos apresentar os resultados que obtivemos em relação ao indicador agregado “Desobediência”.

5. 4. DESOBEDIÊNCIA

Agrupámos este indicador agregado em dois itens: o "14 - Desobedecer aos Professores" e o "22 - Não cumprir as ordens dadas pelos funcionários".

Os resultados que obtivemos foram os seguintes:

Num total de 423 respondentes, o estudo das frequências observadas permite-nos verificar que a maioria (78,25%) dos respondentes ao item 14 consideraram o comportamento descrito como Muito Grave e que 51,30% dos respondentes ao item 22 consideraram o comportamento em apreço como Grave.

No quadro que se segue, podemos com mais pormenor verificar as variações globais de cada uma das respectivas respostas que recolhemos.

QUADRO Nº 39
NÚMERO DE SUJEITOS E PERCENTAGENS DAS RESPOSTAS AOS ITENS
DO INDICADOR AGREGADO "DESOBEDIÊNCIA"

| ITENS: | INDICADOR AGREGADO: DESOBEDIÊNCIA | | | | | |
|--|--------------------------------------|--------------------|---------------|--------------------|----------------------|----------------|
| | Não responderam (0) | Muito Grave (1) | Grave (2) | Pouco Grave (3) | Sem Gravidade (4) | Totais |
| 14- Desobedecer aos Professores + | 0 0% | 331 78,25% | 81 19,15% | 7 1,65% | 4 0,95% | 423 100,00% |
| 22- Não cumprir as ordens dadas pelos funcionários + | 0 0% | 163 38,53% | 217 51,30% | 30 7,09% | 13 3,07% | 423 100,00% |

No quadro que apresentamos em seguida, podemos verificar as frequências observadas no conjunto dos dois itens que nos permitiu formar dois grupos de respondentes.

Por conseguinte, era pedido aos respondentes que assinalassem a sua resposta entre quatro possíveis, numa escala que ia de Muito Grave (1) a Sem Gravidade (4). Assim, em termos teóricos, os valores do indicador agregado podiam variar entre 2 e 8.

Como podemos comprovar pela análise do quadro que a seguir apresentamos, dividimos os respondentes em dois escalões: o primeiro (2 e 2) totaliza 150 sujeitos, a que correspondem (35,46%) do total de respondentes, escalão mais forte e são aqueles que atribuem maior gravidade aos comportamentos em apreço; o segundo escalão ou escalão mais fraco, que varia entre 3 e 8, é constituído por aqueles que atribuíram menor gravidade aos comportamentos. Estes totalizam 273 sujeitos, correspondentes a 64,53% do total dos respondentes.

De seguida, apresentamos o quadro elucidativo dos resultados que obtivemos e como formámos os respectivos intervalos:

QUADRO Nº 40
INTERVALOS, NÚMERO DE RESPONDENTES E PERCENTAGENS
DO INDICADOR AGREGADO "GRAVIDADE DE DESOBEDIÊNCIA"

| INDICADOR AGREGADO: GRAVIDADE DE DESOBEDIÊNCIA | | |
|---|---------------------------------|--|
| INTERVALOS | N.º DE RESPONDENTES | PERCENTAGENS |
| Não responderam | 0 | 0,00% |
| Escalão mais forte Maior Gravidade (2:2) | 150 | 35,46% |
| Escalão mais fraco Menor Gravidade (3:8) | 61 178 19 11 2 2 | 14,42% 42,08% 4,49% 2,60% 0,47% 0,47% |
| Totais | 423 | 100,00% |

5.4.1. SEGUNDO AS CARACTERÍSTICAS DOS RESPONDENTES

Os cruzamentos que efectuámos neste indicador agregado com as variáveis independentes e com a aplicação do teste do qui-quadrado, permitem-nos comprovar que detectámos diferenças estatisticamente significativas nos cruzamentos com as variáveis:

- ⇒ Conversa com o seu Educando sobre a forma como lhe corre a vida Escolar;
- ⇒ Conversa com o seu Educando sobre a forma como ele se comporta na Escola;

Por conseguinte, o quadro que de seguida apresentamos dá-nos conta disso mesmo, apresentando também os valores que resultaram da aplicação do teste do qui-quadrado.

QUADRO Nº 41
ELEMENTOS ESTATÍSTICOS RESULTANTES DO CRUZAMENTO DO INDICADOR AGREGADO
“DESOBEDIÊNCIA” COM AS VARIÁVEIS INDEPENDENTES EM ESTUDO

| Indicador Agregado: Desobediência | GRAUS DE LIBERDADE | X2 (OBSERVADO) | PROBABILIDADE (OBSERVADA) |
|---|--------------------|----------------|---------------------------|
| CONSTITUIÇÃO DO AGREGADO FAMILIAR DO ALUNO | 1,00 | 0,02 | 0,89 |
| IDADE DOS PAIS DOS ALUNOS | 2,00 | 1,99 | 0,37 |
| IDADE DAS MÃES DOS ALUNOS | 2,00 | 4,74 | 0,09 |
| IDADE DOS ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO | 2,00 | 4,73 | 0,09 |
| QUEM É O ENCARREGADO DE EDUCAÇÃO | 1,00 | 0,44 | 0,51 |
| PROFISSÃO DOS PAIS DOS ALUNOS | 1,00 | 1,98 | 0,16 |
| PROFISSÃO DAS MÃES DOS ALUNOS | 2,00 | 1,42 | 0,49 |
| PROFISSÃO DOS ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO DOS ALUNOS | 2,00 | 1,43 | 0,49 |
| HABILITAÇÕES LITERÁRIAS DOS PAIS DOS ALUNOS | 2,00 | 2,62 | 0,27 |
| HABILITAÇÕES LITERÁRIAS DAS MÃES DOS ALUNOS | 2,00 | 3,04 | 0,22 |
| HABILITAÇÕES LITERÁRIAS DOS ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO DOS ALUNOS | 2,00 | 3,35 | 0,19 |
| O SEU EDUCANDO JÁ REPROVOU ALGUMA VEZ | 1,00 | 0,02 | 0,89 |
| CONVERSA COM O SEU EDUCANDO SOBRE A FORMA COMO LHE CORRE A VIDA ESCOLAR | 1,00 | 6,48 | 0,01 |
| CONSIDERA O SEU EDUCANDO RELATIVAMENTE AO APROVEITAMENTO UM ALUNO | 2,00 | 0,83 | 0,66 |
| CONHECE O REGULAMENTO INTERNO DA ESCOLA DO SEU EDUCANDO NO QUE A ELE DIZ RESPEITO | 1,00 | 1,80 | 0,18 |
| CONVERSA COM O SEU EDUCANDO SOBRE A FORMA COMO ELE SE COMPORTA NA ESCOLA | 2,00 | 8,10 | 0,02 |
| ACHA QUE O SEU EDUCANDO É UM ALUNO | 1,00 | 0,19 | 0,66 |
| COMO ACHA QUE O SEU EDUCANDO GOSTA DA ESCOLA | 1,00 | 0,40 | 0,53 |
| LOCALIDADE DE RESIDÊNCIA DO AGREGADO FAMILIAR | 1,00 | 1,40 | 0,24 |
| A ESCOLA QUE O SEU EDUCANDO FREQUENTA TEM SECUNDÁRIO OU NÃO | 1,00 | 0,36 | 0,55 |
| RESPONDI AO QUESTIONÁRIO NA QUALIDADE DE | 1,00 | 1,89 | 0,17 |
| GÉNERO DO RESPONDENTE | 1,00 | 0,78 | 0,38 |

5.4.2. SEGUNDO A VARIÁVEL “CONVERSA COM O SEU EDUCANDO”

Como podemos comprovar no quadro que a seguir se apresenta e tendo em conta a totalidade dos sujeitos que responderam ao nosso questionário, a maioria (75%) considerou os comportamentos que constituem este indicador agregado com menor gravidade, tendo 25% da totalidade dos respondentes considerado os mesmos comportamentos com maior gravidade.

Quanto à variável em análise e depois da aplicação do teste do qui-quadrado, tendo em conta que dividimos os respondentes em dois grupos, um que responde que conversa todos os dias com o seu Educando sobre a forma como lhe corre a vida Escolar e outro que responde que conversa semanalmente, 1 vez por mês ou nunca com o seu Educando sobre a forma como lhe corre a vida Escolar, verificámos que dos inquiridos que dizem que conversam todos os dias com o seu Educando a maioria (61%) atribui menor gravidade aos comportamentos em apreço. No grupo dos respondentes que refere que conversa semanalmente, 1 vez por mês ou nunca, também há uma maioria (75%) que atribui menor gravidade aos comportamentos que fazem parte deste indicador. Há que destacar que o grupo de respondentes com uma distribuição dos sujeitos mais extremada, (75% *versus* 25%) é aquele que refere que conversa com o seu Educando sobre a forma como lhe corre a vida Escolar, semanalmente, 1 vez por mês e nunca, como se pode verificar no quadro descritivo que a seguir se apresenta.

QUADRO Nº 42

RESULTADOS OBTIDOS DO CRUZAMENTO DO INDICADOR AGREGADO “DESOBEDIÊNCIA” COM A VARIÁVEL “CONVERSA COM O SEU EDUCANDO SOBRE A FORMA COMO LHE CORRE A VIDA ESCOLAR”

| INDICADOR AGREGADO DESOBEDIÊNCIA | CONVERSA COM O SEU EDUCANDO SOBRE A FORMA COMO LHE CORRE A VIDA ESCOLAR | | |
|---|---|------------------------------------|--------------------------|
| | Todos os Dias | Semanalmente; 1 vez por mês; nunca | TOTAL |
| Escalão mais forte Maior Gravidade (2:2) | 124 39% | 25 25% | 149 35% |
| Escalão mais fraco Menor Gravidade (3:8) | 197 61% | 76 75% | 273 65% |
| TOTAL | 321 100% | 101 100% | 422 100% |

Graus de liberdade = 1,00

X² observado = 6,48

Probabilidade observada = 0,01

5.4.3. SEGUNDO A VARIÁVEL “CONVERSA COM O SEU EDUCANDO”

Como podemos verificar no quadro que a seguir se apresenta, da totalidade da nossa amostra, a maioria (78%) dos sujeitos considerou os comportamentos em apreço e que fazem parte deste indicador agregado com maior gravidade. Verificámos também que, no grupo dos respondentes que refere que conversa todos os dias com o seu Educando, a maioria (81%) atribuiu maior gravidade aos comportamentos, que o grupo de sujeitos que responde que conversa semanalmente ou 1 vez por mês, a maioria (72%) atribuiu maior gravidade aos comportamentos e que, no grupo dos que responde que nunca conversa com o seu Educando sobre a forma como ele se comporta na Escola, a maioria (55%) atribuiu maior gravidade aos comportamentos em estudo.

Podemos ainda verificar que, no grupo dos que respondem que conversam todos os dias com o seu Educando, a distribuição dos sujeitos foi mais extremada (81% *versus* 19%), como podemos conferir no quadro que de seguida se apresenta.

QUADRO Nº 43

RESULTADOS OBTIDOS DO CRUZAMENTO DO INDICADOR AGREGADO “DESOBEDIÊNCIA”, COM A VARIÁVEL “CONVERSA COM O SEU EDUCANDO SOBRE A FORMA COMO ELE SE COMPORTA NA ESCOLA”

| INDICADOR AGREGADO DESOBEDIÊNCIA | CONVERSA COM O SEU EDUCANDO SOBRE A FORMA COMO ELE SE COMPORTA NA ESCOLA | | | |
|--|---|--------------------------------|------------|-------------|
| | Todos os dias | Semanalmente; 1 vez por mês | Nunca | TOTAL |
| Escalão mais forte Maior Gravidade (2:3) | 233 81% | 88 72% | 6 55% | 327 78% |
| Escalão mais fraco Menor Gravidade (4:8) | 54 19% | 35 28% | 5 45% | 94 22% |
| TOTAL | 287 100% | 123 100% | 11 100% | 421 100% |

Graus de liberdade = 2,00

X² observado = 8,10

Probabilidade observada = 0,02

Por forma a extrairmos algumas conclusões, poder-se-á referir que construímos este indicador agregado agrupando dois itens, o 14 – Desobedecer aos Professores e o 22 – Não cumprir as ordens dadas pelos funcionários.

Dividimos em dois grupos os sujeitos que responderam às questões e que faziam parte deste indicador. O primeiro, que corresponde a um total de 150 respondentes ou 35,46% do total e que foi aquele que atribuiu maior gravidade aos comportamentos em estudo; e o segundo grupo que atribuiu menor gravidade aos comportamentos num total de 273 respondentes, equivalente a 64,53% do total.

Podemos ainda verificar que as variáveis "Constituição do Agregado Familiar do Aluno", "Idade dos Pais dos Alunos", "Idade das Mães dos Alunos", "Idade dos Encarregados de Educação dos Alunos", "Profissão dos Pais dos Alunos", "Profissão das Mães dos Alunos", "Profissão dos Encarregados de Educação dos Alunos", "Habilitações Literárias dos Pais dos Alunos", "Habilitações Literárias das Mães dos Alunos", "Habilitações Literárias dos Encarregados de Educação dos Alunos", "O seu Educando já reprovou alguma vez", "Considera o seu Educando relativamente ao aproveitamento um Aluno", "Conhece o Regulamento Interno da Escola do seu Educando no que a ele diz respeito", "Acha que o seu Educando é um Aluno", "Como acha que o seu Educando gosta da Escola", "Localidade de residência do Agregado Familiar", "a Escola que o seu Educando frequenta tem Secundário ou não", "Respondi ao questionário na qualidade de" e "Género do respondente" parecem não influenciar a representação dos sujeitos que responderam ao questionário, uma vez que não encontramos diferenças estatisticamente significativas.

No entanto, relativamente à variável "Conversa com o seu Educando sobre a forma como lhe corre a vida Escolar", é possível verificar que são os sujeitos que respondem que conversam semanalmente, uma vez por mês e nunca os que de uma forma mais expressiva atribuem aos comportamentos em estudo menor gravidade. Relativamente à variável "Conversa com o seu Educando sobre a forma como ele se comporta na Escola", parecem ser os sujeitos que respondem às questões que fazem parte deste indicador que dizem que conversam todos os dias que, de uma forma mais clara e expressiva, atribuem maior gravidade aos comportamentos.

De seguida, vamos apresentar os resultados obtidos acerca do indicador agregado Transgressão de Regras Fora da Aula.

5.5. TRANSGRESSÃO DE REGRAS FORA DA AULA

Agrupámos este indicador agregado em quatro itens, o 29 – Roubar coisas na Escola; o 34 - Não fechar as torneiras depois de as utilizar; o 23 - Não respeitar a vez nas filas e o 9- Não arrumar as cadeiras que utilizam.

Os resultados que obtivemos foram os seguintes:

O estudo das frequências observadas, num total de 423 respondentes, permitiu-nos verificar que a maioria (95,74%) dos respondentes ao item 29 considerou o comportamento descrito como Muito Grave, que 54,37% dos respondentes ao item 34 consideraram o comportamento em apreço como Grave, que 62,17% dos respondentes ao item 23 consideraram o comportamento como Grave e que 50,35% dos que responderam ao item 9 consideraram o comportamento descrito como Grave.

No quadro que se segue, podemos verificar com mais pormenor as variações globais de cada uma das respectivas respostas que recolhemos.

QUADRO Nº 44
NÚMERO DE SUJEITOS E PORCENTAGENS DAS RESPOSTAS AOS ITENS DO
INDICADOR AGREGADO “TRANSGRESSÃO DE REGRAS FORA DA AULA”

| ITENS: | INDICADOR AGREGADO: TRANSGRESSÃO DE REGRAS FORA DA AULA | | | | | |
|--|--|--------------------|---------------|--------------------|----------------------|----------------|
| | Não responderam (0) | Muito Grave (1) | Grave (2) | Pouco Grave (3) | Sem Gravidade (4) | Totais |
| 29 - Roubar coisas na Escola + | 0 0% | 405 95,74% | 12 2,84% | 1 0,24% | 5 1,18% | 423 100,00% |
| 34 - Não fechar as torneiras depois de as utilizar + | 4 0,95% | 150 35,46% | 230 54,37% | 34 8,04% | 5 1,18% | 423 100,00% |
| 23 - Não respeitar a vez nas filas + | 0 0% | 93 21,99% | 263 62,17% | 50 11,82% | 17 4,02% | 423 100,00% |
| 9 - Não arrumar as cadeiras que utilizam + | 3 0,71% | 23 5,44% | 213 50,35% | 160 37,83% | 24 5,67% | 423 100,00% |

No quadro que apresentamos em seguida, podemos verificar as frequências observadas no conjunto dos dois itens e que nos permitiu formar dois grupos de respondentes.

Por conseguinte, era pedido aos respondentes que assinalassem a sua resposta entre quatro possíveis, numa escala que ia de Muito Grave (1) a Sem Gravidade (4).

Assim, em termos teóricos, os valores do indicador agregado podiam variar entre 4 e 16.

Como podemos comprovar pela análise do quadro que a seguir apresentamos, dividimos os respondentes em dois escalões. No primeiro (4 e 7) considerado escalão forte correspondente a 271 sujeitos ou 64,06% do total, estão aqueles que atribuem maior gravidade aos comportamentos em apreço. No segundo escalão ou escalão mais fraco, que varia entre 8 e 15, estão aqueles que atribuíram menor gravidade aos comportamentos. Estes totalizam 146 sujeitos, que correspondem a 34,52% do total.

De seguida, apresentamos o quadro elucidativo dos resultados que obtivemos e como formámos os respectivos intervalos:

QUADRO Nº 45
INTERVALOS, NÚMERO DE RESPONDENTES E PERCENTAGENS
DO INDICADOR AGREGADO GRAVIDADE DE "TRANSGRESSÃO DE REGRAS FORA DA AULA"

| INDICADOR AGREGADO: GRAVIDADE DE TRANSGRESSÃO DE REGRAS FORA DA AULA | | |
|---|---------------------|----------------|
| INTERVALOS | N.º DE RESPONDENTES | PERCENTAGENS |
| Não responderam | 6 | 1,42% |
| Escalão mais forte Maior Gravidade (4:7) | 8 | 1,89% |
| | 30 | 7,09% |
| | 98 | 23,17% |
| | 135 | 31,91% |
| Escalão mais fraco Menor Gravidade (8:15) | 76 | 17,97% |
| | 38 | 8,98% |
| | 18 | 4,26% |
| | 5 | 1,18% |
| | 3 | 0,71% |
| | 3 | 0,71% |
| | 1 | 0,24% |
| 2 | 0,47% | |
| Totais | 423 | 100,00% |

5.5.1. SEGUNDO AS CARACTERÍSTICAS DOS RESPONDENTES

Os cruzamentos que operámos do indicador agregado com as variáveis independentes e com a aplicação do teste do qui-quadrado, permitem-nos verificar diferenças estatisticamente significativas nos cruzamentos com as variáveis:

- ⇒ Profissão dos Pais dos Alunos;
- ⇒ Conversa com o seu Educando sobre a forma como ele se comporta na Escola;
- ⇒ Como acha que o seu Educando gosta da Escola;
- ⇒ A Escola que o seu Educando frequenta tem Secundário ou não;

Por conseguinte, o quadro que de seguida apresentamos dá-nos conta disso mesmo, apresentando também os valores que resultaram da aplicação do teste do qui-quadrado.

QUADRO Nº 46
ELEMENTOS ESTATÍSTICOS RESULTANTES DO CRUZAMENTO DO INDICADOR AGREGADO "TRANSgressÃO DE REGRAS FORA DA AULA"

| Indicador Agregado: Transgressão de Regras fora da Aula | GRAUS DE LIBERDADE | X2 (OBSERVADO) | PROBABILIDADE (OBSERVADA) |
|---|--------------------|----------------|---------------------------|
| CONSTITUIÇÃO DO AGREGADO FAMILIAR DO ALUNO | 1,00 | 0,02 | 0,89 |
| IDADE DOS PAIS DOS ALUNOS | 2,00 | 4,35 | 0,11 |
| IDADE DAS MÃES DOS ALUNOS | 2,00 | 1,57 | 0,46 |
| IDADE DOS ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO | 2,00 | 1,27 | 0,53 |
| QUEM É O ENCARREGADO DE EDUCAÇÃO | 1,00 | 0,84 | 0,36 |
| PROFISSÃO DOS PAIS DOS ALUNOS | 2,00 | 8,78 | 0,01 |
| PROFISSÃO DAS MÃES DOS ALUNOS | 2,00 | 1,46 | 0,48 |
| PROFISSÃO DOS ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO DOS ALUNOS | 2,00 | 1,24 | 0,54 |
| HABILITAÇÕES LITERÁRIAS DOS PAIS DOS ALUNOS | 2,00 | 2,89 | 0,24 |
| HABILITAÇÕES LITERÁRIAS DAS MÃES DOS ALUNOS | 2,00 | 2,38 | 0,30 |
| HABILITAÇÕES LITERÁRIAS DOS ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO DOS ALUNOS | 2,00 | 4,31 | 0,12 |
| O SEU EDUCANDO JÁ REPROVOU ALGUMA VEZ | 1,00 | 0,11 | 0,74 |
| CONVERSA COM O SEU EDUCANDO SOBRE A FORMA COMO LHE CORRE A VIDA ESCOLAR | 1,00 | 0,03 | 0,85 |
| CONSIDERA O SEU EDUCANDO RELATIVAMENTE AO APROVEITAMENTO UM ALUNO | 2,00 | 0,47 | 0,79 |
| CONHECE O REGULAMENTO INTERNO DA ESCOLA DO SEU EDUCANDO NO QUE A ELE DIZ RESPEITO | 1,00 | 1,54 | 0,22 |
| CONVERSA COM O SEU EDUCANDO SOBRE A FORMA COMO ELE SE COMPORTA NA ESCOLA | 1,00 | 7,23 | 0,01 |
| ACHA QUE O SEU EDUCANDO É UM ALUNO | 1,00 | 3,68 | 0,06 |
| COMO ACHA QUE O SEU EDUCANDO GOSTA DA ESCOLA | 1,00 | 11,38 | 0,00 |
| LOCALIDADE DE RESIDÊNCIA DO AGREGADO FAMILIAR | 1,00 | 1,85 | 0,17 |
| A ESCOLA QUE O SEU EDUCANDO FREQUENTA TEM SECUNDÁRIO OU NÃO | 1,00 | 3,97 | 0,05 |
| RESPONDI AO QUESTIONÁRIO NA QUALIDADE DE | 2,00 | 0,72 | 0,70 |
| GÉNERO DO RESPONDENTE | 1,00 | 0,63 | 0,43 |

5.5.2. SEGUNDO A VARIÁVEL “PROFISSÃO DOS PAIS DOS ALUNOS”

Para tratamento estatístico, juntámos os respondentes a este indicador agregado em três grupos: um, formado pelos Pais dos Alunos com profissões com formação superior; o segundo, em que as profissões dos Pais dos Alunos foram consideradas com formação média e o terceiro, em que considerámos as profissões dos Pais com formação menos exigente.

Depois de aplicarmos o teste do qui-quadrado, verificámos que, na totalidade da amostra, a maioria (65%) considera os comportamentos em presença com maior gravidade enquanto 35% dos respondentes consideram os mesmos com menor gravidade.

É possível ainda verificar que, dos respondentes que pertencem ao grupo dos Pais considerados por nós com profissões com formação média, a maioria (82%), atribuiu maior gravidade aos comportamentos em apreço. Relativamente ao grupo dos Pais com profissões com formação menos exigente, a maioria (63%) também se situa na categoria maior gravidade, seguida pelos Pais com formação superior em que também a maioria (53%) considera os mesmos com maior gravidade. Poder-se-á comprovar que as posições mais extremadas se encontram no grupo de Pais com profissões com formação média (82% *versus* 18%), como se poderá verificar no quadro que de seguida apresentamos.

QUADRO Nº 47

RESULTADOS OBTIDOS DO CRUZAMENTO DO INDICADOR AGREGADO “TRANSGRESSÃO DE REGRAS FORA DA AULA” COM A VARIÁVEL “PROFISSÃO DOS PAIS DOS ALUNOS”

| INDICADOR AGREGADO TRANSGRESSÃO DE REGRAS FORA DA AULA | PROFISSÃO DOS PAIS DOS ALUNOS | | | |
|--|--|-------------------------------------|--|-------------|
| | Profissões com Formação superior | Profissões com Formação média | Profissões com Formação menos exigente | TOTAL |
| Escalão mais forte Maior Gravidade (4:7) | 17 53% | 41 82% | 207 63% | 265 65% |
| Escalão mais fraco Menor Gravidade (8:15) | 15 47% | 9 18% | 121 37% | 145 35% |
| TOTAL | 32 100% | 50 100% | 328 100% | 410 100% |

Graus de liberdade = 2,00

X² observado = 8,78

Probabilidade observada = 0,01

5.5.3. SEGUNDO A VARIÁVEL “CONVERSA COM O SEU EDUCANDO”

Como podemos comprovar no quadro que a seguir se apresenta, da totalidade da nossa amostra a maioria (65%) dos sujeitos considerou os comportamentos em apreço e que fazem parte deste indicador agregado com maior gravidade. Verificámos também que, no grupo dos respondentes que afirma que conversa com o seu Educando todos os dias, a maioria (69%) atribuiu maior gravidade aos comportamentos e que no grupo dos que responderam que conversa semanalmente, 1 vez por mês ou nunca, a maioria (56%) atribuiu maior gravidade aos comportamentos deste indicador.

Podemos ainda verificar que, no grupo de respondentes que refere que conversa todos os dias com o seu Educando, a distribuição dos sujeitos foi mais extremada (69% *versus* 31%), como se poderá verificar no quadro que de seguida apresentamos.

QUADRO Nº 48

RESULTADOS OBTIDOS DO CRUZAMENTO DO INDICADOR AGREGADO “TRANSGRESSÃO DE REGRAS FORA DA AULA” COM A VARIÁVEL “CONVERSA COM O SEU EDUCANDO SOBRE A FORMA COMO ELE SE COMPORTA NA ESCOLA”

| INDICADOR AGREGADO TRANSGRESSÃO DE REGRAS FORA DA AULA | CONVERSA COM O SEU EDUCANDO SOBRE A FORMA COMO ELE SE COMPORTA NA ESCOLA | | |
|---|--|--|-------------|
| | Todos os dias | Semanalmente; 1 vez por mês; nunca | TOTAL |
| Escalão mais forte Maior Gravidade (4:7) | 195 69% | 74 56% | 269 65% |
| Escalão mais fraco Menor Gravidade (8:15) | 87 31% | 59 44% | 146 35% |
| TOTAL | 282 100% | 133 100% | 415 100% |

Graus de liberdade = 1,00

X² observado = 7,23

Probabilidade observada = 0,01

5.5.4. SEGUNDO A VARIÁVEL “COMO ACHA QUE O SEU EDUCANDO GOSTA DA ESCOLA”

Agrupámos os respondentes a este indicador agregado em dois grupos constituídos por aqueles que respondem que o seu Educando gosta muito ou gosta da Escola e os que respondem que o seu Educando gosta mais ou menos ou não gosta da Escola.

Assim, podemos verificar que, da totalidade da amostra, a maioria dos sujeitos (65%) atribuiu maior gravidade aos comportamentos em apreço neste indicador.

Verificámos também que, no grupo dos que respondem que o seu Educando gosta muito ou gosta da Escola, 69% atribuíram maior gravidade aos comportamentos, que dos que respondem que o seu Educando gosta mais ou menos ou não gosta, a maioria (51%) atribuiu menor gravidade aos comportamentos descritos neste indicador.

No entanto, foi no grupo dos que respondem que o seu Educando gosta muito ou gosta da Escola que a distribuição dos sujeitos foi mais extremada (69% *versus* 31%), como podemos comprovar no quadro que se segue.

QUADRO Nº 49

RESULTADOS OBTIDOS DO CRUZAMENTO DO INDICADOR AGREGADO “TRANSGRESSÃO DE REGRAS FORA DA AULA” COMO A VARIÁVEL “COMO ACHA QUE O SEU EDUCANDO GOSTA DA ESCOLA”

| INDICADOR AGREGADO TRANSGRESSÃO DE REGRAS FORA DA AULA | COMO ACHA QUE O SEU EDUCANDO GOSTA DA ESCOLA | | |
|---|--|-----------------------------------|-------------|
| | Gosta muito; Gosta | Gosta mais ou menos; não gosta | TOTAL |
| Escalão mais forte Maior Gravidade (4:7) | 229 69% | 42 49% | 271 65% |
| Escalão mais fraco Menor Gravidade (8:15) | 103 31% | 43 51% | 146 35% |
| TOTAL | 332 100% | 85 100% | 417 100% |

Graus de liberdade = 1,00

X² observado = 11,38

Probabilidade observada = 0,00

5.5.5. SEGUNDO A VARIÁVEL “ESCOLAS COM SECUNDÁRIO OU SEM SECUNDÁRIO”

Quisemos saber se a variável “Escolas com Secundário ou Escolas sem Secundário” influenciava a representação dos sujeitos acerca do indicador em apreço.

Pela leitura que pudemos fazer dos resultados obtidos e depois de aplicarmos o teste do qui-quadrado apurámos que da totalidade da nossa amostra, 65% dos respondentes atribuem maior gravidade aos comportamentos que integram este indicador enquanto 35% dos respondentes consideram os mesmos com menor gravidade. Poder-se-á observar também que, do grupo cujos Educandos frequentam Escolas sem Secundário, a maioria (70%) dos respondentes considerou os comportamentos deste indicador com maior gravidade. A maioria (60%) dos respondentes cujos Educandos frequentam Escolas com Secundário também considerou os comportamentos em apreço com maior gravidade.

No entanto, foi no grupo dos que respondem que o seu Educando frequenta uma Escola sem Secundário que a distribuição dos sujeitos foi mais extremada (70% *versus* 30%), como podemos verificar no quadro que se segue.

QUADRO Nº 50

RESULTADOS OBTIDOS DO CRUZAMENTO DO INDICADOR AGREGADO “TRANSGRESSÃO DE REGRAS FORA DA AULA”, COM A VARIÁVEL “A ESCOLA QUE O SEU EDUCANDO FREQUENTA TEM SECUNDÁRIO OU NÃO”

| INDICADOR AGREGADO TRANSGRESSÃO DE REGRAS FORA DA AULA | A ESCOLA QUE O SEU EDUCANDO FREQUENTA TEM SECUNDÁRIO OU NÃO | | |
|---|---|------------------------|-------------|
| | Escolas com secundário | Escolas sem secundário | TOTAL |
| Escalão mais forte Maior Gravidade (4:7) | 124 60% | 146 70% | 270 65% |
| Escalão mais fraco Menor Gravidade (8:15) | 82 40% | 64 30% | 146 35% |
| TOTAL | 206 100% | 210 100% | 416 100% |

Graus de liberdade = 1,00

X2 observado = 3,97

Probabilidade observada = 0,05

Por forma a tirarmos algumas conclusões, poder-se-á referir que construímos este indicador agregado com a junção de quatro itens, a saber: o 29 – Roubar coisas na Escola, que foi considerado muito grave por 95,74% dos respondentes; o 34 – Não fechar as torneiras depois de as utilizar, que foi considerado grave por 54,37%; o 23 – Não respeitar a vez nas filas, que foi considerado grave por 62,17%; e o item 9 – Não arrumar as cadeiras que utilizam, que foi considerado um comportamento grave por 50,35% dos respondentes.

Podemos ainda comprovar que as variáveis "Constituição do Agregado Familiar dos Alunos", "Quem é o Encarregado de Educação dos Alunos", "Profissão das Mães dos Alunos", "Profissão dos Encarregados de Educação dos Alunos", "Habilitações Literárias dos Pais dos Alunos", "Habilitações Literárias das Mães dos Alunos", "Habilitações Literárias dos Encarregados de Educação dos Alunos", "O seu Educando já reprovou alguma vez", "Conversa com o seu Educando sobre a forma como lhe corre a vida Escolar", "Considera o seu Educando relativamente ao aproveitamento um Aluno", "Conhece o Regulamento Interno da Escola do seu Educando no que a ele diz respeito", "Acha que o seu Educando é um Aluno", "Localidade do Agregado Familiar", "Respondi ao questionário na qualidade de" e "Género do respondente" parecem não influenciar a representação dos respondentes, dado que dos cruzamentos que efectuámos com o indicador agregado em estudo não foi possível detectar diferenças estatisticamente significativas.

Pelo contrário, com as variáveis "Profissão dos Pais dos Alunos", podemos verificar que parecem ser os Pais com uma profissão que exige uma formação média, os que maior gravidade atribuem aos comportamentos em estudo. Relativamente à variável "Conversa com o seu Educando sobre a forma como ele se comporta na Escola", parecem ser os que dizem que conversam todos os dias com os seus Educandos os que atribuem maior gravidade aos comportamentos em análise.

Pela análise dos resultados, será de concluir que, no que diz respeito à variável "Como acha que o seu Educando gosta da Escola", os Encarregados de Educação que dizem que o seu Educando gosta muito, gosta da Escola, são os que maior gravidade atribuem aos comportamentos, ao passo que os que dizem que o seu Educando gosta mais ou menos, não gosta da Escola classificam maioritariamente com menor gravidade os comportamentos.

Quanto à variável "Escola com Secundário ou sem Secundário", são os sujeitos cujo Educando frequenta a Escola sem Secundário os que atribuem maior gravidade aos comportamentos.

Em seguida, vamos apresentar os resultados referentes ao indicador agregado Excessos de Linguagem.

5.6. EXCESSOS DE LINGUAGEM

Agrupámos este indicador agregado em dois itens: o “27 - Dizer Palavrões” e o “15 - Nas aulas os Alunos falam sem autorização”.

Os resultados que obtivemos foram os seguintes:

Num total de 423 respondentes, o estudo das frequências observadas permitiu-nos verificar que a maioria, (82,74%) dos respondentes ao item 27 considerava Muito Grave o comportamento descrito, enquanto 61,70% dos respondentes ao item 15 consideraram Grave o comportamento em apreço.

No quadro que se segue, podemos verificar com mais pormenor as variações globais de cada uma das respectivas respostas que recolhemos.

QUADRO Nº 51
NÚMERO DE SUJEITOS E PERCENTAGENS DAS RESPOSTAS AOS
ITENS DO INDICADOR AGREGADO “EXCESSOS DE LINGUAGEM”

| ITENS: | INDICADOR AGREGADO: EXCESSOS DE LINGUAGEM | | | | | |
|---|--|----------------------|----------------------|--------------------|----------------------|----------------|
| | Não responderam (0) | Muito Grave (1) | Grave (2) | Pouco Grave (3) | Sem Gravidade (4) | Totais |
| 27- Dizer palavrões + | 0 0% | 350 82,74% | 64 15,13% | 6 1,42% | 3 0,71% | 423 100,00% |
| 15- Nas aulas os Alunos falam sem autorização + | 4 0,95% | 84 19,86% | 261 61,70% | 62 14,66% | 12 2,84% | 423 100,00% |

No quadro que apresentamos em seguida, podemos verificar as frequências observadas no conjunto dos dois itens e que nos permitiram formar dois grupos de respondentes.

Por conseguinte, a estes era-lhes pedido que assinalassem a sua resposta entre quatro possíveis, numa escala que ia de Muito Grave (1) a Sem Gravidade (4).

Assim, em termos teóricos, os valores do indicador agregado podiam variar entre 2 e 8.

Como podemos comprovar pela análise do quadro que a seguir apresentamos, dividimos os respondentes em dois escalões. No primeiro (2 e 4), ou escalão mais forte, correspondente a 368 sujeitos (86.99% do total), estão os que atribuem maior gravidade aos comportamentos em apreço. No segundo escalão, o escalão mais fraco, que varia entre 5 e 8, estão os que atribuíram menor gravidade aos comportamentos, totalizando 49 sujeitos, correspondentes a 11.58% do total.

De seguida, apresentamos o quadro elucidativo dos resultados que obtivemos e como formámos os respectivos intervalos:

QUADRO Nº 52
INTERVALOS, NÚMERO DE RESPONDENTES E PERCENTAGENS
DO INDICADOR AGREGADO "EXCESSOS DE LINGUAGEM"

| INDICADOR AGREGADO: EXCESSOS DE LINGUAGEM | | |
|--|---------------------|----------------|
| INTERVALOS | N.º DE RESPONDENTES | PERCENTAGENS |
| Não responderam (1) | 6 | 1,42% |
| Escalão mais forte (2) | 60 | 14,18% |
| Maior Gravidade | 198 | 46,81% |
| (2:4) | 110 | 26,00% |
| Escalão mais fraco (8) | 35 | 8,27% |
| Menor Gravidade | 9 | 2,13% |
| (5:8) | 3 | 0,71% |
| | 2 | 0,47% |
| Totais | 423 | 100,00% |

5.6.1. SEGUNDO AS CARACTERÍSTICAS DOS RESPONDENTES

Os cruzamentos que operámos do indicador agregado com as variáveis independentes e com a aplicação do teste do qui-quadrado, permitiram-nos detectar diferenças estatisticamente significativas nos cruzamentos com as variáveis:

- ⇒ Idade dos Pais dos Alunos;
- ⇒ Idade das Mães dos Alunos;
- ⇒ Idade dos Encarregados de Educação dos Alunos;
- ⇒ Profissão dos Pais dos Alunos;
- ⇒ Profissão das Mães dos Alunos;
- ⇒ Profissão dos Encarregados de Educação dos Alunos;
- ⇒ Habilitações Literárias dos Pais dos Alunos;
- ⇒ Habilitações Literárias das Mães dos Alunos;
- ⇒ Conversa com o seu Educando sobre a forma como lhe corre a vida Escolar;
- ⇒ Conhece o Regulamento Interno da Escola do seu Educando no que a ele diz respeito;
- ⇒ Conversa com o seu Educando sobre a forma como ele se comporta na Escola;
- ⇒ Como acha que o seu Educando gosta da Escola;
- ⇒ A Escola que o seu Educando frequenta tem Secundário ou não;
- ⇒ Respondi ao questionário na qualidade de;
- ⇒ Género do respondente.

Por conseguinte, o quadro que de seguida apresentamos dá-nos conta disso mesmo, revelando também os valores que resultaram da aplicação do teste do qui-quadrado.

QUADRO Nº 53
ELEMENTOS ESTATÍSTICOS RESULTANTES DO CRUZAMENTO DO INDICADOR AGREGADO "EXCESSOS DE LINGUAGEM"

| Indicador Agregado: Excessos de linguagem | GRAUS DE LIBERDADE | X2 (OBSERVADO) | PROBABILIDADE (OBSERVADA) |
|---|--------------------|----------------|---------------------------|
| CONSTITUIÇÃO DO AGREGADO FAMILIAR DO ALUNO | 1,00 | 0,41 | 0,52 |
| IDADE DOS PAIS DOS ALUNOS | 1,00 | 10,00 | 0,00 |
| IDADE DAS MÃES DOS ALUNOS | 1,00 | 6,26 | 0,01 |
| IDADE DOS ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO | 1,00 | 5,18 | 0,02 |
| QUEM É O ENCARREGADO DE EDUCAÇÃO | 1,00 | 0,35 | 0,55 |
| PROFISSÃO DOS PAIS DOS ALUNOS | 1,00 | 8,06 | 0,00 |
| PROFISSÃO DAS MÃES DOS ALUNOS | 1,00 | 5,47 | 0,02 |
| PROFISSÃO DOS ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO DOS ALUNOS | 1,00 | 5,79 | 0,02 |
| HABILITAÇÕES LITERÁRIAS DOS PAIS DOS ALUNOS | 1,00 | 6,83 | 0,01 |
| HABILITAÇÕES LITERÁRIAS DAS MÃES DOS ALUNOS | 1,00 | 7,61 | 0,01 |
| HABILITAÇÕES LITERÁRIAS DOS ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO DOS ALUNOS | 2,00 | 4,31 | 0,12 |
| O SEU EDUCANDO JÁ REPROVOU ALGUMA VEZ | 1,00 | 0,29 | 0,59 |
| CONVERSA COM O SEU EDUCANDO SOBRE A FORMA COMO LHE CORRE A VIDA ESCOLAR | 1,00 | 52,74 | 0,00 |
| CONSIDERA O SEU EDUCANDO RELATIVAMENTE AO APROVEITAMENTO UM ALUNO | 1,00 | 2,70 | 0,10 |
| CONHECE O REGULAMENTO INTERNO DA ESCOLA DO SEU EDUCANDO NO QUE A ELE DIZ RESPEITO | 1,00 | 11,35 | 0,00 |
| CONVERSA COM O SEU EDUCANDO SOBRE A FORMA COMO ELE SE COMPORTA NA ESCOLA | 1,00 | 39,50 | 0,00 |
| ACHA QUE O SEU EDUCANDO É UM ALUNO | 1,00 | 0,01 | 0,94 |
| COMO ACHA QUE O SEU EDUCANDO GOSTA DA ESCOLA | 1,00 | 5,58 | 0,02 |
| LOCALIDADE DE RESIDÊNCIA DO AGREGADO FAMILIAR | 1,00 | 2,51 | 0,11 |
| A ESCOLA QUE O SEU EDUCANDO FREQUENTA TEM SECUNDÁRIO OU NÃO | 1,00 | 8,44 | 0,00 |
| RESPONDI AO QUESTIONÁRIO NA QUALIDADE DE | 2,00 | 7,08 | 0,03 |
| GÉNERO DO RESPONDENTE | 1,00 | 6,26 | 0,01 |

5.6.2. SEGUNDO A VARIÁVEL "IDADE DOS PAIS DOS ALUNOS"

Como podemos verificar no quadro que a seguir se apresenta, da totalidade da nossa amostra, a maioria (88%) dos sujeitos considerou com maior gravidade os comportamentos em apreço e que fazem parte deste indicador agregado. Verificamos também que, no grupo dos Pais dos Alunos com idade até 45 anos, a maioria (92%) atribuiu maior gravidade aos comportamentos e que no grupo com mais de 46 anos a maioria, (81%), atribuiu maior gravidade aos comportamentos em estudo.

Podemos ainda verificar no quadro que de seguida se apresenta que a distribuição dos sujeitos foi mais extremada (92% *versus* 8%) no grupo dos mais novos com idades até aos 45 anos.

QUADRO Nº 54
RESULTADOS OBTIDOS DO CRUZAMENTO DO INDICADOR AGREGADO "EXCESSOS DE LINGUAGEM",
COM A VARIÁVEL "IDADE DOS PAIS DOS ALUNOS"

| INDICADOR AGREGADO EXCESSOS DE LINGUAGEM | IDADE DOS PAIS DOS ALUNOS | | |
|--|---------------------------|------------------------|-------------|
| | Mais novos Até 45 anos | Com mais de 46 anos | TOTAL |
| Escalão mais forte Maior Gravidade (2:4) | 229 92% | 101 81% | 330 88% |
| Escalão mais fraco Menor Gravidade (5:8) | 20 8% | 24 19% | 44 12% |
| TOTAL | 249 100% | 125 100% | 374 100% |

Graus de liberdade = 1,00

X2 observado = 10,00

Probabilidade observada = 0,00

5.6.3. SEGUNDO A VARIÁVEL "IDADE DAS MÃES DOS ALUNOS"

Como podemos verificar no quadro que a seguir se apresenta, da totalidade da nossa amostra a maioria (89%) dos sujeitos considerou de maior gravidade os comportamentos em apreço e que fazem parte deste indicador agregado. Verificamos também que, no grupo das Mães dos Alunos com idade até 45 anos, a maioria (91%) atribuiu maior gravidade aos comportamentos e que no grupo com mais de 46 anos a maioria (81%) atribuiu maior gravidade aos comportamentos em estudo.

Podemos ainda comprovar que, no grupo das mães mais novas com idade até 45 anos, a distribuição dos sujeitos foi mais extremada (91% *versus* 9%), como podemos conferir no quadro que de seguida se apresenta.

QUADRO Nº 55
RESULTADOS OBTIDOS DO CRUZAMENTO DO INDICADOR AGREGADO, "EXCESSOS DE LINGUAGEM",
COM A VARIÁVEL "IDADE DAS MÃES DOS ALUNOS"

| INDICADOR AGREGADO EXCESSOS DE LINGUAGEM | IDADE DOS MÃES DOS ALUNOS | | |
|--|---------------------------|------------------------|-------------|
| | Mais novas Até 45 anos | Com mais de 46 anos | TOTAL |
| Escalão mais forte Maior Gravidade (2:4) | 291 91% | 70 81% | 361 89% |
| Escalão mais fraco Menor Gravidade (5:8) | 29 9% | 16 19% | 45 11% |
| TOTAL | 320 100% | 86 100% | 406 100% |

Graus de liberdade = 1,00

X² observado = 6,26

Probabilidade observada = 0,01

5.6.4. SEGUNDO A VARIÁVEL “IDADE DOS ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO”

Como podemos comprovar no quadro que a seguir se apresenta, da totalidade da nossa amostra a maioria (88%) dos sujeitos considerou de maior gravidade os comportamentos em apreço e que fazem parte deste indicador agregado. Verificamos também que, no grupo dos Encarregados de Educação dos Alunos com idade até 45 anos, a maioria (90%) atribuiu maior gravidade aos comportamentos e que, no grupo com mais de 46 anos, a maioria (82%) atribuiu maior gravidade aos comportamentos em estudo.

Podemos ainda verificar que, no grupo dos mais novos, idade até 45 anos, a distribuição dos sujeitos foi mais extremada (90% *versus* 10%), como podemos conferir no quadro que de seguida se apresenta.

QUADRO Nº 56
RESULTADOS OBTIDOS DO CRUZAMENTO DO INDICADOR AGREGADO “EXCESSOS DE LINGUAGEM”,
COM A VARIÁVEL “IDADE DOS ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO”

| INDICADOR AGREGADO EXCESSOS DE LINGUAGEM | IDADE DOS ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO | | |
|--|------------------------------------|------------------------|-------------|
| | Mais novos Até 45 anos | Com mais de 46 anos | TOTAL |
| Escalão mais forte Maior Gravidade (2:4) | 289 90% | 76 82% | 365 88% |
| Escalão mais fraco Menor Gravidade (5:8) | 31 10% | 17 18% | 48 12% |
| TOTAL | 320 100% | 93 100% | 413 100% |

Graus de liberdade = 1,00

X2 observado = 5,18

Probabilidade observada = 0,02

5.6.5. SEGUNDO A VARIÁVEL “PROFISSÃO DOS PAIS DOS ALUNOS”

Para tratamento estatístico, juntámos em dois grupos os respondentes a este indicador: os Pais dos Alunos com profissões que genericamente poderão ser consideradas de grau mais elevado, com formação superior, e outro grupo em que as profissões dos Pais dos Alunos poderão ser consideradas com um grau mais baixo, isto é, que poderão ser menos exigentes em termos de formação.

Depois de aplicarmos o teste do qui-quadrado, pudemos verificar que, da totalidade da amostra, a maioria (62%) considera os comportamentos em presença com maior gravidade enquanto 38% dos respondentes consideram os mesmos com menor gravidade.

É possível ainda verificar que, dos respondentes pertencentes ao grupo dos Pais considerados com profissões de grau mais elevado, a maioria (75%) atribuiu maior gravidade aos comportamentos em apreço. Relativamente ao grupo dos Pais com profissões de grau mais baixo verificámos que a maioria (58%) também se situa na categoria maior gravidade. O grupo dos Pais com profissões com formação superior e que responde maior gravidade manifesta uma distribuição de respostas mais extremada (75% *versus* 25%).

Tudo isto poderá ser verificado no quadro que se apresenta de seguida.

QUADRO Nº 57
RESULTADOS OBTIDOS DO CRUZAMENTO DO INDICADOR AGREGADO “EXCESSOS DE LINGUAGEM”,
COM A VARIÁVEL “PROFISSÃO DOS PAIS DOS ALUNOS”

| INDICADOR AGREGADO EXCESSOS DE LINGUAGEM | PROFISSÃO DOS PAIS DOS ALUNOS | | |
|---|-------------------------------------|--|-------------|
| | Profissões com Formação superior | Profissões com menos exigência em termos de Formação | TOTAL |
| Escalão mais forte Maior Gravidade (2:3) | 63 75% | 190 58% | 253 62% |
| Escalão mais fraco Menor Gravidade (4:8) | 21 25% | 137 42% | 158 38% |
| TOTAL | 84 100% | 327 100% | 411 100% |

Graus de liberdade = 1,00

X² observado = 8,06

Probabilidade observada = 0,00

5.6.6. SEGUNDO A VARIÁVEL “PROFISSÃO DAS MÃES DOS ALUNOS”

Para tratamento estatístico, juntámos em dois grupos os respondentes a este indicador: as Mães dos Alunos com profissões que genericamente poderão ser consideradas de nível mais elevado, com formação superior e outro grupo em que as profissões que poderão ser consideradas com um nível mais baixo, isto é, que poderão ser menos exigentes em termos de formação.

Depois de aplicarmos o teste do qui-quadrado pudemos verificar que, da totalidade da amostra, a maioria (62%) considera os comportamentos em presença com maior gravidade enquanto 38% dos respondentes considera os mesmos com menor gravidade.

É possível ainda verificar que, dos respondentes pertencentes ao grupo das Mães consideradas com profissões de nível mais elevado, a maioria (71%) atribuiu maior gravidade aos comportamentos em apreço. Relativamente ao grupo das Mães com profissões de nível mais baixo verificámos que a maioria (58%) também se situa na categoria maior gravidade. O grupo das Mães com profissões com formação superior e que responde maior gravidade manifesta uma distribuição de respostas mais extremada (71% *versus* 29%).

Tudo isto poderá ser verificado no quadro que se apresenta de seguida.

QUADRO Nº 58

RESULTADOS OBTIDOS DO CRUZAMENTO DO INDICADOR AGREGADO “EXCESSOS DE LINGUAGEM”, COM A VARIÁVEL “PROFISSÃO DAS MÃES DOS ALUNOS”

| INDICADOR AGREGADO EXCESSOS DE LINGUAGEM | PROFISSÃO DAS MÃES DOS ALUNOS | | |
|--|-------------------------------------|---|-------------|
| | Profissões com Formação superior | Profissões com menos exigência em termos de Formação | TOTAL |
| Escalão mais forte Maior Gravidade (2:3) | 82 71% | 173 58% | 255 62% |
| Escalão mais fraco Menor Gravidade (4:8) | 34 29% | 124 42% | 158 38% |
| TOTAL | 116 100% | 297 100% | 413 100% |

Graus de liberdade = 1,00

X2 observado = 5,47

Probabilidade observada = 0,02

5.6.7. SEGUNDO A VARIÁVEL “PROFISSÃO DOS ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO”

Para tratamento estatístico, juntámos em dois grupos os respondentes a este indicador agregado: os Encarregados de Educação dos Alunos com profissões que genericamente poderão ser consideradas de nível mais elevado, com formação superior e outro grupo em que as profissões poderão ser consideradas de nível mais baixo, isto é, que poderão ser menos exigentes em termos de formação.

Depois de aplicarmos o teste do qui-quadrado pudemos verificar que, da totalidade da amostra, a maioria (62%) considera os comportamentos em presença com maior gravidade enquanto 38% dos respondentes considera os mesmos com menor gravidade.

É possível ainda verificar que, dos respondentes pertencentes ao grupo dos Encarregados de Educação considerados com profissões de nível mais elevado, a maioria (71%) atribuiu maior gravidade aos comportamentos em apreço. Relativamente ao grupo com profissões de nível mais baixo verificámos que a maioria (58%) também se situa na categoria maior gravidade. O grupo que manifesta uma distribuição de respostas mais extremada e que responde maior gravidade (71% *versus* 29%) é o grupo dos Encarregados de Educação com profissões com formação superior.

Tudo isto poderá ser verificado no quadro que se apresenta de seguida.

QUADRO Nº 59

RESULTADOS OBTIDOS DO CRUZAMENTO DO INDICADOR AGREGADO “EXCESSOS DE LINGUAGEM”,
COM A VARIÁVEL “PROFISSÃO DOS ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO”

| INDICADOR AGREGADO EXCESSOS DE LINGUAGEM | PROFISSÃO DOS ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO | | |
|--|--|--|-------------|
| | Profissões com Formação superior | Profissões com menos exigência em termos de Formação | TOTAL |
| Escalão mais forte Maior Gravidade (2:3) | 83 71% | 171 58% | 254 62% |
| Escalão mais fraco Menor Gravidade (4:8) | 34 29% | 123 42% | 157 38% |
| TOTAL | 117 100% | 294 100% | 411 100% |

Graus de liberdade = 1,00

X2 observado = 5,79

Probabilidade observada = 0,02

5.6.8. SEGUNDO A VARIÁVEL “HABILITAÇÕES LITERÁRIAS DOS PAIS DOS ALUNOS”

Para tratamento estatístico, juntámos em dois grupos os respondentes a este indicador agregado: os Pais dos Alunos com habilitações literárias mais elevadas e outro grupo em que as habilitações são consideradas menos elevadas.

Depois de aplicarmos o teste do qui-quadrado pudemos verificar que, da totalidade da amostra, a maioria (61%) considera os comportamentos em presença com maior gravidade, enquanto (39%) dos respondentes considera os mesmos com menor gravidade.

É possível ainda verificar que dos respondentes que pertencem ao grupo com habilitações literárias mais elevadas, a maioria (74%) atribuiu maior gravidade aos comportamentos em apreço. Relativamente ao grupo com habilitações literárias menos elevadas verificámos que a maioria (58%) também se situa na categoria maior gravidade. O grupo que manifesta uma distribuição de respostas mais extremada e que responde maior gravidade (74% *versus* 26%) é o dos Pais dos Alunos com habilitações literárias mais elevadas.

Tudo isto poderá ser verificado no quadro que se apresenta de seguida.

QUADRO Nº 60
RESULTADOS OBTIDOS DO CRUZAMENTO DO INDICADOR AGREGADO “EXCESSOS DE LINGUAGEM”,
COM A VARIÁVEL “HABILITAÇÕES LITERÁRIAS DOS PAIS DOS ALUNOS”

| INDICADOR AGREGADO EXCESSOS DE LINGUAGEM | HABILITAÇÕES LITERÁRIAS DOS PAIS DOS ALUNOS | | |
|--|---|--------------------------------|-------------|
| | Habilitações mais elevadas | Habilitações menos elevadas | TOTAL |
| Escalão mais forte Maior Gravidade (2:3) | 60 74% | 190 58% | 250 61% |
| Escalão mais fraco Menor Gravidade (4:8) | 21 26% | 136 42% | 157 39% |
| TOTAL | 81 100% | 326 100% | 407 100% |

Graus de liberdade = 1,00

X² observado = 6,83

Probabilidade observada = 0,01

5.6.9. SEGUNDO A VARIÁVEL “HABILITAÇÕES LITERÁRIAS DAS MÃES DOS ALUNOS”

Para tratamento estatístico, juntámos em dois grupos os respondentes a este indicador agregado: as Mães dos Alunos com habilitações literárias mais elevadas e outro grupo em que as habilitações literárias são consideradas menos elevadas.

Depois de aplicarmos o teste do qui-quadrado pudemos verificar que, da totalidade da amostra, a maioria (62%) considera os comportamentos em presença com maior gravidade enquanto 38% dos respondentes considera os mesmos com menor gravidade.

É possível ainda verificar que, dos respondentes pertencentes ao grupo com habilitações literárias mais elevadas, a maioria (76%) atribuiu maior gravidade aos comportamentos em apreço. Relativamente ao grupo com habilitações literárias menos elevadas verificámos que a maioria (59%) também se situa na categoria de maior gravidade. O grupo que manifesta uma distribuição de respostas mais extremada e que responde maior gravidade (76% *versus* 24%) é o dos das Mães dos Alunos com habilitações literárias mais elevadas.

Tudo isto poderá ser verificado no quadro que se apresenta de seguida.

QUADRO Nº 61
RESULTADOS OBTIDOS DO CRUZAMENTO DO INDICADOR AGREGADO “EXCESSOS DE LINGUAGEM”,
COM A VARIÁVEL “HABILITAÇÕES LITERÁRIAS DOS MÃES DOS ALUNOS”

| INDICADOR AGREGADO EXCESSOS DE LINGUAGEM | HABILITAÇÕES LITERÁRIAS DOS MÃES DOS ALUNOS | | |
|--|---|-----------------------------|-------------|
| | Habilitações mais elevadas | Habilitações menos elevadas | TOTAL |
| Escalão mais forte Maior Gravidade (2:3) | 52 76% | 200 59% | 252 62% |
| Escalão mais fraco Menor Gravidade (4:8) | 16 24% | 141 41% | 157 38% |
| TOTAL | 68 100% | 341 100% | 409 100% |

Graus de liberdade = 1,00

X² observado = 7,61

Probabilidade observada = 0,01

5.6.10. SEGUNDO A VARIÁVEL “CONVERSA COM O SEU EDUCANDO”

Como podemos verificar no quadro que a seguir se apresenta, na totalidade da nossa amostra a maioria (62%) dos sujeitos considerou de maior gravidade os comportamentos em apreço que fazem parte deste indicador agregado. Verificamos também que, no grupo dos respondentes que afirma que conversa com o seu Educando todos os dias, a maioria (71%) atribuiu maior gravidade aos comportamentos e que no grupo dos que responderam que conversa semanalmente 1 vez por mês ou nunca, a maioria (69%) imputou menor gravidade aos comportamentos deste indicador.

Podemos ainda concluir que, no grupo de respondentes que refere que conversa todos os dias com o seu Educando, a distribuição dos sujeitos foi mais extremada (71% *versus* 29%), como se apresenta no quadro que se segue.

QUADRO Nº 62

RESULTADOS OBTIDOS DO CRUZAMENTO DO INDICADOR AGREGADO “EXCESSOS DE LINGUAGEM”, COM A VARIÁVEL “CONVERSA COM O SEU EDUCANDO SOBRE A FORMA COMO LHE CORRE A VIDA ESCOLAR”

| INDICADOR AGREGADO EXCESSOS DE LINGUAGEM | CONVERSA COM O SEU EDUCANDO SOBRE A FORMA COMO LHE CORRE A VIDA ESCOLAR | | |
|--|---|---------------------------------------|-------------|
| | Todos os dias | Semanalmente; 1 vez por mês; nunca | TOTAL |
| Escalão mais forte Maior Gravidade (2:3) | 227 71% | 30 31% | 257 62% |
| Escalão mais fraco Menor Gravidade (4:8) | 91 29% | 68 69% | 159 38% |
| TOTAL | 318 100% | 98 100% | 416 100% |

Graus de liberdade = 1,00

X² observado = 52,74

Probabilidade observada = 0,00

5.6.11. SEGUNDO A VARIÁVEL “CONHECE O REGULAMENTO INTERNO DA ESCOLA”

Com o cruzamento deste indicador agregado com a variável em presença e aplicando o teste do qui-quadrado, procurávamos saber de que forma a representação dos respondentes poderia ser ou não estatisticamente significativa.

Assim, da análise dos resultados obtidos pudemos verificar que, da totalidade da amostra, a maioria (62%) dos respondentes considerou de maior gravidade os comportamentos que fazem parte deste indicador.

Dos respondentes que referiram que não conhecem, conhecem mal o Regulamento Interno da Escola do Educando no que a ele lhe diz respeito, a maioria (53%) considerou da maior gravidade os comportamentos descritos no indicador agregado. Podemos verificar ainda que, dos respondentes que referiram que conhecem bem, conhecem muito bem o Regulamento Interno da Escola do Educando no que a ele lhe diz respeito, a maioria (69%) considerou de maior gravidade os comportamentos que fazem parte deste indicador. Há que destacar que o grupo de respondentes com uma distribuição de respostas mais extremada (69% *versus* 31%) é o que refere que conhece bem, conhece muito bem o Regulamento Interno da Escola do seu Educando no que a ele diz respeito.

É, pois, esta a descrição que podemos observar no quadro que se segue.

QUADRO Nº 63

RESULTADOS OBTIDOS DO CRUZAMENTO DO INDICADOR AGREGADO “EXCESSOS DE LINGUAGEM”, COM A VARIÁVEL “CONHECE O REGULAMENTO INTERNO DA ESCOLA DO SEU EDUCANDO NO QUE A ELE DIZ RESPEITO”

| INDICADOR AGREGADO EXCESSOS DE LINGUAGEM | CONHECE O REGULAMENTO INTERNO DA ESCOLA DO SEU EDUCANDO NO QUE A ELE DIZ RESPEITO | | |
|---|---|--------------------------------|-------------|
| | Não conheço; conheço mal | Conheço bem; conheço muito bem | TOTAL |
| Escalão mais forte Maior Gravidade (2:3) | 98 53% | 159 69% | 257 62% |
| Escalão mais fraco Menor Gravidade (4:8) | 87 47% | 71 31% | 158 38% |
| TOTAL | 185 100% | 230 100% | 415 100% |

Graus de liberdade = 1,00

X² observado = 11,35

Probabilidade observada = 0,00

5.6.12. SEGUNDO A VARIÁVEL “CONVERSA COM O SEU EDUCANDO”

Como podemos comprovar no quadro que a seguir se apresenta, da totalidade da nossa amostra, a maioria (62%) dos sujeitos considerou com maior gravidade os comportamentos em apreço que fazem parte deste indicador agregado. Verificámos também que, do grupo dos respondentes que afirma que conversa com o seu Educando todos os dias ou semanalmente, a maioria (65%) atribuiu maior gravidade aos comportamentos e que do grupo dos que responderam que conversa 1 vez por mês ou nunca, a totalidade (100%) atribuiu menor gravidade aos comportamentos deste indicador.

Podemos ainda verificar que, no grupo de respondentes que refere que conversa 1 vez por mês ou nunca com o seu Educando, a distribuição dos sujeitos foi mais extremada (100% *versus* 0%), como comprova o quadro que se segue:

QUADRO Nº 64

RESULTADOS OBTIDOS DO CRUZAMENTO DO INDICADOR AGREGADO “EXCESSOS DE LINGUAGEM”, COM A VARIÁVEL “CONVERSA COM O SEU EDUCANDO SOBRE A FORMA COMO ELE SE COMPORTA NA ESCOLA”

| INDICADOR AGREGADO EXCESSOS DE LINGUAGEM | CONVERSA COM O SEU EDUCANDO SOBRE A FORMA COMO ELE SE COMPORTA NA ESCOLA | | |
|--|--|-------------------------|-------------|
| | Todos os dias; Semanalmente | 1 Vez por mês; Nunca | TOTAL |
| Escalão mais forte Maior Gravidade (2:3) | 258 65% | 0 0% | 258 62% |
| Escalão mais fraco Menor Gravidade (4:8) | 136 35% | 23 100% | 159 38% |
| TOTAL | 394 100% | 23 100% | 417 100% |

Graus de liberdade = 1,00

X² observado = 39,50

Probabilidade observada = 0,00

5.6.13. SEGUNDO A VARIÁVEL “COMO ACHA QUE O SEU EDUCANDO GOSTA DA ESCOLA”

Juntámos os respondentes em dois grupos, constituídos por aqueles que respondem que o seu Educandos gosta muito ou gosta da Escola e os que respondem que o seu Educandos gosta mais ou menos ou não gosta.

Assim, podemos verificar que, da totalidade da amostra, a maioria dos sujeitos (62%) atribui maior gravidade aos comportamentos em apreço neste indicador.

Verificámos também que, no grupo dos que respondem que o seu Educando gosta muito ou gosta da Escola, 65% atribuíram maior gravidade aos comportamentos e que dos que respondem que o seu Educando gosta mais ou menos ou não gosta, a maioria (51%) também atribuiu maior gravidade aos comportamentos descritos neste indicador.

No entanto, foi no grupo dos que respondem que o seu Educando gosta muito, gosta da Escola que a distribuição dos sujeitos foi mais extremada (65% *versus* 35%), como podemos comprovar no quadro que se segue.

QUADRO Nº 65
RESULTADOS OBTIDOS DO CRUZAMENTO DO INDICADOR AGREGADO “EXCESSOS DE LINGUAGEM”,
COM A VARIÁVEL “COMO ACHA QUE O SEU EDUCANDO GOSTA DA ESCOLA”

| INDICADOR AGREGADO EXCESSOS DE LINGUAGEM | COMO ACHA, QUE O SEU EDUCANDO GOSTA DA ESCOLA | | |
|--|---|-----------------------------------|-------------|
| | Gosta muito; Gosta | Gosta mais ou menos; não gosta | TOTAL |
| Escalão mais forte Maior Gravidade (2:3) | 216 65% | 42 51% | 258 62% |
| Escalão mais fraco Menor Gravidade (4:8) | 118 35% | 41 49% | 159 38% |
| TOTAL | 334 100% | 83 100% | 417 100% |

Graus de liberdade = 1,00

X² observado = 5,58

Probabilidade observada = 0,02

5.6.14. SEGUNDO A VARIÁVEL “ESCOLAS COM SECUNDÁRIO OU SEM SECUNDÁRIO”

Quisemos saber se a variável “Escolas com Secundário ou Escolas sem Secundário” influenciava a representação dos sujeitos acerca do indicador em apreço.

Pela leitura que podemos fazer dos resultados obtidos depois de aplicarmos o teste do qui-quadrado apurámos que, da totalidade da nossa amostra, 62% dos respondentes atribuem maior gravidade aos comportamentos que integram este indicador e que 38% dos respondentes consideram os mesmos com menor gravidade. Poder-se-á observar também que, no grupo cujo Educando frequenta uma Escola sem Secundário, a maioria (69%) considerou com maior gravidade os comportamentos deste indicador. A maioria (55%) dos respondentes cujo Educando frequenta uma Escola com Secundário também considerou com maior gravidade os comportamentos em apreço.

No entanto, foi no grupo dos que respondem que o seu Educando frequenta uma Escola sem Secundário que a distribuição dos sujeitos foi mais extremada (69% *versus* 31%), como podemos verificar no quadro que se segue.

QUADRO Nº 66
RESULTADOS OBTIDOS DO CRUZAMENTO DO INDICADOR AGREGADO “EXCESSOS DE LINGUAGEM”,
COM A VARIÁVEL “ESCOLAS COM SECUNDÁRIO OU NÃO”

| INDICADOR AGREGADO EXCESSOS DE LINGUAGEM | ESCOLAS COM SECUNDÁRIO OU NÃO | | |
|--|-------------------------------|---------------------------|-------------|
| | Escolas com Secundário | Escolas sem Secundário | TOTAL |
| Escalão mais forte Maior Gravidade (2:3) | 114 55% | 144 69% | 258 62% |
| Escalão mais fraco Menor Gravidade (4:8) | 93 45% | 65 31% | 158 38% |
| TOTAL | 207 100% | 209 100% | 416 100% |

Graus de liberdade = 1,00

X² observado = 8,84

Probabilidade observada = 0,00

5.6.15. SEGUNDO A VARIÁVEL “RESPONDI AO QUESTIONÁRIO NA QUALIDADE DE PAI, MÃE OU ENCARREGADO DE EDUCAÇÃO DO ALUNO”

Agrupámos os respondentes em três grupos constituídos por aqueles que, respondem na qualidade de Pai, Mãe ou Encarregado de Educação, isto é, que não é Pai ou Mãe do Aluno.

Assim, podemos verificar que, da totalidade da amostra, a maioria dos sujeitos (62%) atribui maior gravidade aos comportamentos em apreço neste indicador.

Verificámos também que 52% do grupo dos que respondem na qualidade de Pai atribuíram menor gravidade aos comportamentos descritos neste indicador, que 65% das respondentes que o fizeram na qualidade de Mãe do Aluno atribuíram maior gravidade aos comportamentos em causa e que 58% dos que respondem na qualidade de Encarregado de Educação, isto é, não são Pai nem Mãe do Aluno, também consideram com maior gravidade estes comportamentos descritos.

No entanto, foi no grupo dos que respondem na qualidade de Mãe que a distribuição dos sujeitos foi mais extremada, (65% *versus* 35%), como podemos verificar no quadro que se segue.

QUADRO Nº 67

RESULTADOS OBTIDOS DO CRUZAMENTO DO INDICADOR AGREGADO “EXCESSOS DE LINGUAGEM”, COM A VARIÁVEL “RESPONDI NA QUALIDADE DE, PAI; MÃE; OU ENCARREGADO DE EDUCAÇÃO DO ALUNO”

| INDICADOR AGREGADO EXCESSOS DE LINGUAGEM | RESPONDI NA QUALIDADE DE: PAI; MÃE; OU ENCARREGADO DE EDUCAÇÃO DO ALUNO | | | |
|--|--|-------------|----------------------------|-------------|
| | Pai | Mãe | Encarregado de Educação | TOTAL |
| Escalão mais forte Maior Gravidade (2:3) | 31 48% | 210 65% | 15 58% | 256 62% |
| Escalão mais fraco Menor Gravidade (4:8) | 34 52% | 113 35% | 11 42% | 158 38% |
| TOTAL | 65 100% | 323 100% | 26 100% | 414 100% |

Graus de liberdade = 1,00

X² observado = 7,08

Probabilidade observada = 0,03

5.6.16. SEGUNDO A VARIÁVEL "GÉNERO DO RESPONDENTE"

Quisemos saber se a variável "Género do respondente" influenciava a representação dos mesmos acerca do indicador em apreço.

Pela leitura que fizemos dos resultados obtidos depois de aplicarmos o teste do qui-quadrado apurámos que, da totalidade da nossa amostra, 62% dos respondentes atribuíram maior gravidade aos comportamentos que integram este indicador e que 38% dos respondentes consideram os mesmos com menor gravidade. Poder-se-á observar também que, dos respondentes do género Feminino, a maioria (65%) considera da maior gravidade os comportamentos deste indicador e que 51% dos respondentes do género Masculino considerou com menor gravidade os comportamentos em apreço.

No entanto, foi no grupo do género Feminino que a distribuição dos sujeitos foi mais extremada (65% *versus* 35%), como podemos verificar no quadro que a seguir se apresenta.

QUADRO Nº 68
RESULTADOS OBTIDOS DO CRUZAMENTO DO INDICADOR AGREGADO "EXCESSOS DE LINGUAGEM",
COM A VARIÁVEL "GÉNERO DO RESPONDENTE"

| INDICADOR AGREGADO EXCESSOS DE LINGUAGEM | GÉNERO DO RESPONDENTE | | |
|--|-----------------------|------------|-------------|
| | Feminino | Masculino | TOTAL |
| Escalão mais forte Maior Gravidade (2:3) | 223 65% | 33 49% | 256 62% |
| Escalão mais fraco Menor Gravidade (4:8) | 122 35% | 35 51% | 157 38% |
| TOTAL | 345 100% | 68 100% | 413 100% |

Graus de liberdade = 1,00

X² observado = 6,62

Probabilidade observada = 0,01

Por forma a chegarmos a algumas conclusões, poder-se-á referir que construímos este indicador agregado agrupando dois itens, o “27 – Dizer palavrões”, que foi considerado muito grave por 82,74% dos respondentes e o item “15 – Nas aulas os Alunos falam sem autorização”, que maioritariamente foi considerado por 61,70% dos respondentes como grave.

Para podermos tratar estatisticamente estes dados, dividimos os respondentes em dois escalões: Um, que atribuiu maior gravidade aos comportamentos em análise e que corresponde a 368 sujeitos (86,99%) e outro que corresponde a 49 sujeitos (11,58%) e que atribuíram menor gravidade aos comportamentos deste indicador.

Pudemos ainda verificar que as variáveis “Constituição do Agregado Familiar do Aluno”, “Quem é o Encarregado de Educação do Aluno”, “Habilitações Literárias dos Encarregados de Educação do Aluno”, “o seu Educando já reprovou alguma vez”, “Considera o seu Educando relativamente ao aproveitamento um Aluno”, “Acha que o seu Educando é um Aluno” e “Localidade de residência do Agregado Familiar” parecem não influenciar a representação dos sujeitos acerca dos comportamentos que fazem parte deste indicador, uma vez que nos cruzamentos efectuados não foi possível encontrar resultados estatisticamente significativos. Pelo contrário, observar-se-á que é possível que as variáveis “Idade dos Pais dos Alunos”, “Idade das Mães dos Alunos”, “Idade dos Encarregados de Educação dos Alunos”, “Profissão dos Pais dos Alunos”, “Profissão das Mães dos Alunos”, “Profissão dos Encarregados de Educação dos Alunos”, “Habilitações Literárias dos Pais dos Alunos”, “Habilitações Literárias das Mães dos Alunos”, “Conversa com o seu Educando sobre a forma como lhe corre a vida Escolar”, “Conhece o Regulamento Interno da Escola do seu Educando no que a ele diz respeito”, “Conversa com o seu Educando sobre a forma como ele se comporta na Escola”, “Como acha que o seu Educando gosta da Escola”, “Escola que o seu Educando frequenta tem Secundário ou não”, “Respondi ao questionário na qualidade de” e “Género do respondente” denotam diferenças estatisticamente significativas nos cruzamentos efectuados.

Por conseguinte, relativamente à variável “Idade dos Pais dos Alunos”, parecem ser os Pais mais novos, com idade até 45 anos, os que atribuem maior gravidade aos comportamentos em apreço.

No que diz respeito às variações observadas com a variável “Idade das Mães dos Alunos”, parecem ser as Mães mais novas com idade até aos 45 anos as que de forma mais vinculada atribuem maior gravidade aos comportamentos deste indicador.

No que diz respeito à variável “Idade dos Encarregados de Educação dos Alunos”, parecem ser também os Encarregados de Educação mais novos, com idade até aos 45 anos, os que atribuem de igual modo maior gravidade aos comportamentos que estamos a estudar.

Relativamente à variável “Profissão dos Pais dos Alunos”, parecem ser os Pais com formação superior os que maior gravidade atribuem aos comportamentos que fazem parte deste indicador.

Relativamente à variável “Profissão das Mães dos Alunos”, parecem ser as Mães dos Alunos com formação superior as que maior gravidade atribuem aos comportamentos deste indicador.

No que respeita à variável “Profissão dos Encarregados de Educação dos Alunos”, parecem ser os Encarregados de Educação com formação superior os que atribuem maior gravidade aos comportamentos em estudo.

Relativamente à variável “Habilitações Literárias dos Pais”, parecem ser os Pais com habilitação académica mais elevada os que maior gravidade atribuem aos comportamentos que estamos a estudar.

No que diz respeito à variável “Habilitações Literárias das Mães dos Alunos”, parecem ser as Mães com habilitações académicas mais elevadas as que maior gravidade atribuem aos comportamentos que estamos a estudar.

Relativamente à variável “Conversa com o seu Educando sobre a forma como ele se comporta na Escola”, parecem ser os respondentes que dizem que, conversam com o seu Educando todos os dias os que atribuem maior gravidade aos comportamentos que fazem parte deste indicador.

No que diz respeito à variável “Conhece o Regulamento Interno da Escola do seu Educando no que a ele diz respeito”, parecem ser os respondentes que dizem que conhecem bem, conhecem muito bem, os que maior gravidade atribuem aos comportamentos deste indicador.

No que diz respeito à variável “Conversa com o seu Educando sobre a forma como ele se comporta na Escola”, parecem ser os respondentes que afirmam que conversam com o seu Educando todos os dias ou semanalmente, os que atribuem maior gravidade aos comportamentos deste indicador.

Relativamente à variável “Como acha que o seu Educando gosta da Escola”, parecem ser os respondentes que dizem que o seu Educando gosta muito da Escola ou gosta, os que maior gravidade atribuem aos comportamentos.

Relativamente à variável “Escolas com Secundário ou sem Secundário”, são os respondentes que dizem que o seu Educando frequenta uma Escola sem Secundário os que parecem atribuir maior gravidade aos comportamentos deste indicador.

No que diz respeito à variável “Respondi ao questionário na qualidade de Pai, Mãe ou Encarregado de Educação”, parecem ser os sujeitos que responderam na qualidade de Mãe, os que de forma mais clara atribuem maior gravidade aos comportamentos em apreço.

De seguida vamos apresentar os resultados obtidos acerca do indicador agregado “Distracção”.

5.7. DISTRACÇÃO

Agrupámos este indicador agregado em dois itens, o “35 - Numa aula enquanto o Professor explicava um exercício, o Aluno estava a ver uma revista” e o “10 - Falar com os colegas distraíndo-os”.

Os resultados que obtivemos foram os seguintes:

Num total de 423 respondentes, o estudo das frequências observadas permitiu-nos verificar que 63,12% dos respondentes ao item 35 consideraram o comportamento descrito como Muito Grave e 60,52% dos respondentes ao item 10 consideraram Grave o comportamento em apreço.

No quadro que se segue, podemos verificar com mais pormenor as variações globais de cada uma das respectivas respostas que recolhemos.

QUADRO Nº 69
NÚMERO DE SUJEITOS E PERCENTAGENS DAS RESPOSTAS AOS
ITENS DO INDICADOR AGREGADO “DISTRACÇÃO”

| ITENS: | INDICADOR AGREGADO: DISTRACÇÃO | | | | | |
|--|-----------------------------------|--------------------|---------------|--------------------|----------------------|----------------|
| | Não responderam (0) | Muito Grave (1) | Grave (2) | Pouco Grave (3) | Sem Gravidade (4) | Totais |
| 35 - Numa aula enquanto o Professor explicava um exercício, o Aluno estava a ver uma revista + | 4 0,95% | 267 63,12% | 133 31,44% | 14 3,31% | 5 1,18% | 423 100,00% |
| 10 - Falar com os colegas distraíndo-os + | 1 0,24% | 127 30,02% | 256 60,52% | 32 7,57% | 7 1,65% | 423 100,00% |

No quadro que apresentamos em seguida, podemos verificar as frequências observadas no conjunto dos dois itens e que nos permitiram formar dois grupos de respondentes.

Por conseguinte, a estes era pedido que assinalassem a sua resposta entre quatro possíveis, numa escala que ia de Muito Grave (1) a Sem Gravidade (4).

Assim, em termos teóricos, os valores do indicador agregado podiam variar entre 2 e 8.

Como podemos comprovar pela análise do quadro que a seguir apresentamos, dividimos os respondentes em dois escalões. No primeiro (2 e 3), que corresponde a 281 sujeitos, (66.44% do total) e que forma o escalão mais forte, estão aqueles que atribuem maior gravidade aos comportamentos em apreço. No segundo escalão, ou escalão mais fraco, que varia entre 4 e 8, estão aqueles que atribuíram menor gravidade aos comportamentos, totalizando 137 sujeitos, correspondentes a 32.39% do total.

De seguida, apresentamos o quadro elucidativo dos resultados que obtivemos e como formámos os respectivos intervalos:

QUADRO Nº 70
INTERVALOS, NÚMERO DE RESPONDENTES E PERCENTAGENS DO
INDICADOR AGREGADO "DISTRACÇÃO"

| INDICADOR AGREGADO: DISTRACÇÃO | | |
|--|---------------------|--------------|
| INTERVALOS | N.º DE RESPONDENTES | PERCENTAGENS |
| Escalão mais forte (2) Maior Gravidade (2:3) | 96 | 22,70% |
| | 185 | 43,74% |
| Escalão mais fraco (8) Menor Gravidade (4:8) | 104 | 24,59% |
| | 19 | 4,49% |
| | 9 | 2,13% |
| | 3 | 0,71% |
| 2 | 0,47% | |
| Totais | 423 | 100,00% |

5.7.1. SEGUNDO AS CARACTERÍSTICAS DOS RESPONDENTES

Os cruzamentos que operámos do indicador agregado com as variáveis independentes e com a aplicação do teste do qui-quadrado, permitiram-nos comprovar diferenças estatisticamente significativas nos cruzamentos com as variáveis:

- ⇒ Idade dos Pais dos Alunos;
- ⇒ Idade das Mães dos Alunos;
- ⇒ Idade dos Encarregados de Educação
- ⇒ Profissão dos Pais dos Alunos;
- ⇒ Profissão das Mães dos Alunos;
- ⇒ Habilitações Literárias dos Pais dos Alunos;
- ⇒ Habilitações Literárias das Mães dos Alunos;
- ⇒ Habilitações Literárias dos Encarregados de Educação dos Alunos;
- ⇒ Conversa com o seu Educando sobre a forma como lhe corre a vida Escolar;
- ⇒ Conversa com o seu Educando sobre a forma como ele se comporta na Escola;
- ⇒ Como acha, que o seu Educando gosta da Escola;
- ⇒ Localidade de residência do Agregado Familiar;
- ⇒ A Escola que o seu Educando frequenta tem Secundário ou não.

Por conseguinte, o quadro que de seguida apresentamos dá-nos conta disso mesmo, indicando também os valores que resultaram da aplicação do teste do qui-quadrado.

QUADRO Nº 71

ELEMENTOS ESTATÍSTICOS RESULTANTES DO CRUZAMENTO DO INDICADOR AGREGADO "DISTRACÇÃO"

| Indicador Agregado: DISTRACÇÃO | GRAUS DE LIBERDADE | X 2 (OBSERVADO) | PROBABILIDADE (OBSERVADA) |
|---|--------------------|-----------------|---------------------------|
| CONSTITUIÇÃO DO AGREGADO FAMILIAR DO ALUNO | 1,00 | 1,43 | 0,23 |
| IDADE DOS PAIS DOS ALUNOS | 1,00 | 4,95 | 0,03 |
| IDADE DAS MÃES DOS ALUNOS | 1,00 | 5,99 | 0,01 |
| IDADE DOS ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO | 1,00 | 4,54 | 0,03 |
| QUEM É O ENCARREGADO DE EDUCAÇÃO | 1,00 | 0,85 | 0,65 |
| PROFISSÃO DOS PAIS DOS ALUNOS | 2,00 | 12,04 | 0,00 |
| PROFISSÃO DAS MÃES DOS ALUNOS | 1,00 | 4,15 | 0,04 |
| PROFISSÃO DOS ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO DOS ALUNOS | 1,00 | 3,66 | 0,06 |
| HABILITAÇÕES LITERÁRIAS DOS PAIS DOS ALUNOS | 1,00 | 5,88 | 0,02 |
| HABILITAÇÕES LITERÁRIAS DAS MÃES DOS ALUNOS | 1,00 | 4,77 | 0,03 |
| HABILITAÇÕES LITERÁRIAS DOS ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO DOS ALUNOS | 1,00 | 4,21 | 0,04 |
| O SEU EDUCANDO JÁ REPROVOU ALGUMA VEZ | 1,00 | 0,52 | 0,47 |
| CONVERSA COM O SEU EDUCANDO SOBRE A FORMA COMO LHE CORRE A VIDA ESCOLAR | 1,00 | 7,02 | 0,01 |
| CONSIDERA O SEU EDUCANDO RELATIVAMENTE AO APROVEITAMENTO UM ALUNO | 1,00 | 0,03 | 0,86 |
| CONHECE O REGULAMENTO INTERNO DA ESCOLA DO SEU EDUCANDO NO QUE A ELE DIZ RESPEITO | 1,00 | 3,21 | 0,07 |
| CONVERSA COM O SEU EDUCANDO SOBRE A FORMA COMO ELE SE COMPORTA NA ESCOLA | 1,00 | 13,44 | 0,00 |
| ACHA QUE O SEU EDUCANDO É UM ALUNO | 1,00 | 0,54 | 0,46 |
| COMO ACHA QUE O SEU EDUCANDO GOSTA DA ESCOLA | 1,00 | 6,40 | 0,01 |
| LOCALIDADE DE RESIDÊNCIA DO AGREGADO FAMILIAR | 1,00 | 4,71 | 0,03 |
| A ESCOLA QUE O SEU EDUCANDO FREQUENTA TEM SECUNDÁRIO OU NÃO | 1,00 | 17,36 | 0,00 |
| RESPONDI AO QUESTIONÁRIO NA QUALIDADE DE | 2,00 | 0,35 | 0,84 |
| GÉNERO DO RESPONDENTE | 1,00 | 0,14 | 0,71 |

5.7.2. SEGUNDO A VARIÁVEL "IDADE DOS PAIS DOS ALUNOS"

Como podemos verificar no quadro que a seguir se apresenta, da totalidade da nossa amostra, a maioria (67%) dos sujeitos considerou com maior gravidade os comportamentos em apreço que fazem parte deste indicador agregado. Verificamos também que, do grupo dos Pais dos Alunos com idade até 45 anos, a maioria (71%) atribuiu maior gravidade aos comportamentos e que no grupo com mais de 46 anos, a maioria (59%) atribuiu maior gravidade aos comportamentos em estudo.

Podemos ainda verificar que, no grupo dos mais novos idade até 45 anos a distribuição dos sujeitos foi mais extremada (71% *versus* 29%), como podemos conferir no quadro que de seguida se apresenta.

QUADRO Nº 72
RESULTADOS OBTIDOS DO CRUZAMENTO DO INDICADOR AGREGADO "DISTRACÇÃO"
COM A VARIÁVEL "IDADE DOS PAIS DOS ALUNOS"

| INDICADOR AGREGADO DISTRACÇÃO | IDADE DOS PAIS DOS ALUNOS | | |
|----------------------------------|---------------------------|------------------------|-------------|
| | Mais novos Até 45 anos | Com mais de 46 anos | TOTAL |
| Maior Gravidade (2:3) | 176 71% | 74 59% | 250 67% |
| Menor Gravidade (4:8) | 73 29% | 51 41% | 124 33% |
| TOTAL | 249 100% | 125 100% | 374 100% |

Graus de liberdade = 1,00

X2 observado = 4,95

Probabilidade observada = 0,03

5.7.3. SEGUNDO A VARIÁVEL “IDADE DAS MÃES DOS ALUNOS”

Como podemos verificar no quadro que a seguir se apresenta, da totalidade da nossa amostra, a maioria (67%) dos sujeitos considerou da maior gravidade os comportamentos em apreço que fazem parte deste indicador agregado. Verificamos também que, no grupo das Mães dos Alunos com idade até 45 anos, a maioria (70%) atribuiu maior gravidade aos comportamentos e que no grupo com mais de 46 anos a maioria (56%) atribuiu maior gravidade aos comportamentos em estudo.

Podemos ainda verificar que, no grupo das mais novas idade até 45 anos, a distribuição dos sujeitos foi mais extremada (70% *versus* 30%) como podemos conferir no quadro que de seguida se apresenta.

QUADRO Nº 73
RESULTADOS OBTIDOS DO CRUZAMENTO DO INDICADOR AGREGADO “DISTRACÇÃO”
COM A VARIÁVEL “IDADE DAS MÃES DOS ALUNOS”

| INDICADOR AGREGADO DISTRACÇÃO | IDADE DAS MÃES DOS ALUNOS | | |
|----------------------------------|---------------------------|------------------------|-------------|
| | Mais novas Até 45 anos | Com mais de 46 anos | TOTAL |
| Maior Gravidade (2:3) | 224 70% | 49 56% | 273 67% |
| Menor Gravidade (4:8) | 95 30% | 38 44% | 133 33% |
| TOTAL | 319 100% | 87 100% | 406 100% |

Graus de liberdade = 1,00

X2 observado = 5,99

Probabilidade observada = 0,01

5.7.4. SEGUNDO A VARIÁVEL “IDADE DOS ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO”

Como podemos verificar no quadro que a seguir se apresenta, da totalidade da nossa amostra, a maioria (68%) dos sujeitos considerou da maior gravidade os comportamentos em apreço que fazem parte deste indicador agregado. Verificamos também que, no grupo dos Encarregados de Educação dos Alunos com idade até 45 anos, a maioria (70%) atribuiu maior gravidade aos comportamentos e que, no grupo com mais de 46 anos, a maioria (59%) atribuiu maior gravidade aos comportamentos em estudo.

Podemos ainda verificar que, no grupo dos mais novos idade até 45 anos, a distribuição dos sujeitos foi mais extremada (70% *versus* 30%) como podemos conferir no quadro que de seguida se apresenta.

QUADRO Nº 74
RESULTADOS OBTIDOS DO CRUZAMENTO DO INDICADOR AGREGADO “DISTRACÇÃO”
COM A VARIÁVEL “IDADE DOS ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO DOS ALUNOS”

| INDICADOR AGREGADO DISTRACÇÃO | IDADE DOS ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO DOS ALUNOS | | |
|----------------------------------|---|------------------------|-------------|
| | Mais novos Até 45 anos | Com mais de 46 anos | TOTAL |
| Maior Gravidade (2:3) | 224 70% | 55 59% | 279 68% |
| Menor Gravidade (4:8) | 95 30% | 39 41% | 134 32% |
| TOTAL | 319 100% | 94 100% | 413 100% |

Graus de liberdade = 1,00

X² observado = 4,54

Probabilidade observada = 0,03

5.7.5. SEGUNDO A VARIÁVEL “PROFISSÃO DOS PAIS DOS ALUNOS”

Para tratamento estatístico, juntámos em três grupos os respondentes neste indicador agregado: os Pais dos Alunos com profissões com formação superior, outro grupo em que as profissões dos Pais dos Alunos foram consideradas com formação média e um terceiro grupo em que considerámos as profissões dos Pais com formação menos exigente.

Depois de aplicarmos o teste do qui-quadrado, pudemos verificar que, da totalidade da amostra, a maioria (67%) considera os comportamentos em presença com maior gravidade enquanto 33% dos respondentes consideram os mesmos com menor gravidade.

É possível ainda verificar que, dos respondentes que pertencem ao grupo dos Pais considerados com profissões com formação média, a maioria (78%) atribuiu maior gravidade aos comportamentos em apreço. Relativamente ao grupo dos Pais com profissões com formação menos exigente, a maioria (68%) também se situa na categoria de maior gravidade. No entanto, dos Pais com profissões com formação superior, a maioria (58%) considera os mesmos com menor gravidade.

Poder-se-á verificar que as posições mais extremadas se encontram no grupo de Pais com profissões com formação média (78% *versus* 22%) como se poderá verificar no quadro que de seguida apresentamos.

QUADRO Nº 75
RESULTADOS OBTIDOS DO CRUZAMENTO DO INDICADOR AGREGADO “DISTRACÇÃO”
COM A VARIÁVEL “PROFISSÃO DOS PAIS DOS ALUNOS”

| INDICADOR AGREGADO DISTRACÇÃO | PROFISSÃO DOS PAIS DOS ALUNOS | | | |
|----------------------------------|--|-------------------------------------|--|-------------|
| | Profissões com Formação superior | Profissões com Formação média | Profissões com Formação menos exigente | TOTAL |
| Maior Gravidade (2:3) | 14 42% | 39 78% | 224 68% | 277 67% |
| Menor Gravidade (4:8) | 19 58% | 11 22% | 104 32% | 134 33% |
| TOTAL | 33 100% | 50 100% | 328 100% | 411 100% |

Graus de liberdade = 2,00

X2 observado = 12,04

Probabilidade observada = 0,00

5.7.6. SEGUNDO A VARIÁVEL "PROFISSÃO DAS MÃES DOS ALUNOS"

Para tratamento estatístico, juntámos em dois grupos os respondentes deste indicador agregado; as Mães dos Alunos com profissões que genericamente poderão ser consideradas com formação superior e outro grupo em que as profissões poderão ser consideradas, menos exigentes em termos de formação.

Depois de aplicarmos o teste do qui-quadrado pudemos verificar que, da totalidade da amostra, a maioria (68%) considera de maior gravidade os comportamentos em presença, enquanto 32% dos respondentes considera os mesmos com menor gravidade.

É possível ainda verificar que, dos respondentes pertencentes ao grupo das Mães consideradas com profissões com formação superior, a maioria (60%) atribuiu maior gravidade aos comportamentos em apreço. Relativamente ao grupo com profissões com menos exigência em termos de formação, verificámos que a maioria (70%) também se situa na categoria de maior gravidade. O grupo que manifesta uma distribuição de respostas mais extremada e que responde maior gravidade (70% *versus* 30%) é o grupo das Mães com profissões com menos exigência em termos de formação.

Tudo isto poderá ser verificado no quadro que se apresenta de seguida.

QUADRO Nº 76
RESULTADOS OBTIDOS DO CRUZAMENTO DO INDICADOR AGREGADO "DISTRACÇÃO"
COM A VARIÁVEL "PROFISSÃO DAS MÃES DOS ALUNOS"

| INDICADOR AGREGADO DISTRACÇÃO | PROFISSÃO DAS MÃES DOS ALUNOS | | |
|----------------------------------|-------------------------------------|--|-------------|
| | Profissões com Formação superior | Profissões com menos exigência em termos de Formação | TOTAL |
| Maior Gravidade (2:3) | 69 60% | 210 70% | 279 68% |
| Menor Gravidade (4:8) | 46 40% | 88 30% | 134 32% |
| TOTAL | 115 100% | 298 100% | 413 100% |

Graus de liberdade = 1,00

X2 observado = 4,15

Probabilidade observada = 0,04

5.7.7. SEGUNDO A VARIÁVEL “HABILITAÇÕES LITERÁRIAS DOS PAIS DOS ALUNOS”

Para tratamento estatístico, juntámos em dois grupos os respondentes deste indicador agregado: os Pais dos Alunos com habilitações com formação superior e outro grupo em que as habilitações são consideradas sem formação superior.

Depois de aplicarmos o teste do qui-quadrado pudemos verificar que, da totalidade da amostra, a maioria (67%) considera os comportamentos em presença com maior gravidade enquanto 33% dos respondentes considera os mesmos com menor gravidade.

É possível ainda verificar que, dos respondentes que pertencem ao grupo com habilitações com formação superior, a maioria, (51%) atribuiu menor gravidade aos comportamentos em apreço.

Relativamente ao grupo com habilitações sem formação superior verificámos que a maioria (69%) se situa na categoria de maior gravidade. O grupo que manifesta uma distribuição de respostas mais extremada e que responde maior gravidade (69% *versus* 31%) é o dos Pais com habilitações sem formação superior.

Tudo isto poderá ser verificado no quadro que se apresenta de seguida.

QUADRO Nº 77
RESULTADOS OBTIDOS DO CRUZAMENTO DO INDICADOR AGREGADO “DISTRACÇÃO”
COM A VARIÁVEL “HABILITAÇÕES LITERÁRIAS DOS PAIS DOS ALUNOS”

| INDICADOR AGREGADO DISTRACÇÃO | HABILITAÇÕES LITERÁRIAS DOS PAIS DOS ALUNOS | | |
|----------------------------------|---|-----------------------|-------------|
| | Com Formação superior | Sem Formação superior | TOTAL |
| Maior Gravidade (2:3) | 19 49% | 255 69% | 274 67% |
| Menor Gravidade (4:8) | 20 51% | 113 31% | 133 33% |
| TOTAL | 39 100% | 368 100% | 407 100% |

Graus de liberdade = 1,00

X² observado = 5,88

Probabilidade observada = 0,02

5.7.8. SEGUNDO A VARIÁVEL "HABILITAÇÕES LITERÁRIAS DAS MÃES DOS ALUNOS"

Para tratamento estatístico, juntámos em dois grupos os respondentes deste indicador agregado: as Mães dos Alunos com habilitações com formação superior e outro grupo em que as habilitações são consideradas sem formação superior.

Depois de aplicarmos o teste do qui-quadrado pudemos verificar que, da totalidade da amostra, a maioria (67%) considera os comportamentos em presença com maior gravidade enquanto 33% dos respondentes considera os mesmos com menor gravidade.

É possível ainda verificar que, dos respondentes pertencentes ao grupo com habilitações com formação superior, a maioria (60%) atribuiu maior gravidade aos comportamentos em apreço.

Relativamente ao grupo com habilitações sem formação superior, verificámos que a maioria (71%) também se situa na categoria maior gravidade. O grupo que manifesta uma distribuição de respostas mais extremada e que responde maior gravidade (71% *versus* 29%) é o das Mães com habilitações sem formação superior.

Tudo isto poderá ser verificado no quadro que se apresenta de seguida.

QUADRO Nº 78
RESULTADOS OBTIDOS DO CRUZAMENTO DO INDICADOR AGREGADO "DISTRACÇÃO"
COM A VARIÁVEL "HABILITAÇÕES LITERÁRIAS DAS MÃES DOS ALUNOS"

| INDICADOR AGREGADO DISTRACÇÃO | HABILITAÇÕES LITERÁRIAS DAS MÃES DOS ALUNOS | | |
|----------------------------------|---|-----------------------|-------------|
| | Com Formação superior | Sem Formação superior | TOTAL |
| Maior Gravidade (2:3) | 84 60% | 192 71% | 276 67% |
| Menor Gravidade (4:8) | 55 40% | 78 29% | 133 33% |
| TOTAL | 139 100% | 270 100% | 409 100% |

Graus de liberdade = 1,00

X² observado =4,77

Probabilidade observada = 0,03

5.7.9. SEGUNDO A VARIÁVEL “HABILITAÇÕES LITERÁRIAS DOS ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO”

Para tratamento estatístico, juntámos em dois grupos os respondentes deste indicador agregado: os Encarregados de Educação dos Alunos com habilitações com formação superior e outro grupo em que as habilitações são consideradas sem formação superior.

Depois de aplicarmos o teste do qui-quadrado pudemos verificar que, da totalidade da amostra, a maioria (67%) considera os comportamentos em presença com maior gravidade enquanto 33% dos respondentes considera os mesmos com menor gravidade.

É possível ainda verificar que, dos respondentes pertencentes ao grupo com habilitações com formação superior, a maioria (57%) atribuiu maior gravidade aos comportamentos em apreço.

Relativamente ao grupo com habilitações sem formação superior, verificámos que a maioria (69%) também se situa na categoria de maior gravidade. O grupo que manifesta uma distribuição de respostas mais extremada e que responde maior gravidade (69% *versus* 31%) é o dos Encarregados de Educação com habilitações sem formação superior.

Tudo isto poderá ser verificado no quadro que se apresenta de seguida.

QUADRO Nº 79

RESULTADOS OBTIDOS DO CRUZAMENTO DO INDICADOR AGREGADO “DISTRACÇÃO”
COM A VARIÁVEL “HABILITAÇÕES LITERÁRIAS DOS ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO DOS ALUNOS”

| INDICADOR AGREGADO DISTRACÇÃO | HABILITAÇÕES LITERÁRIAS DOS ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO DOS ALUNOS | | |
|----------------------------------|--|--------------------------|-------------|
| | Com Formação superior | Sem Formação superior | TOTAL |
| Maior Gravidade (2:3) | 41 57% | 232 69% | 273 67% |
| Menor Gravidade (4:8) | 31 43% | 102 31% | 133 33% |
| TOTAL | 72 100% | 334 100% | 406 100% |

Graus de liberdade = 1,00

X² observado =4,21

Probabilidade observada = 0,04

5.7.10. SEGUNDO A VARIÁVEL “CONVERSA COM O SEU EDUCANDO”

Como podemos comprovar pelo quadro apresentado a seguir e tendo em conta a totalidade dos sujeitos que responderam ao nosso questionário, a maioria (67%) considerou da maior gravidade os comportamentos que constituem este indicador agregado, tendo 33% da totalidade dos respondentes considerado os mesmos comportamentos com menor gravidade.

Quanto à variável em análise, depois da aplicação do teste do qui-quadrado e tendo em conta que dividimos os respondentes em dois grupos, um que responde que conversa todos os dias ou semanalmente com o seu Educando sobre a forma como lhe corre a vida Escolar e outro que responde que conversa 1 vez por mês ou nunca com o seu Educando sobre a forma como lhe corre a vida Escolar, verificámos que dos inquiridos que dizem que conversam todos os dias ou semanalmente com o seu Educando a maioria (69%) atribui maior gravidade aos comportamentos em apreço. No grupo dos respondentes que refere que conversa 1 vez por mês ou nunca, há uma maioria (60%) que atribui menor gravidade aos comportamentos que fazem parte deste indicador. Há que destacar que o grupo de respondentes com uma distribuição dos sujeitos mais extremada, (69% *versus* 31%) é aquele que refere que conversa com o seu Educando sobre a forma como lhe corre a vida Escolar, todos os dias ou semanalmente, como se pode verificar no quadro sinóptico que se apresenta.

QUADRO Nº 80
RESULTADOS OBTIDOS DO CRUZAMENTO DO INDICADOR AGREGADO “DISTRACÇÃO”
COM A VARIÁVEL “CONVERSA COM O SEU EDUCANDO SOBRE A FORMA COMO LHE CORRE A VIDA
ESCOLAR ”

| INDICADOR AGREGADO DISTRACÇÃO | CONVERSA COM O SEU EDUCANDO SOBRE A FORMA COMO LHE CORRE A VIDA ESCOLAR | | |
|----------------------------------|--|-------------------------|-------------|
| | Todos os dias; Semanalmente | 1 Vez por mês; nunca | TOTAL |
| Maior Gravidade (2:3) | 272 69% | 8 40% | 280 67% |
| Menor Gravidade (4:8) | 125 31% | 12 60% | 137 33% |
| TOTAL | 397 100% | 20 100% | 417 100% |

Graus de liberdade = 1,00

X2 observado =7,02

Probabilidade observada = 0,01

5.7.11. SEGUNDO A VARIÁVEL “CONVERSA COM O SEU EDUCANDO”

Como podemos comprovar pelo quadro que a seguir se apresenta e tendo em conta a totalidade dos sujeitos que responderam ao nosso questionário, a maioria (67%) considerou de maior gravidade os comportamentos que constituem este indicador agregado, tendo 33% da totalidade dos respondentes considerado os mesmos comportamentos com menor gravidade.

Quanto à variável em análise, depois da aplicação do teste do qui-quadrado e tendo em conta que dividimos os respondentes em dois grupos, um que responde que conversa todos os dias ou semanalmente com o seu Educando sobre a forma como ele se comporta na Escola e outro que responde que conversa 1 vez por mês ou nunca com o seu Educando sobre o mesmo tema, verificámos que, dos inquiridos que dizem que conversam todos os dias ou semanalmente com o seu Educando, a maioria (69%) atribui maior gravidade aos comportamentos em apreço. No grupo dos respondentes que refere que conversa 1 vez por mês ou nunca, há uma maioria (67%) que atribui menor gravidade aos comportamentos que fazem parte deste indicador. Há que destacar que o grupo de respondentes com uma distribuição dos sujeitos mais extremada, (69% *versus* 31%) é aquele que refere que conversa com o seu Educando sobre a forma como ele se comporta na Escola todos os dias ou semanalmente, como se pode verificar no quadro sinóptico que se apresenta.

QUADRO Nº 81

RESULTADOS OBTIDOS DO CRUZAMENTO DO INDICADOR AGREGADO “DISTRACÇÃO”
COM A VARIÁVEL “CONVERSA COM O SEU EDUCANDO SOBRE A FORMA COMO ELE SE COMPORTA NA ESCOLA”

| INDICADOR AGREGADO DISTRACÇÃO | CONVERSA COM O SEU EDUCANDO SOBRE A FORMA COMO ELE SE COMPORTA NA ESCOLA | | |
|----------------------------------|---|-------------------------|-------------|
| | Todos os dias; Semanalmente | 1 Vez por mês; nunca | TOTAL |
| Maior Gravidade (2:3) | 273 69% | 8 33% | 281 67% |
| Menor Gravidade (4:8) | 120 31% | 16 67% | 136 33% |
| TOTAL | 393 100% | 24 100% | 417 100% |

Graus de liberdade = 1,00

X2 observado = 13,44

Probabilidade observada = 0,00

5.7.12. SEGUNDO A VARIÁVEL “COMO ACHA, QUE O SEU EDUCANDO GOSTA DA ESCOLA”

Juntámos os respondentes em dois grupos, constituídos por aqueles que respondem que o seu Educando gosta muito ou gosta da Escola e os que respondem que o seu Educando gosta mais ou menos ou não gosta da Escola.

Assim, podemos verificar que, da totalidade da amostra, a maioria dos sujeitos (67%) atribui maior gravidade aos comportamentos em apreço neste indicador.

Verificámos também que, do grupo dos que respondem que o seu Educando gosta muito ou gosta da Escola, 70% atribuíram maior gravidade aos comportamentos e que dos que respondem que o seu Educando gosta mais ou menos ou não gosta, a maioria (56%) atribuiu também maior gravidade aos comportamentos descritos neste indicador.

No entanto, foi no grupo dos que respondem que o seu Educando gosta muito ou gosta da Escola que a distribuição dos sujeitos foi mais extremada (70% *versus* 30%), como podemos comprovar no quadro que se segue.

QUADRO Nº 82
RESULTADOS OBTIDOS DO CRUZAMENTO DO INDICADOR AGREGADO “DISTRACÇÃO”
COM A VARIÁVEL “COMO ACHA QUE O SEU EDUCANDO GOSTA DA ESCOLA”

| INDICADOR AGREGADO DISTRACÇÃO | ACHA, QUE O SEU EDUCANDO GOSTA DA ESCOLA | | |
|----------------------------------|--|--------------------------------|-------------|
| | Gosta muito; Gosta | Gosta mais ou menos; não Gosta | TOTAL |
| Maior Gravidade (2:3) | 233 70% | 48 56% | 281 67% |
| Menor Gravidade (4:8) | 99 30% | 38 44% | 137 33% |
| TOTAL | 332 100% | 86 100% | 418 100% |

Graus de liberdade = 1,00

X2 observado =6,40

Probabilidade observada = 0,01

5.7.13. SEGUNDO A VARIÁVEL “LOCALIDADE DE RESIDÊNCIA DO AGREGADO FAMILIAR DO ALUNO”

Juntámos os respondentes a este indicador agregado em dois grupos, constituídos por aqueles que respondem que residem em zonas urbanas e os que residem em zonas rurais.

Assim, podemos verificar que da totalidade da amostra, a maioria dos sujeitos (92%) atribui maior gravidade aos comportamentos em apreço neste indicador.

Verificámos também que a percentagem dos que atribuíram maior gravidade aos comportamentos em estudo neste indicador foi de 94% no caso dos respondentes em zonas urbanas e de 88% no dos residentes em zonas rurais.

No entanto, foi no grupo dos respondentes residentes em zonas urbanas que a distribuição dos sujeitos foi mais extremada (94% *versus* 6%), como podemos verificar no quadro que se segue.

QUADRO Nº 83
RESULTADOS OBTIDOS DO CRUZAMENTO DO INDICADOR AGREGADO “DISTRACÇÃO”
COM A VARIÁVEL “RESIDÊNCIA DO AGREGADO FAMILIAR”

| INDICADOR AGREGADO DISTRACÇÃO | RESIDÊNCIA DO AGREGADO FAMILIAR | | |
|----------------------------------|---------------------------------|-------------|-------------|
| | Zona Urbana | Zona Rural | TOTAL |
| Maior Gravidade (2:4) | 252 94% | 123 88% | 375 92% |
| Menor Gravidade (5:8) | 16 6% | 17 12% | 33 08% |
| TOTAL | 268 100% | 140 100% | 408 100% |

Graus de liberdade = 1,00

X2 observado = 4,71

Probabilidade observada = 0,03

5.7.14. SEGUNDO A VARIÁVEL “ESCOLA COM OU SEM SECUNDÁRIO”

Quisemos saber se a variável “Escola com ou sem Secundário, influenciava a representação dos sujeitos quanto ao indicador em apreço.

Pela leitura que pudemos fazer dos resultados obtidos e depois de aplicado o teste do qui-quadrado, apurámos que, da totalidade da nossa amostra, 67% dos respondentes atribuem maior gravidade aos comportamentos que integram este indicador e que 33% dos respondentes consideram os mesmos com menor gravidade. Poder-se-á observar também que, do grupo cujo Educando frequenta uma Escola sem Secundário, a maioria (77%) dos respondentes considerou os comportamentos deste indicador com maior gravidade. A maioria (57%) dos respondentes cujo Educando frequenta uma Escola com Secundário também considerou os comportamentos em apreço com maior gravidade.

No entanto, foi no grupo dos que respondem que o seu Educando frequenta uma Escola sem Secundário que a distribuição dos sujeitos foi mais extremada (77% *versus* 23%), como podemos verificar no quadro que se segue.

QUADRO Nº 84
RESULTADOS OBTIDOS DO CRUZAMENTO DO INDICADOR AGREGADO “DISTRACÇÃO”
COM A VARIÁVEL “ESCOLA COM SECUNDÁRIO OU NÃO”

| INDICADOR AGREGADO DISTRACÇÃO | ESCOLA COM SECUNDÁRIO OU NÃO | | |
|----------------------------------|------------------------------|--------------------------|-------------|
| | Escola com Secundário | Escola sem Secundário | TOTAL |
| Maior Gravidade (2:3) | 117 57% | 163 77% | 280 67% |
| Menor Gravidade (4:8) | 87 43% | 50 23% | 137 33% |
| TOTAL | 204 100% | 213 100% | 417 100% |

Graus de liberdade = 1,00

X2 observado = 17,36

Probabilidade observada = 0,01

Para extrairmos algumas conclusões, poder-se-á referir que este indicador agregado agrupou dois itens: o “35 - Numa aula enquanto o Professor explicava um exercício o Aluno estava a ver uma revista”, que foi considerado por 63,12% dos respondentes como muito grave e o item “10 – Falar com os colegas distraíndo-os”, que foi considerado por 60,52% dos respondentes como grave.

Com vista ao tratamento estatístico das respostas obtidas, dividimos os respondentes em dois grupos: um que agrega 281 sujeitos (66,44%) e que atribui maior gravidade aos comportamentos em análise e outro que totaliza 137 respondentes (32,39%) e que atribui menor gravidade aos comportamentos que fazem parte deste indicador.

Podemos ainda verificar que as variáveis “Constituição do Agregado Familiar”, “Quem é o Encarregado de Educação”, “Profissão dos Encarregados de Educação dos Alunos”, “o seu Educando já reprovou alguma vez”, “Considera o seu Educando relativamente ao aproveitamento um Aluno”, “Conhece o Regulamento Interno da Escola do seu Educando no que a ele diz respeito”, “Acha que o seu Educando é um Aluno”, “Respondi ao questionário na qualidade de e Género do respondente” parecem não influenciar a representação dos sujeitos quanto aos comportamentos que fazem parte deste indicador. Pelo contrário, observa-se que é possível que as variáveis “Idade dos Pais dos Alunos”, “Idade das Mães dos Alunos”, “Idade dos Encarregados de Educação dos Alunos”, “Profissão dos Pais dos Alunos”, “Profissão das Mães dos Alunos”, “Habilitações Literárias dos Pais dos Alunos”, “Habilitações Literárias das Mães dos Alunos”, “Habilitações Literárias dos Encarregados de Educação dos Alunos”, “Conversa com o seu Educando sobre a forma como lhe corre a vida Escolar”, “Conversa com o seu Educando sobre a forma como ele se comporta na Escola”, “Como acha que o seu Educando gosta da Escola”, “Localidade de residência do agregado familiar” e “Escola que o seu Educando frequenta tem Secundário ou não”, parecem influenciar a representação dos respondentes uma vez que, dos cruzamentos efectuados, foi possível encontrar diferenças estatisticamente significativas.

Assim, quanto à variável “Idade dos Pais dos Alunos”, parecem ser os mais novos, com idade até aos 45 anos, os que maior gravidade atribuem aos comportamentos.

No que diz respeito à variável “Idade das Mães dos Alunos”, parecem ser as Mães mais novas, com idade até 45 anos as que maior gravidade atribuem aos comportamentos em apreço.

Relativamente à variável “Idade dos Encarregados de Educação dos Alunos”, parecem ser também os mais novos, os que maior gravidade atribuem aos comportamentos que fazem parte deste indicador.

No que diz respeito à variável “Profissão dos Pais dos Alunos”, parecem ser os Pais com profissão que exige uma formação média aqueles que de forma mais notória atribuem maior gravidade aos comportamentos que estamos a estudar.

Relativamente à variável “Profissão das Mães dos Alunos”, tendo em conta os resultados obtidos, é possível inferir que parecem ser as Mães com profissão menos exigente em termos de formação, aquelas que maior gravidade atribuem aos comportamentos que fazem parte deste indicador.

No que diz respeito à variável “Habilitações Literárias dos Pais dos Alunos”, é possível verificar que parecem ser os Pais sem formação superior aqueles que maior gravidade atribuem aos comportamentos deste indicador.

No que diz respeito à variável “Habilitações Literárias das Mães dos Alunos”, é possível verificar que parecem ser as Mães com habilitações sem formação superior as que maior gravidade atribuem aos comportamentos descritos neste indicador.

Relativamente à variável “Habilitações Literárias dos Encarregados de Educação dos Alunos”, parecem ser os Encarregados de Educação dos Alunos com habilitações sem formação superior os que maior gravidade atribuem aos comportamentos em análise.

No que diz respeito à variável “Conversa com o seu Educando sobre a forma como lhe corre a vida Escolar”, parecem ser os sujeitos que dizem que conversam todos os dias ou semanalmente com o seu Educando os que maior gravidade atribuem aos comportamentos em estudo.

Relativamente à variável “Conversa com o seu Educando sobre a forma como ele se comporta na Escola”, parecem ser aqueles que dizem que conversam todos os dias ou semanalmente com o seu Educando os que maior gravidade atribuem aos comportamentos em estudo.

No que diz respeito à variável “Como acha que o seu Educando gosta da Escola”, parecem ser os que dizem que o seu Educando gosta muito da Escola ou gosta, os que maior gravidade atribuem aos comportamentos em estudo.

Relativamente à variável “Localidade de residência do Agregado Familiar”, parecem ser os que residem em zonas urbanas os que maior gravidade atribuem aos comportamentos em estudo.

No que diz respeito à variável “Escolas com ou sem Secundário”, parecem ser os que dizem que o seu Educando frequenta uma Escola sem Secundário os que maior gravidade atribuem aos comportamentos deste indicador.

De seguida, vamos apresentar os resultados obtidos em relação ao indicador agregado "Transgressões das Regras de Higiene".

5.8. TRANSGRESSÃO DAS REGRAS DE HIGIENE

Agrupámos este indicador agregado em dois itens: o "25 - Um Aluno descascava uma laranja no corredor da Escola e atirava as cascas para o chão" e o "20 - Deitar papéis para o chão".

Os resultados que obtivemos foram os seguintes:

O estudo das frequências observadas, num total de 423 respondentes, permitiu-nos verificar que a maioria (65,48%) dos respondentes ao item 25 considerou Muito Grave o comportamento descrito e 60,52% dos respondentes ao item 20 consideraram Grave o comportamento em apreço.

No quadro que se segue, podemos verificar com mais pormenor as variações globais de cada uma das respectivas respostas que recolhemos.

QUADRO Nº 85
NÚMERO DE SUJEITOS E PERCENTAGENS DAS RESPOSTAS AOS
ITENS DO INDICADOR AGREGADO "TRANSGRESSÃO DAS REGRAS DE HIGIENE"

| ITENS: | INDICADOR AGREGADO: TRANSGRESSÃO DE REGRAS DE HIGIENE | | | | | |
|--|--|--------------------|---------------|--------------------|----------------------|----------------|
| | Não responderam (0) | Muito Grave (1) | Grave (2) | Pouco Grave (3) | Sem Gravidade (4) | Totais |
| 25 - Um Aluno descascava uma Laranja no corredor da Escola e atirava as cascas para o chão + | 1 0,24% | 277 65,48% | 126 29,79% | 10 2,36% | 9 2,13% | 423 100,00% |
| 20 - Deitar papéis para o chão + | 0 0% | 73 17,26% | 256 60,52% | 84 19,86% | 10 2,36% | 423 100,00% |

No quadro que apresentamos em seguida, podemos verificar as frequências observadas no conjunto dos dois itens e que nos permitiram formar dois grupos de respondentes.

Por conseguinte, a estes, era-lhes pedido que assinalassem a sua resposta entre quatro possíveis, numa escala que ia de Muito Grave (1) a Sem Gravidade (4).

Assim, em termos teóricos, os valores do indicador agregado podiam variar entre 2 e 8.

Como podemos verificar pela análise do quadro que a seguir apresentamos, dividimos os respondentes em dois escalões: no primeiro escalão (2 e 3) ou escalão mais forte correspondente a 245 sujeitos, (57.92% do total) estão os que atribuem maior gravidade aos comportamentos em apreço. No segundo escalão (4 e 8) ou escalão mais fraco estão os que atribuíram menor gravidade aos comportamentos e incluem 177 sujeitos, correspondentes a 41.85% do total.

De seguida, apresentamos o quadro elucidativo dos resultados que obtivemos e o modo como formámos os respectivos intervalos:

QUADRO Nº 86
INTERVALOS, NÚMERO DE RESPONDENTES E PERCENTAGENS DO
INDICADOR AGREGADO "TRANSGRESSÃO DE REGRAS DE HIGIENE"

| INDICADOR AGREGADO: TRANSGRESSÃO DE REGRAS DE HIGIENE | | |
|--|--------------------------|---|
| INTERVALOS | N.º DE RESPONDENTES | PERCENTAGENS |
| Não respondeu | 1 | 0,24% |
| Escalão mais forte (2) Maior Gravidade (2:3) | 62 183 | 14,66% 43,26% |
| Escalão mais fraco (8) Menor Gravidade (4:8) | 115 47 7 4 4 | 27,19% 11,11% 1,65% 0,95% 0,95% |
| Totais | 423 | 100,00% |

5.8.1. SEGUNDO AS CARACTERÍSTICAS DOS RESPONDENTES

Os cruzamentos que operámos do indicador agregado com as variáveis independentes e com a aplicação do teste do qui-quadrado, permitiram-nos detectar diferenças estatisticamente significativas nos cruzamentos com as variáveis:

- ⇒ Constituição do Agregado Familiar dos Alunos;
- ⇒ Conhece o Regulamento Interno da Escola do seu Educando no que a ele diz respeito;
- ⇒ Conversa com o seu Educando sobre a forma como ele se comporta na Escola;
- ⇒ A Escola que o seu Educando frequenta tem ou não Secundário.

Por conseguinte, o quadro que de seguida apresentamos dá-nos conta disso mesmo, apresentando também os valores que resultaram da aplicação do teste do qui-quadrado.

QUADRO Nº 87
ELEMENTOS ESTATÍSTICOS RESULTANTES DO CRUZAMENTO DO INDICADOR AGREGADO “TRANSGRSSÃO DE REGRAS DE HIGIENE”

| Indicador Agregado: Transgressão de regras de higiene | GRAUS DE LIBERDADE | X 2 (OBSERVADO) | PROBABILIDADE (OBSERVADA) |
|---|--------------------|-----------------|---------------------------|
| CONSTITUIÇÃO DO AGREGADO FAMILIAR DO ALUNO | 1,00 | 6,81 | 0,01 |
| IDADE DOS PAIS DOS ALUNOS | 1,00 | 3,32 | 0,07 |
| IDADE DAS MÃES DOS ALUNOS | 1,00 | 0,65 | 0,42 |
| IDADE DOS ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO | 1,00 | 0,01 | 0,93 |
| QUEM É O ENCARREGADO DE EDUCAÇÃO | 1,00 | 0,88 | 0,35 |
| PROFISSÃO DOS PAIS DOS ALUNOS | 1,00 | 0,71 | 0,40 |
| PROFISSÃO DAS MÃES DOS ALUNOS | 1,00 | 3,39 | 0,07 |
| PROFISSÃO DOS ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO DOS ALUNOS | 1,00 | 0,06 | 0,80 |
| HABILITAÇÕES LITERÁRIAS DOS PAIS DOS ALUNOS | 1,00 | 3,40 | 0,07 |
| HABILITAÇÕES LITERÁRIAS DAS MÃES DOS ALUNOS | 1,00 | 0,06 | 0,97 |
| HABILITAÇÕES LITERÁRIAS DOS ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO DOS ALUNOS | 1,00 | 1,31 | 0,25 |
| O SEU EDUCANDO JÁ REPROVOU ALGUMA VEZ | 1,00 | 0,98 | 0,32 |
| CONVERSA COM O SEU EDUCANDO SOBRE A FORMA COMO LHE CORRE A VIDA ESCOLAR | 1,00 | 0,00 | 0,95 |
| CONSIDERA O SEU EDUCANDO RELATIVAMENTE AO APROVEITAMENTO UM ALUNO | 1,00 | 0,02 | 0,88 |
| CONHECE O REGULAMENTO INTERNO DA ESCOLA DO SEU EDUCANDO NO QUE A ELE DIZ RESPEITO | 1,00 | 6,91 | 0,01 |
| CONVERSA COM O SEU EDUCANDO SOBRE A FORMA COMO ELE SE COMPORTA NA ESCOLA | 1,00 | 6,41 | 0,01 |
| ACHA QUE O SEU EDUCANDO É UM ALUNO | 1,00 | 0,70 | 0,40 |
| COMO ACHA QUE O SEU EDUCANDO GOSTA DA ESCOLA | 1,00 | 2,11 | 0,15 |
| LOCALIDADE DE RESIDÊNCIA DO AGREGADO FAMILIAR | 1,00 | 0,05 | 0,82 |
| A ESCOLA QUE O SEU EDUCANDO FREQUENTA TEM OU NÃO SECUNDÁRIO | 1,00 | 4,34 | 0,04 |
| RESPONDI AO QUESTIONÁRIO NA QUALIDADE DE | 2,00 | 0,47 | 0,79 |
| GÉNERO DO RESPONDENTE | 1,00 | 0,17 | 0,68 |

5.8.2. SEGUNDO A VARIÁVEL “CONSTITUIÇÃO DO AGREGADO FAMILIAR DOS ALUNOS”

Para tratamento estatístico deste indicador agregado com a variável “Constituição do Agregado Familiar dos Alunos” e com recurso ao teste do qui-quadrado, juntámos os sujeitos em dois grupos de respondentes: um constituído por famílias monoparentais e outro formado por outras famílias aqui designadas por biparentais.

Na totalidade da amostra, é possível verificar que, a maioria considerou de menor gravidade os comportamentos descritos nos itens que constituem este nosso indicador (85%).

Podemos ainda verificar que, nas famílias biparentais, a maioria dos sujeitos situou-se também na categoria menor gravidade, (87%), acontecendo nas famílias monoparentais, algo de semelhante (74%).

No entanto, foi no grupo dos respondentes pertencentes à categoria das famílias biparentais que a distribuição dos sujeitos foi mais extremada, (87% versus 13%), como podemos verificar no quadro que se segue.

QUADRO Nº 88

RESULTADOS OBTIDOS DO CRUZAMENTO DO INDICADOR AGREGADO, “TRANSGRESSÃO DE REGRAS DE HIGIENE” COM A VARIÁVEL “CONSTITUIÇÃO DO AGREGADO FAMILIAR”

| INDICADOR AGREGADO TRANSGRESSÃO DE REGRAS DE HIGIENE | CONSTITUIÇÃO DO AGREGADO FAMILIAR | | |
|---|-----------------------------------|----------------------|-------------|
| | Famílias monoparentais | Famílias Biparentais | TOTAL |
| Maior Gravidade (2:2) | 15 26% | 46 13% | 61 15% |
| Menor Gravidade (3:8) | 43 74% | 313 87% | 356 85% |
| TOTAL | 58 100% | 359 100% | 417 100% |

Graus de liberdade = 1,00

X² observado = 6,81

Probabilidade observada = 0,01

5.8.3. SEGUNDO A VARIÁVEL “CONHECE O REGULAMENTO INTERNO DA ESCOLA”

Com o cruzamento deste indicador agregado com a variável em presença e aplicando o teste do qui-quadrado, procurávamos saber de que forma a representação dos respondentes poderia ser ou não estatisticamente significativa.

Assim, da análise dos resultados obtidos podemos verificar que, da totalidade da amostra, a maioria (58%) dos respondentes considerou com maior gravidade os comportamentos que fazem parte deste indicador.

Dos respondentes que referiram que não conhecem ou conhecem mal o Regulamento Interno da Escola do Educando no que a ele diz respeito, a maioria (51%) considerou com maior gravidade os comportamentos descritos no indicador agregado. Podemos verificar ainda que, dos respondentes que referiram que conheciam bem ou conheciam muito bem o Regulamento Interno da Escola do Educando no que a ele diz respeito, a maioria (64%) considerou com maior gravidade os comportamentos que fazem parte deste indicador. Há que destacar que o grupo de respondentes com uma distribuição de respostas dos sujeitos mais extremada, (64% *versus* 36%) é aquele que refere que, conhece bem ou conhece muito bem o Regulamento Interno da Escola do seu Educando no que a ele diz respeito.

É pois, esta a descrição que podemos observar no quadro que se segue.

QUADRO Nº 89

RESULTADOS OBTIDOS DO CRUZAMENTO DO INDICADOR AGREGADO “TRANSGRESSÃO DE REGRAS DE HIGIENE” COM A VARIÁVEL “CONHECE O REGULAMENTO INTERNO DA ESCOLA DO SEU EDUCANDO NO QUE A ELE DIZ RESPEITO”

| INDICADOR AGREGADO: TRANSGRESSÃO DE REGRAS DE HIGIENE | CONHECE O REGULAMENTO INTERNO DA ESCOLA DO SEU EDUCANDO NO QUE A ELE DIZ RESPEITO | | |
|--|---|-----------------------------------|-------------|
| | Não conheço; Conheço mal | Conheço bem; conheço muito bem | TOTAL |
| Maior Gravidade (2:2) | 96 51% | 148 64% | 244 58% |
| Menor Gravidade (3:8) | 92 49% | 84 36% | 176 42% |
| TOTAL | 188 100% | 232 100% | 420 100% |

Graus de liberdade = 1,00

X² observado = 6,91

Probabilidade observada = 0,01

5.8.4. SEGUNDO A VARIÁVEL “CONVERSA COM O SEU EDUCANDO”

Como podemos verificar no quadro apresentado a seguir e tendo em conta a totalidade dos sujeitos que responderam ao nosso questionário, a maioria (58%) considerou com maior gravidade os comportamentos que constituem este indicador agregado, tendo 42% da totalidade dos respondentes considerado os mesmos com menor gravidade.

Quanto à variável em análise, depois da aplicação do teste do qui-quadrado e tendo em conta que dividimos os respondentes em dois grupos, um que responde que conversa todos os dias ou semanalmente, com o seu Educando sobre a forma como ele se comporta na Escola e outro que responde que conversa 1 vez por mês ou nunca com o seu Educando sobre o mesmo tema, concluímos que, dos inquiridos que dizem que conversam todos os dias ou semanalmente com o seu Educando, a maioria (60%) atribui maior gravidade aos comportamentos em apreço. No grupo dos respondentes que refere que conversa 1 vez por mês ou nunca, há uma maioria (67%) que atribui menor gravidade aos comportamentos que fazem parte deste indicador.

Há que destacar que o grupo de respondentes com uma distribuição dos sujeitos mais extremada, (67% *versus* 33%) é aquele que refere que conversa com o seu Educando sobre a forma como ele se comporta na Escola, 1 vez por mês ou nunca, como se pode verificar no quadro sinóptico que se apresenta.

QUADRO Nº 90

RESULTADOS OBTIDOS DO CRUZAMENTO DO INDICADOR AGREGADO “TRANSGRESSÃO DE REGRAS DE HIGIENE” COM A VARIÁVEL “CONVERSA COM O SEU EDUCANDO SOBRE A FORMA COMO ELE SE COMPORTA NA ESCOLA”

| INDICADOR AGREGADO: TRANSGRESSÃO DE REGRAS DE HIGIENE | CONVERSA COM O SEU EDUCANDO SOBRE A FORMA COMO ELE SE COMPORTA NA ESCOLA | | |
|--|--|-------------------------|-------------|
| | Todos os dias; semanalmente | 1 Vez por mês; nunca | TOTAL |
| Maior Gravidade (2:3) | 236 60% | 8 33% | 244 58% |
| Menor Gravidade (4:8) | 160 40% | 16 67% | 176 42% |
| TOTAL | 396 100% | 24 100% | 420 100% |

Graus de liberdade = 1,00

X² observado = 6,41

Probabilidade observada = 0,01

5.8.5. SEGUNDO A VARIÁVEL “ESCOLAS COM OU SEM SECUNDÁRIO”

Quisemos saber se a variável “Escolas com ou sem Secundário” influenciava a representação dos sujeitos acerca do indicador em apreço.

Pela leitura que podemos fazer dos resultados obtidos e depois de aplicarmos o teste do qui-quadrado apurámos que, da totalidade da nossa amostra, 58% dos respondentes atribuem maior gravidade aos comportamentos que integram este indicador e que 42% dos respondentes consideram os mesmos com menor gravidade. Poder-se-á observar também que, no grupo cujo Educando frequenta uma Escola sem Secundário, a maioria (63%) dos respondentes considerou com maior gravidade os comportamentos deste indicador. A maioria (53%) dos respondentes cujo Educando frequenta uma Escola com Secundário também considerou os comportamentos em apreço com maior gravidade.

No entanto, foi no grupo dos que respondem que o seu Educando frequenta uma Escola sem Secundário que a distribuição dos sujeitos foi mais extremada (63% *versus* 37%), como podemos verificar no quadro que se segue.

QUADRO Nº 91
RESULTADOS OBTIDOS DO CRUZAMENTO DO INDICADOR AGREGADO “TRANSGRESSÃO DE REGRAS DE HIGIENE” COM A VARIÁVEL “ESCOLAS COM OU SEM SECUNDÁRIO”

| INDICADOR AGREGADO: TRANSGRESSÃO DE REGRAS DE HIGIENE | ESCOLAS COM OU SEM SECUNDÁRIO | | |
|--|-------------------------------|------------------------|-------------|
| | Escolas com Secundário | Escolas sem Secundário | TOTAL |
| Maior Gravidade (2:3) | 110 53% | 134 63% | 244 58% |
| Menor Gravidade (4:8) | 98 47% | 79 37% | 177 42% |
| TOTAL | 208 100% | 213 100% | 421 100% |

Graus de liberdade = 1,00

X² observado = 4,34

Probabilidade observada = 0,04

Por forma a tirarmos algumas conclusões, poder-se-á referir que construímos este indicador agregado agrupando dois itens: o “25 – Um Aluno descascava uma laranja no corredor da Escola e atirava as cascas para o chão”, que foi considerado por 65,48% dos respondentes como muito grave e o item “20 – Deitar papéis para o chão”, que foi considerado por 60,52% dos respondentes como grave.

Com o objectivo de tratarmos as respostas obtidas do ponto de vista estatístico, dividimos os respondentes em dois grupos: um que atribui maior gravidade aos comportamentos em apreço, 245 sujeitos (57,92% do total) e outro, correspondente a 177 sujeitos, (41,85% do total) que atribuem menor gravidade aos comportamentos que estamos a tratar.

Verificámos ainda que as variáveis “Idade dos Pais dos Alunos”, “Idade das Mães dos Alunos”, “Idade dos Encarregados de Educação dos Alunos”, “Quem é o Encarregado de Educação dos Alunos”, “Profissão dos Pais dos Alunos”, “Profissão das Mães dos Alunos”, “Profissão dos Encarregados de Educação dos Alunos”, “Habilitações Literárias das Mães dos Alunos”, “Habilitações Literárias dos Encarregados de Educação dos Alunos”, “o seu Educando já reprovou alguma vez”, “Conversa com o seu Educando sobre a forma como lhe corre a vida Escolar”, “Considera o seu Educando relativamente ao aproveitamento um Aluno”, “Acha que o seu Educando é um Aluno”, “Como acha que o seu Educando gosta da Escola”, “Localidade de residência do Agregado Familiar”, “Respondi ao questionário na qualidade de” e “Género do respondente” parecem não influenciar a representação dos sujeitos acerca deste indicador dado que, dos cruzamentos que efectuámos não foi possível encontrar resultados estatisticamente significativos.

Pelo contrário, poder-se-á observar que é possível que, as variáveis, “Constituição do Agregado Familiar dos Alunos”, “Conhece o Regulamento Interno da Escola do seu Educando no que a ele diz respeito”, “Conversa com o seu Educando sobre a forma como ele se comporta na Escola” e “a Escola que o seu Educando frequenta tem ou Não Secundário” parecem influenciar os sujeitos que responderam a este questionário, uma vez que, nos cruzamentos efectuados foi possível encontrar diferenças estatisticamente significativas.

Por conseguinte, relativamente à variável “Constituição do Agregado Familiar dos Alunos”, parecem ser as famílias biparentais as que de forma mais vincada atribuem menor gravidade aos comportamentos que fazem parte deste indicador.

No que diz respeito à variável “Conhece o Regulamento Interno da Escola do seu Educando no que a ele diz respeito”, parecem ser os que dizem que conhecem bem, conhecem muito bem que maior gravidade atribuem aos comportamentos em apreço.

No que diz respeito à variável “Conversa com o seu Educando sobre a forma como ele se comporta na Escola”, parecem ser os sujeitos que dizem que conversam com o seu Educando 1 vez por mês ou nunca, os que menor gravidade atribuem aos comportamentos descritos neste indicador.

Relativamente à variável “Escolas com ou sem Secundário”, parecem ser os sujeitos cujo Educando frequenta uma Escola sem Secundário os que de forma mais expressiva atribuem menor gravidade aos comportamentos descritos neste indicador.

De seguida, vamos apresentar os resultados obtidos acerca do indicador agregado “Transgressões de Regras na Aula”.

5.9. TRANSGRESSÃO DE REGRAS NA AULA

Agrupámos este indicador agregado em quatro itens: o “32 - Durante a aula o Aluno senta-se em cima da mesa”, o “31 - Entrar e sair da aula aos empurrões”, o “26 - Na aula sair do lugar sem autorização” e o “28 - Não levar o material necessário para a aula”.

Os resultados que obtivemos foram os seguintes:

Num total de 423 respondentes, o estudo das frequências observadas permitiu-nos verificar que a maioria (50,83%) dos respondentes ao item 32 considerou o comportamento descrito como Muito Grave, que 62,88% dos respondentes ao item 31 consideraram Grave o comportamento em apreço, que 60,99% dos respondentes ao item 26 consideraram Grave o comportamento e que 67,85% dos que responderam ao item 28 consideraram Grave o comportamento descrito.

No quadro que se segue, podemos verificar com mais pormenor as variações globais de cada uma das respectivas respostas que recolhemos.

QUADRO Nº 92
NÚMERO DE SUJEITOS E PORCENTAGENS DAS RESPOSTAS
AOS ITENS DO INDICADOR AGREGADO “TRANSGRESSÃO DE REGRAS NA AULA”

| ITENS: | INDICADOR AGREGADO: TRANSGRESSÃO DE REGRAS NA AULA | | | | | |
|--|---|--------------------|---------------|--------------------|----------------------|----------------|
| | Não responderam (0) | Muito grave (1) | Grave (2) | Pouco grave (3) | Sem gravidade (4) | Totais |
| 32 - Durante a aula o Aluno senta-se em cima da mesa + | 2 0,47% | 215 50,83% | 174 41,13% | 26 6,15% | 6 1,42% | 423 100,00% |
| 31 - Entrar e sair da aula aos empurrões + | 1 0,24% | 127 30,02% | 266 62,88% | 22 5,20% | 7 1,65% | 423 100,00% |
| 26 - Na aula sair do lugar sem autorização + | 2 0,47% | 111 26,24% | 258 60,99% | 45 10,64% | 7 1,65% | 423 100,00% |
| 28 - Não levar o material necessário para a aula + | 2 0,47% | 67 15,84% | 287 67,85% | 57 13,48% | 10 2,36% | 423 100,00% |

No quadro que apresentamos em seguida, podemos verificar as frequências observadas no conjunto dos dois itens e que nos permitiram formar dois grupos de respondentes.

Por conseguinte, a estes, era-lhes pedido que assinalassem a sua resposta entre quatro possíveis, numa escala que ia de Muito Grave (1) a Sem Gravidade (4).

Assim, em termos teóricos, os valores do indicador agregado podiam variar entre 4 e 16.

Como podemos verificar pela análise do quadro que a seguir apresentamos, dividimos os respondentes em dois escalões: no primeiro escalão (4 e 7) ou escalão mais forte, constituído por 243 sujeitos (57.45% do total), estão aqueles que atribuem maior gravidade aos comportamentos em apreço. No segundo escalão (5 e 16) ou escalão mais fraco, estão aqueles que atribuíram menor gravidade aos comportamentos. É composto por 175 sujeitos, correspondentes a 41.39% do total.

De seguida, apresentamos o quadro elucidativo dos resultados que obtivemos e como formámos os respectivos intervalos:

QUADRO Nº 93
INTERVALOS, NÚMERO DE RESPONDENTES E PERCENTAGENS DO
INDICADOR AGREGADO "TRANSGRESSÃO DE REGRAS NA AULA"

| INDICADOR AGREGADO: TRANSGRESSÃO DE REGRAS NA AULA | | |
|---|---------------------|----------------|
| INTERVALOS | N.º DE RESPONDENTES | PERCENTAGENS |
| Não respondeu | 5 | 1,18% |
| Escalão mais forte (4) Maior Gravidade (4:7) | 17 | 4,02% |
| | 47 | 11,11% |
| | 87 | 20,57% |
| | 92 | 21,75% |
| Escalão mais fraco (16) Menor Gravidade (5:16) | 100 | 23,64% |
| | 37 | 8,75% |
| | 19 | 4,49% |
| | 9 | 2,13% |
| | 3 | 0,71% |
| | 1 | 0,24% |
| | 1 | 0,24% |
| | 1 | 0,24% |
| 4 | 0,95% | |
| Totais | 423 | 100,00% |

5.9.1 - SEGUNDO AS CARACTERÍSTICAS DOS RESPONDENTES

Os cruzamentos que executámos do indicador agregado com as variáveis independentes e com a aplicação do teste do qui-quadrado, permitiram-nos detectar diferenças estatisticamente significativas:

- ⇒ Conversa com o seu Educando sobre a forma como lhe corre a vida Escolar;
- ⇒ Conversa com o seu Educando sobre a forma como ele se comporta na Escola;
- ⇒ Acha que o seu Educando é um Aluno;
- ⇒ Como acha que o seu Educando gosta da Escola.

Por conseguinte, o quadro que de seguida apresentamos dá-nos conta disso mesmo, mostrando também os valores que resultaram da aplicação do teste do qui-quadrado.

QUADRO Nº 94
ELEMENTOS ESTATÍSTICOS RESULTANTES DO CRUZAMENTO DO INDICADOR AGREGADO "TRANSgressÃO DE REGRAS NA AULA"

| INDICADOR AGREGADO: Transgressão de regras na aula | GRAUS DE LIBERDADE | X ² (OBSERVADO) | PROBABILIDADE (OBSERVADA) |
|---|--------------------|----------------------------|---------------------------|
| CONSTITUIÇÃO DO AGREGADO FAMILIAR DO ALUNO | 1,00 | 0,49 | 0,48 |
| IDADE DOS PAIS DOS ALUNOS | 1,00 | 2,23 | 0,14 |
| IDADE DAS MÃES DOS ALUNOS | 1,00 | 0,32 | 0,57 |
| IDADE DOS ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO | 1,00 | 0,93 | 0,33 |
| QUEM É O ENCARREGADO DE EDUCAÇÃO | 1,00 | 1,10 | 0,30 |
| PROFISSÃO DOS PAIS DOS ALUNOS | 1,00 | 0,06 | 0,81 |
| PROFISSÃO DAS MÃES DOS ALUNOS | 1,00 | 0,01 | 0,90 |
| PROFISSÃO DOS ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO DOS ALUNOS | 1,00 | 0,04 | 0,84 |
| HABILITAÇÕES LITERÁRIAS DOS PAIS DOS ALUNOS | 1,00 | 0,11 | 0,74 |
| HABILITAÇÕES LITERÁRIAS DAS MÃES DOS ALUNOS | 1,00 | 1,84 | 0,17 |
| HABILITAÇÕES LITERÁRIAS DOS ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO DOS ALUNOS | 1,00 | 0,25 | 0,61 |
| O SEU EDUCANDO JÁ REPROVOU ALGUMA VEZ | 1,00 | 0,04 | 0,84 |
| CONVERSA COM O SEU EDUCANDO SOBRE A FORMA COMO LHE CORRE A VIDA ESCOLAR | 1,00 | 8,54 | 0,00 |
| CONSIDERA O SEU EDUCANDO RELATIVAMENTE AO APROVEITAMENTO UM ALUNO | 1,00 | 0,02 | 0,88 |
| CONHECE O REGULAMENTO INTERNO DA ESCOLA DO SEU EDUCANDO NO QUE A ELE DIZ RESPEITO | 1,00 | 1,15 | 0,28 |
| CONVERSA COM O SEU EDUCANDO SOBRE A FORMA COMO ELE SE COMPORTA NA ESCOLA | 1,00 | 13,70 | 0,00 |
| ACHA QUE O SEU EDUCANDO É UM ALUNO | 1,00 | 6,97 | 0,01 |
| COMO ACHA QUE O SEU EDUCANDO GOSTA DA ESCOLA | 1,00 | 8,65 | 0,00 |
| LOCALIDADE DE RESIDÊNCIA DO AGREGADO FAMILIAR | 1,00 | 0,29 | 0,59 |
| A ESCOLA QUE O SEU EDUCANDO FREQUENTA TEM OU NÃO SECUNDÁRIO | 1,00 | 3,17 | 0,08 |
| RESPONDI AO QUESTIONÁRIO NA QUALIDADE DE | 2,00 | 0,28 | 0,87 |
| GÉNERO DO RESPONDENTE | 1,00 | 0,42 | 0,52 |

5.9.2. SEGUNDO A VARIÁVEL “CONVERSA COM O SEU EDUCANDO”

Como podemos verificar no quadro que a seguir se apresenta e tendo em conta a totalidade dos sujeitos que responderam ao nosso questionário, a maioria (82%) considerou com maior gravidade os comportamentos que constituem este indicador agregado, tendo 18% da totalidade dos respondentes considerado os mesmos com menor gravidade.

Quanto à variável em análise, depois da aplicação do teste do qui-quadrado e tendo em conta que dividimos os respondentes em dois grupos, um que responde que conversa todos os dias ou semanalmente, com o seu Educando sobre a forma como lhe corre a vida Escolar e outro que responde que conversa 1 vez por mês ou nunca com o seu Educando sobre a forma como lhe corre a vida Escolar, verificámos que, dos inquiridos que dizem que conversam todos os dias ou semanalmente com o seu Educando, a maioria (83%) atribuiu maior gravidade aos comportamentos em apreço. No grupo dos respondentes que refere que conversa 1 vez por mês ou nunca, há uma maioria (60%) que atribuiu também maior gravidade aos comportamentos que fazem parte deste indicador. Há que destacar que o grupo de respondentes com uma distribuição dos sujeitos mais extremada (83% *versus* 17%) é aquele que refere que conversa com o seu Educando sobre a forma como lhe corre a vida Escolar, todos os dias ou semanalmente, como se pode verificar no quadro sinóptico que se apresenta.

QUADRO Nº 95

RESULTADOS OBTIDOS DO CRUZAMENTO DO INDICADOR “TRANSGRESSÃO DE REGRAS NA AULA” COM A VARIÁVEL “CONVERSA COM O SEU EDUCANDO SOBRE A FORMA COMO LHE CORRE A VIDA ESCOLAR”

| INDICADOR AGREGADO: TRANSGRESSÃO DE REGRAS NA AULA | CONVERSA COM O SEU EDUCANDO SOBRE A FORMA COMO LHE CORRE A VIDA ESCOLAR | | |
|---|---|-------------------------|-------------|
| | Todos os dias; semanalmente | 1 Vez por mês; nunca | TOTAL |
| Maior Gravidade (4:7) | 330 83% | 12 60% | 342 82% |
| Menor Gravidade (8:16) | 67 17% | 8 40% | 75 18% |
| TOTAL | 397 100% | 20 100% | 417 100% |

Graus de liberdade = 1,00

X2 observado = 8,54

Probabilidade observada = 0,00

5.9.3. SEGUNDO A VARIÁVEL “CONVERSA COM O SEU EDUCANDO”

Como podemos verificar no quadro que a seguir se apresenta e tendo em conta a totalidade dos sujeitos que responderam ao nosso questionário, a maioria (82%) considerou com maior gravidade os comportamentos que constituem este indicador agregado, tendo 18% da plenitude dos respondentes considerado os mesmos com menor gravidade.

Quanto à variável em análise, depois da aplicação do teste do qui-quadrado e tendo em conta que dividimos os respondentes em dois grupos, um que responde que conversa todos os dias ou semanalmente com o seu Educando sobre a forma como ele se comporta na Escola e outro que responde que conversa 1 vez por mês ou nunca com o seu Educando sobre o mesmo tema, verificámos que dos respondentes que dizem que conversam todos os dias ou semanalmente com o seu Educando, a maioria (84%) atribui maior gravidade aos comportamentos em apreço. No grupo dos respondentes que referem que conversam 1 vez por mês ou nunca, há uma maioria (54%) que atribui maior gravidade aos comportamentos que fazem parte deste indicador. Há que destacar que o grupo de respondentes com uma disposição dos sujeitos mais extremada, (84% *versus* 16%) é aquele que refere que conversa com o seu Educando sobre a forma como ele se comporta na Escola, todos os dias ou semanalmente, como se pode verificar no quadro sinóptico que se apresenta.

QUADRO Nº 96

RESULTADOS OBTIDOS DO CRUZAMENTO DO INDICADOR “TRANSGRESSÃO DE REGRAS NA AULA” COM A VARIÁVEL “CONVERSA COM O SEU EDUCANDO SOBRE A FORMA COMO ELE SE COMPORTA NA ESCOLA”

| INDICADOR AGREGADO: TRANSGRESSÃO DE REGRAS NA AULA | CONVERSA COM O SEU EDUCANDO SOBRE A FORMA COMO ELE SE COMPORTA NA ESCOLA | | |
|---|--|-------------------------|-------------|
| | Todos os dias; semanalmente | 1 Vez por mês; nunca | TOTAL |
| Maior Gravidade (4:8) | 329 84% | 13 54% | 342 82% |
| Menor Gravidade (9:16) | 63 16% | 11 46% | 74 18% |
| TOTAL | 392 100% | 24 100% | 416 100% |

Graus de liberdade = 1,00

X² observado = 13,70

Probabilidade observada = 0,0

5.9.4 - SEGUNDO A VARIÁVEL "ACHA QUE O SEU EDUCANDO É UM ALUNO"

Da análise dos resultados obtidos, depois da aplicação do teste do qui-quadrado deste indicador agregado com a variável em apreço, podemos observar que, da totalidade da amostra, a maioria (58%) dos respondentes considerou os comportamentos com maior gravidade, ao passo que 42% dos respondentes consideraram os mesmos com menor gravidade.

Constituímos dois grupos de respondentes relativamente à variável em apreço: um onde agrupámos os respondentes que consideraram o seu Educando, muito bem comportado e outro que considerou que o seu Educando é bem comportado, se comporta mais ou menos, ou é mal comportado.

Assim, podemos verificar que dos respondentes que consideraram que o seu Educando é muito bem comportado, a maioria (72%) entendeu que os comportamentos descritos neste indicador são de maior gravidade, ao passo que os respondentes que consideraram que o seu Educando é bem comportado, se comporta mais ou menos ou é mal comportado, a maioria (55%) viu também com maior gravidade os comportamentos que fazem parte deste indicador.

Podemos ainda concluir que, no grupo de respondentes que refere que o seu Educando é muito bem comportado, a distribuição dos sujeitos foi mais extremada (72% *versus* 28%), como se pode verificar no quadro que se segue.

QUADRO Nº 97

RESULTADOS OBTIDOS DO CRUZAMENTO DO INDICADOR "TRANSGRESSÃO DE REGRAS NA AULA" COM A VARIÁVEL "ACHA QUE O SEU EDUCANDO É UM ALUNO"

| INDICADOR AGREGADO: TRANSGRESSÃO DE REGRAS NA AULA | ACHA QUE O SEU EDUCANDO É UM ALUNO | | |
|---|------------------------------------|---|-------------|
| | Muito bem comportado | Bem comportado; comporta-se mais ou menos; mal comportado | TOTAL |
| Maior Gravidade (4:7) | 50 72% | 193 55% | 243 58% |
| Menor Gravidade (8:16) | 19 28% | 156 45% | 175 42% |
| TOTAL | 69 100% | 349 100% | 418 100% |

Graus de liberdade = 1,00

X² observado = 6,97

Probabilidade observada = 0,01

5.9.5. SEGUNDO A VARIÁVEL “COMO ACHA QUE O SEU EDUCANDO GOSTA DA ESCOLA”

Da análise dos resultados obtidos, depois da aplicação do teste do qui-quadrado deste indicador agregado com a variável em apreço, pudemos observar que, da totalidade da amostra, a maioria (58%) dos respondentes considerou os comportamentos com maior gravidade, ao passo que 42% dos inquiridos consideraram os comportamentos com menor gravidade.

Constituímos dois grupos de respondentes relativamente à variável em apreço: um onde agrupámos os respondentes que consideraram que o seu Educando gosta muito ou gosta da Escola e outro que considerou que o seu Educando gosta mais ou menos ou não gosta da Escola.

Assim, pudemos concluir que, dos respondentes que consideraram que o seu Educando gosta muito ou gosta da Escola, a maioria (62%) entende que os comportamentos descritos neste indicador são de maior gravidade, ao passo que dos respondentes que consideraram que, o seu Educando gosta mais ou menos ou não gosta da Escola, a maioria (56%) vê com menor gravidade os comportamentos que fazem parte deste indicador.

Podemos ainda verificar que, no grupo de respondentes que refere que o seu Educando gosta muito ou gosta da Escola, a distribuição dos sujeitos foi mais extremada (62% *versus* 38%) como se pode comprovar pela análise do quadro que se segue.

QUADRO Nº 98
RESULTADOS OBTIDOS DO CRUZAMENTO DO INDICADOR “TRANSgressÃO DE REGRAS NA AULA”
COM A VARIÁVEL “COMO ACHA QUE O SEU EDUCANDO GOSTA DA ESCOLA”

| INDICADOR AGREGADO: TRANSgressÃO DE REGRAS NA AULA | COMO ACHA QUE O SEU EDUCANDO GOSTA DA ESCOLA | | |
|---|--|--------------------------------|-------------|
| | Gosta muito; gosta | Gosta mais ou menos; não gosta | TOTAL |
| Maior Gravidade (4:7) | 205 62% | 38 44% | 243 58% |
| Menor Gravidade (8:16) | 127 38% | 48 56% | 175 42% |
| TOTAL | 332 100% | 86 100% | 418 100% |

Graus de liberdade = 1,00

X2 observado = 6,65

Probabilidade observada = 0,00

Por forma a extrairmos algumas conclusões, podemos referir que construímos este indicador agregado com o item "32 – Durante a aula o Aluno senta-se em cima da mesa", em que 50,83% dos respondentes consideram muito grave este comportamento, o "item 31 – Entrar e sair da aula aos empurrões", em que 62,88% dos sujeitos consideram grave este comportamento, o item "26 – Na aula sair do lugar sem autorização", em que 60,99% dos respondentes consideram grave este comportamento e o item "28 – Não levar o material necessário para a aula", em que 67,85% dos respondentes consideram grave o comportamento.

Com o objectivo de tratarmos as respostas obtidas, dividimos os respondentes em dois grupos: um que atribui maior gravidade aos comportamentos em análise e constituído por 247 sujeitos correspondentes a 57,45% do total e outro que atribui menor gravidade aos comportamentos em presença, constituído por 175 sujeitos, correspondentes a 41,39% dos respondentes.

Podemos verificar que as variáveis "Constituição do Agregado Familiar dos Alunos", "Idade dos Pais dos Alunos", "Idade das Mães dos Alunos", "Idade dos Encarregados de Educação dos Alunos", "Quem é o Encarregado de Educação dos Alunos", "Profissão dos Pais dos Alunos", "Profissão das Mães dos Alunos", "Profissão dos Encarregados de Educação dos Alunos", "Habilitações Literárias dos Pais dos Alunos", "Habilitações Literárias das Mães dos Alunos", "Habilitações Literárias dos Encarregados de Educação dos Alunos", "o seu Educando já reprovou alguma vez", "Considera o seu Educando relativamente ao comportamento um Aluno", "Conhece o Regulamento Interno da Escola do seu Educando no que a ele diz respeito", "Localidade de residência do Agregado Familiar", "a Escola que o seu Educando frequenta tem ou não Secundário", "Respondi ao questionário na qualidade de" e "Género do Respondente" parecem não influenciar a representação dos sujeitos acerca deste indicador, uma vez que dos cruzamentos que efectuámos não foi possível encontrar resultados estatisticamente significativos.

Pelo contrário, encontrámos diferenças estatisticamente significativas nos cruzamentos efectuados com as variáveis "Conversa com o seu Educando sobre a forma como lhe corre a vida Escolar", "Conversa com o seu Educando sobre a forma como ele se comporta na Escola", "Acha que o seu Educando é um Aluno" e "Como acha que o seu Educando gosta da Escola".

Por conseguinte, relativamente à variável "Conversa com o seu Educando sobre a forma como lhe corre a vida Escolar", parecem ser os sujeitos que dizem que o fazem todos os dias ou semanalmente os que maior gravidade atribuem aos comportamentos em estudo.

No que respeita à variável “Conversa com o seu Educando sobre a forma como ele se comporta na Escola”, parecem ser os respondentes que dizem que conversam todos os dias ou semanalmente sobre este assunto com os seus Educandos os que maior gravidade atribuem aos comportamentos em estudo.

Relativamente à variável “Acha que o seu Educando é um Aluno”, parecem ser os respondentes que acham que o seu Educando é um Aluno muito bem comportado os que de forma mais expressiva entendem os comportamentos deste indicador com maior gravidade.

No que diz respeito à variável “Como acha, que o seu Educando gosta da Escola”, parecem ser os respondentes que dizem que o seu Educando gosta muito ou gosta os que atribuem maior gravidade aos comportamentos descritos neste indicador.

De seguida, vamos apresentar os resultados obtidos acerca do indicador agregado “Transgressões de Regras de Boas Maneiras na Aula”.

5.10. TRANSGRESSÃO DE REGRAS DE BOAS MANEIRAS NA AULA

Agrupámos este indicador agregado em três itens: o “21 – Comer nas aulas”, o “12 - Estar na aula com o boné na cabeça” e o “18 - Mastigar pastilhas elásticas na aula”.

Os resultados que obtivemos foram os seguintes:

Num total de 423 respondentes, o estudo das frequências observadas permitiu-nos verificar que a maioria (54,37%) dos respondentes ao item 21 considerou o comportamento descrito como Grave, que 46,10% dos respondentes ao item 12 consideraram o comportamento em apreço como Grave e que 50,35% dos respondentes ao item 18 consideraram o comportamento referido como Grave.

No quadro que se segue, podemos verificar com mais pormenor as variações globais de cada uma das respectivas respostas que recolhemos.

QUADRO Nº 99
NÚMERO DE SUJEITOS E PORCENTAGENS DAS RESPOSTAS AOS ITENS DO INDICADOR
AGREGADO “TRANSGRESSÃO DE REGRAS DE BOAS MANEIRAS NA AULA”

| ITENS: | INDICADOR AGREGADO: TRANSGRESSÃO DE REGRAS DE BOAS MANEIRAS NA AULA | | | | | |
|---|--|--------------------|---------------|--------------------|----------------------|----------------|
| | Não responderam (0) | Muito Grave (1) | Grave (2) | Pouco Grave (3) | Sem Gravidade (4) | Totais |
| 21 - Comer nas aulas + | 1 0,24% | 138 32,62% | 230 54,37% | 43 10,17% | 11 2,60% | 423 100,00% |
| 12 - Estar na aula com o boné na cabeça + | 4 0,95% | 71 16,78% | 195 46,10% | 123 29,08% | 30 7,09% | 423 100,00% |
| 18 - Mastigar pastilhas elásticas na aula + | 3 0,71% | 38 8,98% | 213 50,35% | 138 32,62% | 31 7,33% | 423 100,00% |

No quadro que apresentamos em seguida, podemos verificar as frequências observadas no conjunto dos dois itens e que nos permitiram formar dois grupos de respondentes.

Por conseguinte, a estes era pedido que assinalassem a sua resposta entre quatro possíveis, numa escala que ia de Muito Grave (1) a Sem Gravidade (4).

Assim, em termos teóricos, os valores do indicador agregado podiam variar entre 3 e 12.

Como podemos verificar pela análise do quadro que a seguir apresentamos, dividimos os respondentes em dois escalões: no primeiro (3 e 6) ou escalão mais forte que corresponde a 235 sujeitos (55.56% do total), estão aqueles que atribuem maior gravidade aos comportamentos em apreço. No segundo (7 e 12) ou escalão mais fraco que corresponde a 182 sujeitos (43,03% do total), estão os que atribuíram menor gravidade aos comportamentos referidos.

De seguida, apresentamos o quadro elucidativo dos resultados que obtivemos e o modo como formámos os respectivos intervalos:

QUADRO Nº 100
INTERVALOS, NÚMERO DE RESPONDENTES E PERCENTAGENS
DO INDICADOR AGREGADO "TRANSGRESSÃO DE REGRAS DE BOAS MANEIRAS NA AULA"

| INDICADOR AGREGADO: TRANSGRESSÃO DE REGRAS DE BOAS MANEIRAS NA AULA | | |
|--|---------------------|----------------|
| INTERVALOS | N.º DE RESPONDENTES | PERCENTAGENS |
| Não responderam | 6 | 1,42% |
| Escalão mais forte (3) | 18 | 4,26% |
| | 33 | 7,80% |
| Maior Gravidade (3:6) | 61 | 14,42% |
| | 123 | 29,08% |
| Escalão mais fraco (12) | 75 | 17,73% |
| | 53 | 12,53% |
| | 28 | 6,62% |
| Menor Gravidade (7:12) | 17 | 4,02% |
| | 5 | 1,18% |
| | 4 | 0,95% |
| Totais | 423 | 100,00% |

5.10.1 - SEGUNDO AS CARACTERÍSTICAS DOS RESPONDENTES

Os cruzamentos que operámos do indicador agregado com as variáveis independentes e com a aplicação do teste do qui-quadrado, permitiram-nos detectar diferenças estatisticamente significativas nos cruzamentos com as variáveis:

- ⇒ Idade dos Pais dos Alunos;
- ⇒ Idade das Mães dos Alunos;
- ⇒ Habilitações Literárias dos Encarregados de Educação dos Alunos;
- ⇒ Conversa com o seu Educando sobre a forma como corre a vida Escolar;
- ⇒ Conhece o Regulamento Interno da Escola do seu Educando no que a ele lhe diz respeito;
- ⇒ Conversa com o seu Educando sobre a forma como ele se comporta na Escola;
- ⇒ Como acha que o seu Educando gosta da Escola.

Por conseguinte, o quadro que de seguida apresentamos dá-nos conta disso mesmo, revelando também os valores que resultaram da aplicação do teste do qui-quadrado:

QUADRO Nº 101

ELEMENTOS ESTATÍSTICOS RESULTANTES DO CRUZAMENTO DO INDICADOR AGREGADO "TRANSgressÃO DE REGRAS DE BOAS MANEIRAS NA AULA"

| Indicador Agregado: Transgressão de regras de boas maneiras na aula | GRAUS DE LIBERDADE | X 2 (OBSERVADO) | PROBABILIDADE (OBSERVADA) |
|---|--------------------|-----------------|---------------------------|
| CONSTITUIÇÃO DO AGREGADO FAMILIAR DO ALUNO | 1,00 | 0,22 | 0,64 |
| IDADE DOS PAIS DOS ALUNOS | 1,00 | 11,81 | 0,00 |
| IDADE DAS MÃES DOS ALUNOS | 1,00 | 4,03 | 0,04 |
| IDADE DOS ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO | 1,00 | 2,88 | 0,09 |
| QUEM É O ENCARREGADO DE EDUCAÇÃO | 1,00 | 1,19 | 0,28 |
| PROFISSÃO DOS PAIS DOS ALUNOS | 1,00 | 0,04 | 0,84 |
| PROFISSÃO DAS MÃES DOS ALUNOS | 1,00 | 0,98 | 0,32 |
| PROFISSÃO DOS ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO DOS ALUNOS | 1,00 | 2,25 | 0,13 |
| HABILITAÇÕES LITERÁRIAS DOS PAIS DOS ALUNOS | 1,00 | 1,17 | 0,28 |
| HABILITAÇÕES LITERÁRIAS DAS MÃES DOS ALUNOS | 1,00 | 2,14 | 0,14 |
| HABILITAÇÕES LITERÁRIAS DOS ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO DOS ALUNOS | 1,00 | 5,15 | 0,02 |
| O SEU EDUCANDO JÁ REPROVOU ALGUMA VEZ | 1,00 | 2,84 | 0,09 |
| CONVERSA COM O SEU EDUCANDO SOBRE A FORMA COMO LHE CORRE A VIDA ESCOLAR | 1,00 | 6,15 | 0,01 |
| CONSIDERA O SEU EDUCANDO RELATIVAMENTE AO APROVEITAMENTO UM ALUNO | 1,00 | 1,00 | 0,32 |
| CONHECE O REGULAMENTO INTERNO DA ESCOLA DO SEU EDUCANDO NO QUE A ELE DIZ RESPEITO | 1,00 | 4,22 | 0,04 |
| CONVERSA COM O SEU EDUCANDO SOBRE A FORMA COMO ELE SE COMPORTA NA ESCOLA | 1,00 | 5,50 | 0,02 |
| ACHA QUE O SEU EDUCANDO É UM ALUNO | 1,00 | 0,04 | 0,85 |
| COMO ACHA QUE O SEU EDUCANDO GOSTA DA ESCOLA | 1,00 | 6,07 | 0,01 |
| LOCALIDADE DE RESIDÊNCIA DO AGREGADO FAMILIAR | 1,00 | 0,61 | 0,44 |
| A ESCOLA QUE O SEU EDUCANDO FREQUENTA TEM OU NÃO SECUNDÁRIO | 1,00 | 2,16 | 0,14 |
| RESPONDI AO QUESTIONÁRIO NA QUALIDADE DE | 2,00 | 0,00 | 0,96 |
| GÉNERO DO RESPONDENTE | 1,00 | 0,19 | 0,66 |

5.10.2 - SEGUNDO A VARIÁVEL "IDADE DOS PAIS DOS ALUNOS"

Como podemos analisar no quadro que a seguir se apresenta, da totalidade da nossa amostra, a maioria (57%) dos sujeitos considerou com maior gravidade os comportamentos em apreço e que fazem parte deste indicador agregado. Verificamos também que, no grupo dos Pais dos Alunos com idade até 45 anos, a maioria (63%) atribuiu maior gravidade aos comportamentos e que no grupo com mais de 46 anos a maioria (56%) atribuiu menor gravidade aos comportamentos em estudo.

Podemos ainda verificar que, no grupo dos mais novos, com idade até 45 anos, a distribuição dos sujeitos foi mais extremada (63% *versus* 37%), como podemos verificar no quadro que de seguida se apresenta.

QUADRO Nº 102

RESULTADOS OBTIDOS DO CRUZAMENTO DO INDICADOR AGREGADO "TRANSGRESSÃO DE REGRAS DE BOAS MANEIRAS NA AULA" COM A VARIÁVEL "IDADE DOS PAIS DOS ALUNOS"

| INDICADOR AGREGADO: TRANSGRESSÃO DE REGRAS DE BOAS MANEIRAS NA AULA | IDADE DOS PAIS DOS ALUNOS | | |
|---|---------------------------|------------------------|-------------|
| | Mais novos Até 45 anos | Com mais de 46 anos | TOTAL |
| Maior Gravidade (3:6) | 157 63% | 56 44% | 213 57% |
| Menor Gravidade (7:12) | 92 37% | 70 56% | 162 43% |
| TOTAL | 249 100% | 126 100% | 375 100% |

Graus de liberdade = 1,00

X² observado = 11,81

Probabilidade observada = 0,00

5.10.3. SEGUNDO A VARIÁVEL "IDADE DAS MÃES DOS ALUNOS"

Como podemos verificar no quadro que a seguir se apresenta, da totalidade da nossa amostra, a maioria (56%) dos sujeitos considerou com maior gravidade os comportamentos em apreço e que fazem parte deste indicador agregado. Verificamos também que, no grupo das Mães dos Alunos com idade até 45 anos, a maioria (59%) atribuiu maior gravidade aos comportamentos e que, no grupo com mais de 46 anos, a maioria (53%) atribuiu menor gravidade aos comportamentos em estudo.

Podemos ainda verificar que, no grupo das mais novas, com idade até aos 45 anos, a distribuição dos sujeitos foi mais extremada (59% *versus* 41%), como podemos verificar no quadro que de seguida se apresenta.

QUADRO Nº 103

RESULTADOS OBTIDOS DO CRUZAMENTO DO INDICADOR AGREGADO "TRANSGRESSÃO DE REGRAS DE BOAS MANEIRAS NA AULA" COM A VARIÁVEL "IDADE DAS MÃES DOS ALUNOS"

| INDICADOR AGREGADO: TRANSGRESSÃO DE REGRAS DE BOAS MANEIRAS NA AULA | IDADE DAS MÃES DOS ALUNOS | | |
|---|---------------------------|------------------------|-------------|
| | Mais novas Até 45 anos | Com mais de 46 anos | TOTAL |
| Maior Gravidade (3:6) | 187 59% | 40 47% | 227 56% |
| Menor Gravidade (7:12) | 132 41% | 46 53% | 178 44% |
| TOTAL | 319 100% | 86 100% | 405 100% |

Graus de liberdade = 1,00

X2 observado = 4,03

Probabilidade observada = 0,04

5.10.4. SEGUNDO A VARIÁVEL “HABILITAÇÕES LITERÁRIAS DOS ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO”

Para tratamento estatístico, agrupámos os respondentes neste indicador agregado em dois grupos: os Encarregados de Educação dos Alunos com habilitações superiores e outro grupo sem habilitações superiores.

Depois de aplicarmos o teste do qui-quadrado, podemos verificar que, da totalidade da amostra, a maioria (56%) considera com maior gravidade os comportamentos em presença enquanto 44% dos respondentes consideram os mesmos com menor gravidade.

É possível ainda verificar que, dos respondentes pertencentes ao grupo com habilitações superiores, a maioria (56%) atribuiu menor gravidade aos comportamentos em apreço.

Relativamente ao grupo dos Encarregados de Educação dos Alunos sem habilitação superior, verificámos que a maioria (58%) se situa na categoria de maior gravidade. O grupo dos Encarregados de Educação sem habilitação superior manifesta uma distribuição de respostas mais extremadas (58% *versus* 42%), como podemos verificar no quadro que de seguida se apresenta.

QUADRO Nº 104

RESULTADOS OBTIDOS DO CRUZAMENTO DO INDICADOR AGREGADO “TRANSgressÃO DE REGRAS DE BOAS MANEIRAS NA AULA” COM A VARIÁVEL “HABILITAÇÕES LITERÁRIAS DOS ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO DOS ALUNOS”

| INDICADOR AGREGADO: TRANSgressÃO DE REGRAS DE BOAS MANEIRAS NA AULA | HABILITAÇÕES LITERÁRIAS DOS ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO DOS ALUNOS | | |
|---|--|-----------------------------|-------------|
| | Com habilitação superior | Sem habilitação superior | TOTAL |
| Maior Gravidade (3:6) | 31 44% | 195 58% | 226 56% |
| Menor Gravidade (7:12) | 40 56% | 139 42% | 179 44% |
| TOTAL | 71 100% | 334 100% | 405 100% |

Graus de liberdade = 1,00

X2 observado = 5,15

Probabilidade observada = 0,02

5.10.5 - SEGUNDO A VARIÁVEL "CONVERSA COM O SEU EDUCANDO"

Como podemos verificar no quadro que a seguir se apresenta e tendo em conta a totalidade dos sujeitos que responderam ao nosso questionário, a maioria (56%) considerou com maior gravidade os comportamentos que constituem este indicador agregado, tendo 44% da totalidade dos respondentes considerado os mesmos com menor gravidade.

Quanto à variável em análise, depois da aplicação do teste do qui-quadrado e tendo em conta que dividimos os respondentes em dois grupos: um que responde que conversa todos os dias com o seu Educando sobre a forma como lhe corre a vida Escolar e outro que responde que conversa semanalmente 1 vez por mês ou nunca com o seu Educando sobre a forma como lhe corre a vida Escolar, verificámos que, dos inquiridos que dizem que conversam todos os dias com o seu Educando, a maioria (60%) atribui maior gravidade aos comportamentos em apreço. No grupo dos respondentes que refere que conversa semanalmente, 1 vez por mês ou nunca, há uma maioria (55%) que atribui menor gravidade aos comportamentos que fazem parte deste indicador. Há que destacar que o grupo de respondentes com uma distribuição dos sujeitos mais extremada (60% *versus* 40%) é o que refere que conversa com o seu Educando sobre a forma como lhe corre a vida Escolar todos os dias, atribuindo a maioria maior gravidade, como se pode verificar no quadro sinóptico que se apresenta.

QUADRO Nº 105

RESULTADOS OBTIDOS DO CRUZAMENTO DO INDICADOR AGREGADO "TRANSGRESSÃO DE REGRAS DE BOAS MANEIRAS NA AULA" COM A VARIÁVEL "CONVERSA COM O SEU EDUCANDO SOBRE A FORMA COMO LHE CORRE A VIDA ESCOLAR"

| INDICADOR AGREGADO: TRANSGRESSÃO DE REGRAS DE BOAS MANEIRAS NA AULA | CONVERSA COM O SEU EDUCANDO SOBRE A FORMA COMO LHE CORRE A VIDA ESCOLAR | | |
|---|--|---------------------------------------|-------------|
| | Todos os dias | Semanalmente; 1 vez por mês; nunca | TOTAL |
| Maior Gravidade (3:6) | 189 60% | 45 45% | 234 56% |
| Menor Gravidade (7.12) | 128 40% | 54 55% | 182 44% |
| TOTAL | 317 100% | 99 100% | 416 100% |

Graus de liberdade = 1,00

X2 observado = 6,15

Probabilidade observada = 0,01

5.10.6. SEGUNDO A VARIÁVEL “CONHECE O REGULAMENTO INTERNO DA ESCOLA”

Com o cruzamento deste indicador agregado com a variável em presença e aplicando o teste do qui-quadrado procurávamos saber de que forma a representação dos respondentes poderia ser ou não estatisticamente significativa.

Assim, da análise dos resultados obtidos, verificámos que, da totalidade da amostra, a maioria (56%) dos respondentes considerou com maior gravidade os comportamentos que fazem parte deste indicador.

Dos respondentes que referiram que não conhecem ou conhecem mal o Regulamento Interno da Escola do Educando no que a ele diz respeito, a maioria (51%) considerou com maior gravidade os comportamentos descritos no indicador agregado. Podemos verificar ainda que, dos respondentes que referiram que conheciam bem ou conheciam muito bem o Regulamento Interno da Escola do Educando no que a ele diz respeito, a maioria (61%) considerou com maior gravidade os comportamentos que fazem parte deste indicador. Há que destacar que o grupo de respondentes com uma distribuição de respostas dos sujeitos mais extremada, (61% *versus* 39%) é o que refere que conhece bem ou conhece muito bem o Regulamento Interno da Escola do seu Educando no que a ele diz respeito.

É, pois, esta a descrição que podemos observar no quadro que se segue.

QUADRO Nº 106

RESULTADOS OBTIDOS DO CRUZAMENTO DO INDICADOR AGREGADO “TRANSGRESSÃO DE REGRAS DE BOAS MANEIRAS NA AULA” COM A VARIÁVEL “CONHECE O REGULAMENTO INTERNO DA ESCOLA DO SEU EDUCANDO NO QUE A ELE DIZ RESPEITO”

| INDICADOR AGREGADO: TRANSGRESSÃO DE REGRAS DE BOAS MANEIRAS NA AULA | CONHECE O REGULAMENTO INTERNO DA ESCOLA DO SEU EDUCANDO NO QUE A ELE DIZ RESPEITO | | |
|---|--|-----------------------------------|-------------|
| | Não conheço; conheço mal | Conheço bem; conheço muito bem | TOTAL |
| Maior Gravidade (3:6) | 94 51% | 140 61% | 234 56% |
| Menor Gravidade (7.12) | 91 49% | 90 39% | 181 44% |
| TOTAL | 185 100% | 230 100% | 415 100% |

Graus de liberdade = 1,00

X2 observado = 4,22

Probabilidade observada = 0,04

5.10.7. SEGUNDO A VARIÁVEL “CONVERSA COM O SEU EDUCANDO”

Como podemos verificar no quadro que a seguir se apresenta e tendo em conta a totalidade dos sujeitos que responderam ao nosso questionário, a maioria (56%) considerou com maior gravidade os comportamentos que constituem este indicador agregado, tendo 44% dos respondentes considerado os mesmos com menor gravidade.

Quanto à variável em análise, depois da aplicação do teste do qui-quadrado e tendo em conta que dividimos os respondentes em dois grupos, um que responde que, conversa todos os dias ou semanalmente com o seu Educando sobre a forma como ele se comporta na Escola e outro que responde que conversa 1 vez por mês ou nunca com o seu Educando sobre o mesmo assunto, verificámos que, dos inquiridos que dizem que conversam todos os dias ou semanalmente com o seu Educando, a maioria (58%) atribui maior gravidade aos comportamentos em apreço. No grupo dos respondentes que refere que conversa 1 vez por mês ou nunca, há uma maioria (67%) que atribui menor gravidade aos comportamentos que fazem parte deste indicador. Há que destacar que o grupo de respondentes com uma distribuição dos sujeitos mais extremada, (67% *versus* 33%) é o que refere que conversa com o seu Educando sobre a forma como ele se comporta na Escola 1 vez por mês ou nunca e a maioria responde menor gravidade, como se pode verificar no quadro sinóptico que se apresenta.

QUADRO Nº 107

RESULTADOS OBTIDOS DO CRUZAMENTO DO INDICADOR AGREGADO “TRANSGRESSÃO DE REGRAS DE BOAS MANEIRAS NA AULA” COM A VARIÁVEL “CONVERSA COM O SEU EDUCANDO SOBRE A FORMA COMA ELE SE COMPORTA NA ESCOLA”

| INDICADOR AGREGADO: TRANSGRESSÃO DE REGRAS DE BOAS MANEIRAS NA AULA | CONVERSA COM O SEU EDUCANDO SOBRE A FORMA COMA ELE SE COMPORTA NA ESCOLA | | |
|---|---|-------------------------|-------------|
| | Todos os dias; semanalmente | 1 vez por mês; nunca | TOTAL |
| Maior Gravidade (3:6) | 226 58% | 8 33% | 234 56% |
| Menor Gravidade (7.12) | 165 42% | 16 67% | 181 44% |
| TOTAL | 391 100% | 24 100% | 415 100% |

Graus de liberdade = 1,00

X2 observado = 5,50

Probabilidade observada = 0,02

5.10.8. SEGUNDO A VARIÁVEL “COMO ACHA QUE O SEU EDUCANDO GOSTA DA ESCOLA”

Da análise dos resultados obtidos depois da aplicação do teste do qui-quadrado deste indicador agregado com a variável em apreço, podemos observar que, da totalidade da amostra, a maioria (56%) dos respondentes considerou os comportamentos com maior gravidade, ao passo que 44% dos respondentes consideraram os comportamentos com menor gravidade.

Constituímos dois grupos de respondentes relativamente à variável em apreço: um, onde agrupámos os respondentes que consideraram que o seu Educando gosta muito e outro que considerou que o seu Educando gosta, ou gosta mais ou menos, ou não gosta da Escola.

Assim, podemos verificar que dos respondentes que consideraram que o seu Educando gosta muito da Escola, a maioria (67%) entende que os comportamentos descritos neste indicador são de maior gravidade, ao passo que dos respondentes que consideraram que o seu Educando gosta, gosta mais ou menos, ou não gosta da Escola, a maioria (53%) vê os comportamentos que fazem parte deste indicador também com maior gravidade.

Podemos ainda verificar que, no grupo de respondentes que refere que o seu Educando gosta muito da Escola, a distribuição dos sujeitos foi mais extremada (67% *versus* 33%), como se poderá observar no quadro que se segue.

QUADRO Nº 108

RESULTADO OBTIDO DO CRUZAMENTO DO INDICADOR AGREGADO “TRANSGRESSÃO DE REGRAS DE BOAS MANEIRAS NA AULA”, COM A VARIÁVEL “COMO ACHA, QUE O SEU EDUCANDO GOSTA DA ESCOLA”

| INDICADOR AGREGADO: TRANSGRESSÃO DE REGRAS DE BOAS MANEIRAS NA AULA | COMO ACHA, QUE O SEU EDUCANDO GOSTA DA ESCOLA | | |
|---|---|---|-------------|
| | Gosta muito | Gosta; Gosta mais ou menos; Não gosta | TOTAL |
| Maior Gravidade (3:6) | 70 67% | 165 53% | 235 56% |
| Menor Gravidade (7.12) | 35 33% | 147 47% | 182 44% |
| TOTAL | 105 100% | 312 100% | 417 100% |

Graus de liberdade = 1,00

X² observado = 6,07

Probabilidade observada = 0,01

Por forma a tirarmos algumas conclusões, poder-se-á referir que construímos este indicador agregado com os itens: o "21 – Comer nas aulas", que foi considerado grave por (54,37%) dos respondentes, o item "12 – Estar na aula com o boné na cabeça", que foi considerado grave por (46,10%) dos respondentes e o item "18 – Mastigar pastilhas elásticas na aula", que foi considerado grave por 50,35% dos respondentes.

Para tratarmos estatisticamente as respostas obtidas, dividimos os sujeitos em dois grupos: um, que considerámos que atribuiu maior gravidade aos comportamentos em análise num total de 234 sujeitos (55,56%) e outro, que atribui menor gravidade aos comportamentos, que corresponde a 182 sujeitos (43,03%).

Verificámos que as variáveis "Constituição do Agregado Familiar dos Alunos", "Idade dos Encarregados de Educação dos Alunos", "Quem é o Encarregado de Educação", "Profissão dos Pais dos Alunos", "Profissão das Mães dos Alunos", "Profissão dos Encarregados de Educação dos Alunos", "Habilitações Literárias dos Pais dos Alunos", "Habilitações Literárias das Mães dos Alunos", "O seu Educando já reprovou alguma vez", "Considera o seu Educando relativamente ao aproveitamento um Aluno", "Acha que o seu Educando é um Aluno", "Localidade de residência do Agregado Familiar", "A Escola que o seu Educando frequenta tem ou não Secundário", "Respondi ao questionário na qualidade de" e "Género do Respondente" parecerem não influenciar a representação dos sujeitos, uma vez que nos cruzamentos que efectuámos não foi possível encontrar resultados estatisticamente significativos.

Pelo contrário, poder-se-á observar que é possível que as variáveis, "Idade dos Pais dos Alunos", "Idade das Mães dos Alunos", "Habilitações Literárias dos Encarregados de Educação dos Alunos", "Conversa com o seu Educando sobre a forma como lhe corre a vida Escolar", "Conhece o Regulamento Interno da Escola do seu Educando no que a ele diz respeito", "Conversa com o seu Educando sobre a forma como ele se comporta na Escola" e "Como acha que o seu Educando gosta da Escola" parecem influenciar os sujeitos da nossa amostra, uma vez que encontrámos diferenças estatisticamente significativas nos cruzamentos que efectuámos.

Assim, relativamente à variável "Idade dos Pais dos Alunos", parecem ser os mais novos, com idade até aos 45 anos, que atribuem maior gravidade aos comportamentos deste indicador.

No que respeita à variável "Idade das Mães dos Alunos", parecem ser as mais novas, com idade até aos 45 anos, que atribuem maior gravidade aos comportamentos em presença.

Relativamente à variável “Habilitações Literárias dos Encarregados de Educação dos Alunos”, parecem ser os sujeitos sem habilitação superior que atribuem maior gravidade aos comportamentos em presença.

No que respeita à variável “Conversa com o seu Educando sobre a forma como lhe corre a vida Escolar”, parecem ser os respondentes que dizem que conversam todos os dias com os seus Educandos os que maior gravidade atribuem aos comportamentos que fazem parte deste indicador.

Relativamente à variável “Conhece o Regulamento Interno da Escola do seu Educando no que a ele diz respeito”, parecem ser os respondentes que dizem que conhecem bem, conhecem muito bem os que maior gravidade atribui aos comportamentos descritos neste indicador.

No que respeita à variável “Conversa com o seu Educando sobre a forma como ele se comporta na Escola”, parecem ser os respondentes que dizem que conversam 1 vez por mês ou nunca os que menor gravidade atribuem aos comportamentos em análise.

Podemos ainda verificar relativamente à variável “Como acha que o seu Educando gosta da Escola”, que parecem ser os respondentes que dizem que o seu Educando gosta muito da Escola os que maior gravidade atribuem aos comportamentos que estamos a analisar neste indicador agregado.

Vamos apresentar um quadro sinóptico que nos dá uma perspectiva geral dos resultados obtidos nesta investigação ao qual faremos referência na conclusão que de seguida apresentamos.

CAPÍTULO 6 – DISCUSSÃO E CONCLUSÕES

6.1. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

É muito claro que vivemos tempos de profundas mudanças, visíveis em todos os sectores da actividade humana. As mudanças que se operam são de tal dimensão que algumas são marcadas pela transitoriedade, dando-nos a sensação de serem meramente virtuais, uma vez que a velocidade com que as mesmas se operam é de tal forma rápida que o que nos parece é que a virtualidade das mesmas é uma realidade objectiva, parecendo a incerteza que as caracteriza ser a única certeza que temos. No dizer de pensadores contemporâneos, vivemos um cruzamento de sombras, sombras que vêm do passado que, ora pensamos já não sermos, ora pensamos não termos ainda deixado de ser, sombras que vêm do futuro que, ora pensamos já sermos, ora pensamos nunca virmos a ser. Este é um pensamento de Boaventura Sousa Santos, que bem pode caracterizar este tempo de incerteza em que vivemos.

Na verdade, ao chegarmos aqui, um aqui que já não existe uma vez que já passou, toda esta problemática é fruto de um conjunto de inovações tecnológicas intimamente ligadas às Novas Tecnologias da Informação.

Este novo paradigma tem tido repercussão nas organizações pondo fim a alguns, criando outros com novos conceitos de funcionamento, criando novas perspectivas de desenvolvimento social e económico, vincados por uma globalização que de alguma forma está a gerar um conjunto de mutações cujas consequências dificilmente será possível prever.

Ora, o Sistema Educativo, como pilar central do subsistema Educação, não está imune a estas mutações e, pelo que nos é dado observar, está também a sofrer estas influências.

O Sistema Educativo e a Escola onde coexistem e se cruzam um conjunto de factores e de interacções sociais podem e porventura devem servir como uma reserva ao serviço da sociedade onde pode ser assegurado e até amplificado um conjunto de valores que possam servir como a consciência crítica de uma Sociedade marcada pelo “economês”, que não olha e não vê o que se passa à sua volta e, tantas vezes, no seu seio em termos de coesão social. Ora, esta questão é tanto mais importante uma vez que a principal função que está entregue à Escola é a preparação das novas gerações.

É verdade que hoje são imputadas à Escola cada vez mais tarefas, uma vez que a Família enquanto unidade básica da Sociedade formada por indivíduos ligadas por laços afectivos está cada vez mais preocupada com o sustento dos seus e com o seu bem-estar

material. O conceito de Família tem evoluído ao longo dos tempos e essas mutações de que tem sido alvo implicam também mudanças socioculturais motivadas por variáveis sócio-económicas, políticas, religiosas, sendo algumas questões fracturantes em termos de concepção e conceito do termo Família.

No meio destas questões que se têm colocado estão os filhos e estes são a primeira preocupação de todas as Famílias.

Assim, de uma forma geral as funções de protecção, de bem-estar, o crescimento harmonioso, bem como o amor e carinho que são devidos aos descendentes têm sido globalmente desempenhadas a contento pela Família.

No entanto, a questão que muitas vezes se coloca é o tempo dedicado aos filhos eles e por isso temos hoje em dia a geração do "hipermercado", onde uma grande parte dos Pais levam os filhos quando têm tempo e "compram o brinquedo de que o filho mais gosta", tentando compensar com bens materiais a falta de tempo para o diálogo, para a brincadeira, para o estar presente.

Esta questão faz-me lembrar um poema de Neimar de Barros, intitulado *Não tenho tempo*, que não vamos reproduzi-lo aqui, mas que, por o acharmos relevante, incluímo-lo em anexo.

Este poema marca de alguma forma uma grande parte das Famílias, o que nos leva a referir que de alguma forma, para além das funções que já referimos, deveriam também assegurar uma certa continuidade da cultura social e a função de transmitir uma certa forma de estar e de ser, de forma a ensinar com respeito e autoridade o que não é correcto fazer, relacionando assim um conjunto de aprendizagens socializantes, com direitos mas também com as regras, normas e obrigações que são fundamentais para uma sociedade responsável e democrática.

Um tema que nos pareceu ser de primordial importância foi a relação Escola/Família. Estas duas instituições sociais partilham cada vez mais a função da aprendizagem e a da socialização.

Elas estão "condenadas" a implementar e a reforçar o seu relacionamento, aplicando e desenvolvendo canais de comunicação cada vez mais permanentes mas também mais eficazes.

Uma das principais preocupações da Escola e dos seus actores, principalmente dos Professores, é a Indisciplina Escolar. Esta é uma problemática tão importante que ninguém se pode colocar à margem desta questão. Políticos, Pais, Professores, Funcionários, em suma, toda a Comunidade tem de ganhar consciência que a mesma é uma questão que em primeiro

lugar tem de ser compreendida, depois combatida com acções preventivas e de controlo que urge implementar e desenvolver.

Nesta nossa investigação, a nossa principal preocupação foi compreender melhor toda a polissemia do tema em análise e tentar clarificar algumas particularidades que a circundam.

Para isso, formulámos uma pergunta de partida para a qual tentámos adequar uma metodologia, de forma a podermos encontrar algumas respostas às inquietações que nos assolam.

A pergunta de partida foi:

Que representações têm os Encarregados de Educação da gravidade dos comportamentos indisciplinados dos Alunos?

Para aprofundarmos alguns conhecimentos, socorremo-nos de um conjunto de bibliografia de autores de referência dado que o trabalho de investigação destes tem sido desenvolvido neste campo.

Assim, fizemos o enquadramento teórico da temática e descortinámos que a mesma está muito longe de ser consensual.

Encontrámos uma corrente que relaciona de forma muito clara a Indisciplina Escolar com uma certa inadaptação dos Alunos. Estas investigações têm um cunho marcadamente psicológico e o seu principal campo de estudo está relacionado com os Alunos com Necessidades Educativas Especiais. Nesta perspectiva, evidencia-se o Aluno como principal causador da Indisciplina.

Também conseguimos descortinar algumas abordagens que nos alertaram para as chamadas perspectivas desculpabilizantes dos Alunos. Neste tipo de abordagem, parece-nos muito nítido haver sinais que nos conduziam para a compreensão desta temática, diremos uma certa forma de olhar a indisciplina, recorrendo a factores de ordem psicológica mas também de ordem social e pedagógica. De alguma forma estão presentes nesta forma de encarar esta problemática factores e variáveis sociodemográficas como factores sociais, género dos Alunos, autoconceito e outros. Foi ainda possível verificar que dentro das chamadas variáveis sociodemográficas cada uma por si só poderia influenciar ou não questões ligadas à Indisciplina Escolar.

Assim, verificámos que a variável "Zona Geográfica" referente aos Alunos e à Escola locais onde estão inseridos poderiam influenciar a Indisciplina Escolar, tanto de forma positiva como negativa, sendo vários os estudos que o demonstram.

Relativamente à variável “Género do respondente”, também neste caso encontramos na revista da literatura um conjunto de estudos que demonstram que os actos indisciplinados são mais frequentes no género masculino do que no género feminino.

Abordámos a variável “Idade dos Alunos” e a forma como poderia influenciar ou não a Indisciplina Escolar. Assim, verificámos também na revisão da literatura que esta variável tem de facto influência nos actos indisciplinados, tendo comprovado que alguns autores apontam a idade compreendida entre os 13, 14 e 15 anos, em que este género de comportamentos é mais frequente.

Relativamente à variável “Rendimento Escolar” e a sua influência na Indisciplina Escolar, verificámos que alguns estudos vão no sentido de confirmar que os Alunos com melhores resultados académicos denotam comportamentos mais adequados, isto é, menos indisciplinados do que aqueles que têm piores resultados académicos.

Abordámos também a influência do grupo nos comportamentos indisciplinados. Assim, foi possível encontrar um conjunto de autores que não só demonstram que o grupo enquanto unidade confere a um agregado de pessoas uma certa identidade como assume um papel muito importante em termos dos comportamentos individuais.

O conceito de disrupção escolar enquanto conceito clarificador relacionado com a indisciplina escolar foi analisado. Entendemos este conceito como um concepção de Indisciplina Escolar abrangente e aglutinador, uma vez que à sua volta podem ser criados um conjunto de práticas comuns de forma a pôr cobro a esses actos desobedientes, tendo uma visão da Escola que ultrapassa o espaço físico sala de aula, o que nos pareceu muito importante, tanto mais que esta até em termos físicos vai muito para além da sala de aula.

Se recordarmos a nossa pergunta de partida, facilmente chegaremos à conclusão de que a gravidade é um conceito que lhe está subjacente e é bastante importante nesta temática.

Assim, na revisão bibliográfica que realizámos não poderíamos deixar de descortinar de que forma esta questão era abordada por autores de referência. Chegámos à conclusão de que este é um conceito que tem sido tratado por vários especialistas sendo alguns de opinião que é neste particular que muitas vezes reside a chave de toda a classificação necessária como conceito diferenciador, uma vez que o mesmo se funde com a apreensão sobre o comportamento e a intencionalidade desse mesmo comportamento.

Já nos referimos ao conceito de Indisciplina Escolar e à sua polissemia enquanto conceito. Nesta senda, não poderíamos deixar de abordar esta problemática sem a analisar à luz da bibliografia de referência como esta é entendida no referente à diferença de opinião de Alunos e Professores. Assim, verificámos que na verdade a opinião dos Professores e de Alunos

sobre este assunto é divergente, tanto mais que alguns autores se referem mesmo às posições culpabilizantes entre ambas as partes.

Apurámos ainda que é necessário amplificar os níveis de comunicação, bem como afinar códigos para que, quer os Alunos quer os Professores saibam de modo inequívoco quais são as regras, isto é, o que em cada momento e em qualquer espaço é ou não é permitido fazer ou dizer.

Também verificámos que é muito importante que a Escola, enquanto organização, desenvolva e implemente sistemas de comunicação interna e externa onde fique muito claro para todos quais são as regras e que as mesmas sejam objecto de ampla discussão entre todos os actores de forma muito clara e sejam consensualmente definido que tipos de comportamentos deverão ser ou não admitidos, de forma a haver um mínimo de coordenação em termos de actuação concertada para pôr cobro aos comportamentos indesejáveis na organização escolar.

Pareceu-nos também importante perceber como era tratada uma questão que muitas vezes é comentada referente aos efeitos estigmatizantes relativamente aos Alunos e como se relacionava esta questão com a problemática em estudo. Assim, foi possível encontrar várias referências a este assunto e, de uma forma geral, a conclusão a que chegámos foi que de facto muitas vezes sem grande objectividade a rotulagem atribuída a alguns Alunos é bastante selectiva, na medida em que estes vão criar algumas expectativas relativamente a futuros procedimentos por parte desses Alunos. De um modo geral, de um "bom Aluno" os Professores esperam um determinado tipo de comportamentos ao passo que de um Aluno rotulado como "mau Aluno" e visto como "indisciplinado" são esperados pelos Professores também comportamentos indisciplinados. São de alguma forma como que discriminados e muitas vezes sem razão para que haja alguma objectividade. No fundo, a chamada profecia auto-realizada traduz-se na ideia de que as pessoas fazem em geral mais aquilo que esperamos delas do que o contrário.

O Professor na Escola é um actor fundamental. Assim, tentámos descortinar na revisão bibliográfica até que medida este actor podia ou não ser potenciador de indisciplina.

Deste modo, encontrámos várias referências que basearam as suas análises no fundamental em duas perspectivas. Uma que enfatizava as interacções sociais e outras as questões pedagógicas. Ambas denotam que de facto o Professor tem ou pode desempenhar um papel determinante na eclosão de actos indisciplinados dependendo fundamentalmente da sua forma de entender e de estar na Escola. Verificamos ainda que vários estudos assinalam a experiência do professor, isto é, se o mesmo está no início da carreira ou se, pelo contrário, detém já uma experiência no desempenho da sua profissão.

Uma nova forma de Indisciplina Escolar que ultimamente tem tido uma especial atenção, tanto na Escola como em toda a Comunidade Educativa e ainda por parte dos investigadores é o chamado *Bullying*. Pela sua importância e pela forma como se tem dilatado no seio das nossas Escolas, esta nova dimensão é uma grande preocupação para toda a Comunidade Educativa.

Este fenómeno que se manifesta pela coação exercida entre Alunos e pela agressão de forma sistemática entre pares pode ser de ordem física ou psicológica. Encontrámos várias referências a este assunto que nos chamaram a atenção para as sérias consequências que o mesmo tem, quer para vítimas quer para agressores. De uma forma geral, este fenómeno acontece com mais frequência em locais onde há poucas pessoas, normalmente em espaços físicos da Escola quase desertos. Vários autores enfatizam a ideia de ser muito importante que a organização escolar tenha esta questão na sua agenda e que reforce a supervisão dos recreios e que estes estejam bem apetrechados em termos de equipamentos e sejam cuidados, uma vez que o ético está intimamente ligado ao estético.

A variável sociofamiliar e a sua influência na Indisciplina Escolar foi como não podia deixar de ser tratada, porventura de forma mais exaustiva, uma vez que, em nossa opinião, se justificava tendo em conta a nossa pergunta de partida.

Relativamente a esta variável, foi possível encontrar muitas referências que aludiam a esta relação Indisciplina Escolar/Meio Sócio Familiar.

Assim, verificámos que os Alunos oriundos de classes sociais mais baixas têm mais dificuldade em se adaptar ao ambiente escolar, uma vez que os valores e códigos da Escola não estão em consonância com os difundidos no ambiente familiar, o que leva a uma certa depreciação da Escola. A prática de aplicação de castigos físicos no seio familiar pode levar a uma certa hostilidade destes jovens no meio escolar. A falta de envolvimento das Famílias na vida da Escola, a prática de um certo negativismo mas também o tratamento por parte da família com uma certa indiferença de comportamentos muito violentos desenvolvem nos Alunos uma certa predisposição para os comportamentos indisciplinados.

Na revisão da literatura que efectuámos, uma das vertentes a que é dada mais ênfase é a necessidade manifesta de cooperação entre a Escola e as Famílias. Assim, uma cooperação activa e permanente entre Professores e Famílias é não só importante para a prevenção e resolução de problemas disciplinares dos Alunos mas também necessária para a promoção e desenvolvimento do Sucesso Educativo.

Este não é nem pode ser um problema apenas da Escola: é-o também da Família para que em conjunto encontrem as melhores soluções para os problemas que vão surgindo no dia-a-dia de cada Aluno.

No Capítulo 2, abordámos a problemática do Controlo Disciplinar. Este foi entendido como o conjunto de todas as actividades que visam exercer alguma espécie de influência sobre os comportamentos dos Alunos e de alguma forma ajustado àquilo que cada Professor e cada Escola consideram padrão de comportamentos aceitáveis.

Assim, da revisão que fizemos da bibliografia sobressai a ideia de serem fundamentais as regras enquanto elementos não só de regulação de atitudes e acções mas também de comportamentos.

Assim, fizemos uma revisão da legislação que nos últimos 30 anos tem vindo a vigorar e que tem assumido um papel regulador do ponto de vista formal muito importante uma vez que tem servido e regulamentado todo o procedimento disciplinar e, num trabalho deste tipo, pareceu-nos importante que essa narração fosse feita.

No Capítulo 3, o tema central foi o Poder. Na revisão da literatura que fizemos, descortinámos várias definições de Poder que se posicionavam tendo em conta não só a época em que as mesmas foram necessariamente marcantes, sendo também possível descortinar um certo posicionamento conceptual.

Objecto de análise foram também o Poder nas Organizações, as configurações que o conceito foi tendo, a forma como se posicionam os actores nessas organizações.

Abordámos ainda o tema autoridade e quisemos deixar claro que são conceitos diferentes embora tenhamos de reconhecer que entre o conceito de poder e autoridade existem alguns pontos de contacto.

6.2. CONCLUSÕES

No Capítulo 4, apresentámos a metodologia que adoptámos nesta pesquisa. Assim, descrevemos as hipóteses que formulámos e que delimitavam em termos metodológicos este estudo. Apresentámos o inquérito por questionário que adoptámos para recolha da informação, bem como de forma pormenorizada os passos que tivemos que dar para o adequar de maneira a obtermos informação pertinente e fiável. Descrevemos a forma como levámos a cabo o pré-teste do instrumento e a versão final do mesmo que adoptámos depois de termos introduzido as correcções/adaptações que nos pareceram necessárias.

Apresentámos ainda um quadro explicativo que permite a leitura relativamente à forma como o inquérito por questionário está estruturado em termos das dimensões que adoptámos, bem como os itens que fazem parte de cada uma dessas dimensões.

De seguida, apresentámos a constituição dos indicadores agregados que constituímos, dando conta dos itens que formaram cada um desses indicadores.

Apresentámos ainda de forma pormenorizada a amostra e a forma como a caracterizámos.

Em qualquer trabalho de investigação, é importante dar a conhecer que tipo de tratamento é dado aos dados recolhidos e por isso apresentámos de forma pormenorizada não só o tipo de ferramentas utilizadas mas também a forma adoptada para o fazer.

Assim, a estatística descritiva com parâmetros de tendência central (Média, Moda e Mediana), valores de classificação percentual e ainda a estatística inferencial, isto é, a análise de variáveis foi a fórmula encontrada para fazermos o tratamento da informação.

Relativamente ao capítulo 5, apresentámos e analisámos os resultados que obtivemos. Apesar de termos já explicitado de forma pormenorizada os resultados alcançados, pareceu-nos pertinente realçar algumas das conclusões a que chegámos com esta nossa pesquisa.

Lembro que estes resultados não devem ser generalizados, uma vez que os mesmos foram obtidos com uma determinada amostra e os mesmos não poderão ser lidos como certezas, uma vez que estamos na presença de dados prováveis e susceptíveis de serem observados. Vamos de seguida apresentar algumas conclusões da nossa pesquisa.

As variáveis com que trabalhamos foram as seguintes: Constituição do Agregado Familiar do Aluno, Idade dos Pais dos Alunos, Idade das Mães dos Alunos, Idade dos Encarregados de Educação dos Alunos, Quem é o Encarregado de Educação, Profissão dos Pais dos Alunos, Profissão das Mães dos Alunos, Profissão dos Encarregados de Educação dos Alunos, Habilitações Literárias dos Pais dos Alunos, Habilitações Literárias das Mães dos Alunos, Habilitações Literárias dos Encarregados de Educação dos Alunos, O seu Educando já reprovou alguma vez, Conversa com o seu Educando sobre a forma como lhe corre a vida Escolar; Considera o seu Educando relativamente ao aproveitamento um Aluno; Conhece o Regulamento Interno da Escola do seu Educando no que a ele diz respeito; Conversa com o seu Educando sobre a forma como ele se comporta na Escola, Acha que o seu Educando é um Aluno bem comportado, Como acha que o seu Educando gosta da Escola, Localidade de Residência do Agregado Familiar, A Escola que frequenta o seu Educando, Respondei ao questionário na qualidade de e Género do respondente.

Era nosso propósito saber de que forma estas variáveis influenciavam ou não a percepção em termos de gravidade, dos Pais e dos Encarregados de Educação, tendo em conta os indicadores agregados que formulámos, a saber: **Gravidade de Agressão a Professores, Falta de Assiduidade, Agressão a Colegas, Desobediência, Transgressão a Regras Fora**

da Aula, Excessos de Linguagem, Distracção, Transgressão de Regras de Higiene, Transgressão de Regras na Aula e Transgressão de Regras de Boas Maneiras na Aula.

Face aos resultados que obtivemos nos cruzamentos que efectuámos relativamente ao indicador agregado **“Agressão a Professores”**, poder-se-á observar que é possível que as variáveis, **“Constituição do Agregado Familiar”**, **“Quem é o Encarregado de Educação do Aluno”**, **“Profissão dos Pais dos Alunos”**, **“Profissão dos Encarregados de Educação dos Alunos”**, **“Habilitações Literárias das Mães dos Alunos”**, **“Habilitações Literárias dos Encarregados de Educação dos Alunos”**, **“Conversa com o seu Educando sobre a forma como lhe corre a vida Escola”**, **“Conhece o Regulamento Interno da Escola do seu Educando no que a ele diz respeito”**, **“Conversa com o seu Educando sobre a forma como ele se comporta na Escola”**, **“Acha que o seu Educando é um Aluno”**, **“Escola que o seu Educando frequenta”**, influenciem a representação dos que responderam ao nosso questionário, uma vez que, nos cruzamentos que efectuámos, foi possível encontrar diferenças estatisticamente significativas.

Por conseguinte, quanto à variável **“Constituição do Agregado Familiar”**, parecem ser as famílias biparentais as que maior gravidade atribuem aos comportamentos em análise.

Relativamente à variável **“Quem é o Encarregado de Educação do Aluno”**, parecem ser as Mães as que atribuem maior gravidade aos comportamentos que fazem parte deste indicador.

No que diz respeito à variável **“Profissão dos Pais dos Alunos”** parecem ser os Pais, cujas profissões foram consideradas de nível mais elevado, aqueles que atribuem maior gravidade aos comportamentos. Em relação à variável **“Profissão dos Encarregados de Educação dos Alunos”**, parecem ser os Encarregados de Educação dos Alunos com profissões consideradas por nós de grau mais elevado os que atribuem maior gravidade aos comportamentos em análise.

Relativamente à variável **“Habilitações Literárias dos Pais dos Alunos”**, parecem ser os Pais com habilitações consideradas por nós como médias, aqueles que maior gravidade atribui aos comportamentos em apreço.

No que diz respeito à variável **“Habilitações Literárias das Mães dos Alunos”**, parecem ser aquelas que foram consideradas por nós com habilitações literárias mais elevadas as que maior gravidade atribuíram aos comportamentos deste indicador. Também é possível inferir que, em relação às habilitações literárias dos Encarregados de Educação dos Alunos, são os Encarregados de Educação com habilitações literárias mais elevadas aqueles que consideram os comportamentos com maior gravidade.

No que diz respeito à variável **“Conversa com o seu Educando sobre a forma como lhe corre a vida Escolar”**, parecem ser os Encarregados de Educação que dizem que conversam com o seu Educando sobre a forma como lhe corre a vida Escolar todos os dias, aqueles que atribuem maior gravidade aos comportamentos que estamos a estudar.

Relativamente à variável **“Conhece o Regulamento Interno da Escola do seu Educando no que a ele diz respeito”**, parecem ser os que dizem que conhecem bem, conhecem muito bem, aqueles que atribuem maior gravidade aos comportamentos. No que diz respeito à variável **“Acha que o seu Educando é um Aluno, muito bem comportado, bem comportado, comporta-se mais ou menos, mal comportado”**, parecem ser os respondentes que consideram o seu Educando muito bem comportado ou bem comportado, aqueles que avaliam com maior gravidade os comportamentos em análise.

Em relação à variável **“Escolas com Secundário ou não”**, parecem ser os respondentes cujos Educandos frequentam Escolas sem Secundário aqueles que atribuem maior gravidade aos comportamentos analisados.

Podemos ainda verificar que as variáveis **“Idade dos Pais dos Alunos”**, **“Idade das Mães dos Alunos”**, **“Idade dos Encarregados de Educação dos Alunos”**, **“Profissão das Mães dos Alunos”**, **“o seu Educando já reprovou alguma vez”**, **“Considera o seu Educando relativamente ao aproveitamento um Aluno”**, **“Como acha que o seu Educando gosta da Escola”**, **“Localidade de residência do Agregado Familiar”**, **“Respondi ao questionário na qualidade de”** e **“Género do respondente”** parecem não influenciar a representação dos sujeitos acerca deste indicador, dado que, nos cruzamentos que efectuámos não foi possível encontrar resultados estatisticamente significativos.

Em relação ao indicador agregado **“Falta de assiduidade”**, podemos verificar que as variáveis **“Idade dos Pais dos Alunos”**, **“Idade das Mães dos Alunos”**, **“Idade dos Encarregados de Educação dos Alunos”**, **“Profissão das Mães dos Alunos”**, **“o seu Educando já reprovou alguma vez”**, **“Considerara o seu Educando relativamente ao aproveitamento um Aluno”**, **“Como acha que o seu Educando gosta da Escola”**, **“Localidade de residência do Agregado Familiar”**, **“Respondi ao questionário na qualidade de”** e **“Género dos respondentes”** parecem não influenciar a representação dos sujeitos acerca deste indicador, dado que, nos cruzamentos que efectuámos não foi possível encontrar resultados estatisticamente significativos.

Pelo contrário, poder-se-á observar que é possível que as variáveis **“Constituição do Agregado Familiar”**, **“Quem é o Encarregado de Educação do Aluno”**, **“Profissão dos Pais dos Alunos”**, **“Profissão dos Encarregados de Educação dos Alunos”**, **“Habilitações Literárias das Mães dos Alunos”**, **“Habilitações Literárias dos Encarregados de Educação dos Alunos”**,

“Conversa com o seu Educando sobre a forma como lhe corre a vida Escola”, “Conhece o Regulamento Interno da Escola do seu Educando no que a ele diz respeito”, “Conversa com o seu Educando sobre a forma como ele se comporta na Escola”, “Acha que o seu Educando é um Aluno”, “Escola que o seu Educando frequenta” influenciam a representação dos que responderam ao nosso questionário, uma vez que, nos cruzamentos que efectuámos, foi possível encontrar diferenças estatisticamente significativas.

Por conseguinte, relativamente à variável “Constituição do Agregado Familiar” parecem ser as famílias biparentais as que maior gravidade atribuem aos comportamentos em apreço.

Em relação à variável “Quem é o Encarregado de Educação do Aluno”, parecem ser as Mães que atribuem maior gravidade aos comportamentos que fazem parte deste indicador. No que diz respeito à variável “Profissão dos Pais dos Alunos”, parecem ser os Pais cujas profissões foram consideradas de nível mais elevado aqueles que atribuem maior gravidade aos comportamentos.

Em relação à variável “Profissão dos Encarregados de Educação dos Alunos”, parecem ser os Encarregados de Educação dos Alunos com profissões consideradas por nós de grau mais elevado os que atribuem maior gravidade aos comportamentos em análise.

Relativamente à variável “Habilitações Literárias dos Pais dos Alunos”, parecem ser os Pais com habilitações consideradas por nós como médias, aqueles que maior gravidade atribuem aos comportamentos em apreço.

No que diz respeito à variável “Habilitações Literárias das Mães dos Alunos”, parecem ser aquelas que foram consideradas por nós com habilitações literárias mais elevadas as que maior gravidade atribuíram aos comportamentos deste indicador. Também é possível inferir que, em relação às habilitações literárias dos Encarregados de Educação dos Alunos, são os Encarregados de Educação cujas habilitações literárias são mais elevadas aqueles que consideram os comportamentos com maior gravidade. No que diz respeito à variável “Conversa com o seu Educando sobre a forma como lhe corre a vida Escolar”, parecem ser os Encarregados de Educação que dizem que conversam todos os dias com o seu Educando sobre a forma como lhe corre a vida Escolar aqueles que atribuem maior gravidade aos comportamentos que estamos a estudar.

Relativamente à variável “Conhece o Regulamento Interno da Escola do seu Educando no que a ele diz respeito”, parecem ser os que dizem que conhecem bem ou conhecem muito bem aqueles que atribuem maior gravidade aos comportamentos. No que diz respeito à variável “Acha que o seu Educando é um Aluno, muito bem comportado, bem comportado, comporta-se mais ou menos, mal comportado”, parecem ser os respondentes que consideram o seu

Educando muito bem comportado ou bem comportado aqueles que consideram os comportamentos em análise com maior gravidade.

Em relação à variável "Escolas com Secundário ou não", parecem ser os respondentes cujos Educandos frequentam Escolas sem Secundário aqueles que atribuem maior gravidade aos comportamentos que investigámos.

No que respeita aos resultados obtidos relativamente ao indicador agregado "**Agressão a Colegas**", apurámos, que as variáveis "Constituição do Agregado Familiar do Aluno", "Idade das Mães dos Alunos", "Idade dos Encarregados de Educação", "Quem é o Encarregado de Educação", "Profissão dos Pais dos Alunos", "Profissão das Mães dos Alunos", "Profissão dos Encarregados de Educação dos Alunos", "Habilitações Literárias dos Pais dos Alunos", "Habilitações Literárias dos Encarregados de Educação dos Alunos", "O seu Educando já reprovou alguma vez", "Conversa com o seu Educando sobre a forma como lhe corre a vida Escolar", "Considera que o seu Educando relativamente ao aproveitamento um Aluno", "Conhece o Regulamento Interno da Escola do seu Educando no que a ele diz respeito", "Conversa com o seu Educando sobre a forma como ele se comporta na Escola", "Acha que o seu Educando é um Aluno", "Como acha que o seu Educando gosta da Escola", "Localidade de residência do Agregado Familiar", "A Escola que o seu Educando frequenta tem Secundário ou não", "Respondi ao questionário na qualidade de" e "Género do respondente" parecem não influenciar a representação dos sujeitos acerca deste indicador, uma vez que, nos cruzamentos que efectuámos, não foi possível encontrar resultados estatisticamente significativos.

No entanto, em relação à variável "Idade dos Pais dos Alunos", foi possível encontrar diferenças estatisticamente significativas, uma vez que, na sua maioria os sujeitos classificaram os comportamentos em apreço com menor gravidade. São os Pais com idade até 35 anos (os mais novos) os que atribuíram maior gravidade aos comportamentos que foram analisados.

Quanto ao indicador agregado "**Desobediência**", confirmámos que as variáveis "Constituição do Agregado Familiar dos Alunos", "Quem é o Encarregado de Educação dos Alunos", "Profissão das Mães dos Alunos", "Profissão dos Encarregados de Educação dos Alunos", "Habilitações Literárias dos Pais dos Alunos", "Habilitações Literárias das Mães dos Alunos", "Habilitações Literárias dos Encarregados de Educação dos Alunos", "O seu Educando já reprovou alguma vez", "Conversa com o seu Educando sobre a forma como lhe corre a vida Escolar", "Considera o seu Educando relativamente ao aproveitamento um Aluno", "Conhece o Regulamento Interno da Escola do seu Educando no que a ele diz respeito", "Acha que o seu Educando é um Aluno", "Localidade do Agregado Familiar", "Respondi ao questionário na qualidade de" e "Género do respondente" parecem não influenciar a representação dos

respondentes dado que, dos cruzamentos que efectuámos com o indicador agregado em estudo, não foi possível detectar diferenças estatisticamente significativas.

Pelo contrário, com as variáveis “Profissão dos Pais dos Alunos”, mostrámos que parecem ser os Pais com uma profissão que exige uma formação média os que maior gravidade atribuem aos comportamentos em estudo. Relativamente à variável “Conversa com o seu Educando sobre a forma como ele se comporta na Escola”, parecem ser os que dizem que, conversam todos os dias com os seus Educandos os que atribuem maior gravidade aos comportamentos em análise.

No que diz respeito à variável “Como acha que o seu Educando gosta da Escola”, pela análise dos resultados será de concluir que os Encarregados de Educação que dizem que o seu Educando gosta muito ou gosta da Escola são os que maior gravidade atribuem aos comportamentos, ao passo que os que dizem que o seu Educando gosta mais ou menos ou não gosta da Escola classificam maioritariamente os comportamentos com menor gravidade.

Relativamente à variável “Escola com Secundário ou sem Secundário”, são os sujeitos cujo Educando frequenta a Escola sem Secundário os que atribuem maior gravidade aos comportamentos analisados.

Quanto aos resultados obtidos relativamente ao indicador agregado, **“Transgressão das Regras fora da Aula”**, verificámos que as variáveis “Constituição do Agregado Familiar dos Alunos”, “Quem é o Encarregado de Educação dos Alunos”, “Profissão das Mães dos Alunos”, “Profissão dos Encarregados de Educação dos Alunos”, “Habilitações Literárias dos Pais dos Alunos”, “Habilitações Literárias das Mães dos Alunos”, “Habilitações Literárias dos Encarregados de Educação dos Alunos”, “O seu Educando já reprovou alguma vez”, “Conversa com o seu Educando sobre a forma como lhe corre a vida Escolar”, “Considera o seu Educando relativamente ao aproveitamento um Aluno”, “Conhece o Regulamento Interno da Escola do seu Educando no que a ele diz respeito”, “Acha que o seu Educando é um Aluno”, “Localidade do Agregado Familiar”, “Respondi ao questionário na qualidade de” e “Género do Respondente” parecem não influenciar a representação dos respondentes dado que, dos cruzamentos que efectuámos com o indicador agregado em estudo, não foi possível comprovar diferenças estatisticamente significativas.

Pelo contrário, com a variável “Profissão dos Pais dos Alunos”, verificámos que parecem ser os Pais com uma profissão que exige uma formação média os que maior gravidade atribuem aos comportamentos em estudo. Em relação à variável “Conversa com o seu Educando sobre a forma como ele se comporta na Escola”, parecem ser os que dizem que conversam todos os dias com os seus Educandos os que atribuem maior gravidade aos comportamentos em análise.

No que diz respeito à variável “Como acha que o seu Educando gosta da Escola” pela análise dos resultados será de concluir que os Encarregados de Educação que dizem que o seu Educando gosta muito ou gosta da Escola são os que maior gravidade atribuem aos comportamentos, ao passo que os que dizem que o seu Educando gosta mais ou menos ou gosta da Escola rotularam maioritariamente os comportamentos com menor gravidade.

Relativamente à variável “Escola com Secundário ou não”, são os sujeitos cujo Educando frequenta a Escola sem Secundário os que atribuem maior gravidade aos comportamentos que analisámos.

Relativamente aos dados obtidos referente ao indicador agregado, **“Excessos de Linguagem”**, verificámos que as variáveis “Constituição do Agregado Familiar do Aluno”, “Quem é o Encarregado de Educação do Aluno”, “Habilitações Literárias dos Encarregados de Educação do Aluno”, “o seu Educando já reprovou alguma vez”, “Considera o seu Educando relativamente ao aproveitamento um Aluno”, “Acha que o seu Educando é um Aluno” e “Localidade de residência do Agregado Familiar” parecem não influenciar a representação dos sujeitos acerca dos comportamentos que fazem parte deste indicador, uma vez que, nos cruzamentos efectuados, não foi possível encontrar resultados estatisticamente significativos.

Pelo contrário, poder-se-á observar que é possível que as variáveis “Idade dos Pais dos Alunos”, “Idade das Mães dos Alunos”, “Idade dos Encarregados de Educação dos Alunos”, “Profissão dos Pais dos Alunos”, “Profissão das Mães dos Alunos”, “Profissão dos Encarregados de Educação dos Alunos”, “Habilitações Literárias dos Pais dos Alunos”, “Habilitações Literárias das Mães dos Alunos”, “Conversa com o seu Educando sobre a forma como lhe corre a vida Escolar”, “Conhece o Regulamento Interno da Escola do seu Educando no que a ele diz respeito”, “Conversa com o seu Educando sobre a forma como ele se comporta na Escola”, “Como acha que o seu Educando gosta da Escola”, “Escola que o seu Educando frequenta tem Secundário ou não”, “Respondi ao questionário na qualidade de” e “Género do respondente” denotam diferenças estatisticamente significativas nos cruzamentos efectuados.

Por conseguinte, quanto à variável “Idade dos Pais dos Alunos”, parecem ser os Pais mais novos com idade até aos 45 anos, os que atribuem maior gravidade aos comportamentos em apreço.

No que diz respeito às variações observadas com a variável “Idade das Mães dos Alunos”, parecem ser as Mães mais novas com idade até aos 45 anos as que de forma mais vinculada atribuem maior gravidade aos comportamentos deste indicador.

No que diz respeito à variável “Idade dos Encarregados de Educação dos Alunos”, parecem ser também os Encarregados de Educação mais novos com idade até aos 45 anos os que também atribuem maior gravidade aos comportamentos que estamos a estudar.

Relativamente à variável “Profissão dos Pais dos Alunos”, parecem ser os Pais com formação superior os que maior gravidade atribuem aos comportamentos que fazem parte deste indicador.

Relativamente à variável “Profissão das Mães dos Alunos”, parecem ser as Mães dos Alunos com formação superior as que maior gravidade atribuem aos comportamentos deste indicador.

No que respeita à variável “Profissão dos Encarregados de Educação dos Alunos”, parecem ser os Encarregados de Educação com formação superior os que atribuem maior gravidade aos comportamentos estudados.

Quanto à variável “Habilitações Literárias dos Pais”, parecem ser os Pais com habilitação académica mais elevada os que maior gravidade atribuí aos comportamentos que analisámos.

No que diz respeito à variável “Habilitações Literárias das Mães dos Alunos”, parecem ser as Mães com habilitações académicas mais elevadas as que maior gravidade atribuem aos comportamentos que estamos a estudar.

Relativamente à variável “Conversa com o seu Educando sobre a forma como ele se comporta na Escola”, parecem ser os respondentes que dizem que conversam todos os dias com o seu Educando os que atribuem maior gravidade aos comportamentos que fazem parte deste indicador.

No que diz respeito à variável “Conhece o Regulamento Interno da Escola do seu Educando no que a ele diz respeito”, parecem ser os respondentes que dizem que conhecem bem ou conhecem muito bem, os que maior gravidade atribuem aos comportamentos deste indicador.

No que diz respeito à variável “Conversa com o seu Educando sobre a forma como ele se comporta na Escola”, parecem ser os respondentes que afirmam que conversam com o seu Educando todos os dias ou semanalmente os que atribuem maior gravidade aos comportamentos deste indicador.

Relativamente à variável “Como acha que o seu Educando gosta da Escola”, parecem ser os respondentes que dizem que o seu Educando gosta muito da Escola ou gosta os que maior gravidade atribuem aos comportamentos.

Relativamente à variável “Escolas com Secundário ou sem Secundário”, são os respondentes que dizem que o seu Educando frequenta uma Escola sem Secundário os que parecem atribuir maior gravidade aos comportamentos deste indicador.

No que diz respeito à variável “Respondi ao questionário na qualidade de Pai, Mãe ou Encarregado de Educação”, parecem ser os sujeitos que responderam na qualidade de Mãe os que de forma mais clara atribuem maior gravidade aos comportamentos em reflexão.

Relativamente aos resultados obtidos respeitantes ao indicador agregado “**Distracção**”, verificámos que as variáveis “Constituição do Agregado Familiar”, “Quem é o Encarregado de Educação”, “Profissão dos Encarregados de Educação dos Alunos”, “o seu Educando já reprovou alguma vez”, “Considera o seu Educando relativamente ao aproveitamento um Aluno”, “Conhece o Regulamento Interno da Escola do seu Educando no que a ele diz respeito”, “Acha que o seu Educando é um Aluno”, “Respondi ao questionário na qualidade de” e “Género do respondente” parecem não influenciar a representação dos sujeitos acerca dos comportamentos que fazem parte deste indicador. Ao contrário, poder-se-á observar que é possível que as variáveis “Idade dos Pais dos Alunos”, “Idade das Mães dos Alunos”, “Idade dos Encarregados de Educação dos Alunos”, “Profissão dos Pais dos Alunos”, “Profissão das Mães dos Alunos”, “Habilitações Literárias dos Pais dos Alunos”, “Habilitações Literárias das Mães dos Alunos”, “Habilitações Literárias dos Encarregados de Educação dos Alunos”, “Conversa com o seu Educando sobre a forma como lhe corre a vida Escolar”, “Conversa com o seu Educando sobre a forma como ele se comporta na Escola”, “Como acha que o seu Educando gosta da Escola”, “Localidade de residência do agregado familiar” e “Escola que o seu Educando frequenta tem Secundário ou não” parecem influenciar a representação dos respondentes, uma vez que, dos cruzamentos efectuados, foi possível encontrar diferenças estatisticamente significativas.

Assim, relativamente à variável “Idade dos Pais dos Alunos”, parecem ser os mais novos com idade até aos 45 anos, os que maior gravidade atribuem aos comportamentos.

No que diz respeito à variável “Idade das Mães dos Alunos”, parecem ser as Mães mais novas com idade até aos 45 anos as que maior gravidade atribuem aos comportamentos em apreço.

Relativamente à variável “Idade dos Encarregados de Educação dos Alunos”, parecem ser também os mais novos os que maior gravidade atribuem aos comportamentos que fazem parte deste indicador.

No que diz respeito à variável “Profissão dos Pais dos Alunos”, parecem ser os Pais com profissão que exige uma formação média aqueles que de forma mais notória atribuem maior gravidade aos comportamentos que estamos a estudar.

Relativamente à variável “Profissão das Mães dos Alunos”, tendo em conta os resultados obtidos, é possível inferir que parecem ser as Mães com profissão menos exigente em termos de formação aquelas que maior gravidade atribuem aos comportamentos que fazem parte deste indicador.

No que diz respeito à variável “Habilitações Literárias dos Pais dos Alunos”, é possível verificar que parecem ser os Pais sem formação superior aqueles que maior gravidade atribui aos comportamentos deste indicador.

No que diz respeito à variável “Habilitações Literárias das Mães dos Alunos”, é possível verificar que parecem ser as Mães com habilitações sem formação superior as que maior gravidade atribuem aos comportamentos descritos neste indicador.

Relativamente à variável “Habilitações Literárias dos Encarregados de Educação dos Alunos”, parecem ser os Encarregados de Educação dos Alunos com habilitações sem formação superior os que maior gravidade atribuem aos comportamentos em análise.

No que diz respeito à variável “Conversa com o seu Educando sobre a forma como lhe corre a vida Escolar”, parecem ser os sujeitos que dizem que conversam todos os dias ou semanalmente com o seu Educando os que maior gravidade atribuem aos comportamentos em estudo.

Relativamente à variável “Conversa com o seu Educando sobre a forma como ele se comporta na Escola”, parecem ser aqueles que dizem que conversam todos os dias ou semanalmente com o seu Educando os que maior gravidade atribuem aos comportamentos em estudo.

No que diz respeito à variável “Como acha que o seu Educando gosta da Escola”, parecem ser os que dizem que o seu Educando gosta muito da Escola ou gosta os que maior gravidade atribuem aos comportamentos em estudo.

Relativamente à variável “Localidade de residência do Agregado Familiar”, parecem ser os que residem em zonas urbanas os que maior gravidade atribuem aos comportamentos em estudo.

No que diz respeito à variável “Escolas com ou sem Secundário”, parecem ser os que dizem que o seu Educando frequenta uma Escola sem Secundário os que maior gravidade atribuem aos comportamentos analisados relativos a este indicador.

Verificámos que, no que respeita ao indicador agregado **“Transgressão de Regras de Higiene”**, as variáveis “Idade dos Pais dos Alunos”, “Idade das Mães dos Alunos”, “Idade dos Encarregados de Educação dos Alunos”, “Quem é o Encarregado de Educação dos Alunos”, “Profissão dos Pais dos Alunos”, “Profissão das Mães dos Alunos”, “Profissão dos Encarregados

de Educação dos Alunos”, “Habilitações Literárias das Mães dos Alunos”, “Habilitações Literárias dos Encarregados de Educação dos Alunos”, “o seu Educando já reprovou alguma vez”, “Conversa com o seu Educando sobre a forma como lhe corre a vida Escolar”, “Considera o seu Educando relativamente ao aproveitamento um Aluno”, “Acha que o seu Educando é um Aluno”, “Como acha que o seu Educando gosta da Escola”, “Localidade de residência do Agregado Familiar”, “Respondi ao questionário na qualidade de” e “Género do respondente” parecem não influenciar a representação dos sujeitos acerca deste indicador dado que, dos cruzamentos que efectuámos, não foi possível encontrar resultados estatisticamente significativos.

Pelo contrário, observa-se que as variáveis “Constituição do Agregado Familiar dos Alunos”, “Conhece o Regulamento Interno da Escola do seu Educando no que a ele diz respeito”, “Conversa com o seu Educando sobre a forma como ele se comporta na Escola” e “a Escola que o seu Educando frequenta tem ou Não Secundário” parecem influenciar os sujeitos que responderam a este questionário, uma vez que, nos cruzamentos efectuados, foi possível encontrar diferenças estatisticamente significativas.

Por conseguinte, quanto à variável “Constituição do Agregado Familiar dos Alunos”, parecem ser as famílias biparentais as que de forma mais vincada atribuem menor gravidade aos comportamentos que fazem parte deste indicador.

No que diz respeito à variável “Conhece o Regulamento Interno da Escola do seu Educando no que a ele diz respeito”, parecem ser os que dizem que conhecem bem ou muito bem que maior gravidade atribuíram aos comportamentos em apreço.

No que diz respeito à variável “Conversa com o seu Educando sobre a forma como ele se comporta na Escola”, parecem ser os sujeitos que dizem que conversam com o seu Educando 1 vez por mês ou nunca os que menor gravidade atribuem aos comportamentos descritos neste indicador.

Relativamente à variável “Escolas com ou sem Secundário”, parecem ser os sujeitos cujo Educando frequenta uma Escola sem Secundário os que de forma mais expressiva atribuíram menor gravidade aos comportamentos descritos neste indicador.

Relativamente aos dados obtidos neste indicador agregado, **“Transgressão de Regras na Aula”**, verificámos que as variáveis “Constituição do Agregado Familiar dos Alunos”, “Idade dos Pais dos Alunos”, “Idade das Mães dos Alunos”, “Idade dos Encarregados de Educação dos Alunos”, “Quem é o Encarregado de Educação dos Alunos”, “Profissão dos Pais dos Alunos”, “Profissão das Mães dos Alunos”, “Profissão dos Encarregados de Educação dos Alunos”, “Habilitações Literárias dos Pais dos Alunos”, “Habilitações Literárias das Mães dos Alunos”, “Habilitações Literárias dos Encarregados de Educação dos Alunos”, “o seu Educando já

reprovou alguma vez”, “Considera o seu Educando relativamente ao comportamento um Aluno”, “Conhece o Regulamento Interno da Escola do seu Educando no que a ele diz respeito”, “Localidade de residência do Agregado Familiar”, “a Escola que o seu Educando frequenta tem ou não Secundário”, “Respondi ao questionário na qualidade de” e “Género do Respondente”, estas variáveis parecem não influenciar a representação dos sujeitos acerca deste indicador, uma vez que, dos cruzamentos que efectuámos, não foi possível encontrar resultados estatisticamente significativos.

Pelo contrário, encontrámos diferenças estatisticamente significativas nos cruzamentos efectuados com as variáveis “Conversa com o seu Educando sobre a forma como lhe corre a vida Escolar”, “Conversa com o seu Educando sobre a forma como ele se comporta na Escola”, “Acha que o seu Educando é um Aluno” e “Como acha que o seu Educando gosta da Escola”.

Por conseguinte, relativamente à variável “Conversa com o seu Educando sobre a forma como lhe corre a vida Escolar”, parecem ser os sujeitos que dizem que o fazem todos os dias ou semanalmente os que maior gravidade atribuem aos comportamentos em estudo.

No que respeita à variável “Conversa com o seu Educando sobre a forma como ele se comporta na Escola”, parecem ser os respondentes que dizem que conversam todos os dias ou semanalmente sobre este assunto com os seus Educandos os que maior gravidade atribuem aos comportamentos em estudo.

Relativamente à variável “Acha que o seu Educando é um Aluno”, parecem ser os respondentes que consideram o seu Educando um Aluno muito bem comportado os que de forma mais expressiva catalogaram com maior gravidade os comportamentos deste indicador.

No que diz respeito à variável “Como acha que o seu Educando gosta da Escola”, parecem ser os respondentes que dizem que o seu Educando gosta muito ou gosta os que atribuem maior gravidade aos comportamentos descritos neste indicador.

No que diz respeito ao indicador agregado **“Transgressão de regras de boas maneiras na Aula”**, verificámos que as variáveis “Constituição do Agregado Familiar dos Alunos”, “Idade dos Encarregados de Educação dos Alunos”, “Quem é o Encarregado de Educação”, “Profissão dos Pais dos Alunos”, “Profissão das Mães dos Alunos”, “Profissão dos Encarregados de Educação dos Alunos”, “Habilitações Literárias dos Pais dos Alunos”, “Habilitações Literárias das Mães dos Alunos”, “O seu Educando já reprovou alguma vez”, “Considera o seu Educando relativamente ao aproveitamento um Aluno”, “Acha que o seu Educando é um Aluno”, “Localidade de residência do Agregado Familiar”, “A Escola que o seu Educando frequenta tem ou não Secundário”, “Respondi ao questionário na qualidade de” e “Género do Respondente” pareceram não influenciar a representação dos sujeitos, uma vez

que, nos cruzamentos que efectuámos, não foi possível encontrar resultados estatisticamente significativos.

Pelo contrário, poder-se-á observar que as variáveis “Idade dos Pais dos Alunos”, “Idade das Mães dos Alunos”, “Habilitações Literárias dos Encarregados de Educação dos Alunos”, “Conversa com o seu Educando sobre a forma como lhe corre a vida Escolar”, “Conhece o Regulamento Interno da Escola do seu Educando no que a ele diz respeito”, “Conversa com o seu Educando sobre a forma como ele se comporta na Escola” e “Como acha que o seu Educando gosta da Escola” parecem influenciar os sujeitos da nossa amostra, uma vez que encontramos diferenças estatisticamente significativas nos cruzamentos que efectuámos.

Assim, relativamente à variável “Idade dos Pais dos Alunos”, parecem ser os mais novos, com idade até aos 45 anos, quem atribui maior gravidade aos comportamentos deste indicador.

No que respeita à variável “Idade das Mães dos Alunos”, parecem ser as mais novas, com idade até aos 45 anos, as que atribuem maior gravidade aos comportamentos em presença.

Relativamente à variável “Habilitações Literárias dos Encarregados de Educação dos Alunos”, parecem ser os sujeitos sem habilitação superior que atribuem maior gravidade aos comportamentos em estudo.

No que respeita à variável “Conversa com o seu Educando sobre a forma como lhe corre a vida Escolar”, parecem ser os respondentes que dizem que conversam todos os dias com os seus Educandos os que maior gravidade atribuíram aos comportamentos que fazem parte deste indicador.

Relativamente à variável “Conhece o Regulamento Interno da Escola do seu Educando no que a ele diz respeito”, parecem ser os respondentes que dizem que conhecem bem ou muito bem os que maior gravidade atribuíram aos comportamentos descritos neste indicador.

No que respeita à variável “Conversa com o seu Educando sobre a forma como ele se comporta na Escola”, parecem ser os respondentes que dizem que conversam 1 vez por mês ou nunca os que menor gravidade atribuem aos comportamentos em análise.

Podemos ainda verificar relativamente à variável “Como acha que o seu Educando gosta da Escola”, que parecem ser os respondentes que dizem que o seu Educando gosta muito da Escola os que maior gravidade atribuíram aos comportamentos que analisámos neste indicador.

Uma apreciação geral relativamente a alguns resultados obtidos permite-nos apontar algumas considerações.

Assim, poder-se-á indicar como causa próxima o facto de as famílias biparentais estarem mais atentas aos comportamentos dos seus filhos, uma vez que em tese podemos supor que estas são mais estáveis e menos conflituais. A falta de coesão familiar pode assim influenciar os comportamentos dos Alunos na Escola.

Também aqui, podemos referir que o papel das mães na educação dos filhos nos parece mais presente, tanto mais que é possível verificar que são elas que de forma muito nítida assumem em maior número o papel de Encarregada de Educação na nossa amostra (71,63% *versus* 16,08% para os Pais).

Em relação aos resultados verificados comparativamente aos actores com escolaridade mais elevada e com responsabilidades profissionais mais exigentes, podemos apontar como causa próxima o facto de estes entenderem a escolarização como uma porta aberta para que os Alunos possam ter projectos e estratégias de vida mais promissores com a escolarização. Neste caso, a escola tem um significado mais substantivo pelos benefícios sociais que pretendem que os seus Educandos alcancem. É ainda de salientar que estes actores têm uma história escolar que provavelmente foi determinante nas suas vidas pelo que, em hipótese, valorizam a escolarização e o ambiente escolar de forma mais significativa, de modo que será lícito apontar ser no percurso e nesta trajectória de representações que estes resultados devam ser compreendidos.

Podemos salientar que o diálogo é sem dúvida uma dimensão muito importante no processo educativo. Deste modo, a comunicação entre pais e filhos, entre Alunos e Professores parece revestir-se de primordial importância, uma vez que uma das marcas do nosso tempo parece estar inquinada pela sua ausência, principalmente no seio familiar. Alguns estudos referem-se a este tema (Veiga, 1999). Assim, são claras as suas exortações para que os pais ou encarregados de educação mostrem disponibilidade para a troca de opiniões com os filhos e educandos. Sugere-lhes que escutem os argumentos por eles apresentados, conheçam os seus gostos, em suma, que funcionem como fontes de apoio. Por isso, não é de estranhar os resultados a que chegámos, que seguem nessa linha, a de dar uma importância acrescida ao diálogo entre pais e filhos.

Relativamente ao conhecimento do regulamento interno da escola do seu educando, esta questão e os resultados obtidos vão no sentido de valorizar a sua importância e ao mesmo tempo o seu cumprimento. É muito importante que os pais conheçam o regulamento interno da escola pois assim de uma forma mais informada poderão ajudar os filhos no seu cumprimento, dando uma especial ajuda para consensualizar as regras e o seu cumprimento.

Uma apreciação do quadro sinóptico da página 231 permite observar que o indicador agregado que apresenta relações significativas com mais variáveis independentes é o indicador que designámos por “Excessos de Linguagem”, que apresenta 15 resultados estatisticamente significativos; o indicador que apresenta relações significativas com menos variáveis independentes é o indicador que designámos por “Agressão a Colegas”. Isto poderá querer dizer que os Encarregados de Educação valorizam de forma acentuada os comportamentos que fazem parte deste indicador agregado.

Das variáveis independentes, aquela que apresenta relações significativas com mais indicadores agregados é a variável “Conversa com o seu educando sobre a forma como ele se comporta na escola”. Quanto às variáveis independentes que apresentam relações significativas com menos indicadores agregados podemos referir duas: “O seu educando já reprovou alguma vez” e “Considera o seu educando relativamente ao aproveitamento um Aluno”. Verificaram-se zero respostas significativas. Isto pode querer dizer que os Encarregados de Educação dos Alunos que responderam ao nosso questionário valorizam de forma não significativa a relação gravidade dos comportamentos descritos nos indicadores agregados com as variáveis em presença.

Em suma, este estudo permite-nos perceber a forma como os Encarregados de Educação valorizam em termos de gravidade um conjunto de comportamentos dos Alunos, atribuindo de uma forma geral uma gravidade significativa a comportamentos na escola que se relacionam com gravidade de agressão a professores, falta de assiduidade, excessos de linguagem, distração e transgressão de regras de boas maneiras na aula. Podemos ainda verificar que os mesmos valorizaram em termos médios de gravidade os comportamentos dos Alunos que se relacionam com a transgressão de regras fora da escola, transgressão de regras de higiene e transgressão de regras na aula. Podemos ainda concluir que, em termos de gravidade, os mesmos valorizam pouco os comportamentos em análise que se relacionam com desobediência e agressão a colegas.

Em estudos posteriores poder-se-ia ir mais longe, dado que temos consciência da existência de respostas que ficaram em aberto e outras que foram surgindo no desenrolar desta pesquisa. Assim, seria importante perceber como é que a organização escolar se relaciona com a organização familiar. Outra questão que nos parece pertinente será perceber de que forma deve a escola incluir a participação activa das famílias na vida escolar dos seus filhos. Estas questões parecem complementares mas ambas valem por si só.

Por último, diremos que tanto as famílias como todos os profissionais que trabalham na escola terão de compreender e incorporar na sua forma de estar e de se relacionar a evolução

do nosso tempo, sendo urgente que se implementem medidas que visem uma socialização e uma instrução em que educar para a Cidadania tenha prioridade.

É necessário fazer compreender aos Alunos que a escola poderá ser diferente se eles se empenharem na sua mudança. Famílias e actores escolares com relevância para os Professores terão que, de um modo transparente e sem reservas mútuas, defender e implementar regras fundamentais que confinem valores como o apreço pelo outro, o companheirismo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abramovici, N., & Amblard, H., & Poirson, P., & Roussillon, S., (1989) - *Gestão de Recursos Humanos*, Lisboa, Editorial Presença.
- Afonso, J., (1989) - "Notas para estudo sociológico de (In)disciplina Escolar na formação dos professores", *Revista Portuguesa de Educação*, 4(1), pp. 119-128.
- Afonso, A., & Amado, J., & Jesus, S., (1999) - *Sentido da Escolaridade, Indisciplina e Stress nos Professores*, Porto, ASA Editores.
- Afonso, A., (1988) - "Insucesso, Socialização e comportamento divergentes", *Revista Portuguesa de Educação*, 1, (2) pp. 41-51.
- Afonso, A., (1989) - *O processo disciplinar como meio de controlo social na sala de aula*, Relatório das provas de Aptidão Pedagógica e Capacidade Científica, Braga, Universidade do Minho.
- Afonso, A., (s/d) - *Insucesso, Socialização Escolar e Comportamentos Divergentes: Uma Abordagem Introdutória*, pp. 41- 49, Braga, Universidade do Minho, Polic.
- Alarcão, I. & Tavares, J. (1985) - *Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem*, Coimbra, Almedina.
- Alonso, B., (1987) - "La disciplina Escolar en los distintos modelos pedagógicos", *Revista de Ciências de la Educación*, nº 131, pp. 289-315.
- Alves Pinto, C., & Alçada, I., & Silva, J., (1986) – *Análise Social e Organizacional da Educação*, Lisboa, ESE, pp, 163-182.
- Alves Pinto, C., (1995) - *Sociologia da Escola*, Lisboa, MacGraw-Will.
- Alves Pinto, C. & Vala, J., & Formosinho, J. O., (1986) - "Factores motivacionais e representações sociais na atribuição causal do insucesso Escolar" in Alves – Pinto, C., Alçada, I., Silva, J., eds., *Análise Social e Organizacional da Educação*, Lisboa, ESE, pp. 103-113.
- Alves Pinto, C., & Teixeira, M., (1996) - *Trabalhos Académicos - Notas sobre requisitos a serem respeitados na sua elaboração*, Porto, ISET.
- Alves Pinto, C., & Teixeira, M., (1997) - *A Escola e os seus Actores – Instrumento de recolha de dados*, Porto, ISET, Polic.
- Alves Pinto, C., (1987) - *Representações de Alunos e professores sobre indisciplina: comportamentos, causas e consequências: análise preliminar dos resultados*, Lisboa, Polic.
- Alves, J., (1999) - *A Escola e as Lógicas de Acção: As dinâmicas políticas de uma inovação instituinte*, cadernos CRIAP, Porto, ASA Editores.

- Alves, J., (1992) – *Organização, Gestão e Projecto Educativo das Escolas*. Correio Pedagógico. Porto. nº.5, pp.43-47.
- Alves, M., (1994) - *Os conflitos nas Organizações*. Textos de Apoio Administração Escolar, Caderno nº.2, III Módulo, Porto: I.S.E.T.
- Alves Pinto, C., (1998) - *Escola e Autonomia. In Autonomia das Escolas – Um Desafio*. 1ª ed. Lisboa: Texto Editora, pp. 9-24.
- Alves Pinto, C., (2001) - *Socialização e Identidades Docentes. In Ser Professor no Limiar do Século XXI*. Org. Manuela Teixeira. Porto: ISET, pp. 20-80.
- Alves Pinto, C., (1992) - *A Escola como campo de acção e intervenção*. ISET. Porto, I Módulo, Caderno nº2, pp. 31-44.
- Amado, J., & Freire, I., (2002) - *Indisciplina e Violência na Escola – Compreender para prevenir*, Porto, Edições ASA.
- Aparecida, R., & Rebelo, A., (2002) – *Indisciplina Escolar: Causa e Sujeitos: A educação problematizadora como proposta real de superação*, Petrópolis, Editora Vozes.
- Azevedo, J., (1994) - *Avenidas de Liberdade. – Reflexões sobre política educativa*, Porto, Edições Asa.
- Azevedo, M., (2000) – *Teses, Relatórios e Trabalhos Escolares – Sugestões para Estruturação da Escrita*, Lisboa, Editorial Verbo.
- Baptista, I., (1998) – *Ética e Educação: Estatuto ético da relação educativa*. Porto: Ed. Universidade Portucalense.
- Bardin, L., (1977) - *L`Analyse de Contenu*, Lisboa, Edições 70.
- Bardin, L., (1979) - *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Barroco, M., (1978) - *Panoramas do Distrito da Guarda*, Guarda, Edição do autor.
- Bilhim, J., (1996) - *Teoria Organizacional – Estruturas e Pessoas*, Lisboa, Instituto Superior de Ciências Sociais.
- Bilhim, J., (2000) – *Ciência da Administração*, Lisboa, Universidade Aberta.
- Borges, P., (1994) - *Os conflitos nas Organizações - Textos de Apoio Administração Escolar*, Caderno nº 2 III Módulo, Porto: I.S.E.T.
- Brito, C., (1991) - *Gestão Escolar Participada: Na Escola todos somos gestores*. Lisboa, 1ª Edição, Texto Editora, Lda.
- Brunet, L., (1992) - *Clima de trabalho e Eficácia da Escola*. In, António Nóvoa (ed.). *As Organizações Escolares em Análise*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, pp.121-139.

- Caballo, B., (1997) – 131 *Conceptos clave en Educación Social*. Universidade de Santiago de Compostela: Santiago de Compostela.
- Caetano, A., (2003) - *Processos participativos e investigativos na mudança dos professores e da escola*. Lisboa: Departamento de Educação Básica.
- Carita, A., & Fernandes, G. (1997) - *A Indisciplina na Sala de Aula: Como Prevenir? Como Remediar?* Lisboa, Presença.
- Carvalho, A., (1992) - *A Educação como Projecto Antropológico*, Porto, Edições Afrontamento.
- Carvalho, A., (1999) - *A Dificil Autonomia*. Correio Pedagógico. Porto. nº 43, pp.7-14.
- Carvalho, L., (2000) - *A Parceria entre a Escola, a Família e a Comunidade: Estratégias de Envolvimento Parental*, Lisboa, Departamento de Avaliação Prospectiva e Planeamento do Ministério da Educação.
- Chiavenato, I., (1990) - *Recursos Humanos*, São Paulo: Editora Atlas, S. A.
- Chiavenato, I., (1993) - *Introdução à Teoria Geral da Administração*, São Paulo: Makrou Books.
- Costa, J., (1992) - *Gestão Escolar – Participação, Autonomia, Projecto Educativo da Escola*, Lisboa, Texto Editora.
- Crato, N., (2006) - *O 'Eduquês' Em discurso directo: Uma crítica da Pedagogia Romântica e Construtivista*, Lisboa, Gradiva.
- Cury, A., (2005) - *Pais Brilhantes Professores Fascinantes: Como formar jovens felizes e inteligentes*, Cascais, Editora Pergaminho, Lda.
- Debate sobre indisciplina na Escola, (1994) - *Educação, Sociedade e Cultura*, nº2, pp. 141-170.
- Delgado, J., & Martins, E., (2002) - *Autonomia, Administração e Gestão das Escolas Portuguesas, 1974-1999 – Continuidade e Rupturas*, Lisboa, Departamento de Avaliação Prospectiva e Planeamento do Ministério da Educação.
- Delors, J., (2001) - *Princípios. In Educação um tesouro a descobrir: relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. Org. Jacques Delors. 7ª ed. Porto: Ed. ASA, pp. 77-88.
- Domingues, I., (1992) - "*O controlo disciplinar: rotinas, estratégias e expedientes*", Revista Portuguesa de Educação, 5(3) pp. 125-163.
- Domingues, I., (1995) - *Educação Hoje: Controlo Disciplinar na Escola Processos e Práticas*. Lisboa, 1ª Edição, Texto Editora.
- Domingues, I., (1995) - *Controlo Disciplinar na Escola: processos e práticas*, Lisboa, Texto.
- Drucker, P., (1993) - *As Fronteiras da Gestão*, Lisboa, 2ª Edição, Editorial Presença.

- Esteve, J., (2001) - *Satisfação e insatisfação do professores*. In Ser Professor no Limiar do Século XXI. Ogr. Manuela Teixeira. Porto: Edições ISET.
- Estrela, A., & Ferreira, J., (2002) – *Indiscipline et Violence à L'École*, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação – Universidade de Lisboa.
- Estrela, A., & Ferreira, J., (2002) - *Violência e Indisciplina na Escola, Lisboa*, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação – Universidade de Lisboa.
- Estrela, M. T., (1994) - *Relação Pedagógica, Disciplina e Indisciplina na Aula*, Porto, Porto Editora.
- Estrela, M., (2001) - *Questões de Profissionalidade e Profissionalismo Docente*. In Ser Professor no Limiar do Século XXI. Org. Manuela Teixeira. Porto: ISET, pp.113-142.
- Exupéry, S., (S/D) – *O Príncipezinho*, Lisboa, Editorial Nórdica, Lda.
- Ferreira, C., et all, (1996) - *Psicossociologia das Organizações*. Alfragide: McGraw-Hill de Portugal, Lda.
- Ferreira, J., & Neves, J., & Caetano A., (2001) - *Manual de Psicossociologia das Organizações*, Amadora, Editora McGraw-hill de Portugal, Lda.
- Formosinho, J., & Alves Pinto, C., (s/d) - "*A distribuição causal do insucesso – o posicionamento de uma amostra de professores*", *Psicologia*, V, 3:, pp. 259-264.
- Garcia, I. (1997) - *Hiperactividade: Prevención, Evaluación y Tratamiento en la Infancia*, Madrid, Pirâmide.
- Gedeão, A., (1964) - *Poesias completas*, Lisboa, Portugália Editora.
- Glanz, J., (2003) – *Finding your leadership style: Á Descoberta do Seu Estilo de Liderança um guia para Educadores e Professores*. Porto, 1ª Edição, Edições ASA.
- Gomes, C., (1986) - "*A interacção selectiva na Escola de massas*" in Alves Pinto, C., Alçada, I., Silva, J., eds., *Análise Social e Organizacional da Educação*, Lisboa, ESE, pp. 163-182.
- Gonçalves, J., (1992) – Org. António Nóvoa, *Colecção de Ciências da Educação*, pp, 141;170, Porto Editora.
- Hampton, D., (1991) – *Administração - Processos Administrativos*, Lisboa, McGraw-Hill, Lda.
- Huberman, M., (1992) – Org. António Nóvoa, *Colecção de Ciências da Educação*, pp, 31-62, Porto Editora.
- Huberman, M., (1992) - "*Tendências gerais do ciclo de vida dos professores*" in, António Nóvoa, *Colecção Ciências de Educação*, Porto, Porto Editora, pp. 31-62.
- ISET (2004) – *Ferramentas de Análise*: versão 17.4. Porto.

- Jesus, S., (1999) - *Como prevenir e resolver o stress dos professores e a indisciplina dos alunos?*, Porto, 2ª Edição, ASA Editores.
- Jesus, S., (1997) - *Bem-Estar dos Professores: Estratégias para realização e desenvolvimento profissional*. 1ª Edição, Coimbra, Fotocomposição e Indústrias Gráficas.
- Jesus, S., (Novembro de 2000) – *Trabalho em equipa entre professores*. In Trabalho em Equipa e Gestão Escolar, Cadernos CRIAP, Porto, nº16, pp.4-15.
- Lima, L., (Jan-Jun 2002) – *A democratização das Organizações Educativas e a Participação Como Ingerência*: Contribuições de Paulo Freire, FÓRUM Lisboa, pp. 81-94).
- Lopes, R.R., (1994) - "*Problemas de comportamento na sala de aula*": identificação, avaliação e codificação, Porto, Porto Editora.
- Lourenço, A., & Paiva, M., (2004) - *Disrupção Escolar: Estudo de casos*. Porto, Porto Editora.
- M. Crozier & E. Friedberg, (1977) - *L'acteur et le système*, Paris, Seuil, adaptado por Manuela Teixeira, pp. 70-77.
- Magalhães, O., (1992) - *Verso e Reverso: Os Alunos, os professores e a indisciplina*, tese de Mestrado, Lisboa, Faculdade de Ciências de Lisboa, Polic.
- Marques, R., (1991) - Educação Cívica e Desenvolvimento Pessoal e Social – Objectivos, Conteúdos e Métodos, Lisboa, Texto Editora, Lda.
- Marques, R., (1991) - *O Director de Turma Orientador de Turma – Estratégias e Actividades*, Lisboa, Texto Editora, Lda.
- Martinez, B., (1993) - *Os Castigos na Educação*, Porto, Porto Editora, Lda.
- Matta, I., (2001) - *Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem*, Lisboa, Universidade Aberta.
- Melo, L., (s/d) - "*O poder e as estratégias dos Alunos: contributo para uma reflexão sobre organização Escola*" in TEIXEIRA, M., ed., Poder nas organizações, Porto. ISET, pp 31-55.
- Morin, E., (1999) - *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du future: Os sete saberes para a Educação*, Lisboa, Instituto Piaget.
- Neves, J., (2001) - *Clima e Cultura Organizacional*. In *Manual de Psicossociologia das Organizações*. Org. J.M. Carvalho Ferreira; José Neves; António Caetano. Lisboa, McGraw-Hill de Portugal, Lda, pp.431-468.
- Neves, J., (2001) - *O Processo de Liderança*. In *Manual de Psicossociologia das Organizações*. Org. J.M. Carvalho Ferreira; José Neves; António Caetano. Lisboa, McGraw-Hill de Portugal, Lda, pp. 377-427.

- Nias, J., (2001) - *Conhecimento e Apoio do Envolvimento Emocional dos Professores no seu Trabalho*. In Ser Professor no Limiar do Século XXI. Org. Manuela Teixeira. Porto: ISET, pp.143-182.
- Nizet, J., Hiernaux, J. P., (s/d) - *O Aborrecimento dos Jovens na Escola*, Porto, Rés.
- Noronha, M. & Noronha, Z., (1992) - *Escola, Conflitos - Como Evitá-los, Como Geri-los?*, Lisboa, Escolar Editora.
- Parreira, A., (s/d) - *O Processo de Liderança nos Grupos e Reuniões de Trabalho*, Lisboa, 1ª Edição, Plátano Edições Técnicas.
- Pedro, M., & Fonseca, M., & Villas-Boas, M., (2000) - *Uma Visão Prospectiva da Relação Escola/Família/Comunidade Relatório Final*, Lisboa, Departamento de Avaliação Prospectiva e Planeamento do Ministério da Educação.
- Pinto, C., (1995) - *Sociologia na Escola*, Alfragide, McGraw-Hill de Portugal, Lda.
- Popper, K. & Condry, J., (1999) - *Televisão: Um perigo para a Democracia*, Lisboa, Gradiva.
- Quivy, Raimond & Campenhoudt, Luc Van (1992) - *Manual de Investigação em Ciências Sociais*, 1ª Edição, Lisboa: Gradiva – Publicações.
- Quivy, Raimond., & Campenhoudt, Luc Van (2003) - *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. 3ª Edição, Lisboa, Gradiva – Publicações.
- Ramalho, P., (2003) - *Desenvolvimento da Autonomia e da Identidade nos Jovens Portugueses com Experiência Migratória*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.
- Rey, R., & Santamaria, M., (1992) – *El Proyecto Educativo de Centro: De la Teoría a la Acción Educativa*, Madrid, Editorial Escuela Española.
- Rutherford, R., & Lopes, J., (1994) - *Problemas de Comportamento na Sala de Aula*, Porto: Porto Editora, Lda.
- Sá, V., (1997) - *Racionalidades e Práticas na Gestão Pedagógicas. O caso do Director de Turma*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Sampaio, D., (1996) – *Inventem-se Novos Pais*, Lisboa, 6ª Edição, Editorial Caminho.
- Sampaio, D., (1996) - *Indisciplina: Um signo geracional? Cadernos de organização e gestão escolar*, Lisboa, Instituto de Inovação Educacional - Ministério da Educação.
- Sampaio, D., (1999) - *A Arte e a Fuga*, Lisboa, Editorial Caminho.
- Sampaio, D., & Strecht, P., & Amado, J., & Woods, P., (2001) - *Indisciplina e Violência na Escola: Cadernos de Criatividade/AEDC*.
- Sampaio, J., (1988) - *Aspectos do Sistema Escolar da Beira Interior*, in, Jornadas da Beira Interior, III Volume, Fundão, Jornal do Fundão.

- Sampaio, M., & Sousa, M., (2000) – *A Parceria entre a Escola, a Família e a Comunidade: O Património Cultural local como forma de Envolvimento dos Pais*, Lisboa, Departamento de Avaliação Prospectiva e Planeamento do Ministério da Educação.
- Sampaio, D., (2003) - *Vivemos Livres numa Prisão*, Lisboa, 4ª Edição, Editorial Caminho.
- Sanches, M., (1998) - *Para uma Compreensão Democrática da Liderança Escolar: da concepção hierárquica e racional à concepção participatória e colegial*. Revista de Educação. Lisboa. Vol. VII. nº1, pp.49-63.
- Santiago, R., (1989) - "*Contributos para a construção de um modelo de análise de representações da Escola pelos Alunos*" Revista Portuguesa de Educação, 2, (1), pp. 87-98.
- Santiago, R., (1993) - *Representações sociais da Escola nos Alunos, Pais e Professores no espaço rural*, Tese de Doutoramento na Universidade de Aveiro, Cap. I "Da Escola às suas representações" e Cap. II "Representações sociais da Escola".
- Santos, B., (2001) - *Um Discurso sobre as Ciências*. Porto, 12ª Edição, Edições Afrontamento.
- Santos, E., (1991) - *Mudança Conceptual na Sala de Aula, Um Desafio Pedagógico*, Lisboa, Livros Horizonte.
- Sarmiento, M., (1998) - *Autonomia, Práticas de Regulação das Escolas e Regulamento Interno*. Correio Pedagógico. Porto, Nº37, pp.13-23.
- Silva, A., (1990) - *Quadras inéditas*, José A. Ribeiro – Ulmeiro.
- Silva, M., (1993) - *Educação e Sociedade de Risco*, Lisboa, Gradiva.
- Stoer, S., & Silva, P., (2005) - *Escola Família: Uma relação em processo de reconfiguração*, Porto, Porto Editora.
- Teixeira, M., (1993) - *O Professor e a Escola – Contributo para uma abordagem Organizacional* – Dissertação de Doutoramento em Ciências da Educação na Especialidade de Organização e Administração Escolar, Braga, Universidade do Minho, Polic.
- Teixeira, M., (1994), *O Professor e a Escola*, Lisboa, MacGraw-Hill, de Portugal, Lda.
- Teixeira, M., & Pinto, C., & Borges, P., & Melo, L., & Verdasca, J., (2002) - *O Estado da Educação, pela Voz dos seus Profissionais: Análise dos resultados da consulta Nacional da FNE*, Porto, ISET Edições.
- Touraine, A., (1994) - *O que é a Democracia*, Lisboa, Instituto Piaget.
- Vala, J., (1993) - "*Representações sociais – para uma psicologia social do pensamento social*", in J. Vala, B. Monteiro, Psicologia social, Lisboa, F. Gulbenkian, pp. 353-384.

- Vale, D., & Costa, E., (1994) - "*A violência nos jovens contextualizada nas Escolas*", *Inovação*, vol.7, nº3, pp. 255-288.
- Vayer, P, & Destroper, (1976) - *La Dynamique de L'Action Educative chez les Enfants Inadaptés*, Lisboa, Instituto Piaget.
- Veiga, F., (1988) - "*Disciplina materna, auto-conceito e rendimento Escolar*", *Cadernos de Consulta Psicológica*, 4, pp. 47-56.
- Veiga, F., (1992) - "*Disrupção Escolar dos jovens em função da idade e do Auto-conceito*", *Revista da Educação*, vol.II, nº2, Out. (1992), l' pp. 23-33.
- Veiga, F., (1995) - *Transgressão e Autoconceito dos Jovens na Escola - Investigação Diferencial*. Lisboa, Fim de Século Edições.
- Veiga, F., (1995) - *Promoção do Comportamento na Aula: Perspectivas psicológicas - Influência na auto-estima Escolar*, Lisboa, Departamento de Educação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa, Polic.
- Veiga, F., (1999) - *Indisciplina e Violência na Escola: Práticas Comunicacionais para Professores e Pais*, Coimbra, Livraria Almedina.

LEGISLAÇÃO CONSULTADA/CITADA

LEI n.º 46/86 de 14 de Outubro – Lei de Bases do Sistema Educativo;

LEI n.º 24/99 de 22 de Abril;

LEI n.º 30/2002 de 20 de Dezembro;

DECRETO REGULAMENTAR n.º10/99 de 21 de Julho;

DECRETO – LEI n.º 769-A/76 de 23 de Outubro – Regulamentação da gestão das Escolas;

DECRETO-LEI n.º 735-A/74 de 21 de Dezembro;

DECRETO –LEI n.º 172/91 de 10 de Maio – Gestão e Administração Escolar;

DECRETO-LEI n.º 115-A/98 de 4 de Maio;

DESPACHO n.º 8/SERE/89 de 3 de Fevereiro – Regulamento do conselho pedagógico e dos seus órgãos de apoio;

DESPACHO n.º 68/74 de 16 de Novembro;

DESPACHO n.º 13781/2001 de 3 de Julho;

DESPACHO n.º13313/2003 de 8 de Julho;

PORTARIA n.º 677/77 de 4 de Novembro – Regulamento de funcionamento dos Conselhos Directivos dos estabelecimentos de ensino preparatório e secundário;

PORTARIA n.º 679/77 de 8 de Novembro – Regulamento de funcionamento dos Conselhos Pedagógicos dos estabelecimentos de ensino preparatório e secundário;

CIRCULAR n.º 95/77 de 14 de Dezembro – Comunicação da aplicação de penas disciplinares aos Alunos;

CIRCULAR n.º 14/DRC/88 de 8 de Março – Prevenção da acção disciplinar;

ANEXOS