

UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO - UFOP
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS – ICHS
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO – MESTRADO EM EDUCAÇÃO

RANNA ALVES

CLIMA DISCIPLINAR E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DOS DOCENTES:
CONSTRUÇÃO DE DOIS INSTRUMENTOS DE PESQUISA

Mariana
2021

RANNA ALVES

**CLIMA DISCIPLINAR E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DOS DOCENTES:
CONSTRUÇÃO DE DOIS INSTRUMENTOS DE PESQUISA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Ouro Preto, como requisito à obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Desigualdades, diversidades, diferenças e práticas educativas inclusivas (DSPEI)

Orientador: Dr. Luciano Campos da Silva

Coorientador: Dr. Daniel Abud Seabra Matos

**Mariana
Março de 2021**

SISBIN - SISTEMA DE BIBLIOTECAS E INFORMAÇÃO

A474c Alves, Ranna.
Clima disciplinar e práticas pedagógicas dos docentes [manuscrito]:
construção de dois instrumentos de pesquisa. / Ranna Alves. Ranna
Alves. - 2021.
153 f.

Orientador: Prof. Dr. Luciano Campos da Silva.
Coorientador: Prof. Dr. Daniel Abud Seabra Matos.
Dissertação (Mestrado Acadêmico). Universidade Federal de Ouro
Preto. Departamento de Educação. Programa de Pós-Graduação em
Educação.
Área de Concentração: Educação.

1. Docência. 2. Práticas Pedagógicas. 3. Questionários. I. Alves, Ranna.
II. Matos, Daniel Abud Seabra. III. Silva, Luciano Campos da. IV.
Universidade Federal de Ouro Preto. V. Título.

CDU 37.01/.09

Bibliotecário(a) Responsável: Luciana De Oliveira - SIAPE: 1.937.800



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO
REITORIA
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE POS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



FOLHA DE APROVAÇÃO

Ranna Alves

Clima disciplinar e práticas pedagógicas dos docentes: construção de dois instrumentos de pesquisa

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Ouro Preto como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Educação

Aprovada em 31 de março de 2021.

Membros da banca

Prof. Dr. Luciano Campos da Silva - Orientador - Universidade Federal de Ouro Preto
Profa. Dra. Marlice de Oliveira e Nogueira - Membro Interno Titular - Universidade Federal de Ouro Preto
Profa. Dra. Gabriela Miranda Moriconi - Membro Externo Titular - Fundação Carlos Chagas

O Prof. Dr. Luciano Campos da Silva, orientador do trabalho, aprovou a versão final e autorizou seu depósito no Repositório Institucional da UFOP em 07/06/2021.



Documento assinado eletronicamente por **Luciano Campos da Silva, PROFESSOR DE MAGISTERIO SUPERIOR**, em 08/06/2021, às 16:00, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site http://sei.ufop.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **0179591** e o código CRC **9AECCDD9**.

Referência: Caso responda este documento, indicar expressamente o Processo nº 23109.005661/2021-51

SEI nº 0179591

R. Diogo de Vasconcelos, 122, - Bairro Pilar Ouro Preto/MG, CEP 35400-000
Telefone: - www.ufop.br

AGRADECIMENTOS

Enfim é chegada a hora de agradecer!

Em muitos momentos durante essa trajetória tive receio desse momento não chegar, mas aqui estou... fazendo uma tentativa de colocar em palavras a alegria, o sentimento de alívio e realização que transborda em mim nesse momento.

É bem verdade que não foi fácil chegar até aqui, foram tempos sombrios. Houve períodos de desânimo e desesperança em relação ao curso, ao governo e a vida de um modo geral, pois, diga-se de passagem, fazer mestrado em um contexto de pandemia foi puxado!

Mas o que importa agora é que estou imensamente feliz por ter concluído mais essa etapa da minha formação. E essa conquista só foi possível graças ao apoio das pessoas que estiveram ao meu lado, de forma física e um tanto quanto mais virtual, durante esses anos.

Primordialmente agradeço à Deus, que me deu esperanças e me amparou nos momentos de profunda tristeza. Hey, Pai, eu sei que sempre esteve aqui comigo! Obrigada por ter acalmado minha mente e por ter cuidado de mim!

Aos meus pais, agradeço por compreenderem minha ausência e terem sido exemplos de sabedoria, trabalho e perseverança durante toda minha vida. Sem o apoio material e emocional que recebi de vocês, jamais teria chegado até aqui! Obrigada por serem pra mim acalento nos momentos difíceis, por se alegrarem comigo em cada conquista e por nunca esperarem menos de mim!

Ao meu irmão e cunhada, agradeço por toda manifestação de carinho, muito vezes não sendo recíproca da minha parte, rs! Eu não sou chegada na demonstração de afeto, mas eu amo vocês! Agradeço imensamente por me presentear com um sobrinho, que ampliou em mim o significado do que é o amor. Eu me tornei uma pessoa melhor e mais feliz com a chegada do Dudu. Por tudo isso ou apenas por se fazerem presentes, obrigada!

Agradeço a todos os meus demais familiares, de sangue e coração, por terem sido uma forte torcida durante toda essa caminhada! Agradeço também aos meus muitos amigos (sou sanguínea), e também por isso, não vou nem tentar registrar o nome de todos vocês, porque vou falhar miseravelmente, rs. Vocês bem sabem, eu não tenho boa memória! Mas para representá-los, lembro de forma especial da Ana Pedagoga, amiga fiel que fiz na UEMG e a quem sou muito grata por querer-me bem e feliz sempre. Gratidão pela amizade!

Aos amigos que fiz durante a realização do mestrado agradeço por terem tornado essa caminhada mais leve e divertida. E de forma especial agradeço ao Well, a Elaine e a

Mariana, com quem fofoquei bastante em 2019 sentada no redondo do ICHS, e a quem mantive contato frequente em 2020 através das reuniões pelo Google Meet e pelas conversas no WhatsApp para chorar as pitangas e pedir *help*. Obrigada queridos, vocês me salvaram inúmeras vezes!

Aos amigos de sempre e para sempre, School Girls, Super Poderosos e Trio do Anel, obrigada por ouvirem meus áudios no WhatsApp, garantirem ao menos um encontro anual, e se alegrarem com minhas conquistas. Nossa amizade é benção em minha vida!

Agradeço a cidade de Mariana, que me acolhe há quase cinco anos! Eu trouxe muito de onde vim, e foi aqui, na Primaz de Minas, que aprendi a deixar ir, pessoas, coisas e sentimentos. Aqui me tornei a Ranna Rosa, Pedagoga pela UFOP e certificada como tal pelos colegas da Cônego Braga. Obrigada pela acolhida Mariana/MG, como fui e sou feliz aqui!

Por fim, mas não menos importante, agradeço aos meus orientadores, Luciano Campos e Daniel Matos, pela atenção, pelos ensinamentos e conselhos. De modo especial, agradeço ao Luciano por me incentivar a continuar na vida acadêmica e pela paciência ao longo de todos esses anos de trabalho. Obrigada por contribuírem na minha formação!

E finalmente, agradeço aos demais professores do Departamento de Educação da UFOP, à FAPEMIG, PROPP-UFOP e a Fundação Gorceix pelo fomento que viabilizou a realização dessa pesquisa.

“Educação não transforma o mundo.

Educação muda pessoas.

Pessoas transformam o mundo”.

Paulo Freire

RESUMO

Essa pesquisa teve como objetivo a construção de dois instrumentos de pesquisa de caráter quantitativo para a realização de diagnósticos do clima disciplinar em salas de aula de escolas públicas e privadas, bem como de características e práticas pedagógicas dos docentes associadas à prevenção da indisciplina e melhoria do ambiente de aprendizagem em sala de aula. Nosso intuito é oferecer ao campo de pesquisa instrumentos validados de abordagem quantitativa, a fim de minimizar esta lacuna no campo acadêmico. De um modo mais específico o trabalho busca: 1) Realizar uma revisão da literatura sobre indisciplina escolar e as práticas pedagógicas docentes associadas à melhoria do clima disciplinar em sala de aula. 2) Elaborar um questionário que permita inventariar a presença de diferentes tipos de indisciplina na sala de aula, a partir do qual seja possível produzir um indicador de clima disciplinar por turma, professor e escola; 3) Elaborar um questionário que permita identificar as práticas pedagógicas utilizadas pelos professores em sala de aula, com vistas a compreender as suas relações com o clima disciplinar durante as suas aulas e a consequente melhoria do ambiente de aprendizagem. Para a execução desses objetivos inspiramos no modelo de construção e validação de instrumentos de pesquisa apresentado por Pasquali (1999), que se baseia em três grandes polos: procedimentos teóricos, procedimentos empíricos (experimentais) e procedimentos analíticos (estatísticos). Nessa dissertação, nos limitaremos aos procedimentos teóricos até a análise dos juízes. Na etapa de procedimentos teóricos realizamos a elaboração propriamente dita dos itens, baseada na investigação teórica nacional e internacional realizada sobre os principais objetos da pesquisa: indisciplina e práticas pedagógicas dos professores. Numa segunda etapa, definimos os principais construtos a serem utilizados pela pesquisa, etapa que envolveu a definição constitutiva e a definição operacional dos construtos. Nessa etapa, avaliamos por meio da análise dos juízes, que se trata de um processo em que especialistas em determinada área participam de uma avaliação com o objetivo de verificar o nível de concordância entre esses juízes. As adequações dos itens dos instrumentos a partir da análise dos juízes foi realizada de forma quantitativa e qualitativa. Para a análise quantitativa utilizamos o método de Razão de Validade de Conteúdo (RVC), desenvolvido por Lawshe (1975), para analisar a concordância dos juízes sobre o grau em que o instrumento mede o conteúdo que se espera medir. E as observações, sugestões e dúvidas dos especialistas analisadas qualitativamente. Neste estudo nos limitamos a realização dos procedimentos teóricos até a realização da análise dos juízes, o que constitui uma limitação do trabalho. Como resultados obtidos tem-se a construção de dois instrumentos de pesquisa: 1) Diagnóstico do clima disciplinar, e 2) Práticas pedagógicas dos docentes, que indicam que o estudo constitui uma importante contribuição para o campo de investigação em minimizar a falta de instrumentos específicos para a investigação do fenômeno da indisciplina e das práticas pedagógicas dos docentes. Entretanto, em pesquisas futuras é recomendado finalizar os procedimentos teóricos e dar prosseguimento as demais procedimentos propostos por Pasquali (1999).

Palavras-chave: Clima Disciplinar. Práticas Pedagógicas. Questionários.

ABSTRACT

This research aimed to build two quantitative research instruments to diagnose the disciplinary context in public and private school classrooms, as well as the characteristics and pedagogical practices of teachers related to the prevention of indiscipline and improvement of classroom learning environment. Our goal is to offer the research field valid instruments with a quantitative approach, with a view minimize this gap in the academic field. More specifically, the work seeks to: 1) Conduct a review of the literature on school indiscipline and teaching pedagogical practices related to improving the disciplinary context in the classroom. 2) Develop a questionnaire that allows inventorying the presence of different types of indiscipline in the classroom, from which it is possible to produce an indicator of disciplinary context by class, teacher and school; 3) Develop a questionnaire that allows identifying the pedagogical practices used by teachers in the classroom, with a view to understand their relationship with the disciplinary context during their classes and the consequent improvement of the learning environment. For the execution of these objectives, we were inspired by the model of construction and validation of research instruments presented by Pasquali (1999), which is based on three major poles: theoretical procedures, empirical procedures (experimental) and analytical procedures (statistical). In this dissertation, we will limit ourselves to theoretical procedures until the judges' analysis. In the theoretical procedures stage, we conducted the actual elaboration of the items, based on national and international theoretical research performed on the main research objects: indiscipline and pedagogical practices of teachers. In a second step, we defined the main constructs to be used in the research, a step that involved the constitutive definition and the operational definition of the constructs. At this stage, we evaluate through the judges' analysis, which is a process in which specialists in a certain area participate in an evaluation with a view verify the level of agreement between these judges. The adjustments of the items of the instruments from the analysis of the judges were performed in a quantitative and qualitative way. For the quantitative analysis we used the Content Validity Ratio (RVC) method, developed by Lawshe (1975), to analyze the judges' agreement on the degree to which the instrument measures the content that is expected to be measured. And the experts' observations, suggestions and doubts were analyzed qualitatively. In this study, we limited the performance of theoretical procedures until the performance of the judges' analysis, which constitutes a limitation of the work. The results obtained are the construction of two research instruments: 1) Diagnosis of the disciplinary context, and 2) Pedagogical practices of teachers, which indicate that the study constitutes an important contribution to the field of investigation in minimizing the lack of specific instruments for the investigation of the phenomenon of indiscipline and the pedagogical practices of teachers. However, in future research, it is recommended to complete the theoretical procedures and proceed with the other procedures proposed by Pasquali (1999).

Keywords: Disciplinary Context. Pedagogical practices. Questionnaires.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	8
1. INDISCIPLINA ESCOLAR: CONCEITO E TIPOS DE COMPORTAMENTOS	13
2. OS FATORES PEDAGÓGICOS DA INDISCIPLINA	28
2.1 Indisciplina e práticas pedagógicas dos professores: revisando alguns trabalhos	28
2.2 Indisciplina, professores e fatores pedagógicos: revisando a literatura brasileira	36
2.3 Os fatores empregados para a elaboração do instrumento	55
3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	61
3.1 O modelo para a validação de instrumentos	64
3.2 Análise dos juízes	65
3.2.1 Coleta de dados	67
3.2.2 Análise dos dados	68
4. ELABORAÇÃO DOS QUESTIONÁRIOS SOBRE CLIMA DISCIPLINAR E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DOS DOCENTES	71
4.1 Análise teórica dos itens	78
4.1.1 Instrumento 1: Diagnóstico do clima disciplinar	79
4.1.2 Instrumento 2: Práticas pedagógicas dos docentes	87
CONSIDERAÇÕES FINAIS	100
REFERÊNCIAS	105
ANEXOS	111
ITENS RETIRADOS OU ADAPTADOS DE OUTROS INSTRUMENTOS (PROEB, PISA)	111
FORMULÁRIO DE ANÁLISE DOS JUÍZES	112
VERSÃO FINAL DOS CONSTRUTOS E ITENS DOS INSTRUMENTOS (DIAGNÓSTICO DO CLIMA DISCIPLINAR E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DOS DOCENTES)	149

INTRODUÇÃO

Atualmente muito se fala sobre a indisciplina no ambiente escolar, sendo que diversos estudos e reportagens veiculadas pelas mídias apontam que o fenômeno se mostraria uma realidade educacional cada vez mais perturbadora. Como já enfatizava Aquino em seu livro de 1996 “há muito os distúrbios disciplinares deixaram de ser um evento esporádico e particular no cotidiano das escolas brasileiras, para se tornarem, talvez, um dos maiores obstáculos pedagógicos dos dias atuais”. Recentemente o autor reafirma essa constatação em um mapeamento da discursividade sobre a indisciplina escolar presente em artigos publicados em periódicos da área educacional entre 1998 e 2015. Com razoável margem de segurança, o autor afirma que “a indisciplina é uma das queixas predominantes dos profissionais da educação” (AQUINO, 2016, p. 668). De fato, a indisponibilidade de dados longitudinais que nos permitam comparar a evolução do fenômeno nas escolas brasileiras, não nos permita afirmar que ele venha se agravando, entretanto, a Talis evidencia que entre os países participantes, “tanto em 2008 como em 2013, os professores brasileiros são os que relatam usar a maior proporção do tempo de aula para manter a ordem na sala (18% em 2008 e 20% em 2013, em comparação com a média internacional de 13% nos dois anos)”. (MORICONI; BÉLANGER, 2015, p. 12). Somados a isso, as queixas constantes dos professores, a repercussão midiática do tema e as mudanças que se observam nas escolas, especialmente nos sistemas de autoridade, parecem indicar o seu agravamento ou pelo menos que mudanças significativas em relação a forma de sua manifestação nas escolas vêm ocorrendo¹.

Diante desse contexto, não é de se estranhar que o interesse pela temática e os estudos sobre o fenômeno venham aumentando consideravelmente nas últimas décadas (SZENCZUK, 2004; ZECHI, 2008, LEDO, 2009; AQUINO, 2016). Alguns autores chegam mesmo a afirmar que o fenômeno da indisciplina tem se tornado uma variável central para se compreender as desigualdades educacionais “ao lado de variáveis sociológicas clássicas como a origem social, o sexo e a raça” dos estudantes (SILVA; MATOS 2017, p. 384). Silva e Matos (2017) laçam vários argumentos nesse sentido, cabendo destacar dois: 1) A forte presença do fenômeno nas escolas brasileiras vem sendo confirmada em diversas edições de avaliações em larga escala, por exemplo, a Pesquisa Internacional sobre Ensino e Aprendizagem (TALIS), o

¹ Os trabalhos de Testanier (1967), Prairat (2003) e Silva (2007). Nos dão indícios de uma mudança nas formas de manifestação da indisciplina nas escolas.

Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), o Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica (PROEB) e o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB).

2) A associação frequente entre o clima disciplinar em sala de aula e o desempenho escolar dos estudantes nessas avaliações em larga escala.

Outro aspecto relevante diz respeito às explicações que vem sendo dadas para o fenômeno no campo acadêmico. De um modo geral, as pesquisas sobre indisciplina têm evidenciado que o fenômeno é complexo e multifacetado, abarcando diferentes e diversos fatores: sociais, familiares, escolares e pedagógicos. Por isso, Silva (2007), por exemplo, nos convida a evitar as explicações deterministas ou simplistas, chamando a nossa atenção para o fato de que os comportamentos de indisciplina ocorridos em sala de aula encontram suas condições de possibilidade no cruzamento de diferentes fatores: sociais, familiares e escolares. Assim alerta para o fato de que, em que pese a existência de diversos fatores sociais na explicação da indisciplina, o fenômeno tende a ser fortemente afetado por condicionantes propriamente escolares. Daí que diferentes autores vêm buscando compreender aquilo que nomeiam como os “fatores pedagógicos da indisciplina” (RUTTER, 1979; KOUNIN, 1977; ESTRELA, 1986; AMADO, 1998). Dentre esses fatores, vêm ganhando destaque aqueles que se relacionam mais especificamente à atuação dos professores em sala de aula: características pedagógicas, relação com os estudantes, modos de exercício da autoridade docente, entre outros.

Assim, desde os trabalhos de Rutter *et al.* (1979), considerado pioneiro em estudar a eficácia ou efeito da escola e do professor no que tange ao comportamento escolar dos alunos, uma série de investigações tem buscado compreender o papel desempenhado pelas escolas e professores na promoção ou prevenção dos comportamentos de indisciplina. Podemos citar de um modo especial o trabalho de Kounin (1977) que aborda a gestão eficaz da sala de aula por parte do professor e como ela é capaz de promover a prevenção de comportamentos de indisciplina. Os trabalhos de Estrela (1992) e de Amado (1998), que dão ênfase aos fatores escolares da relação pedagógica explicativos do fenômeno da indisciplina. E no Brasil o podemos citar o trabalho de Silva (2007). Porém, como veremos, no levantamento que efetuamos da produção nacional, percebemos que estudar a relação entre as práticas pedagógicas e dos professores e o clima disciplinar em sala de aula constitui um empreendimento bastante raro.

Desse modo, em que pese a relevância do tema, ainda dispomos de poucos dados que nos permitam realizar um inventário adequado da presença e evolução do fenômeno nas escolas brasileiras, bem como das suas relações com as práticas pedagógicas dos professores,

por meio de instrumentos construídos diretamente para esse fim. No Brasil, dados sobre o fenômeno da indisciplina têm sido produzidos especialmente a partir de avaliações em larga escala como o Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica (PROEB) e o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), assim como, as avaliações de âmbito internacional, Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) e a Pesquisa Internacional sobre Ensino e Aprendizagem (TALIS). Todos esses trabalhos apresentam em seus questionários itens sobre a presença de comportamentos de indisciplina nas escolas, contudo não constituem instrumentos elaborados especificamente para o estudo desse fenômeno. Contudo, eles têm permitido a alguns pesquisadores realizar um aprofundamento sobre o tema, buscando compreender os fatores escolares e não escolares da indisciplina. Assim Silva e Matos (2017), por exemplo, ao analisarem os dados do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA, 2012), destacaram a forte relação entre indisciplina e as práticas pedagógicas dos docentes, através das variáveis: exigência do professor; interesse e compromisso do professor; abertura e disponibilidade do professor.

Nas palavras dos autores, “em seu conjunto, esses resultados confirmam que as práticas e as características dos professores constituem elementos fundamentais para se compreender a frequência dos comportamentos de indisciplina nas escolas [...]”. (SILVA; MATOS, 2017, p, 389). Os dados analisados pelos autores lhes permitem afirmar que a indisciplina estaria mais associada aos fatores escolares, o que permitiria pelo menos questionar e tencionar a tese, bastante cristalizada no meio educacional, de que o fenômeno da indisciplina se associaria, de forma quase que determinista, à origem social dos estudantes” (SILVA; MATOS, 2017, p. 411). Do mesmo modo, Moriconi e Bélanger (2015), desenvolveram o estudo “Comportamento dos alunos e uso do tempo em sala de aula: evidências da TALIS 2013 e de experiências internacionais”, que apontou como principais fatores associados ao tempo gasto pelos professores para manter a ordem na sala de aula, tendo em vista as percepções dos professores: a experiência do professor, o sexo do professor (com vantagem para os homens), as características da formação inicial, a participação em programas de desenvolvimento profissional e os níveis de colaboração profissional em suas escolas.

Nesse sentido, torna-se relevante a construção de instrumentos de pesquisa que permitam a realização de diagnósticos amplos e precisos sobre a incidência do fenômeno da indisciplina nos diferentes ambientes escolares, e, especialmente, instrumento que permitam também a identificação de fatores da prática pedagógica desenvolvida pelos professores que se associam à melhoria ou à deterioração do ambiente de aprendizagem de sala de aula. Esse é o esforço que procuramos efetuar nesta pesquisa. Assim, este trabalho tem como objetivo a

construção de dois instrumentos de pesquisa de caráter quantitativo para a realização de diagnósticos do clima disciplinar em salas de aula de escolas públicas e privadas, bem como de características e práticas pedagógicas dos docentes associadas à prevenção da indisciplina e melhoria do ambiente de aprendizagem em sala de aula. De um modo mais específico o trabalho busca: 1) Realizar uma revisão da literatura sobre indisciplina escolar e as práticas pedagógicas docentes associadas à melhoria do clima disciplinar em sala de aula. 2) Elaborar um questionário que permita inventariar a presença de diferentes tipos de indisciplina na sala de aula, a partir do qual seja possível produzir um indicador de clima disciplinar por turma, professor e escola; 3) Elaborar um questionário que permita identificar as práticas pedagógicas utilizadas pelos professores em sala de aula, com vistas a compreender as suas relações com o clima disciplinar durante as suas aulas e a consequente melhoria do ambiente de aprendizagem.

Esta dissertação está organizada, além desta seção de introdução e da seção dedicada às considerações finais, em quatro capítulos. Os dois primeiros capítulos são dedicados a análise da literatura acerca do fenômeno da indisciplina e dos fatores pedagógicos da prática docentes, no intuito de delimitar o objeto de pesquisa. De modo distinto, no primeiro capítulo é apresentado um quadro teórico mais clássico e geral que é recorrente dentro do campo de investigação do fenômeno da indisciplina. No segundo capítulo, no qual o enfoque são as práticas pedagógicas dos professores e sua relação com a indisciplina, o quadro teórico utilizado se faz de uma literatura mais recente e com foco na bibliografia brasileira. De modo mais específico:

O primeiro capítulo, intitulado “Indisciplina escolar: conceito e tipos de comportamentos”, tem como objetivo apresentar o referencial teórico da nossa pesquisa com vistas a delimitar o objeto de pesquisa e discutir o conceito de indisciplina que será empregado para a construção do nosso primeiro instrumento de pesquisa: Diagnóstico do clima disciplinar. Nosso objetivo, portanto, não é apresentar uma definição para o conceito de indisciplina, mas evidenciar a complexidade envolvida na definição do termo, que nessa pesquisa terá como premissa a quebra das regras estabelecidas. Para tanto, apoiamos a discussão em autores do campo de pesquisa sobre indisciplina escolar (HARGREEVES et al., 1975; RUTTER et al., 1979; LAWRENCE et al., 1985, 1986; DOYLE, 1986; ESTRELA, 1986; AMADO, 1989, 1998; SILVA, 2007), que se propuseram em suas investigações inventariar e classificar os diversos comportamentos de indisciplina. Buscamos também, distinguir indisciplina de violência escolar de modo a evidenciar claramente o fenômeno analisado nessa dissertação e os tipos de comportamentos nele abarcados. Assim como, propomos a discussão de como o “clima

disciplinar” se apresenta nas avaliações em larga escala que têm contribuído para se inventariar e medir a presença de episódios de indisciplina nas escolas. E por fim, buscamos delinear os tipos de comportamentos identificados nessa literatura que fundamentam a construção do nosso segundo instrumento de pesquisa: Diagnóstico do clima disciplinar.

No segundo capítulo, intitulado “Os Fatores pedagógicos da indisciplina”, procuramos fundamentar teoricamente a construção do nosso segundo instrumento de pesquisa: Práticas pedagógicas dos docentes. Para isso, no primeiro momento, apresentamos os trabalhos mais relevantes sobre a temática das relações entre indisciplina e as práticas pedagógicas dos professores (RUTTER, 1979; KOUNIN, 1977; ESTRELA, 1986; AMADO, 1998), trabalhos esses com grande repercussão internacional. Num segundo momento, apresentaremos uma revisão dos estudos brasileiros que se dedicaram a essa temática, identificando especialmente as práticas pedagógicas que eles vêm associando ao clima disciplinar em sala de aula. Por fim, apresentaremos os principais fatores explicativos encontrados nessa literatura e que serviram de base à elaboração dos construtos e itens constantes em nosso instrumento de pesquisa.

O terceiro capítulo, intitulado “Procedimentos metodológicos”, tem como objetivo apresentar a metodologia inspirada no modelo psicométrico proposto por Pasquali (1999), utilizada na elaboração e validação dos dois instrumentos que propomos nessa pesquisa: 1) um questionário sobre os principais tipos de indisciplina na sala de aula; 2) um questionário sobre as práticas pedagógicas utilizadas pelos professores em sala de aula. Nessa dissertação, nos limitaremos aos procedimentos teóricos até a análise dos juízes. Apresentamos, portanto, como se deu a escolha e coleta dos dados para realização da análise dos juízes, e por fim, a análise desses dados.

O quarto capítulo intitulado “Elaboração dos questionários sobre clima disciplinar e práticas pedagógicas dos docentes”, tem o objetivo apresentar os resultados do nosso trabalho, que focou nos procedimentos de validação teórica dos instrumentos. E por fim, tecemos algumas considerações finais destacando os principais resultados obtidos na realização do trabalho.

1. INDISCIPLINA ESCOLAR: CONCEITO E TIPOS DE COMPORTAMENTOS

Como seria interessante saber, não apenas sob a forma de impressões empíricas, mas através de observações metódicas, de que modo funciona este sistema nas diferentes escolas de uma localidade, nas diferentes regiões, nos diferentes momentos do ano, nos diferentes momentos do dia; quais são os delitos escolares mais frequentes; como varia sua proporção no conjunto do território; ou segundo as regiões, como depende da idade da criança, do seu estado familiar, etc. (DURKHEIM, 2001, p. 78).

A frase em epígrafe ilustra o quanto a preocupação em inventariar os comportamentos de indisciplina ocorridos no âmbito escolar tem sido, já há algum tempo, alvo da preocupação dos pesquisadores. Como lembra Silva (2007), se os termos e as comparações empregadas pelo fundador da sociologia francesa soam forte aos ouvidos atuais, ele não deixa de revelar que o sociólogo situa-se como uma espécie de precursor dos estudos sobre a indisciplina escolar ao apontar, em *Educação e Sociologia*, a importância da realização de pesquisas sobre esse fenômeno e indicar as linhas metodológicas gerais que eles deveriam seguir.

Desde Durkheim, outros trabalhos acadêmicos têm insistido nessa tarefa, recorrendo para isso a diferentes abordagens teóricas e metodológicas. Porém, um desafio inicial que se coloca aos investigadores consiste justamente em definir o que se entende por indisciplina e quais tipos de comportamentos poderiam ser abarcados sob esse conceito. Esse constitui aliás o nosso desafio inicial ao propormos a construção de um instrumento de pesquisa capaz de realizar um amplo inventário desses comportamentos nas escolas. Como veremos, o conceito de indisciplina é fortemente marcado pelo contexto histórico, social, político e pedagógico de cada época, de modo que caracterizar o que constitui disciplina e indisciplina é tarefa muitíssimo complexa. Complexidade que ganha novos contornos quando, mais recentemente, outros conceitos passam a ser empregados no campo acadêmico e pedagógico para dar conta da multiplicidade de comportamentos disruptivos que atingem o interior das escolas e das salas de aula de todo o mundo: violência escolar, incivilidade, bullying, etc.

Desse modo, inicialmente, caberia interrogar: o que poderia ser considerado indisciplina na escola contemporânea? A que tipo de comportamentos nos referimos quando utilizarmos esse conceito no âmbito escolar? Em que a indisciplina se assemelha ou se distingue, por exemplo, do fenômeno mais recente da violência escolar?

Sem pretender encontrar repostas definitivas para essas questões, buscaremos, com base na análise da literatura acadêmica, demonstrar o modo como o conceito de indisciplina

vem sendo empregado no campo investigativo e como os estudos tem procurado empreender estratégias para realizar um inventário desses comportamentos nas escolas. A partir daí procuraremos evidenciar o modo como o conceito será empregado no âmbito deste trabalho identificando as potencialidades e os limites do instrumento que nos propomos a construir nessa dissertação.

De um modo geral, os pesquisadores tendem a concordar que para definirmos indisciplina, faz-se necessário examinarmos primeiro o conceito de disciplina escolar, uma vez que é em função dele que podemos compreender em que consiste os comportamentos que nas escolas são caracterizados como indisciplina escolar.

Como lembra Estrela (1992) as regras fazem parte de todas as instituições, e na instituição escolar elas desempenham uma função pedagógica específica de regular a vida na sala de aula e nos outros ambientes da escola, assim como tem como pressuposto estabelecer padrões gerais de conduta social. Portanto, para a autora, “as regras criam as condições necessárias às aprendizagens coletivas, [...] desempenham um papel de regulação funcional, harmonizando o sistema normativo e o sistema produtivo da aula”. (ESTRELA, 1992, p. 62). O seu objetivo principal é garantir as condições necessárias ao desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem em sala de aula, ou seja, permitir que o trabalho pedagógico seja realizado.

De fato, como lembra Amado (2008), todas as instituições tendem a regular a condutas das pessoas e, por isso, desenvolvem alguns pontos de acordo que orientam em comum as ações de cada um dos seus membros. Para o autor as regras constituem essa espécie de conhecimento comum e geral, sobre quais tipos de comportamentos seriam aceitáveis e em quais contextos. Vale ressaltar que análises sócio-históricas sobre a constituição da “forma escolar” a partir do século XVI, como aquelas realizadas por Vincent, Lahire e Thin (2001), indicam que a existência de regras que regulam as atividades escolares seria algo inerente à forma e à cultura escolar, e por conseguinte, inerente à própria relação pedagógica.

Contudo, se numa perspectiva funcionalista, as regras escolares assumem características estáveis funcionando como meros instrumentos de socialização das crianças, numa perspectiva interacionista elas e os mecanismos que são acionados para colocá-las em funcionamento, não são percebidos como universais e estáticos, variando sempre em função das características sociais e culturais de cada instituição e/ou docente, sociedade e tempo histórico (DELAMONT, 1987). Como lembra Amado (2001, p. 97 apud Barre, 1994), “de um ponto de vista interacionista, se, por um lado, se aceita a existência das regras, fruto de uma

vontade coletiva, por outro lado, dá-se uma cuidadosa atenção aos modos como elas são formuladas, mantidas, manipuladas, abolidas e suplantadas.”

Assim, a abordagem interacionista nos convida a pensar as regras escolares dentro da sua complexidade e nos alerta para o fato de que, embora a sua interiorização e imitação pelos estudantes possa fazer com que elas se apresentem como uma obviedade, na verdade, possuem uma história, não são estáticas, podem ser negociadas, infringidas e abolidas. Amado (2001), por exemplo, evidencia que as regras escolares são múltiplas e cumprem funções diferenciadas no âmbito escolar. Cita como exemplos regras institucionais, situacionais, pessoais ou idiossincráticas. As regras institucionais são aquelas que abrangem indistintamente todas as pessoas dentro espaço da escola, independente do período de tempo ou situação/contexto que houver dentro na escola. As regras situacionais são mais numerosas e complexas, e portanto, dependentes de algumas situações e contextos específicos, como por exemplo, as regras da sala de aula, do recreio, da aula de educação física, etc. E por fim, as regras pessoais ou idiossincráticas são definidas especificamente por determinados professores, ou seja, a sua aplicação se relaciona às características pessoais e/ou pedagógicas de cada docente.

Essa distinção revela, entre outras coisas, que as regras em sala de aula não abrangem todas as particularidades, havendo um espaço profícuo para interpretações e negociações. Nem sempre constituem prescrições rígidas, mas uma espécie de referência mais ampla para as condutas dos estudantes. No Brasil, a investigação realizada por Silva (2007), por exemplo, observou que nas turmas investigadas haviam regras que eram valorizadas e empregadas apenas por alguns professores, tendo em vista características idiossincráticas desses docentes. Contudo, o autor salienta que, diferentemente do que fazem crer muitos estudos interacionistas, a maior parte dessas regras eram empregadas indistintamente pelos diferentes professores, parecendo assumir um caráter “universal”. Entre essas regras o autor destaca aquelas relativas à comunicação e mobilidade na sala de aula, ao cumprimento de horários e das atividades na sala de aula, à interação entre alunos e entre alunos e professores. As observações realizadas por Silva (2007, p. 104) demonstrem que todos os professores, independentemente de suas características pessoais e/ou pedagógicas, empregam esse conjunto de regras. Nas palavras do autor “aparentemente indispensáveis para o cumprimento do trabalho pedagógico.” Entretanto, todas essas regras comportam exceções. Assim, as conversas em sala de aula, por exemplo, embora façam parte desse conjunto de regras “universais”, em momentos específicos tendem a ser plenamente autorizadas por alguns docentes, comportando exceções que lhes retiram o caráter transgressor.

De fato, todas essas questões mencionadas acima apontam para a complexidade que envolve a elaboração de um instrumento quantitativo para inventariar comportamentos de indisciplina, uma vez que, no contexto concreto, eles sempre envolvem exceções, margens de negociações e interpretações subjetivas. Assim, será sempre preciso construir os itens de modo a evidenciar o seu claro caráter transgressor. O caráter complexo dessa tarefa nos impõe alguns limites práticos e nos alerta para a necessidade de rigor na elaboração dos itens de modo que eles realmente versem sobre comportamentos que no contexto poderiam de fato ser interpretados como indisciplina.

Discutido o que são as regras escolares, estamos agora em condições de aprofundar melhor o que são os comportamentos de indisciplina que procuraremos inventariar por meio do nosso instrumento. Como afirmam diferentes autores, a indisciplina tende a ser caracterizada justamente como o oposto da disciplina, ou seja, a quebra ou incumprimento das regras estabelecidas (ESTRELA, 1992; AMADO, 1998; SILVA, 2007). Portanto, conforme sinaliza Estrela (1992, p. 17) a indisciplina é definida pela negação da disciplina, ou pela "desordem proveniente da quebra das regras estabelecidas". Aliás, é justamente por meio da intervenção do professor sobre os comportamentos considerados transgressores que as regras das quais falamos anteriormente tendem a ser evidenciadas, conhecidas e reconhecidas no ambiente escolar. Como alerta Albert Cohen (1971, p. 19 apud Amado, 2001, p. 102) "cada regra cria um desvio em potencial". Poderíamos dizer que cada transgressão indica para o expectador a regra que é valorizada em um dado ambiente institucional. Desse modo, na perspectiva interacionista, os desvios às regras são vistos ao mesmo tempo como produto e processo da interação social, ou seja, conforme já sinalizamos, dada a complexidade das regras escolares, torna-se difícil determinar *a priori* quais comportamentos devem ou não ser considerados como indisciplina, já que só o serão dentro de determinado contexto. (AMADO, 2000).

Contudo, observa-se todo um esforço da comunidade científica no sentido de inventariar esses comportamentos visando melhor compreendê-los e relacioná-los a diversos aspectos da vida escolar. Essas tentativas têm produzido inventários e tipologias dos comportamentos de indisciplina, sendo alguns deles mais difundidos na literatura acadêmica.

Como exemplo, temos o estudo mais conhecido de Rutter *et al.* (1979), realizado em doze escolas secundárias de Londres, na década de 1970. Essa famosa pesquisa, intitulada "15 mil horas", devido essa ser a média das horas que as crianças e jovens ingleses passavam na escola naquela época, estudou mais de dois mil alunos, coletando informações sobre a frequência, resultados nos exames públicos, comportamento dos estudantes na escola e fora dela. Mais a frente discutiremos essa pesquisa em detalhes.

Por hora cumpre dizer que para classificar os tipos de indisciplina em sala de aula, Rutter e colaboradores criaram uma escala de comportamento “*pupil behaviour scale*”, uma ferramenta de avaliação comportamental para o ambiente da sala de aula composta por 25 itens, que combina medidas de autoavaliação e observações dos professores para diversas faixas etárias de alunos. Essa escala destina-se a descrever o comportamento de cada aluno relativos à diversos comportamentos como faltar às aulas, vadiagem, conversar, uniforme/vestimenta, destruição do patrimônio escolar (grafiti), violência, e ações fora da escola. (AMADO, 2021, p. 102).

Outro estudo foi aquele realizado por Lawrance *et al.* (1985, 1986) que investigou as percepções dos professores sobre o comportamento indisciplinado dos alunos na sala de aula de vários países europeus (França, Alemanha, Dinamarca, Suíça e Reino Unido). O estudo foi realizado a partir de entrevistas com os docentes, a fim de identificar as suas experiências, sentimentos e emoções a respeito dos comportamentos de indisciplina. O estudo foi realizado no período de duas semanas, sendo registrado os seguintes tipos de comportamentos: abuso da linguagem, vandalismo, roubo, insolência não-verbal, entrada tardia na aula, falar/conversar, recusa da autoridade, brusquidão, arrelhar ou usar da violência para com os pares, turbulência, ameaçar os professores, violência para com os professores, faltar às aulas e vadiagem.

Já Doyle (1986), em sua revisão da literatura, encontrou alguns tipos de comportamentos de indisciplina na sala de aula como sendo os mais frequentes, tais como: atrasos, interrupções, falta de material, desatenção, conversa, gritos, ligeiras formas de agressão física e verbal. Raramente comportamentos mais violentos ocorriam. O autor pontuou que a preocupação dos professores estava direcionada as formas de comunicação em sala de aula (conversa), tendo em vista que esse comportamento era um impeditivo para que os alunos escutassem o que era dito e assim, realizassem as tarefas propostas. Portanto, a valorização do silêncio se apresentava como uma exigência nesse ambiente, assim como, outros tipos de comportamentos, como: estar sentado, controlar os movimentos, olhar para frente, não se deslocar.

Numa outra perspectiva, autores realizam a categorização dos comportamentos desviantes, ação que melhor permitirá dar respostas ao conjunto dos problemas disciplinares postulados. Hargreeves *et al.* (1975), por exemplo, em seu estudo intitulado “*Deviance in Classrooms*” criou categorias para designar os comportamentos de indisciplina que ocorrem em sala de aula, podendo essas ser agrupadas em cinco categorias que somam os desvios as regras que versam sobre um conjunto de comportamentos desviantes na sala de aula, quais sejam: conversa, movimento, tempo, relação professor-aluno e relação aluno-aluno.

Seguindo também esse modelo, a pesquisadora portuguesa Maria Teresa Estrela (1986), em seu clássico *“Une étude sur l'indiscipline en classe”*, utilizando a observação naturalista em sala de aula, criou quatro categorias para os incidentes disciplinares observados, assim como, contextualizou esses comportamentos em: 1) comportamentos que perturbam a comunicação em sala de aula, 2) comportamentos que perturbam o rendimento do curso (deslocações, distrações e brincadeiras), 3) comportamentos que perturbam as relações humanas (relação com os pares e com os professores) e 4) comportamentos que violam os hábitos sociais estabelecidos.

Já Amado (1989), em outro estudo realizado em solo português, se propôs a enfrentar o desafio de inventariar e classificar os comportamentos de indisciplina, a fim de contribuir para a demonstração da “dimensão pedagógica” do fenômeno. Assim, em seu trabalho de mestrado realizou uma análise de conteúdo de 775 “participações disciplinares” de uma Escola Secundária de Lisboa no período de 1981 a 1986. A partir desse corpo documental organizou os comportamentos registrados em três grandes categorias: a categoria do processo-aula, a categoria da relação aluno-aluno e a categoria da relação professor-aluno. A primeira categoria “processo-aula” diz respeito aos comportamentos que não cumprem as regras de funcionamento da aula e impedem a realização do trabalho pedagógico, ou seja, incidem diretamente sobre o processo de ensino e aprendizagem. A segunda categoria “relação aluno-aluno” trata dos comportamentos que põem em xeque o relacionamento entre os alunos, como brigas, extorsões, xingamentos, intimidações e roubos. A terceira categoria proposta pelo autor é a da “relação professor-aluno” composta por tipos de comportamentos que, de alguma forma, põem em causa a autoridade do professor, como agressões, insultos, réplicas grosseiras, vandalismo contra o patrimônio dos mesmos, entre outros.

Posteriormente, já no final dos anos de 1980 e início dos anos de 1990, em outros trabalhos, o autor passa a lidar com questões centrais que afetam a discussão sobre o que deveria ser considerado disciplina e indisciplina nas escolas, uma que, como lembra o próprio autor, a partir da década de 1980, com o agravamento constante da questão da violência escolar e da sua repercussão social e acadêmica, passou-se a assistir certa tendência a se abandonar o conceito de indisciplina em favor de um uso mais genérico do conceito de “violência escolar” que passa a designar os mais diversos tipos de comportamentos que perturbam à ordem no ambiente escolar (AMADO, 2004). Por isso, Amado (2001), ciente de que os comportamentos disruptivos que afetam as escolas são variados propõe que se fale em “indisciplinas”, no plural, com o objetivo de que a diversidade de acontecimentos que ocorrem no ambiente escolar seja diferenciada conforme sua natureza, intensidade e gravidade.

Contudo, a partir de então o que se verificou no campo acadêmico e pedagógico foi uma indistinção conceitual entre esses dois fenômenos, o que muitas vezes fez com que eles passassem a ser confundidos. Como resultado, como alertam alguns autores, aos poucos o conceito de violência passou a absorver o conceito mais clássico de indisciplina, se tornando uma espécie de aglutinador simbólico dos diferentes tipos de comportamentos transgressores ocorridos nas escolas. Para muitos, esse tipo de confusão ocorreria especialmente porque nas últimas décadas, condições políticas e sociais específicas fizeram com que o conceito de violência sofresse um alargamento, de modo a englobar comportamentos que antes eram considerados triviais no meio social e escolar (SILVA; NOGUEIRA, 2008, p. 23). Daí certa tendência de que a violência passasse a eclipsar o conceito clássico de indisciplina (PRAIRAT, 2003).

Se, por um lado, muitos autores consideram inapropriado delimitar *a priori* os limites do que vem a ser ou não violência no contexto escolar, outros passaram a evidenciar os riscos pedagógicos, sociais, e acadêmicos de uma tal indistinção. Silva e Nogueira (2008), por exemplo, lembram que embora em alguns momentos os termos se confundam, na grande maioria das vezes, possuem natureza bem distinta. E as consequências de um uso alargado do termo do termo violência contribuiria para criminalizar comportamentos triviais que no contexto não possuem a gravidade postulada. Ao contrário, existiria também o risco de que os comportamentos de violência fossem “mascarados” sob a designação de indisciplina, daí que usar apenas o conceito de indisciplina também seria inapropriado. (SILVA; MATOS, 2014, p. 717).

Buscando superar esse problema, alguns trabalhos passaram a se preocupar em efetuar possíveis distinções entre os dois fenômenos. O artigo de Estrela e Amado (2000) intitulado “Indisciplina, violência e delinquência: Uma perspectiva pedagógica” constitui um exemplo desse tipo de tentativa. No entanto, como lembra Silva (2007, p. 32) embora os autores reconheçam no artigo que violência e indisciplina seriam comportamentos distintos, “acabam por incluir no conceito de indisciplina, os comportamentos de violência e delinquência, ou seja, designam por um mesmo vocábulo comportamentos que eles mesmos reconhecem como muito distintos.”

Preocupado com essa questão da indistinção entre os conceitos de indisciplina e violência, no Brasil, Silva (2007, p. 36) em sua tese de doutorado intitulada “Disciplina e indisciplina na aula: uma perspectiva sociológica”, efetuando dois tipos de movimentos analíticos, passou a defender a necessidade e a possibilidade de distinção entre os dois conceitos. No primeiro movimento, após analisar detalhadamente as confusões e oscilações que marcavam o emprego desses dois conceitos na literatura acadêmica, conclui que, em que pesem semelhanças e alguns pontos de interseção entre os dois fenômenos, a própria literatura indicava

que na maior parte dos casos seria possível se reservar o emprego do conceito de indisciplina “apenas àqueles comportamentos que violam mais diretamente as regras criadas estritamente com vistas à garantia das condições necessárias à realização do trabalho pedagógico.” Portanto, o conceito de indisciplina deveria, ser utilizado para designar apenas comportamentos que ocasionam a quebra das regras criadas com finalidades pedagógicas. Nesse sentido, a disciplina cumpriria uma função de meio educativo, ao buscar garantir que o trabalho pedagógico possa ser realizado². Portanto, os comportamentos de indisciplina se constituem de transgressões a regras tipicamente escolares, que possuem pouca gravidade intrínseca, ocorrem com frequência e têm grande capacidade de interferir e ou interromper o desenvolvimento do trabalho pedagógico na escola. Já a violência escolar violaria regras sociais mais abrangentes, que traria prejuízos físicos, morais, psicológicos ou materiais às pessoas ou instituições, podendo ser expressa de modo verbal ou simbólica, tais como os assassinatos, os roubos, o porte de armas, o tráfico de drogas, as ameaças, as agressões físicas ou psicológicas, comportamentos que possuem enorme gravidade intrínseca e que na maioria dos casos possuem penalidades previstas no Código Penal. Já num segundo movimento analítico, com base em observações diretas de duas salas de aula e nos discursos dos professores, o autor conclui que eles de fato costumam efetuar esse tipo de distinção ao associarem a indisciplina às formas de comportamento consideradas triviais, mais frequentes e menos graves e que feririam mais especificamente as regras que visam assegurar a realização do trabalho pedagógico. Já em relação aos comportamentos de violência, os docentes estariam de acordo quanto à raridade dos comportamentos de violência ocorridos na escola, assim como, os associam às formas de comportamentos de maior gravidade, e que feririam regras sociais mais abrangentes, tendo em vista sua capacidade de causar danos físicos, morais, psicológicos ou materiais. (SILVA, 2007, p. 96).

Como resultado do seu trabalho realizado durante o período de um ano de observações, o autor inventaria e classifica os comportamentos nas seguintes categorias: Desvios às regras da comunicação na aula, que agregam os comportamentos de conversar, gritar e fazer barulho durante a aula; Desvios às regras da mobilidade na aula, que dizem respeito as

2 Com isso não se quer dizer que a disciplina escolar cumpre apenas a função de meio educativo, ao funcionar como mecanismo garantidor do funcionamento escolar. Ela é também um fim educativo uma vez que se encontra associada à função socializadora da escola. Assim a disciplina escolar como fim educativo tem papel importante na socialização dos estudantes, preparando-os para viver em sociedade, que lhes exigirão valores e atitudes indispensáveis ao exercício da cidadania, “tais como cumprimento de obrigações, o senso de responsabilidade, o gosto pelo trabalho, o zelo pelo patrimônio público, o respeito às pessoas, às autoridades, às leis e às diferenças culturais”. (SILVA, p. 4, 2010).

ações de ficar em pé, deslocar-se e sair da sala de aula sem a permissão do professor; Desvios às regras relativas aos horários na aula, ou seja, comportamento de descumprimento dos horários estabelecidos para entrada e saída na aula; Desvios às regras das atividades na aula, que se resumem nos comportamentos que envolvem a não realização das atividades propostas pelo professor; Desvios às regras do espaço da sala de aula, com o comportamento de jogar lixo no chão da sala de aula; Desvios às regras relativas à relação entre os alunos, com os comportamentos de realizar gozações, brincadeiras desagradáveis xingamentos ou discutir com os colegas na aula, e Desvios às regras relativas à relação professor/aluno, que se referem às práticas de desobedecer às ordens do professor, realizar réplicas, deboche ou gozações à ação disciplinadora do professor.

Por fim, é preciso salientar que nos últimos anos diversas avaliações em larga escala realizadas no âmbito nacional e internacional têm contribuído para se inventariar e medir a presença de episódios de indisciplina nas escolas. No geral, essas pesquisas não foram construídas com o objetivo de estudar o fenômeno da indisciplina, mas a questão do desempenho escolar dos estudantes. Contudo, ao incluírem em sua realização questionários em que se discute aspectos como a gestão escolar, a formação dos docentes, a prática pedagógica dos professores, o clima escolar, acabam por contribuir com o estudo sobre a indisciplina, dado que esses questionários incluem itens que procuram medir a percepção de professores, alunos e gestores sobre a presença desse fenômeno nas escolas. Dentre essas avaliações podemos citar na esfera internacional a Pesquisa Internacional sobre Ensino e Aprendizagem (TALIS, em inglês, *Teaching and Learning International Survey*), o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA, em inglês, *Programme for International Student Assessment*). E no âmbito nacional, o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e em Minas Gerais temos o Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica (PROEB).

O primeiro exemplo de avaliação externa que inventaria os comportamentos de indisciplina é o PISA, cujo objetivo é produzir indicadores para subsidiar a discussão da qualidade da educação básica, e fomentar políticas para melhoria da educação. Nessa avaliação, aplicada de forma amostral a estudantes na faixa etária dos 15 anos de idade, além das avaliações cognitivas são aplicados questionários contextuais aos estudantes e diretores das escolas, para obter informações sobre características socioculturais e sobre o ambiente e práticas escolares. O PISA aborda vários indicadores relacionados ao ambiente de aprendizagem da sala de aula no questionário contextual. Nesse estudo nos interessa o índice do clima disciplinar, que aborda principalmente algumas situações e comportamentos descritos na literatura como sendo típicos de indisciplina. (SILVA; MATOS, 2017, p. 400).

O índice do clima disciplinar do Pisa é construído a partir do questionário contextual aplicado aos estudantes. No questionário contextual aplicado aos estudantes são apresentados dois conjuntos de itens relativos à indisciplina. O primeiro possui itens referentes aos atrasos e aos absenteísmos dos alunos nas aulas. O segundo conjunto de itens abordam a frequência com que determinados comportamentos encontram-se presentes em sala de aula, são esses itens que compõem o índice do clima disciplinar. A saber: Os alunos não ouvem o que o professor fala? Há barulho e desordem? O professor tem que esperar muito tempo até que os alunos fiquem quietos? Os alunos não conseguem trabalhar direito? Os alunos não começam a estudar logo que inicia a aula?

A resposta a esses itens é dada através de uma escala frequência, com as alternativas: em todas as aulas; na maioria das aulas; em algumas aulas; nunca ou quase nunca. Assim sendo, essa avaliação constitui uma fonte importante de dados para a realização de estudos sobre o tema, em que pese não terem sido constituídos para isso, implicando em limites para uma análise mais aprofundada. Contudo, alertam Silva e Matos,

[...] faz-se necessário interrogar-nos quanto aos possíveis limites do indicador de clima disciplinar adotado pelo PISA. Salienta-se especialmente a necessidade de um refinamento dos itens do questionário que compõem o indicador a partir de um diálogo mais aprofundado com a literatura acadêmica específica sobre fenômenos como indisciplina, incivildades e violência escolar. A produção de estudos específicos que abordem questões referentes à confiabilidade e à validade dos questionários dos na produção de índices de clima disciplinar torna-se necessária e poderá contribuir para a melhoria dos indicadores produzidos pelo PISA e por outras avaliações em larga escala (SILVA; MATOS, 2017, p. 411).

Outra avaliação externa que aborda a questão da indisciplina é a desenvolvida no âmbito do estado de Minas Gerais: o PROEB é realizado pelo Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública (SIMAVE). Trata-se de uma avaliação externa do sistema de ensino estadual de Minas Gerais, que avalia a proficiência dos estudantes dos 5º, 9º e 12º anos das escolas públicas mineiras em matemática e língua portuguesa ou Ciências Humanas e da Natureza. O PROEB tem caráter censitário, e, portanto, avalia o universo de alunos do estado de Minas Gerais, e apesar de ter como objetivo central a avaliação da proficiência do conjunto de estudantes que participam da avaliação, também são aplicados questionários contextuais aos estudantes, professores e diretores com o objetivo de coletar informações gerais sobre suas características socioculturais, o ambiente escolar e as práticas pedagógicas desenvolvidas pelas escolas e pelos professores.

No questionário contextual do PROEB direcionado aos estudantes possuem itens que buscam medir a frequência de comportamentos de indisciplina nas escolas (itens 24, 33, 35), e as práticas pedagógicas dos professores: exigência do professor (itens 25 e 26); interesse e compromisso do professor (itens 27, 30, 31); abertura e disponibilidade do professor (itens 28,

29). São eles: 24- Com que frequência o(a) professor(a) tem que esperar muito tempo até que os alunos façam silêncio? 33- Com que frequência há barulho e desordem na sala de aula? 35- Com que frequência os alunos saem de sala antes do término das aulas? 25 - Com que frequência o(a) professor(a) exige que os alunos estudem e prestem atenção nas aulas? 26 - Com que frequência o(a) professor(a) exige que os trabalhos dos alunos sejam bem feitos? 27- Com que frequência o(a) professor(a) mostra interesse no aprendizado de todos os alunos? 30 - Com que frequência o(a) professor(a) continua a explicar até que todos os alunos entendam a matéria? 31 - Com que frequência o(a) professor(a) se esforça para ajudar os alunos? 28 - Com que frequência o(a) professor(a) dá oportunidade de os alunos expressarem suas opiniões? 29 - Com que frequência o(a) professor(a) está disponível para esclarecer as dúvidas dos alunos?

Nota-se que são comportamentos tipicamente identificados pela literatura aqui revisada como comportamentos típicos de indisciplina (AMADO, 1998, ESTRELA, 2002; SILVA, 2007). No entanto, assim como o PISA, destacamos que a avaliação não foi construída com o objetivo específico de investigar o esse fenômeno. Desse modo, também aqui os itens sobre indisciplina são poucos e não abrangem a complexidade do fenômeno, uma vez que sua construção parece dialogar pouco com a literatura especializada.

Como vimos, embora inventariar e classificar os comportamentos de indisciplina presentes nas escolas constitua um empreendimento complexo essa tarefa, tem mobilizado o interesse de pesquisadores em diferentes épocas e contextos. Isso ocorre porque a indisciplina escolar constitui ao mesmo tempo uma espécie de indicador do insucesso da função socializadora da escola, como também o “clima disciplinar” é comumente associado ao desempenho acadêmico dos estudantes. Não por acaso, tentativas de realização de inventários e classificações dos comportamentos de disciplinas vêm sendo realizados em diferentes épocas, países e valendo-se de diferentes metodologias.

Nesse último aspecto, vimos que são mais frequentes as construções que se valem de uma abordagem qualitativa, por meio de observações etnográficas ou da realização de entrevistas, metodologias que, se por um lado, permitem o aprofundamento e contextualização dos dados, por outro, não se prestam ao estudo de grandes grupos de estudantes, escolas e salas de aula. A exceção, como vimos, tem sido as avaliações em larga escala que ao abordarem o fenômeno permitem que ele possa ser estudado tendo em vista uma população mais abrangente, na maioria dos casos milhares de estudantes, escolas e professores.

Contudo essas avaliações apresentam o inconveniente de apresentarem poucos itens e tipos de indisciplina, de não terem sido construídas com o objetivo principal de estudar o fenômeno e de não dialogarem com a literatura específica da área. Mas, talvez, o maior

inconveniente seja a impossibilidade de se produzir indicadores que permitam uma comparação entre os diferentes professores. Como veremos na próxima seção, a indisciplina constitui um fenômeno fortemente associado ao trabalho pedagógico dos professores, daí a necessidade de se contar com instrumentos que se permita medir o clima disciplinar nas diferentes matérias e com os diferentes professores, ou seja, a forma de se capturar as informações deveria permitir a comparação entre o clima disciplinar presente nas salas de aula dos diferentes professores.

Essa é uma lacuna importante que o instrumento que construímos pretende preencher. Ademais, nosso instrumento procura englobar apenas os comportamentos típicos de indisciplina que ocorrem em sala de aula. Desse modo, excluimos aqui os comportamentos típicos de violência escolar (Silva, 2007) e formas de indisciplina que ocorrem fora do ambiente de sala de aula. Desse modo, a partir das contribuições dos diferentes trabalhos acima elencados, buscamos construir os construtos que farão parte da nossa escala psicométrica de clima disciplinar. Cada construto expressa um conjunto de comportamentos que violam regras específicas do ambiente de sala de aula, que são apresentados em diferentes trabalhos como mais ou menos “universais”, tendo em vista que se repetem em diferentes contextos. Portanto, assumimos aqui um dos limites dessa investigação ao propor construir um instrumento que capte os comportamentos que *a priori* são considerados indisciplina. Esses comportamentos aqui tidos como “universais” são aqueles observados empiricamente por diferentes estudos em escolas de diferentes contextos como indisciplinados, se mostrando, portanto, um compêndio de comportamentos gerais que ferem regras típicas da forma escolar. Como veremos no capítulo metodológico foi a partir desses construtos que procuramos elaborar os itens que compõe o instrumento, e o esforço de elencar esses construtos serão corroborados ou não na análise dos juízes.

1. *Comunicação na sala de aula*: nessa categoria descrevemos os comportamentos que violam as formas de comunicação autorizadas e valorizadas pelos professores em sala de aula. São desvios que resultam no barulho, desordem e conversas que atrapalham o andamento da aula. Estrela (2002, p. 64) nos aponta que uma das causas para a ocorrência de conversas paralelas na sala de aula é devido a comunicação nesse ambiente ser distribuída de forma bastante irregular, em que, os alunos sentindo-se ignorados pelo professor manifestam comportamentos de desinteresse e de fuga à tarefa, formando rede de comunicações clandestinas. As chamadas conversas paralelas ou clandestinas realizadas pelos alunos, prejudicam o processo de ensino-aprendizagem entre professor e alunos, e, portanto, são severamente reprimidas pelos docentes. (AMADO, 2001, p. 88). Portanto, segundo Estrela (2002), uma comunicação igualitária entre professor e alunos, é um fator que contribui para o

estabelecimento de um clima de disciplina na aula. Já Silva (2007), nos diz que o desvio as regras da comunicação na sala de aula é um dos tipos de indisciplina mais frequentes na aula, apresentando, portanto, supremacia quantitativa em relação a todas as outras formas de indisciplina, que embora não possuam grande gravidade intrínseca, tem caráter bastante perturbador.

2. *Mobilidade em sala de aula:* nessa categoria descrevemos os comportamentos que violam as regras que definem a mobilidade permitida aos alunos no espaço da sala de aula. Esses desvios se concretizam no comportamento de circular pela sala em momentos inoportunos, que prejudicam a explicação da matéria pelo professor, e sair da sala sem autorização prévia do docente. Silva (2007) nos apresenta que ainda na contemporaneidade, as escolas trazem reflexos das instituições educativas do século 20, em que persiste um forte controle sobre os deslocamentos dos alunos. Sendo assim, os professores lançam mão de regras que buscam delimitar a movimentação dos alunos em sala de aula e condenam veementemente os comportamentos discentes que as violam. O autor observou que os dois tipos de desvios as regras de mobilidade na aula tratam-se de: ficar em pé ou deslocar-se pela sala de aula sem a autorização do professor; e, sair de sala de aula sem a autorização do professor. Conforme apontado pelo autor, todos os professores observados condenam “os deslocamentos não autorizados dos alunos em sala de aula, embora o nível de tolerância a esse comportamento varie muito de um professor a outro”. Quando se trata do comportamento de sair da sala sem autorização do professor, há maior condenação por parte do professor, do que os deslocamentos não autorizados no interior da sala de aula, pois, esse primeiro põe em xeque também a autoridade do professor (SILVA, 2007, p. 126).

3. *Cumprimento de horários em sala de aula:* nessa categoria descrevemos os comportamentos que violam o cumprimento dos horários em sala de aula. Esses desvios se traduzem no incumprimento dos horários de início e término das aulas, do tempo de duração de cada aula ou do tempo de recreio, assim como faltar a aula de propósito. Segundo Silva (2007) esse comportamento interfere diretamente no andamento da aula, tendo em vista que esse tipo de desvio tem maior incidência no início da aula e após o recreio. Dois tipos de desvios a essas regras foram identificados pelo autor durante a pesquisa: a) Chegar atrasado em sala de aula e b) “matar aula”. O primeiro desvio é mais frequente e com nível maior de indisciplina, do que o segundo.

4. *Atividades em sala de aula:* nessa categoria descrevemos os comportamentos que violam as regras que definem os deveres e as formas de realização das atividades propostas pelos professores em sala de aula. Esses desvios implicam no incumprimento da

obrigatoriedade de realização das atividades escolares devido à realização de outras atividades, o uso de celular durante a aula, etc. Segundo Silva (2007) é por meio da realização de atividades que os professores buscam transmitir o conhecimento ao aluno, assim como, é “por meio delas que eles os manterão ocupados de forma a se evitar os desvios”. (p. 131). Portanto, se o aluno não realiza as atividades demandadas pelo docente, além de configurar um comportamento que afronta o poder imbuído ao professor, que é uma figura de autoridade na sala de aula, causa perdas para o processo educativo.

5. *Relações entre os alunos*: nessa categoria descrevemos os comportamentos que violam as regras que definem as formas adequadas de relação entre os alunos em sala de aula. Tais desvios descrevem comportamentos de abarcam fazer brincadeiras, gozações, discutir ou xingar os colegas. São criadas pela escola e pelo professor em sala de aula uma série de regras que buscam delimitar as formas de interação entre os alunos, para que os comportamentos de debochar dos colegas, xingar ou discutir, e fazer brincadeiras que possam tumultuar a aula, entre outros, sejam evitados. No trabalho de Silva (2007) foram identificados três tipos de comportamentos julgados como de indisciplina pelos professores no que tange as relações entre os alunos: a) Fazer gozações com o colega na aula, b) xingar ou discutir com o colega na aula e c) realizar brincadeiras inconvenientes ou perturbadoras com os colegas na aula. Conforme constatado pelo autor, “o caráter desviante conferido a esses comportamentos tende a ser definido, sobretudo, em função dos constrangimentos que eles podem vir a ocasionar nos sujeitos que deles são alvo.” (SILVA, 2007, p. 137). No entanto, os próprios sujeitos, alunos e professores, não costumam atribuir gravidade a esses episódios.

6. *Relações entre alunos e professores*: nessa categoria descrevemos os comportamentos que violam as regras que definem as formas adequadas de relação entre alunos e professores em sala de aula. Esses desvios dizem respeito aos comportamentos discentes que de algum modo põem em causa a autoridade do professor no campo disciplinar, como desobedecer a suas ordens, responder de forma mal educada, fazer brincadeiras ou gozações com o professor. Segundo Silva, (2007, p. 142), a autoridade docente pressupõe o reconhecimento pelos alunos de uma superioridade intelectual do professor num campo de saber determinado, e o reconhecimento de que o professor poderá exigir dos alunos que eles realizem as tarefas escolares, que obedeçam às regras e que lhes punam quando da violação dessas regras. Foram observados no trabalho de Silva (2007) os seguintes comportamentos que quebram as regras das relações entre alunos e professores: a) desobedecer às ordens dos professores, b) realizar réplicas à ação disciplinadora do professor, c) efetuar ação

disciplinadora no lugar do professor em tom de deboche d) fazer gozações ou brincadeiras com o professor.

De modo geral, os comportamentos listados têm sua ocorrência no contexto da sala de aula, e de acordo com Estrela (1992) refletem na negação às regras estabelecidas tendo em vista a realização do trabalho pedagógico. São comportamentos de indisciplina, que, no geral, não ocasionam danos à integridade física, psicológica ou moral dos sujeitos envolvidos, mas que possuem forte capacidade de interferir no desenvolvimento das atividades pedagógicas e da aula, principalmente devido a sua frequência, conforme colocado por Silva (2007). Contudo, é preciso estar atento aos limites dessas categorizações: a) no contexto em que ocorrem raramente esses comportamentos se encaixam apenas numa única tipologia; b) os desvios são minoritários frente a outros comportamentos; c) muitos comportamentos são excessivamente dependentes do contexto em que ocorrem para que possam ser enquadrados de antemão numa categoria.

2. OS FATORES PEDAGÓGICOS DA INDISCIPLINA

Nesse segundo capítulo procuramos fundamentar teoricamente a construção do nosso segundo instrumento de pesquisa: Práticas pedagógicas dos docentes. Para isso, faremos dois movimentos analíticos: primeiramente apresentaremos e analisaremos alguns estudos considerados mais relevantes sobre a temática das relações entre indisciplina e as práticas pedagógicas dos professores. Incluímos aqui estudos considerados precursores nesse campo de investigação (RUTTER, 1979; KOUNIN, 1977; ESTRELA, 1986; AMADO, 1998), trabalhos com grande repercussão internacional. Num segundo momento, apresentaremos uma revisão dos estudos brasileiros que se dedicaram a essa temática, identificando especialmente as práticas pedagógicas que eles vêm associando ao clima disciplinar em sala de aula. Por fim, apresentaremos os principais fatores explicativos encontrados nessa literatura e que serviram de base à elaboração dos construtos e itens constantes em nosso instrumento de pesquisa.

2.1 Indisciplina e práticas pedagógicas dos professores: revisando alguns trabalhos

De início é preciso destacar que, conforme nos lembra Silva (2007), existiria na literatura acadêmica certa tendência a explicar a indisciplina unicamente a partir da sua associação com a vida familiar dos estudantes³. O autor explica que, segundo essa ótica os alunos reproduziriam na escola os comportamentos de indisciplina que manifestariam e desenvolveriam no ambiente familiar. A indisciplina seria, portanto, um reflexo da forma como eles vivem, aprendem e se comportam em casa.

Mas como explicar a recorrência dessa associação entre indisciplina e vida familiar no campo acadêmico? Para responder a essa questão seria possível mobilizar uma série de hipóteses. Contudo, seria impossível deixar de mencionar a força com que determinados trabalhos clássicos produzidos nos anos de 1960, conseguiram produzir no campo acadêmico a ideia de que aquilo que ocorre no interior das escolas está diretamente relacionado à vida familiar dos estudantes (COLEMAN, 1966; BOURDIEU, 1975). Dentre esses trabalhos destaca-se o chamado Relatório Coleman, produzido em território americano. Os resultados desse relatório e as reações que ele provocou no campo acadêmico e educacional, faz com que ele seja considerado uma espécie de marco para o campo dos estudos sobre as diferenças de

³ Essa visão é também frequentemente detectada nos trabalhos empíricos que recolhem os depoimentos de professores sobre as causas da indisciplina. (SILVA, 2007).

desempenho escolar entre os estudantes, mas também para a identificação dos fatores que explicam os seus comportamentos no ambiente escolar.

O relatório sobre a Igualdade de Oportunidades Educacionais (COLEMAN *et al.*, 1966) é um *survey* proposto pelo governo dos Estados Unidos na década de 1960, que tinha como objetivo mais geral investigar se existiam diferenças extremas nos estabelecimentos escolares americanos entre crianças negras e brancas. Assim, a pesquisa que deu origem ao Relatório Coleman, apontou de forma explícita e quantitativa as diferenças de desempenho entre grupos étnicos, raciais e, por implicação, classes sociais nos Estados Unidos.

Como resultados, o estudo apontou que o nível socioeconômico se mostrou como o fator de maior peso sobre o desempenho escolar, que a estrutura física das escolas teve uma relação ínfima com a variação no nível de desempenho acadêmico dos estudantes, acompanhada da qualificação de seus professores. A conclusão que se teve do relatório foi a ideia de que os processos internos das escolas reproduziam as desigualdades sociais e culturais que já vigoravam no país, em vez de alterar significativamente essa realidade preexistente, conforme expresso no relatório:

De uma maneira geral, as fontes de desigualdade de oportunidades educacionais parecem se encontrar, em primeiro lugar, no próprio lar e nas influências culturais que o cercam; depois, elas se encontram na ineficácia das escolas em remover o impacto do lar e no desempenho e na homogeneidade cultural das escolas que perpetua as influências sociais do lar e de seus ambientes (COLEMAN, 1966, p. 73-74, apud BROOKE; SOARES, 2008, p. 44).

Portanto, após a sua publicação em 1966 o relatório Coleman, evidenciou que as escolas comparadas umas com as outras, ou seja, o efeito relativo entre as escolas investigadas, não faziam ou faziam pouca diferença no desenvolvimento dos estudantes. Essa percepção foi corroborada no relatório de Christopher Jencks, intitulado *Desigualdade: uma Reavaliação do Efeito da Família e Educação Escolar na América em 1972*, que reexaminou evidências estatísticas de diversas investigações, incluindo o relatório Coleman.

Em geral, essa percepção de pessimismo sobre o impacto que as escolas poderiam ter no desenvolvimento dos alunos, foram difundidos pelos trabalhos de Coleman *et al.* (1966); Plowden (1967); Jensen (1969); Basil Bernstein (1970); Bowles (1971); Jencks (1972); Bowles e Gintis (1976), que apresentavam cada um, uma perspectiva diferente dos fatores que influenciava o comportamento e o desempenho dos alunos, tais como: hereditários, de sorte, familiares, escolares, de desigualdade política, econômica, social, de classe, étnico-racial, etc. Ou seja, esses *surveys* em larga escala contribuíram para criar a impressão de que as escolas faziam pouca diferença.

Aqui é importante ressaltar que naquele momento, no âmbito do empirismo metodológico, esse conjunto de pesquisas realizadas principalmente na França, nos Estados Unidos e na Inglaterra através de estudos empíricos realizados numa abordagem quantitativa, evidenciava que a correlação entre origem social e desempenho escolar era realmente determinante. Mudanças desse panorama só foi possível a partir da vertente da Microsociologia que se debruçou sobre a natureza das interações sociais humanas cotidianas, através de análises interpretativas ao invés de observações empíricas e/ou estatísticas.

Após a publicação do relatório, várias críticas e questionamentos foram realizadas por diversos pesquisadores, e portanto, as conclusões derivadas do trabalho de Coleman não foram aceitas como ponto final para a discussão sobre a contribuição da escola para explicar as diferenças de desempenho dos estudantes (BROOKE; SOARES, 2008). Com sabemos a maior parte dos estudos em eficácia escolar tem foco no desempenho acadêmico dos estudantes, sendo suas análises baseadas nos resultados das avaliações externas, ou em testes de habilidades básicas de leitura e matemática.

Daí o surgimento de vários trabalhos que procuraram efetuar uma reavaliação ou questionar os principais aspectos do relatório. Muitos desses trabalhos se dedicaram a questionar a ideia de que as escolas não faziam diferença, buscando identificar, medir e analisar o peso dos fatores escolares na explicação do desempenho e dos comportamentos dos alunos. Surge a partir daí toda uma linha de investigação destinada a compreender os chamados efeito-escola e efeito professor. Em tais trabalhos as características pedagógicas dos docentes e o comportamento dos estudantes é tomado como uma variável a ser explicada, e não apenas o desempenho acadêmico dos estudantes.

Dentre esses estudos realizados, ganham relevância para o objeto dessa dissertação, o trabalho de Rutter *et al.* (1979), na medida em que pode ser considerado pioneiro em trabalhar a eficácia ou efeito da escola e do professor no que tange ao comportamento escolar dos alunos. Vejamos em linhas gerais o tipo de trabalho desenvolvido por esse autor e seus principais resultados.

O trabalho desenvolvido por Michael Rutter e colaboradores, realizada na década de 1970 com mais de dois mil alunos em doze escolas secundárias de Londres, trata-se de um estudo longitudinal intitulado 15 mil horas (em inglês, *Fifteen thousand hours*), por ser esse o tempo médio que os estudantes ingleses passavam na escola naquela época. Os autores tinham por objetivo responder a três questões: As experiências dos alunos na escola têm alguma consequência? Faz alguma diferença a escola que frequentam? Quais são as características da escola que realmente fazem diferença?

Para tanto, os autores empregaram quatro medidas de resultados: frequência às aulas, comportamento escolar, desempenho dos estudantes nas avaliações e delinquência juvenil. O diferencial desse estudo foi evidenciar que as diferenças nesses índices não se explicavam em função das características que os alunos apresentavam antes do seu ingresso na escola secundária, mas sim das experiências durante os anos passados na escola secundária.

Sendo assim, uma vez controladas as diferenças que os alunos apresentavam antes do seu ingresso na escola, o estudo de Rutter e colaboradores apresentaram como resultados, que os índices de desempenho nos testes, frequência, comportamento e delinquência juvenil nas escolas secundárias variavam enormemente entre as escolas.

A principal medida de frequência foi realizada a partir do registro de presença de todos os alunos do quinto ano nas 12 escolas, durante duas semanas. Em resumo, a avaliação a esse índice apontou que a habilidade intelectual abaixo da média dos alunos ou de famílias de baixo status ocupacional tem maior relação com a baixa frequência às aulas. Posteriormente, controlando essas variações, as diferenças se mostraram persistentes estatisticamente e os níveis de frequência permaneceram. Para se determinar a variação da frequência escolar em relação a faixa etária do aluno, foram obtidos dados do registro escolar dos alunos do primeiro, terceiro e quinto anos de todas as 12 escolas, no período de duas semanas entre 1975/1976, e como resultado, a baixa frequência dos alunos do quinto ano se mostraram mais acentuadas que no primeiro e terceiro anos.

Por fim, também foi investigada as diferenças entre escolas ao longo do tempo. Assim, além das duas semanas amostradas para os alunos de primeiro, terceiro e quinto anos em 1975/1976, a frequência dos alunos de segundo ano foi registrada durante todo o ano acadêmico de 1972/1973 e 1975/1976. E como resultado, as diferenças em frequência nas escolas se mostraram bastante consistentes, tanto em relação ao tempo quanto à faixa etária.

Em se tratando da medida de comportamento, essa variável foi obtida por meio de uma escala combinando medidas de auto-avaliação e observações dos professores para diversas faixas etárias de alunos. A escala consistia de 25 itens ao todo, cada um baseado na média da escola para aquela medida em particular. O mau comportamento tende a ser notado mais prontamente do que bom comportamento, por isso os itens de mau comportamento predominaram até certo ponto na escala. Em relação as observações diretas das aulas do primeiro e terceiro ano, foram avaliados os seguintes comportamentos: o atraso às aulas, o tempo gasto em distrações, conversas não-permitidas, gritos durante as aulas, uso do uniforme, etc. Observação aos danos causados ao patrimônio da escola e a quantidade de pichação foram observadas de forma indireta. Em relação as auto-avaliações do questionário os alunos

abordaram aspectos comportamentais que não poderiam ser facilmente observados, como faltar ou matar aulas e sair mais cedo da escola.

A análise dos resultados da escala foi realizada a partir do coeficiente Kendall de concordância, tendo em vista que a maior parte dos 25 itens estava altamente correlacionada. Para se obter uma medida geral, cada escola foi classificada em cada um dos 25 itens (dando a cada item peso igual) e um escore médio foi calculado para caracterizar o mau comportamento e o o bom comportamento. Essa análise dos resultados indicou grande variação entre escolas no que diz respeito ao comportamento dos alunos.

Após realizada o controle dos dados pelas diferenças nas características dos admitidos, as diferenças consideráveis entre as escolas não poderiam ser vistas simplesmente como a continuação de padrões previamente estabelecidos em escolas anteriores. Do mesmo modo, após realizada o controle dos dados pela estabilidade em faixas etárias verificou-se, em geral, moderada consistência dos resultados dos comportamentos estudantis ao longo de faixas etárias.

Os dados para análise da delinquência dos alunos foram coletados em 1977 (quando os alunos estavam entre 17 e 18 anos de idade), da Repartição Juvenil de Polícia Metropolitana (Metropolitan Police Juvenile Bureaux), para todos os alunos que estivessem matriculados em qualquer uma das 12 escolas e com idade de 14 anos (2.352 alunos ao todo). Nessa análise um aluno era determinado “delinquente” se tivesse sido oficialmente advertido ou considerado culpado de algum delito, em uma corte juvenil, em pelo menos uma ocasião. A análise foi feita através da comparação entre a proporção de alunos com condenações e as escolas. Dentre os resultados, descobriu-se que as escolas com os níveis mais altos ou mais baixos para qualquer delinquência eram também as escolas com os níveis mais altos (ou mais baixos) para delinquentes reincidentes. É importante dizer que os dados para meninos e meninas foram tratados separadamente nessa parte da análise, uma vez que suas taxas de delinquência eram muito diferentes.

Para verificação da estabilidade ao longo do tempo das taxas de delinquência foram coletadas informações sobre as taxas de delitos para todas as outras faixas etárias de alunos nas escolas, nos anos de 1974 e 1976. O coeficiente Kendall de concordância foi mais uma vez utilizado para examinar a relação entre esses três grupos de conjuntos de dados (1974, 1976 e 1977). Como resultados, as variações escolares para esse resultado também mostravam considerável estabilidade no tempo. Para controlar as diferenças nas características dos alunos, foram realizadas uma combinação entre as variáveis: nível de raciocínio verbal e a ocupação

dos pais. Foi utilizado o modelo log-linear (EVERITT, 1977), usando todas as variáveis disponíveis em diferentes combinações, para verificar qual combinação explica melhor (estatisticamente) a delinquência. A análise foi feita separadamente para meninos e meninas, que apontou que os dados de delinquência por escola em comparação ao gênero se mostraram profícua para os meninos, mas não mostrou um efeito significativo da escola na delinquência das meninas.

Por fim, avaliou se o desempenho acadêmico dos alunos nos exames públicos chamados de GCE (Certificado Geral de Educação) e CSE (Certificado de Educação Secundária) em junho de 1976. Foram realizados controles para as variações à época de admissão na escola através do preditor de habilidade de raciocínio verbal dos alunos e o controle das variações da medida de habilidade de raciocínio verbal dos alunos, controle quanto a ocupação dos pais, assim como, eliminados os efeitos anteriores da baixa frequência, abandono precoce e delinquência. Como resultado, concluiu-se que havia diferenças substanciais entre as escolas e o desempenho escolar, e um efeito escola muito significativo, mesmo depois de controladas as variações nas características dos alunos à época da admissão, à ocupação dos pais e as medidas anteriormente analisadas. Ou seja, as diferenças apontadas entre as escolas no que se refere aos índices avaliados, eram devidas às experiências vivenciadas durante os anos passados na escola.

Nas conclusões desse estudo os autores, em resumo, apontaram várias considerações a respeito dos resultados da investigação, quais sejam: 1) as escolas secundárias do centro de Londres apresentaram diferenças significativas em relação ao comportamento e aproveitamento de seus alunos; 2) essas diferenças não explicaram inteiramente as variações entre as escolas em relação ao comportamento e desempenho posterior de seus alunos, o que significa que a experiência durante os anos da escola secundária pode influenciar o progresso dos alunos.; 3) as variações entre as escolas nas medidas de diferentes resultados mostraram-se razoavelmente estáveis, pelo menos no período de quatro a cinco anos; 4) as escolas, salvo algumas exceções, tiveram desempenho bem semelhantes em todas as diferentes medidas de resultados (frequência, comportamento, delinquência, desempenho); 5) as diferenças de resultados entre as escolas *não* foram decorrentes de ordem fatores físicos, administrativa ou organizacional; 6) as diferenças de medidas de desempenho entre as escolas resultaram, sistematicamente, de diversos fatores, tais como ênfase no trabalho acadêmico, didática do professor, disponibilidade de incentivos e premiações, boas condições para os alunos e o nível de responsabilidade que desenvolveram neles. Ou seja, fatores dependentes da prática pedagógica dos docentes. 7) os resultados também foram influenciados, por fatores externos ao

contexto escolar, e portanto, não relacionados a prática pedagógica dos professores. 8) os fatores externos ao contexto escolar, como o do nível acadêmico inicial do corpo discente foi mais evidente em relação à delinquência juvenil, e menos significativo no caso do comportamento dos alunos em sala de aula e na escola. 9) o efeito combinado de todas as medidas investigadas foi mais forte do que qualquer uma das medidas vistas individualmente. 10) as descobertas desse estudo indicam que a instituição escolar e as práticas pedagógicas dos docentes são, em algumas medidas, responsáveis pelo comportamento e desempenho dos estudantes após experiência adquirida na escola.

É importante ressaltar que a existência de dados longitudinais foi de suma importância para evidenciar, após controladas todas as variáveis investigadas, a relação entre os processos e os resultados escolares. O estudo também pontuou que as escolas e os professores têm uma margem de liberdade para fazer escolhas, tomar decisões sobre como conduzir as atividades e de como interagir com os estudantes. Nas palavras dos autores “as ações dos professores influenciam o comportamento dos alunos, que, por sua vez, influenciam o procedimento do professor, que, de novo, irá afetar os alunos.” (RUTTER *et al.*, 1979 apud BROOKS; SOARES, 2008, p. 230). Essa constatação de que a prática docente, com maior ou menor eficácia, tem efeito e repercussão sobre o comportamento e as aquisições dos alunos por meio de suas ações em sala de aula, foi corroborada por demais estudos sobre o chamado efeito escola e efeito professor. (REYNOLDS, 1976; MORTIMORE *et al.*, 1988; LEVINE; LEZOTTE, 1990; SAMMONS; HILLMAN; MORTIMORE, 1995; BRESSOUX, 2003).

Desde trabalhos pioneiros destaca-se uma série de investigações que têm sido conduzidas no sentido de compreender o papel desempenhado pelas escolas e professores na promoção ou prevenção dos comportamentos de indisciplina. Trata-se de autores que, filiados as mais diferentes correntes disciplinares e perspectivas metodológicas, buscam abordar os chamados fatores pedagógicos da indisciplina (KOUNIN, 1977; ESTRELA, 1992; AMADO, 1998).

A pesquisa realizada por Kounin (1977), intitulada “*Discipline and Group Management*” foi uma espécie de precursor da corrente investigativa do *classroom management*, termo que diz respeito ao gerenciamento da sala de aula ou simplesmente gestão da sala de aula. (AMADO, 1998). Em síntese, o *classroom management*, abordagem de cunho pedagógico, concede grande ênfase ao papel preventivo e/ou promotor do professor para a ocorrência de comportamento de indisciplina na sala de aula. O trabalho de Kounin de 1977 talvez seja o mais significativo dos trabalhos dessa vertente. Realizado a partir de observações e registro em vídeo de diversas aulas do ensino primário, Kounin (1977) apontou que a gestão

eficaz da sala de aula por parte do professor é capaz de promover a prevenção de comportamentos de indisciplina. Para tanto, o autor procurou estabelecer correlações entre a disciplina ou a indisciplina dos alunos e as técnicas de organização (*management*) utilizadas pelos professores.

Quatro técnicas de *management* são apresentadas pelo autor. Trata-se de técnicas instrumentais com impacto direto nos comportamentos indesejáveis dos alunos, a saber: 1) *Withitness*: diz respeito à capacidade do professor em demonstrar aos alunos que sabe o que se passa na sala de aula, mesmo em momentos que ele não esteja de frente para os alunos. 2) *Overlappingness*: é a técnica que permite ao professor observar e atender a mais de uma situação ao mesmo tempo. 3) *Smoothness and momentum*: trata-se da capacidade do professor em manter o ritmo da aula, evitando sobressaltos entre as suas diferentes etapas. 4) *Maintaining group focus*: significa que professor consegue manter o grupo concentrado na realização das tarefas. Para isso, utiliza diferentes formas para manter o envolvimento dos alunos na aula. Portanto, em síntese, os resultados desse estudo apontam que a indisciplina seria fruto do não envolvimento do aluno nas atividades propostas pelo professor.

Outros trabalhos relevantes ao nível internacional que dão grande ênfase aos fatores escolares na explicação do fenômeno da indisciplina são aqueles desenvolvidos por Estrela (1986; 1992) e Amado (1998). A pesquisadora portuguesa Maria Teresa Estrela, em seu estudo intitulado “*Une étude sur l’indiscipline en classe*”, de 1986, alertava para o fato de que o fenômeno da indisciplina na escola é uma questão que assume uma dimensão pedagógica. Para a autora os fenômenos de indisciplina se manifestam numa situação pedagógica e a propósito dela, ou seja, todo o comportamento de indisciplina tem origem na relação pedagógica devido as características da mesma. A autora afirma em seu trabalho que no início do século XX, críticas à escola tradicional denunciaram o caráter repressivo de suas práticas, o que acabou por proporcionar o início de uma educação pautada na prática de liberdade, em que o professor deixa de ser um transmissor direto do saber para se transformar num organizador do ambiente de aprendizagem, que deve ser estimulador e incentivar o desenvolvimento da autonomia do aluno.

A partir desse momento, o papel do professor como responsável pelo comportamento de indisciplina em sala de aula ganha centralidade. Tendo em vista que do professor é exigido a capacidade de manter a ordem em sala, esses passam a dividir-se em duas categorias: os que se fazem respeitar e os que não se fazem respeitar. (ESTRELA, 1986). Sendo assim, os resultados dessa investigação nos apontam em relação aos comportamentos de indisciplina e prática pedagógica do professor, as seguintes conclusões: 1) a dificuldade em dar

atenção a duas ou mais situações diferentes. 2) A comunicação nesse ambiente é distribuída de forma bastante irregular, em que, os alunos sentindo-se ignorados pelo professor manifestam comportamentos de desinteresse e de fuga à tarefa, formando rede de comunicações clandestinas. 3) Os professores por vezes não cumprem as regras que eles próprios criaram. 4) O maior número de comportamentos desviantes ocorre quando há formação de grandes grupos. 5) O arcabouço de respostas dos professores aos comportamentos de indisciplina é limitado e, algumas vezes, contrário a princípios pedagógicos.

Amado (1998), em sua tese de doutorado, orientada por Maria Teresa Estrela, investigou o fenômeno da indisciplina junto a turma do 7º ano de escolaridade de uma escola secundária portuguesa, durante o período de três anos, portanto, acompanhou a turma no 8º e 9º anos de escolaridade. Para o autor, a indisciplina é entendida numa perspectiva “que se dá no contexto da aula e, em grande parte, devido as características específicas desse mesmo contexto”. (AMADO, 2001, p. 18). De modo mais específico, é o fenômeno “que se concretiza no incumprimento das regras que presidem, orientam e estabelecem as condições das tarefas na aula, e, ainda no desrespeito de normas e valores que fundamentam o são convívio entre pares e a relação com o professor, enquanto pessoa e autoridade”. (AMADO, 2001, p. 179). A metodologia empregada nessa investigação foi a observação participante, em que o autor buscou identificar quais fatores internos e externos, contextuais e subjetivos estão relacionados ao problema da indisciplina. Portanto, mesmo Amado (1998) reconhecendo a forte influência dos chamados fatores externos, o autor apresentou como uma face da mesma moeda, os fatores da indisciplina centrados no professor. Esses fatores se dividem em dois grandes eixos: 1) a falta ou má direção do ensino, que se traduzem em estratégias de ensino inadequadas e incompetências de ordem pedagógica. 2) a relação problemática entre professor e aluno, que abarcam a falta de autoridade e firmeza do professor, a demonstração de falta de experiência, prática pedagógica autoritária, incoerente e injusta em relação aos alunos. Sendo assim, tendo em vista a perspectiva interacionista, em que a indisciplina “se dá no contexto da aula e, em grande parte, devido as características específicas desse mesmo contexto”, o trabalho de Amado (2001) aponta a prática docente do professor como uma das variáveis determinantes da indisciplina. (AMADO, p. 18).

2.2 Indisciplina, professores e fatores pedagógicos: revisando a literatura brasileira

Com o objetivo de verificar em que medida a produção acadêmica brasileira tem buscado compreender essa relação entre a prática pedagógica dos professores e o clima disciplinar em sala de aula, buscamos realizar uma pesquisa do tipo estado da arte e/ou do conhecimento. Tais estudos nos permite levantar o desenvolvimento do conhecimento produzido a respeito de um determinado tema e analisar o campo de investigação. Portanto, a importância de pesquisas desse tipo está em “conduzir à plena compreensão do estado atingido pelo conhecimento a respeito de determinado tema, sua amplitude, tendências teóricas, vertentes metodológicas” (ROMANOWSKI; ENS, 2006, p. 40). Segundo Romanowski e Ens (2006), é por meio do mapeamento da produção publicada por outros pesquisadores, que podemos encontrar respostas a questões como: Quais são os temas mais focalizados? Como estes temas têm sido abordados? Quais as abordagens metodológicas empregadas? Quais contribuições e pertinência destas publicações para a área?

Portanto, os estudos do tipo estado da arte e/ou do conhecimento objetivam a sistematização da produção numa determinada área do conhecimento. E a vantagem em realizar esse tipo de estudo está em mapear a constituição do campo teórico de uma determinada área de conhecimento, permitindo verificar sua evolução, amplitude, tendências teóricas e vertentes metodológicas. Ou seja, possibilitam “uma visão geral do que vem sendo produzido na área e uma ordenação que permite aos interessados perceberem a evolução das pesquisas na área, bem como suas características e foco, além de identificar as lacunas ainda existentes.” (ROMANOWSKI; ENS, 2006, p. 41).

Vale destacar que embora inexistam no contexto brasileiro trabalhos que busquem mapear a investigação sobre a relação entre as práticas pedagógicas dos professores e o clima disciplinar, encontramos pelo menos três trabalhos que já se dedicaram a mapear a produção sobre o fenômeno da indisciplina no Brasil: Dorotea Pascnuki Szenczuk (2004), Juliana Aparecida Matias Zechi (2008), Valdir Aguiar Ledo (2009) e Julio Groppa Aquino (2016). Portanto, antes de apresentarmos o estado da arte que realizamos, consideramos relevante apresentar sucintamente esses trabalhos.

O trabalho de Dorotea Pascnuki Szenczuk (2004), intitulado “(In)disciplina escolar: um estudo da produção discente nos Programas de Pós-Graduação em Educação (1981-2001)”, é uma dissertação de mestrado que objetivou analisar a presença do tema (in)disciplina na produção discente dos Programas de Pós-Graduação em Educação no Brasil, no período de 1981-2001. Para efetuar o levantamento dos estudos foram utilizados os bancos de dados da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) e o Banco de Teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Foram selecionadas as produções realizadas por mestrandos e doutorandos nos Programas de Pós-Graduação em Educação no Brasil, no período de 1981-2001⁴.

Assim, o material empírico delimitado refere-se a um conjunto de 134 trabalhos, sendo 117 dissertações de mestrado e 17 de doutorado. A leitura e análise do material empírico foi orientada a partir das seguintes questões: A (in)disciplina dos alunos é uma questão de pesquisa atual? A temática da (in)disciplina escolar atrai de fato os pesquisadores? É possível evidenciar a existência de grupos de pesquisa que se dediquem a produzir conhecimento sobre a temática da (in)disciplina? Quais as características dos trabalhos relacionados à temática da (in)disciplina.

Dentre os principais resultados apresentados por Szenczuk (2004) estão que a (in)disciplina escolar não se mostrou um objeto de pesquisa marcante e principal nas pesquisas dos Programas de Pós-Graduação em Educação (PPGE), sendo muitas vezes o tema tomado de modo secundário. E que houve um pequeno aumento na produção de pesquisa abordando o tema como objeto principal, nos anos de 1989 e 1990, que é um período coincide com a introdução de práticas democráticas na sala de aula e à democratização das relações de poder na escola. Em síntese, observou-se que o tema não tem sido tomado como objeto de investigação principal no campo educacional, ainda que a literatura específica possa ser considerada significativa e numerosa.

Dentre os 134 trabalhos analisados, percebeu-se que a maioria dos alunos dos PPGE produziu apenas uma pesquisa dentro da temática, e quanto aos orientadores, apenas 13 deles orientaram duas pesquisas e os demais apenas uma, o que não permitiu a autora afirmar a existência de grupos de pesquisa articulados a temática da (in)disciplina, ou linhas de investigação que agrupem conjuntos de pesquisadores, orientadores e seus orientandos dos Programas de Pós-graduação em Educação.

O campo predominante onde foram realizadas as pesquisas foi a escola pública, na modalidade formal de ensino, critério definido a priori como justificativa para exclusão de demais trabalhos. A justificativa da pesquisadora para a definição desse critério, assim como, a predominância das investigações terem sido realizadas nesse terreno, é devido o atendimento da maioria das crianças e jovens brasileiros ocorrer na escola pública.

4 Na base de dados da ANPED a coleta dos dados foi feita em CD-ROM que reúne as dissertações e teses defendidas nos Programas de Pós-Graduação em Educação associados no período entre 1981 e 1998. A autora entendeu como necessária a busca por outra base de dados que pudesse fornecer informações mais recentes. Portanto, foi utilizado o banco de teses e dissertações da CAPES, abrangendo o período de 1999 a 2001.

Quanto à unidade de análise, a escola foi a mais recorrente no conjunto de trabalhos analisados. O que fez a autora associar esta escolha ao entendimento de que a (in)disciplina é um fenômeno que está relacionada ao conjunto de práticas dessa instituição. Na contramão, apenas cerca de 6% no universo de 134 trabalhos tomou como unidade de análise as relações entre a família e a escola e as relações entre a educação e a sociedade. Sendo assim, o tipo de abordagem e o foco privilegiado ao tratar do tema foi dado a abordagem didático-pedagógica, que tem como discussão central as condições em que ocorrem os processos de ensino e aprendizagem. Essa abordagem predominou no conjunto de trabalhos analisados, correspondendo a cerca de 50% das pesquisas. E os resumos analisados apontaram para três focos privilegiados pelos pesquisadores: a organização das atividades de ensino, as organizações das atividades escolares e as relações de poder na escola.

Quanto aos aspectos metodológicos das pesquisas, a técnica de estudo de caso foi o método de pesquisa que se destacou, seguido da etnografia. Sendo assim, agrupando-se os estudos de caso e os trabalhos que se identificaram como etnografias, têm-se praticamente a metade dos resumos cadastrados. Portanto, o trabalho de campo se mostrou um elemento característico da produção dos PPGE analisados. Entre as técnicas investigativas utilizadas pelos pesquisadores, destacam-se: a entrevista e as diferentes formas de observação, utilizadas tanto de forma isolada, como combinada a outras técnicas. Após essa explanação, é possível concluir que a presente investigação, realizada a partir da análise dos resumos de dissertações e teses desenvolvidos nos PPGE entre os anos de 1981 a 2001 e da análise da literatura existente, apontou com excelência as características gerais que marcam a produção e a trajetória dos estudos acadêmicos da temática: (in)disciplina no ambiente escolar. Entretanto, a autora não discutiu os fatores pedagógicos que foram identificados pelas pesquisas.

O trabalho de Zechi (2008), intitulado “Violência e Indisciplina em meio escolar: aspectos teórico-metodológicos da produção acadêmica no período de 2000 a 2005” é uma dissertação de mestrado que realizou um levantamento bibliográfico do tipo “Estado da Arte” da produção acadêmica de teses e dissertações sobre os temas violência e indisciplina escolar em Programas de Pós-graduação em Educação do Estado de São Paulo (USP, UNICAMP, UNESP, UFSCAr e PUC) no período de 2000 a 2005. Com o objetivo de avaliar nesses estudos quais tendências teórico-metodológicas estariam sendo utilizadas para o estudo dos temas da violência e da indisciplina nas escolas, analisar as propostas de prevenção e contenção da violência e indisciplina escolar, e identificar como tem sido abordada a questão da formação inicial e continuada de professores em relação a temática.

Como resultado a análise teórico-metodológica das obras, verificou-se uma predominância dos estudos com abordagem qualitativa, com uso de diferentes métodos: etnográfica, estudo de caso e pesquisa-ação, sobressaindo como instrumentos de coleta de dados o uso de observações, entrevistas e questionários. Apesar de alguns estudos analisados por Zechi (2008) apontar que a prática docente tem papel relevante na prevenção e contenção da problemática da violência e indisciplina no contexto escolar, a autora não analisa com especificidade a prática docente como um fator de prevenção e/ou contenção no conjunto de obras analisadas.

O trabalho de Valdir Aguiar Ledo (2009), intitulado “A Indisciplina escolar nas pesquisas acadêmicas”, também é uma dissertação de mestrado que teve como objetivo o estudo da indisciplina escolar nas pesquisas acadêmicas entre os anos de 1997 a 2006. Ledo (2009) apontou na produção analisada quais os instrumentos mais utilizados para investigação do fenômeno da indisciplina, quais sejam: a realização de entrevistas, aplicação de questionários, consultas a documentação e depoimentos de alunos, observações em sala de aula e encontros com grupos com professores. O que aponta para a raridade na aplicação de instrumentos quantitativos, como o questionário.

A inventariação e classificação dos comportamentos de indisciplina foram realizados a partir da classificação feita pelos professores investigados, da observação do pesquisador ou a partir de referenciais teóricos. Ledo (2009) apresentou algumas características relacionadas aos professores apresentadas segundo as pesquisas, sendo elas: autoritário, permissivo, idealista e/ou saudosista. Também foi abordado pelo autor a questão da formação docente e dos sentimentos dos professores relacionada a indisciplina. No entanto, o mapeamento realizado por Ledo (2009) não abordou a relação entre o fenômeno da indisciplina e as práticas pedagógicas dos professores.

Por fim, Aquino (2016) em seu artigo intitulado “Indisciplina escolar: um itinerário de um tema/problema de pesquisa” realizou um mapeamento geral do discurso sobre indisciplina escolar a partir de artigos publicados em periódicos da área educacional. O objetivo do autor foi analisar os caminhos percorridos pela produção sobre o tema da indisciplina escolar, e fundamentou sua escolha por utilizar esse estrato discursivo à oportunidade de complementar o trabalho realizado em 2011, em que envolveu o levantamento das produções acadêmicas que tomaram a (in)disciplina escolar como foco, em três grandes frentes, os livros, as teses e dissertações, assim como, uma parcela dos artigos em periódicos.

O banco de dados utilizado para o mapeamento foi o da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), em que estão alocados os periódicos

mais reconhecidos e bem avaliados da área da educação segundo o sistema Qualis (estratos A1, A2 e B1). A seleção dos dados se deu através dos textos que mencionaram, em seus títulos, resumos ou palavras-chave, o termo indisciplina, no intervalo de tempo entre 1998 a 2015. A busca rastreou o total de 35 artigos publicados em periódicos brasileiros da área educacional no período de quase duas décadas, espalhados por 24 periódicos diferentes.

Como estratégia metodológica, Aquino (2016) realizou a análise da indisciplina escolar nos 35 trabalhos mapeados a partir de duas categorias: 1) as maneiras que a indisciplina foi compreendida pelos pesquisadores, e 2) as propostas apresentadas para gerenciar os atos de indisciplina. Aquino analisou de forma quantitativa e qualitativa os trabalhos mapeados, em relação a indicação dos periódicos, a frequência temporal do tema no período abrangido, os autores, à procedência institucional dos autores e a bibliografia e as fontes empregadas nos 35 artigos.

Como resultado, esse levantamento foi capaz de apontar para o autor que a indisciplina, “apesar de figurar como uma das queixas predominantes dos profissionais da educação [...], não consiste em uma preocupação explícita entre os pesquisadores do campo”. (AQUINO, 2016, p. 668). Pois, a maioria dos periódicos teve apenas um texto sobre o tema publicado no intervalo de tempo pesquisado, assim como, a questão disciplinar aparece de modo secundário ou circunstancial em uma variedade de outros trabalhos.

Esses trabalhos nos permitem tirar algumas conclusões acerca da produção acadêmica sobre o tema da indisciplina escolar no Brasil: 1) O fenômeno da indisciplina se configura como uma problemática educacional importante, atual e complexa no território brasileiro, a julgar pelo crescimento contínuo do número de trabalhos realizados; 2) São poucos os trabalhos que se dedicam a investigação dos chamados fatores pedagógicos e quando a prática pedagógica docente é abordada pelas investigações, isso é realizado de modo secundário e não como objeto central de análise. Contudo, as revisões realizadas não chegam a aprofundar suas análises sobre os trabalhos que se dedicam a esse tema; 3) O campo de investigação é composto por uma concentração de estudos que utilizam a abordagem de cunho qualitativo, com foco investigativo na observação das escolas e das salas de aula; 4) Trabalhos que utilizam abordagens quantitativas para abordar esse tema são raras.

Portanto, nosso estado da arte será focalizado no levantamento dos estudos que se dedicam diretamente à investigação dos chamados fatores pedagógicos da indisciplina. Para tanto, realizamos um mapeamento das pesquisas brasileiras produzidas nos últimos 20 anos sobre a temática da indisciplina na escola, tendo como foco principal evidenciar os possíveis

fatores associados ao trabalho pedagógico dos professores e a prevenção da indisciplina. Buscamos compreender ainda a metodologia empregada nessas investigações.

Para a realização do mapeamento aqui proposto, utilizamos o banco de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). O Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (Ibict) desenvolveu e coordena a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), que integra e dissemina, em um só portal de busca, os textos completos das teses e dissertações defendidas nas instituições brasileiras de ensino e pesquisa. O BDTD nos permite fazer buscas básicas e avançadas, através dos seguintes campos: título, autor, assunto, resumo, editor, idioma, tipo de documento, ano de defesa, assim como, a possibilidade de pesquisar em todos os campos.

Para este estudo, foi utilizada como estratégia a busca avançada, utilizando os seguintes descritores: 1) “indisciplina” e “fatores”; 2) “Indisciplina” e “fatores pedagógicos”; 3) “indisciplina” e “causas”; 4) “indisciplina” e “professores”. Para todos os casos delimitamos o período de 1999 a 2019. Inicialmente foram localizados 78 trabalhos para os descritores “indisciplina” e “fatores”, 29 trabalhos para os descritores “Indisciplina” e “fatores pedagógicos”, 63 trabalhos para os descritores “indisciplina” e “causas” e 177 trabalhos para os descritores “indisciplina” e “professores”, juntos perfazendo um total de 447 trabalhos. A partir da leitura dos títulos e resumos dos trabalhos realizamos o seguinte refinamento na seleção dos trabalhos, com o objetivo de localizar apenas aqueles que abordassem a relação entre indisciplina e as práticas dos professores:

Primeiro: foram excluídos os trabalhos repetidos na base de dados. Na primeira categoria “indisciplina e fatores” foram encontrados 78 trabalhos e 5 dissertações foram excluídas por serem repetidas. Portanto, o saldo nessa categoria resultou em 73 trabalhos. Na segunda categoria “indisciplina e fatores pedagógicos” foram encontrados 29 trabalhos e 3 dissertações foram excluídas por serem repetidas. Os outros 26 trabalhos já tinham sido rastreados no descritor “indisciplina e fatores”, portanto, essa categoria ficou com o saldo de 0 trabalhos disponíveis para análise. Na terceira categoria “indisciplina e causas” foram localizados 63 trabalhos e 10 trabalhos já haviam sido rastreados nos descritores anteriores “indisciplina e fatores” e “indisciplina e fatores pedagógicos”, sendo eles 8 dissertações e 2 teses. Portanto, nessa categoria tivemos o saldo de 53 trabalhos disponíveis para análise. Na quarta categoria “indisciplina e professores” foram encontrados 277 trabalhos e 11 dissertações repetidas, e 91 trabalhos já rastreados nos descritores anteriores “indisciplina e fatores”, “indisciplina e fatores pedagógicos” e “indisciplina e causas”. Sendo assim, nessa categoria que

inicialmente contava com 277, restou subtraindo as dissertações repetidas e os trabalhos já rastreados nos descritores anteriores o total de 175 trabalhos.

Segundo: foram excluídos os trabalhos que nitidamente não tratavam da temática em análise nas quatro categorias elencadas, totalizando 43 trabalhos, sendo 14 teses e 29 dissertações. Como exemplos de trabalhos excluídos nessa fase, temos: A Faculdade de Direito de São Paulo e as interferências imperiais no ensino Jurídico: uma edição de legislações de 1827 a 1879 de Ana Paula Navarro (2010), Contexto ambiental e profissional do cantor da noite de Lílian de Moura Borges Cintra (2011), Processos co-evolutivos entre dança e crítica: de um contexto cearense a uma crítica contemporânea de dança de Joubert de Albuquerque Arrais (2013), A questão do estilo no teatro: abordagens de textos teatrais entre tradições estéticas ocidentais de Sulian Vieira Pacheco (2013), etc.

Terceiro: foram excluídos também os trabalhos que tinham como objeto específico de análise apenas o fenômeno da violência escolar, totalizando 15 trabalhos, sendo 2 teses e 13 dissertações. Como evidenciamos no início deste capítulo, consideramos que a indisciplina e a violência são fenômenos que se diferenciam em características, gravidade e consequências. Portanto, são exemplos de trabalhos excluídos nessa fase as obras: O conceito de violência de professoras do ensino fundamental de Marilena Ristum (2001), Violência como uma expressão da questão social: suas manifestações e seu enfrentamento no espaço escolar de Denise Pasqual Schmidt (2007), Violência na escola: a concepção de professores e alunos do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública da Área Itaqui-Bacanga de Doracy Gomes Pinto Lima (2012), Violência escolar: repercussões da violência no trabalho docente de Cristina Braga dos Santos (2017).

Quarto: foram excluídos os trabalhos que não tratavam de fatores pedagógicos relacionados ao trabalho dos professores em sala de aula, totalizando 231 trabalhos excluídos, sendo 47 teses e 184 dissertações. Como exemplo dos trabalhos que foram excluídos, a partir da temática abordada nos trabalhos, as obras: Entre a bola e o mp3 - diferença adolescente, dialogia e regulação do coletivo escolar de Miriam Soares Leite (2008), Contribuições do programa de mentoria do portal dos professores-UFSCar: auto-estudo de uma professora iniciante de Contribuições do programa de mentoria do portal dos professores-UFSCar: auto-estudo de uma professora iniciante de Adriana Helena Bueno (2008), Níveis de mal/bem-estar docente, de autoimagem e autoestima e de autorrealização de docentes em uma escola tradicional de Porto Alegre de Karina Pacheco Dohms (2011), Uma experiência de conversação com adolescentes agressivos no espaço escolar: o que eles dizem? De Marcia Regina de Mesquita (2014), A voz da professora não pode calar: sentidos, ações e interpretações no

contexto da integralidade em saúde de Christina Cesar Praça Brasil (2015), Reprovação: efeitos do contexto escolar na trajetória dos alunos do ensino fundamental de Andre Augusto dos Anjos Couto (2017), entre outros.

Em síntese, foram encontrados 447 trabalhos a partir da busca dos descritores: 1) “indisciplina e fatores”; 2) “Indisciplina e fatores pedagógicos”; 3) “indisciplina e causas”; 4) “indisciplina e professores”. Desse total, 19 foram excluídos por serem repetidos e 127 trabalhos por já terem sido localizados entre os trabalhos nos outros descritores, resultando para análise e categorização 301 trabalhos. Porém, de acordo com os critérios de exclusão acima: 1) excluídos os trabalhos repetidos na base de dados; 2) excluídos os trabalhos que nitidamente não tratavam da temática em análise nas quatro categorias elencadas; 3) excluídos também os trabalhos que tinham como objeto específico de análise apenas o fenômeno da violência escolar e 4) excluídos os trabalhos que não tratavam de fatores pedagógicos relacionados ao trabalho dos professores em sala de aula, foram identificados apenas 12 trabalhos para serem analisados nesta revisão, sendo 10 dissertações de Mestrado e 2 teses de Doutorado.

A seguir apresentamos no quadro 1 as obras, que após as estratégias de exclusão foram selecionados por abordar a indisciplina escolar em relação com os fatores relacionados a prática pedagógica dos docentes em sala de aula.

Quadro 1 - Dissertações e teses defendidas no período de 1999 a 2019

ANO	TÍTULO/AUTOR	INSTITUIÇÃO
2004	Indisciplina escolar e relação professor - aluno, uma análise sob as perspectivas moral e institucional - Zilda Lopes Zandonato	Universidade Estadual Paulista
2005	Impasse na sala de aula de matemática: indisciplina, ensino-aprendizagem e subjetividade - Catarina Angelica Silva Santos	Universidade Federal de Minas Gerais
2006	Comportamentos de indisciplina: um estudo com a 4a. série do ensino fundamental - Vital Toshio Yasumaru	Pontificia Universidade Católica de São Paulo
2007	A indisciplina em sala de aula: o que pensam professores e alunos - Maria Lúcia Dondon Salum Silveira	Universidade Católica de Santos
2007	Disciplina e indisciplina na aula: uma perspectiva sociológica - Luciano Campos da Silva	Universidade Federal de Minas Gerais
2008	Relação entre professores e alunos com dificuldades de aprendizagem e comportamento: uma história de mudanças - Carolina Paz Muñoz Najle	Universidade Presbiteriana Mackenzie
2009	Experiências de indisciplina e aprendizagem: um estudo de caso em uma turma de um curso livre de inglês - Carolina Vianini Amaral Lima	Universidade Federal de Minas Gerais
2011	A indisciplina e o processo de ensino aprendizagem: um estudo no ensino fundamental - Lilianne Blauth Bau	Universidade do Oeste Paulista

2012	A Indisciplina na educação física escolar - Antonio Sérgio Santos Sant'Ana	Universidade Federal de Santa Catarina
2013	Representações Sociais de Professores do Ensino Básico sobre a Indisciplina Escolar - Edvanderson Ramalho dos Santos	Universidade Estadual de Ponta Grossa
2016	Indisciplina e violências: como alunos adolescentes veem seus professores - Adriana Lira	Universidade Católica de Brasília
2018	Indisciplina em sala de aula: uma análise funcional - Ana Helena Lanhoso Martins	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

FONTE: Pesquisa da autora

Em duas décadas (1999-2019), apenas 12 trabalhos, entre dissertações e teses, foram encontrados discutindo explicitamente a relação entre as práticas pedagógicas dos docentes e a questão da indisciplina em sala de aula. Esses trabalhos foram realizados em oito universidades diferentes, e a grande maioria das instituições contando com apenas um estudo sobre o respectivo tema no intervalo temporal pesquisado. Tendo como referência o trabalho desenvolvido por Aquino (2016), uma hipótese possível para a falta de continuidade de trabalhos que abordam a indisciplina e os fatores pedagógicos relacionados a prática docente em sala de aula na mesma universidade ao longo dos anos é de que não há um grupo de pesquisa consolidado dentro dessas instituições, que permita a manutenção da discussão e publicação sobre o tema. Essa característica, faz com que os estudos sejam construídos aparentemente de forma isolada e por iniciativa de orientandos específicos.

A seguir passamos a apresentação de algumas características gerais dos trabalhos encontrados. Na análise dos Programas de Pós-Graduação em que os trabalhos foram desenvolvidos, observamos a superioridade quantitativa dos trabalhos vinculados à Programas de Pós-graduação em Educação. Em segundo lugar temos os trabalhos realizados no Programa de Pós-graduação em Psicologia, e os trabalhos que estão alocados nos Programas de Pós-graduação em Educação Física e Estudos Linguísticos. Em seguida, identificamos a partir, principalmente, das chaves teóricas empregadas nas investigações, que diferentes abordagens foram empregadas pelos pesquisadores: Pedagógica, Psicológica, Sociológica, e as de origem pluridisciplinar, com os trabalhos que utilizam-se da Teoria das Representações Sociais, para o estudo de atitudes e opiniões de alunos e professores sobre o fenômeno da indisciplina.

Quanto aos aportes referenciais teóricos utilizados nas obras, identificamos que os mais utilizados pelas pesquisas foram os autores clássicos da Sociologia e da Psicologia como Durkheim, Bourdieu, Foucault, Freud, Piaget, Vygotsky, Skinner, assim como, foram citados autores mais específicos do campo da disciplina/indisciplina, como, Amado, Estrela, Vasconcellos, Rego e Aquino.

Em todos os 12 trabalhos analisados foram utilizadas investigações empíricas, em sua maioria com observações com características etnográficas nas salas de aula, tendo como unidade de análise privilegiada a sala de aula. Essa característica já era esperada uma vez que um dos critérios empregados para a seleção dos trabalhos era a relação entre indisciplina e a prática pedagógica dos docentes. No entanto, alguns trabalhos privilegiaram as percepções e representações de professores e alunos sobre os fatores pedagógicos da indisciplina, portanto, não realizaram investigação com base na observação direta do espaço escolar e da sala de aula. Também encontramos algumas investigações que estudaram conjuntamente o espaço da sala de aula e a instituição escolar.

Dentre esses trabalhos, os níveis de ensino investigados, foram: educação infantil, ensino fundamental, anos iniciais e finais e ensino médio. Houve maior concentração de trabalhos realizados no nível de ensino fundamental (anos finais), que conforme evidenciado por pesquisadores da perspectiva psicológica, corresponde a fase da adolescência. Esse nível de ensino compreende os alunos com idade escolar média entre onze/doze até os quinze anos, e muitos alunos nessa fase da vida vivenciam uma etapa de conflito e por vezes de rebeldia (JULIANO, 2015). Portanto, essa análise parece corroborar os estudos que apontam que esse período de transição da infância para a juventude, correspondente a etapa final do ensino fundamental. Portanto, é justamente nessa etapa que ocorre a maior concentração de conflitos nas relações interpessoais, o que justifica a maior incidência de trabalhos nesse nível de ensino.

Dentre os trabalhos analisados, as investigações realizadas no terreno da escola pública foram superiores as realizadas nas instituições privadas. No que tange os sujeitos investigados, verificamos que professores, alunos e gestores, nessa ordem, foram os mais escolhidos como sujeitos investigados. Portanto, são os professores e em seguida os alunos, tendo em vista que esses sujeitos estão diretamente imbricados na relação pedagógica da sala de aula, os sujeitos privilegiados nas investigações. Também pudemos observar que os trabalhos que utilizaram esses sujeitos de modo separado, apenas os alunos, ou apenas os professores ou apenas os gestores, foram encontrados em menor quantidade.

Por fim, ressaltamos que os investigadores têm empregado e centrado a atenção em estratégias de coleta de dados inferenciais, em permitem a observação direta aos comportamentos. Apontando essa abordagem bastante apropriada ao estudo das escolas e das salas de aula por se tratar de uma abordagem mais flexível de pesquisa que envolve a realização da observação naturalista do ambiente escolar. No entanto, acreditamos que o emprego de instrumentos de características quantitativas podem, em contrapartida, preencher alguma das

limitações apresentadas pelas etnografias como a dependência dos resultados ao contexto investigado, a dispendiosidade de tempo gasto para coleta e a análise dos dados e a restrição do número de sujeitos participantes do estudo.

Realizada essa visão geral das características da produção analisada, passemos agora a compreender que fatores das práticas pedagógicas dos professores têm sido associados à melhoria ou não do clima disciplinar no âmbito das pesquisas selecionadas. Dada a complexidade de agrupar esses trabalhos segundo algum critério específico, faremos a apresentação de cada um deles tendo como foco especialmente os resultados alcançados no que tange às práticas associadas ao clima disciplinar. A ordem de apresentação levará em conta a maior ou menor foco da pesquisa na investigação dessas práticas.

O trabalho de Silva (2007) trata-se de uma pesquisa de doutorado, que teve como objeto de investigação a constituição da in/disciplina em duas salas de aula do último ano do ensino fundamental de uma escola pública da periferia da cidade de Belo Horizonte. A investigação, de caráter qualitativo, contou com a observação durante o período de aproximadamente um ano e registro das aulas dos diversos professores que lecionavam nas duas turmas investigadas, assim como, com a realização de entrevistas e conversas informais realizadas junto a alunos e professores. No trabalho o autor defende que o fenômeno da indisciplina só pode ser completamente compreendido quando se leva em conta a multiplicidade de fatores envolvido: familiares, pedagógicos, relacionais, institucionais. Por isso, na análise ou procura analisar em conjunto, fatores familiares, institucionais e características dos professores.

No que tange especificamente às práticas docentes, a partir da observação direta realizada em sala de aula, puderam ser identificados três tipos de alunos: os “frequentemente na disciplina”, os “frequentemente na indisciplina” e os “ocasionais na indisciplina”. Para verificar as condições de possibilidade da indisciplina associadas ao contexto escolar e ao “fator professor”, realizou-se a comparação das características dos professores com níveis diferenciados de indisciplina, o que permitiu ao autor identificar estilos normativos e pedagógicos mais ou menos favoráveis à manifestação de comportamentos de indisciplina na aula.

O autor pontuou que os eventos de indisciplina são afetados pelo contexto escolar, em função das características disciplinares, pedagógicas e relacionais de seus professores. Entretanto, apresentou algumas características disciplinares, pedagógicas e relacionais que faziam com que algumas das professoras investigadas tivessem baixos níveis de indisciplina em sala de aula, quais sejam: no plano normativo, esses professores se diferenciaram na forma como inseriam as regras de disciplina em suas aulas e em suas exigências disciplinares: comunicavam

de maneira clara, firme e permanente aos alunos as regras que julgavam necessárias ao desenvolvimento da aula. Ignoravam, com menor frequência, os comportamentos desviantes, cumprindo com as ameaças prometidas, mantendo-se vigilantes e intervindo de modo firme sobre os comportamentos de indisciplina quando eles ainda não haviam adquirido maior magnitude.

Em relação a qualidade do trabalho pedagógico do docente vinculada à prática docente coerente, foram apontadas no quesito comunicação, a realização de diretivas claras, o estabelecimento de limites e regras, como necessárias para o bom andamento do trabalho pedagógico. Assim como a disponibilidade do docente em responder dúvidas, oferecer ajuda e repetir o conteúdo quantas vezes fossem solicitadas, dar “feedback” a respeito dos desempenhos dos alunos, também foram apontados como estratégias. Nos casos em que não conseguiam prevenir a ocorrência desses eventos, interviam sobre eles de modo eficaz, admoestando os alunos de maneira firme, breve e impessoal, a partir de um único gesto ou palavra, firme e impessoal. Assim, agiam de forma a interromper o comportamento desviante e restabelecer rapidamente as condições de trabalho. Observou-se também uma relação professor-aluno pautada pelos sentimentos de confiança, respeito e afetividade, com abertura para o diálogo e a discussão de problemas pessoais. Esse clima relacional caloroso, pautado por uma relação de proximidade e respeito mútuo, foi apontado também como um procedimento disciplinar preventivo capaz de criar um clima de trabalho de bem-estar.

Em consonância ao trabalho de Silva, o trabalho de Silveira (2007) teve como objetivo investigar o fenômeno da indisciplina em sala de aula e os fatores escolares que contribuem para sua ocorrência. A recolha de dados se deu por meio da observação das aulas, realização de entrevistas e aplicação de questionários, que permitiram identificar as concepções dos alunos, professores e gestores sobre as causas da indisciplina em sala de aula. Como resultados dessa investigação, a autora anuncia boas práticas preventivas da indisciplina na sala de aula a partir do relato de duas professoras bem-sucedidas nesse âmbito, quais sejam: a prática docente coerente, com comunicação e diretivas claras, o estabelecimento de limites, regras e combinados com a turma no 1º dia de aula. Os sujeitos investigados se imbuíam da responsabilidade de resolver os conflitos disciplinares, não costumando realizar a expulsão do aluno da sala de aula ou terceirar essa responsabilidade.

O trabalho de Bau (2011) teve como objetivo investigar o fenômeno da indisciplina em sala de aula e sua relação com a prática docente. A coleta de dados foi realizada por meio da observação em sala de aula, pesquisa documental e relatórios do conselho de classe com os resultados dos alunos. Os resultados desse estudo apontam para a falta de organização e de

planejamento dos professores, que dificultam o andamento pedagógico das aulas. Entre as práticas apontadas como favoráveis ao comportamento de indisciplina na sala de aula, estão: a falta de paciência para explicar quantas vezes forem necessárias as dúvidas dos alunos, a falta de retomada do conteúdo das aulas anteriores, e a falta de sentido nas atividades propostas pelos docentes.

O trabalho de Zandonato (2004) teve como objetivo a discussão do fenômeno da indisciplina, pontuando suas causas e de forma mais específica, a relação professor-aluno, sob as perspectivas moral e institucional. A coleta de dados se deu por meio de cinco sessões de observações em três classes de terceiras séries do ensino fundamental (anos iniciais). Além das observações, foram aplicados um questionário com perguntas abertas, a alunos e professores das respectivas classes. Como resultados, foram apontadas causas para o fenômeno da indisciplina relacionadas a: falta de participação ou contribuição dos alunos na construção ou elaboração de regras; posturas autoritárias que impediam qualquer forma de expressão dos alunos; falta de uma postura dos docente perante comportamentos indisciplinados, o que ocasionou posturas individuais de acordo com suas próprias crenças e posicionamentos; ausência de regras claras a serem seguidas; encaminhamento à diretoria, aos pais, e a outras instâncias, como o Conselho Tutelar.

Em síntese, as observações da autora apontam que a responsabilidade sobre a indisciplina recai sob o âmbito pedagógico, principalmente no que tange as relações interpessoais entre professor e aluno, no entanto, reconhecendo que esse não é o único fator responsável por esse fenômeno. Do ponto de vista institucional, a indisciplina é vista como resposta à forma de organização escolar, às atitudes autoritárias de professores, ao descontentamento quanto ao cumprimento de papéis da escola, entre outros.

O trabalho de Bocchi (2007) abordou o posicionamento sobre indisciplina para um grupo de professores do ensino fundamental (anos iniciais) e a aplicação de uma proposta de formação a fim de levá-los a analisar a indisciplina em sala de aula de maneira funcional. Para a pesquisa empírica foram realizadas observação em sala de aula, entrevista coletiva e aplicação de questionário. Como resultados, os participantes forneceram explicações psicológicas e sociológicas para as causas dos comportamentos de indisciplina, em detrimento à prática pedagógica docente. No entanto, frente a ocorrência de tal fenômeno no ambiente da sala de aula, atribuem a função de intervir sobre os comportamentos a si mesmos, e não a direção ou pais dos alunos. Entre as ações dos docentes frente aos comportamentos de indisciplina, o estudo aponta: reprimendas verbais, como chamar a atenção do aluno, ameaçar, olhar na direção dos alunos, conversar individualmente com o aluno, objetivando uma possível conscientização

pelo ocorrido, chamar a atenção, expulsar da sala, fazer atividade junto do professor, atribuir mais atividades (acadêmicas ou não) aos alunos. Entretanto, a autora indica a ineficiência das dessas atuações, tendo em vista o efeito imediato na redução do comportamento de indisciplina do aluno, mas não duradouro, pois o comportamento já que estes comportamentos voltam a ocorrer.

O trabalho de Yasumaru (2006) visou analisar os comportamentos de indisciplina, visando compreender porque ocorrem, os mais recorrentes, as situações que lhe são antecedentes e as formas de atuação do professor diante de sua ocorrência. A coleta de dados se deu por meio de observação em sala de aulas de turmas da 4º série do ensino fundamental. Foi observado que quando o docente conduz sua aula por meio de práticas dinâmicas que não exigiam dos alunos a quietude, a passividade e a simples cópia ou realização de tarefas nos cadernos a partir dos livros didáticos, eles obtinham a menor incidência de comportamentos de indisciplina na sala de aula. Em relação à forma de atuar, há concordância com a pesquisa de BOCCHI (2007) nas quais verificou-se que os professores utilizam de um leque de ações semelhantes frente aos comportamentos indisciplina. Em relação as consequências das estratégias coercitivas utilizadas pelos docentes para lidarem com os comportamentos de indisciplina de seus alunos, verificou-se dois padrões de comportamento, o primeiro de “ser extremamente sensível a quaisquer comportamentos dos alunos que sejam diferentes do ficar sentado e quieto ou ser extremamente leniente com sua ocorrência, simplesmente ignorando-a.” (YASUMARU, 2006, p. 67).

O trabalho de Najle (2008) investigou a relação professor-aluno em uma turma de 1º ano do ensino médio que apresentam dificuldades de aprendizagem e de comportamento. A coleta de dados se deu por meio de entrevistas com os professores da turma. Como principais resultados, foram apontadas como causas para a indisciplina as práticas pedagógicas que se utilizam de métodos arcaicos e desinteressantes, por gerarem a desatenção, a falta de interesse e concentração dos alunos. As relações interpessoais autoritárias, a falta de diálogo, de respeito mútuo e de cooperação por parte de alguns professores, também se mostrou responsável pela dificuldade de aprendizagem e comportamento dos estudantes. Sobre as formas mais usadas para intervir sobre os comportamentos de indisciplina na sala de aula, contam como estratégias ajudar os alunos na realização dos exercícios até o controle dos comportamentos, solicitar silêncio, aplicar castigos ou punições, outras vezes, até ameaçar reprová-los em suas disciplinas.

No trabalho de Lima (2009) foram investigadas as experiências de uma professora e estudantes adolescentes com relação à indisciplina na sala de aula em um curso livre de inglês, a fim de procurar alternativas para tratar a indisciplina na sala de aula. O estudo de caso foi

escolhido como metodologia de pesquisa e a coleta de dados se deu por meio dos seguintes instrumentos: um questionário com itens abertos; gravações em vídeo das aulas; sessões de visionamento em que as gravações das aulas funcionaram como instrumento mediador entre pesquisador e entrevistado para promover a reflexão acerca dos eventos ocorridos na sala de aula; entrevistas semi-estruturadas individuais, em português; observação de aulas, que complementam os demais instrumentos de coleta de dados. Como resultados, foram pontuados a falta de diálogo entre professores e alunos, que resulta na falta de interação e distanciamento afetivo entre as partes. Assim como, formas de tratamento ofensivas a partir do uso de xingamentos, gritos, deboche e sarcasmo por parte do professor. Atitudes injustas, em que a falta de rigidez com certos alunos ou com a turma e a fixação da professora com um determinado aluno, ou seja, a fixação da professora com um aluno específico, também são apontadas como práticas pedagógicas dos docentes capazes de fomentar a indisciplina.

O trabalho de Sant'Ana (2012) teve como objetivo investigar os problemas de indisciplina nas aulas de Educação Física, bem como as estratégias adotadas pelos professores frente a esses comportamentos. Trata-se de uma pesquisa com abordagem quantitativa e qualitativa dos dados que contou com a colaboração dos 23 professores de Educação Física. Na coleta de dados, os instrumentos utilizados foram a Escala de Avaliação de Indisciplina na Educação Física Escolar (EIEF) e a entrevista semi-estruturada. O objetivo do instrumento (EIEF) era identificar a percepção de professores sobre os principais fatores associados à indisciplina na Educação Física Escolar, e compreendeu 28 questões, que abrangeram em cinco dimensões: Fatores Educativos Centrados na Escola, Fatores Educativos Centrados no Professor, Fatores Educativos Centrados no Estudante, Fatores Educativos Centrados na Relação Professor-Aluno e Fatores Sociofamiliares. As etapas para a construção e validação da Escala de Avaliação da Indisciplina na Educação Física Escolar (EIEF) envolveu três fases: revisão de literatura que auxiliou na construção da matriz analítica deste estudo, bem como na elaboração das questões do instrumento; a avaliação da clareza e objetividade da linguagem das questões, realizada por dez especialistas da área; e por fim a avaliação da reprodutibilidade e consistência interna do construto, obtida a partir do método teste-reteste envolvendo 12 professores. Para a análise dos dados quantitativos foi empregado o software Statistical Package for the Social Science 17.0. As questões das entrevistas basearam-se em temas geradores resultantes da revisão bibliográfica acerca do tema, que abordam as estratégias pedagógicas e metodológicas adotadas na intervenção dos comportamentos indisciplinados nas aulas de Educação Física. Para a análise dos dados qualitativos, foi utilizado o software Qualitative Solutions Research Nvivo 8.0.

Como resultados, foram apresentadas as principais estratégias adotadas pelos professores entrevistados para prevenir quanto para solucionar os problemas de indisciplina: o diálogo, o planejamento prévio das aulas, o estabelecimento de acordos dentro da aula, a atribuição de responsabilidades, a realização de ameaças, a avaliação do comportamento, a expulsão da aula, o encaminhamento à direção e a convocação dos pais e/ou responsáveis. Em relação a competência pedagógica do professor, são apontadas o planejamento prévio das aulas e das atividades, sendo essa a estratégia preventiva que surtiu mais efeito frente à indisciplina, tendo em vista que essa prática propicia maior organização das aulas, e conseqüentemente favorece maior confiabilidade e respeito por parte dos estudantes. Entre as estratégias corretivas adotadas por alguns professores, evidenciadas por Sant'Ana (2012) temos a utilização de ameaças, do tipo que condiciona a atribuição de notas e a participação nas aulas práticas ao comportamento do estudante, como forma de premiação ou punição, que conferem responsabilização àqueles estudantes mais indisciplinados. E as estratégias de punição, como exigir a realização de atividades extraescolares, o afastamento temporário do estudante das atividades da aula, o encaminhamento do estudante à direção, e a convocação dos pais ou responsáveis à escola.

O trabalho de Santos (2013) teve como objetivo apontar as características das representações sociais dos professores de nível fundamental e médio sobre a indisciplina. Trata-se de uma pesquisa de caráter plurimetodológico, que contou com procedimentos qualitativos e quantitativos para coleta e análise dos dados. Para coleta de dados dois instrumentos foram empregados: questionário e entrevista semi-estruturada. Para a análise dos dados utilizou de diferentes softwares. O questionário era composto de perguntas abertas e fechadas, através de questões censitárias; técnica de associação livre de palavras; escala de atitudes, conforme modelo Likert; e por fim uma questão aberta para captar as imagens e metáforas dos professores sobre a indisciplina. As entrevistas semi-estruturadas tinham como finalidade aprofundar, detalhar e compreender as informações recolhidas nos questionários. Para tanto, utilizou-se como apoio para realização das entrevistas a técnica das triagens hierárquicas sucessivas. Os termos selecionados por meio da técnica empregada compuseram o roteiro da entrevista, que permitiram que os docentes discorressem sobre os termos relacionando-os à indisciplina escolar. Como resultados, dois tipos de representação social docente sobre a indisciplina foram identificados: uma representação social que atribui as causas da indisciplina a questões e familiares dos alunos, e uma representação social que apresenta como explicação para a indisciplina questões do campo pedagógico, como a prática docente em sala de aula.

No campo das questões pedagógicas, a competência docente, a seriedade e o comprometimento profissional com a docência, a realização de aulas, atividades pedagógicas e uso de metodologias diferenciadas, assim como, a realização de projetos, foram apontadas como práticas que contribuem para um melhor clima disciplinar da sala de aula. Práticas baseadas na cooperação social para prevenir e corrigir comportamentos indisciplinados também foram apontadas. Entre elas temos a realização do contrato didático pedagógico, em que as regras são construídas em comum acordo com os alunos, a atitude de distribuir a responsabilização sobre a aprendizagem e a organização social da aula com os alunos. A presença de diálogo e bom humor também foram apontadas como práticas favorecedoras da construção de um clima disciplinar descontraído e alegre, assim como, de uma relação amigável e afetiva entre professores e alunos. Embora tenham sido priorizadas sanções por reciprocidade e utilização de argumentos altruístas, tendo em vista atitudes autônomas que prioriza o clima de cooperação social e relações harmoniosas com interação entre professor e aluno, também foram identificadas atitudes que refletem sanções expiatórias típicas da moral da heteronomia, que apresentam função controladora e coercitiva do ambiente escolar.

No trabalho de Santos (2005), foram investigados os impasses identificados pelos docentes no processo de ensino-aprendizagem na aula de matemática. Foram repertoriadas as dificuldades surgidas em sala de aula e analisadas a partir dos relatos dos professores sobre a ocorrência das situações, assim como, suas alternativas para solucionar o problema. A coleta dos depoimentos se deu através de reuniões coletivas onde se utilizou o método da Conversação. Em relação a prática pedagógica, como resultados, as alternativas utilizadas pelos docentes diante dos impasses perpassam a estratégia de contextualização do conteúdo a partir de situações do cotidiano para que os alunos possam compreender a matéria, foi apontada como propícia ao processo de ensino-aprendizagem. Assim como, o diálogo, propício para o estabelecimento de uma relação de amizade, cooperação, respeito e paciência, que auxilia na organização da própria aula, na resolução de conflitos, na conscientização e motivação do estudante durante as aulas.

O trabalho de Lira (2016) trata-se de uma pesquisa de doutorado que objetivou identificar como os alunos viam as ações dos seus professores ao lidarem com a indisciplina e as violências escolares. O estudo de caso envolveu a triangulação da análise documental; da observação, sobretudo de salas de aula, e de entrevistas individuais semiestruturadas e a realização de grupos focais com o total de 89 adolescentes. Nesse trabalho, os adolescentes reconhecerem que nem todos os professores são iguais, no entanto, no geral, foram apontadas práticas docentes autoritárias, impositivas, em que

há troca de gritos entre professores e alunos, exposição do aluno ao ridículo, piadas inconvenientes, anotações no diário de classe, atribuição de ponto negativo, para lidarem com os comportamentos de indisciplina em sala de aula. Do mesmo modo, há muitos professores que pecam pelo excesso de permissividade, que também leva à indisciplina, à conversa e à dispersão.

As representações sociais dos alunos, aliada as observações da pesquisadora, sobre as ações dos seus professores ao lidarem com os atos de violências escolares e indisciplina evidenciaram a realização de um ensino desinteressante, de baixa qualidade e falta de comprometimento do docente, como por exemplo, com o uso de atividades que não promovem a participação ativa dos alunos e a criatividade. Também foi informado pelos alunos e confirmado na observação sistemática de Lira (2016), o uso frequente de atitudes punitivas, como a de retirar o discente de sala, e encaminhá-lo para a direção, a fim de ela aplicar uma advertência ou suspensão. Em casos mais graves, ocorre a suspensão e a transferência de estabelecimento, atitudes essas que transferem a responsabilidade e resolução dos problemas disciplinares para terceiros. Por fim, perguntado aos alunos o modo como seus professores deveriam agir frente aos conflitos disciplinares em sala de aula, e eles apontaram para a necessidade do diálogo, convivência, respeito e compreensão. E em relação à punição, apontam como medidas mais adequadas retirar deles o intervalo/recreio, para privar-lhe do que gostam

O trabalho de Martins (2018) teve como objetivo investigar os tipos de comportamentos de indisciplina em sala de aula, as situações que os comportamentos são emitidos e as formas dos professores intervirem frente a esses comportamentos. A coleta de dados se deu por meio da observação de uma turma do 9º ano do ensino fundamental (anos finais) nas aulas de matemática, história, leitura e geografia, por um período aproximado de dois meses. A análise dos dados foi realizada de forma quantitativa e qualitativa. A análise quantitativa dos dados se deu a partir dos quadros de tríplice contingências, que permitiu realizar o cômputo dos comportamentos de indisciplina mais frequentes emitidos durante as aulas. E a análise qualitativa através da leitura dos quadros de tríplice contingências, que permitiu identificar as situações e condições que favorecem ou não o comportamento de indisciplina em sala de aula.

Como resultados, indica-se práticas docentes favorecedoras dos comportamentos de indisciplina, como a prática de ler em voz alta para a turma e realizar perguntas que os alunos não conseguem responder, assim como, não responder as dúvidas do alunado. Também foram observadas interrupções na explicação na matéria, para pronunciamento de sermões, broncas e ameaças. E que grande parte dos comportamentos indisciplinados dos alunos não tiveram nenhuma atitude de consequência por parte do docente. Entre as práticas que aumentam o

engajamento dos alunos e que diminuem a indisciplina, estão a explicação do conteúdo fazendo perguntas aos alunos, retomar a parte básica da matéria. Ações corretivas como chamar atenção de maneira específica, utilizando o nome do aluno, atribuir funções na aula aos alunos responsáveis pelo comportamento indisciplinado também foram benéficas no contexto observado.

A investigação de Martins (2018) apontou para “um possível déficit no repertório dos professores, no que se refere não só na habilidade de lidar com os comportamentos de indisciplina, mas, principalmente, de criar condições de engajamento dos alunos nas atividades”. (MARTINS, 2018, p. 132). Portanto, essa dissertação propõe contribuir nesse sentido, a partir do objetivo de construir um instrumento para identificar as práticas pedagógicas dos docentes associadas a uma gestão mais eficaz da disciplina em sala de aula e, portanto, oportunizar a discussão e o conhecimento de práticas docentes favorecedoras do engajamento dos alunos nas atividades acadêmicas.

2.3 Os fatores empregados para a elaboração do instrumento

A partir desse conjunto de estudos que buscaram investigar a relação entre os comportamentos de indisciplina e as práticas pedagógicas dos professores, procuramos elencar os principais aspectos das práticas pedagógicas dos professores associadas à melhoria do clima disciplinar em sala de aula. Foi com base nessas práticas que procuramos fundamentar teoricamente a construção da escala psicométrica sobre as práticas pedagógicas utilizadas pelos professores em sala de aula associada à prevenção da indisciplina e melhoria do ambiente de aprendizagem.

A construção desse instrumento se mostra relevante por alguns motivos: 1) quando relacionado ao primeiro instrumento, ele nos permitirá verificar em que medida esses fatores encontrados em diferentes pesquisas seriam de fato relevantes para se compreender o clima disciplinar no contexto de salas de aula brasileiras. Vale lembrar que grande parte desses estudos foram realizados em países estrangeiros, com realidades sociais e educacionais bastante distintas da nacional. Além disso, a maior parte dos trabalhos foi produzida já há algumas décadas e sabemos que as escolas vêm passando por mudanças significativas nesses últimos anos, tendo o comportamento dos alunos, a relação pedagógica se alterado bastante. 2) Em contexto brasileiro tem sido pouco comum se analisar essa relação entre indisciplina e as práticas pedagógicas dos professores, sendo que os poucos trabalhos existentes utilizam metodologias qualitativas que se por um lado, nos permitem efetuar análises mais aprofundadas, por outro,

tornam difícil estudar públicos mais abrangentes, comparando um maior número de professores, matérias e escolas.

Foram as seguintes as práticas pedagógicas selecionadas para compormos o instrumento. Tais práticas funcionam como construtos responsáveis por detalhar de forma clara e precisa, e baseada na literatura pertinente da área, a conceituação das práticas pedagógicas.

1. *Nível de exigência do professor*, esse construto descreve práticas que demonstram o nível de exigência do professor em relação aos alunos no que diz respeito ao desenvolvimento da aula, ao comportamento e ao aprendizado. Esse construto abarca as práticas de exigência do docente em relação ao aluno prestar atenção nas aulas, estudar, realizar os trabalhos, os deveres de casa, a não faltar às aulas, se comportar adequadamente em sala de aula, entre outros. Já existe literatura considerável que nos evidencia que o nível de exigência do professor é um dos fatores principais para uma liderança eficaz na sala de aula, traduzido em práticas que demonstram a exigência docente sobre o desempenho dos alunos, através de práticas que exige que os alunos estudem, realizem as atividades, não falte as aulas, obedeça as regras, etc. Essas práticas em sala de aula, apresentam impacto sobre o desempenho, as atitudes e comportamentos dos alunos, o que consequentemente, influencia na qualidade do ensino e aprendizagem.

2. *Interesse e compromisso do professor*, esse construto descreve práticas que demonstram o interesse do professor em relação às aulas e a aprendizagem dos alunos. Esse construto diz respeito às características do professor em relação a sua assiduidade e pontualidade às aulas, ao compromisso em explicar a matéria quantas vezes forem necessárias para que o aluno compreenda, atende os individualmente para esclarecimento de dúvidas e sempre quando for solicitado. Segundo Rutter e colaboradores (1979), por exemplo, se o comportamento dos professores sugere pouca apreciação pela pontualidade, eles não podem esperar pela pontualidade e boa frequência por parte dos alunos. Ou seja, os modelos de comportamento oferecidos pelos professores ou demais funcionários da escola podem encorajar os alunos a agirem da mesma forma. Portanto, a pontualidade e o comprometimento docente têm correlações positivas com os resultados e comportamento dos alunos.

3. *Abertura e aproximação em relação aos alunos*, esse construto descreve práticas que demonstram a abertura e aproximação do professor em relação aos alunos e aos seus interesses. Descreve as oportunidades que o docente oferece aos alunos para expressar suas opiniões e pontos de vista, está aberto para conversar sobre assuntos de seu interesse ou

relacionados a problemas particulares, assim como, trata os com respeito. Segundo Delgado e Caeiro (2005), o índice de interesse e de respeito que o professor demonstra em relação aos alunos poderá exercer um aspecto preventivo em problemas de indisciplina. Também, a pesquisa incipiente realizada por Rutter e colaboradores (1979), já nos apresentava que a preocupação por parte do corpo docente em responder às necessidades dos alunos, se colocando à disposição para atender seus problemas pessoais, foram significativas, a ponto de que os melhores resultados e o comportamento se mostrarem melhores nas escolas que apresentavam essas características.

4. *Competências de ensino*, esse construto descreve práticas de ensino da matéria em sala de aula. Engloba as práticas que evidenciam que o docente realizou o planejamento adequado da aula, expõe os objetivos ao iniciar a aula, consegue através do uso de diferentes formas e estratégias propiciar a participação dos alunos na aula e prender sua atenção à explicação da matéria, explica satisfatoriamente a matéria, o que deve ser realizado na aula, faz perguntas para esclarecer dúvidas, etc. Amado (2002) dedica muita da sua atenção ao modo como o professor pode organizar o seu trabalho docente, apresentando práticas que têm como resultados o maior controle da turma e a diminuição de comportamentos desviantes, tais como, ocupar os alunos com trabalhos interessantes e motivadores em vez de tarefas maçadoras e repetitivas, apresentar explicações lógicas e estruturadas do programa, etc. Segundo Estrela (2002) as revisões da literatura sobre os efeitos produzidos por variáveis do comportamento do professor põem em relevo à importância da clareza, estruturação dos conteúdos e do entusiasmo do professor sobre a aprendizagem dos alunos, o que reflete no envolvimento e na motivação na realização das tarefas, e na diminuição do seu comportamento indisciplinado.

5. *Ludicidade e humor*, esse construto descreve práticas que demonstram o uso do humor e da ludicidade para explicar a matéria ou manter os alunos conectados à aula. Esse construto abarca a prática dos docentes em se apresentar bem-humorados nas aulas, utilizar-se de estratégias divertidas e diferentes para ensinar, pausar a explicação da matéria para descontrair a aula e contar histórias. Diversos estudos apresentam que a capacidade de expressar humor em situações adequadas permite criar igualmente um ambiente descontraído, amenizar as tarefas da aula e estimular a empatia entre todos. (DELGADO; CAEIRO, 2005, p. 33).

6. *Práticas de justiça em sala de aula*, esse construto descreve práticas que demonstram que o professor é justo nas suas relações com os alunos. Esse construto diz sobre as práticas de justiça protagonizadas pelo docente na sala de aula, através da atribuição de notas

em trabalhos, provas, atividades dos alunos; ao ajudar a todos de forma igual, sem disponibilizar mais atenção a determinado aluno ou grupos de alunos em sala de aula; chama a atenção, castiga ou puni de forma justa os alunos que apresentam comportamentos de indisciplina em sala de aula. A intervenção do professor, castigando quem não teve culpa e saindo o culpado sem qualquer punição instaura o clima geral de mal-estar e de perturbação que rapidamente se instala na turma, chegando a provocar divisões e conflitos entre os alunos, e entre professor e alunos. A prática de injustiça cometida pelo professor segundo Amado (2001, p. 302) estabelece “(..) entre os alunos provocadores e os alunos mais responsáveis, acusados pelos primeiros de fazerem coisas que na realidade não fizeram e levando à intervenção do professor, castigando quem não teve culpa e saindo o culpado sem qualquer reparo. O que segundo Delgado e Caeiro (2005, p. 81) causa “divisões e conflitos internos entre os alunos, com a consequente degradação no ambiente de trabalho na aula”.

7. *Expectativas positivas em relação aos alunos*, esse construto descreve práticas que demonstram que o professor mantém expectativas positivas em relação ao comportamento e a aprendizagem dos alunos. Esse construto abarca as características e práticas do docente que demonstra expectativa quanto ao potencial dos alunos em aprender a matéria, ter bom comportamento em sala de aula, ter bom desempenho nas avaliações, assim como, faz elogios pelo bom comportamento em sala de aula e sobre o desempenho alcançado pelos alunos. A pesquisa de Rutter e colaboradores (1979) nos fala que o comportamento dos alunos nas escolas investigadas foi melhor avaliado quando os professores fizeram amplo uso de elogios enquanto lecionavam, confiavam que os alunos se sairiam bem e tiveram apoio na realização do trabalho em sala de aula. Do mesmo modo, para Delgado e Caeiro (2005) assume grande importância as considerações positivas em relação ao aluno, promovendo o seu autoconceito escolar e por inerência a sua autoestima. Segundo os autores os elogios ou comentários positivos feitos em relação aos alunos não devem parecer uma estratégia de sedução, que poderá entrar em contradição com a autoavaliação dos próprios alunos. Esse argumento é apresentado no trabalho de Bressoux (2003) que também nos fala do efeito pigmaleão, trabalho publicado por Rosenthal e Jacob (1968). Esse efeito diz que quanto maiores as expectativas que os professores têm em relação ao desempenho dos estudantes, melhor será o desempenho desses estudantes. Muitas críticas metodológicas foram dirigidas a esse estudo, tendo em vista que quando replicado não apresentava os mesmos resultados, dado que demais fatores interferiam nos resultados. No entanto, mesmo algumas pesquisas apresentando resultados contrastantes, demais pesquisas

evidenciaram que as expectativas dos professores exercem efeito sobre as aquisições dos alunos (BROPHY; GOOG, 1974; ROGERS, 1980; MONTEIL, 1989).

8. *Consistência normativa*, esse construto descreve práticas que demonstram que o professor é consistente na aplicação das regras em sala de aula. Ser consistente significa ter um padrão firme e forte e que não varia amplamente frente as situações de aplicação das regras. Sendo assim, esse construto agrupa a prática docente de ter firmeza na aplicação das regras, explicar as regras e o comportamento que é esperado dos alunos em sala de aula, a atitude de chamar a atenção dos alunos de forma igualitária, cumprir as ameaças que faz em relação à indisciplina ou ignorar os comportamentos indisciplinados. No trabalho de Rutter *et al.* (1979) apresentaram que uma abordagem de ensino consistente em relação à disciplina, que tange a aplicação de regras e sanções disciplinares foi evidenciada estava presente em escolas mais eficazes. Do mesmo modo o trabalho de Mortimore *et al.* (1988) mostrou que esse fator causou impacto positivo no progresso dos alunos.

9. *Testemunhação*, esse construto descreve práticas que demonstram que o professor é capaz de presenciar e estar atento a tudo que acontece em sala de aula. Esse construto diz respeito à prática do docente de estar atento aos comportamentos dos alunos em sala de aula, a atitude de demonstrar saber o que ocorre na sala de aula, de circular pela sala de aula para supervisionar a realização das atividades, etc. Segundo Estrela (2002) essa técnica possui elevada correlação com o comportamento de disciplina na sala de aula, pois demonstra a capacidade de comunicar à turma que o professor sabe o que ocorre na sala de aula mesmo quando está de costas para os alunos e de frente para o quadro, e de que é capaz de ter atenção simultânea a suas situações diferentes.

10. *Intervenções disciplinares*, esse construto descreve práticas de intervenção sobre os comportamentos de indisciplina dos alunos. Esse construto diz sobre a prática de intervir sobre o comportamento indisciplinado dos alunos de forma firme, logo que se inicia, de modo breve, educado, e sem humilhar o aluno frente dos colegas, ou utilizando-se de gritos e xingamentos. Segundo Amado (2001) o principal requisito dos procedimentos disciplinares punitivos é o da razoabilidade, ou seja, é necessário que o aluno perceba que a exigência que é feita e o castigo que se impõe têm uma razão de ser, e que não é fonte de uma simples exibição de poder e arbitrariedade do professor.

Por fim duas questões nos parecem importantes para pensarmos esses construtos e o instrumento que aqui se pretende construir. Primeiramente, como hipótese, tal como nos

sugere Bressoux (2003), acreditamos que a combinação desses fatores seria mais importante do que o efeito de cada um deles considerados isoladamente. Ou seja, tudo nos leva a crer que o efeito do professor sobre o clima disciplinar seria mais um efeito do conjunto desses fatores do que um efeito de um fator individual. Essa, porém, é uma hipótese a ser testada quando da aplicação do instrumento. Em segundo lugar poderíamos nos interrogar em que medida tais fatores, a maior parte resultados de pesquisas realizadas em outros contextos sociais, seriam capazes de explicar o clima disciplinar em escolas brasileiras. Aqui vale destacar o que nos lembram Reynolds e Teddlie (1995 apud BROOKS; SOARES, 2008, p. 325), acerca dessa transferibilidade dos resultados dos estudos sobre efeito escola para contextos culturais diferenciados: “as variáveis escolares que explicam alguma variação não parecem se transferir tão bem de uma cultura para outra quanto as variáveis de sala de aula em termos de sua capacidade explicativa”. Ou seja, isso parece indicar que os construtos que acabamos de analisar podem se constituir como boa fonte de análise da eficácia disciplinar dos professores em salas de aula brasileiras.

3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Como vimos, em que pese a complexidade da tarefa, a construção de diagnósticos sobre o clima disciplinar nos diferentes ambientes escolares e, especialmente nas salas de aula, tem ocupado os esforços dos pesquisadores na área da educação. Porém, os poucos dados disponíveis atualmente vêm sendo produzidos a partir de investigações que não se debruçam diretamente sobre o fenômeno da indisciplina, embora agreguem em seus instrumentos de pesquisa questões referentes ao tema. Isso é o que ocorre em investigações como o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa), a Pesquisa Internacional sobre Ensino e Aprendizagem (Talis) e o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), que em seus questionários contextuais abordam sucintamente o fenômeno ao lado de outros temas diversos.

Assim, como nos lembram Sortkaer e Reimer (2016), a construção de índices de clima disciplinar dificilmente advém de uma abordagem direta do tema e tem sido mais frequentemente impulsionada por considerações teóricas em alguns estudos e pela disponibilidade de dados em outros casos. O mesmo pode ser dito acerca da tentativa de se analisar a relação entre o clima disciplinar e as práticas pedagógicas dos professores, objeto relativamente antigo e relevante na literatura internacional, mas que ganha pouco destaque no Brasil. Em território brasileiro, foi a disponibilidade de dados advindos dessas avaliações externas que possibilitou, por exemplo, que Silva e Matos (2014) analisassem a percepção de indisciplina de alunos de escolas mineiras por meio dos dados do Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica de Minas Gerais (Proeb) ou de escolas brasileiras por meio dos dados do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa) e relacioná-las a aspectos da prática pedagógica dos professores. (SILVA; MATOS, 2017).

Porém, destaca-se que ainda são raras as iniciativas de construção de instrumentos de pesquisa que se dediquem especificamente a analisar a incidência dos comportamentos de indisciplina nas salas de aula e a relacioná-la às práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores. Esse é o esforço que procuramos efetuar nesta pesquisa, que envolve diversas etapas para elaboração dos dois instrumentos que propomos: 1) uma escala psicométrica sobre o clima disciplinar na sala de aula; e 2) uma escala psicométrica sobre as práticas pedagógicas utilizadas pelos professores em sala de aula.

Como dissemos, a análise dos eventos disruptivos menos graves como a indisciplina tem sido frequentemente negligenciada na pesquisa educacional ou equivocadamente diluída ou incorporada à problemática geral da violência escolar (SILVA; NOGUEIRA, 2008), procedimento que não raro tem produzido sérios problemas para a

compreensão científica desse fenômeno e para o seu enfrentamento no ambiente escolar (AMADO, 1998, PRAIRAT, 2003; SILVA; NOGUEIRA, 2008).

O esforço de construção dos instrumentos teve como premissa garantir que fosse possível inventariar a incidência da indisciplina no contexto de sala de aula e, ao mesmo tempo, identificar práticas pedagógicas dos docentes que pudessem estar relacionadas à menor ou maior incidência do fenômeno da indisciplina e conseqüentemente a melhoria do ambiente de aprendizagem.

Em primeiro lugar, esclarecemos uma questão de terminologia: a distinção entre Escala Psicométrica e *Survey*. Para Gall, Gall e Borg (2007) existem as seguintes diferenças: a Escala Psicométrica utiliza-se de vários itens para medir cada construto latente (não observável diretamente) e os itens que medem um mesmo construto são altamente correlacionados. Diferentemente do *Survey*, no qual os itens não estão necessariamente relacionados uns aos outros e podem medir características diretamente observáveis. Além disso, um único item ou poucos itens podem produzir medidas.

Tendo em vista essa conceituação, é importante dizer que os instrumentos desta pesquisa sobre indisciplina e práticas pedagógicas dos docentes são escalas psicométricas. No entanto, optamos por usar o termo questionário por ser um termo comumente empregado na literatura e, conseqüentemente, mais conhecido para a maioria das pessoas.

A opção por esse tipo de delineamento de pesquisa se deu por alguns motivos. Primeiro, porque a grande maioria dos estudos que se dedicam a analisar a relação entre indisciplina e as características ou práticas dos professores adotam uma abordagem qualitativa, com a realização de observações em um pequeno número de turmas, alunos e professores. O uso da etnografia, por exemplo, é bastante adequado para estudar as complexas interações de atividades culturais, sociais e educacionais. Portanto, observar os pontos de vista da cultura escolar é uma abordagem bastante utilizada nas pesquisas em educação. No entanto, dentre as desvantagens da realização das etnografias encontra-se a difícil replicação dos resultados a outros contextos, pois, se referem principalmente aos sujeitos do estudo, assim como, são altamente dependentes das interpretações do pesquisador. Além disso, requerem um treinamento intenso do pesquisador para a prática dos métodos de coleta de dados e de análise, além de ser muito dispendiosa financeiramente na coleta e na análise dos dados.

Nosso intuito é justamente oferecer ao campo de pesquisa instrumentos validados que possam ser aplicados a um conjunto amplo de estudantes, professores e escolas (abordagem quantitativa). Em segundo lugar, os poucos estudos que abordam quantitativamente o fenômeno, com uma população mais ampla, apresentam o inconveniente de não permitir que

sejam efetuadas comparações entre os diferentes professores, algo fundamental quando se analisa um fenômeno como a indisciplina, que é bastante sensível às variações no ambiente de sala de aula. Em geral, os estudos disponíveis focam suas análises em apenas uma das matérias realizadas pelos alunos ou simplesmente não permitem que os dados sejam analisados no nível do professor, uma vez que as informações coletadas são agregadas no nível da escola. Conforme demonstraremos, nossos questionários permitirão a comparação entre os diversos docentes que ministram aulas para uma mesma turma, tanto em relação a incidência dos comportamentos de indisciplina quanto em relação às práticas pedagógicas por eles desenvolvidas.

Durante o desenvolvimento da pesquisa, optamos por elaborar um instrumento direcionado aos estudantes, tendo em vista as múltiplas vantagens associadas a coletar os dados sobre o que ocorre em sala de aula a partir das percepções de um número maior de sujeitos. Desse modo, optou-se por inventariar os comportamentos de indisciplina e as características e práticas pedagógicas dos docentes por meio das percepções dos próprios estudantes. Essa parece uma medida bastante adequada à pesquisa na medida que, como afirma Amado (2000), o corpo de representações que os alunos têm acerca de seus professores apresenta enorme capacidade de condicionar as suas condutas em relação a cada um deles.

Matos (2006) discute o conceito de percepção apresentando-o como uma operação mental ativa e complexa. Assim como, em um estudo mais recente, Matos em parceria com Jardimino (2016) apresentam a partir de uma análise teórica sobre os termos que tem sido usado para se referir às representações mentais de alunos, professores e outros atores educacionais, dois grandes sentidos para o termo “concepção”. Um primeiro, mais geral, com definições como “sistemas complexos de explicação, ideias, conceitos, representações e preconceitos”. E um segundo sentido mais específico, relacionado a “operação de construção de conceitos”. (MATOS; JARDILINO, 2016, p. 24).

Assim, a percepção pode ser considerada o processo de organizar e interpretar os dados sensoriais para desenvolver a consciência de si mesmo e do ambiente (DAVIDOFF, 1983). Matos (2006) aborda estudos que apontam as vantagens sobre captar a percepção dos estudantes como indicador da qualidade do ambiente da sala de aula ao invés da presença de um observador externo. São vantagens apresentadas: os estudantes estão diretamente envolvidos e familiarizados com as atividades de sala de aula; observam mais o comportamento típico do professor do que um observador externo; estão mais acostumados com as características de seus professores, portanto, podem melhor interpretá-los do que por um observador externo; a presença de um observador externo pode alterar a dinâmica corriqueira da sala de aula (STODOLSKY, 1984; WALBERG; HAERTEL, 1980).

3.1 O modelo para a validação de instrumentos

Para a elaboração e validação dos questionários, inspiramo-nos no modelo psicométrico proposto por Pasquali (1999), que se baseia em três grandes polos: procedimentos teóricos, procedimentos empíricos (experimentais) e procedimentos analíticos (estatísticos). Nessa dissertação, nos limitaremos aos procedimentos teóricos até a análise dos juízes, ficando pendente a realização da análise semântica dos itens. Como esse procedimento depende da realização de entrevistas em grupo com alunos, verificamos possibilidades alternativas de realização dessa etapa da pesquisa, no entanto, a execução deste procedimento de modo virtual esbarrou na impossibilidade e/ou dificuldade de acesso à internet por parte dos alunos das escolas da Região dos Inconfidentes, em função da pandemia de Covid-19. Portanto, não foi possível a sua realização. Do mesmo modo, os procedimentos empíricos (experimentais), que envolvem o planejamento da aplicação e a coleta da informação empírica, inicialmente previstos para acontecer junto aos estudantes do 6º e 9º ano do Ensino Fundamental, das escolas estaduais das cidades mineiras de Ouro Preto, Mariana, Itabirito, Acaiaca e Diogo de Vasconcelos, e os procedimentos analíticos (estatísticos) que dependem da aplicação e análises dos dados dos questionários, não ocorreram devido a pandemia do Covid-19, em que a aplicação definitiva do questionário se tornou inviável.

Como destaca Pasquali (1999), os procedimentos teóricos enfocam a questão da teoria que deve estar na base de qualquer empreendimento científico. No caso da construção do questionário, é o momento em que se articulam os conhecimentos teóricos disponíveis na literatura, os objetivos da pesquisa e a operacionalização dos diferentes construtos em itens que irão compor o questionário. Como enfatiza o autor, a teoria ainda tem constituído a parte mais frágil da construção de instrumentos de pesquisa. Uma boa base teórica é um elemento fundamental para a definição dos construtos da pesquisa e a elaboração dos itens que irão compor o instrumento. Embora seja bastante comum no campo acadêmico, os itens que compõem um instrumento de pesquisa não podem ser construídos ou coletados a esmo, sem qualquer critério, mas “elaborados ou, pelo menos, selecionados em função das definições operacionais de evidências (dados) empíricas disponíveis” (PASQUALI, 1999, p. 48).

Os procedimentos teóricos começam com a elaboração propriamente dita dos itens, baseado em teoria e/ou pesquisas anteriores. Nesse momento inicial, existe a hipótese de que os itens representam de maneira adequada os construtos do instrumento. Nessa etapa, isso é avaliado através da opinião de outros em dois procedimentos: análise dos juízes e análise semântica (PASQUALI, 1999).

Esta avaliação ou análise da hipótese (análise dos itens) é obviamente ainda teórica porque consiste simplesmente em pedir outras opiniões sobre minha hipótese, sendo que estes outros que a vão avaliar ainda não são uma amostra representativa da população para a qual construí o instrumento. [...] Assim, antes de partir para a validação final do instrumento piloto, este é submetido a uma análise teórica dos itens por meio da análise semântica e análise dos juízes (PASQUALI, 1999, p. 52).

Na análise dos juízes, solicitamos que especialistas da área avaliem os itens e a sua adequação aos construtos. Já a análise semântica dos itens é um método que verifica se todos os itens são compreensíveis para os sujeitos da população alvo. Uma das melhores formas de testar a compreensão dos itens é realizar entrevistas com pequenos grupos, de três a quatro pessoas (PASQUALI, 2003).

3.2 Análise dos juízes

A chamada análise dos juízes é um processo em que especialistas em determinada área participam de uma avaliação com o objetivo de verificar o nível de concordância entre esses juízes. Nesse sentido, o termo juiz aqui utilizado é sinônimo de avaliador. Conforme Matos (2014, p. 302), “a concordância entre juízes (*inter-rater agreement*) pode ser definida como o grau em que dois ou mais avaliadores, utilizando a mesma escala de avaliação, fornecem igual classificação para uma mesma situação observável.”

Posto isto, um dos objetivos com a realização da estratégia de análise dos juízes nos instrumentos construídos nessa investigação (Diagnóstico do clima disciplinar e Práticas pedagógicas dos docentes) é trazer contribuições para o campo de estudos na área da educação no Brasil, que comparada a área das ciências da saúde, apresenta como lacuna, a utilização de estratégias de verificação do nível de confiabilidade e concordância entre juízes, conforme indicado por Matos (2014).

Sendo assim, a seleção dos especialistas para compor o comitê dos juízes obedeceu aos seguintes critérios: possuir titulação mínima de doutorado e realizar pesquisas em uma dessas áreas: indisciplina, violência escolar, clima social escolar, construção de instrumentos de medida, práticas pedagógicas, e/ou áreas correlatas.

Assim sendo, o comitê de juízes foi formado por especialistas que aceitaram participar de forma voluntária dos procedimentos de validação teórica (PASQUALI, 1999) dos dois instrumentos de pesquisa de caráter quantitativo para a realização de diagnóstico do clima disciplinar em salas de aula de escolas públicas e privadas, bem como de características e práticas pedagógicas dos docentes associadas à prevenção da indisciplina e melhoria do ambiente de aprendizagem em sala de aula.

A amostra total foi composta por sete especialistas nas temáticas, professores e pesquisadores de universidades brasileiras, sendo 4 homens e 3 mulheres. Dentre o conjunto de juízes que participaram, três possuem graduação em Pedagogia, dois em História, um em Comunicação Social, um em Educação Física e um em Psicologia. Quanto ao Mestrado, um perito possui mestrado em Filosofia, dois em Psicologia e os quatro demais em Educação. Com relação ao Doutorado, um perito possui doutorado em Antropologia Social, um em Psicologia e os cinco restantes em Educação. Alguns juízes possuem mais de uma dessas formações ao mesmo tempo.

Os critérios para seleção do comitê de juízes levaram em consideração as características acadêmicas e profissionais dos especialistas. Nesse sentido, apresentamos uma breve biografia dos pesquisadores, garantindo o anonimato dos juízes. Tendo em vista que os princípios éticos foram seguidos em todas as fases do estudo em consonância com a Resolução do Conselho Nacional de Saúde (CNS) nº 466/12 e/ou nº 510/16, aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Ouro Preto (Parecer de nº 3.721.620).

O juiz 1 é graduado em Psicologia pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, UNESP (1987). Possui mestrado (1990) e doutorado (1995) em Psicologia Escolar pelo IPUSP, bem como Pós-Doutorado (2002) pela Universidade de Barcelona. É autor, coautor e organizador de um conjunto de artigos, livros e capítulos, com vistas a uma crítica sistemática das práticas educacionais correntes, tanto em sua versão formal quanto na não formal.

A juíza 2 é graduada em Comunicação Social pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Mestre em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais e Doutora em Antropologia Social pela Universidade de São Paulo (1997). Pesquisa e publica sobre os seguintes temas: Antropologia Urbana, Culturas e Educação, Mídias e Sociabilidades contemporâneas; Infância, Adolescência, Juventude (Identidade, Gênero, Geração, Raça e Etnia e Corpo) e violência em meio escolar.

O juiz 3 possui graduação em História pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (2005) e Pedagogia pela Faculdade Alfa América (2016). É Mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (2010), e Doutor em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (2016). Tem experiência como diretor e professor de escola na rede pública de educação, e desenvolve pesquisas nas seguintes temáticas: violência em meio escolar, juventude e criminalidade, metodologias de pesquisa em educação.

A juíza 4 possui graduação em História pela Universidade Católica Dom Bosco (1985), mestrado em Filosofia pela Universidade Federal de Minas Gerais (1999) e doutorado

em Educação pela Faculdade de Educação da UFMG (2011). Atualmente é professora da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte e ocupa cargo de Gerência na rede, lidando diretamente com assuntos relacionados ao clima disciplinar nas escolas.

O juiz 5 é graduado em Educação Física pela Universidade Ítalo Brasileira (2006), e Especialista em Psicopedagogia pela Universidade Ítalo Brasileira (2008). Possui mestrado em Psicologia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo PUC-SP (2011), e Doutor em Educação pela UNICAMP (2018), com Doutorado Sanduíche pela Harvard (*University: Graduate School of Education*) (2017). Sua tese de doutorado teve como objetivo a construção e validação de instrumentos de medida para avaliar o clima escolar.

O juiz 6 possui graduação em Pedagogia pelo Instituto de Educação Costa Braga (1994), mestrado em Educação pela Universidade de São Paulo – USP (2011) e na mesma universidade realizou o doutorado em Educação em 2019, que analisou a produção da indisciplina escolar nas trajetórias formativas de alunos do Ensino Fundamental, a partir dos conceitos de gênero e masculinidades. Atualmente é diretor de escola na rede Municipal de Educação de São Paulo, e atua principalmente nos seguintes temas: formação docente, indisciplina, violência, gênero, desigualdades e educação para a inclusão de imigrantes e pessoas em situação de refúgio.

A juíza 7 é graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Minas Gerais (1990) e doutora em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (2003), com pós-doutorado realizado na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio – 2013). Possui experiência na área de Educação, especialmente como professora e coordenadora pedagógica do ensino fundamental, analista/consultora educacional e professora do ensino superior. Desenvolve e orienta pesquisas relacionadas a sala de aula e a problemática das desigualdades educacionais.

3.2.1 Coleta de dados

O formulário de análise dos juízes foi encaminhado por e-mail aos pesquisadores (ANEXO B). No formulário, foram apresentadas informações sobre a pesquisa e as orientações para o preenchimento. Cada instrumento (Diagnóstico do clima escolar e Práticas pedagógicas dos docentes) era composto por quatro quadros acompanhados de uma questão cada:

- 1) Quanto você considera o texto linguisticamente adequado para alunos do Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano)?
- 2) Quanto o item descreve o construto apresentado?

3) Você considera o item essencial?

4) Na última questão foi solicitado que fossem anotadas, caso houvessem, dúvidas ou sugestões de alteração em relação a cada item considerado inadequado, ou pertencente a um construto diferente.

Na primeira e segunda questão a avaliação foi realizada em graus de adequação, sendo 1 para "Nenhum pouco" e 4 para "Totalmente adequado". Na terceira questão, as opções de resposta eram a partir de uma escala dicotômica de "Sim" ou "Não". E na última questão, foi oferecido um espaço para análise qualitativa dos itens destinado para o registro das observações, dúvidas ou sugestões.

3.2.2 Análise dos dados

Na análise dos juízes, os especialistas avaliaram cada item do construto. Dentre as diferentes estratégias para verificar qual o grau de concordância desses juízes (avaliadores), combinamos duas abordagens: a quantitativa e a qualitativa. Utilizar estratégias para quantificar o resultado das análises dos juízes pauta-se na necessidade de obter estimativas mais seguras sobre a qualidade e validade do instrumento (ALEXANDRE; COLUCI, 2011), tendo em vista que esse recurso contribui para diminuir o impacto de fatores subjetivos na análise dos juízes (NORA; ZOBOLI; VIEIRA, 2017 apud LIMA, 2020). As observações, sugestões ou dúvidas dos especialistas foram analisadas qualitativamente pela pesquisadora, o orientador e o co-orientador da pesquisa, juntamente da análise quantitativa de concordância dos juízes.

Para a análise quantitativa, utilizamos o método de Razão de Validade de Conteúdo (RVC), desenvolvido por Lawshe (1975), para analisar a concordância dos juízes sobre o grau em que o instrumento mede o conteúdo que se espera medir.

A RVC permite verificar o grau de concordância dos juízes sobre a adequação dos

$$RVC = \frac{\left(ne - \frac{N}{2} \right)}{\frac{N}{2}}$$

itens, através da seguinte formula:

onde RVC = razão de validade de conteúdo; ne = número de avaliadores que indicou o item como essencial; e N = Numero de Avaliadores. Conforme relatado por Lima (2020, p. 64),

os valores de RVC variam entre -1 (discordância perfeita) a 1 (concordância perfeita). Um RVC de "-1" indica que todos os peritos apontaram o item como inadequado/não essencial; "0" indica que metade dos peritos apontaram o item como adequado e a

outra metade como inadequado; e “1” indica que todos os peritos consideraram o item adequado/essencial. Caso o RVC obtido esteja entre 0,01 e 0,99, a interpretação é de que o item possui validade de conteúdo, sendo que, quanto mais próximo de 1 maior o grau de validade de conteúdo e mais forte a evidencia.

Para Lawshe (1975), para um item ser considerado essencial, ou seja, com RVC positivo, seria necessário que mais da metade dos avaliadores concordassem que o item é adequado. Ele também forneceu uma tabela de valores críticos com o número mínimo de avaliadores para determinar que o nível de concordância esteja acima do que poderia ser obtido ao acaso. Entretanto, para a realização desse estudo, utilizamos uma pesquisa mais recente que realizou o recálculo dos valores críticos para RVC de Lawshe. Nesse sentido, como tivemos seis juízes, o valor mínimo necessário para um RVC satisfatório seria de 0,67 (WILSON; PAN; SCHUMSKY, 2012).

De acordo com Pasquali (1999), uma meia dúzia de juízes seria suficiente para realizar essa tarefa de análise dos juízes. Obtivemos retorno de sete formulários de juízes, sendo um deles apenas com avaliação qualitativa dos itens. Esse juiz, foi muito solícito e ofereceu contribuições qualitativas importantes e detalhadas para a melhoria do questionário, porém não se sentiu à vontade para fazer uma avaliação quantitativa dos itens. Por isso, a análise quantitativa a partir da Razão de Validade de Conteúdo (RVC) foi realizada com os dados de seis juízes. A esse respeito, temos como hipótese para o baixo retorno dos formulários enviados que a demanda que pesquisadores e professores estão recebendo para participarem de pesquisas, através de respostas em formulários online, em decorrência desse momento de pandemia e teletrabalho, dificultou a devolutiva dos formulários de análise dos juízes. Além disso, trata-se de uma metodologia pouco conhecida no campo educacional, o que pode ter provocado alguma resistência em participar da pesquisa.

Neste estudo, os itens foram analisados individualmente em três dimensões de RVC: Semântica, representada pela questão 1 (Quanto você considera o texto adequado para alunos do ensino Fundamental II (6º ao 9º ano?)); Construto, representada pela questão 2 (Quanto o item descreve a dimensão apresentada?); e Essencialidade, representada pela questão 3 (Você considera o item essencial?). As dimensões Semântica e de Construto foram classificadas em uma escala de 4 pontos, em que: pontuações entre 1 e 2, o item era classificado como inadequado; e pontuações entre 3 e 4, o item era classificado como adequado. A dimensão Essencialidade foi classificada em uma escala dicotômica de “Sim” e “Não”. Para cada item foi

calculada uma RVC da adequação Semântica, de Construto e Essencialidade. Ao final, foi extraído uma RVC Geral, a partir do cálculo da média dos resultados obtidos pelo item nas três dimensões.

4. ELABORAÇÃO DOS QUESTIONÁRIOS SOBRE CLIMA DISCIPLINAR E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DOS DOCENTES

Nossa pesquisa possui como produtos finais dois instrumentos: um questionário sobre o clima disciplinar na sala de aula e um questionário sobre as práticas pedagógicas dos professores. Nesse sentido, esse capítulo apresenta os resultados do nosso trabalho, que focou nos procedimentos de validação teórica dos instrumentos.

A primeira etapa da construção dos questionários foi acompanhada de uma ampla investigação teórica sobre os principais temas: indisciplina e práticas pedagógicas dos docentes. Fizemos uma revisão nacional e internacional da literatura sobre esses temas, conforme buscamos evidenciar nos capítulos anteriores. Esses estudos foram lidos e analisados tendo em vista a sua possibilidade de fornecer aos pesquisadores os seguintes elementos:

a) Definições ou caracterizações dos fenômenos da indisciplina e sua distinção em relação a outros temas como a violência. O objetivo era identificar os comportamentos que, comumente, são enquadrados pela literatura como sendo tipicamente de indisciplina.

b) Fatores frequentemente associados aos comportamentos de indisciplina no ambiente de sala de aula. Foram privilegiados os estudos empíricos que analisaram as características ou as práticas docentes de sala de aula associada ao fenômeno.

Numa segunda etapa, buscou-se definir os principais construtos a serem utilizados pela pesquisa referente aos seguintes objetos: comportamentos de indisciplina e características e práticas pedagógicas dos professores. Essa etapa envolve a definição constitutiva e a definição operacional dos construtos.

A definição constitutiva é uma etapa teórica que envolve basicamente a definição dos conceitos a partir de outros conceitos, realizando consulta a dicionários, livros e outras fontes. E sua importância está em “situar o construto exata e precisamente dentro da teoria do construto, dando, portanto, as balizas e os limites que ele possui” (PASQUALI, 1999, p.45). Em síntese, é a etapa responsável por definir as limitações do que será explorado quando o construto for medido.

Efetuar a definição constitutiva e operacional no que se refere à indisciplina é uma tarefa complexa. É preciso lembrar que não é fácil determinar, *a priori*, o que ela seja ou não. Como sabemos, toda organização social, dos grandes aos pequenos grupos, para alcançar os seus objetivos, procura estabelecer regras de conduta e de convívio para os seus membros. Nas escolas, essas regras assumem dois objetivos básicos: a) funcionar como instrumento de socialização dos estudantes, ao buscar criar “estruturas de pensamento” que permitam dar

sentido às relações sociais e b) funcionar como recursos práticos de gestão da sala de aula (AMADO, 2000).

Contudo, desde uma perspectiva interacionista, é preciso esclarecer que não se pode ver no desvio uma mera qualidade do ato cometido por uma pessoa. Ao contrário, ele constitui sempre uma “consequência da aplicação, pelos outros, de normas e sanções a um ‘transgressor’”. Desse modo, para se definir os tipos de comportamentos que são caracterizados como indisciplina seria necessário precisar bem as regras que são exigidas dos alunos nos diferentes contextos escolares (BECKER, 1985, p. 33).

Assim, embora seja difícil caracterizar um comportamento como sendo de indisciplina sem recorrer ao contexto em que a relação pedagógica ocorre, tem se verificado nos últimos anos um grande esforço por parte dos pesquisadores no sentido de inventariar esses comportamentos e descrever os seus tipos ou categorias mais comuns. De um modo geral, esses autores alertam para o fato de que a maior parte das regras que orientam as condutas dos alunos em sala de aula é empregada indistintamente pelos diversos professores, quase que à revelia dos contextos de sua aplicação e das características pessoais e/ou pedagógicas de cada docente (HARGREAVES *et al.*, 1975; ESTRELA, 1986; AMADO, 1998; SILVA; NOGUEIRA, 2008).

Tendo em vista as classificações dos comportamentos de indisciplina realizados por esses estudos, foram definidos alguns construtos com vistas a inventariar os diferentes tipos de indisciplina presentes nas salas de aula. Seguindo as diretrizes de Pasquali (1999), a definição desses construtos levou em consideração duas exigências básicas: a) que os construtos fossem realmente operacionais de modo a se definir comportamentos por meio dos quais esses construtos se expressam, e b) que os construtos fossem devidamente abrangentes.

A definição operacional é uma etapa que diz respeito a validação e legitimação dos construtos ao torná-los o mais operacional e abrangentes possíveis. Para a realização dessa etapa, é necessário recorrer novamente à literatura pertinente, aos peritos da área e à própria experiência do pesquisador, para a análise do conteúdo do construto. A definição operacional do construto tem que dizer ao sujeito o que ele deve fazer, observar, se comportar (indica ação). Assim como a definição constitutiva, a definição operacional deve ser a mais abrangente possível, buscando cobrir todo o espaço semântico do construto. Nenhuma definição operacional é capaz de cobrir toda a amplitude semântica do construto, no entanto, quanto mais abrangente, melhor qualidade a definição operacional terá. (PASQUALI, 1999).

O próximo passo consistiu em elaborar os itens que deveriam expressar cada um desses construtos. Para isso, os itens foram construídos levando-se em consideração a sua capacidade de expressar os construtos em termos de comportamentos observáveis. Em alguns

casos, os itens foram adaptados de questionários já existentes construídos por pesquisas nacionais e internacionais que têm como objetivo prioritário avaliar o desempenho dos estudantes (Proeb, Pisa). Os itens retirados ou adaptados de outros instrumentos estão indicados no ANEXO A.

Dessa forma, buscou-se também garantir que alguns itens dos nossos questionários se assemelhassem aos daqueles presentes em pesquisas de larga escala. Isso permitirá que sejam realizadas algumas comparações em termos da incidência de alguns comportamentos entre os resultados de nossa pesquisa e os resultados de avaliações como o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa) e o Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica de Minas Gerais (Proeb).

Todos os itens do questionário foram elaborados e revisados tendo em vista as “regras para a construção de itens”, apresentadas por Pasquali (1999). São alguns exemplos: o critério comportamental, que nos diz que o item deve apresentar expressamente um comportamento e não algo abstrato. O critério de objetividade, ou de desejabilidade ou preferência, deve cobrir os comportamentos de fato, permitindo uma resposta certa ou errada ao item. O critério da simplicidade diz que o item deve expressar uma única ideia. O critério da clareza evidencia que o item deve ser inteligível a toda população, sem frases longas ou negativas. E assim por diante, dentre outras recomendações como os critérios de relevância; precisão; variedade; modalidade; tipicidade; credibilidade; amplitude e equilíbrio. (PASQUALI, 1999).

Portanto, para a construção dos itens, efetivamos, pesquisadora, orientador e co-orientador, várias rodadas de discussões dos construtos e itens e várias modificações foram sucessivamente realizadas a fim de tornar os itens os mais adequados possíveis, conforme as regras fundamentais para construção de itens. O quadro 2 apresenta os construtos relativos aos comportamentos de indisciplina, suas respectivas definições e os itens construídos para medir esses construtos, na etapa inicial da pesquisa.

Quadro 2 - Construtos e itens: comportamentos de indisciplina

CONSTRUTOS	DEFINIÇÕES	ITENS
Comunicação na sala de aula	Descreve comportamentos que violam as formas de comunicação autorizadas e valorizadas pelos professores em sala de aula.	Com que frequência o barulho dos alunos atrapalha a aula?
		Com que frequência há desordem em sala de aula?

		Com que frequência os alunos conversam em sala de aula atrapalhando o professor a explicar a matéria?
Mobilidade em sala de aula	Descreve comportamentos que violam as regras que definem a mobilidade permitida aos alunos no espaço da sala de aula.	Com que frequência os alunos circulam pela sala de aula atrapalhando o professor a explicar a matéria?
		Com que frequência os alunos saem da sala de aula sem a permissão do professor?
Cumprimento de horários em sala de aula	Descreve comportamentos que violam o cumprimento dos horários em sala de aula	Com que frequência os alunos chegam atrasados em sala de aula?
		Com que frequência os alunos faltam de propósito à aula? (“matam a aula”)
Atividades em sala de aula	Descreve comportamentos que violam as regras que definem os deveres e as formas de realização das atividades propostas pelos professores em sala de aula.	Com que frequência os celulares tiram a atenção dos alunos durante a aula?
		Com que frequência os alunos deixam de realizar as atividades durante as aulas do professor?
Relações entre os alunos	Descreve comportamentos que violam as regras que definem as formas adequadas de relação entre os alunos em sala de aula.	Com que frequência as brincadeiras entre os alunos atrapalham a aula?
		Com que frequência as gozações (zoações) entre os alunos atrapalham a aula?
		Com que frequência os alunos discutem verbalmente em sala de aula?
		Com que frequência os alunos xingam os colegas em sala de aula?
Relações entre alunos e professores	Descreve comportamentos que violam as regras que definem as formas adequadas de relação dentre alunos e professores em sala de aula.	Com que frequência os alunos desobedecem às ordens do professor?
		Com que frequência as gozações (zoações) dos alunos com o professor atrapalham a aula?
		Com que frequência os alunos respondem de forma mal educada o professor?
		Com que frequência as brincadeiras dos alunos com o professor atrapalham a aula?

Os mesmos procedimentos adotados em relação à indisciplina foram utilizados para a definição dos construtos e elaboração dos itens referentes às práticas pedagógicas dos professores. A busca de relações entre as características e práticas pedagógicas dos professores

e o fenômeno da indisciplina não é algo recente. Em que pese a natureza multicausal desses fenômenos, desde os trabalhos clássicos desenvolvidos por Kounin na década de 1970, pesquisadores filiados às mais diversas linhas de investigação, do *classroom management* ao interacionismo simbólico, têm evidenciado a impossibilidade de se analisar esses fenômenos independentemente do modo como os professores realizam suas ações educativas em sala de aula.

Portanto, para a construção do questionário, foi realizada uma extensa pesquisa bibliográfica buscando identificar as práticas docentes em sala de aula, e posteriormente, foram definidos os construtos pertencentes a esses grupos, suas definições e respectivos itens. Cada um dos construtos revela práticas identificadas pela literatura como estando associadas à melhoria do clima disciplinar e do ambiente de aprendizagem em sala de aula. Procuramos, sempre que possível, apresentar os itens no seu sentido positivo, ou seja, procurando descrever as práticas eficazes e não as práticas ineficazes. Com o objetivo de facilitar a compreensão dos itens pelos estudantes e a posterior análise dos dados, nenhum construto apresenta simultaneamente itens no sentido positivo e negativo.

O quadro 3 apresenta os construtos relativos às práticas pedagógicas empregadas pelos professores em sala de aula. Nele apresentamos também as definições dos construtos e os itens construídos para medi-los.

Quadro 3 - Construtos e itens: práticas dos professores

CONSTRUTOS	DEFINIÇÕES	ITENS
Nível de exigência do professor	Descreve práticas que demonstram um alto nível de exigência do professor em relação aos alunos no que diz respeito ao desenvolvimento da aula, ao comportamento e ao aprendizado.	Com que frequência o professor exige que os alunos estudem?
		Com que frequência o professor exige que os alunos prestem atenção às aulas?
		Com que frequência o professor exige que os trabalhos dos alunos sejam bem feitos?
		Com que frequência o professor exige que os alunos estejam presente nas aulas?
		Com que frequência o professor exige que os alunos se comportem bem em sala de aula?
		Com que frequência o professor falta às aulas?

Interesse e compromisso do professor	Descreve práticas que demonstram o interesse do professor em relação aos as aulas e a aprendizagem dos alunos.	<p>Com que frequência o professor continua a explicar a matéria até que os alunos aprendam?</p> <p>Com que frequência o professor se esforça para ajudar os alunos?</p> <p>Com que frequência o professor explica individualmente a matéria aos alunos?</p> <p>Com que frequência o professor chega em sala de aula atrasado?</p>
Abertura e aproximação em relação aos alunos	Descreve práticas que demonstram a abertura e aproximação do professor em relação aos alunos e aos seus interesses.	<p>Com que frequência o professor dá oportunidade de os alunos expressarem as suas opiniões e pontos de vista em sala de aula?</p> <p>Com que frequência o professor está disponível para esclarecer as dúvidas dos alunos?</p> <p>Com que frequência o professor está disponível para conversar sobre assuntos de interesse dos alunos?</p> <p>Com que frequência o professor trata com respeito os alunos?</p> <p>Com que frequência o professor está aberto a conversar sobre questões ou problemas pessoais dos alunos?</p> <p>Com que frequência o professor dá oportunidade de os alunos expressarem as suas opiniões e pontos de vista em sala de aula?</p>
Competências de ensino	Descreve práticas de ensino da matéria em sala de aula.	<p>Com que frequência o professor consegue fazer com que os alunos participem da aula?</p> <p>Com que frequência o professor planeja adequadamente as aulas?</p> <p>Com que frequência o professor apresenta os objetivos da aula aos alunos?</p> <p>Com que frequência o professor utiliza diferentes formas ou estratégias para ensinar a matéria?</p> <p>Com que frequência o professor explica adequadamente aos alunos o que deve ser feito durante a sua aula?</p> <p>Com que frequência o professor demonstra saber explicar a matéria?</p> <p>Com que frequência o professor faz perguntas individuais aos alunos sobre a matéria durante a aula?</p>

Ludicidade e humor	Descreve práticas que demonstram o uso do humor e da ludicidade para explicar a matéria ou manter os alunos conectados à aula.	Com que frequência o professor demonstra ter bom humor durante a aula?
		Com que frequência o professor utiliza estratégias divertidas para ensinar a matéria?
		Com que frequência o professor dá uma pausa na explicação da matéria para descontrair ou contar histórias aos alunos?
Práticas de justiça em sala de aula	Descreve práticas que demonstram que o professor é justo nas suas relações com os alunos.	Com que frequência o professor é justo ao atribuir notas às avaliações feitas pelos alunos?
		Com que frequência o professor ajuda todos os alunos de forma igual?
		Com que frequência o professor é justo ao chamar a atenção dos alunos em sala de aula?
Expectativas positivas em relação aos alunos	Descreve práticas que demonstram que o professor mantém expectativas positivas em relação ao comportamento e a aprendizagem dos alunos.	Com que frequência o professor demonstra confiar na capacidade do aluno aprender a matéria?
		Com que frequência o professor demonstra acreditar que os alunos podem se comportar bem em sala de aula?
		Com que frequência o professor elogia os alunos pelo bom desempenho em avaliações?
		Com que frequência o professor elogia os alunos pelo bom comportamento em sala de aula?
		Com que frequência o professor elogia os alunos pelo bom desempenho na realização de atividades em sala de aula?
Consistência normativa	Descreve práticas que demonstram que o professor é consistente na aplicação das regras em sala de aula.	Com que frequência o professor demonstra firmeza na aplicação das regras em sala de aula?
		Com que frequência o professor define claramente para os alunos quais são as regras e como eles devem se comportar durante as aulas?
		Com que frequência o professor ignora os comportamentos de indisciplina dos alunos durante as aulas?
		Com que frequência o professor chama a atenção dos alunos de forma igualitária durante as aulas?
		Com que frequência o professor cumpre as ameaças que faz aos alunos devido à indisciplina cometida durante as aulas?

Testemunhação	Descreve práticas que demonstram que o professor é capaz de presenciar e estar atento a tudo que acontece em sala de aula.	Com que frequência o professor demonstra estar atento ao comportamento dos alunos durante as aulas?
		Com que frequência o professor demonstra estar atento ao que acontece durante as aulas?
		Com que frequência o professor circula pela sala de aula supervisionando os alunos enquanto eles realizam as atividades?
Intervenções disciplinares	Descreve práticas de intervenção sobre os atos de indisciplina dos alunos.	Com que frequência o professor intervém sobre os comportamentos de indisciplina dos alunos logo que eles se iniciam?
		Com que frequência o professor intervém sobre os comportamentos de indisciplina dos alunos de maneira firme, mas educada?
		Com que frequência o professor intervém sobre os comportamentos de indisciplina dos alunos de maneira breve, sem perder muito tempo da aula?
		Com que frequência o professor intervém sobre os comportamentos de indisciplina expondo ou humilhando os alunos na frente dos colegas?
		Com que frequência o professor intervém sobre os comportamentos de indisciplina dos alunos de maneira exaltada ou utilizando gritos e xingamentos?

As respostas aos itens de ambos os questionários serão compostas por uma escala Likert de quatro pontos: sempre, frequentemente, raramente e nunca. Há ainda a opção “não sei”, para o caso de o aluno não saber responder ao item. A medida por frequência se mostra adequada, pois comportamentos como os de indisciplina têm a sua gravidade medida especialmente pela frequência com que eles atingem o cotidiano escolar (SILVA; NOGUEIRA, 2008). Dado que o objetivo dos questionários é medir a frequência desses comportamentos e também as práticas pedagógicas dos professores durante as suas aulas, optamos pelo formato de resposta apresentado na Figura 1. O número de disciplinas investigadas poderá ser adaptado em função do contexto de cada pesquisa.

Figura 1 – Modelo de item com escala de resposta

Q1- COM QUE FREQUÊNCIA HÁ BARULHO E DESORDEM EM SALA DE AULA? DURANTE A AULA DE:					
	Nunca	Raramente	Frequentemente	Sempre	Não sei
MATEMÁTICA					
PORTUGUÊS					
HISTÓRIA					
CIÊNCIAS					
INGLÊS					

4.1 Análise teórica dos itens

Comparando as duas escalas, o instrumento de Práticas pedagógicas dos docentes apresentou resultados mais satisfatórios do que o instrumento de diagnóstico do clima disciplinar, quando analisadas a adequação semântica, de construto e de essencialidade dos itens. Contudo, ambos os instrumentos apresentaram itens com problemas e que necessitaram de revisão/adaptação ou de serem excluídos. Os resultados de cada um dos instrumentos são apresentados separadamente a seguir.

4.1.1 Instrumento 1: Diagnóstico do clima disciplinar

Medir o clima disciplinar é uma tarefa difícil, uma vez que, conforme indica a literatura especializada, definir indisciplina é uma tarefa complexa. O conceito de indisciplina é geralmente definido em relação ao conceito de disciplina. Em seu sentido mais usual, a palavra disciplina tende a designar um conjunto de regras e procedimentos que regulam a vida dos indivíduos no âmbito de uma determinada instituição. Esse conjunto de regras e os mecanismos empregados para colocá-las em funcionamento no interior das escolas e das salas de aula constituem o que comumente se chama “disciplina escolar”. (ESTRELA; 1992)

Inicialmente, é importante frisar que considerar determinados comportamentos como um desvio a alguma regra escolar, pode depender das particularidades de determinados docentes, pois não existe “uma máxima que proíba em todas as situações, as conversas, barulhos, brincadeiras e atrasos dos alunos”. (SILVA, 2007, p. 110). Ou seja, a caracterização do desvio como indisciplina não está isenta da interpretação dos sujeitos em determinar o

comportamento como sendo de indisciplina ou não. Compreendendo, portanto, que todo conjunto de regras dá margem para interpretações divergentes e/ou negociações (DELAMONT, 1987). Daí a necessidade de que os itens construídos consigam ser precisos em definir comportamentos que claramente constituam transgressões às regras escolares, tendo a capacidade de interromper, impedir ou perturbar o fluxo ou as relações entre os sujeitos, alunos e professores.

Senso assim, na escala que construímos, procuramos definir construtos que descrevam os principais tipos de indisciplina abordados pela literatura, em que pese algumas diferenças pontuais entre autores. Para cada um dos seis construtos, foram elaborados itens que procuram descrever comportamentos dos alunos associados a cada tipo específico de regra, a saber: comunicação na sala de aula (itens 1, 2 e 3), mobilidade em sala de aula (itens 4 e 5), cumprimento de horários em sala de aula (itens 6, 7, 8 e 9), relações entre os alunos (itens 10, 11, 12 e 13), e relações entre alunos e professores (itens 14, 15, 16 e 17).

A Tabela 1 apresenta os resultados da análise semântica, de construto e de essencialidade dos itens do instrumento sobre o clima disciplinar.

Tabela 1 – Razão de Validade de Conteúdo Semântico, de Construto e Essencialidade e RVC Geral dos itens do instrumento Diagnóstico do clima disciplinar

Item	RVC Semântica	RVC Construto	RVC Essencialidade	RVC Geral
IND 1	1,00	1,00	1,00	1,00
IND 2	0,67	0,33	0,67	0,56
IND 3	1,00	1,00	1,00	1,00
IND 4	0,67	0,33	0,67	0,56
IND 5	0,67	0,67	0,67	0,67
IND 6	1,00	1,00	0,33	0,78
IND 7	0,67	0,67	0,33	0,56
IND 8	0,67	1,00	1,00	0,89
IND 9	1,00	1,00	1,00	1,00
IND 10	1,00	1,00	0,67	0,89
IND 11	1,00	1,00	0,67	0,89
IND 12	0,33	0,33	0,00	0,22
IND 13	0,67	0,67	1,00	0,78
IND 14	0,33	0,33	0,67	0,44
IND 15	0,67	0,67	0,33	0,56
IND 16	0,67	0,67	0,67	0,67
IND 17	0,67	0,67	-0,33	0,33

Como indicado na Tabela 1, passando ao levantamento das evidências de validade de conteúdo, podemos observar que os itens 2, 4, 6, 7, 12, 14, 15 e 17 não atenderam ao valor crítico de 0,67 (Wilson; Pan; Schumsky, 2012) ora no RVC Semântico, ora no RVC Construto, ora no RVC Essencialidade, ou em mais de um valor de RVC, assim como, não atenderam ao valor crítico de 0,67 no RVC Geral. Sendo assim, realizamos a discussão e análise em comitê, a pesquisadora, o orientador e o co-orientador dos dados do RCV em conjunto com a avaliação qualitativa realizada pelos juízes. Após as análises em comitê, realizamos as adequações necessárias, que são apresentadas a seguir.

O item 2 (Com que frequência há desordem em sala de aula?) foi considerado inadequado, com RVC de 0,33 quanto a dimensão do construto. O construto descreve os comportamentos que violam as formas de comunicação autorizadas e valorizadas pelos professores em sala de aula e o valor de RVC aponta que o item não representa bem o construto da Comunicação. Portanto, a partir da análise em comitê, notamos que o item se adequa melhor ao construto das Relações entre os alunos. Portanto, realocamos o item, e também realizamos a qualificação do termo “desordem”, tendo em vista que a avaliação qualitativa dos juízes apontou a palavra como ambígua, demasiadamente ampla e inexpressiva. Sendo assim, realizamos a adequação do item ao construto e a adequação semântica do item a fim de torná-lo mais inteligível. As modificações desse e dos outros itens a partir do RVC e da avaliação qualitativa estão sintetizadas no quadro 4.

O item 4 (Com que frequência os alunos circulam pela sala de aula atrapalhando o professor a explicar a matéria?) também foi considerado inadequado, com RVC de 0,33 quanto a dimensão do construto. O construto descreve comportamentos que violam as regras que definem a mobilidade permitida aos alunos no espaço da sala de aula. Segundo o valor do RCV, o item não representa bem o construto. Entre os apontamentos qualitativos dos juízes, houve objeção quanto a circulação pela sala ser colocada como sinônimo de impedimento pedagógico, ou seja, comportamento de indisciplina. Ponderamos em comitê que a descrição do item como estava não descrevia com clareza que a circulação pela sala de aula é um comportamento que viola as regras de mobilidade. Ou seja, nem sempre circular pela sala será considerado um comportamento que perturba a relação pedagógica ou o desenvolvimento das atividades.

De fato, como lembra Silva, em que pesem as idiossincrasias de cada professor, há um conjunto de regras que tende a ser valorizada indistintamente pelos diversos professores, dentre elas aquelas que buscam limitar a movimentação dos alunos em sala de aula. Tal como foi observado por Silva (2007), o que caracteriza o comportamento de locomoção dos alunos em sala de aula como indisciplina é sua “natureza perturbadora ao retirar a atenção dos alunos

da aula, ao provocar ruídos ou ao exigir que o professor interrompa frequentemente a aula para admoestar os sujeitos” (SILVA, 2007, p. 124). Sendo assim, é a partir dessa literatura que nos diz que os professores tendem a condenar constantemente os deslocamentos não autorizados dos alunos, devido a essa prática atrapalhar o andamento da aula, que o item sofreu adaptação na escrita, mas permaneceu no instrumento. Sendo assim, seguindo as recomendações dos juízes, realizamos a mudança do termo “atrapalhando” por “atrapalha” e inserimos a expressão “momentos inadequados”, a fim de evidenciar que a circulação na sala de aula ocorreria em momentos considerados inapropriados, constituindo, portanto, uma violação das regras que definem a mobilidade. Portanto, a alteração realizada visa dar maior operacionalização ao item e torná-lo mais inteligível em relação à quebra da regra escolar.

Os itens 6 (Com que frequência os alunos chegam atrasados em sala de aula?) 7 (Com que frequência os alunos faltam de propósito à aula? (“matam a aula”) foram considerados inadequados, com RVC de 0,33 quanto a sua essencialidade. Os itens pertencem ao construto que descrevem os comportamentos que violam o cumprimento dos horários em sala de aula. Não houve apontamos qualitativos dos juízes em relação ao item 6, portanto, na análise em comitê não encontramos razões que justificassem o valor obtido do RVC no item, tendo em vista que ele operacionaliza bem o construto e não apresenta problemas na redação. Talvez os juízes possam ter considerados que haveriam outros comportamentos mais essenciais para serem considerados no construto, mas eles não foram indicados. Sendo assim, devido ao número reduzido de itens para a quantidade de construtos teóricos, e por considerarmos que o item descreve adequadamente o construto, o item 6 foi mantido tal como estava. Já o item 7 foi adaptado a partir dos apontamentos qualitativos dos juízes que sugeriram a inclusão da frase “mesmo estando na escola” como forma de complementar a frase “faltar de propósito a aula (matam a aula)”. Ou seja, os juízes apontaram que o ato de “matar aula” só pode ser assim considerado quando os alunos estão presentes na escola, mas não assistem as aulas, o que torna o comportamento diferente do absenteísmo. Acatamos a sugestão por ter dado maior consistência semântica ao item.

Já o item 12 (Com que frequência os alunos discutem verbalmente em sala de aula?) apresenta um RVC abaixo de 0,67 em todas as suas dimensões (Semântica, Construto e Essencialidade), com valor abaixo de 0,22 no RVC Geral. O construto descreve comportamentos que violam as regras que definem as formas de relação entre os alunos em sala de aula. Foi apontado na análise qualitativa dos juízes que a palavra “verbalmente” que acompanha o verbo discute era desnecessária, e que o termo “discute” é ambíguo por poder ser associado a atividade pedagógica de debater, assim como poder ser associado a um comportamento de violência. Sendo

assim, realizamos após análise das sugestões a supressão da palavra verbalmente e a inclusão da palavra “desentendem” como sinônimo da palavra “discutem” (discutem ou desentendem) no item a fim de diferenciá-la de um comportamento de violência e para dar maior consistência semântica ao item.

Em relação ao construto “Relações entre os alunos”, um dos juízes considerou problemática a ideia de adequação ou inadequação no que se refere às formas de relação interpessoal. Segundo o juiz é “problemática a ideia de adequação no que se refere às formas de relação interpessoal. Não há certo e errado aí, e nem adequado ou inadequado). A esse respeito, retomamos o que já foi discutido anteriormente, de que não é fácil determinar, *a priori*, o que seja caracterizado como indisciplina, sem precisar bem as regras exigidas dos alunos nos diferentes contextos escolares. No entanto, se por um lado, não se pode negar que as relações interpessoais na sala de aula são marcadas pelas relações de poder e pela autoridade a favor do professor e que, portanto, essa relação possui um caráter coercitivo que afeta o comportamento dos alunos (McDermott, 1977; Hargreaves, 1972 apud Amado, 2001), por outro lado, avaliamos que isso não significa que inexistam formas de relação entre os sujeitos que possam ser consideradas mais ou menos apropriadas ao ambiente escolar, quando se toma como critério aspectos como o respeito e a própria garantia do bom ambiente de aprendizagem.

O item 14 (Com que frequência os alunos desobedecem às ordens do professor?) apresenta um RVC de 0,33 na dimensão Semântica e na dimensão de Construto, com valor de 0,44 no RVC Geral. O construto descreve comportamentos que violam as regras que definem as formas de relação entre alunos e professores em sala de aula. Nenhum dos juízes realizou apontamentos qualitativos a respeito do item, portanto, ponderamos sobre a realocação do item, mas essa adequação não foi possível. Sendo assim, decidimos por manter o item, ao considerarmos que o item descreve bem o construto, e que apesar do RVC não apresentar uma concordância satisfatória entre os juízes, o valor de 0,33 representa algum grau de validade de conteúdo, mesmo com a concordância entre os seis juízes não tendo sido maior do que poderia ter ocorrido ao acaso (0,67). Pensamos que talvez pudesse existir problemas em relação as palavras “ordem” e “desobedecer”, geralmente associadas a uma postura mais rígida ou conservadora por parte do professor, mas isso não foi apontado pelos juízes. Consideramos que como figura de autoridade o professor emite ordens aos alunos o tempo todo e que a possibilidade de encontrar obediência consentida e voluntária a essas ordens constitui justamente aquilo que caracteriza a autoridade (WEBER, 2012). Etapas posteriores da análise do instrumento, como as análises empíricas, poderão avaliar se a manutenção do item foi adequada.

Os itens 15 (Com que frequência as gozações (zocações) dos alunos com o professor atrapalham a aula?) e 17 (Com que frequência as brincadeiras dos alunos com o professor atrapalham a aula?) obtiveram respectivamente o RVC de 0,33 e -0,33 quanto a sua essencialidade. Isso foi justificado pela análise qualitativa dos juízes devido os itens terem significados demasiados próximos, não sendo possível a distinção entre gozações (zocações) e brincadeiras. Após discussão dos apontamentos, decidimos por adequar o item a partir do resultado da RVC e das indicações qualitativas dos juízes, realizando a exclusão do item 17 e a inclusão da palavra “brincadeiras” como sinônimo de gozações (zocações) no item 15.

Quadro 4 - Versão original e adaptação dos itens do instrumento “Diagnóstico do clima disciplinar”

Itens	
ORIGINAL	ADAPTADO
2) Com que frequência há desordem em sala de aula?	2) Com que frequência a bagunça e a desordem dos alunos atrapalha a aula?”
4) Com que frequência os alunos circulam pela sala de aula atrapalhando o professor a explicar a matéria?	4) Com que frequência a circulação dos alunos em momentos inadequados atrapalha a aula?
7) Com que frequência os alunos faltam de propósito à aula? (“matam a aula”)	7) Com que frequência os alunos faltam de propósito à aula, mesmo estando na escola? (“matam a aula”)
12) Com que frequência os alunos discutem verbalmente em sala de aula?	12) Com que frequência os alunos discutem ou se desentendem em sala de aula?
15) Com que frequência as gozações (zocações) dos alunos com o professor atrapalham a aula?	15) Com que frequência as brincadeiras ou gozações (zocações) dos alunos com o professor atrapalham a aula?

As demais adequações realizadas nos itens são ajustes realizados a partir dos apontamentos qualitativos presentes na análise dos juízes, que não foram evidenciados a partir da análise quantitativa por meio do índice de RVC. Portanto, são procedimentos complementares. Essas observações, dúvidas e sugestões dos juízes serão pontuadas e analisadas a seguir, bem como as adequações realizadas, que tiveram como objetivo melhorar a compreensão de alguns itens e tornar o comportamento a que se refere o item mais observável pelos alunos, mas sem alterar o significado dos mesmos (Quadro 5).

Inicialmente, é importante reafirmar que uma análise pormenorizada dos comportamentos de indisciplina e das práticas docentes levam em consideração as interpretações dos

sujeitos, o contexto em que elas ocorrem, assim como as negociações que possam acontecer em sala de aula. No entanto, a construção do instrumento de caráter quantitativo aqui proposto não cumpre essa função, pois pauta-se nas definições gerais consagradas pela literatura do campo de investigação, o que não permite considerações a respeito de “exceções às regras”. Esse é um limite de um instrumento quantitativo, cujo o objetivo é menos compreender processos, ambiguidades, exceções, mas produzir informações gerais e em um volume significativo acerca do fenômeno estudado. Contudo, nosso esforço foi no sentido de utilizar todas essas informações sobre a complexidade que envolve a rotulação de um comportamento como indisciplina, apontada pela literatura, para aprimorar o máximo possível os nossos itens de modo que eles de fato descrevessem comportamentos que teriam grande chance de serem considerados inapropriados ao ambiente de sala de aula por professores em diferentes contextos escolares. Para isso, contribui significativamente todos os apontamentos qualitativos feitos pelos juízes.

Em se tratando dos itens do construto de Comunicação na sala de aula, o juiz 1 apontou que o barulho dos alunos a que se refere o item 1 (Com que frequência o barulho dos alunos atrapalha a aula?) não significa, necessariamente, indisciplina. E que a expressão “explicar a matéria” no item 3 (Com que frequência a conversa dos alunos atrapalha o professor a explicar a matéria?) pressupõe um tipo de prática muito específica, portanto, não representativa da aula como um todo. A respeito da observação no item 1, concordamos com a ideia que o caráter desviante assumido por alguns comportamentos podem gerar um campo aberto às interpretações dos sujeitos, o que faz com que um determinado comportamento adquira ou não o status de desviante. Entretanto, isso “não significa que a explicação do fenômeno da indisciplina possa se reduzir à existência de divergências, entre alunos e professores, na interpretação de determinadas regras.” (SILVA, 2007, p. 110). Portanto, decidimos por manter o item conforme apresentado originalmente, deixando clara a relação entre barulho e indisciplina (o barulho dos alunos atrapalha a aula). Ou seja, não se trata de qualquer tipo de barulho, mas somente aquele que atrapalha a aula. Já em relação ao item 3, realizamos a adaptação do item substituído a frase “atrapalhando o professor a explicar a matéria” por “atrapalha a aula” que é bem mais genérico. Vale lembrar que essa já era uma expressão que vínhamos utilizando em outros itens.

No item 5 (Com que frequência os alunos saem da sala de aula sem a permissão do professor?), o juiz 1 sugeriu que o item tratasse da entrada e saída da sala aula sem permissão do professor, ao invés de apenas descrever o comportamento de sair da sala sem permissão. Acatamos a sugestão do juiz que tornou o item mais completo e consistente. No item 8 (Com que frequência os celulares tiram a atenção dos alunos durante a aula?), dois juízes fizeram observações e sugestões no item que trata do celular em sala de aula. O juiz 1 apontou que o

item não qualifica o comportamento de usar o celular em sala de aula como um desvio as regras que definem os deveres e as formas de realização das atividades propostas pelos professores em sala de aula, pois o celular poderia ser utilizado como uma ferramenta pedagógica. Portanto, sugeri a inclusão do termo “atrapalhar” para tornar o item mais claro. Já o juiz 4 sugeri a substituição da palavra “atenção” por “concentração”. A esse respeito, acatamos a sugestão do juiz 1 ao substituir “tiram a atenção dos alunos” por “atrapalha a aula”, o que conseqüentemente, elimina a sugestão dada pelo juiz 4.

As sugestões em relação ao item 9 (Com que frequência os alunos deixam de realizar as atividades durante as aulas do professor?) são adequações ortográficas. Portanto, acatamos as sugestões e substituímos a expressão “deixam de realizar” por “não realizam”. Nos itens 10 (Com que frequência as brincadeiras entre os alunos atrapalham a aula?) e 11 (Com que frequência as gozações (zocações) entre os alunos atrapalham a aula?), o juiz 1 sugeri que fossem realizadas a distinção entre o comportamento de brincadeira e gozação (zocação) entre alunos. A esse respeito, discorremos anteriormente de que quando se trata de relações entre alunos, esses comportamentos são distintos, portanto, mantivemos os dois itens conforme versão original. Mas é importante ressaltar que do mesmo modo que os demais comportamentos aqui colocados, de modo geral os professores só identificam esses comportamentos como indisciplina quando apresentam o potencial de atrapalhar a aula.

No item 13 (Com que frequência os alunos xingam os colegas em sala de aula?), o juiz 1 apontou que era preciso diferenciar o grau entre discutir e xingar ou ainda substituir “discutir verbalmente” por “brigar”, já que o termo poderia englobar discutir e xingar ao mesmo tempo. Já o juiz 6 sugeri incluir a palavra “humilham” como sinônimo de “xingam”. A respeito dessas sugestões, após discussão em comitê, optamos por não alterar o item por considerarmos que a substituição do termo “xingam” por “brigam” poderia dar margem para o comportamento ser interpretado como violência, o que não está no escopo do instrumento. Também consideramos que a ação de xingar e humilhar são diferentes e comportamentos possíveis de distinção pelos alunos. No item 16 (Com que frequência os alunos respondem de forma mal educada ao professor?), a modificação realizada abarcou apenas a correção ortográfica da palavra “mal-educada”.

Quadro 5 - Versão original e adaptação dos itens do Diagnóstico do clima disciplinar

Itens	
ORIGINAL	ADAPTADO

3) Com que frequência a conversa dos alunos atrapalha o professor a explicar a matéria?	3) Com que frequência a conversa dos alunos atrapalha a aula?
5) Com que frequência os alunos saem da sala de aula sem a permissão do professor?	5) Com que frequência os alunos entram ou saem da sala de aula sem a permissão do professor?
8) Com que frequência os celulares tiram a atenção dos alunos durante a aula?	8) Com que frequência o uso dos celulares pelos alunos atrapalha a aula?
9) Com que frequência os alunos deixam de realizar as atividades durante as aulas do professor?	9) Com que frequência os alunos não realizam as atividades propostas pelo professor durante as aulas?
16) Com que frequência os alunos respondem de forma mal educada ao professor?	16) Com que frequência os alunos respondem de forma mal-educada ao professor?

É importante registrar os itens que não sofreram nenhum tipo de adequação após análise dos juízes: 1 (Com que frequência o barulho dos alunos atrapalha a aula?), 6 (Com que frequência os alunos chegam atrasados em sala de aula?), 10 (Com que frequência as brincadeiras entre os alunos atrapalham a aula?), 11 (Com que frequência as gozações (zoadões) entre os alunos atrapalham a aula?), 13 (Com que frequência os alunos xingam os colegas em sala de aula?) e o 14 (Com que frequência os alunos desobedecem às ordens do professor?). O item 17 (Com que frequência as brincadeiras dos alunos com o professor atrapalham a aula?) foi excluído devido ser demasiadamente próximo ao item 15, como relatado anteriormente. Um novo item foi incluído no construto “Atividades em sala de aula” por sugestão do juiz 1, que apontou que as duas questões apresentadas não recobriam o construto. Portanto, o item “Com que frequência os alunos se dedicam a realização de atividades de outros professores atrapalhando a aula?” foi acrescido para atender a sugestão. Por fim, como já descrito, o item 2 (Com que frequência há desordem em sala de aula?), inicialmente pertencente ao construto “Comunicação na sala de aula” foi realocado para o construto das “Relações entre os alunos”.

4.1.2 Instrumento 2: Práticas pedagógicas dos docentes

Para a construção dessa escala, foi realizada uma ampla revisão bibliográfica da literatura que trata das relações entre as características e práticas pedagógicas dos professores e o fenômeno da indisciplina escolar, buscando identificar algumas características dos professores e suas práticas pedagógicas em sala de aula comumente associadas à eficácia do trabalho pedagógico e, em especial, à prevenção da indisciplina e conseqüente melhoria do ambiente de aprendizagem de sala de aula. Essas práticas se relacionam a aspectos como as

características pessoais dos professores e da matéria lecionada, características da prática pedagógica do professor em termos de ensino, formas de exercício da autoridade empregada e formas de relação com os alunos.

Sendo assim, indicamos dez construtos, suas definições e respectivos itens, a saber: nível de exigência do professor (itens 1, 2, 3, 4 e 5), interesse e compromisso do professor (itens 6, 7, 8, 9 e 10), abertura e aproximação em relação aos alunos (itens 11, 12, 13, 14 e 15), competências de ensino (itens 16, 17, 18, 19, 20, 21 e 22), ludicidade e humor (itens 23 e 24), práticas de justiça em sala de aula (itens 25, 26, 27, 28 e 29), expectativas positivas em relação aos alunos (itens 31, 31, 32, 33 e 34), consistência normativa (itens 35, 36, 37, 38 e 39), testemunha (itens 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46 e 47).

Como relatado anteriormente, dentre os sete peritos que responderam ao formulário da análise dos juízes, seis realizaram a avaliação quantitativa através da escala de adequação proposta e apresentaram algumas observações de cunho qualitativo no campo reservado para sugestões. E um dos juízes realizou apenas a análise qualitativa dos construtos e itens. Portanto, considerando toda a riqueza das observações obtidas através dessa avaliação, realizamos além da análise quantitativa dos dados a partir do RVC, a análise qualitativa do conjunto de sugestões e dúvidas colocadas pelos juízes.

A Tabela 2 apresenta os resultados da análise semântica, de construto e de essencialidade dos itens do instrumento sobre as Práticas pedagógicas dos docentes.

Tabela 2 – Razão de Validade de Conteúdo Semântico, de Construto e Essencialidade e a RVC Geral dos itens do instrumento Práticas pedagógicas dos docentes

Item	RVC Semântica	RVC Construto	RVC Essencialidade	RVC Geral
PRAT 1	0,33	1,00	1,00	0,78
PRAT 2	0,67	1,00	0,67	0,78
PRAT 3	0,67	1,00	1,00	0,89
PRAT 4	0,67	1,00	0,67	0,78
PRAT 5	0,67	1,00	1,00	0,89
PRAT 6	0,67	0,67	1,00	0,78
PRAT 7	1,00	1,00	1,00	1,00
PRAT 8	1,00	1,00	0,67	0,89
PRAT 9	1,00	1,00	1,00	1,00
PRAT 10	0,67	0,67	0,67	0,67
PRAT 11	1,00	1,00	1,00	1,00
PRAT 12	1,00	1,00	1,00	1,00
PRAT 13	0,67	1,00	1,00	0,89
PRAT 14	1,00	1,00	1,00	1,00
PRAT 15	1,00	1,00	0,67	0,89
PRAT 16	1,00	0,67	1,00	0,89

PRAT 17	1,00	1,00	0,67	0,89
PRAT 18	1,00	1,00	1,00	1,00
PRAT 19	1,00	1,00	0,67	0,89
PRAT 20	1,00	1,00	1,00	1,00
PRAT 21	1,00	1,00	1,00	1,00
PRAT 22	1,00	0,67	0,67	0,78
PRAT 23	1,00	1,00	1,00	1,00
PRAT 24	1,00	1,00	1,00	1,00
PRAT 25	1,00	1,00	0,67	0,89
PRAT 26	1,00	0,67	0,67	0,78
PRAT 27	1,00	0,67	1,00	0,89
PRAT 28	1,00	1,00	0,67	0,89
PRAT 29	1,00	0,67	0,67	0,78
PRAT 30	1,00	1,00	1,00	1,00
PRAT 31	0,67	0,67	0,67	0,67
PRAT 32	1,00	0,67	0,67	0,78
PRAT 33	1,00	0,67	1,00	0,89
PRAT 34	1,00	0,67	1,00	0,89
PRAT 35	1,00	0,67	1,00	0,89
PRAT 36	1,00	1,00	1,00	1,00
PRAT 37	1,00	1,00	0,67	0,89
PRAT 38	1,00	1,00	1,00	1,00
PRAT 39	1,00	1,00	1,00	1,00
PRAT 40	1,00	1,00	1,00	1,00
PRAT 41	1,00	1,00	1,00	1,00
PRAT 42	1,00	0,67	0,67	0,78
PRAT 43	1,00	1,00	1,00	1,00
PRAT 44	0,67	1,00	0,67	0,78
PRAT 45	1,00	0,67	0,67	0,78
PRAT 46	0,67	0,67	1,00	0,78
PRAT 47	0,67	0,67	1,00	0,78

Como já mencionado, quando comparado ao instrumento Diagnóstico do clima disciplinar, esse instrumento teve resultados mais satisfatórios, tendo em vista que o instrumento de Práticas pedagógicas dos docentes possui maior quantidade de construtos e itens. Nesse sentido, a partir dos resultados da nossa pesquisa, o tema da indisciplina parece ser mais complexo e de difícil caracterização. Sendo assim, realizamos a discussão e análise em comitê, a pesquisadora, o orientador e o co-orientador dos dados do RCV em conjunto com a avaliação qualitativa realizada pelos juízes. Assim, realizamos as adequações necessárias nos itens. A maioria das modificações realizadas nos itens desse instrumento se devem às observações qualitativas dos juízes, tendo em vista que no levantamento das evidências de validade de conteúdo, apenas o item 1 não atendeu o valor crítico de 0,67 no RVC Semântico.

Como apontado na Tabela 2, o item 1 (Com que frequência o professor exige que os alunos estudem?) foi considerado inadequado, com RVC de 0,33 na dimensão semântica. O

construto descreve as práticas que demonstram um alto nível de exigência do professor em relação aos alunos no que diz respeito ao desenvolvimento da aula, ao comportamento e ao aprendizado. Segundo avaliação do juiz 5, o termo “exige” é problemático, tendo em vista que o termo já traz a represália como pressuposto, o que pode comprometer a coleta de dados junto aos alunos. No mesmo sentido, o juiz 7 apontou que o verbo “exigir” tende a supor um comportamento que se tem condição de controlar, o que pode não ocorrer nos itens em questão. Portanto, foi sugerido que o termo fosse substituído por “cobrar”, tendo em vista que essa palavra é corriqueiramente utilizada no meio escolar até por ser mais coloquial sendo, portanto, mais acessível aos alunos. O juiz 1 sugeriu que a exigência de estudar seja associada a estar em casa, alterando o item 1 para “Com que frequência o professor exige que os alunos estudem em casa?”. Por fim, o juiz 6 sugeriu o acréscimo de mais um item ao construto “Com que frequência o professor exige que os alunos façam o que está sendo proposto em sala de aula?”. Sendo assim, em análise e avaliação das sugestões em comitê, decidimos por realizar a substituição da palavra “exige” por “cobra” em todos os itens do construto Nível de exigência do professor pois, todos os itens de 1 a 5 utilizam o verbo “exige”. Não acatamos a sugestão do juiz 1, tendo em vista que a inclusão do complemento “estudem em casa” muda o sentido original do item e do instrumento como um todo, que aborda práticas pedagógicas do docente em sala de aula. No entanto, acrescentamos “durante a aula” para qualificar a prática pedagógica descrita no item. Por fim, acatamos o acréscimo do item 6 (Com que frequência o professor cobra que os alunos façam o que está sendo proposto em sala de aula) ao construto, já alterando o verbo “exige” por “cobra”.

Em relação aos demais itens, todos apresentaram RVC satisfatório com boa concordância entre os juízes. Entretanto, observamos as considerações qualitativas dos juízes para realizar, após discussão em comitê, adequações em alguns itens. O quadro 6 apresenta as adequações realizadas nos itens.

Quadro 6 - Versão original e adaptação dos itens do instrumento Práticas pedagógicas dos docentes

Itens	
ORIGINAL	ADAPTADO
1) Com que frequência o professor exige que os alunos estudem?	1) Com que frequência o professor cobra que os alunos estudem durante a aula?

2) Com que frequência o professor exige que os alunos prestem atenção nas aulas?	2) Com que frequência o professor cobra que os alunos prestem atenção nas aulas?
3) Com que frequência o professor exige que os trabalhos dos alunos sejam bem feitos?	3) Com que frequência o professor cobra que os trabalhos dos alunos sejam bem feitos?
4) Com que frequência o professor exige que os alunos estejam presentes nas aulas?	4) Com que frequência o professor cobra que os alunos estejam presentes nas aulas?
5) Com que frequência o professor exige que os alunos se comportem bem em sala de aula?	5) Com que frequência o professor cobra que os alunos se comportem bem em sala de aula?
9) Com que frequência o professor explica individualmente a matéria aos alunos?	9) Com que frequência o professor explica individualmente a matéria aos alunos quando necessário?
10) Com que frequência o professor chega em sala de aula atrasado?	10) Com que frequência o professor chega atrasado em sala de aula?
11) Com que frequência o professor dá oportunidade de os alunos expressarem as suas opiniões e pontos de vista em sala de aula?	11) Com que frequência o professor dá oportunidade aos alunos de expressarem as suas opiniões ou pontos de vista em sala de aula?
17) Com que frequência o professor planeja adequadamente as aulas?	17) Com que frequência o professor prepara ou planeja bem as aulas?
19) Com que frequência o professor utiliza diferentes formas ou estratégias para ensinar a matéria?	19) Com que frequência o professor utiliza diferentes formas para ensinar a matéria?
20) Com que frequência o professor explica adequadamente aos alunos o que deve ser feito durante a sua aula?	20) Com que frequência o professor explica aos alunos o que deve ser feito durante a sua aula?
21) Com que frequência o professor demonstra saber explicar a matéria?	21) Com que frequência o professor explica bem a matéria?
23) Com que frequência o professor demonstra ter bom humor durante a aula?	23) Com que frequência o professor tem bom humor durante a aula?
25) Com que frequência o professor dá uma pausa na explicação da matéria para descontrair ou contar histórias aos alunos?	25) Com que frequência o professor dá uma pausa na aula para descontrair ou contar histórias aos alunos?
29) Com que frequência o professor é justo ao castigar ou punir os alunos em sala de aula?	29) Com que frequência o professor é justo ao dar um castigo para os alunos em sala de aula?
35) Com que frequência o professor demonstra firmeza na aplicação das regras em sala de aula?	35) Com que frequência o professor é firme na aplicação das regras em sala de aula?
37) Com que frequência o professor ignora os comportamentos de indisciplina dos alunos durante as aulas?	37) Com que frequência o professor não se importa com os comportamentos de indisciplina dos alunos durante as aulas?

40) Com que frequência o professor demonstra estar atento ao comportamento dos alunos durante as aulas?	40) Com que frequência o professor está atento ao comportamento dos alunos durante as aulas?
41) Com que frequência o professor demonstra estar atento ao que acontece durante as aulas?	41) Com que frequência o professor está atento ao que acontece durante as aulas?
42) Com que frequência o professor circula pela sala de aula supervisionando os alunos enquanto eles realizam as atividades?	42) Com que frequência o professor circula pela sala de aula acompanhando os alunos enquanto eles realizam as atividades?
43) Com que frequência o professor intervém sobre os comportamentos de indisciplina dos alunos logo que eles se iniciam?	43) Com que frequência o professor intervém sobre os comportamentos de indisciplina dos alunos logo que eles começam?
47) Com que frequência o professor intervém sobre os comportamentos de indisciplina dos alunos de maneira exaltada ou utilizando gritos e xingamentos?	47) Com que frequência o professor intervém sobre os comportamentos de indisciplina dos alunos de maneira exaltada, utilizando gritos ou xingamentos?

Como indicado no quadro 7, no item 9 (Com que frequência o professor explica individualmente a matéria aos alunos?), o juiz 1 sugeriu a inclusão da expressão “quando necessário” para a prática docente de explicar individualmente a matéria aos alunos. Realizamos a inclusão da expressão, tendo em vista que fornecer explicações breves àqueles que têm necessidade faz parte de uma prática eficaz de um ensino dirigido. A esse respeito, é importante dizer que as pesquisas da área não confirmam a vantagem do ensino individual em relação ao ensino em grupo (GRISAY, 1993; BROPHY; GOOD, 1986; KULIK; KULIK, 1982; EDER, 1981), mas que os professores eficazes fazem dessa prática uma etapa do ensino dirigido, indicada pela literatura como uma prática de ensino eficaz. (Rosenshine, 1986 apud Bressoux, 2003, p. 36).

A alteração realizada no item 10 (Com que frequência o professor chega em sala de aula atrasado?) foi apenas uma adequação de ordem da frase, alterando o “chega em sala de aula atrasado” por “chega atrasado em sala de aula”. No item 11 (Com que frequência o professor dá oportunidade de os alunos expressarem as suas opiniões e pontos de vista em sala de aula?), fizemos ajustes ortográficos e a inclusão da conjunção “ou” a fim de dar às palavras “opiniões” e “pontos de vista” a condição de similaridade. No item 17 (Com que frequência o professor planeja adequadamente as aulas?), foi realizada a substituição da palavra “adequadamente” por “bem”, para qualificar a prática de planejar a aula, uma vez que o juiz 2 pontuou que alunos poderão não saber ao certo definir o que seja adequado. O mesmo juiz sugeriu a substituição da palavra “planeja” por “prepara”, mas consideramos que o acréscimo

da palavra acompanhada da conjunção “ou” a tornaria mais completa e uma ação mais observável da prática pedagógica docente pelos alunos. Já em relação a sugestão dada pelo juiz 1, a respeito da exclusão do item, por considerar que os alunos nunca saberão ao certo se o professor planeja as aulas, decidimos por não acatar a sugestão, por consideramos que os alunos são capazes de saber quais professores realizaram o trabalho de preparar a aula.

A esse respeito, já elencamos a partir de Matos (2006) as vantagens de se pesquisar as percepções dos/as estudantes no campo educacional. Que corroboram com os resultados de outros estudos, por exemplo, o de Sortkaer e Reimer (2016), que ao desenvolveram um estudo sobre clima disciplinar e o desempenho dos estudantes, utilizando as percepções dos estudantes a partir de suas respostas ao questionário do PISA (2003), enfatizam que, essa é uma forma adequada e comumente utilizado por pesquisadores na avaliação de vários aspectos da sala de aula. Apoiamos também no trabalho de Ebmeier, Jenkins e Crawford (1991) que testaram a validade das percepções dos alunos sobre as práticas desenvolvidas em sala de aula através de comparação com os próprios professores.

No item 19 (Com que frequência o professor utiliza diferentes formas ou estratégias para ensinar a matéria?), realizamos a supressão da palavra “estratégias” por sugestão do juiz 2, por considerarmos que a palavra pode dificultar a compreensão dos alunos. Adicionalmente, a presença da palavra “formas” que acompanhava a palavras “estratégias” no item já permitia a compreensão da questão. No item 20 (Com que frequência o professor explica adequadamente aos alunos o que deve ser feito durante a sua aula?), assim como no item 17, realizamos a exclusão da palavra “adequadamente” por sugestão do juiz 1 que apontou que os alunos não saberão definir o que seja adequado. No entanto, para além de sermos sensíveis a observação realizada pelo juiz, consideramos que de fato o uso da palavra era desnecessário, razão pela qual ela foi subtraída.

Nos itens 21 (Com que frequência o professor demonstra saber explicar a matéria?), 23 (Com que frequência o professor demonstra ter bom humor durante a aula?), 35 (Com que frequência o professor demonstra firmeza na aplicação das regras em sala de aula?), 40 (Com que frequência o professor demonstra estar atento ao comportamento dos alunos durante as aulas?) e 41 (Com que frequência o professor demonstra estar atento ao que acontece durante as aulas?) excluimos a palavra “demonstra” do item por sugestão do juiz 1, devido a essa palavra carregar um sentido interno, das intenções dos professores (uma prática não observável). Sendo assim, realizamos a exclusão da palavra, não sendo necessária a substituição, tendo em vista que apenas a supressão da palavra foi capaz de dar ao item um sentido de comportamento observável, uma prática visível aos alunos.

No item 25 (Com que frequência o professor dá uma pausa na explicação da matéria para descontrair ou contar histórias aos alunos?), realizamos, por decisão em comitê, a substituição da palavra “matéria” por “aula”, por considerarmos que ela melhor se adequava a demonstrar que a prática poderia ocorrer em todos os momentos da aula, e não apenas quando o professor ensinava a matéria. Esse tipo de sugestão havia sido dado pelos juízes para os itens sobre indisciplina.

No item 29 (Com que frequência o professor é justo ao castigar ou punir os alunos em sala de aula?), o juiz 1 apontou sugestões a respeito da expressão “castigar ou punir”, tendo em vista que a expressão é historicamente problemática. Portanto, com o objetivo de suavizar a expressão alteramo-la para “dar um castigo”, pois a sugestão de substituí-la por sanção se mostrou pouco adequada semanticamente para o público de estudantes, principalmente do 6º ano do Ensino Fundamental. Nesse mesmo contexto de alterações semânticas, substituímos por sugestão do juiz 1 a palavra “ignora” por “não se importa” no item 37 (Com que frequência o professor ignora os comportamentos de indisciplina dos alunos durante as aulas?), por considerarmos que a palavra possa ser complexa para essa faixa etária.

No item 42 (Com que frequência o professor circula pela sala de aula supervisionando os alunos enquanto eles realizam as atividades?), a exemplo do item 29, realizamos a substituição da palavra “supervisionando” por “acompanhando”, no sentido de dar à prática pedagógica uma interpretação de apoio e companhia, por sugestão do juiz 5, que apontou o sentido possivelmente autoritário do termo supervisionado. É importante ressaltar que avaliamos e acatamos a sugestão também pela facilidade de interpretação da palavra pelos alunos.

No item 43 (Com que frequência o professor intervém sobre os comportamentos de indisciplina dos alunos logo que eles se iniciam?), o juiz 1 sugeriu a substituição da expressão “logo que eles se iniciam” por “logo que eles aparecem”. Portanto, a fim de proporcionar melhor compreensão à expressão, substituímos por “logo que eles começam”. No item 47 (Com que frequência o professor intervém sobre os comportamentos de indisciplina dos alunos de maneira exaltada ou utilizando gritos e xingamentos?), o juiz 7 apontou adequações ortográficas a respeito da coesão e coerência, sem alterar o sentido e nenhuma palavra da questão. Acatamos a sugestão: “Com que frequência o professor intervém sobre os comportamentos de indisciplina dos alunos de maneira exaltada, utilizando gritos e/ou xingamentos?”.

Por fim, é importante ressaltar os itens que não sofreram nenhum tipo de adequação após avaliação da análise dos juízes: 6 (Com que frequência o professor falta às aulas?), 7 (Com que frequência o professor continua a explicar a matéria até que os alunos aprendam?), 8 (Com

que frequência o professor se esforça para ajudar os alunos?), 9 (Com que frequência o professor explica individualmente a matéria aos alunos?), 12 (Com que frequência o professor está disponível para esclarecer as dúvidas dos alunos?), 13 (Com que frequência o professor está disponível para conversar sobre assuntos de interesse dos alunos?), 14 (Com que frequência o professor trata com respeito os alunos?), 15 (Com que frequência o professor está aberto a conversar sobre questões ou problemas pessoais dos alunos?), 16 (Com que frequência o professor consegue fazer com que os alunos participem da aula?), 18 (Com que frequência o professor apresenta os objetivos da aula aos alunos?), 22 (Com que frequência o professor faz perguntas individuais aos alunos sobre a matéria durante a aula?), 24 (Com que frequência o professor utiliza estratégias divertidas para ensinar a matéria?), 26 (Com que frequência o professor é justo ao atribuir notas às avaliações feitas pelos alunos?), 27 (Com que frequência o professor ajuda todos os alunos de forma igual?), 28 (Com que frequência o professor é justo ao chamar a atenção dos alunos em sala de aula?), 30 (Com que frequência o professor demonstra confiar na capacidade do aluno aprender a matéria?), 31 (Com que frequência o professor demonstra acreditar que os alunos podem se comportar bem em sala de aula?), 32 (Com que frequência o professor elogia os alunos pelo bom desempenho em avaliações?), 33 (Com que frequência o professor elogia os alunos pelo bom comportamento em sala de aula?), 34 (Com que frequência o professor elogia os alunos pelo bom desempenho na realização de atividades em sala de aula?), 36 (Com que frequência o professor define claramente para os alunos quais são as regras e como eles devem se comportar durante as aulas?), 39 (Com que frequência o professor cumpre as ameaças que faz aos alunos devido à indisciplina cometida durante as aulas?), 44 (Com que frequência o professor intervém sobre os comportamentos de indisciplina dos alunos de maneira firme, mas educada?), 45 (Com que frequência o professor intervém sobre os comportamentos de indisciplina dos alunos de maneira breve, sem perder muito tempo da aula?) e 46 (Com que frequência o professor intervém sobre os comportamentos de indisciplina expondo ou humilhando os alunos na frente dos colegas?).

O item 38 “Com que frequência o professor chama a atenção dos alunos de forma igualitária durante as aulas?” foi excluído devido ser demasiadamente próximo semanticamente do item 28. Um novo item “Com que frequência o professor cobra que os alunos façam o que está sendo proposto em sala de aula?” foi incluído no construto “Nível de exigência do professor”, como já relatado. Por fim, a ordem dos itens 26 (Com que frequência o professor é justo ao atribuir notas às avaliações feitas pelos alunos?) e 27 (Com que frequência o professor ajuda todos os alunos de forma igual?), foi alterada, tendo em vista que o juiz 1 apontou que o item

27 deveria ser o primeiro do bloco do construto “Práticas de justiça em sala de aula”, por ser mais amplo.

Algumas sugestões dos juízes merecem ser discutidas a partir da literatura que amparou a construção dos itens, tendo que em vista que algumas observações contradizem a literatura sobre efeito-professor. Sendo assim, abaixo, apresentamos algumas considerações sobre a não alteração de alguns itens.

No item 18 (Com que frequência o professor apresenta os objetivos da aula aos alunos?), o juiz 1 apontou que a questão era muito abstrata. No entanto, consideramos que sua dimensão semântica estava adequada e sua construção amparada na literatura da área que aponta a ação de informar claramente aos alunos o objetivo da aula como uma prática eficaz dos docentes e que ajuda os alunos a se engajarem nas aulas, prevenindo comportamentos indesejados.

No item 22 (Com que frequência o professor faz perguntas individuais aos alunos sobre a matéria durante a aula?), o juiz apontou que não via uma razão precisa para essa pergunta e recomendava a exclusão. No entanto, não acatamos a sugestão dada, tendo em vista que “os estudos mostram, de forma geral, que os professores eficazes fazem muitas perguntas individuais a seus alunos” (Rosenshine, 1986 apud Bressoux, 2003), assim como, outros estudos apontam que a qualidade e a frequência na qual as perguntas são realizadas interferem na eficácia da prática docente. As perguntas além de manterem os alunos conectados a aula, evitando comportamentos de indisciplina, proporciona maior progresso no desenvolvimento cognitivo nos alunos. (ANDERSON *et al.*, 1979; BERLINER, 1985; GOOD; BROPHY, 1986).

Em relação aos itens 23 (Com que frequência o professor demonstra ter bom humor durante a aula?), 24 (Com que frequência o professor utiliza estratégias divertidas para ensinar a matéria?) e 25 (Com que frequência o professor dá uma pausa na explicação da matéria para descontrair ou contar histórias aos alunos?) do construto “Ludicidade e humor”, que descreve práticas que demonstram o uso do humor e da ludicidade para explicar a matéria ou manter os alunos conectados à aula. O juiz 1 considerou ser problemática os itens pelo pressuposto nelas embutido de que um professor “carrancudo” não poderia ser um professor eficaz. Ou seja, que a falta de bom humor do professor interferiria na qualidade da sua prática pedagógica. Concordamos com o juiz que essa relação não pode ser vista de forma determinista e que o professor poderá compensar o humor com outras práticas e atitudes. Em seu trabalho Silva (2007, p. 227) aponta que as admoestações que misturam humor e ironia parece, de algum modo, contribuem para a vitalidade das relações entre professores e alunos, pois, faz com que

as intervenções do docente sobre o comportamento dos alunos não sejam vistas como mera antipatia.

A esse respeito, nos embasamos principalmente na teoria do *classroom management* que evidencia que o uso do humor e da ludicidade é eficaz para obter a motivação e tornar a aula menos monótona e menos cansativa. Mas como nos fala Amado (2002), não podemos generalizar, pois para alguns alunos o recurso à fantasia, a jogos didáticos ou a outras formas lúdicas serve ao invés de incentivo à aula, à ocorrência de confusão e dispersão. Entretanto, diversos estudos (GOODSON; WALKER, 1991; TORRES SANTOMÉ, 1992; WOODS, 1990) apontam uma ligação benéfica entre as práticas de bom humor e ludicidade do professor e os comportamentos dos alunos em sala de aula. Sendo assim, justificamos a permanência dos itens no instrumento.

Em relação aos itens 26 (Com que frequência o professor é justo ao atribuir notas às avaliações feitas pelos alunos?), 27 (Com que frequência o professor ajuda todos os alunos de forma igual?), 28 (Com que frequência o professor é justo ao chamar a atenção dos alunos em sala de aula?) e 29 (Com que frequência o professor é justo ao castigar ou punir os alunos em sala de aula?) do construto “Práticas de justiça em sala de aula”, o juiz 2 apontou que a palavra justo/justiça possui caráter polissêmico e revela posições singularidades nas relações escolares. A esse respeito avaliamos que, mesmo que a caracterização das práticas de justiça sejam dependentes de fatores que são levados em consideração pelos sujeitos, eles são capazes de fazer algum tipo de avaliação das práticas dos professores, indicando se costumam agir com igualdade e critérios corretos na atribuição de notas, se têm por hábito auxiliar mais uns alunos que outros ou se agem de forma igualitária ao chamar a atenção ou castigar os alunos.

Já o juiz 1 apontou que a ideia de castigo tem de ser problematizada. Nas palavras do juiz “se há sanções, seria bom investigá-las melhor, sua natureza etc.” O mesmo juiz, apontou a mesma discussão no item 39 (Com que frequência o professor cumpre as ameaças que faz aos alunos devido à indisciplina cometida durante as aulas), ao dizer que a ideia de “cumprir as ameaças” estava associada a ideia de punição. A esse respeito, justificamos que as práticas dos professores descritas nos itens cumprem a função de medir as práticas de justiça e de consistência normativa dos professores, sendo, portanto, procedimentos preventivos da indisciplina, apontados como eficazes pela literatura (AMADO, 1998, 2000, 2001; ESTRELA, 1986; SANTO, 2002). Conforme aponta Silva (2007), as punições possuem um efeito de redução dos comportamentos de indisciplina não em razão da “frequência de sua aplicação, mas, sobretudo, à certeza de que as professoras não se eximiriam de empregá-las diante de um desvio.” (p. 229), ou seja, que os professores seriam consistentes na aplicação das regras ao

cumprirem com o que dizem aos alunos, no caso ao realizarem ameaças. Entretanto, compreendemos que a discussão da problemática do castigo/punição carrega grande relatividade histórico-social, portanto, realizamos adequações quanto a forma da escrita a fim de amenizar os incômodos, conforme já mencionado anteriormente. A respeito de melhor investigar essas práticas punitivas, justificamos que essa pesquisa não tem esse objetivo, mas pretendemos com futuras investigações trazer dados sobre essa questão. Por hora, nos limitamos a frisar que alguns pesquisadores dedicados ao tema têm chamado a atenção para o caráter educativo que deve envolver as sanções escolares que cumprem finalidades políticas, éticas, psicológicas e sociológicas específicas na formação dos estudantes. (PRAIRAT, 2001).

No item 32 (Com que frequência o professor elogia os alunos pelo bom desempenho em avaliações?), construto “Expectativas positivas em relação aos alunos”, foi apontado pelo juiz 5 que o uso do elogio pode remeter a exclusão do outro, tendo em vista que se elogio alguns alunos, desmereço outros. Falou ainda sobre o conteúdo moral do elogio, que pode reforçar atitudes e ações no âmbito do dever, reforçar valores da vaidade, orgulho, soberba etc. A esse respeito, a construção do item é pautada em estudos que apontam o uso de elogios como uma prática de reforço aos comportamentos desejáveis nos alunos. No entanto, Bressoux (2003) aponta que a eficácia dos elogios como reforço depende de alguns fatores: sua ocorrência, sua frequência, sua qualidade. Nesse sentido, os elogios só seriam capazes de exercer influência sobre o desempenho e comportamento dos estudantes quando atribuídos em função da dificuldade da tarefa; da qualidade da resposta em relação ao sucesso anterior do aluno; da felicitação alternada entre os esforços e as competências do aluno, e que os elogios tenham uma certa espontaneidade por parte do docente. (BRESSOUX, 2003, p. 33). Portanto, decidimos manter o item, por considerar que no geral os resultados das pesquisas apontam a prática como eficiente, recomendando a raridade dos elogios e a sua distribuição com discernimento. No entanto, é importante dizer que, assim como a classificação dos comportamentos de indisciplina, as pesquisas também apontam que os resultados dessa prática são modulados em função de fatores contextuais, sociais e escolares.

O juiz 1 apontou que o item 34 (Com que frequência o professor elogia os alunos pelo bom desempenho na realização de atividades em sala de aula?) poderia ser agregado ao item 32 (Com que frequência o professor elogia os alunos pelo bom desempenho em avaliações?) através do uso da conjunção “e” (atividades e avaliações). No entanto, avaliações e atividades são práticas diferenciadas, portanto, mantivemos os dois itens como distintos dentro do instrumento. Essa é inclusive uma das regras de elaboração de itens: o critério da simplicidade diz que o item deve expressar uma única ideia.

Por fim, no construto das “Intervenções disciplinares”, alguns apontamentos foram feitos no item 45 (Com que frequência o professor intervém sobre os comportamentos de indisciplina dos alunos de maneira breve, sem perder muito tempo da aula?). O apontamento do juiz 5 diz respeito a expressão “perder tempo”, indicando que a mediação de conflito é extremamente importante para a educação como um todo, portanto seu uso seria inadequado. Não acatamos a sugestão do juiz para exclusão da expressão por considerarmos que a supressão prejudicaria o sentido do item, que diz respeito a importância de uma intervenção imediata sobre o comportamento de indisciplina. Segundo Silva (2007, p. 271), amparado na literatura especializada da área (AMADO, 1998; ESTRELA, 1992), as intervenções disciplinares realizadas de forma precoce, breve, firme e impessoal, fazem com que o ato transgressor seja interrompido rapidamente, não ganhe visibilidade e as atividades pedagógicas possam ser retomadas. O autor aponta que professores ineficazes do ponto de vista disciplinar costumam intervir tardiamente sobre os comportamentos, sendo suas condutas uma mera reação tardia aos comportamentos dos alunos numa etapa em que não é mais possível exercer qualquer tipo de controle. Na maioria das vezes essas intervenções tardias são acompanhadas de sermões, xingamentos, exaltações, que interrompem as aulas e, não raro, geram conflitos (SILVA, 2007).

No item 46 (Com que frequência o professor intervém sobre os comportamentos de indisciplina expondo ou humilhando os alunos na frente dos colegas?) a crítica do juiz 1 refere-se a ideia de humilhação, que poderia não ser reconhecida facilmente pelos alunos, além de ser atributiva. Portanto, recomendou a supressão da questão, tendo em vista que essa prática expressava uma intenção e não um gesto aparente. No entanto, discordamos do juiz, pois o “humilhando” no item acompanha a palavra “expondo” através da conjunção “ou”, portanto, não consideramos que falta clareza no item, além de que, via de regra, não é incomum seu uso no ambiente escolar e pelos próprios alunos. O cerne da questão diz respeito a forma da intervenção disciplinar do docente, que deve se limitar “a questionar as consequências do ato para a aula ou para o aprendizado dos alunos, não sendo efetuada qualquer apreciação pessoal negativa dos mesmos.” (SILVA, 2007, p. 227). Portanto, avaliamos que o uso dessa palavra não desqualifica o item.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao final deste trabalho destacamos os principais resultados obtidos nessa investigação, que teve como objetivo a construção de instrumentos de pesquisa de caráter quantitativo para a realização de diagnósticos sobre a incidência de comportamentos de indisciplina em salas de aula de escolas públicas e privadas, bem como de características e práticas pedagógicas dos docentes associadas à prevenção da indisciplina e à melhoria do ambiente de aprendizagem em sala de aula.

Para isso, o desenho metodológico da pesquisa foi realizado a partir do modelo psicométrico proposto por Pasquali (1999), que se baseia em três grandes polos: procedimentos teóricos, procedimentos empíricos (experimentais) e procedimentos analíticos (estatísticos). Nessa pesquisa, tendo em vista os condicionantes próprios à realização de uma dissertação de mestrado, nos ativemos aos procedimentos teóricos

Quanto ao desenvolvimento da escala de indisciplina, inicialmente, lançamos mão de uma discussão conceitual sobre o fenômeno da indisciplina. Vimos que, em que pese a complexidade da definição do que seja ou não indisciplina, a comunidade acadêmica tem empreendido esforços no sentido de produzir pesquisas que buscam inventariar e classificar esses comportamentos no âmbito escolar (HARGREEVES *et al.*, 1975; LAWRENCE *et al.*, 1985, 1986; DOYLE, 1986; ESTRELA, 1986; AMADO, 1989, 1998; SILVA, 2007). Muitas dessas pesquisas foram produzidas há pelo menos três décadas e se dedicaram a contextos e experiências escolares bastante diferentes da brasileira.

Mais recentemente, as avaliações externas como a Pesquisa Internacional sobre Ensino e Aprendizagem (TALIS), o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), o Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica (PROEB) e o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) deram um novo impulso ao levantamento de dados sobre o clima disciplinar nas escolas, ao produzirem dados robustos sobre o tema e colocá-los a serviço dos pesquisadores. Entretanto, essas pesquisas, por não serem feitas exclusivamente para estudar o fenômeno da indisciplina, pecam por possuírem um número limitado de itens, por não dialogarem adequadamente com a literatura sobre o tema e por não permitirem análises ao nível do professor.

A revisão da literatura nos permitiu confirmar que, de fato, existe no campo acadêmico a falta de instrumentos que se dediquem à investigação específica do fenômeno da indisciplina. Assim, um aspecto a ser destacado no instrumento que desenvolvemos é que ele procura se afastar das confusões que vêm envolvendo o uso dos conceitos de indisciplina e

violência no campo acadêmico, já que o instrumento busca se constituir como uma ferramenta específica sobre o fenômeno da indisciplina.

Como lembra Silva (2007), embora considerados mais triviais e de pequena gravidade, quando comparados aos casos típicos de violência escolar, à alta frequência com que ocorrem na sala de aula e sua forte capacidade de inviabilizar o desenvolvimento das atividades escolares, a construção de instrumentos específicos para investigação do fenômeno faz se necessário e relevante, principalmente, devido o lugar de destaque que o fenômeno vem ocupando nas análises sobre as diferenças de desempenho entre os estudantes. A associação entre clima disciplinar e desempenho acadêmico, por exemplo, são apontados nos dados do Pisa 2012 que, ao longo de suas várias edições, aponta o Brasil como um dos países em que os estudantes reportam com maior intensidade a presença de um pior clima disciplinar em sala de aula. (SILVA; MATOS, 2017).

A escala psicométrica sobre indisciplina, pode assim constituir-se numa ferramenta importante para a realização de inventários da presença de múltiplos tipos de comportamentos de indisciplina, permitindo a construção de um índice do clima disciplinar por escola, turma e professor. Nesse último aspecto, lembramos que o instrumento será inédito ao permitir que possam ser realizados estudos que comparem o clima disciplinar nas aulas de diferentes professores e matérias, algo inédito no campo, mesmo que a literatura venha apontando a relevância do papel do professor para se compreender esse fenômeno (AMADO, 2001; ESTRELA, 2002; SILVA, 2007).

A construção do segundo instrumento, a escala de Práticas Pedagógicas dos docentes, também foi precedida de uma revisão bibliográfica sobre a literatura que aborda a relação entre as práticas dos professores e o fenômeno da indisciplina. Foram mobilizados os estudos pioneiros sobre o efeito-escola e efeito-professor, a fim de investigar os condicionantes propriamente escolares e pedagógicos que contribuem para a ocorrência da indisciplina na sala de aula (RUTTER, 1979; KOUNIN, 1977; ESTRELA, 1992; AMADO, 1998).

As pesquisas do tipo efeito-escola e o efeito-professor são pesquisas empíricas com abordagem principalmente quantitativa, que relacionam as aquisições e os comportamentos dos alunos em razão da escola ou da sala de aula que frequentam (BRESSOUX, 2003). Porém, nosso interesse nessas pesquisas se deteve ao chamado efeito-professor, mas especificamente às práticas de ensino consagradas pela literatura como aquelas mais eficientes para a prevenção da indisciplina em sala de aula. A partir daí revisamos alguns trabalhos internacionais e nacionais que se dedicaram a essa temática.

Sendo assim, foi a partir da revisão da literatura sobre os comportamentos de indisciplina escolar e, posteriormente, sobre as práticas pedagógicas docentes associadas à melhoria do clima disciplinar em sala de aula, que se deu a fundamentação teórica para a construção dos instrumentos propostos como objetivo nessa investigação. Como vimos na revisão de literatura, em que pese a relevância desses estudos no âmbito internacional, relacionar o clima disciplinar em sala de aula às práticas pedagógicas dos professores ainda constitui um objeto de estudo negligenciado nas pesquisas brasileiras. Como vimos, ao longo de duas décadas apenas 12 trabalhos se dedicaram ao tema. Em poucos casos se observou um diálogo mais profícuo com a literatura internacional que aborda o tema e inexistiu a preocupação com o desenvolvimento de instrumentos específicos para se levantar dados sobre essas práticas pedagógicas dos professores. Desse modo, o instrumento aqui desenvolvido tem potencial para contribuir, especialmente quando associado ao primeiro instrumento, para a realização de estudos aprofundados que permitam compreender a relevância das práticas pedagógicas dos professores para a melhoria dos ambientes de aprendizagem nas escolas.

Um caráter importante a ser destacado na construção do instrumento diz respeito à etapa da análise dos juízes, que consideramos pouco habitual no campo das pesquisas em educação e se revelou muito importante. A análise foi realizada por especialistas nos temas abordados nos instrumentos, que realizaram apontamentos de grande importância para a adequação dos itens dos questionários. O grau de concordância entre os juízes foi medido através do método de Razão de Validade de Conteúdo (RVC). Os resultados do RVC do instrumento Diagnóstico do clima disciplinar foram menos satisfatórios do que no instrumento de Práticas Pedagógicas Docentes. Nesse sentido, o tema da classificação dos comportamentos de indisciplina se mostrou mais problemático e de alta complexidade. No entanto, esperamos que com as alterações realizadas por sugestão dos juízes, resultados da análise do RVC e discussão dos pesquisadores envolvidos na realização dessa pesquisa, tenhamos conseguido uma maior adequação de ambos os instrumentos. Essa hipótese será testada posteriormente, nos futuros procedimentos empíricos (experimentais) e procedimentos analíticos (estatísticos).

Contudo, é preciso salientar algumas limitações da pesquisa. Em primeiro lugar, neste estudo, não foram empregados em totalidade dos procedimentos empíricos e analíticos que envolviam a aplicação dos instrumentos. No entanto, ainda que todos os procedimentos não tenham sido finalizados, considera-se que as etapas realizadas foram exitosas, pois, foram obtidas evidências quantitativas e qualitativas satisfatórias da qualidade dos instrumentos através da realização da análise dos juízes e o cálculo da Razão de Validade de Conteúdo (Lawshe, 1975). Para a conclusão dos procedimentos teóricos, ficou faltando a realização da

análise semântica dos itens, o que consiste em uma limitação. No entanto, eles não ocorreram devido à pandemia do Covid-19, em que a aplicação do questionário se tornou inviável.

Em segundo lugar, é preciso destacar que sabemos que são conhecidas e consolidadas as vantagens do emprego da abordagem qualitativa no campo das Ciências Humanas, especialmente quando estamos diante de fenômenos complexos como a indisciplina. Essa abordagem cumpre com o objetivo de coletar os dados com uma maior riqueza de detalhes, e uma análise mais descritiva e profunda dos elementos envolvidos. No entanto, defendemos o uso da abordagem e instrumentos de caráter quantitativo na área das Ciências Humanas, pois ambas as metodologias são importantes e possuem vantagens e desvantagens. O uso de um método ou outro, ou ambos, vai depender do problema de pesquisa a ser investigado, da natureza e do volume de dados a ser coletado, da abrangência da pesquisa e do tipo de análise que se pretende realizar. No caso específico da indisciplina a realização de diagnósticos mais amplos, envolvendo um número significativo de escolas, alunos e turmas só é viável por meio de instrumentos quantitativos. Ademais o instrumento nos permitirá dar respostas a questões que apresentam limites quando trabalhados com um número reduzido de professores, como geralmente é feito em estudos qualitativos, por não permitir uma comparação mais adequada entre os professores, as matérias que lecionam e as suas práticas.

Portanto, apesar das limitações decorridas do atual contexto pandêmico, a construção e validação dos instrumentos, com o embasamento teórico e rigor metodológico aqui proposto, se mostrou profícua para a investigação do fenômeno da indisciplina e dos fatores pedagógicos da prática docente. Cumprindo o propósito de fornecer às escolas públicas e privadas e aos pesquisadores ferramentas para a realização de diagnósticos sobre a incidência de comportamentos de indisciplina em salas de aula, bem como de características e práticas pedagógicas dos docentes associadas à prevenção da indisciplina e melhoria do ambiente de aprendizagem em sala de aula. Entretanto, como indicado, em pesquisas futuras será necessário dar prosseguimento as demais procedimentos propostos por Pasquali (1999).

Consequentemente, sugerimos dar continuidade a essa investigação, em um estudo de doutoramento, de forma que seja possível finalizar os procedimentos teóricos com a realização da análise semântica dos itens, dar prosseguimento as etapas de procedimentos empíricos e analíticos, a fim de realizar análises ampliadas sobre o fenômeno da indisciplina e da prática pedagógica dos professores, através de apontamentos estatísticos, comparações entre instituições, professores, etc. A esse respeito, como forma de complementar e aprofundar as análises quantitativas, sugerimos a realização de entrevistas e/ou observações com

características etnográficas nas salas de aula de alguns docentes previamente selecionados a partir dos resultados encontrados na parte quantitativa.

Além disso, apontamos a importância de realizar análises que investigassem a interseccionalidade entre indisciplina, gênero, raça, especialmente no que tange à atuação docente, a fim de analisar, se há diferenças, na percepção dos estudantes, na atuação de professoras e professores. Isso será possibilitado pela inclusão de dados relativos a algumas características dos professores e dos alunos quando da aplicação dos instrumentos. Por fim, ressaltamos que o estudo constitui uma contribuição importante para minimizar a lacuna identificada no campo acadêmico, assim como, poderá oferecer relevantes subsídios teóricos e práticos à formação dos professores, além de contribuir para a elaboração mais consciente e cientificamente orientada de políticas públicas e de ações pedagógicas voltadas para a melhoria da qualidade do ensino e das relações sociais nos ambientes escolares.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVAY, M.; RUA, M.G. (2003), *Violências nas Escolas: versão resumida*. Brasília: UNESCO, 2003.
- Alexandre, N. M. C.; Coluci, M. Z. O. (2011). Validade de conteúdo nos processos de construção e adaptação de instrumentos de medidas. *Ciência & Saúde Coletiva*, 16, 3061-3068.
- AMADO, J. S. (2004). Uma abordagem da violência escolar. In: 1º Simpósio Internacional “*Juticia Y Violência Juvenil: Claves para la Intervención*”. Córdoba, n. 1.
- AMADO, J. S (2000) *A construção da disciplina na escola: suportes teórico-práticos*. Edições Asa: Porto.
- AMADO, J. S. (1998). *Interação Pedagógica e Indisciplina na Aula - Um estudo de características etnográficas*. Faculdade. Tese (Doutorado). Universidade de Lisboa, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.
- AMADO, J. S. (2001). *Interação pedagógica e indisciplina na aula*. Porto: ASA.
- AMADO, J. S; FREIRE, I. P. (2002). *Indisciplina e violência na escola: compreender para prevenir*. Porto: Asa.
- AQUINO, J. G (Org.). (1996). *Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas*. 3ª Edição, São Paulo: Summus.
- AQUINO, J. G. *Indisciplina escolar: um itinerário de um tema/problema de pesquisa*. *Cad. Pesqui.* [online]. 2016, vol.46, n.161, pp.664-692. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742016000300664&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 06 jul. 2019.
- BAU, L. B. (2011). *A indisciplina e o processo de ensino aprendizagem: um estudo no ensino fundamental*. 2011. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Oeste Paulista. Programa de Pós-Graduação em Educação.
- BECKER, H. S. (1985). *Outsiders: Études de Sociologie de la Déviance*. Paris: Metailie.
- BOCCHI, K. C. B. (2007). *Indisciplina em sala de aula: posicionamento dos professores e avaliação de uma proposta de formação*. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Programa de Pós-Graduação em Educação: Psicologia da Educação.
- BOWLES, S. (1971). *Unequal Education and the Reproduction of the Social Division of Labor*. *Review of Radical Political Economics*.
- BOWLES, S.; GINTIS, H. (1976). *Schooling in Capitalist America: Educational Reform and the Contradictions of Economic Life*. London/Henley: Routledge & Kegan Paul; New York: Basic Books.
- BRESSOUX, P. (2003) *As pesquisas sobre o efeito-escola e o efeito-professor*. *Educação em Revista*. Belo Horizonte, n.38, p.17-88, dez.
- BROOKE, N. SOARES, J. F. (Org). (2008). *Pesquisa em eficácia escolar: origens e trajetórias*. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2008.

- BROPHY, J. E; GOOD, T. L. (1974). *Teacher-Student Relationships: Causes and Consequences*. New York: Holt Rinehart and Winston.
- CASASSUS, J. (2002). *A escola e a desigualdade*. Tradução de Lia Zats. Brasília: Plano Editora.
- COLEMAN, J. S. (1966). Equal Schools or Equal Students? *The Public Interest*, n. 4, Summer.
- DAVIDOFF, L. L. (1983). *Introdução à Psicologia*. São Paulo, Editora Makron Books do Brasil.
- DEBARBIEUX, E. (2001). A violência na escola francesa: 30 anos de construção social do objeto (1967-1997). *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 27, n. 1, p. 163-193, jan./jun. 2001.
- DELAMONT, S. (1987). *Interacção na sala de aula*. Lisboa: Livros Horizonte.
- DELGADO, P.; CAEIRO, J. (2005). *Indisciplina em contexto escolar*. Lisboa: Instituto Piaget.
- DOYLE, W. Classroom organization and management. In: WITROCK, M. C. (Ed.) *Handbook of research on teaching*. New York: MacMillan, 1986.
- DURKHEIM, E. (2001) *Educação e Sociologia*. Lisboa: Edições 70.
- ESTRELA, M. T. (1986). *Relação pedagógica, disciplina e indisciplina na aula*. Porto: LDA.
- ESTRELA, M. T. (1992). *Relação pedagógica, disciplina e indisciplina na aula*. 3. ed. Porto: LDA.
- ESTRELA, M. T. (2002). *Relação pedagógica, disciplina e indisciplina na aula*. 4. ed. Porto: Porto.
- GALL, M.; GALL, J.; BORG, R. (2007). *Educational research: An introduction (8th ed.)*. New York, NY: Pearson Education.
- HARGREAVES, D. H.; HESTOR, K. H.; MELLOR, J. M. (1975). *Deviance in classrooms*. London: Routledge and Kegan Paul.
- JENCKS, C. S.; SMITH, M. (1972). *Inequality: A Reassessment of the Effect of the Family and Schooling in America*. New York: Basic Books.
- JENSEN, A. R. (1969). How Much can We Boost IQ and Scholastic Achievement? *Harvard Educational Review*, 39, p. 1-123.
- JULIANO, J. M. M. (2015). *Indisciplina e sua relação com motivos, interesses e sentidos vinculados à atividade dos alunos: um estudo com uma classe de ensino médio da cidade de Medianeira-PR*. 2015. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual Paulista, Programa de Pós-Graduação em Educação.
- KOUNIM, J. (1977). *Discipline and Group Management*. New York: Robert E. Krieger Publishing.
- LAWRENCE, J.; STEED, D.; YOUNG, P. (1985). *Disruptive Children – Disruptive Schools?* London: Croom Helm.

- LAWSHE, C. H. (1975). A quantitative approach to content validity. *Personnel psychology*, 28(4), 563-575.
- LEDO, V. A. (2009). A indisciplina escolar nas pesquisas acadêmicas. 2009, 245 p. Dissertação (Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.
- LEVINE, D.; LEZOTTE, L. (1990). *Unusually Effective Schools: A Review and Analysis of Research and Practice*. Madison: National Center for Effective Schools Research and Development.
- LIMA, C. V. A. (2009). Experiências de indisciplina e aprendizagem: um estudo de caso em uma turma de um curso livre de inglês. 2009. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social.
- LIMA, L. M. (2020). Adaptação à vida na prisão: ferramentas para o levantamento de indicadores relevantes para a gestão da intervenção penitenciária. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Goiás, Programa de Pós-Graduação em Gestão Organizacional.
- LIRA, A. (2016). Indisciplina e violências: como alunos adolescentes veem seus professores. Tese (Doutorado) - Universidade Católica de Brasília, Programa de Pós-Graduação em Educação.
- MARTINS, A. H. L. (2018). Indisciplina em sala de aula: uma análise funcional. 2018. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Programa de Pós-Graduação em Educação: Psicologia da Educação.
- MARZANO, R. (2003). *What works in schools: Translating research in action*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- MARZANO, R. J.; PICKERING, D. J.; POLLOCK, J. E. (2001). *Classroom instruction that works: Research-based strategies for increasing student achievement*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- MATOS, D. A. S. (2016). A avaliação no ensino superior: concepções múltiplas de estudantes brasileiros. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.
- MATOS, D. A. S. (2006). A percepção dos alunos do comportamento comunicativo do professor de ciências. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.
- MATOS, D. A. S. (2015). Confiabilidade e concordância entre juízes: aplicações na área educacional. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 25, n. 59, p. 298-324, set./dez. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/eae/article/view/2750/2856>>. Acesso em: 1 out. 2020.
- MATOS, D. A. S.; JARDILINO, J. R. (2016). Os conceitos de concepção, percepção, representação e crença no campo educacional: similaridades, diferenças e implicações para a pesquisa. *Educação & Formação*, v. 1, n. 3, p. 20-31, 1 set. 2016.
- MONTEIL, J. M. (1989). *Eduquer et former. Perspectives psycho-sociales*. Grenoble: PUG.

- MORO, A.; VINHA, T. P.; MORAIS, A. (2019). Avaliação do clima escolar: construção e validação de instrumentos de medida. *Cad. Pesqui.*, São Paulo, v.49 n.172, abr./jun.
- MORTIMORE, P, *et al.* (1988) The Effects of School Membership on Pupils' Outcomes. *Research Papers in Education*, 3,1, p. 3-26.
- NAJLE, C. P. M. (2008). Relação entre professores e alunos com dificuldades de aprendizagem e comportamento: uma história de mudanças. 2008. Dissertação (Mestrado) - Universidade Presbiteriana Mackenzie, Programa de Pós-Graduação em Distúrbios do Desenvolvimento.
- PASQUALI, L. (Org.). (1999). *Instrumentos Psicológicos: manual prático de elaboração*. Brasília: LabPAM.
- PASQUALI, L. (2003) *Psicometria. Teoria dos testes na Psicologia e na Educação*. Petrópolis: Vozes.
- THE PLOWDEN REPORT. (1967). *Children and their Primary Schools*. London: HMSO.
- PRAIRAT, E. (2003). *Questions de discipline à l'école e tailleurs*. 2^o éditions. Ramonville Saint-Agne: érés.
- PRAIRAT, E. (2001). *Sanction et socialisation. Idées, résultats et problèmes*. Paris, Presses Universitaires de France, 2001, 2^e édition novembre 2002.
- REYNOLDS, D. (1976). The Delinquent School, In: WOODS, P. (Ed.). *The Process of Schooling*. London: Routledge & Kegan Paul.
- REYNOLDS, D.; TEDDLIE, C. (1995). *World Class Schools: A Review of Data from the International School Effectiveness Research Programme*. Paper Presented at the British Educational Research Association, Bath.
- ROGERS, C. (1983). *Um jeito de ser*. São Paulo: E.P.U.
- ROMANOWSKI, J. P; ENS, R. T. (2006). As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação. *Diálogo Educação*, Curitiba, v.6, n.19, set/dez.
- ROSENTHAL, R.; JACOBSON, L. (1968). *Pygmalion in the Classroom*. New York: Holt, Rinehart e Winston.
- RUTTER, M. *et al.* (1979). *Fifteen thousand Hours*. London: Open Books.
- SAMMONS, P.; HILLMAN, J.; MORTIMORE, P. (1995). *Key Characteristics of Effective Schools: A Review of School Effectiveness Research*. London: Office for Standards in Education (OFSTED).
- SANT'ANA, A. S. S. (2012). *A Indisciplina na educação física escolar*. 2012. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Educação Física.
- SANTO, J. A. R (2002). *Contributos para a formação de professores no âmbito da prevenção da indisciplina em sala de aula*. Tese (Doutorado em Ciências da Educação). Faculdade de psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Lisboa, Lisboa.

SANTOS, C. A. S. (2015). Impasse na sala de aula de matemática: indisciplina, ensino-aprendizagem e subjetividade. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social.

SANTOS, E. R. (2013). Representações Sociais de Professores do Ensino Básico sobre a Indisciplina Escolar. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Programa de Pós-Graduação em Educação.

SILVA, L. C.; MATOS, D. A. S. (2014). As percepções dos estudantes mineiros sobre a incidência de comportamentos de indisciplina em sala de aula: um estudo baseado nos dados do SIMAVE/PROEB 2007. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, vol. 19, nº. 58, p. 713-729, jul./set.

SILVA, L. C.; MATOS, D. A. S. (2017). Indisciplina no Pisa: entre o intra e o extraescolar. Est. Aval. Educ., São Paulo, v. 28, n. 68, p. 382-416, maio/ago.

SILVA, L. C. (2017). Clima Disciplinar, Oportunidades de Aprendizado e Formação Docente. Rev. Eletrônica Pesquiseduca, v. 09, n. 18, p. 439-466, mai/ago.

SILVA, L. C. (2007). Disciplina e indisciplina na aula: uma perspectiva sociológica. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social.

SILVA, L. C. (2015). Os professores e a problemática da indisciplina na sala de aula. Anais do I Seminário Nacional: Currículo em movimento – Perspectivas atuais. Belo Horizonte, Nov. 2010. Disponível em: <http://www.unifal-mg.edu.br/pibid/files/GT_In_Disciplina_02.pdf>. Acesso em: 21 set. 2020.

SILVA, L. C.; NOGUEIRA, M. A. (2008). Indisciplina ou violência na escola? Uma distinção possível e necessária. In: GONÇALVES, L. O.; TOSTA, S. P. (Orgs.). A síndrome do medo contemporâneo e a violência escolar. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 15-62.

SILVEIRA, M. L. D. S. (2007). A indisciplina em sala de aula: o que pensam professores e alunos. Dissertação (Mestrado) – Universidade Católica de Santos, Programa de Pós-Graduação em Educação.

SORTKAER, B.; REIMER, D. (2016). Disciplinary climate and student achievement: evidence from schools and classrooms. Denmark: Aarhus University. (Working paper Danish School of Education).

SOUZA, D. B. (2005). Representações sociais sobre indisciplina em sala de aula dos professores em início de carreira da rede municipal de Presidente Prudente-SP: implicações para a formação inicial. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual Paulista, Programa de Pós-Graduação em Educação.

STODOLSKY, S. (1984). Teacher evaluation: The limits of looking. Educational Researcher, 13, p. 11-18.

SZENCZUK, D. P. (2004). (In)Disciplina Escolar: Um Estudo da Produção Discente nos Programas de Pós-Graduação em Educação (1981-2001). 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba.

VINCENT, G.; LAHIRE, B.; THIN, D. (2001). Sobre a história e a teoria da forma escolar. Educação em Revista, Belo Horizonte: n.33, 2001, p. 7-47.

WALBERG, H. J.; HAERTEL, G. D. (1980). Validity and use of educational environment assessments. *Studies in Educational Evaluation*, 6, p. 225-238.

WEBER, Max. *Economia e sociedade: fundamentos da sociologia compreensiva*. Brasília: UnB, 2012. v. 2, 580 p.

WILSON, F. R.; PAN, W; SCHUMSKY, D. A. (2012). Recalculation of the Critical Values for Lawshe's Content Validity Ratio. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development* 45(3), 197-210.

YASUMARU, V. T. (2006). *Comportamentos de indisciplina: um estudo com a 4a. série do ensino fundamental*. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Programa de Pós-Graduação em Educação: Psicologia da Educação.

ZANDONATO, Z. L. (2004). *Indisciplina escolar e relação professor - aluno, uma análise sob as perspectivas moral e institucional*. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual Paulista, Programa de Pós-Graduação em Educação.

ZECHI, J. A. M. (2008). *Violência e Indisciplina em meio escolar: Aspectos teórico-metodológicos da produção acadêmica no período de 2000 a 2005*. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Programa de Pós-Graduação em Educação.

ANEXOS

ITENS RETIRADOS OU ADAPTADOS DE OUTROS INSTRUMENTOS (PROEB, PISA)

VARIÁVEL PROEB (2007)	QUESTÕES	CONSTRUTO	ITENS
Indisciplina	33- Com que frequência há barulho e desordem na sala de aula?	Comunicação na sala de aula	Com que frequência o barulho dos alunos atrapalha a aula?
		Relações entre alunos	Com que frequência a bagunça e a desordem dos alunos atrapalha a aula?
Exigência do professor	25 - Com que frequência o(a) professor(a) exige que os alunos estudem e prestem atenção nas aulas?	Nível de exigência do professor	Com que frequência o professor cobra que os alunos estudem durante a aula?
	26 - Com que frequência o(a) professor(a) exige que os trabalhos dos alunos sejam bem feitos?		Com que frequência o professor cobra que os alunos prestem atenção nas aulas?
Interesse e compromisso do professor	30 - Com que frequência o(a) professor(a) continua a explicar até que todos os alunos entendam a matéria?	Interesse e compromisso do professor	Com que frequência o professor continua a explicar a matéria até que os alunos aprendam?
	31 - Com que frequência o(a) professor(a) se esforça para ajudar os alunos?		Com que frequência o professor se esforça para ajudar os alunos?
Abertura e disponibilidade do professor	28 - Com que frequência o(a) professor(a) dá oportunidade de os alunos expressarem suas opiniões?	Abertura e aproximação em relação aos alunos	Com que frequência o professor dá oportunidade aos alunos de expressarem as suas opiniões ou pontos de vista em sala de aula?
	29 - Com que frequência o(a) professor(a) está disponível para esclarecer as dúvidas dos alunos?		Com que frequência o professor está disponível para esclarecer as dúvidas dos alunos?
VARIÁVEL PISA (2012)	QUESTÕES	CONSTRUTO	ITENS
Índice do clima disciplinar	Há barulho e desordem.	Comunicação na sala de aula	Com que frequência o barulho dos alunos atrapalha a aula?
		Relações entre alunos	Com que frequência a bagunça e a desordem dos alunos atrapalha a aula?

FONTE: Elaboração da autora. Baseado nos dados do Proeb (2007) e Pisa (2012).

FORMULÁRIO DE ANÁLISE DOS JUÍZES

UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO - UFOP
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS – ICHS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGE
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO - DEEDU

Formulário de Análise dos Juízes**Título do Projeto:**

**CLIMA DISCIPLINAR E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DOS DOCENTES:
CONSTRUÇÃO DE DOIS INSTRUMENTOS DE PESQUISA**

DADOS DOS JUÍZES:

Nome do(a) Juiz(a):

Instituição:

E-mail:

Telefone:

Graduação:

Mestrado:

Doutorado:

Pesquisadores Responsáveis:

Ranna Alves, Luciano Campos da Silva, Daniel Abud Seabra Matos

Telefone para contato: (31) 992845247**E-mail:** lucianocampos@ufop.edu.br

APRESENTAÇÃO

PREZADO(A) COLEGA PESQUISADOR(A),

Solicitamos a sua participação em nossa pesquisa intitulada “**CLIMA DISCIPLINAR E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DOS DOCENTES: CONSTRUÇÃO DE DOIS INSTRUMENTOS DE PESQUISA**”. A pesquisa está sendo desenvolvida no âmbito do trabalho de mestrado em educação da estudante Ranna Alves, sob orientação dos professores Luciano Campos da Silva e Daniel Abud Seabra Matos da Universidade Federal de Ouro Preto - UFOP.

O objetivo desta pesquisa é a construção de dois instrumentos de pesquisa de caráter quantitativo para a realização de diagnóstico do clima disciplinar em salas de aula de escolas públicas e privadas, bem como de características e práticas pedagógicas dos docentes associadas à prevenção da indisciplina e melhoria do ambiente de aprendizagem em sala de aula.

Nesse sentido, elaboramos duas escalas psicométricas para estudantes do 6º ao 9º anos. As respostas aos itens são feitas em uma escala *Likert* de quatro pontos: **nunca, raramente, frequentemente e sempre**. A medida por frequência se mostra adequada, uma vez que comportamentos como os de indisciplina têm a sua gravidade medida especialmente pela frequência com que atingem o cotidiano escolar (SILVA; NOGUEIRA, 2008). Dado que o objetivo dos instrumentos é mensurar a frequência dos comportamentos de indisciplina e as características das práticas pedagógicas empregadas durante a aula de cada um dos professores que lecionam em uma determinada classe, os itens deverão ser respondidos seguindo o modelo abaixo:

Q1- COM QUE FREQUÊNCIA HÁ BARULHO E DESORDEM EM SALA DE AULA? **DURANTE A AULA DE:**

	Nunca	Raramente	Frequentemente	Sempre	Não sei
MATEMÁTICA	<input type="text"/> 1	<input type="text"/> 2	<input type="text"/> 3	<input type="text"/> 4	<input type="text"/> 5
PORTUGUÊS	<input type="text"/> 1	<input type="text"/> 2	<input type="text"/> 3	<input type="text"/> 4	<input type="text"/> 5
HISTÓRIA	<input type="text"/> 1	<input type="text"/> 2	<input type="text"/> 3	<input type="text"/> 4	<input type="text"/> 5
CIÊNCIAS	<input type="text"/> 1	<input type="text"/> 2	<input type="text"/> 3	<input type="text"/> 4	<input type="text"/> 5
INGLÊS	<input type="text"/> 1	<input type="text"/> 2	<input type="text"/> 3	<input type="text"/> 4	<input type="text"/> 5

A construção das escalas segue o modelo proposto por Pasquali (1999). Sua tarefa será nos auxiliar nos procedimentos de validação teórica do questionário (PASQUALI, 1999). São dois instrumentos: 1) Diagnóstico do clima disciplinar, 2) Características e práticas pedagógicas dos professores. A versão final terá também uma seção introdutória sobre as características socioculturais dos estudantes.

Em cada seção, antes de iniciar a sua tarefa, faremos uma breve contextualização teórica do tema e daremos instruções para facilitar a sua participação como juiz.

Muitíssimo obrigado pela sua colaboração!!!

INSTRUMENTO 1: DIAGNÓSTICO DO CLIMA DISCIPLINAR

Medir o clima disciplinar não é uma tarefa complexa, uma vez que, conforme indica a literatura especializada, definir indisciplina é uma tarefa difícil. O conceito de indisciplina é geralmente definido em relação ao conceito de disciplina. Em seu sentido mais usual, a palavra *disciplina* tende a designar um conjunto de regras e procedimentos que regulam a vida dos indivíduos no âmbito de uma determinada instituição. Esse conjunto de regras e os mecanismos empregados para colocá-las em funcionamento no interior das escolas e das salas de aula constituem o que comumente se chama “disciplina escolar”. Como sabemos, toda organização social, dos grandes aos pequenos grupos, para alcançar os seus objetivos, procura estabelecer regras de conduta e de convívio para os seus membros. Logo, a indisciplina tende a ser definida como a negação ou o não cumprimento das regras estabelecidas ou mesmo pactuadas no ambiente escolar, denotando, muitas vezes, a própria perturbação ou desordem causada pelo seu não cumprimento. Contudo, conforme indicam os estudos interacionista, o desvio não constitui uma mera qualidade do ato cometido por uma pessoa. Ao contrário, ele é sempre uma consequência da aplicação, pelos outros, de normas e sanções a um “transgressor”. Desse modo, para se definir os tipos de comportamentos que são caracterizados como indisciplina seria necessário identificar as regras que são exigidas dos alunos nos diferentes contextos escolares e que se modificam sempre em função dos contextos sociais, políticos, históricos e culturais (BECKER, 1985, pag. 33). Embora seja bastante difícil classificar um comportamento como indisciplina sem recorrer ao contexto em que a relação pedagógica ocorre, temos verificado um grande esforço por parte dos pesquisadores no sentido de inventariar esses comportamentos e de descrever os seus tipos ou categorias mais comuns. Isso tem sido especialmente possível devido ao fato de que, em que pese o fato da disciplina variar de acordo com os contextos específicos, uma significativa parte das regras que orientam as condutas dos alunos nas escolas e salas de aula serem indistintamente valorizadas, independentemente dos contextos de sua aplicação o que denota certa universalidade da “forma escolar”. (HARGREAVES *et al.*, 1975; ESTRELA, 1986; AMADO, 1998; SANTO, 2002, SILVA; NOGUEIRA, 2008).

Na escala que estamos construindo, procuramos definir construtos que descrevam os principais tipos de indisciplina abordados pela literatura, em que pese algumas diferenças pontuais entre autores. Para cada construto, foram elaborados itens que procuram descrever comportamentos dos alunos associados a cada tipo específico de indisciplina. O diagnóstico do clima disciplinar será realizado com base nas respostas a esses itens.

Sua tarefa

Nos quadros abaixo, apresentamos os construtos referentes ao fenômeno da indisciplina, suas respectivas definições e os diferentes itens que buscam descrever comportamentos típicos de cada construto. No início de cada quadro estão as questões colocadas como instrução.

Quadro 1- Construtos e itens: comportamentos de indisciplina

Questão: Quanto você considera o texto linguisticamente adequado para alunos do Ensino Fundamental II (6º ao 9º anos)?

Sendo 1 para "Nenhum pouco" e 4 para "Totalmente adequado".

Construtos	Definições	Itens	Grau de adequação			
			1 para "Nenhum pouco"	2	3	4 para "Totalmente adequado"
Comunicação na sala de aula	Descreve comportamentos que violam as formas de comunicação autorizadas e valorizadas pelos professores em sala de aula.	1) Com que frequência o barulho dos alunos atrapalha a aula?	1 ()	2 ()	3 ()	4 ()
		2) Com que frequência há desordem em sala de aula?	1 ()	2 ()	3 ()	4 ()
		3) Com que frequência a conversa dos alunos atrapalha o professor a explicar a matéria?	1 ()	2 ()	3 ()	4 ()
Mobilidade em sala de aula	Descreve comportamentos que violam as regras que definem a mobilidade permitida aos alunos no espaço da sala de aula.	4) Com que frequência os alunos circulam pela sala de aula atrapalhando o professor a explicar a matéria?	1 ()	2 ()	3 ()	4 ()
		5) Com que frequência os alunos saem da sala de aula sem a permissão do professor?	1 ()	2 ()	3 ()	4 ()

Cumprimento de horários em sala de aula	Descreve comportamentos que violam o cumprimento dos horários em sala de aula	6) Com que frequência os alunos chegam atrasados em sala de aula?	1 ()	2 ()	3 ()	4 ()
		7) Com que frequência os alunos faltam de propósito à aula? (“matam a aula”)	1 ()	2 ()	3 ()	4 ()
Atividades em sala de aula	Descreve comportamentos que violam as regras que definem os deveres e as formas de realização das atividades propostas pelos professores em sala de aula.	8) Com que frequência os celulares tiram a atenção dos alunos durante a aula?	1 ()	2 ()	3 ()	4 ()
		9) Com que frequência os alunos deixam de realizar as atividades durante as aulas do professor?	1 ()	2 ()	3 ()	4 ()
Relações entre os alunos	Descreve comportamentos que violam as regras que definem as formas adequadas de relação entre os alunos em sala de aula.	10) Com que frequência as brincadeiras entre os alunos atrapalham a aula?	1 ()	2 ()	3 ()	4 ()
		11) Com que frequência as gozações (zoadões) entre os alunos atrapalham a aula?	1 ()	2 ()	3 ()	4 ()
		12) Com que frequência os alunos discutem verbalmente em sala de aula?	1 ()	2 ()	3 ()	4 ()
		13) Com que frequência os alunos xingam os colegas em sala de aula?	1 ()	2 ()	3 ()	4 ()
	Descreve comportamentos que violam as regras que definem as formas adequadas de relação	14) Com que frequência os alunos desobedecem às ordens do professor?	1 ()	2 ()	3 ()	4 ()

Relações entre alunos e professores	dentre alunos e professores em sala de aula.	15) Com que frequência as gozações (zoeiras) dos alunos com o professor atrapalham a aula?	1 ()	2 ()	3 ()	4 ()
		16) Com que frequência os alunos respondem de forma mal educada ao professor?	1 ()	2 ()	3 ()	4 ()
		17) Com que frequência as brincadeiras dos alunos com o professor atrapalham a aula?	1 ()	2 ()	3 ()	4 ()

Quadro 1- Construtos e itens: comportamentos de indisciplina

Questão: Quanto o item descreve o construto apresentado?

Sendo 1 para "Nenhum pouco" e 4 para "Descreve totalmente o construto".

Construtos	Definições	Itens	Descrição do construto 1 para "Nenhum pouco" e 4 para "Descreve totalmente o construto".			
Comunicação na sala de aula	Descreve comportamentos que violam as formas de comunicação autorizadas e valorizadas pelos professores em sala de aula.	1) Com que frequência o barulho dos alunos atrapalha a aula?	1 ()	2 ()	3 ()	4 ()
		2) Com que frequência há desordem em sala de aula?	1 ()	2 ()	3 ()	4 ()
		3) Com que frequência a conversa dos alunos atrapalha o professor a explicar a matéria?	1 ()	2 ()	3 ()	4 ()

Mobilidade em sala de aula	Descreve comportamentos que violam as regras que definem a mobilidade permitida aos alunos no espaço da sala de aula.	4) Com que frequência os alunos circulam pela sala de aula atrapalhando o professor a explicar a matéria?	1 ()	2 ()	3 ()	4 ()
		5) Com que frequência os alunos saem da sala de aula sem a permissão do professor?	1 ()	2 ()	3 ()	4 ()
Cumprimento de horários em sala de aula	Descreve comportamentos que violam o cumprimento dos horários em sala de aula	6) Com que frequência os alunos chegam atrasados em sala de aula?	1 ()	2 ()	3 ()	4 ()
		7) Com que frequência os alunos faltam de propósito à aula? (“matam a aula”)	1 ()	2 ()	3 ()	4 ()
Atividades em sala de aula	Descreve comportamentos que violam as regras que definem os deveres e as formas de realização das atividades propostas pelos professores em sala de aula.	8) Com que frequência os celulares tiram a atenção dos alunos durante a aula?	1 ()	2 ()	3 ()	4 ()
		9) Com que frequência os alunos deixam de realizar as atividades durante as aulas do professor?	1 ()	2 ()	3 ()	4 ()
Relações entre os alunos	Descreve comportamentos que violam as regras que definem as formas adequadas de relação entre os alunos em sala de aula.	10) Com que frequência as brincadeiras entre os alunos atrapalham a aula?	1 ()	2 ()	3 ()	4 ()
		11) Com que frequência as gozações (zoações) entre os alunos atrapalham a aula?	1 ()	2 ()	3 ()	4 ()

		12) Com que frequência os alunos discutem verbalmente em sala de aula?	1 ()	2 ()	3 ()	4 ()
		13) Com que frequência os alunos xingam os colegas em sala de aula?	1 ()	2 ()	3 ()	4 ()
Relações entre alunos e professores	Descreve comportamentos que violam as regras que definem as formas adequadas de relação dentre alunos e professores em sala de aula.	14) Com que frequência os alunos desobedecem às ordens do professor?	1 ()	2 ()	3 ()	4 ()
		15) Com que frequência as gozações (zoadões) dos alunos com o professor atrapalham a aula?	1 ()	2 ()	3 ()	4 ()
		16) Com que frequência os alunos respondem de forma mal educada ao professor?	1 ()	2 ()	3 ()	4 ()
		17) Com que frequência as brincadeiras dos alunos com o professor atrapalham a aula?	1 ()	2 ()	3 ()	4 ()

Quadro 1- Construtos e itens: comportamentos de indisciplina

Questão: Você considera o item essencial?

Aqui as opções de resposta são apenas sim ou não.

Construtos	Definições	Itens	Essencialidade do item Sim ou não

Comunicação na sala de aula	Descreve comportamentos que violam as formas de comunicação autorizadas e valorizadas pelos professores em sala de aula.	1) Com que frequência o barulho dos alunos atrapalha a aula?	Sim ()	Não ()
		2) Com que frequência há desordem em sala de aula?	Sim ()	Não ()
		3) Com que frequência a conversa dos alunos atrapalha o professor a explicar a matéria?	Sim ()	Não ()
Mobilidade em sala de aula	Descreve comportamentos que violam as regras que definem a mobilidade permitida aos alunos no espaço da sala de aula.	4) Com que frequência os alunos circulam pela sala de aula atrapalhando o professor a explicar a matéria?	Sim ()	Não ()
		5) Com que frequência os alunos saem da sala de aula sem a permissão do professor?	Sim ()	Não ()
Cumprimento de horários em sala de aula	Descreve comportamentos que violam o cumprimento dos horários em sala de aula	6) Com que frequência os alunos chegam atrasados em sala de aula?	Sim ()	Não ()
		7) Com que frequência os alunos faltam de propósito à aula? (“matam a aula”)	Sim ()	Não ()
Atividades em sala de aula	Descreve comportamentos que violam as regras que definem os deveres e as formas de realização das atividades propostas pelos professores em sala de aula.	8) Com que frequência os celulares tiram a atenção dos alunos durante a aula?	Sim ()	Não ()
		9) Com que frequência os alunos deixam de realizar as atividades durante as aulas do professor?	Sim ()	Não ()

Relações entre os alunos	Descreve comportamentos que violam as regras que definem as formas adequadas de relação entre os alunos em sala de aula.	10) Com que frequência as brincadeiras entre os alunos atrapalham a aula?	Sim ()	Não ()
		11) Com que frequência as gozações (zoeiras) entre os alunos atrapalham a aula?	Sim ()	Não ()
		12) Com que frequência os alunos discutem verbalmente em sala de aula?	Sim ()	Não ()
		13) Com que frequência os alunos xingam os colegas em sala de aula?	Sim ()	Não ()
Relações entre alunos e professores	Descreve comportamentos que violam as regras que definem as formas adequadas de relação entre alunos e professores em sala de aula.	14) Com que frequência os alunos desobedecem às ordens do professor?	Sim ()	Não ()
		15) Com que frequência as gozações (zoeiras) dos alunos com o professor atrapalham a aula?	Sim ()	Não ()
		16) Com que frequência os alunos respondem de forma mal educada ao professor?	Sim ()	Não ()
		17) Com que frequência as brincadeiras dos alunos com o professor atrapalham a aula?	Sim ()	Não ()

Quadro 1- Construtos e itens: comportamentos de indisciplina

Questão: Você tem alguma sugestão de alteração do item? Essa opção é obrigatória apenas no caso de o item ser considerado inadequado. Se considerar que o item pertence a um construto diferente, por favor indique o construto que considera mais adequado. Caso não tenha nenhuma sugestão, basta deixar em branco.

Construtos	Definições	Itens	Sugestões e alterações
Comunicação na sala de aula	Descreve comportamentos que violam as formas de comunicação autorizadas e valorizadas pelos professores em sala de aula.	1) Com que frequência o barulho dos alunos atrapalha a aula?	
		2) Com que frequência há desordem em sala de aula?	
		3) Com que frequência a conversa dos alunos atrapalha o professor a explicar a matéria?	
Mobilidade em sala de aula	Descreve comportamentos que violam as regras que definem a mobilidade permitida aos alunos no espaço da sala de aula.	4) Com que frequência os alunos circulam pela sala de aula atrapalhando o professor a explicar a matéria?	
		5) Com que frequência os alunos saem da sala de aula sem a permissão do professor?	
Cumprimento de horários em sala de aula	Descreve comportamentos que violam o cumprimento dos horários em sala de aula	6) Com que frequência os alunos chegam atrasados em sala de aula?	
		7) Com que frequência os alunos faltam de propósito à aula? (“matam a aula”)	

Atividades em sala de aula	Descreve comportamentos que violam as regras que definem os deveres e as formas de realização das atividades propostas pelos professores em sala de aula.	8) Com que frequência os celulares tiram a atenção dos alunos durante a aula?	
		9) Com que frequência os alunos deixam de realizar as atividades durante as aulas do professor?	
Relações entre os alunos	Descreve comportamentos que violam as regras que definem as formas adequadas de relação entre os alunos em sala de aula.	10) Com que frequência as brincadeiras entre os alunos atrapalham a aula?	
		11) Com que frequência as gozações (zoações) entre os alunos atrapalham a aula?	
		12) Com que frequência os alunos discutem verbalmente em sala de aula?	
		13) Com que frequência os alunos xingam os colegas em sala de aula?	
Relações entre alunos e professores	Descreve comportamentos que violam as regras que definem as formas adequadas de relação dentre alunos e professores em sala de aula.	14) Com que frequência os alunos desobedecem às ordens do professor?	
		15) Com que frequência as gozações (zoações) dos alunos com o professor atrapalham a aula?	
		16) Com que frequência os alunos respondem de forma mal educada ao professor?	
		17) Com que frequência as brincadeiras dos alunos com o professor atrapalham a aula?	

INSTRUMENTO 2: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DOS DOCENTES

A busca de relações entre as características e práticas pedagógicas dos professores e o fenômeno da indisciplina escolar não é algo recente. Em que pese a natureza multicausal desse fenômeno, desde os trabalhos clássicos desenvolvidos por Kounin na década de 1970, pesquisadores filiados às mais diversas linhas de investigação, do *classroom management* ao interacionismo simbólico, têm evidenciado a impossibilidade de se analisar esse fenômeno independentes do modo como os professores realizam as suas ações educativas em sala de aula.

Para a construção da escala que será aplicada nesta pesquisa, foi realizada uma revisão bibliográfica buscando identificar algumas características dos professores e suas práticas pedagógicas em sala de aula comumente associadas à eficácia do trabalho pedagógico e, em especial, à prevenção da indisciplina e conseqüente à melhoria do ambiente de aprendizagem de sala de aula. Essas práticas se relacionam a aspectos como as características pessoais dos professores e da matéria lecionada, características da prática pedagógica do professor em termos de ensino, formas de exercício da autoridade empregada e formas de relação com os alunos. Posteriormente, foram definidos os construtos pertencentes a esses grupos, suas definições e respectivos itens.

Sua tarefa

Nos quadros abaixo, apresentamos os construtos referentes às práticas dos professores, suas respectivas definições e os diferentes itens que buscam descrever comportamentos típicos de cada construto. No início de cada quadro estão as questões colocadas como instrução.

Quadro 2- Construtos e itens: práticas dos professores

Questão: Quanto você considera o texto linguisticamente adequado para alunos do Ensino Fundamental II (6º ao 9º anos)?

Sendo 1 para "Nenhum pouco" e 4 para "Totalmente adequado".

Construtos	Definição	Itens	Grau de adequação 1 para "Nenhum pouco" e 4 para "Totalmente adequado"			
			1	2	3	4
Nível de exigência do professor	Descreve práticas que demonstram um alto nível de exigência do professor em relação aos alunos no que diz respeito ao desenvolvimento da aula, ao comportamento e ao aprendizado.	1) Com que frequência o professor exige que os alunos estudem?	()	()	()	()
		2) Com que frequência o professor exige que os alunos prestem atenção nas aulas?	()	()	()	()
		3) Com que frequência o professor exige que os trabalhos dos alunos sejam bem feitos?	()	()	()	()
		4) Com que frequência o professor exige que os alunos estejam presente nas aulas?	()	()	()	()
		5) Com que frequência o professor exige que os alunos se comportem bem em sala de aula?	()	()	()	()
Interesse e compromisso do professor	Descreve práticas que demonstram o interesse do professor em relação aos as	6) Com que frequência o professor falta às aulas?	()	()	()	()
		7) Com que frequência o professor continua a explicar a matéria até que os alunos aprendam?	()	()	()	()

	aulas e a aprendizagem dos alunos.		()	()	()	()
		8) Com que frequência o professor se esforça para ajudar os alunos?	1 ()	2 ()	3 ()	4 ()
		9) Com que frequência o professor explica individualmente a matéria aos alunos?	1 ()	2 ()	3 ()	4 ()
		10) Com que frequência o professor chega em sala de aula atrasado?	1 ()	2 ()	3 ()	4 ()
Abertura e aproximação em relação aos alunos	Descreve práticas que demonstram a abertura e aproximação do professor em relação aos alunos e aos seus interesses.	11) Com que frequência o professor dá oportunidade de os alunos expressarem as suas opiniões e pontos de vista em sala de aula?	1 ()	2 ()	3 ()	4 ()
		12) Com que frequência o professor está disponível para esclarecer as dúvidas dos alunos?	1 ()	2 ()	3 ()	4 ()
		13) Com que frequência o professor está disponível para conversar sobre assuntos de interesse dos alunos?	1 ()	2 ()	3 ()	4 ()
		14) Com que frequência o professor trata com respeito os alunos?	1 ()	2 ()	3 ()	4 ()
		15) Com que frequência o professor está aberto a conversar sobre questões ou problemas pessoais dos alunos?	1 ()	2 ()	3 ()	4 ()

Competências de ensino	Descreve práticas de ensino da matéria em sala de aula.	16) Com que frequência o professor consegue fazer com que os alunos participem da aula?	1 ()	2 ()	3 ()	4 ()
		17) Com que frequência o professor planeja adequadamente as aulas?	1 ()	2 ()	3 ()	4 ()
		18) Com que frequência o professor apresenta os objetivos da aula aos alunos?	1 ()	2 ()	3 ()	4 ()
		19) Com que frequência o professor utiliza diferentes formas ou estratégias para ensinar a matéria?	1 ()	2 ()	3 ()	4 ()
		20) Com que frequência o professor explica adequadamente aos alunos o que deve ser feito durante a sua aula?	1 ()	2 ()	3 ()	4 ()
		21) Com que frequência o professor demonstra saber explicar a matéria?	1 ()	2 ()	3 ()	4 ()
		22) Com que frequência o professor faz perguntas individuais aos alunos sobre a matéria durante a aula?	1 ()	2 ()	3 ()	4 ()
Ludicidade e humor	Descreve práticas que demonstram o uso do humor e da ludicidade para explicar a matéria ou manter os alunos conectados à aula.	23) Com que frequência o professor demonstra ter bom humor durante a aula?	1 ()	2 ()	3 ()	4 ()
		24) Com que frequência o professor utiliza estratégias divertidas para ensinar a matéria?	1 ()	2 ()	3 ()	4 ()

		25) Com que frequência o professor dá uma pausa na explicação da matéria para descontraír ou contar estórias aos alunos?	1 ()	2 ()	3 ()	4 ()
Práticas de justiça em sala de aula	Descreve práticas que demonstram que o professor é justo nas suas relações com os alunos.	26) Com que frequência o professor é justo ao atribuir notas às avaliações feitas pelos alunos?	1 ()	2 ()	3 ()	4 ()
		27) Com que frequência o professor ajuda todos os alunos de forma igual?	1 ()	2 ()	3 ()	4 ()
		28) Com que frequência o professor é justo ao chamar a atenção dos alunos em sala de aula?	1 ()	2 ()	3 ()	4 ()
		29) Com que frequência o professor é justo ao castigar ou punir os alunos em sala de aula?	1 ()	2 ()	3 ()	4 ()
Expectativas positivas em relação aos alunos	Descreve práticas que demonstram que o professor mantém expectativas positivas em relação ao comportamento e a aprendizagem dos alunos.	30) Com que frequência o professor demonstra confiar na capacidade do aluno aprender a matéria?	1 ()	2 ()	3 ()	4 ()
		31) Com que frequência o professor demonstra acreditar que os alunos podem se comportar bem em sala de aula?	1 ()	2 ()	3 ()	4 ()
		32) Com que frequência o professor elogia os alunos pelo bom desempenho em avaliações?	1 ()	2 ()	3 ()	4 ()
		33) Com que frequência o professor elogia os alunos pelo bom comportamento em sala de aula?	1 ()	2 ()	3 ()	4 ()

		34) Com que frequência o professor elogia os alunos pelo bom desempenho na realização de atividades em sala de aula?	1 ()	2 ()	3 ()	4 ()
Consistência normativa	Descreve práticas que demonstram que o professor é consistente na aplicação das regras em sala de aula.	35) Com que frequência o professor demonstra firmeza na aplicação das regras em sala de aula?	1 ()	2 ()	3 ()	4 ()
		36) Com que frequência o professor define claramente para os alunos quais são as regras e como eles devem se comportar durante as aulas?	1 ()	2 ()	3 ()	4 ()
		37) Com que frequência o professor ignora os comportamentos de indisciplina dos alunos durante as aulas?	1 ()	2 ()	3 ()	4 ()
		38) Com que frequência o professor chama a atenção dos alunos de forma igualitária durante as aulas?	1 ()	2 ()	3 ()	4 ()
		39) Com que frequência o professor cumpre as ameaças que faz aos alunos devido à indisciplina cometida durante as aulas?	1 ()	2 ()	3 ()	4 ()
Testemunhaço	Descreve práticas que demonstram que o professor é capaz de presenciar e estar atento a tudo que acontece em sala de aula.	40) Com que frequência o professor demonstra estar atento ao comportamento dos alunos durante as aulas?	1 ()	2 ()	3 ()	4 ()
		41) Com que frequência o professor demonstra estar atento ao que acontece durante as aulas?	1 ()	2 ()	3 ()	4 ()
		42) Com que frequência o professor circula pela sala de aula supervisionando os alunos enquanto eles realizam as atividades?	1 ()	2 ()	3 ()	4 ()

Intervenções disciplinares	Descreve práticas de intervenção sobre os atos de indisciplina dos alunos.	43) Com que frequência o professor intervém sobre os comportamentos de indisciplina dos alunos logo que eles se iniciam?	1 ()	2 ()	3 ()	4 ()
		44) Com que frequência o professor intervém sobre os comportamentos de indisciplina dos alunos de maneira firme, mas educada?	1 ()	2 ()	3 ()	4 ()
		45) Com que frequência o professor intervém sobre os comportamentos de indisciplina dos alunos de maneira breve, sem perder muito tempo da aula?	1 ()	2 ()	3 ()	4 ()
		46) Com que frequência o professor intervém sobre os comportamentos de indisciplina expondo ou humilhando os alunos na frente dos colegas?	1 ()	2 ()	3 ()	4 ()
		47) Com que frequência o professor intervém sobre os comportamentos de indisciplina dos alunos de maneira exaltada ou utilizando gritos e xingamentos?	1 ()	2 ()	3 ()	4 ()

Quadro 2- Construtos e itens: práticas dos professores

Questão: Quanto o item descreve o construto apresentado?

Sendo 1 para "Nenhum pouco" e 4 para "Descreve totalmente o construto".

Construtos	Definição	Itens	Descrição do construto			
			1 para "Nenhum pouco"	2	3	4 para "Descreve totalmente o construto".
Nível de exigência do professor	Descreve práticas que demonstram um alto nível de exigência do professor em relação aos alunos no que diz respeito ao desenvolvimento da aula, ao comportamento e ao aprendizado.	1) Com que frequência o professor exige que os alunos estudem?	1 ()	2 ()	3 ()	4 ()
		2) Com que frequência o professor exige que os alunos prestem atenção nas aulas?	1 ()	2 ()	3 ()	4 ()
		3) Com que frequência o professor exige que os trabalhos dos alunos sejam bem feitos?	1 ()	2 ()	3 ()	4 ()
		4) Com que frequência o professor exige que os alunos estejam presente nas aulas?	1 ()	2 ()	3 ()	4 ()
		5) Com que frequência o professor exige que os alunos se comportem bem em sala de aula?	1 ()	2 ()	3 ()	4 ()
		6) Com que frequência o professor falta às aulas?	1 ()	2 ()	3 ()	4 ()

Interesse e compromisso do professor	Descreve práticas que demonstram o interesse do professor em relação aos alunos e a aprendizagem dos alunos.	7) Com que frequência o professor continua a explicar a matéria até que os alunos aprendam?	1 ()	2 ()	3 ()	4 ()
		8) Com que frequência o professor se esforça para ajudar os alunos?	1 ()	2 ()	3 ()	4 ()
		9) Com que frequência o professor explica individualmente a matéria aos alunos?	1 ()	2 ()	3 ()	4 ()
		10) Com que frequência o professor chega em sala de aula atrasado?	1 ()	2 ()	3 ()	4 ()
Abertura e aproximação em relação aos alunos	Descreve práticas que demonstram a abertura e aproximação do professor em relação aos alunos e aos seus interesses.	11) Com que frequência o professor dá oportunidade de os alunos expressarem as suas opiniões e pontos de vista em sala de aula?	1 ()	2 ()	3 ()	4 ()
		12) Com que frequência o professor está disponível para esclarecer as dúvidas dos alunos?	1 ()	2 ()	3 ()	4 ()
		13) Com que frequência o professor está disponível para conversar sobre assuntos de interesse dos alunos?	1 ()	2 ()	3 ()	4 ()
		14) Com que frequência o professor trata com respeito os alunos?	1 ()	2 ()	3 ()	4 ()
		15) Com que frequência o professor está aberto a conversar sobre questões ou problemas pessoais dos alunos?	1 ()	2 ()	3 ()	4 ()

Competências de ensino	Descreve práticas de ensino da matéria em sala de aula.	16) Com que frequência o professor consegue fazer com que os alunos participem da aula?	1 ()	2 ()	3 ()	4 ()
		17) Com que frequência o professor planeja adequadamente as aulas?	1 ()	2 ()	3 ()	4 ()
		18) Com que frequência o professor apresenta os objetivos da aula aos alunos?	1 ()	2 ()	3 ()	4 ()
		19) Com que frequência o professor utiliza diferentes formas ou estratégias para ensinar a matéria?	1 ()	2 ()	3 ()	4 ()
		20) Com que frequência o professor explica adequadamente aos alunos o que deve ser feito durante a sua aula?	1 ()	2 ()	3 ()	4 ()
		21) Com que frequência o professor demonstra saber explicar a matéria?	1 ()	2 ()	3 ()	4 ()
		22) Com que frequência o professor faz perguntas individuais aos alunos sobre a matéria durante a aula?	1 ()	2 ()	3 ()	4 ()
Ludicidade e humor	Descreve práticas que demonstram o uso do humor e da ludicidade para explicar a matéria ou manter os alunos conectados à aula.	23) Com que frequência o professor demonstra ter bom humor durante a aula?	1 ()	2 ()	3 ()	4 ()
		24) Com que frequência o professor utiliza estratégias divertidas para ensinar a matéria?	1 ()	2 ()	3 ()	4 ()

		25) Com que frequência o professor dá uma pausa na explicação da matéria para descontrair ou contar histórias aos alunos?	1 ()	2 ()	3 ()	4 ()
Práticas de justiça em sala de aula	Descreve práticas que demonstram que o professor é justo nas suas relações com os alunos.	26) Com que frequência o professor é justo ao atribuir notas às avaliações feitas pelos alunos?	1 ()	2 ()	3 ()	4 ()
		27) Com que frequência o professor ajuda todos os alunos de forma igual?	1 ()	2 ()	3 ()	4 ()
		28) Com que frequência o professor é justo ao chamar a atenção dos alunos em sala de aula?	1 ()	2 ()	3 ()	4 ()
		29) Com que frequência o professor é justo ao castigar ou punir os alunos em sala de aula?	1 ()	2 ()	3 ()	4 ()
Expectativas positivas em relação aos alunos	Descreve práticas que demonstram que o professor mantém expectativas positivas em relação ao comportamento e a aprendizagem dos alunos.	30) Com que frequência o professor demonstra confiar na capacidade do aluno aprender a matéria?	1 ()	2 ()	3 ()	4 ()
		31) Com que frequência o professor demonstra acreditar que os alunos podem se comportar bem em sala de aula?	1 ()	2 ()	3 ()	4 ()
		32) Com que frequência o professor elogia os alunos pelo bom desempenho em avaliações?	1 ()	2 ()	3 ()	4 ()
		33) Com que frequência o professor elogia os alunos pelo bom comportamento em sala de aula?	1 ()	2 ()	3 ()	4 ()

		34) Com que frequência o professor elogia os alunos pelo bom desempenho na realização de atividades em sala de aula?	1 ()	2 ()	3 ()	4 ()
Consistência normativa	Descreve práticas que demonstram que o professor é consistente na aplicação das regras em sala de aula.	35) Com que frequência o professor demonstra firmeza na aplicação das regras em sala de aula?	1 ()	2 ()	3 ()	4 ()
		36) Com que frequência o professor define claramente para os alunos quais são as regras e como eles devem se comportar durante as aulas?	1 ()	2 ()	3 ()	4 ()
		37) Com que frequência o professor ignora os comportamentos de indisciplina dos alunos durante as aulas?	1 ()	2 ()	3 ()	4 ()
		38) Com que frequência o professor chama a atenção dos alunos de forma igualitária durante as aulas?	1 ()	2 ()	3 ()	4 ()
		39) Com que frequência o professor cumpre as ameaças que faz aos alunos devido à indisciplina cometida durante as aulas?	1 ()	2 ()	3 ()	4 ()
Testemunhaço	Descreve práticas que demonstram que o professor é capaz de presenciar e estar atento a tudo que acontece em sala de aula.	40) Com que frequência o professor demonstra estar atento ao comportamento dos alunos durante as aulas?	1 ()	2 ()	3 ()	4 ()
		41) Com que frequência o professor demonstra estar atento ao que acontece durante as aulas?	1 ()	2 ()	3 ()	4 ()
		42) Com que frequência o professor circula pela sala de aula supervisionando os alunos enquanto eles realizam as atividades?	1 ()	2 ()	3 ()	4 ()

Intervenções disciplinares	Descreve práticas de intervenção sobre os atos de indisciplina dos alunos.	43) Com que frequência o professor intervém sobre os comportamentos de indisciplina dos alunos logo que eles se iniciam?	1 ()	2 ()	3 ()	4 ()
		44) Com que frequência o professor intervém sobre os comportamentos de indisciplina dos alunos de maneira firme, mas educada?	1 ()	2 ()	3 ()	4 ()
		45) Com que frequência o professor intervém sobre os comportamentos de indisciplina dos alunos de maneira breve, sem perder muito tempo da aula?	1 ()	2 ()	3 ()	4 ()
		46) Com que frequência o professor intervém sobre os comportamentos de indisciplina expondo ou humilhando os alunos na frente dos colegas?	1 ()	2 ()	3 ()	4 ()
		47) Com que frequência o professor intervém sobre os comportamentos de indisciplina dos alunos de maneira exaltada ou utilizando gritos e xingamentos?	1 ()	2 ()	3 ()	4 ()

Quadro 2- Construtos e itens: práticas dos professores

Questão: Você considera o item essencial?

Aqui as opções de resposta são apenas sim ou não.

Construtos	Definição	Itens	Essencialidade do item	
			Sim ou não	
Nível de exigência do professor	Descreve práticas que demonstram um alto nível de exigência do professor em relação aos alunos no que diz respeito ao desenvolvimento da aula, ao comportamento e ao aprendizado.	1) Com que frequência o professor exige que os alunos estudem?	Sim ()	Não ()
		2) Com que frequência o professor exige que os alunos prestem atenção nas aulas?	Sim ()	Não ()
		3) Com que frequência o professor exige que os trabalhos dos alunos sejam bem feitos?	Sim ()	Não ()
		4) Com que frequência o professor exige que os alunos estejam presente nas aulas?	Sim ()	Não ()
		5) Com que frequência o professor exige que os alunos se comportem bem em sala de aula?	Sim ()	Não ()
Interesse e compromisso do professor	Descreve práticas que demonstram o interesse do professor em relação aos as	6) Com que frequência o professor falta às aulas?	Sim ()	Não ()
		7) Com que frequência o professor continua a explicar a matéria até que os alunos aprendam?	Sim	Não

	aulas e a aprendizagem dos alunos.		()	()
		8) Com que frequência o professor se esforça para ajudar os alunos?	Sim ()	Não ()
		9) Com que frequência o professor explica individualmente a matéria aos alunos?	Sim ()	Não ()
		10) Com que frequência o professor chega em sala de aula atrasado?	Sim ()	Não ()
Abertura e aproximação em relação aos alunos	Descreve práticas que demonstram a abertura e aproximação do professor em relação aos alunos e aos seus interesses.	11) Com que frequência o professor dá oportunidade de os alunos expressarem as suas opiniões e pontos de vista em sala de aula?	Sim ()	Não ()
		12) Com que frequência o professor está disponível para esclarecer as dúvidas dos alunos?	Sim ()	Não ()
		13) Com que frequência o professor está disponível para conversar sobre assuntos de interesse dos alunos?	Sim ()	Não ()
		14) Com que frequência o professor trata com respeito os alunos?	Sim ()	Não ()
		15) Com que frequência o professor está aberto a conversar sobre questões ou problemas pessoais dos alunos?	Sim ()	Não ()
Competências de ensino		16) Com que frequência o professor consegue fazer com que os alunos participem da aula?	Sim ()	Não ()

	Descreve práticas de ensino da matéria em sala de aula.	17) Com que frequência o professor planeja adequadamente as aulas?	Sim ()	Não ()
		18) Com que frequência o professor apresenta os objetivos da aula aos alunos?	Sim ()	Não ()
		19) Com que frequência o professor utiliza diferentes formas ou estratégias para ensinar a matéria?	Sim ()	Não ()
		20) Com que frequência o professor explica adequadamente aos alunos o que deve ser feito durante a sua aula?	Sim ()	Não ()
		21) Com que frequência o professor demonstra saber explicar a matéria?	Sim ()	Não ()
		22) Com que frequência o professor faz perguntas individuais aos alunos sobre a matéria durante a aula?	Sim ()	Não ()
Ludicidade e humor	Descreve práticas que demonstram o uso do humor e da ludicidade para explicar a matéria ou manter os alunos conectados à aula.	23) Com que frequência o professor demonstra ter bom humor durante a aula?	Sim ()	Não ()
		24) Com que frequência o professor utiliza estratégias divertidas para ensinar a matéria?	Sim ()	Não ()
		25) Com que frequência o professor dá uma pausa na explicação da matéria para descontrair ou contar histórias aos alunos?	Sim ()	Não ()

Práticas de justiça em sala de aula	Descreve práticas que demonstram que o professor é justo nas suas relações com os alunos.	26) Com que frequência o professor é justo ao atribuir notas às avaliações feitas pelos alunos?	Sim ()	Não ()
		27) Com que frequência o professor ajuda todos os alunos de forma igual?	Sim ()	Não ()
		28) Com que frequência o professor é justo ao chamar a atenção dos alunos em sala de aula?	Sim ()	Não ()
		29) Com que frequência o professor é justo ao castigar ou punir os alunos em sala de aula?	Sim ()	Não ()
Expectativas positivas em relação aos alunos	Descreve práticas que demonstram que o professor mantém expectativas positivas em relação ao comportamento e a aprendizagem dos alunos.	30) Com que frequência o professor demonstra confiar na capacidade do aluno aprender a matéria?	Sim ()	Não ()
		31) Com que frequência o professor demonstra acreditar que os alunos podem se comportar bem em sala de aula?	Sim ()	Não ()
		32) Com que frequência o professor elogia os alunos pelo bom desempenho em avaliações?	Sim ()	Não ()
		33) Com que frequência o professor elogia os alunos pelo bom comportamento em sala de aula?	Sim ()	Não ()
		34) Com que frequência o professor elogia os alunos pelo bom desempenho na realização de atividades em sala de aula?	Sim ()	Não ()

Consistência normativa	Descreve práticas que demonstram que o professor é consistente na aplicação das regras em sala de aula.	35) Com que frequência o professor demonstra firmeza na aplicação das regras em sala de aula?	Sim ()	Não ()
		36) Com que frequência o professor define claramente para os alunos quais são as regras e como eles devem se comportar durante as aulas?	Sim ()	Não ()
		37) Com que frequência o professor ignora os comportamentos de indisciplina dos alunos durante as aulas?	Sim ()	Não ()
		38) Com que frequência o professor chama a atenção dos alunos de forma igualitária durante as aulas?	Sim ()	Não ()
		39) Com que frequência o professor cumpre as ameaças que faz aos alunos devido à indisciplina cometida durante as aulas?	Sim ()	Não ()
Testemunhaçã o	Descreve práticas que demonstram que o professor é capaz de presenciar e estar atento a tudo que acontece em sala de aula.	40) Com que frequência o professor demonstra estar atento ao comportamento dos alunos durante as aulas?	Sim ()	Não ()
		41) Com que frequência o professor demonstra estar atento ao que acontece durante as aulas?	Sim ()	Não ()
		42) Com que frequência o professor circula pela sala de aula supervisionando os alunos enquanto eles realizam as atividades?	Sim ()	Não ()
Intervenções disciplinares	Descreve práticas de intervenção sobre os atos de indisciplina dos alunos.	43) Com que frequência o professor intervém sobre os comportamentos de indisciplina dos alunos logo que eles se iniciam?	Sim ()	Não ()

		44) Com que frequência o professor intervém sobre os comportamentos de indisciplina dos alunos de maneira firme, mas educada?	Sim ()	Não ()
		45) Com que frequência o professor intervém sobre os comportamentos de indisciplina dos alunos de maneira breve, sem perder muito tempo da aula?	Sim ()	Não ()
		46) Com que frequência o professor intervém sobre os comportamentos de indisciplina expondo ou humilhando os alunos na frente dos colegas?	Sim ()	Não ()
		47) Com que frequência o professor intervém sobre os comportamentos de indisciplina dos alunos de maneira exaltada ou utilizando gritos e xingamentos?	Sim ()	Não ()

Quadro 2- Construtos e itens: práticas dos professores

Questão: Você tem alguma sugestão de alteração do item? Essa opção é obrigatória apenas no caso de o item ser considerado inadequado. Se considerar que o item pertence a um construto diferente, por favor indique o construto que considera mais adequado. Caso não tenha nenhuma sugestão, basta deixar em branco.

Construtos	Definição	Itens	Sugestões e alterações
Nível de exigência do professor	Descreve práticas que demonstram um alto nível de exigência do professor em relação aos alunos no que diz respeito ao desenvolvimento da aula, ao comportamento e ao aprendizado.	1) Com que frequência o professor exige que os alunos estudem?	
		2) Com que frequência o professor exige que os alunos prestem atenção nas aulas?	
		3) Com que frequência o professor exige que os trabalhos dos alunos sejam bem feitos?	
		4) Com que frequência o professor exige que os alunos estejam presente nas aulas?	
		5) Com que frequência o professor exige que os alunos se comportem bem em sala de aula?	
Interesse e compromisso do professor	Descreve práticas que demonstram o interesse do professor em relação aos as	6) Com que frequência o professor falta às aulas?	
		7) Com que frequência o professor continua a explicar a matéria até que os alunos aprendam?	
		8) Com que frequência o professor se esforça para ajudar os alunos?	

	aulas e a aprendizagem dos alunos.	9) Com que frequência o professor explica individualmente a matéria aos alunos?	
		10) Com que frequência o professor chega em sala de aula atrasado?	
Abertura e aproximação em relação aos alunos	Descreve práticas que demonstram a abertura e aproximação do professor em relação aos alunos e aos seus interesses.	11) Com que frequência o professor dá oportunidade de os alunos expressarem as suas opiniões e pontos de vista em sala de aula?	
		12) Com que frequência o professor está disponível para esclarecer as dúvidas dos alunos?	
		13) Com que frequência o professor está disponível para conversar sobre assuntos de interesse dos alunos?	
		14) Com que frequência o professor trata com respeito os alunos?	
		15) Com que frequência o professor está aberto a conversar sobre questões ou problemas pessoais dos alunos?	
Competências de ensino	Descreve práticas de ensino da matéria em sala de aula.	16) Com que frequência o professor consegue fazer com que os alunos participem da aula?	
		17) Com que frequência o professor planeja adequadamente as aulas?	
		18) Com que frequência o professor apresenta os objetivos da aula aos alunos?	
		19) Com que frequência o professor utiliza diferentes formas ou estratégias para ensinar a matéria?	

		20) Com que frequência o professor explica adequadamente aos alunos o que deve ser feito durante a sua aula?	
		21) Com que frequência o professor demonstra saber explicar a matéria?	
		22) Com que frequência o professor faz perguntas individuais aos alunos sobre a matéria durante a aula?	
Ludicidade e humor	Descreve práticas que demonstram o uso do humor e da ludicidade para explicar a matéria ou manter os alunos conectados à aula.	23) Com que frequência o professor demonstra ter bom humor durante a aula?	
		24) Com que frequência o professor utiliza estratégias divertidas para ensinar a matéria?	
		25) Com que frequência o professor dá uma pausa na explicação da matéria para descontrair ou contar histórias aos alunos?	
Práticas de justiça em sala de aula	Descreve práticas que demonstram que o professor é justo nas suas relações com os alunos.	26) Com que frequência o professor é justo ao atribuir notas às avaliações feitas pelos alunos?	
		27) Com que frequência o professor ajuda todos os alunos de forma igual?	
		28) Com que frequência o professor é justo ao chamar a atenção dos alunos em sala de aula?	
		29) Com que frequência o professor é justo ao castigar ou punir os alunos em sala de aula?	
Expectativas positivas em		30) Com que frequência o professor demonstra confiar na capacidade do aluno aprender a matéria?	

relação aos alunos	Descreve práticas que demonstram que o professor mantém expectativas positivas em relação ao comportamento e a aprendizagem dos alunos.	31) Com que frequência o professor demonstra acreditar que os alunos podem se comportar bem em sala de aula?	
		32) Com que frequência o professor elogia os alunos pelo bom desempenho em avaliações?	
		33) Com que frequência o professor elogia os alunos pelo bom comportamento em sala de aula?	
		34) Com que frequência o professor elogia os alunos pelo bom desempenho na realização de atividades em sala de aula?	
Consistência normativa	Descreve práticas que demonstram que o professor é consistente na aplicação das regras em sala de aula.	35) Com que frequência o professor demonstra firmeza na aplicação das regras em sala de aula?	
		36) Com que frequência o professor define claramente para os alunos quais são as regras e como eles devem se comportar durante as aulas?	
		37) Com que frequência o professor ignora os comportamentos de indisciplina dos alunos durante as aulas?	
		38) Com que frequência o professor chama a atenção dos alunos de forma igualitária durante as aulas?	
		39) Com que frequência o professor cumpre as ameaças que faz aos alunos devido à indisciplina cometida durante as aulas?	
Testemunhaçã o	Descreve práticas que demonstram que o professor é capaz de presenciar e estar	40) Com que frequência o professor demonstra estar atento ao comportamento dos alunos durante as aulas?	
		41) Com que frequência o professor demonstra estar atento ao que acontece durante as aulas?	

	atento a tudo que acontece em sala de aula.	42) Com que frequência o professor circula pela sala de aula supervisionando os alunos enquanto eles realizam as atividades?	
Intervenções disciplinares	Descreve práticas de intervenção sobre os atos de indisciplina dos alunos.	43) Com que frequência o professor intervém sobre os comportamentos de indisciplina dos alunos logo que eles se iniciam?	
		44) Com que frequência o professor intervém sobre os comportamentos de indisciplina dos alunos de maneira firme, mas educada?	
		45) Com que frequência o professor intervém sobre os comportamentos de indisciplina dos alunos de maneira breve, sem perder muito tempo da aula?	
		46) Com que frequência o professor intervém sobre os comportamentos de indisciplina expondo ou humilhando os alunos na frente dos colegas?	
		47) Com que frequência o professor intervém sobre os comportamentos de indisciplina dos alunos de maneira exaltada ou utilizando gritos e xingamentos?	

VERSÃO FINAL DOS CONSTRUTOS E ITENS DOS INSTRUMENTOS (DIAGNÓSTICO DO CLIMA DISCIPLINAR E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DOS DOCENTES)

Instrumento 1: Diagnóstico do clima disciplinar

Comunicação na sala de aula

- 1) Com que frequência o barulho dos alunos atrapalha a aula?
- 2) Com que frequência a conversa dos alunos atrapalha a aula?

Mobilidade em sala de aula

- 3) Com que frequência os alunos circulam pela sala atrapalhando a aula?
- 4) Com que frequência os alunos entram ou saem da sala de aula sem a permissão do professor?

Cumprimento de horários em sala de aula

- 5) Com que frequência os alunos chegam atrasados em sala de aula?
- 6) Com que frequência os alunos faltam de propósito à aula, mesmo estando na escola? (“matam a aula”)

Atividades em sala de aula

- 7) Com que frequência o uso dos celulares pelos alunos atrapalha a aula?
- 8) Com que frequência os alunos não realizam as atividades propostas pelo professor durante as aulas do professor?
- 9) Com que frequência os alunos se dedicam a realização de atividades de outros professores atrapalhando a aula?

Relações entre os alunos

- 10) Com que frequência as brincadeiras entre os alunos atrapalham a aula?
- 11) Com que frequência as gozações (zoações) entre os alunos atrapalham a aula?
- 12) Com que frequência os alunos discutem ou se desentendem em sala de aula?

13) Com que frequência os alunos xingam os colegas em sala de aula?

14) Com que frequência a bagunça e a desordem dos alunos atrapalha a aula?

Relações entre alunos e professores

15) Com que frequência os alunos desobedecem às ordens do professor?

16) Com que frequência as brincadeiras ou gozações (zoações) dos alunos com o professor atrapalham a aula?

17) Com que frequência os alunos respondem de forma mal-educada ao professor?

Instrumento 2: Práticas pedagógicas dos docentes

Nível de exigência do professor

1) Com que frequência o professor cobra que os alunos estudem?

2) Com que frequência o professor cobra que os alunos prestem atenção nas aulas?

3) Com que frequência o professor cobra que os trabalhos dos alunos sejam bem feitos?

4) Com que frequência o professor cobra que os alunos estejam presente nas aulas?

5) Com que frequência o professor cobra que os alunos se comportem bem em sala de aula?

6) Com que frequência o professor cobra que os alunos façam o que está sendo proposto em sala de aula?

Interesse e compromisso do professor

7) Com que frequência o professor falta às aulas?

8) Com que frequência o professor continua a explicar a matéria até que os alunos aprendam?

9) Com que frequência o professor se esforça para ajudar os alunos?

10) Com que frequência o professor explica individualmente a matéria aos alunos quando necessário?

11) Com que frequência o professor chega atrasado em sala de aula?

Abertura e aproximação em relação aos alunos

- 12) Com que frequência o professor dá oportunidade de os alunos expressarem as suas opiniões ou pontos de vista em sala de aula?
- 13) Com que frequência o professor está disponível para esclarecer as dúvidas dos alunos?
- 14) Com que frequência o professor está disponível para conversar sobre assuntos de interesse dos alunos?
- 15) Com que frequência o professor trata com respeito os alunos?
- 16) Com que frequência o professor está aberto a conversar sobre questões ou problemas pessoais dos alunos?

Competências de ensino

- 17) Com que frequência o professor consegue fazer com que os alunos participem da aula?
- 18) Com que frequência o professor planeja bem as aulas?
- 19) Com que frequência o professor apresenta os objetivos da aula aos alunos?
- 20) Com que frequência o professor utiliza diferentes formas para ensinar a matéria?
- 21) Com que frequência o professor explica aos alunos o que deve ser feito durante a sua aula?
- 22) Com que frequência o professor explica bem a matéria?
- 23) Com que frequência o professor faz perguntas individuais aos alunos sobre a matéria durante a aula?

Ludicidade e humor

- 24) Com que frequência o professor tem bom humor durante a aula?
- 25) Com que frequência o professor utiliza estratégias divertidas para ensinar a matéria?
- 26) Com que frequência o professor dá uma pausa na aula para descontrair ou contar histórias aos alunos?

Práticas de justiça em sala de aula

27) Com que frequência o professor ajuda todos os alunos de forma igual?

28) Com que frequência o professor é justo ao atribuir notas às avaliações feitas pelos alunos?

29) Com que frequência o professor é justo ao chamar a atenção dos alunos em sala de aula?

30) Com que frequência o professor é justo ao dar um castigo para os alunos em sala de aula?

Expectativas positivas em relação aos alunos

31) Com que frequência o professor demonstra confiar na capacidade do aluno aprender a matéria?

32) Com que frequência o professor demonstra acreditar que os alunos podem se comportar bem em sala de aula?

33) Com que frequência o professor elogia os alunos pelo bom desempenho em avaliações?

34) Com que frequência o professor elogia os alunos pelo bom comportamento em sala de aula?

35) Com que frequência o professor elogia os alunos pelo bom desempenho na realização de atividades em sala de aula?

Consistência normativa

36) Com que frequência o professor é firme na aplicação das regras em sala de aula?

37) Com que frequência o professor define claramente para os alunos quais são as regras e como eles devem se comportar durante as aulas?

38) Com que frequência o professor não se importa com os comportamentos de indisciplina dos alunos durante as aulas?

39) Com que frequência o professor cumpre as ameaças que faz aos alunos devido à indisciplina cometida durante as aulas?

Testemunhaço

40) Com que frequência o professor está atento ao comportamento dos alunos durante as aulas?

41) Com que frequência o professor está atento ao que acontece durante as aulas?

42) Com que frequência o professor circula pela sala de aula acompanhando os alunos enquanto eles realizam as atividades?

Intervenções disciplinares

43) Com que frequência o professor intervém sobre os comportamentos de indisciplina dos alunos logo que eles se começam?

44) Com que frequência o professor intervém sobre os comportamentos de indisciplina dos alunos de maneira firme, mas educada?

45) Com que frequência o professor intervém sobre os comportamentos de indisciplina dos alunos de maneira breve, sem perder muito tempo da aula?

46) Com que frequência o professor intervém sobre os comportamentos de indisciplina expondo ou humilhando os alunos na frente dos colegas?

47) Com que frequência o professor intervém sobre os comportamentos de indisciplina dos alunos de maneira exaltada, utilizando gritos e/ou xingamentos?