Escola de Ciências Sociais e Humanas
Departamento de Psicologia Social e das Organizações

A utilização de castigos como prática educativa em contextos escolares multi-étnicos

Claudia Nepomuceno Pinto Costa

Dissertação submetida como requisito para a obtenção do grau de
Mestre em Psicologia Comunitária e Proteção de Menores

Orientadora:
Professora Doutora Maria Benedicta Vassalo Pereira Bastos Monteiro
Professora Catedrática Jubilada, ISCTE-IUL

Lisboa, Setembro de 2013

Escola de Ciências Sociais e Humanas
Departamento de Psicologia Social e das Organizações

A utilização de castigos como prática educativa em contextos escolares multi-étnicos

Claudia Nepomuceno Pinto Costa

Dissertação submetida como requisito para a obtenção do grau de
Mestre em Psicologia Comunitária e Proteção de Menores

Orientadora:
Professora Doutora Maria Benedicta Vassalo Pereira Bastos Monteiro
Professora Catedrática Jubilada, ISCTE-IUL

Lisboa, Setembro de 2013

Dedicatória

Aos meus pais, Laura e Oride, que mesmo distantes deram-me força e sempre foram um exemplo de vida.

Ao meu filho, minha vida meu amor incondicional, Gustavo.

A meu marido, pela motivação, dedicação, ajuda e paciência depositada nestes anos todos ...

"Pois muitos são chamados, mas poucos são escolhidos".

Mateus 22:2-14

Agradecimentos

Agradeço em primeiro lugar, à Professora Doutora Maria Benedicta Monteiro, por partilhar os saberes, disponibilidade e pelo estímulo no decorrer deste ano letivo.

Aos agrupamentos escolares do Concelho do Seixal, coordenadores das escolas e professores, pela disponibilidade e recetividade durante o processo de aplicação dos questionários.

À colega e amiga Eva Lombe pelo apoio nestes anos de mestrado e tempo de partilha para a tese.

Com carinho aos amigos, Maria do Rosário Mata e João Manuel Caço, que sempre com amor e companheirismo deram todo apoio.

Às amigas Paula Salema, Lara Martinho, Paula Chastres e José Gonçalves, pela disponibilidade e ajuda.

Dr.ª Sônia Gonçalves pela disponibilidade e atenção.

Aos colegas do Centro Comunitário de Arrentela pelo apoio e encorajamento nesta etapa de estudo.

Em especial à Dr.ª Sousel Castanheira por toda disponibilidade, por acreditar em mim e nas minhas capacidades profissionais durante todo meu percurso profissional e de estudo.

Aos colegas do Instituto Piaget de Almada e ISCTE pelo companheirismo.

Aos meus grandes amigos do Brasil, Arménia, Geórgia, Angola, Cabo Verde, Moçambique, Londres, Canadá, EUA, Portugal…

Por fim a todos que durante esta etapa deram-me força para continuar.

Resumo

Esta dissertação visou a compreensão do significado da prática do castigo para os professores, em sala de aula, tendo em conta as suas crenças, valores e expetativas acerca da educação das crianças e do desempenho dos alunos. Relativamente à composição étnica da escola pretende-se compreender o seu efeito, enquanto fator contexto, na perceção da eficácia de práticas de castigo na sala de aula. Observámos que as professoras do primeiro ciclo apresentam crenças e valores diversos em relação à educação das crianças, nomeadamente: compreendem que os seus alunos precisam de ser ensinados cada uma sua maneira, que só fazem bem em estar na escola com crianças diferentes, valorizam atributos positivos dos alunos quando forem adultos, tais como, independentes, bem-educados e competentes. No que diz respeito a perceção da eficácia de práticas de castigo, salientaram-se as de natureza punitiva como, isolar, abanar o braço, dar um ´caldo`, considerámos como práticas nada eficazes. A composição étnica revelou ser um forte importante, tanto em relação a crença tradicionais das professoras como à sua perceção de eficácia de práticas de castigos: quanto maior é a percentagem de minorias étnicas na escola maior é a perceção de eficácia de práticas de autoridade explicada e de castigos e punições para corrigir comportamentos desviantes.

Palavras-chaves: Castigos, Composição-étnica, Crenças, Educação, Práticas, Sala de aula,Valores.

PsycoInfo: 3000- Psicologia Social
3500- Psicologia Educacional

Abstract

This research aimed to understand the meaning of the practice of punishment for teachers in the classroom, taking into account their beliefs, values and expectations about children's education and school achievement. Regarding the ethnic composition of the school, as a factor of context, it is intended to check whether it can explain teachers' perception of the effectiveness of punishment practices in the classroom. We observed that the teachers of the first cycle share different beliefs and values in relation to the education of children, in particular: they understand that their students need to be taught each in his/her way, that they benefit from being in a school with different children, they value the positive attributes for their students as adults, such as independent, well-educated and competent. As regards the perception of the effectiveness of punishment, some practices are pointed out as punitive, such as isolating, shaking the child's arm, giving a 'slap', and they are considered as non-effective. The ethnic composition was found to be an important factor, both in relation to traditional beliefs of the teachers as to their perception of effectiveness of punishment practices: the greater the percentage of ethnic minorities in school the greater the perception of effectiveness of authoritative practices and of punishments to correct deviant behavior.

Keywords: Punishment, Ethnic composition, Beliefs, Education, Practice, Classroom, Values.

PsycoInfo: 3000- Social Psychology
3500- Educational Psychology

Índice Geral

Agradecimentos IV
Resumo V
Abstract VI
Índice Geral VII
Índice dos Quadros IX
Índice de Figuras X
Glossário de siglas XI
Introdução 1
Capítulo I- Problema e o Objetivo do Estudo 5
1.1 Problema 5
2.2 Objetivos do estudo 5
Capítulo II - Os Castigos na Educação 7
2.1 Contextualização histórica do castigo na educação 7
2.2 Importância do tema "Castigo" em Educação: controvérsias e legislação 9
2.3 Definição e Tipologia de Castigos 11
2.4 Castigo e o Contexto "Sala de Aula" 13
Capítulo III – Crenças, Valores, Expetativas, Perceção, Avaliação e Práticas Educativas dos professores sobre o castigo na escola 15
3.1 Crenças e expetativas dos professores sobre desempenho escolar 15
3.2 Crenças sobre educação e utilização de castigos na infância 16
3.3 Crenças sobre a educação em contextos homogéneos vs heterogéneos 16
3.4 Práticas e Expetativas de eficácia de castigos 17
3.5 Valores educativos na Educação 19
3.6 Perceção e Avaliação dos alunos pelos professores 19
Capítulo IV - Composição étnica 21
4.1 Composição étnica das escolas e comportamentos 21
Capítulo V – Orientação Metodológica 23
5.1 Modelo do estudo 23
5.2 Participantes 23
5.3 Instrumentos 25

5.4 Procedimento 26
Capítulo - VI Resultados 29
6.1 Resultados descritivos 29
6.2 Resultados de testes ao Modelo 39
6.3 Teste ao modelo 43
Capítulo - VII Discussão e Conclusão 45
7.1 Discussão e conclusão 45
7.2 Conclusão 49
7.3 Considerações Finais 51
7.4 Perspetivas Futuras 51
7.5 Implicações Práticas 52
Referências 53
Anexos 59
Anexo A – Instrumento 1º fase Crenças e valores dos professores sobre o desenvolvimento e educação das crianças e a utilização de castigos 60
Anexo B- Instrumento 2º fase - Avaliação e expectativas acerca do desempenho escolar 61
Anexo C – Instrumento - Caraterização das escolas 62
Anexo D – Pedido de Autorização aos Agrupamentos para Realização da Pesquisa. 63
Anexo E – Pedido de Autorização aos Professores 64
Anexo F – Questionário Meninas / Meninos (idade adulta/termina infância) 65
Anexo – G Valores Atribuídos pelas professoras 66
Anexo H- "Comportamento Punitivo" de Skinner e Thorndike 67

Índice dos Quadros

Quadro 1 - Dados referente aos alunos e professores do1º ciclo do concelho do Seixal 24

Quadro 2 – Agrupamentos, escolas e professoras participantes da Amostra por agrupamentos 24

Quadro 3 – Participantes por nível de composição étnica 26

Quadro.4 - Idade das participantes 29

Quadro 5 - Ano de lecionação das participantes 29

Quadro 6 – Participantes- Agrupamentos, escolas e professoras 30

Quadro 7 - Estrutura Fatorial das Crenças das professoras sobre educação das crianças 31

Quadro 8 -Crenças das Professoras em função do sexo dos alunos 33

Quadro 9-Expetativas das professoras sobre o rendimento escolar dos alunos por ano que lecionam 33

Quadro 10 -Perceção da dificuldade relativa da turma em função do ano lecionado 34

Quadro 11 -Perceção de eficácia dos castigos como práticas educativas 34

Quadro 12- Estrutura fatorial da perceção das professoras sobre a eficácia de castigos 35

Quadro 13 –Perceção sobre a eficácia de castigo – por ano lecionado 36

Quadro 14 - Estrutura fatorial dos valores esperados pelas professoras para os seus alunos 37

Quadro 15 - Valores esperados das Professores por ano que lecionam. 38

Quadro 16- Avaliação da turma – Rendimento /Assiduidade/Qualidade da relação 38

Quadro 17 - Correlações entre as variáveis do modelo 40

Quadro 18 - Composição-étnica e perceção da eficácia das práticas de castigo 41

Quadro 19 - Variável situacional e socio-cognitivas 41

Quadro 20 – Regressão Linear entre as variáveis independentes e dependentes 42

Índice de Figuras

Figura 1 – Modelo de Investigação 23

Figura 2 – Resultado do teste ao modelo 43

Glossário de siglas

ACP - Análise dos Componentes Principais

CDC - Convenção sobre o Direito a Criança

CRP - Constituição da República Portuguesa

EUA - Estados Unidas da América

GEPE - Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação

INE - Instituto Nacional de Estatística

OEA - Outras Agências e Entidades

OMS - Organização Mundial de Saúde

ONU - Organização das Nações Unidas

UNICEF - Agência das Nações Unidas para a Infância

Introdução

Em todas as culturas, das mais indulgentes, até às mais punitivas, há um contínuo de aceitação (Konrin, 1987), de intervenções educativas , sendo a linha que separa as práticas de educação aceitáveis das não aceitáveis por vezes muito ténue, mesmo dentro da mesma cultura. No entanto, as definições legais de abuso físico e maus-tratos a criança assentam, na maioria dos países, em noções claras de disciplina, não existindo consenso alargado na interpretação destes conceitos (Wolfe, 1991).

A idéia de que a escola é um local de segurança e que oferece proteção à criança e ao jovem, nem sempre é correta. A literatura aponta casos de maus tratos no contexto escolar e em alguns casos com apoio dos pais, no sentido de garantir a ordem e a disciplina, podendo a prática desses maustratos aparecer como justificada pelos objetivos da escola e pelos contextos culturais (Umezinwa, 2012).

Historicamente os castigos aplicados em contexto escolar fazem parte de um modelo de reeducação de comportamentos socialmente menos aceites, como a indisciplina, a desobediência, a incorreção, a violência, a desatenção ou o incumprimento nas aprendizagem, traduzindo-se numa deversidade de castigos utilizados para a correção, desses desvios, como: bater, "caldos", "beliscões" ou qualquer outra correção em que seja utilizada a força física ou psicológica, como denegrir, humilhar, culpabilizar assustar ou ridicularizar os alunos em público.

Outro aspeto relevante são os estudos sobre o efeito Pigmalião na sala de aula (Rosenthal & Jacobson 1968). Os resultados demonstraram que as expectativas negativas do professor têm um efeito negativo para os alunos, nomeadamente nos indicadores de sucesso escolar.

O apoio das entidades para com as crianças e jovens tais como, a Comissão sobre os Direitos das Crianças e outros, tem vindo a assumir nas últimas décadas um papel importante, nomeadamente na proteção judicial que permite assegurar os seus direitos.

A procura das características dos contextos que facilitam ou promovem a utilização de castigo na sala de aula tem posto em destaque fatores estruturais e situacionais, como localização da escola a dimensão e a organização escolar e a composição étnica, a falta de regras disciplinares claras, a existência de salas de aula (e.g., Andrade e Laros, 2007).

Apesar de alguns autores, como Bandura (1977), referirem em que o castigo é útil para controlar o mau comportamento, mas não ensina nada sobre um comportamento alternativo, a história dos castigos em vários contextos culturais mostra que a questão continua polémica.

O interesse pelo tema castigo, em contexto de sala de aula, justifica-se pela reduzida existência de estudos portugueses sobre o mesmo nomeadamente em articulação com variáveis, quer de contexto escolar, quer de dimensão cognitiva e avaliativas dos docentes. Falamos, neste caso da importância relativa, por um lado, da composição étnica das escolas e, por outro, das crenças, valores e expetativas dos professores sobre o desempenho das suas classes, na utilização de castigos em contexto educativo.

A investigação apresentada nesta Dissertação, decorreu em 16 escolas multi-étnicas do 1º ciclo do concelho do Seixal e utilizou dois instrumentos, de auto-relato, de modo averiguar as "crenças e valores dos professores sobre o desenvolvimento e educação das crianças e a utilização de castigos" e as " atitudes dos professores acerca da utilização de castigos como prática educativa".

Temáticas

O capítulo primeiro, abordará a problemática associada ao tema da investigação, mostrando a sua relevância para o desenvolvimento educativo no 1º ciclo do ensino básico, especificamente no contexto de sala de aula. A partir do enunciado do problema apresentar-se-ão os objetivos do estudo.

O capítulo segundo procede a uma contextualização histórica do castigo na educação, enquadrando-o na legislação nacional e internacional sobre o tema. Na última parte apresenta-se uma revisão breve do conceito de castigo e de algumas teorias educativas que o enquadram, em contexto escolar.

O capítulo terceiro resulta de uma pesquisa sobre as crenças e expetativas das professoras em sala de aula, de forma a operacionalizar o conceito em ambiente. Enquadram-se ainda os seus diferentes valores em contexto educativo, tendo por base o modelo de Schwartz (1992), bem como as práticas educativas em contexto de sala de aula.

O capítulo quarto integra uma abordagem das escolas enquanto contexto educativo, sublinhando a importância da sua composição étnica como um fator de condicionamento para sucesso da escolarização das crianças de minorias étnicas e para a atitude dos professores em relação aos diferentes alunos.

O capítulo quinto descreve a metodologia utilizada no estudo, o desenho da investigação, a amostra, os procedimentos e os instrumentos utilizados.

O capítulo sexto apresenta os resultados obtidos face aos objetivos da investigação, a sua discussão e as respetivas conclusões.

O capítulo sétimo procede à discussão e apresenta as respetivas conclusões.

Capítulo I- Problema e o Objetivo do Estudo

1.1 Problema

O castigo é um dos métodos utilizados para impedir, na escola, comportamentos indesejados, bem como para promover a sua correção, punindo uma conduta que se considera incorreta. No entanto a abordagem deste assunto, em Portugal, no âmbito da Psicologia, está pouco desenvolvida existindo poucos estudos sobre o mesmo. Assim sendo, com esta investigação procura-se contribuir para uma melhor compreensão de fatores de nível situacional (a composição étnica das escolas) e de nível cognitivo (as crenças, valores e expetativas dos professores relativas ao processo educativo) que podem estar associada a práticas específicas de castigos no contexto da relação professor-aluno durante a escolaridade do 1º ciclo. O estudo que se apresenta enquadra-se numa perspectiva do âmbito da psicologia educacional da proteção de menores, já que o nível educativo sobre o qual incide se situa na infância, entre os 6 e os 10 anos.

As práticas educativas dos educadores, nas quais se insere o uso do castigo, são constituídas por múltiplas influências (Magnuson & Waldfogel, 2005). A cultura pode ser um fator extremamente importante nas crenças e valores, que por sua vez têm uma implicação direta no uso de práticas disciplinares, como é o exemplo do castigo (Whiteside-Mansell, Bradley, & McKelvey, 2009) Este tipo de prática é, em muitas culturas, amplamente utilizada e aceite do ponto de vista social e moral, considerando-se como legítimo e aceitável o uso da disciplina física enquanto estratégia disciplinar e punitiva (Straus & Stewart, 1999).

Para o enquadramento conceptual e metodológico do problema, recorremos a literatura da psicologia educacional e psicologia social.

2.2 Objetivos do estudo

O estudo que se apresenta tem como objetivo geral a identificação da problemática do castigo e a perceção do seu significado e utilidade por professoras em meio escolar, em contexto de sala de aula no 1º ciclo do ensino básico.

Para a realização deste objetivo geral, este estudo, tem como objetivos específicos os seguintes:

- ✓ Objetivo 1: Identificar a perceção da eficácia de utilização de castigos utilizados pelas professoras do primeiro ciclo do ensino básico, enquanto prática educativa em contexto de sala de aula.
- ✓ Objetivo 2: Identificar as crenças, os valores, as expetativas e as perceções das professoras acerca da educação das crianças, enquanto fatores de ordem cognitiva e a sua relação com a perceção de eficácia de práticas de castigo.
- ✓ Objetivo 3: Analisar a relação existente entre a composição étnica das escolas, enquanto fator situacional e a) as crenças, as expetativas e as perceções das professoras acerca da educação das crianças em contextos escolares multiétnicos, e b) a perceção de eficácia de utilização de práticas de castigo em sala de aula.

Estes objetivos traduzem a importância de recorrer a variáveis em múltiplos níveis de análise (Doise, 1982) quando se procura compreender o significado e a origem de um fenómeno psicológico complexo, como é a utilização de castigos em sala de aula, enquanto práticas pedagógicas.

Estas múltiplas variáveis, tanto de nível situacional como cognitivo, serão definidas e enquadradas na literatura e na investigação da Psicologia Social, Comunitária e da Educação nos capítulos seguintes.

Capítulo II - Os Castigos na Educação

2.1 Contextualização histórica do castigo na educação

O castigo é uma ação realizada pelos educadores (pais, professores ou responsáveis) no intento de corrigir os comportamentos impróprios da criança.

Numa perspectiva judaico-cristã a educação sempre foi favorável aos castigos e em meados do século XVIII, com o estabelecimento das chamadas aulas régias[1], a palmatória seria o instrumento eleito para o castigo.

Quando referimos o castigo, enquadrado no contexto educativo, existem dados e investigações que poderão trazer algumas informações sobre os métodos educativos e o seu grau de centralidade e de valorização da ordem, disciplina, controlo, entre outros. Esta investigação retrata uma civilização ocidental "cristã" que durante séculos foi a base da educação, promovendo as escolas e a salvação dentro do processo educativo, pelo vinculo "a catequese".

No Século XI, também em Portugal, como nos restantes países da Europa, a educação era dominada pela igreja, (por exemplo, a escola na Sé de Braga e um seminário masculino na Sé de Coimbra). Posteriormente, em meados do século XII foram criadas mais duas escolas ligadas à igreja para formar religiosos, uma na Sé do Porto e outra no Mosteiro de Santa Cruz de Coimbra.

Nesta altura, a valorização dos estudos centrava-se na escrita, *"como elemento de racionalização, organização e controlo social"* (Candeias, 2001).

Mais tarde, em meados do século XVIII, graças ao trabalho dos jesuítas, surge o modelo escolar que se realizava em locais próprios, separados da família e do trabalho.

Um período de máxima importância no campo educativo acontece em Portugal e no Brasil com a lei de 3 de Setembro de 1759, quando o rei D. João VI determinou o banimento da companhia de Jesus rompendo com mais de dois séculos de união entre jesuítas e a Coroa portuguesa, marcados por uma conturbada relação de interesses. O Marquês de Pombal alterou o sistema de ensino, antecipando a ideia de instituição pública como se desenvolveu posteriormente na Revolução Francesa e mais tarde na República Portuguesa, substituindo a tutela religiosa pela do Estado e sugerindo assim

[1] As aulas régias apresentam-se como pertencentes ao Estado e não mais restritas à Igreja.

um estado educador, responsável pelo ensino em três níveis: primário, secundário e superior.

No que diz respeito às salas de aula, até ao século XIX era uma "grande desordem", crianças, jovens e adultos, todos no mesmo espaço, por vezes acompanhados de animais, ferramentas e produtos agrícolas. Ao longo do tempo as escolas começaram a adquirir uma "arquitetura" diferente, em que os alunos se sentavam em grandes bancos, alinhados e uns atrás dos outros. (Vasconcelos, 1921).

No processo de desenvolvimento psicologia como ciência, e mais especificamente no campo da psicologia da educação, diferentes perspetivas teóricas com seus pressupostos e distintas conceções, têm-se proposto a responder a questões centrais acerca de todos os aspetos envolvidos na educação e no seu processo de aprendizagem ao longo do tempo.

A ideia da sociedade, até ao século XVIII, era que a criança era como um "adulto em miniatura" e que tinha de trabalhar como os adultos desde muito cedo. Esta conceção foi questionada por Rousseou (1999), para o autor era necessário uma mudança de paradigma na educação infantil, alicerçado nas necessidades da criança, concretizando a ideia de uma educação orientada para o desenvolvimento moral e cognitivo desde o nascimento da criança até a integração na vida adulta.

Neste quadro, a educação na infância deveria ser feita com amor e carinho e não com punições ou castigos, mas através de exemplos práticos.

Por sua vez William James (1930), refere para que uma das formas do professor tentar atingir as suas metas educacionais seria, pelo método "ouvir" o livro, dia após dia um recurso à memória, para eficácia da aprendizagem. No modelo de Watson (1930) que defendia a importância dos estímulos externos na construção e desenvolvimento do indivíduo, acreditava-se que todo o comportamento, incluindo os comportamentos anti-normativos, eram uma respostas às influência do meio. Neste quadro, as punições "educativas" eram estímulos negativos, destinados a suprimir comportamentos indesejados.

Também no quadro do modelo behaviorista, Thorndike (1899) pressupõe que o comportamento de todo o animal, inclusivé o homem, tende a repetir-se, se for recompensado (reforço positivo) ou se for capaz de eliminar um estímulo aversivo (reforço negativo) assim que emitir o comportamento. Thorndike afirmou que a recompensa fortalecia e os castigos enfraqueciam.

2.2 Importância do tema "Castigo" em Educação: controvérsias e legislação

Para contextualizar o tema castigo, em contexto educacional, não poderemos deixar de referir a legislação subjacente e tão pouco podemos deixar de mencionar as suas controvérsias.

Na sequência das condições que atingiram a infância durante a I Guerra Mundial, a *Sociedade das Nações*, fundada pelas potências vencedoras, criou em 1919 a *Comissão de Proteção da Infância*, que constituiu o primeiro passo para os direitos da criança, equacionados no plano de uma organização internacional. Esse passo foi dado pela sociedade das Nações, em 26 de Setembro de 1924, que adotou e proclamou a *Declaração de Genebra*, que genericamente visa proteger as crianças em período de guerra.

A *Declaração Universal dos Direitos da Criança*, aprovada por unanimidade em 20 de Novembro de 1959 pela assembleia Geral da ONU foi, no entanto, o primeiro documento que marcou a atenção internacional dada à questão educativa em geral e à preocupação com as práticas educativas que negligenciam o direito ao desenvolvimento harmonioso e ao bem-estar na infância. Embora não se refira diretamente à questão dos castigos, a Declaração refere no seu Artigo X, que: "A criança deve ser protegida contra as práticas que possam fomentar a discriminação racial, religiosa, ou de qualquer outra índole". Ainda, deve ser educada dentro de um espírito de compreensão, tolerância, amizade entre os povos, paz e fraternidade universal e com plena consciência de que deve consagrar suas energias e aptidões ao serviço dos seus semelhantes. Os princípios consagrados nesta declaração têm sido internacionalmente fiscalizados pela UNICEF, organismo da ONU, criada com o fim de integrar as crianças na sociedade e de zelar pelo seu convívio e interação social, cultural e até financeiro conforme o caso, dando-lhes condições de sobrevivência até à sua adolescência.

No contexto português, estas orientações foram assumidas por organizações, como a *Comissão dos Direitos da Criança* (1991) que tem como objetivo promover sessões regulares sobre debates temáticos relativos a problemas da infância.
Também a *Agência Nações Unidas para a Infância*, a UNICEF (1946), organismo que desempenha um papel fundamental na defesa dos direitos da criança, e a da Convenção Internacional dos Direitos da Criança, em 1989 (ratificada, em 1990 pela Assembleia da

República Portuguesa) contribuíram para estabelecer um acordo internacional sobre os direitos e deveres de todas as crianças e jovens que até aos 18 anos.

Em todos os países do mundo está implantado este acordo, à exceção dos Estados Unidos e da Somália em que a maioridade é atingida aos 16 anos.

Em 21 de Setembro de 1990, a UNICEF, na Convenção sobre os Direitos da Criança, apresentou quatro pilares fundamentais em que assentam todos os direitos da criança:

- **a não discriminação,** que significa que todas as crianças têm o direito de desenvolver todo o seu potencial – todas as crianças, em todas as circunstâncias, em qualquer momento, em qualquer parte do mundo.
- **o interesse superior da criança,** que deve ser uma consideração prioritária em todas as ações e decisões que lhe digam respeito.
- **a sobrevivência e desenvolvimento** que sublinha a importância vital da garantia de acesso a serviços básicos e à igualdade de oportunidades para que as crianças possam desenvolver-se plenamente.
- **a opinião da criança,** que significa que a voz das crianças deve ser ouvida e tida em conta em todos os assuntos que se relacionem com os seus direitos.

Mais especificamente, a referência à violência física e sevícias aparece no Artigo 19.º da Convenção sobre os Direitos da Criança, assinada por Portugal a 26 de Janeiro de 1990: "Os Estados tomam todas as medidas legislativas, administrativas, sociais e educativas adequadas à proteção da criança contra todas as formas de violência física ou mental, dano ou sevícia, abandono ou tratamento negligente; maus-tratos ou exploração, incluindo a violência sexual".

Apesar da linguagem da Convenção ser uma linguagem jurídica, a sua divulgação é urgente, e cabe aos educadores professores, pais e comunidade, facilitar a sua divulgação, adaptando a linguagem informal.

A Comissão sobre os Direitos da Criança é recomendado para mais de 120 Estados a abolir todos os castigos corporais e desenvolver campanhas de educação pública para promover a disciplina não violenta na família, escolas e outras instituições. A UNICEF e outras organizações mundiais, de relevo têm um papel importante a desempenhar na defesa de uma condenação das práticas de castigos, pois obrigará os países, governos, sociedades e pais a modificar as suas crenças e práticas de forma a conduzir a um desenvolvimento saudável e pleno da criança.

Hoje a UNICEF é representada em 190 países e territórios da Europa, Asia Oriental e Pacífico, África Oriental e Meridional, América Latina, Oriente Médio, Africa do Norte, Asia Meridional, Africa Ocidental e Central.

Em 1999, a Comissão de Direitos, Económicos, Sociais e Culturais, produziu um comentário geral sobre "O Direito à Educação" fazendo referências às resoluções precedentes da Comissão Interamericana de Direitos Humanos ou da Corte Interamericana de Direitos Humanos, que afirmou que o castigo físico é incompatível com o princípio orientador fundamental do direito internacional dos direitos humanos consagrados no preâmbulo da Declaração Universal dos Direitos Humanos e a Convenção[2] sobre o Direito da Criança e outro Convênios (2009).

Estes órgãos e entidades, mostram que as disposições jurídicas existem, mas que temos que saber usá-las de forma a garantir os direitos que elas consagram.

2.3 Definição e Tipologia de Castigos

Nestas seção definimos o conceito de castigo, caracterizando as formas de castigar, os procedimentos utilizados e suas finalidades.

Para definir a palavra castigo, utilizando o Dicionário da Língua Portuguesa, encontra-se a seguinte definição: substantivo masculino, vindo do latim *castigare* verbo transitivo castigar, infligir castigo a; punir; aplicar pena a; repreender; admoestar; apurar; expurgar; aperfeiçoar, punição; correção; sofrimento aplicado em delinquente; admoestação; mortificação; ato de meter ferro no touro. (p. 317).

A investigação sobre as crenças têm-se tornado frequente, principalmente na área da educação parental e educação escolar, mas as definições não se distinguem pois segundo Pajares (1992) as crenças correspondem a um construto geral, existindo uma tendência de associá-las à filosofia ou à religião. O autor refere, também, que poderá encontrar construtos na literatura que fazem corresponder ao mesmo significado,

[2] O artigo 5 da Convenção sobre os Direitos da Criança estabelece: "Os Estados Partes respeitarão as responsabilidades, os direitos e os deveres dos pais ou, onde for o caso, dos membros da família ampliada ou da comunidade, conforme determinem os costumes locais, dos tutores ou de outras pessoas legalmente responsáveis, de proporcionar à criança instrução e orientação adequadas e acordes com a evolução de sua capacidade no exercício dos direitos reconhecidos na presente Convenção (ênfase acrescentada).

tais como: atitude, valores, julgamentos, axiomas, opiniões, ideologia, perceção, conceituações, sistema, conceitual, pré-conceituações, disposições, teorias implícitas, teorias pessoais, processo mental interno, estratégia de ação, regras de práticas, princípios práticos, perspetiva, repertório de compreensão e estratégia social.

Vários autores consideram o castigo como um resultado do comportamento indesejado, com a finalidade de correção.

Por outro lado, Skinner, em 1938, afirmou que os efeitos supressores da punição deviam-se a algum fator emocional, produzido pela estimulação aversiva. Para o autor punir não é recompensa, antes a administração de um estímulo reforçador negativo ou a retirada de um reforço positivo à ocorrência de uma resposta.

Para Skinner (1974), tal simetria restringe-se aos procedimentos, pois enquanto afirma que o reforço positivo tem como efeito característico o aumento na frequência da classe de respostas às quais é contingente, em relação à punição apresenta-se menos taxativo: "Devemos primeiro definir punição sem pressupormos efeito algum".

Skinner (1974) sendo um seguidor de Watson, preocupou-se essencialmente com a questão do reforço contingente, desenvolver um modelo de mudança dos comportamentos dependente da consequência das respostas, de acordo com um procedimento sistemático, que designa por condicionamento operante. O seu contributo foi fundamental para o desenvolvimento da análise comportamental aplicada para dar continuidade à elaboração de programas educativos para crianças em situação de deficiência ou incapacidade, ou seja, para grande parte da população-alvo da intervenção precoce. A análise comportamental aplicada manteve os princípios conceptuais e metodológicos básicos do behaviorismo.

Para, Mulick (1990) na linguagem popular e jurídica, "punição" significa, em termos gerais, aplicação planejada de castigo ou de penalidade define-se com uma finalidade corretiva ou meramente retributiva.

Eggleton (2001) define o castigo como um treinamento que corrige moldes ou aperfeiçoa as faculdades mentais ou morais, a obediência à autoridade ou regras, sendo uma punição para corrigir comportamentos desadequados.

De acordo com a Declaração dos Direitos da Criança, «a criança, por motivo da sua falta de maturidade física e intelectual, tem necessidade de uma proteção e cuidados especiais, nomeadamente de proteção jurídica adequada, tanto antes como depois do nascimento».

Na opinião da Comissão sobre os Direitos da Criança, o castigo corporal é invariavelmente degradante, além outras formas de punição, que também são cruéis e degradantes como, por exemplo, a punição que, humilha, denigre, culpabiliza, ameaça, assusta ou ridiculariza a criança.

Um estudo realizado pela UNICEF (2005), com cerca de 3.582 crianças e 1.231 pais, entrevistou 486 pais durante um exercício realizado nos distritos de Peshawar, em escolas públicas e privadas. Este estudo concluiu que os castigos corporais nas escolas são idênticos aos castigos aplicados em casa. Foram identificadas duas categorias de castigo nas escolas: físico e psicológico.

O castigo físico incluia bater, espancar, chutar, arremessar, beliscar, puxar os cabelos, torcendo os braços ou as orelhas, forçar a criança a ficar em posição desconfortável, queimar, choque elétrico e bater com diferentes objetos, tais como bengala, cinto, chicote, sapato, vassoura e fio elétrico. Por outro lado, os castigos psicológicos, considerados os mais humilhantes e degradantes, podem ser perpetuados através de sustos, abuso verbal, ridicularização e isolamento. Tais castigos poderão deixar as crianças num ciclo vicioso de frustração que assombra para a vida inteira. Concluiu-se ainda que as crianças que recebem castigo desenvolvem fraqueza mental, física e psicológica e que, além disso, o seu comportamento poderá vir a tornar-se violento e o seu desenvolvimento académico tornar-se fraco.

Na linha das organizações humanitárias, a Organização Mundial de Saúde (OMS) define os maus-tratos na infância como todas as formas de maltrato físico, emocional, sexual, e negligência, resultando em potencial ou real dano para a saúde da criança, a sua sobrevivência, desenvolvimento ou dignidade, no contexto de uma relação de responsabilidade, confiança ou poder (Butchart, Harvey, Mian, Furniss, & Kahane, 2006).

2.4 Castigo e o Contexto “Sala de Aula”

A presença de castigos em sala de aula, está necessariamente associada a temas como indisciplina e comportamento adequado e inadequado. O importante neste ponto é apresentar as várias formas de conceito de castigo em sala de aula, abordados na investigação em psicologia da educação e as principais conclusões resultantes desses estudos.

As teorias psicossociais, baseiam-se sobretudo na teoria da aprendizagem social. Bandura (1977), define o comportamento do individuo como resultado de potenciais modelos de influência (amigos, família, escola e outros). Segundo o autor, os comportamentos indesejados, não são inatos, mas sim aprendidos, por experiência ou observação de modelos presentes no meio, na famíla e na cultura (Bandura, Ross, & Ross, 1961).

Alguns pontos apresentados por Bandura (1977) são cruciais, para fixar algumas definições sobre o castigo, sendo este relacionado com a escola, o educador, a sala de aula e o educando. Para Bandura (1977), impor o castigo aos comportamentos indesejados, pode implicar o desaparecimento de reforço positivo. Segundo o autor, o efeito da punição em comportamentos desviantes depende de vários fatores tais como: intensidade, frequência, oportunidade, as características punitivas e a existência de contingências reforçadoras que mantêm o comportamento indesejado, defendendo assim que o castigo é útil para controlar o mau comportamento, mas não ensinará um comportamento alternativo.

Bandura sugere que a motivação do professor é afetada pela expetativa de resultados, isto é , a crença na produção de resultados a partir de determinadas ações, e pela expetativa de eficácia pessoal, ou seja, a crença na sua competência para produzir resultados (Lopes, 1990 ; Tsui, 1995).

Os professores devem usar o elogio e as recompensas como feedback às atividades dos alunos de modo a informá-los acerca da sua própria competência. Trata-se de sublinhar o uso informacional das recompensas e não o seu aspeto de controlo (Deci, Nelzeck & Sheinman,1981). No que diz respeito ao uso adequado do elogio, Brophy (1981) analisou as circunstâncias em que o elogio pode ser eficiente ou não eficiente.

Para Baumrind (1989) o estilo autoritário num contexto educativo parte do pressuposto de que os filhos devem seguir obedientemente todas as regras estabelecidas, sendo que qualquer infração resultará num castigo. O estudo desta autora mostra que os pais autoritários não sentem necessidade de explicar as razões para a existência das regras, antes impondo a obediência cega, tendo a expectativa de que as suas ordens sejam seguidas sem objeções e explicações.

Capítulo III – Crenças, Valores, Expetativas, Perceção, Avaliação e Práticas Educativas dos professores sobre o castigo na escola

3.1 Crenças e expetativas dos professores sobre desempenho escolar

Os estudos sobre o efeito das expetativas dos professores nos desempenhos dos alunos tem vindo a ser um tema crucial para a educação escolar, por esta questão, iremos abordar os comportamentos dos professores quanto às suas expetativas.

A investigação no campo das expetativas, atitudes e crenças dos professores em sala de aula e seus efeitos tem início na década de 50, mas o seu ápice ocorreu nos anos 60, mais precisamente em 1968, quando Rosenthal & Jacobson (1968) publicaram a obra "Pigmalião em Sala de Aula", um estudo sobre o efeito das expetativas dos professores no desempenho dos alunos. Este estudo revelou que as crianças acerca das quais os professores foram levados a ter expetativas de desempenho mais elevadas, foram as que obtiveram os melhores resultados escolares, independentemente dos resultados num teste de inteligência.

Outro estudo, também relevante para esta investigação quanto às expetativas do professores portugueses, é o de Cardoso (1997), que apresenta como referência de bom aluno, sendo o de nacionalidade portuguesa, católico, bom falante, bom a matemática, limpo, pontual e com bom comportamento, que vive em meio urbano, tem uma educação escolar familiar para além do que é obrigatório, é de classe média e que se relaciona bem com adultos. Os resultados obtidos foram, as características atribuídas pelos professores, são tipicamente de alunos brancos pelo contrário, os alunos que apresentam outras características são considerados com dificuldade de aprendizagem ou mesmo como não sendo ensináveis.

Nesta perspetiva, Sil (2004), defende que o professor não deverá ser entendido apenas como transmissor de conhecimentos, mas como facilitador das aprendizagens, considerando o sucesso educativo como empenhamento individual e coletivo dos professores, perspetivando essa implicação no quadro da instituição escolar e da realidade dos alunos envolvidos.

No que respeita a relação entre as crenças dos educadores e as suas práticas educativas Castro & Monteiro (1996), realizaram um estudo relativo às crenças de mães de alunos do 1º ciclo sobre o desenvolvimento dos filhos, sua educação e aprendizagem escolar. Os resultados deste estudo indicaram que as mães com menor escolaridade

concordam mais com a visão da criança, à nascença, como um "bom selvagem", com características de inteligência inatas do que as que apresentaram maior escolaridade. Essas mães partilhavam também uma visão mais tradicional, de que "educar é forçar" e de que a escola se torna a principal responsável pela educação quando as crianças entram para a escola.

Ertmer (2005), investigou a importância das crenças de professores, em contextos tecnológicos na sala de aula. Os resultados mostraram que suas práticas estão enraizadas e são mediadas pelas suas crenças pedagógicas. Contudo Pajares (1992) citado por Ertmer (2005), conclui que esta maior atenção quanto às crenças dos professores e às práticas educativas, estão a tornar-se um foco de pesquisa em educação.

3.2 Crenças sobre educação e utilização de castigos na infância

As crenças sobre a educação e a utilização de castigos na infância poderão mostrar que existe uma correlação entre o comportamento dos professores e o desenvolvimento do aluno e, como refere o estudo de Parkay, Greenwood, Olejnik e Proller (1988). Realizado com professores da rede pública dos níveis elementar e médio, este estudo mostrou a existência de uma correlação negativa entre os valores globais de stresse e esgotamento dos professores e os valores globais da sua eficácia. Quanto aos efeitos de stress do professor sobre os seus alunos, o estudo mostrou que uma menor frequência de stresse do professor estava associada a menos comportamentos indesejados e a um relacionamento mais positivo dos alunos com os professores, os profissionais da escola e com os pais.

3.3 Crenças sobre a educação em contextos homogéneos vs heterogéneos

Uma questão que tem concentrado a atenção dos investigadores é a da importância da composição étnica das escolas (ou seja, de juntar crianças de origem étnica semelhante ou diferente na mesma escola) nas crenças que os educadores desenvolvem sobre as suas consequências para os professores e para os alunos. Num estudo realizado por Carvalho, Mouro, António e Monteiro (2002), relativamente à estrutura e ao conteúdo das crenças dos educadores em contexto escolar 1º ciclo do ensino básico em contexto multi-étnico, os resultados mostraram que as mães com menor escolaridade acreditavam que criar um ambiente heterogéneo na escola, juntando

crianças de diferentes origens étnicas (nesse caso 'Brancas' e 'Negras'), dificultava a tarefa do professor e atrasava a aprendizagem das crianças mais adiantadas. Pelo seu lado, as mães com níveis mais elevados de escolaridade acreditavam sobretudo que essa experiência ensinava os filhos a ser mais tolerantes com as diferenças e não causava stress aos professores.

Também em Portugal outros estudos sobre as crenças são referências significativas, como por exemplo os estudos Amaro (1986). Este autor, verificou que ocorrem padrões de educação mais rígidos, autoritários e punitivos no Norte do que no Sul de Portugal.

3.4 Práticas e Expetativas de eficácia de castigos

Algumas formas de comportamentos dos professores com os alunos não são considerados castigos, mas os estudos mostram que os alunos em que foram depositadas expetativas positivas no seu rendimento, obtiveram melhores resultados. Em países onde as crianças não são abrangidas por nenhuma lei de proteção quanto aos castigos aplicados, os resultados mostram que as crianças sofrem mais de maus-tratos e negligência e que os professores mais jovens castigam mais que os professores mais antigos.

Rosenthal e Jacobson (1968), dedicaram-se a pesquisar sobre o efeito das expetativas dos professores sobre o rendimento escolar dos alunos. Os resultados, como foi atrás referido, demonstraram que os alunos em que os professores depositaram mais expetativas de rendimento académico eram os que tinham resultados mais positivos.

Um estudo realizado na Nigéria, refere que as expetativas dos professores quanto aos castigos aplicados como forma de autoridade educativa representam uma prática de eficácia. No que diz respeito ao género dos professores existem diferenças significativas na perceção do uso de castigos por parte dos professores do sexo masculino. Esta perceção decorre das crenças de que os pais nigerianos castigam mais os seus filhos ou pupilos do que as mães. Os anos de experiência de ensino não têm consequências na perceção da utilização do castigo, o que a autora acha surpreendente, uma vez que os professores jovens têm mais tendência para castigar os estudantes que os professores antigos. A eficácia dos castigos é apresentada em relação à disciplina e à atenção dos alunos em sala de aula. Os castigos são utilizados, não só como forma de

ter mais atenção para aprendizagem, mas como uma forma de recuperar a disciplina na sala de aula. Este estudo apresenta várias formas e métodos de castigar, justificando que as crianças são castigadas de acordo com o ambiente sociocultural e que os castigos incluem, bater, socos, pontapés, beliscar, empurrões, asfixia, uso de vários objetos (pás de madeira, cintos, varas, entre outros), posturas corporais dolorosas (como a colocação em espaços fechados) e o uso de choque elétrico (Umezinwa, 2012).

No entanto outros estudos, sobre as práticas de castigo ou os comportamentos em geral, implicam uma observação da problemática no que diz respeito à relação, entre crenças e práticas educativas, como por exemplo os estudos de Sigel (1986) e McGillicuddy-Delisi, (1982) que observaram os pais a ensinarem os filhos numa tarefa de dobragem de papel ou, ainda, de Wagner e Phillips (1992) que observaram os pais a apoiarem os filhos que tentam resolver tarefas escolares.

Monteiro, Rebelo, Castro, Faísca (1994) na sequência da proposta de Sigel (1992), analisaram as práticas educativas parentais em mães de crianças do 1º ciclo de escolaridade, utilizando uma grelha de codificação das práticas em organizada em 8 categorias, em resposta à questão 'O que faria se o seu filho estivesse numa situação de dilemas, infrações, insucesso'.

1- Práticas de autonomia (distanciamento);
2- Práticas de autoridade explicada (estratégia racional- autoritária);
3- Práticas autoritárias (ordens);
4- Castigos, ou punição;
5- Recompensas;
6- Práticas de abandono da situação (indiferença);
7- Práticas de redução da tensão (acalma);
8- Práticas de condescendência.

Quanto aos resultados obtidos, relativos ao que as mães "não fazem" e o que "fazem em último caso", foram analisados 54 respostas com distribuição aceitável para as "autoridade explicada", "ordens" e "autonomia". Na literatura, quanto às questões abordadas sobre a categoria castigos, Sigel (1992) refere a importância de trabalhar com as mães, pois as respostas de recusa de relatos desta categoria pelas mães, deixam suspeitas relacionado com a elevada desejabilidade social que afeta a categoria castigos ou punição.

3.5 Valores educativos na Educação

De acordo com a literatura e tendo como referência o modelo de valores de Schwarz (1992) encontramos estudos que evidenciam diferentes hierarquizações dos valores em função de diferentes contextos culturais. No contexto português, Castro e Monteiro (1996), estudaram com 300 mães, os valores que estas desejavam que os filhos tivessem enquanto adultos. Os 20 atributos que as mães avaliavam sobre uma escala de importância, mostraram o seu agrupamento em 2 fatores – Tradicionais e de Autonomia. Os valores de autonomia estavam associados a crenças maternas de Auto-regulação, significando que crêem que as crianças aprendem observando o mundo à sua volta e que não é preciso estar sempre a controlar os seus actos. Os resultados mostraram também que são as mães mais velhas que mais defendem os valores de autonomia (ser curioso e independente).

Baumrind (1989) refere que a utilização dos castigos corporais não é um meio válido de disciplina. O sucesso acadêmico, a saúde e aptidão do aluno punido podem afetar a criança, fazendo com que ela perca o interesse e abandone a sala de aula, a escola, as atividades da escola, incluindo desportos, devido aos efeitos psicossociais associados com a punição.

Na linha de Belsky (1980), identificaram diferenças nos comportamentos das sociedades quanto à tolerância ao castigo, como por exemplo em Hawaii e Samoa, onde o uso do castigo é mais frequente, mostrando que, pelo contrário, os pais Japoneses ou Finlandeses não valorizam educacionalmente o castigo.

3.6 Perceção e Avaliação dos alunos pelos professores

As práticas pedagógicas vigentes nas salas são consideradas por Peterson & Barger (1985) como decorrentes em parte da perceção que os professores têm dos seus alunos em função das suas pertenças sociais (a raça, o estatuto social, o género dos alunos).

Monteiro, Rebelo, Castro e Faísca (1996), utilizando o modelo em que avaliaram a perceção positiva e perceção negativa, dos professores para cada um dos seus alunos, mostraram que os professores relacionam a perceção positiva, dos alunos com desenvolvimento social, sociabilidade entre pares e integração no cotidianos escolar.

Capítulo IV - Composição étnica

4.1 Composição étnica das escolas e comportamentos

As investigações na área das etnias e os castigos por vezes são dispersas e utilizam abordagens variadas na literatura. Neste sentido, as questões ligadas a este fenómeno são mais referenciados em muitos casos (ex: EUA, Portugal, França, Brasil) em contexto africano.

As várias culturas, os vários valores educacionais e as diversas práticas disciplinares, apresentam influências no que diz respeito aos fatores culturais, como constatado no estudo de Silva (2004). Esta mesma autora refere que, no espaço multicultural das escolas, os professores não se têm mostrado sensíveis à questão étnica, provavelmente por desconhecimento da cultura do aluno. Assim surge muitas vezes a perceção enviesada dasculturas ea atribuição estereotipada de características intelectuais emocionais e até mesmos sexuais aos diferentes grupos étnicos.

Silva (2004) realizou um estudo sobre a opinião dos professores do 1º ciclo do ensino básico com mais de quinze anos de experiência em escolas multiculturais do distrito de Setúbal, acerca dos alunos. Os resultados apresentaram a forte presença de atitude de discriminação, constituídas desde muito cedo e confirmadas pelas experiências de vida.

Quanto aos padrões de aceitação de alunos negros, em termos de atributos positivos e negativos, a amostra em três professores do primeiro ciclo, mostrou que os professores avaliam positivamente os alunos lusos e os alunos cabo-verdianos e negativamente os alunos de etnia angolana e cigana.

Noutros resultados dos professores, a autora encontrou significativamente mais aspetos positivos relativamente aos alunos brancos, deixando a maior negatividade para os alunos de etnia cigana.

O estudo de Carvalho (2005) analisa a socialização étnica dos alunos, destacando o papel do professor, como um condicionamento negativo para o processo de escolarização das crianças de minorias étnicas. Também nesta investigação, sustenta a ideia da perceção negativa dos professores portugueses com crianças de origem africana, uma condicionante explícita no eixo educacional das mesmas.

Para abordar as práticas educativas mais precisamente em meio intercultural com professores, Cotrim e colaboradores (Cotrim, Ortigão, Ferreira, & Oliveira, 1995) mostraram, que a diversidade étnica/culturas da população discente são vistas pelo professor como predominantemente negativas, abalando simultaneamente a instituição escolar, a cultura e o saber dos professores. Os resultados deste estudo mostram que a maioria dos professores e diretores de escola consideram que a origem étnica minoritária como a pobreza e a exclusão social e a multiculturalidade se associa profundamente às situações de insucesso escolar.

Sequeira (2000), num estudo etnográfico realizado com um pequeno grupo de professores do 1º ciclo do ensino básico com experiência de ensino em classes etnicamente heterogéneas, descreve o desconhecimento sentido por estas profissionais relativamente ao universo cultural dos seus alunos, nomeadamente a língua materna e às estratégias de ensino da língua portuguesa como segunda língua. Por sua vez os resultados do estudo quanto a idade, anos de serviço, anos de ensino em salas etnicamente heterogéneas, não estava associada a uma atitude positiva relativamente aos alunos e ao processo de ensino-aprendizagem – o fator diferenciador da qualidade dos professores eram as suas crenças sobre a natureza humana e a sua adesão a princípios e valores de igualdade, liberdade e direitos humanos.

Na vertente da ecologia social do desenvolvimento de Bronfenbrenner (1979), o contexto social – no comportamento das crianças é um fator de extrema importância. Em geral os estudos apontam para que as escolas de maioria branca ou etnicamente equilibradas conduzem a resultados mais positivos neste domínio (Lee, 2005 cit por Pereira & Monteiro 2006).

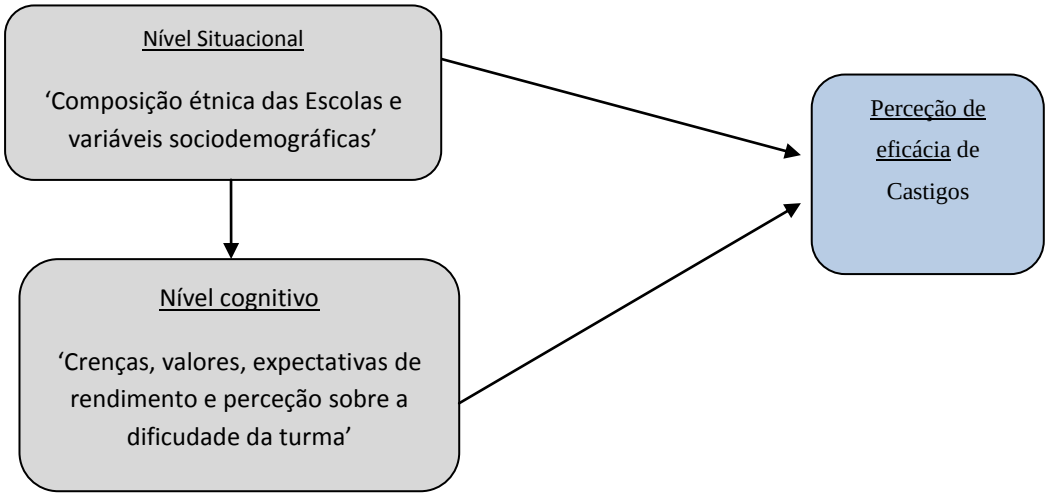
Os estudos de Khmelkov e Hallian (1999), consideram que quanto maior a diversidade étnica das escolas, maior a possibilidade de as crianças e jovens maioritários estabelecerem contato e sentirem proximidade em relação às minorias.

Capítulo V – Orientação Metodológica

5.1 Modelo do estudo

De forma atingir os objetivos da investigação e a partir das variáveis crenças, valores e expetativas dos professores, sobre o desenvolvimento e educação das crianças, a composição étnica das escolas, variáveis sociodemográficas e as Práticas educativas de castigo, foi estabelecido o seguinte modelo de investigação.

Figura 1 – Modelo de Investigação



Este modelo testa a proposta de que as perceções de eficácia de prática educativa de castigos utilizados pelos professores em contexto escolar multiétnico podem ser parcialmente preditas por fatores de ordem situacional – a Composição étnica das escolas e variáveis sociodemográficas e de ordem cognitiva- as Crenças, Valores e Expetativas dos professores acerca da educação e desempenho das crianças.

5.2 Participantes

A amostra teve como base os dados recolhidos numa amostra não probabilística, no concelho de Seixal. De acordo com o GEPE (Gabinete de Estatísticas e Planeamento

da Educação),são os seguintes os números referentes à escolaridade do 1º ciclo, em escolas públicas no Concelho do Seixal. (GEPE, 2009/2011).

Quadro 1 - Dados referente aos alunos e professores do1º ciclo do concelho do Seixal

Ano	Nº de alunos matriculados	Nº de Professores	Nº de escolas de ensino Público 1º ciclo	Taxa de Retenção e desistência
2009/2010	6.566	409	49	4,7
2010/2011	6.498	387	49	4,2

Fonte: GEPE -Gabinete de Estatísticas e Planeamento da Educação) http://www.gepe.min-edu.pt

O Concelho do Seixal, no distrito de Setúbal apresenta um valor populacional de 158.269 indivíduos e inclui seis freguesias: Seixal, Paio Pires, Fernão Ferro, Arrentela, Amora, Corroios, (Instituto Nacional de Estatística, 2011).

Participaram do estudo 4 Agrupamentos escolas: Dr. António Augusto Louro, com 4 escolas do 1º ciclo; Nuno Alvares, com 4 escolas do 1º ciclo; Paulo da Gama, com 3 escolas do 1º ciclo, com 5 escolas do 1º; Terras de Lauros.

Para calcular o número de professores participantes, partiu-se do modelo de análise apresentado, tendo em conta, de acordo com a literatura (e.g., Pereira & Monteiro, 2006), três condições da variável moderadora 'Composição étnica da escola e sociodemográficas' (< 30%; >30 e < 60%>60% de minorias étnica). Aceitando 40 participantes por condição, serão assim necessários120 professoras do 1º ciclo do EB.

As 16 escolas dos 4 Agrupamentos, participantes neste estudo (Quadro 2) perfazendo no total os seguintes valores por ano de escolaridade: 1º ano de escolaridade (27,9%), 2º ano (24,6%), 3º ano (26,2%), 4º ano (21,3%).

Quadro 2 – Agrupamentos, escolas e professoras participantes da Amostra por agrupamentos

Agrupamentos Escolas	Nº e % de Professoras Participantes	Nº de escolas
Dr. António Augusto Louro	N= 30 (24,6%)	4
Nuno Alvares	N= 27 (22,1%)	5
Paulo da Gama	N=27 (22,1%)	3
Terras de Lauros	N=39 (31,1%)	4

O total de participantes do presente estudo foi de 123 professoras do primeiro ciclo com idades entre 27 anos e os 57 anos (M= 41.5 ; DP= 7,03). A média de antiguidade das participantes no ensino variou entre os 3 anos e os 37 anos.

5.3 Instrumentos

Para medir as variáveis que integram o estudo foram utilizados os instrumentos que a seguir se referem, integrados em dois questionários (ver Anexo 1)

O primeiro questionário integra o seguinte instrumento:

- ✓ Crenças e valores dos professores sobre o desenvolvimento e educação das crianças e a utilização de castigos – Este questionário decorreu da adaptação dos questionários de Carvalho, Mouro, António, & Monteiro (2002) para os professores. 'Crenças dos educadores', de Castro (1997) para as mães, '*Crenças Maternas acerca do Desenvolvimento e da Educação das Crianças, e* de Monteiro & Ventura (1997) "*Crenças Maternas acerca da Educação em Contexto Escolares Integrados/Segregados*", também para mães. A aplicação deste instrumento teve duas formas diferentes: metade dos participantes respondeu pensando especificamente nas "MENINAS" e outra metade, respondeu pensando nos "MENINOS".
- ✓ Este instrumento integra 15 items, (decorrentes de estudos de avaliação para a população), com escala de resposta de *1=Discordo muito; a 5=Concordo muito* (ex: *"Como as crianças aprendem melhor é através de incentivos e de punições"," O ensino é mais lento se juntarmos na mesma aula crianças rápidas e lentas a aprender*"), Integraram ainda o questionário algumas varáveis sociodemográficas das participantes (idade, ano que leciona e antiguidade no ensino).

O segundo questionário integra três instrumentos:

- ✓ Avaliação e expetativas acerca do desempenho escolar - Adaptação do questionário de Castro, Monteiro, Rebelo & Faisca (1996),*" Expectativas acerca do rendimento escolar",* para professores do 1º ciclo, que contém 2 items, com escala de resposta *1=Muito bom a 5= Muito Insuficiente*, (*"Como tem sido, até agora, o rendimento da turma que leciona?"*).
- ✓ Perceção da dificuldade relativa dos alunos

De modo a compreender a perceção das participantes quanto à `dificuldade relativa´ dos alunos da turma que lecionam, foram, utilizados 2 items, adaptados de Broussard & Hartner (1984) *("Na sua opinião, como acha que são, em geral os alunos desta escola?")* e (Na sua opinião, como acha que são, em geral os alunos da sua sala?) respondido sobre uma escala de *1= "Muito fáceis" a 5 = Muito difíceis".*

- ✓ Eficácia da utilização de castigos como práticas educativas

Foi utilizada uma adaptação do questionário de Castro & Monteiro (1996), *" Práticas Parentais*", que pergunta às participantes "*Qual a eficácia que atribui às práticas que se seguem para garantir a aprendizagem na aula aos alunos desatentos ou faladores?"*. A resposta é dada em relação a 20 items, sobre uma escala de 1 = *'Muito eficaz' a 5 'Nada eficaz'*. (*Ex: 'Não ligar muito', 'Prometer um castigo', 'Dar um 'caldo').*

- ✓ Valores desejados para os alunos

Foi utilizado uma adaptação da " Escala de valores maternos" de Castro (1997), que solicita às participantes (*ex: "Que importância dá a que seus alunos venham a ter as características que se seguem?"),* respondido sobre uma escala de 1= *Muito importante' a* 5=*'Nada importante'*, com 11 items (*ex: 'independente', 'curioso', 'bom pai/boa mãe', 'competente…').*

- ✓ "Composição étnica das escolas"

De acordo com o objetivo do estudo, foi solicitado aos Coordenadores de cada escola que colaborassem na "Caracterização da sua escola", nomeadamente na descrição da composição étnica da mesma, respondendo a um formulário preparado para o efeito, onde se pedia o número de alunos segundo a origem das famílias (" Portuguesa" "Angolana"; "Moçambicana"; " Cabo-verdiana";…). Os resultados dessa caracterização constam no (Quadro 3).

Quadro 3 – Participantes por nível de composição étnica

Agrupamento	Escolas	*Minoria étnica*	*Portugueses*	*Total de alunos*	*Percentagem Minorias*
1	1	68	184	252	(10 - 39%)
	2	53	209	262	(10 - 39%)
	3	22	128	150	(10 - 39%)
	4	86	155	241	(10 - 39%)
2	5	83	74	153	(40-59%)
	6	79	47	126	(>60%)
	7	59	43	102	(40-59%)
	8	91	66	157	(40-59%)
	9	61	4	65	(>60%)
3	10	128	27	145	(>60%)
	11	43	129	272	(10 - 39%)
	12	67	101	168	(10 - 39%)
4	13	66	138	214	(10 - 39%)
	14	48	190	238	(10 - 39%)
	15	48	20	68	(>60%)
	16	44	220	264	(10 - 39%)

Nota: Composição étnica das escolas : 9 escolas com (10% - 39%) de minorias étinicas, 3 escolas com (<40% - 59%) e 4 escolas (>60%) de minorias étnicas.

5.4 Procedimento

O pedido de autorização para a realização da investigação foi realizado pessoalmente e por carta formal às Direções dos Agrupamentos de Escolas (ver Anexo 4 carta), a fim de ser possível preparar, com a coordenação das escolas do 1º ciclo do ensino básico, a sua colaboração no estudo.

Os questionários foram distribuídos em duas fases, sendo acordado com cada Coordenador, qual o melhor dia e hora para entrega e recolha dos instrumentos. Os Coordenadores e os professores foram informados (ver Anexo 5) que esta investigação consistia em duas fases e que se esperava que as professoras participassem em ambas (o que significa que os mesmos professores que responderam aos primeiros questionários também responderam ao segundo, sendo identificados por um código comum por participante).

As aplicações ocorreram nos momentos decididos pela escola e a entrega e recolha dos questionários foram da responsabilidade da autora do estudo.

Os questionários foram devidamente codificados (últimos três dígitos do BI), metidos num envelope e entregues aos professores nas respetivas escolas, em dois momentos diferentes e com duas semanas de intervalo, de modo a torná-los relativamente independentes uns dos outros. A ordem de aplicação dos questionários não variou.

As repostas a cada instrumento teve uma duração máxima estimada de 15 minutos.

De acordo com os critérios de confidencialidade dos dados, foi solicitado às participantes que respondessem individualmente e que depositassem os envelopes com os questionários, num prazo de 3 dias, numa caixa preparada para o efeito na escola, para garantia de anonimato e a confidencialidade dos dados. No conjunto, a duração de recolha de dados foi realizado em 4 semanas. Só foram selecionados para a amostra os questionários das Professoras, dado o número insignificante de repostas por parte de Professores.

Capítulo - VI Resultados

Os resultados são apresentados em duas partes: em primeiro lugar apresentam-se os resultados de forma descritiva e em segundo lugar apresentam-se os resultados dos testes do modelo de estudo.

Os resultados da análise descritiva dos instrumentos utilizados, de modo a preparar as variáveis do Modelo, são apresentados seguindo a ordem utilizada na secção 'Instrumentos'.

6.1 Resultados descritivos

- ✓ Variáveis socio-demográficas

Idade

Tendo em conta a distribuição das idades das participantes na amostra, a variável foi recodificada em 3 níveis (Quadro 6).

Quadro.4 - Idade das participantes

Idade	N	Média	D.P
(25 -35)	25		
(36 -45)	56	41,5	7,03
>46	42		

N= 123

Ano de escolaridade lecionado

No (Quadro 5) mostra-se o número de participantes segundo o ano de escolaridade lecionado. Para o efeito, a variável foi recodificada em 2 níveis.

Quadro 5 - Ano de lecionação das participantes

	Ano que leciona	N
(N=123)	1º e 2º ano	65
	3º e 4º ano	58
	Total	123

O quadro 6 apresenta a distribuição das participantes pelos três níveis de presença de minorias na composição étnica da escola: minoritário (10- 39%), semelhante (40 -59%) e maioritário (>60%). (Quadro 6).

Quadro 6 – Participantes- Agrupamentos, escolas e professoras

Agrupamento	Nº Escola	Nº profª	(10% -39%)	(40% -59%)	(>60%)
1	4	30	(10% -39%)		
2	3	27		(40% -59%)	
	2				(>60%)
3	2	27	(10% -39%)		
	1				(>60%)
4	3	39	(10% -39%)		
	1				(>60%)

Nota: N=123 - Total de 1046 alunos de minorias étnicas, sendo que o total dos alunos a frequentar as escolas no ano letivo de 2012/2013, é de 2877 alunos, o que representa em percentagem 36,35 %.

- ✓ Variáveis cognitivas-avaliativas

Crenças e valores dos professores sobre o desenvolvimento e educação das crianças e a utilização de castigos.

A fim de identificar a estrutura das crenças dos professores do 1º ciclo sobre educação das crianças, as respostas às 15 questões constantes na 1ª fase da recolha de dados, e a 2 questões da 2º fase, sobre essas as crenças, foram submetidas a uma Análise Fatorial em Componentes Principais (AFCP), com rotação ortogonal dos eixos (Varimax). Foram identificados 4 fatores que explicaram um total de 56,67 % da Variância do modelo (KMO= , 614) (Quadro 7).

Quadro 7 - Estrutura Fatorial das Crenças das professoras sobre educação das crianças

	Fator 1	**Fator 2**	**Fator 3**	**Fator 4**
Variância explicada (56,67%)	12,9 %	12,1 %	10,3 %	10,2 %
Alfa de Cronbach	,531	,453	,431	,323
Média	2.22	3.39	3.76	2.48
D.P	,610	,676	,678	,785
Fator 1 - CRENÇA Tradicional				
11- As crianças mais lentas da aula têm normalmente um certo atraso intelectual.	,728			
15- Quando a criança entra na escola, passa a ser esta a grande responsável pela sua educação	,573			
6- Uma criança difícil transforma-se geralmente num adulto difícil	,534			
Fator 2 - CRENÇA Elitista				
5- Todas as crianças nascem boas, a sociedade é que às vezes as estraga		,702		
4- O ensino é mais lento se juntarmos na mesma aula crianças rápidas e lentas a aprender		,686		
12- Nesta idade já se pode esperar que as crianças se responsabilizem pelas suas tarefas		,558		
9- A educação em casa tem muito peso nas atitudes das crianças		,530		
Fator 3 - CRENÇA Altruísta				
7- Às crianças só faz bem andar na escola com outras muito diferentes, pois aprendem a aceitar, desde pequenas, essas diferenças			,774	
1-Para as crianças desta idade o mais importante é que os professores as ensinem repetindo muitas vezes as informações básicas			,633	
2- As crianças são todas diferentes, e na escola devem ser ensinadas da maneira que seja mais apropriada a cada uma			,564	
Fator 4 - CRENÇA Educar é Moldar/ Tradicional				
8- Às crianças da primária é preciso estar sempre a dizer o que fazer, senão não fazem as coisas				,729
3- O que se passa na escola é entre a criança e o professor, e os pais devem intervir o menos possível				,675

Nota: Escala 1(discordo muito ; 5 concordo muito). Considerámos as saturações fatoriais dos items >.50

O primeiro fator agrupou um conjunto de crenças que refletem a visão tradicional da educação, a explicação de que a escola é um mundo à parte, valorizando a aprendizagem formal. Este fator é muito próximo do já encontrado por Castro (1994, 1997) e por Monteiro e Ventura (1997), pelo que optou-se por lhe atribuir a designação de *Crença Tradicional.*

A média revela que as professoras discordam destas ideias, como aliás se verificou nos estudos anteriores com professores e com mães com educação superior a 9º ano (Castro e Monteiro, 1996, Carvalho et al., 1997),

O segundo fator articulou dois grupos de ideias – a ideia da criança como um "Bom selvagem" proveniente de Rousseau, a ideia das consequências para a aprendizagem de fazer classes heterogéneas. Por isso, à semelhança dos estudos mencionados, foi-lhe atribuída a designação de *Crença Elitista*. A média revelou que as professoras aderem medianamente a estas ideias.

O terceiro fator apresentou uma junção dos fatores de Auto-regulação e de Altruísmo dos estudos anteriores (ex: às crianças só faz bem andar com outras muito diferentes). Por isso, à semelhança dos estudos anteriores, foi-lhe atribuída a designação de Crença Altruísta. A média do fator revelou que, como no fator anterior, as professoras aderem medianamente a estas ideias.

O quarto e último fator integrou ideias dos fatores Tradicional e Educar é Moldar, nomeadamente a de que 'às crianças da primária é preciso estar sempre a dizer o que fazer, senão não fazem as coisas´. Por isso, foi-lhe atribuída a designação de *Crença Educar é Moldar/Tradicional.* A média revelou que as professoras discordam destas ideias, à semelhança do que aconteceu com as crenças Tradicionais.

Dado que os três últimos fatores apresentam valores muito baixos de consistência interna (Alpha de Cronbach), os seus resultados devem ser aceites e interpretados com cautela.

A fim de verificar se as crenças educativas das professoras são idênticas quando pensam em meninos e em meninas, foi efetuado um teste *t de* Student da diferença de médias de cada fator para os dois sexos (Quadro 8). Os resultados mostraram que apenas existe diferença significativa nas médias do fator Crenças Altruístas quando separados por sexo: estas crenças são mais elevadas quando as professoras pensam na educação dos meninos do que na das meninas, nomeadamente na importância do contato com crianças diferentes para aprenderem a ser tolerantes.

Quadro 8 -Crenças das Professoras em função do sexo dos alunos

Fatores	Condição	N	Media	D. P	t	*p*
Tradicional	Menina	71	2,1937	0,57662	- 0,590	0,556
	Menino	52	2,2596	0,65858		
Elitista	Menina	69	3,4167	0,67746	0,450	0,654
	Menino	52	3,3606	0,68136		
Altruísta	Menina	71	3,6197	0,67916	**-2,78**	**0,006**
	Menino	52	3,9551	0,63324		
Educar é Moldar	Menina	71	2,4014	0,76354	-1,432	0,155
	Menino	52	2,6058	0,80645		

Nota: N=123

Perceção e expetativas das professoras sobre o rendimento escolar dos alunos acerca da eficácia de castigos no comportamento escolar

A perceção e a expetativa das professoras quanto ao rendimento da turma, durante e no fim deste ano letivo, bem como a comparação desses valores para os anos que lecionam estão apresentadas nos quadros seguintes (Quadro 9).

Quadro 9-Expetativas das professoras sobre o rendimento escolar dos alunos por ano que lecionam

(N=123)	Ano que leciona	N	Média	D. P	t	*p*
Expetativas do:	1º e 2º ano	65	2,446	0,63813	0,825	0,406
	3º e 4º ano	58	2,534	0,5369		

Nota: escala de 1(discordo muito; 5 concordo muito)

Relativamente ao ano que lecionam as professoras consideram que o rendimento das turmas no fim deste ano letivo 2012/2013, de suficiente a bom, não existindo diferença significativa entre os anos que lecionam (p> 0,05).

Perceção da dificuldade relativa dos alunos

A perceção das professoras em relação ao grau de dificuldade relativa da sala de aula, foi operacionalizada por duas questões, como descrito na seção de instrumentos: a "dificuldade dos alunos da escola em geral e a dificuldade dos alunos da sua sala.

De acordo com a proposta de Broussard & Hartner (1984) foi depois construída uma terceira variável, resultante da diferença entre as duas respostas (Sala-Escola), a

qual varia em uma escala entre (- 4, perceção muito negativa) e (+ 4 perceção relativa muito positiva).

A comparação entre as médias desta variável para os dois níveis do ano de escolaridade lecionado pelas professoras foi realizada por meio de um t de Student.

Quadro 10 -Perceção da dificuldade relativa da turma em função do ano lecionado

	N	Média	D. P.	t	*p*
1º e 2º ano	65	-,1285	0,63435		
3º e 4º ano	58	-,1379	0,60548	-,005	,996
Total	123				

Nota: Escala (-4= perceção muito negativa; +4= perceção muito positiva) (N=123)

Os resultados mostraram que a perceção da dificuldade relativa da sua sala é baixa (a diferença entre a sua sala e a escola é próxima de zero) e que não existem diferenças significativas entre os anos de escolaridades que as professoras lecionam.

Perceção de eficácia de castigos como práticas educativas

No que toca à perceção de eficácia dos castigos pelas professoras, apresentam-se no (Quadro 11) as Médias e Desvios-Padrão das respostas aos 19 items avaliados.

Quadro 11 -Perceção de eficácia dos castigos como práticas educativas

Items	N	Média	D.P.
Isolar	123	3,6748	1,31508
Mudar de lugar	123	3,2846	1,32145
Dar um ´caldo´	123	4,5528	,86084
Repetir uma tarefa	123	3,2683	1,28084
Baixar a nota	123	4,0081	1,03620
Perder o recreio	123	3,5285	1,11859
Mais TPC	123	3,3740	1,19698
Sair da aula	123	3,8862	1,20928
Mudar a tarefa	123	3,1220	1,20508
Pôr noutro grupo	123	3,3984	1,25932
Abanar um braço	123	4,3659	1,12547
Prometer uma recompensa	123	3,8049	1,27818
Recriminar em público	123	4,3333	1,05323
Informar a Família	123	2,3821	1,19095
Corrigir o que errou	123	1,8699	1,02397

Informar a Coordenação	123	2,6098	1,18484
Fazer a tarefa com ele	123	1,7154	,83490
Não ligar muito	123	3,8455	1,28696
Prometer um castigo	123	3,7317	1,40883
Pôr em lugar de destaque	123	3,6260	1,36345

Nota: escala - 1 (muito eficaz) ; 5 (nada eficaz).

Os resultados mostraram que a maioria dos castigos é percebida como medianamente eficaz. Destacam-se os items 'Fazer a tarefa com ele' e 'Corrigir o que errou' como claramente mais eficazes do que os restantes. Em sentido contrário, destacam-se os items' Recriminar em público', 'Abanar um braço', 'Baixar a nota' e 'Dar um caldo', avaliados como pouco ou nada eficazes.

Para identificar a estrutura dimensional da perceção das professoras sobre a eficácia dos castigos, os 19 items desta medida foram submetidos a uma Análise Fatorial em Componentes Principais (AFCP), com rotação ortogonal dos eixos (*Varimax*).A solução fatorial apresentou três fatores, sendo a Variância total explicada 64,91% e KMO= ,717 (Quadro 12).

Quadro 12- Estrutura fatorial da perceção das professoras sobre a eficácia de castigos

(N= 123)	**Fator 1**	**Fator 2**	**Fator 3**
Total Variância explicada= 64,91%	Prática de Autoridade Explicada	Castigo ou Punição	Práticas Autoritárias Institucional
Variância	27,15%	20,33%	17,42%
Alfa de Cronbach	,813	,743	,564
Média	3,26	4,25	2,28
D.P	1,01	,898	,830
Fator 1 - Práticas de autoridade explicada			
10 - Pôr noutro grupo	,805		
1 - Mudar de lugar	,805		
4 – Repetir a Tarefa	,742		
9- Mudar a tarefa	,733		
Fator 2 – Castigo ou punição			
11- Abanar um braço		,855	
18- Não ligar muito		,695	
3- dar um ´caldo´		,686	

Fator 3 – Práticas autoridade institucionais	
14- Informar a Família	,847
16- Informar a Coordenação	,650
15- Corrigir o que errou	,642

Nota: 1-(Muito eficaz) ; 5- (Nada eficaz). Considerámos apenas os valores fatoriais >.50

A estrutura encontrada aproxima-se do modelo encontrado por Monteiro, Rebelo, Castro, Faísca (1994), adaptado do modelo de Sigel (1992), sobre as práticas educativas parentais. Mantém-se a distinção entre Autoridade Explicada e Autoridade Institucional e isola-se o fator Castigo (físico). As práticas que integram o 1º fator são avaliadas como medianamente eficazes, enquanto as práticas mais punitivas 2º fator são avaliadas como altamente ineficazes. Finalmente, as práticas de 'Autoridade institucional' são as que as professoras avaliam como mais eficazes. De seguida apresentamos as médias dos fatores por ano que as professoras lecionam e a sua comparação através de um t-test *de* Student.(Quadro 13)

Quadro 13 –Perceção sobre a eficácia de castigo – por ano lecionado

	Condição	N	Média	D.P	t	*p*
Prática Aut. Explicada	1º e 2º ano	65	2,86	1,017		
	3º e 4º ano	58	2,57	0,998	1,60	.112
Castigos ou punições	1º e 2º ano	65	1,81	0,914		
	3º e 4º ano	58	1,66	0,880	,918	.362
Prática Autoridade Institucional	1º e 2º ano	65	3,70	0,806		
	3º e 4º ano	58	3,72	0,863	-1,43	.887

Nota: Escala invertida 1(Nada eficaz) ; 5(Muito eficaz)

Os resultados mostram que as respostas das professoras em relação aos três fatores não são diferentes quando consideramos o ano de escolaridade lecionado.

Valores esperados pelas professoras para os seus alunos

Com o objetivo de identificar a estrutura dos valores esperados pelos professores em relação aos seus alunos, as respostas aos 11 items desta parte do questionário foram submetidas a uma Análise Fatorial em Componentes Principais (AFCP), com rotação

ortogonal dos eixos (Varimax). Foram identificados dois fatores que explicaram 72,69% da Variância total do modelo (KMO = , 863) (Quadro 14). O primeiro fator integrou a maioria das características, combinando valores de autonomia (ex: Responsável, Com ideias próprias) e valores de conformismo social (ex: Respeitador dos mais velhos, Obediente). Por isso foi designado "Autonomia/Conformismo". O segundo fator incluiu apenas dois items, que voltaram a combinar um valor de autonomia "Independente" com um valor tradicional. Por isso foi designado "Autonomia/Tradicional". Ambos os fatores foram avaliados pelas professoras como 'Muito importantes'. No seu conjunto esta fatorização não replicou a estrutura original.

Quadro 14 - Estrutura fatorial dos valores esperados pelas professoras para os seus alunos

	Fator 1- Autonomia/Conformismo	Fator 2- Autononia/Tradicional
Variância total explicada 72,69%		
Variância	50,31%	22,37%
Alfa de Cronbach	,822	,920
Média	1,70	1,72
D.P	,865	,691
Fator 1- Autonomia/Conformismo		
8- Respeitador dos mais velhos	,867	
7- Com ideias próprias	,864	
6- Responsável	,830	
11- Competente	,822	
9- Curioso	,794	
5- Bem educado	,772	
4- Obediente	,573	
Fator 2-Autononia/Tradicional		
1 –Independente		,912
2 -Bom pai/mãe		,860

Nota: 1- (Muito importante) a 5- (Nada importante). Consideramos apenas os valores fatoriais >.50 .

A fim de verificar se os valores esperados pelas professoras, diferiam em função do ano de escolaridade lecionado, foi efetuado um teste *t* de Student da diferença de médias de cada fator para os dois grupos de anos lecionados (Quadro 15).

Quadro 15 - Valores esperados das Professores por ano que lecionam.

Fatores	Ano que lecionam	N	Média	D.P.	t	*p*
Autonomia/	1º e 2º ano	65	1,707	0,913	0,60	,952
Conformismo	3º e 4º ano	58	1,698	0,816		
Autonomia/	1º e 2º ano	65	1,720	0,693	,151	,880
Tradicional	3º e 4º ano	58	1,702	0,765		

Nota: 1-Muito importante a 5-Nada importante

Os resultados mostraram que as professoras avaliam estes valores como muito importantes para os seus alunos quando forem adultos, independentemente do ano que lecionam.

Avaliação da turma pelas professoras

Neste parâmetro foram avaliados o 'Rendimento escolar' da turma, a sua 'Assiduidade' às aulas e a 'Qualidade da relação' entre os seus alunos. Como se pode observar no (Quadro 16) os resultados mostram que a avaliação das professoras no ano letivo 2012/2013, é positiva para os 3 items, e indicam que não há diferença em função dos anos de escolaridade que as professoras lecionam.

Quadro 16- Avaliação da turma – Rendimento /Assiduidade/Qualidade da relação

Avaliação		N	Média	D.P	t	*p*
Como acha que tem sido o rendimento da turma que leciona durante este ano?	1º e 2º ano	65	2,4308	,68395	-,918	0,361
	3º e 4º ano	58	2,5345	,56864		
A qualidade da relação entre os alunos desta sala é:	1º e 2º ano	65	2,3385	,66795	-,052	0,959
	3º e 4º ano	58	2,3448	,68956		
Em geral, a assiduidade dos alunos desta sala é:	1º e 2º ano	65	2,1077	,88606	-,212	0,832
	3º e 4º ano	58	2,1379	,66089		

Nota: Escala de 1 (muito bom) ; 5 (muito insuficiente).

6.2 Resultados de testes ao Modelo

Para analisar as relações entre as variáveis preditas no modelo, foram utilizadas análises de regressão (simples e múltiplas) feitas em três passos: a) os efeitos da composição étnica das escolas em relação às variáveis socio-cognitivas; b) os efeitos da composição étnica da escola na perceção da eficácia das práticas de castigo; e c) o efeito das variáveis socio-cognitivas na perceção da eficácia das práticas de castigo. Apresenta-se em primeiro lugar o quadro das correlações entre as variáveis do modelo (Quadro 17), e em seguida os testes de regressão para verificação das três relações esperadas.

Quadro 17 - Correlações entre as variáveis do modelo

		COMPOSIÇAO ÉTNICA DAS ESCOLAS	ano que leciona	Valor-Aut/conf	Valor-Aut/trad	Crença Tradicional	Crença Elitista	Crença Altruísta	Crença EdMoldar/Trad	Expetativas	Avaliação	Perceção	Prática Aut.Explicada	Prática Castigo ou Punição	Pratica Aut. Inst
COMPOSIÇAO ÉTNICA DAS ESCOLAS	Pearson Correlation	**1**	**-,088**	**,058**	**,134**	**,246****	**,094**	**-,150**	**,059**	**-,125**	**,054**	**-,028**	**,186***	**,308****	**-,015**
	Sig. (2-tailed)		,336	,522	,140	,006	,307	,097	,513	,170	,557	,759	,039	,001	,872
	N	123	123	123	123	123	121	123	123	123	123	123	123	123	123
ano que leciona	Pearson Correlation	**-,088**	**1**	**-,005**	**-,014**	**-,029**	**,117**	**,052**	**,056**	**-,075**	**,096**	**,000**	**-,144**	**-,083**	**,013**
	Sig. (2-tailed)	,336		,952	,880	,747	,200	,566	,536	,411	,292	,996	,112	,362	,886
	N	123	123	123	123	123	121	123	123	123	123	123	123	123	123
Valor- Aut/conf	Pearson Correlation	**,058**	**-,005**	**1**	**,498****	**,276****	**-,033**	**,169**	**,070**	**-,013**	**-,074**	**-,138**	**,219***	**,468****	**-,249****
	Sig. (2-tailed)	,522	,952		,000	,002	,721	,061	,442	,888	,417	,127	,015	,000	,006
	N	123	123	123	123	123	121	123	123	123	123	123	123	123	123
Valor- Aut/trad	Pearson Correlation	**,134**	**-,014**	**,498****	**1**	**,212***	**-,108**	**,142**	**,116**	**-,154**	**-,094**	**-,121**	**,284****	**,309****	**-,005**
	Sig. (2-tailed)	,140	,880	,000		,019	,237	,118	,200	,088	,303	,182	,001	,001	,960
	N	123	123	123	123	123	121	123	123	123	123	123	123	123	123
Crença Tradicional	Pearson Correlation	**,246****	**-,029**	**,276****	**,212***	**1**	**,096**	**,066**	**,230***	**-,056**	**-,070**	**,065**	**,203***	**,261****	**-,073**
	Sig. (2-tailed)	,006	,747	,002	,019		,294	,469	,011	,540	,441	,472	,024	,004	,423
	N	123	123	123	123	123	121	123	123	123	123	123	123	123	123
Crença Elitista	Pearson Correlation	**,094**	**,117**	**-,033**	**-,108**	**,096**	**1**	**,143**	**-,038**	**-,054**	**,150**	**,115**	**,115**	**,100**	**-,096**
	Sig. (2-tailed)	,307	,200	,721	,237	,294		,118	,676	,558	,101	,209	,208	,274	,296
	N	121	121	121	121	121	121	121	121	121	121	121	121	121	121
Crença Altruísta	Pearson Correlation	**-,150**	**,052**	**,169**	**,142**	**,066**	**,143**	**1**	**-,018**	**,089**	**-,102**	**,032**	**,168**	**,152**	**-,019**
	Sig. (2-tailed)	,097	,566	,061	,118	,469	,118		,841	,328	,261	,729	,063	,093	,833
	N	123	123	123	123	123	121	123	123	123	123	123	123	123	123
Crença EdMoldar/Trad	Pearson Correlation	**,059**	**,056**	**,070**	**,116**	**,230***	**-,038**	**-,018**	**1**	**-,057**	**,001**	**-,096**	**,097**	**,129**	**,154**
	Sig. (2-tailed)	,513	,536	,442	,200	,011	,676	,841		,531	,988	,289	,284	,154	,089
	N	123	123	123	123	123	121	123	123	123	123	123	123	123	123
Expetativas	Pearson Correlation	**-,125**	**-,075**	**-,013**	**-,154**	**-,056**	**-,054**	**,089**	**-,057**	**1**	**,229***	**-,163**	**,012**	**-,010**	**-,076**
	Sig. (2-tailed)	,170	,411	,888	,088	,540	,558	,328	,531		,011	,071	,892	,917	,402
	N	123	123	123	123	123	121	123	123	123	123	123	123	123	123
Avaliação	Pearson Correlation	**,054**	**,096**	**-,074**	**-,094**	**-,070**	**,150**	**-,102**	**,001**	**,229***	**1**	**,020**	**-,066**	**,026**	**-,115**
	Sig. (2-tailed)	,557	,292	,417	,303	,441	,101	,261	,988	,011		,823	,471	,777	,207
	N	123	123	123	123	123	121	123	123	123	123	123	123	123	123
Perceção	Pearson Correlation	**-,028**	**,000**	**-,138**	**-,121**	**,065**	**,115**	**,032**	**-,096**	**-,163**	**,020**	**1**	**-,033**	**-,064**	**,007**
	Sig. (2-tailed)	,759	,996	,127	,182	,472	,209	,729	,289	,071	,823		,713	,483	,937
	N	123	123	123	123	123	121	123	123	123	123	123	123	123	123
Prática Aut.Explicada	Pearson Correlation	**,186***	**-,144**	**,219***	**,284****	**,203***	**,115**	**,168**	**,097**	**,012**	**-,066**	**-,033**	**1**	**,457****	**-,138**
	Sig. (2-tailed)	,039	,112	,015	,001	,024	,208	,063	,284	,892	,471	,713		,000	,127
	N	123	123	123	123	123	121	123	123	123	123	123	123	123	123
Prática Castigo ou Puniçao	Pearson Correlation	**,308****	**-,083**	**,468****	**,309****	**,261****	**,100**	**,152**	**,129**	**-,010**	**,026**	**-,064**	**,457****	**1**	**-,247****
	Sig. (2-tailed)	,001	,362	,000	,001	,004	,274	,093	,154	,917	,777	,483	,000		,006
	N	123	123	123	123	123	121	123	123	123	123	123	123	123	123
Pratica Aut. Inst	Pearson Correlation	**-,015**	**,013**	**-,249****	**-,005**	**-,073**	**-,096**	**-,019**	**,154**	**-,076**	**-,115**	**,007**	**-,138**	**-,247****	**1**
	Sig. (2-tailed)	,872	,886	,006	,960	,423	,296	,833	,089	,402	,207	,937	,127	,006	
	N	123	123	123	123	123	121	123	123	123	123	123	123	123	123

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-taile6d)

No quadro 18 que se segue apresentamos os resultados dos efeitos da composição étnica da escola na perceção da eficácia das práticas de castigo (N=123).

Quadro 18 - Composição-étnica e perceção da eficácia das práticas de castigo

Variável Independente	Variável Dependente	R_2	β	t	*p*
Composição étnica das escolas	Prática de Autoridade Explicada	0,27	,186	2,082	,039
Composição étnica das escolas	Prática de Castigo ou Punição	0,87	,308	3,563	,001

Nota: $p = \leq 0.05$

A fim de verificar se a variável situacional (composição-étnica) era preditora das práticas de castigo, forma efetuadas duas análise de regressão relativas às VD's correlacionadas com a Composição étnica da escola: Práticas de Autoridade Explicada (r = 0,27 , $p = \leq 0.05$) que corresponde que quanto maior a presença de minorias étnicas nas escolas menor é a perceção de eficácia de Práticas de Autoridade Explicada. Quanto às Práticas de Castigo ou Punição (r = ,001 , $p = \leq 0.05$) quanto maior a presença de minorias étnicas nas escolas menor é a perceção de eficácia de Práticas de Castigo ou Punição.

No quadro 19 apresentamos os resultados da relação entre a composição étnica enquanto fator situacional e as variáveis socio-cognitivas.

Quadro 19 - Variável situacional e socio-cognitivas

Variável Independente	Variável Dependente	R_2	β	t	*p*
Composição étnica das escolas	Crença 1 (Tradicional)	,061	,246	2,793	,006
Composição étnica das escolas	Crença 2 (Altruísta)	,009	,094	1,027	,307

Nota: $p = \leq 0.05$ – (N=123)

A fim de verificar se a variável situacional (composição-étnica) era preditora das crenças das professoras sobre educação das crianças, foram efectuadas duas análise de regressão relativas às Crenças correlacionadas com a Composição étnica da escola: Crenças Tradicionais (r = ,346, p <,006) e crenças altruístas. Os resultados mostraram que a composição étnica é preditora das Crenças Tradicionais: quanto maior é a

presença de minorias étnicas na escola, mais forte são as crenças de que "As crianças mais lentas da aula têm normalmente um certo atraso intelectual", "Quando a criança entra na escola, passa a ser esta a grande responsável pela sua educação" e "Uma criança difícil transforma-se geralmente num adulto difícil".

Quadro 20 – Regressão Linear entre as variáveis independentes e dependentes

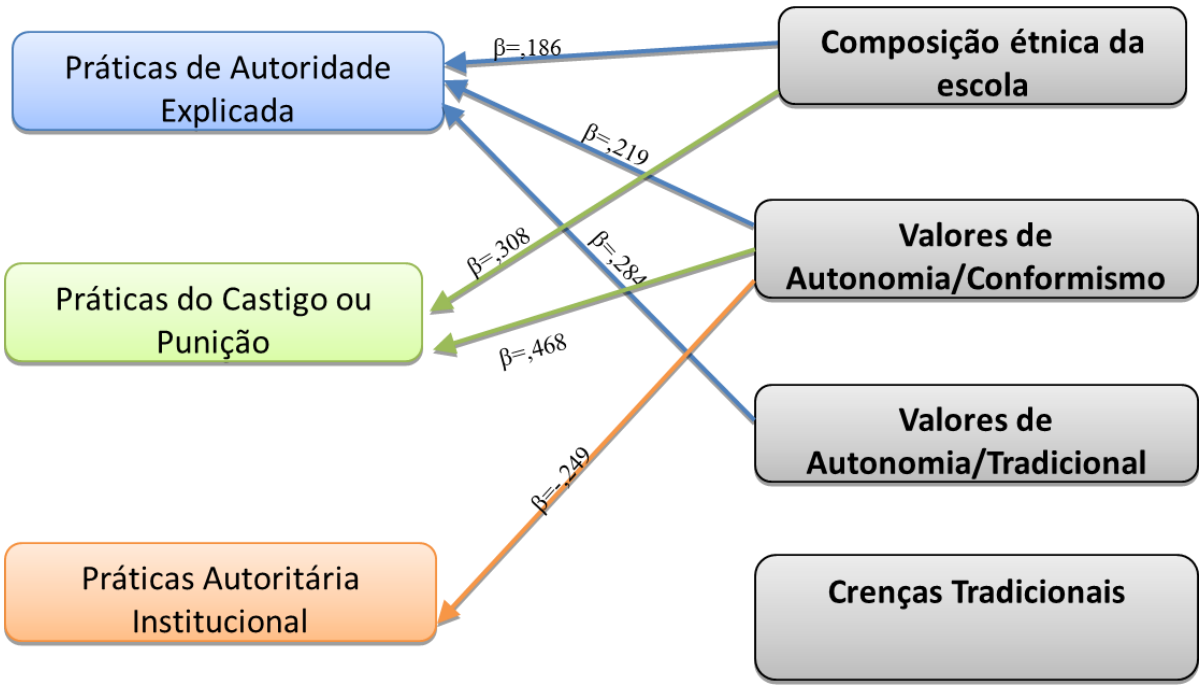
Variável Dependente	Variável Independente	R_2	β	t	*p*
Práticas Autoridade Explicada	Valores Autonomia/Conformismo	,219	,219	2,467	,015
	Valor Autonomia/ Tradicional	,081	,284	3,256	,001
Prática de Castigo ou Punição	Valores Autonomia/Conformismo	,219	,468	5,820	,000
Prática Autoritária Institucional	Valores Autonomia/Conformismo	,062	-,249	-2,827	,006
	Crença Educar é Moldar	,000	-,005	.,050	,960

A fim de verificar se os Valores das professoras influenciavam a Perceção de eficácia das Práticas de Castigo, foram efectuadas cinco análises de regressão dos dois factores de Valores sobre os três tipos de Práticas.. Podemos constatar que, tanto os Valores de Autonomia/Conformismo como os de Autonomia/ Tradicional predizem as Práticas de Autoridade Explicada, ou seja, quanto mais as professoras esperam para os seus alunos estes valores, maior é a sua perceção de eficácia de Práticas de Autoridade Explicada. Os Valores de Autonomia/conformismo predizem por sua vez, tanto as Práticas de Castigo ou Punição como as de Autoridade institucional.

6.3 Teste ao modelo

- Perceção de eficácia educativa de castigos é praticamente predita, tanto pelo fato situacional (a Composição étnica da escola), como por fatores de ordem cognitiva, nomeadamente pelos Valores esperados pelas professoras para os seus alunos.

Figura 2 – Resultado do teste ao modelo



Nota: Considerámos para o modelo os fatores cujo *p* são ≤.05.

Capítulo - VII Discussão e Conclusão

7.1 Discussão e conclusão

O primeiro objetivo deste estudo, foi identificar a perceção da eficácia de utilização de castigos utilizados pelas professoras do primeiro ciclo do ensino básico, enquanto prática educativa em contexto de sala de aula, assim como os factores associados a essas práticas.

Neste sentido, procurou-se identificar os fatores que a literatura tem vindo a mostrar como relevantes para entender a origem dessa práticas. Para isso, seguiu-se a proposta de Doise (1982), que procurar incluir na explicação dos fenómenos psicológicos variáveis de múltiplos níveis de análise. Assim, tendo em conta o enquadramento teórico de Sigel (1992), os estudos de Castro (1994; 1997) sobre as Crenças sobre Educação e os Valores maternos para os filhos, o estudo de Monteiro, Rebelo, Castro, Faísca (1994), sobre as práticas educativas maternas e o estudo de Pereira e Monteiro (2006) sobre o s efeitos da composição étnica das escolas nas atitudes inter-étnicas dos alunos, foi definido um modelo de estudo que incluía variáveis de dois níveis: o nível cognitivo (as crenças, valores, expectativas e perceções das professoras) e o nível situacional (a Composição étnica das escolas).

O modelo previa que estes dois tipos de preditores contribuíssem para explicar a perceção das professoras sobre a eficácia dos castigos. E previa ainda que a variável situacional precedesse as variáveis cognitivas, e por isso, se relacionasse com elas.

O estudo foi efetuado na zona do Seixal, com 16 escolas de 4 agrupamentos,com uma amostra de 123 professoras, em que lhes foi solicitado que respondessem a dois instrumentos distintos em momentos distintos.

Os instrumentos utilizados foram adaptados de instrumentos já validados nos estudos anteriormente referidos. Nem todos replicaram a estrutura dos estudos originais.

Os quatro fatores de crenças encontrados (Educar é Moldar, Elitista Altruísta e Educar é Moldar / Tradicional) apresentam consistências em geral baixas, o que fragiliza a sua potencial integração no modelo de investigação. É interessante constatar, no entanto, como a Crença altruísta (“ Às crianças só faz bem andar na escola com outras muito diferentes, pois aprendem a aceitar, desde pequenas, essas diferenças” e “Para as

crianças desta idade o mais importante é que os professores as ensinem repetindo muitas vezes as informações básicas"), obtém mais a concordância das professoras na condição em que pensam num menino, em relação à condição em que pensam numa menina.

Quando aos valores, as expetativas e as perceções das professoras acerca da educação das crianças, enquanto fatores de ordem cognitiva, a sua relação com a perceção de eficácia de práticas de castigo, só aparece, muito claramente, relacionado com os Valores que as professoras esperam para os seus alunos. De acordo com os nossos resultados, as professoras avaliam estes valores como muito importantes para os seus alunos quando forem adultos, independentemente do ano que lecionam.

Quanto às avaliações e expectativas das professoras, de um modo geral mostram uma expetativa positiva dos seus alunos e dos alunos da escola, independente do ano que leciona.

Encontramos assim um panorama diferente de alguns estudos relacionados com expetativas em que (Monteiro, Rebelo, Castro & Faísca, 1996) os professores atribuem os fatores externos ao elevado rendimento da criança e quando negativos atribui a criança.

Numa abordagem com relevância familiar, Seabra (1999), afirma que os pais cabo-verdianos delegam as responsabilidades educativas às escolas, considerando o professor como grande responsável da acção educativa.

Os resultados confirmaram apenas parcialmente a importância dos fatores do modelo para a perceção de eficácia das práticas de castigo e podemos realçar a importância da prevalência de três fatores as Práticas de autoridade explicada, as Práticas de Castigos ou Punições e as Práticas Autoritárias Institucionais em que podemos constatar que, de um modo geral, a prática do castigo é aceite de forma mediana, excepto no que diz respeito às Práticas de Castigo/Punição, cuja eficácia é negada pelas professoras, enquanto as práticas mais claramente aceites são as da Autoridade institucional (contactar a família ou o Coordenador da escola)
Estes resultados só parcialmente coincidem com os de outros estudos. Por exemplo, o estudo referido por Eggleton (2001) confirma que o castigo corrige e aperfeiçoa as faculdades mentais e que os professores consideram as práticas autoritárias eficazes. Por outro lado e mais próximo dos resultados por nós obtidos. Bandura (1977) defende que, ao impor um castigo perante comportamentos indesejados, consegue-se o desaparecimento do reforço positivo, mas não se consegue outros benefícios.

No entanto, o estudo das práticas e dos comportamentos acarreta algumas vertentes difíceis de perceber, o comportamento em contexto escolar, onde a maioria dos pais acham que é um meio com segurança, nem sempre poderá ser visto assim, tendo em conta as suas práticas, valores, crenças, expetativas e perceções, que tocam com à relação entre o comportamento e a atitude, temas bastante estudado na psicologia social, onde seus resultados acabam por ser contraditórios, para a UNESCO cada instituição e cada professor poderá procurar modelos e estratégias de educação a implementar face à diversidade cultural, nomeadamente dentro da perspetiva enunciada que sustenta a importância de que o contato entre os diversos grupos e que se desenvolva num contexto de igualdade. Para isso propõe a existência de projetos comuns para que *"se ultrapassem as rotinas individuais"* (Dellors et al, 1996:85) e permitam destacar o *"que é comum entre esses grupos, em vez de um realce das suas diferenças"*(Dellors 1996*).*

O terceiro objetivo que propusemos foi analisar a relação existente entre a composição étnica das escolas, enquanto fator situacional e a) as crenças, as expetativas e as perceções das professoras acerca da educação das crianças em contextos escolares multiétnicos, e b) a perceção de eficácia de utilização de práticas de castigo em sala de aula.

Os resultados confirmaram apenas parcialmente a importância dos fatores do modelo para a perceção de eficácia das práticas de castigo.

Verificamos que não se apura o forte valor preditivo do modelo proposto, e constatamos mesmo uma contradição em relação a outros estudos realizados como os de Pereira (2006) e Carvalho (2005), no domínio das relações inter-étnicas. As diferenças culturais em contexto escolar, é um campo da psicologia intercultural proposta por Berry, Poortinga, Segall, e Dasen (1987).

Podemos assim referir o estudo realizado por Sil (2004) em que os professores apoiam a integração/inclusão e a maioria está disposta a incluir alunos com dificuldades de aprendizagem na mesma sala, reconhecendo os direitos da inclusão, com atenção à população que apresenta na sua maioria famílias com etnias minoritárias, o que nos parece ser apropriado para o nosso estudo em relação aos resultados obtidos.

Mesmo assim verificamos em outros estudos que é necessário a promoção e implementação de recursos para atender esses alunos, Ferreira (2003), no intuito de promover a partilha de conhecimentos, valores, expressões estéticas, técnicas de cada

cultura entre outras, para assim promover a educação para todos com um leque de aprendizagem diversificada.

Podemos também referir que a formação dos professores para o ensino em escolas multiculturais, bem como a preparação dos próprios alunos, são importantes.

7.2 Conclusão

Para concluir, apesar das grandes controvérsas, entre os estudos sobre a temática apresentada, podemos salientar a importância da contribuição da teoria de Bandura (1977), a aprendizagem social, que tem sido usada para explicar comportamentos menos desejados dos adultos, em que as crianças, são o espelhos do adulto, sendo moldados conforme o tempo, mas de alguma forma, estas influências apresentadas pela professoras para com os alunos, é consideravelmente positiva, direta ou indiretamente para os alunos, envolvendo assim uma relação interpessoal como refere Galloway (1977).

A entrada para este ciclo tão importante para o desenvolvimento da criança e da família, em que todo o seu contexto é de grande mudança, podemos referir as relações entre professoras a escola, alunos e os vários grupos de pertença.

Neste sentido, a escola estará constantemente a receber novas culturas, como referido por Ferreira (2003), que poderão dominar, resultados muito presentes em nosso. Seguindo esta ideia, todo o contexto em que a criança esta envolvida a influência para a sua aprendizagem, o seus sucesso e seu insucesso escolar, é vista numa numa perspetiva mais ecológica Bronfenbrenner (1979) devido os grupos estares sempre abertos e a recetividade são muitas, sejam elas verbais ou não verbais Galloway (1977).

Relativamente ao comportamento punitivo das professoras, este trabalho consistiu numa junção de comportamentos sobre os reforço positivos, apresentando tanto

os reforços negativos desagradáveis, tais como: recriminar em público ou doloso como dar um `caldo´, que poderia desenvolver um comportamento aversivo. Como podemos verificar (Anexo G), no quadro da linguagem do comportamento, pelas leis de efeito de Thorndike e Skinner.

Se definimos o conceito do reforço negativo como fortalecimento do comportamento aversivo e o reforço positivo como um estímulo, constatamos, que de acordo com os resultados, podemos referir que a probabilidade do comportamento adequado em sala de aula é mais positivo que o comportamento indesejado dos alunos.

Assim podemos proceder, que as respostas a investigação deste trabalho apresenta um aumento do comportamento positivo e cabe estabelecer que os castigos por nós definidos como forma de comportamento das professoras, referem que o castigo

é o oposto do reforço positivo, ou seja a retirada de um reforçador positivo em sala de aula representa o efeito do enfraquecimento de um comportamento adequado .

Este processo designado por enfraquecimento do comportamento, a redução do comportamento desejado, tendo em consideração a sua intensidade, estímulo punitivo, a proximidade temporal entre a resposta e o estímulo, a probabilidade de emissões de respostas alternativas, que não levamos em conta nesta investigação, mas seguindo uma linha orientadora dos estudos das crenças dos valores e das expetativas em contexto de sala de aula, cabe ressaltar que as restrições aos castigos são próprias da atual conceção social e jurídica, que defende os direitos de todos os cidadãos. Nesta mesma linha podemos afirma que Mulick (1990), em discussões e argumentações feitas por populares, com base em suas conceções leigas de punições, referem que existe uma mistura da conceção cientifica e de uso clínico, a compreensão deste fenómeno, na área dos castigos ou da punição, encontramos também denominado por controle aversivo.

De acordo com os estudos sobre esta temática Vollmer (2002), afirma que é necessário mais investigação planeada, por ainda não mostrar-se suficiente.

Também para Perone (2003), muitos procedimentos atualmente utilizados em psicoterapias e em educação, poderiam ser analisados com maior rigor, trazendo benefícios aos clientes e aos educadores. Como por exemplo no contexto educativo que é utilizado a expressão *time-out,* considerado como forma de denominação de uma punição negativa. Podemos considerar em nosso estudo, por exemplo a expressão "perder o recreio", "sair da sala". Assim compreende-se que este autor chame a atenção para o fato de que é preciso distinguir o procedimento dos castigos utilizados.

Vindo ao encontro dos resultados, esta técnica utilizada por diferentes agentes da educação, socializadores, educadores, de forma desrespeitosa, visa o domínio em benefício próprio, sem que as crianças possam escolher outra alternativa, além da atitude dos professores como por exemplo, "baixar a nota", "mudar de lugar", "pôr noutro grupo". Desta forma concluímos que os princípios básicos desta análise de comportamento, reforçam uma sociedade mais respeitosa, que permite uma relação mais interativa entre alunos e professores, agentes socializadores, os educadores em questão, fazendo o uso de alguns benefícios ,por mais que sejam escassos nos dias de hoje, como por exemplo:

De acordo com o Ministério da Educação e Ciência, publicado no Diário da Republica em 23 de Dezembro de 2011.

"… currículo nacional deve definir os conhecimentos e as capacidades essenciais que todos os alunos devem adquirir e permitir aos professores decidir como ensinar de forma mais eficaz, gerindo o currículo e organizando da melhor forma a sua atividade letiva. Assim, deverá dar -se aos professores uma maior liberdade profissional sobre a forma como organizam e ensinam o currículo. Em paralelo, deverá ser feita uma avaliação mais rigorosa sobre o resultado do seu trabalho e do da escola primordialmente através da avaliação dos conhecimentos adquiridos pelos alunos…".

7.3 Considerações Finais

O trabalho de pesquisa centrou-se no problema dos castigos aplicados pelas professoras do 1º ciclo do ensino básico em sala de aula e os efeitos do contexto escolar Multi-étnicos, na aplicação destes castigos.

A pesquisa foi realizada em contexto escolar, nas escolas do Concelho do Seixal, com professoras do 1º ciclo do ensino básico. De acordo com as orientações estatísticas, quanto ao sexo dos docentes no ensino, optamos por uma amostra de professoras "Sexo feminino", que de acordo com os dados estatísticos oficiais e de forma não haver no contexto da investigação, amostra suficiente de professores de sexo masculino, optamos por estudar somente as professoras.

7.4 Perspetivas Futuras

As perspetivas futuras para a investigação realizada, irão ser sustentadas em três pilares principais. O primeiro centra-se na necessidade de continuar a pesquisa em outras zonas, para uma comparação de dados, focalizando as diferentes crenças e valores dos professores do primeiro ciclo, entre outras variáveis que possam ser consideradas relevantes.

O segundo pilar irá alargar os níveis do envolvimento às relações escola-professor, professor-aluno e aluno-escola, adotando um contexto mais ecológico analisando os diferentes grupos.

O terceiro refere-se à extensão da pesquisa para o nível de relações intergrupais, o que permitirá fazer uma abordagem continuada do trabalho realizado, e uma abertura do estudo para não só o contexto de sala de aula mas também para o exterior como

recreios, consideradas variáveis importantes que podem trazer resultados para a investigações futuras.

7.5 Implicações Práticas

A investigação realizou-se em um ponto específico de Portugal com professores do sexo feminino, o que contribui para compreender as crenças e os valores das professoras do 1º ciclo do ensino básico e a ligação dos resultados com a composição étnica da escola.

Consideramos que em futuras investigações deste contexto temático, seria relevante, de acordo com os dados estatísticos angariar amostra relevante do sexo masculino. Constatamos também a importância de compreender este pensamento para os pais dos alunos do 1º ciclo, enquanto parceiros importantes da escola na educação das crianças.

Referências

Amaro, F. (1986). *Crianças maltratadas, negligenciadas ou praticando a mendicidade*.Lisboa: Cej.

Bandura, A., Ross, D. and Ross, S. (1961). Transmission of aggression through imitation of aggressive models. *Journal of Abnormal and Social Psychology. 63*, 375- 382.

Bandura, A. (1977). *Social learning Theory. Englewood* Cliffs, N. J. Prentice-Hall.

Baumrind, D. (1989). Rearing competent children. In W. Damon (Ed.), *Child development today and tomorrow* (pp. 349-378). San Francisco: Jossey Bass.

Belsky, J. (1980). Child maltreatment: A developmental-ecological analysis. *Psychology, 35,* (4), 320-335.

Berry, J. W., Poortinga, Y. H., Segall, M. H., & Dasen, P. R. (1992). Cross-cultural psychology: Research and applications. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of human development.* Cambridge: Harvard University Press.

Brophy, J. (1981). Teacher praise: A functional analysis. *Review of Educacional Research, 51*, 5-32.

Broussard, E. R. & Hartner, M. S. S. (1971). Further consideration regarding maternal perception of the first born. In J. Hellmuth (ed). *Exceptional Infant, vol.2.Studies in Abnormalities.* New York: Bruner/Mazel.

Butchart, A., Harvey, A. P., Mian, M., Furniss, T., & Kahane, T. (2006). *Preventing child maltreatment: a guide to taking action and generating evidence*. Geneva: World Health Organization.

Candeias, A. (2001). Processos de construção da alfabetização e da escolaridade: o caso português, in S. Stoer; L. Cortezão e A. Correia (orgs.*). A Trans nacionalização da educação: da crise da educação à educação da crise*. Porto: Edições Afrontamento.

Cardoso, C. M. N. (1997). *The schooling of African-origin children in Portugal. An analysis of primary school teachers' views.* Tese não publicada, University of London, London.

Castro, P. (1997). E porquê tantas sentenças? Em busca da origem das crenças maternas. In M. B. Monteiro & P. Castro (1997). *Cada cabeça sua sentença:Ideias dos adultos sobre as crianças* (pp. 75-104). Lisboa: Celta.

Carvalho, L. R., Mouro, C., António, J. & Monteiro, M. B. (2002). Crenças dos educadores sobre infância, aprendizagem e escolarização das crianças em contextos escolares multi-étnicos. *Psicologia, 16* (2), 325-350.

Carvalho, L. R., (2005). *Identidade étnica e estratégias de aculturação em contextos multiculturais: Estudos com crianças e agentes socializadores.* Tese de Doutoramento em Psicologia Social e Organizacional. Instituto Superior de Ciências do trabalho e da Empresa. ISCTE. Lisboa

Castro, P. (1994). Crenças e valores relativo ao desenvolvimento e á educação das crianças. Trabalho de síntese apresentado para provas de aptidões pedagógicas e capacidade científica. Lisboa: Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa (ISCTE).

Castro, P. & Monteiro, M. B (1996). *Problemas e Práticas. Sociologia. 21*, 93-119

Castro, P. (1997). E porquê tantas sentenças? Em busca da origem das crenças maternas. In M. B. Monteiro & P. Castro (1997). *Cada cabeça sua sentença: Ideias dos adultos sobre as crianças* (pp. 75-104). Lisboa: Celta.

Cotrim, A.M., Ortigão, I.R., Ferreira, I., Oliveira, M. H. (1995). *Educação intercultural Conceções e práticas em escolas portuguesas.* Lisboa: Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Multicultural.

Convenção dos Direitos do Homem. (1991). Direitos Humanos | Órgãos das Nações Unidas de Controlo da Aplicação dos Tratados em Matéria de Direitos Humanos: Convenção dos Direitos da Criança. Disponível em: http://www.gddc.pt/direitos-humanos/onu-proteccao-dh/orgaos-onu-dir-criancas.html. Acesso em 04 Maio.

Deci, E. L., Nezlek, J., & Sheinman, L. (1981). Characteristics of the Rewarder and Intrinsic Motivation. *Journal of Personality and Social Psychology, 40*, 1-10.

Decors, J. (1996). *Educação, um Tesouro a Descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI.* Porto: ASA.

Dicionário Universal Língua Portuguesa (2003). Novos Vocabulários Antropónimos Topónimos Estrangeirismo. 8º ed. 317. Texto Editora.

Doise, W. (1982). *L´explication en Psychologie Sociale*. Paris: PUF.

Eggleton, T. (2001). Discipline in the schools. *Eric Digest, 1* (13), 451-554.

Ertner, P. (2005). Teacher pedagogical beliefs and classroom technology Use : A Critical Link. *Educational Technology Research and Development. 53* , (4), 25-39. DOI 10.1007/BF02504683.

Ferreira, M. (2003). *Educação Intercultural*. Lisboa: Universidade Aberta.

Fundo das Nações Unidas para a Infância – UNICEF. Disponível: http://www.unicef.pt/artigo.php?mid=18101111&m=2. Acesso em 20 de Janeiro de 2013

Gabinete de documentação e direitos comparados. Disponível em: http://www.gddc.pt/direitos-humanos/textos-internacionais-dh/tidhuniversais/dc-conv-sobre-dc.html. Acesso em: 18 de fevereiro 2013.

Galloway, C. (1977). Nonverbal. *Theory into Practice. 16* (3).

James,W.(1890). *The principles of psychology*. Nova Iorque: Henry Holt.

Khmelkson, V.T. & Hallinam, M. T. (1999). Organization effects on race relations in schools. *Journal of Social Issues*, *55* (4). 627-645.

Kourin, J.S. (1980). Discipline and group management in classrooms. New York: Holt, Rein hardt & Winston.

Lee, H. (2005). *The Effects of School Racial and Ethnic Composition on Academic Achievement in Adolescence*. Comunicação apresentada ao Population Association of America (PAA). Annual Meeting. Filadélfia, EUA.

Lopes, J. A. (1990). *Formação Psicológica de Professores do Ensino Pré-Primário*. Dissertação de Mestrado não publicada. Porto: FPCE da Universidade do Porto.

Magnuson, K. A. & Waldfogel, J. (2005). Preschool child care and parents´ use of physical discipline. *Infant and Child Development, 14*, 177-198.

Monteiro, M. B., Castro, P. & Ventura, P. (1993). Teorias do senso comum sobre educação e desenvolvimento. Lisboa, ISCTE, relatório de progresso apresentado à Fundação Calouste Gulbenkian.

Monteiro, M. B., & Castro, P. (1996). Crianças em Risco: Microssistemas familiares e *de pares e desenvolvimento cognitivo e social das crianças*. Lisboa: Laboratório Nacional de Engenharia Civil, ITECS 26.

Monteiro, B., Rebelo, M., Castro, P., Faísca, L., (1994). Crianças em risco. Abordagem Longitudinal da Resposta Escolar de crianças de áreas Degradadas da Cidade de Lisboa. *Laboratório nacional de Engenharia Civil.(3).*Lisboa.

Monteiro, M.B., & Ventura, P. (1997). Sentenças dos pais, escolas para os filhos: Das ideias às práticas. *In* M.B. Monteiro, & P. Castro, *Cada Cabeça sua Sentença: Ideias dos adultos sobre as crianças.* (pp. 139-169). Lisboa : Celta.

Monteiro, M. B., & Castro, P. (1997). *Cada cabeça sua sentença. Ideias dos adultos sobre as crianças*. Oeiras: Celta Editora.

Mulick, J. A. (1990). The ideology and science of punishment in mental retardation. *American Journal on Mental Retardation, 95*, 142-156.

Organização Mundial de Saúde OMS (1993). *Classificação diagnóstica da CID 10*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Pajeres, M. F. (1992). Teachers' Belief and Educational Research: Cleaning Up a Messy Construct. *Review of Educational Research, 62* (3), 307-332.

Parkay, F.W., Greenwood, G., Olejnik, S., & Proller, N. (1988). A study of relationships among teacher efficacy, locus of control, and stress. *Journal of Research and Development in Education, 21* (4), 13-22.

Peterson, P. L. & Barger, S. A. (1985). Attribution theory and teacher expectancy. In Jerome, B. Dusek, Vemon, C. Hall & Willian, J. *Meyer* (Eds.), Teacher Expectancies, *Lawrence Erlbaum* Associates, Pub,; *Hillsdale*, New Jersey.

Pereira, J. S., Monteiro, M. B. (2006). Expressão do racismo na infância – O efeito da composição étnica da escola. *Actas do Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia*. Universidade de Évora: Associação Portuguesa de Psicologia.

Perone, M. (2003). Negative effects of positive reinforcement. *The Behavior Analyst, 26*, 1-14

Rosenthal, R. & Jacobson, L. (1968). *Pygmalion in the classroom: Teacher expectations and pupils´ intellectual development.* New York: Holt.

Rousseou, J. J. (1999). Discurso sobre a Origem e os fundamentos da Desigualdade Entre os Homens .São Paulo Ed. Martins Fontes.

Schwartz, S. H. (1992), Universals in the content and structhre of values: Theoretical advance and empirical tests in 20 countries. *Advances in Experimental Social. Psycholog, 25*, 1-65.

Seabra, T. (1999). *Educação nas famílias: Etnicidade e classe social*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Sequeira, A. C. (2000). *Perspectivas dos professores 1º ciclo do ensino básico sobre o processo de ensino aprendizagem em classes etnicamente heterogéneas.* Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação. Lisboa: Universidade Católica Portuguesa.

Sigel, I. E., McGillicuddy-DeLisi, A., & Goodnow, J. J. (1985). *Parental belief systems: The psychological consequences for children* (1.º ed.). Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Sigel, I. E., (1986). Reflection on belief-behaviour connection: Lessons learned from aresearch program on parental beliefs systems and teaching strategies, in R. Ashmore & D. Brodzinski (orgs.), *Thinking about the Family: Views of Parents and Children*, Hillsdale, NL, Lawrece Erlbaum

Sil, V. (2004). Alunos em situação de insucesso escolar. Lisboa: Instituto Piaget.

Silva, B. (2004). *Ensinar e Aprender com as Tecnologias- Um estudo sobre as atitudes, formação, condições de equipamento e utilização nas escolas do 1º Ciclo do EnsinoBásico do Concelho de Cabeceiras de Basto.* Dissertação de Mestrado em Formação Psicológica de Professores. Universidade do Minho.

Straus, M. A. (2001). New evidence for the beneficts of never spanking. *Society*, *38* (6), 52-60.

Skinner, B. F. (1938). The behavior of organisms. New York: Appleton-Centrury-Croftes.

Skinner, B. F. (2003). Ciência e comportamento humano. (J. C. Todorov, & R. Azzi, trads). São Paulo: Edart (Obra original publicada em 1953).

Thorndike, E. L. (1899). "The mental life of the monkey." *Psychological Review*, Monograph Supplement, *3,* 15.

Tsui, H. (1995). General and resource class teachers' feelings of personal efficacy and attitude towards classroom collaboration. *School Psychology International* (SAGE, London, Thousand Oads, CA and New Delhi), *Vol. 16*, 365-377.

Umezinwa, R. N., & Elendu, I. C. (2012). Perception of teachers towards the use of punishment in Sancta Maria primary school Onitsha, Anambra State, Nigeria. *Journal of Education and Practice*, *3* (2), 49-57.

Unicef . (2005). Finds 43 types of punishment in schools. Ativado a Edição na Internet. Acedido em http://archives.dawn.com/2005/06/02/nat35.htm.

Vasconcelos, A.F. (1921). As Carteiras Escolares. In problemas escolares. Lisboa, 55-60.

Vollmer, T. R. (2002). Punishment happens: Some comments on Lerman and Vorndran´s review. Journal of Applied Behavior Analysis, *35*, 469-473.

Wagner, B. M. & Phillips, D. A. (1992). Beyond beliefs: Parent and child behaviors and children´s perceived academic competence. *Child Development*. *63,* 1380-1391.

Watson, J. B. (1930). *Behaviorism*. (Rev. Ed.) New York : Norton.

Weiner, B. (1979). A theory of motivation for some classroom experiences. *Journal of Educational Psychology, 71,* 3-25.

Whiteside-Mansell, L., Bradley, R. H. & McKelvey, L. (2009). Parenting and preschool child development: Examination on three low-income U.S. cultural groups. *Journal of Child and Families Studies, 18,* 48-60.

Wolfe, D.A. (1991). *Preventing Physical and Emotional Abuse of Children*. New York: The Guilford Press.

Anexos

Anexo A – Instrumento 1º fase Crenças e valores dos professores sobre o desenvolvimento e educação das crianças e a utilização de castigos

Anexo B- Instrumento 2º fase - Avaliação e expectativas acerca do desempenho escolar

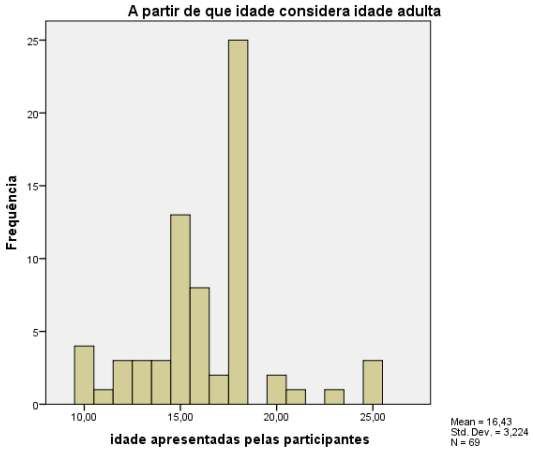
Anexo C – Instrumento - Caraterização das escolas

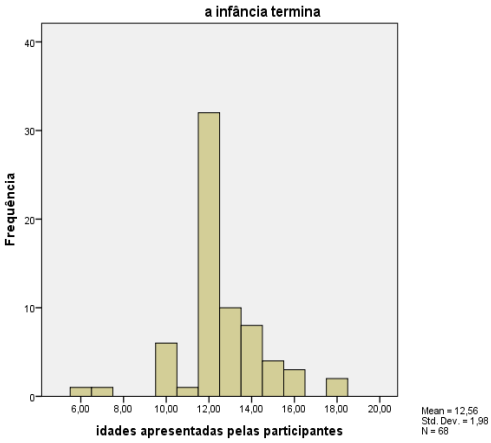
Anexo D – Pedido de Autorização aos Agrupamentos para Realização da Pesquisa.

Anexo E – Pedido de Autorização aos Professores

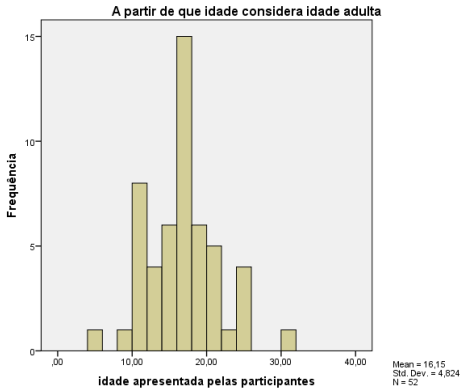
Anexo F – Questionário Meninas / Meninos (idade adulta/termina infância).

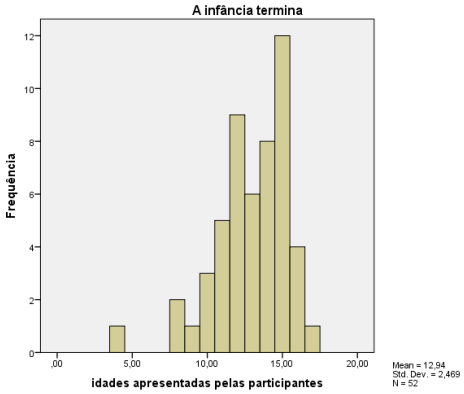
Menina:



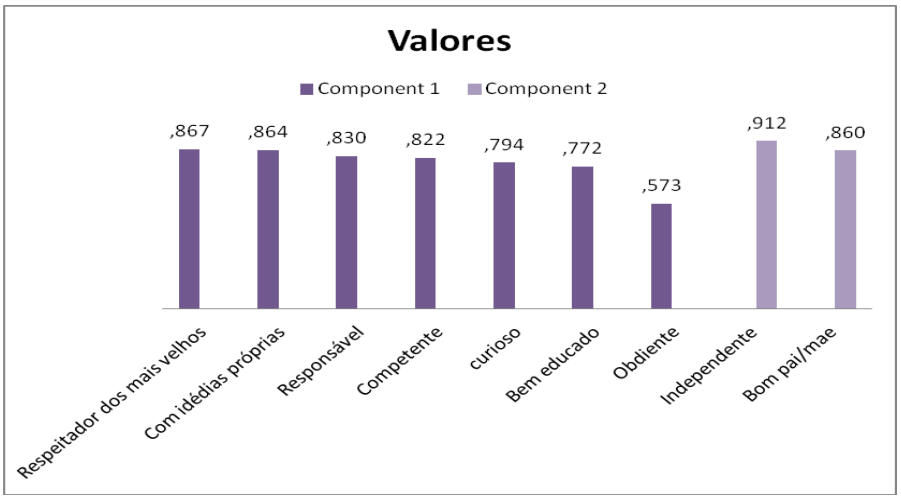


Menino:





Anexo – G Valores Atribuídos pelas professoras



Anexo H- "Comportamento Punitivo" de Skinner e Thorndike

Lei	Reforço Positivo	Reforço Negativo	Punição
1º lei do efeito de Thorndike	Recompensa: fortalecimento do comportamento produzido pela consequência de satisfação ao organismo		Enfraquecimento do comportamento produzido pela consequência de desconforto ao organismo
2º lei do efeito Thorndike	Recompensa: fortalecimento do comportamento produzido pela consequência de satisfação ao organismo		
1º Versão Skinner	Fortalecimento de comportamento que são seguidos por reforçadores positivos	Enfraquecimento de comportamento que são seguidos por reforçadores negativos	
2º Versão de Skinner	Fortalecimento de comportamento que são seguidos por reforçadores positivos	Enfraquecimento de comportamento que são seguidos por reforçadores negativos	Enfraquecimento do comportamento que são seguidos por reforçadores negativos