

**Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro**

**OS EFEITOS DA INDISCIPLINA NO RENDIMENTO ESCOLAR:  
O OLHAR DOS ALUNOS**

Tese de Doutoramento em Ciências da Educação

**ANTÓNIO MANUEL RODRIGUES PINTO MOREIRA**

Orientador: Prof. Doutor Armando Paulo Ferreira Loureiro



Vila Real, julho de 2019



**Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro**

**OS EFEITOS DA INDISCIPLINA NO RENDIMENTO ESCOLAR:  
O OLHAR DOS ALUNOS**

Tese de Doutoramento em Ciências da Educação apresentada  
à Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, ao abrigo do  
regulamento nº 656/2016 do ciclo de estudos conducente ao  
grau de Doutor.

**ANTÓNIO MANUEL RODRIGUES PINTO MOREIRA**

Orientador: Prof. Doutor Armando Paulo Ferreira Loureiro

Composição do Júri:

**Presidente:** Doutor Manuel Luís Tibério, Professor Auxiliar da Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro

**Vogais:**

Doutora Eunice Margarida Macedo Alves, Professora Auxiliar da Universidade do Porto

Doutor Carlos Alberto Gomes, Professor Auxiliar da Universidade do Minho

Doutora Marília Pisco Castro Cid, Professora Auxiliar da Universidade de Évora

Doutora Rosangela Bertelli, Professora Auxiliar da Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro

Doutor Armando Paulo Ferreira Loureiro, Professor Auxiliar da Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro

Vila Real, julho de 2019



Declaro que o conteúdo desta tese é o resultado do meu trabalho e que não foi apresentado a qualquer universidade que não seja a Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro.



## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço a todos aqueles que me incentivaram ao longo da realização deste trabalho.

Ao meu orientador, Professor Doutor Armando Paulo Ferreira Loureiro, pelo profissionalismo demonstrado e pela paciência e disponibilidade que sempre teve comigo para me orientar e ajudar a desenvolver esta tese.

Aos diretores das escolas em estudo, agradeço a amabilidade e todo o apoio prestado que me permitiram a recolha de dados indispensáveis a este trabalho e a todos os alunos que colaboraram na investigação, respondendo aos inquéritos por questionário.

À minha família, que sempre me apoiou nos bons e maus momentos, particularmente à minha mulher, Clara, que foi a grande incentivadora deste meu trabalho, pois nunca se cansou de me encorajar quando me encontrava desanimado.

Ao meu amigo Mondim, que me ajudou a trabalhar com o software SPSS.

A todos, o meu muito obrigado!



## RESUMO

Com este trabalho de investigação queremos abordar a problemática da indisciplina escolar e a sua relação com o insucesso escolar, a qual constitui uma questão atual que afeta as nossas escolas com frequência. Procuramos conhecer a posição dos alunos perante a indisciplina, identificar os seus efeitos sobre eles, assim como nomear as principais causas do insucesso escolar e analisar o impacto da indisciplina no rendimento escolar dos discentes.

No que diz respeito à metodologia, utilizámos o paradigma quantitativo, por considerarmos que este serve melhor as finalidades deste estudo, nomeadamente devido à maior simplicidade de análise, à rapidez na recolha e ao não menos relevante aspeto económico e de tempo.

Como instrumentos de recolha de dados, utilizámos o inquérito por questionário a alunos do ensino básico e secundário do ensino regular, profissional e cursos de educação e formação.

Os resultados obtidos, depois de apresentados e analisados, ajudaram-nos a entender melhor a perceção dos alunos perante a indisciplina - através do conhecimento da gravidade que atribuem aos diferentes comportamentos indisciplinados, da frequência com que estes ocorrem e dos efeitos que estes lhes provocam - e do insucesso - através do conhecimento das causas que presumivelmente o causam, da frequência com que são usadas estratégias da construção do sucesso escolar, da contribuição dos Encarregados de Educação para o sucesso e dos meios a que o Diretor poderia recorrer para a construção do mesmo.

Concluimos que indisciplina e rendimento escolar são realidades intimamente ligadas.

**Palavras-chave:** Indisciplina; rendimento escolar; efeitos; alunos.

## **ABSTRACT**

With this research work we want to explore the problem of indiscipline and misbehaviour in the school context and its relationship with school failure, which is a current issue that frequently affects our schools. We intend to know the students' opinions on indiscipline, identify its effects upon them, as well as name the main causes of school failure and analyse the impact of indiscipline on the students' school performance.

As far as methodology is concerned, we used the quantitative paradigm because we considered that this would be better for the purpose of this study, mainly because of its bigger simplicity of analysis, data gathering and the no less relevant economic and time aspect.

As data gathering, we used the questionnaire to the students of the basic and secondary teaching of the regular, professional and formation and education courses.

The results we achieved, after being presented and analysed, helped us understand in a better way the perception of students concerning indiscipline and misbehaviour – through the knowledge of the gravity they attach to the different indisciplined behaviours, the frequency with which these occur and the effects that these cause them – and failure – through the knowledge of the causes that presumably cause it, the frequency of the strategies used to construct school success, Guardians' contribution to success and the means which the Director could turn to for the construction of the same.

We concluded that indiscipline and school performance are closely connected realities.

**Keywords:** Indiscipline; school performance; effects; students.

## **ABREVIATURAS E SÍMBOLOS**

cit. = citado

ed. = edição

et al. = e outros

NEE = Necessidades Educativas Especiais

nº = número

OCDE = Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

OMS = Organização Mundial de Saúde

p. = página

PEETI = Plano para a Eliminação da Exploração do Trabalho Infantil

PIEF = Programa Integrado de Educação e Formação

PIJVA = Programa de Integração de Jovens na Vida Ativa

PIPSE = Programa Interministerial de Promoção do Sucesso Educativo

pp. = páginas

s.d. = sem data

SIDA = Síndrome de Imuno Deficiência Adquirida

TEIP = Territórios Educativos de Intervenção Comunitária

TIC= Tecnologias da Informação e Comunicação

vol. = volume



## ÍNDICE GERAL

Agradecimentos	VII
Resumo	IX
Abstract	X
Abreviaturas e símbolos	XI
Índice geral	- 2 -
Índice de gráficos	- 5 -
Índice de quadros	- 8 -
Índice de tabelas	- 13 -
<b>Introdução</b>	- 15 -
Motivação/Justificação do tema	- 16 -
Definição do tema/problema	- 17 -
Questão de partida	- 17 -
Subquestões	- 18 -
Objetivos	- 18 -
<b>PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO</b>	- 21 -
<b>1. A Escola de hoje</b>	- 23 -
<b>2 O processo de socialização na génese dos comportamentos do indivíduo</b>	- 27 -
<b>3. Indisciplina no contexto escolar</b>	- 41 -
3.1- Contextualização da problemática da indisciplina na escola	- 41 -
3.2- Clarificação do conceito	- 42 -
3.3 – Indisciplina e suas causas	- 46 -
3.3.1 – Controlo disciplinar	- 48 -
3.3.2 – Relação escola/família	- 50 -
3.4 – Efeitos da indisciplina nos alunos	- 58 -
3.5 – Atitudes preventivas para a minimização do problema da indisciplina	- 60 -
<b>4. A problemática do insucesso escolar</b>	- 63 -
4.1- Conceito de insucesso escolar	- 63 -
4.2- Principais causas do insucesso escolar	- 64 -
4.2.1- Teorias explicativas do insucesso escolar	- 68 -
4.3- Medidas de combate ao insucesso escolar	- 70 -

<b>PARTE II – ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO</b>	- 73 -
<b>5. Metodologia da investigação</b>	- 75 -
5.1 – Pergunta de partida / Formulação das hipóteses de investigação	- 76 -
5.2 – Objetivos da investigação	- 77 -
5.2.1- Definição de variáveis	- 77-
5.3 – Técnica de recolha de dados	- 79 -
5.3.1 – Inquérito por questionário aos alunos	- 79 -
5.4 – Contextualização da região em estudo	- 80 -
5.5 – Caracterização da amostra	- 82 -
<b>6. Apresentação e análise dos resultados da Investigação</b>	- 89 -
6.1 – Apresentação dos resultados do inquérito por questionário	- 91 -
6.1.1 – Representações dos discentes acerca da indisciplina escolar	- 91 -
6.1.2 – Forma como os alunos classificam, quanto à sua gravidade, alguns comportamentos	-94-
6.1.3 – Forma como os alunos classificam, quanto à intensidade (nº de vezes que ocorrem), alguns comportamentos observados	- 101 -
6.1.4 – Influência da indisciplina no rendimento escolar dos alunos	- 106 -
6.1.5 – Estratégias para a construção do sucesso escolar	- 107 -
6.1.6 – Efeitos que a indisciplina provoca nos alunos	- 114 -
6.1.7– Principais causas do insucesso escolar	- 119 -
6.1.8 – Contribuição dos EE para o sucesso escolar dos seus educandos	- 129 -
6.1.9 – Principais meios a que o Diretor poderia recorrer para a construção do sucesso escolar	-135-
6.2 – Análise bivariada (correlações)	- 139 -
6.2.1 – Aproveitamento escolar e resultados médios	- 139 -
6.2.2 – Aproveitamento escolar e indisciplina	- 139 -
6.2.3 – Estudo correlacional	- 139 -
6.3 – Análise dos resultados	- 147 -
<b>CONCLUSÃO</b>	- 185 -
<b>Referências bibliográficas</b>	- 191 -
<b>Webgrafia</b>	- 199 -

<b>Anexos</b>	- 201 -
ANEXO N.º 1: Inquérito por questionário	- 203 -
ANEXO N.2: Autorização da distribuição dos inquéritos por questionário no Agrupamento de Escolas Clara de Resende (com 3º ciclo do ensino básico e ensino secundário regular)	- 210 -
ANEXO N.3: Pedido de autorização aos Encarregados de Educação para realização do inquérito por questionário	- 211 -
ANEXO N.4: Autorização da distribuição dos inquéritos por questionário no Agrupamento de Escolas do Viso (com 3º ciclo do ensino básico regular)	- 212 -
ANEXO N.5: Autorização da distribuição dos inquéritos por questionário no Externato Santa Clara (com Cursos de Educação e Formação)	- 213 -
ANEXO N.6: Autorização da distribuição dos inquéritos por questionário no Colégio D. Duarte (com Cursos de Educação e Formação)	- 214 -
ANEXO N.7: Autorização da distribuição dos inquéritos por questionário no Agrupamento de Escolas Infante D. Henrique (com Cursos de Educação e Formação)	- 215 -
ANEXO N.8: Autorização da distribuição dos inquéritos por questionário na Escola Secundária Inês de Castro (com ensino profissional)	- 216 -

## ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Escolas .....	- 84 -
Gráfico 2 - Ensino público/privado .....	- 85 -
Gráfico 3 - Tipo de ensino .....	- 85 -
Gráfico 4 - Ciclo de ensino.....	- 86 -
Gráfico 5 - Sexo.....	- 87 -
Gráfico 6 - Transição de ano .....	- 87 -
Gráfico 7 - Média estandardizada discreta .....	- 88 -
Gráfico 8 - Aluno indisciplinado? .....	- 92 -
Gráfico 9 - Perceção do grau de indisciplina na escola.....	- 93 -
Gráfico 10 - Frequência dos casos de indisciplina na sala de aula.....	- 94 -
Gráfico 11 - Perceção da disciplina de si próprio.....	- 94 -
Gráfico 12 - Perceção dos alunos das diferentes escolas relativamente às ofensas à dignidade pessoal e comportamentos disruptivos .....	- 97 -
Gráfico 13 - Perceção dos alunos das diferentes escolas relativamente aos comportamentos perturbadores .....	- 97 -
Gráfico 14 - Perceção dos alunos dos vários tipos de ensino relativamente às ofensas à dignidade pessoal e comportamentos disruptivos .....	- 99 -
Gráfico 15 - Perceção dos alunos dos vários tipos de ensino relativamente aos comportamentos perturbadores .....	- 100 -
Gráfico 16 - Perceção dos alunos das diferentes escolas relativamente aos acontecimentos incidentais.....	- 104 -
Gráfico 17 - Perceção dos alunos das diferentes escolas relativamente aos acontecimentos normais .....	- 104 -
Gráfico 18 - Influência da indisciplina no rendimento escolar dos alunos .....	- 107 -
Gráfico 19 - A estratégia de sucesso escolar, organização, usada pelas diferentes escolas-	110
-	
Gráfico 20 - A estratégia de sucesso escolar, apoios e sentido de responsabilidade, usada pelas diferentes escolas.....	- 111 -
Gráfico 21 - A estratégia de sucesso escolar, apoios e sentido de responsabilidade, usada pelos alunos dos diferentes tipos de ensino .....	- 113 -
Gráfico 22 - O efeito da indisciplina, fuga à responsabilidade, observado nas diferentes escolas .....	- 116 -

Gráfico 23 - O efeito da indisciplina, fuga à responsabilidade, sentido pelos alunos dos diferentes tipos de ensino .....	- 118 -
Gráfico 24 - Causas institucionais sentidas pelos alunos das diferentes escolas.....	- 123 -
Gráfico 25 - Problemas logísticos sentidos pelos alunos das diferentes escolas.....	- 123 -
Gráfico 26 - Controlo sentido pelos alunos das diferentes escolas .....	- 124 -
Gráfico 27 - Problemas logísticos sentidos pelos alunos dos diferentes tipos de ensino ..	- 127 -
Gráfico 28 - Pais presentes e interessados na perspetiva dos alunos das diferentes escolas ..	- 131 -
Gráfico 29 - Pais interventivos e dialogantes na perspetiva dos alunos das diferentes escolas	- 132 -
Gráfico 30 - Pais interventivos e dialogantes na perspetiva dos alunos dos diferentes tipos de ensino.....	- 134 -
Gráfico 31 - Meios institucionais a que o Diretor poderia recorrer para a construção do sucesso escolar na perspetiva dos alunos das diferentes escolas .....	- 137 -
Gráfico 32 - Relação Aproveitamento escolar / Ciclo de ensino .....	- 140 -
Gráfico 33 - Relação Aproveitamento escolar / Sexo .....	- 142 -
Gráfico 34 - Aproveitamento escolar dos alunos dos diferentes tipos de ensino .....	- 143 -
Gráfico 35 - Nível de disciplina na escola.....	- 144 -
Gráfico 36 - Frequência dos casos de indisciplina .....	- 145 -
Gráfico 37 – Gravidade do comportamento “Ofensas à dignidade pessoal e à propriedade” na perspetiva dos alunos das diferentes escolas .....	- 150 -
Gráfico 38 – Gravidade de “Comportamentos incorretos” na perspetiva dos alunos das diferentes escolas.....	- 150 -
Gráfico 39 - Gravidade de "ofensas à dignidade pessoal e à propriedade" na perspetiva dos alunos dos diferentes tipos de ensino .....	- 152 -
Gráfico 40 - Gravidade de "Comportamentos incorretos" na perspetiva dos alunos dos diferentes tipos de ensino .....	- 152 -
Gráfico 41 - O efeito "fuga à responsabilidade" na perspetiva dos alunos das diferentes escolas .....	- 156 -
Gráfico 42 - O efeito "fuga à responsabilidade" na perspetiva dos alunos dos diferentes tipos de ensino.....	- 158 -
Gráfico 43 - "Causas institucionais", fator de insucesso, na perspetiva dos alunos das diferentes escolas.....	- 162 -
Gráfico 44 - "Problemas logísticos", fator de insucesso, na perspetiva dos alunos das diferentes escolas.....	- 163 -

Gráfico 45 - "Controlo", fator de insucesso", na perspetiva dos alunos das diferentes escolas ...	- 163 -
Gráfico 46 - Problemas logísticos, fator de insucesso, na perspetiva dos alunos dos diferentes tipos de ensino .....	- 166 -
Gráfico 47 - "Organização", estratégia de sucesso, na perspetiva dos alunos das diferentes escolas.....	- 170 -
Gráfico 48 - "Apoios e sentido de responsabilidade", estratégia de sucesso, na perspetiva dos alunos das diferentes escolas .....	- 171 -
Gráfico 49 - "Apoios e sentido de responsabilidade", estratégia de sucesso na perspetiva dos alunos dos diferentes tipos de ensino .....	- 173 -
Gráfico 50 - Pais presentes e interessados na perspetiva dos alunos das diferentes escolas ..	- 177 -
Gráfico 51 - Pais interventivos e dialogantes na perspetiva dos alunos das diferentes escolas-	177
-	
Gráfico 52 - Pais interventivos e dialogantes na perspetiva dos alunos dos diferentes tipos de ensino.....	- 179 -
Gráfico 53 - Meios institucionais a que o Diretor poderia recorrer para a construção do sucesso escolar na perspetiva dos alunos das diferentes escolas .....	- 183 -

## ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 - Classificação da gravidade de alguns comportamentos .....	- 95 -
Quadro 2 - Percepção dos alunos das diferentes escolas relativamente à gravidade dos comportamentos indisciplinados .....	- 96 -
Quadro 3 - Percepção dos alunos do ensino público e privado relativamente à gravidade dos comportamentos indisciplinados .....	- 98 -
Quadro 4 - Percepção dos alunos do sexo masculino e feminino relativamente à gravidade dos comportamentos indisciplinados .....	- 99 -
Quadro 5 - Percepção dos alunos dos vários tipos de ensino relativamente à gravidade dos comportamentos indisciplinados .....	- 99 -
Quadro 6 - Percepção dos alunos dos diferentes ciclos de ensino relativamente à gravidade dos comportamentos indisciplinados .....	- 100 -
Quadro 7 - Classificação quanto à intensidade de alguns comportamentos indisciplinados..	- 101 -
Quadro 8 - Percepção dos alunos das diferentes escolas relativamente à intensidade de ocorrências de comportamentos indisciplinados .....	- 103 -
Quadro 9 - Percepção dos alunos do ensino público e privado relativamente à intensidade de ocorrência de comportamentos indisciplinados.....	- 105 -
Quadro 10 - Percepção dos alunos do sexo masculino e feminino relativamente à intensidade de ocorrência de comportamentos indisciplinados.....	- 105 -
Quadro 11 - Percepção dos alunos dos diferentes tipos de ensino relativamente à intensidade de ocorrência de comportamentos indisciplinados.....	- 106 -
Quadro 12 - Percepção dos alunos dos diferentes ciclos de ensino relativamente à intensidade de ocorrência de comportamentos indisciplinados.....	- 106 -
Quadro 13 - Estratégias para a construção do sucesso escolar.....	- 108 -
Quadro 14 - Estratégias com vista ao sucesso escolar usadas pelas diferentes escolas ....	- 109 -
Quadro 15 - Estratégias com vista ao sucesso escolar usadas pelos alunos do sexo masculino e feminino.....	- 112 -
Quadro 16 - Estratégias com vista ao sucesso escolar usadas pelos alunos dos diferentes tipos de ensino.....	- 112 -
Quadro 17 - Estratégias com vista ao sucesso escolar usadas pelos alunos dos diferentes ciclos de ensino .....	- 113 -
Quadro 18 - Efeitos que a indisciplina provoca nos alunos .....	- 114 -

Quadro 19 - Efeitos que a indisciplina provoca nos alunos das diferentes escolas.....	- 115 -
Quadro 20 - Efeitos que a indisciplina provoca nos alunos do ensino público e privado .	- 117 -
Quadro 21 - Efeitos que a indisciplina provoca nos alunos do sexo masculino e feminino-	117
-	
Quadro 22 - Efeitos que a indisciplina provoca nos alunos dos diferentes tipos de ensino-	118
-	
Quadro 23 - Efeitos que a indisciplina provoca nos alunos dos diferentes ciclos de ensino..	- 119 -
Quadro 24 - Principais causas do insucesso escolar.....	- 119 -
Quadro 25 - Causas do insucesso escolar percecionadas nas diferentes escolas.....	- 121 -
Quadro 26 - Causas do insucesso percecionadas pelos alunos do ensino público e privado .	- 125 -
Quadro 27 - Causas do insucesso percecionadas pelos alunos do sexo masculino e feminino-	126
-	
Quadro 28 - Causas do insucesso escolar percecionadas pelos alunos dos diferentes tipos de ensino.....	- 126 -
Quadro 29 - Causas do insucesso escolar percecionadas pelos alunos dos diferentes ciclos de ensino.....	- 128 -
Quadro 30 - Causas do insucesso escolar percecionadas pelos alunos que transitaram e não transitaram de ano.....	- 128 -
Quadro 31 - Contribuições dos EE para o sucesso escolar dos seus educandos .....	- 129 -
Quadro 32 - Contributo dos EE para o sucesso escolar na perspetiva dos alunos das diferentes escolas.....	- 131 -
Quadro 33 - Contributo dos EE para o sucesso escolar na perspetiva dos alunos do ensino público e privado .....	- 132 -
Quadro 34 - Contributo dos EE para o sucesso escolar na perspetiva dos alunos do sexo masculino e feminino .....	- 133 -
Quadro 35 - Contributo dos EE para o sucesso escolar na perspetiva dos alunos dos diferentes tipos de ensino .....	- 133 -
Quadro 36 - Contributo dos EE para o sucesso escolar na perspetiva dos alunos dos diferentes ciclos de ensino.....	- 134 -
Quadro 37 - Principais meios a que o Diretor poderia recorrer para a construção do sucesso escolar.....	- 135 -
Quadro 38 - Meios a que o Diretor poderia recorrer para a construção do sucesso escolar na perspetiva dos alunos das diferentes escolas .....	- 137 -

Quadro 39 - Meios a que o Diretor poderia recorrer para a construção do sucesso escolar na perspectiva dos alunos do sexo masculino e feminino.....	- 138 -
Quadro 40 - Meios a que o Diretor poderia recorrer para a construção do sucesso escolar na perspectiva dos alunos dos diferentes ciclos de ensino.....	- 139 -
Quadro 41 - Aproveitamento escolar nos diferentes ciclos de ensino.....	- 140 -
Quadro 42 - Aproveitamento escolar no ensino público e privado.....	- 141 -
Quadro 43 - Aproveitamento escolar dos alunos do sexo masculino e feminino.....	- 141 -
Quadro 44 - Aproveitamento escolar dos alunos dos diferentes tipos de ensino.....	- 142 -
Quadro 45 - Aproveitamento escolar dos alunos que se consideram disciplinados e indisciplinados.....	- 145 -
Quadro 46 - Correlação: Maus resultados escolares / Frequência dos casos de indisciplina	- 146 -
Quadro 47 - Correlação: Frequência dos casos de indisciplina / grau de disciplina na escola-	146 -
Quadro 48 - Correlação: Indisciplina / Aproveitamento escolar.....	- 147 -
Quadro 49 - Classificação, quanto à gravidade, de alguns comportamentos indisciplinados	- 147 -
Quadro 50 - Gravidade dos comportamentos indisciplinados na perspectiva dos alunos das diferentes escolas.....	- 149 -
Quadro 51 - Gravidade dos comportamentos indisciplinados na perspectiva dos alunos do ensino público e privado.....	- 151 -
Quadro 52 - Gravidade dos comportamentos indisciplinados na perspectiva dos alunos do sexo masculino e feminino.....	- 151 -
Quadro 53 - Gravidade dos comportamentos indisciplinados na perspectiva dos alunos dos diferentes tipos de ensino.....	- 152 -
Quadro 54 - Gravidade dos comportamentos indisciplinados na perspectiva dos alunos dos diferentes ciclos de ensino.....	- 153 -
Quadro 55 – Efeitos que a indisciplina provoca nos alunos.....	- 154 -
Quadro 56 - Efeitos que a indisciplina provoca nos alunos na perspectiva dos alunos das diferentes escolas.....	- 155 -
Quadro 57 - Efeitos que a indisciplina provoca nos alunos do ensino público e privado.	- 156 -
Quadro 58 - Efeitos que a indisciplina provoca nos alunos do sexo masculino e feminino ..	- 157 -
Quadro 59 - Efeitos que a indisciplina provoca nos alunos dos diferentes tipos de ensino ...	- 157 -
Quadro 60 - Efeitos que a indisciplina provoca nos alunos dos diferentes ciclos de ensino ..	- 158 -
Quadro 61 - Principais causas do insucesso escolar.....	- 159 -
Quadro 62 - Causas do insucesso escolar na perspectiva dos alunos das diferentes escolas ...	- 161 -

Quadro 63 - Causas do insucesso escolar na perspetiva dos alunos do ensino público e privado-	164 -
Quadro 64 - Causas do insucesso escolar na perspetiva dos alunos do sexo masculino e feminino .....	165 -
Quadro 65 - Causas do insucesso na perspetiva dos alunos dos diferentes tipos de ensino-	166 -
Quadro 66 - Causas do insucesso escolar na perspetiva dos alunos dos diferentes ciclos de ensino.....	167 -
Quadro 67 - Causas do insucesso escolar na perspetiva dos alunos que transitaram e não transitaram de ano.....	167 -
Quadro 68 - Estratégias para a construção do sucesso escolar.....	168 -
Quadro 69 - Estratégias com vista ao sucesso escolar na perspetiva dos alunos das diferentes escolas.....	170 -
Quadro 70 - Estratégias de sucesso escolar na perspetiva dos alunos do sexo masculino e feminino.....	172 -
Quadro 71 - Estratégias de sucesso escolar na perspetiva dos alunos dos diferentes tipos de ensino.....	172 -
Quadro 72 - Estratégias com vista ao sucesso escolar na perspetiva dos alunos dos diferentes ciclos....	173 -
Quadro 73 - Contribuição dos EE para o sucesso escolar dos seus educandos.....	174 -
Quadro 74 - Contribuição dos EE para o sucesso escolar na perspetiva dos alunos das diferentes escolas.....	176 -
Quadro 75 - Contributo dos EE para o sucesso escolar na perspetiva dos alunos do ensino público e privado .....	178 -
Quadro 76 - Contributo dos EE para o sucesso escolar na perspetiva dos alunos do sexo masculino e feminino .....	178 -
Quadro 77 - Contributo dos EE para o sucesso escolar na perspetiva dos alunos dos diferentes tipos de ensino .....	179 -
Quadro 78 - Contributo dos EE para o sucesso escolar na perspetiva dos alunos dos diferentes ciclos.....	180 -
Quadro 79 - Principais meios a que o Diretor poderia recorrer para a construção do sucesso escolar.....	180 -
Quadro 80 - Meios a que o Diretor poderia recorrer para a construção do sucesso escolar na perspetiva dos alunos das diferentes escolas .....	182 -
Quadro 81 - Meios a que o Diretor poderia recorrer para a construção do sucesso escolar na perspetiva dos alunos do sexo masculino e feminino.....	183 -

Quadro 82 - Meios a que o Diretor poderia recorrer para a construção do sucesso escolar na perspectiva dos alunos dos diferentes ciclos ..... - 184 -

## ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 – Escolas/Agrupamentos .....	- 83 -
Tabela 2 - Ensino público/privado.....	- 84 -
Tabela 3 - Tipo de ensino .....	- 85 -
Tabela 4 - Ciclo de ensino .....	- 85 -
Tabela 5 - Sexo .....	- 87 -
Tabela 6 - Transição de ano.....	- 87 -
Tabela 7 - Médias do 3º CEB .....	- 88 -
Tabela 8 - Médias do ES.....	- 88 -
Tabela 9 - Média estandardizada discreta.....	- 88 -
Tabela 10 - Aluno indisciplinado?.....	- 92 -
Tabela 11 - Percepção do grau de indisciplina na escola .....	- 93 -
Tabela 12 - Frequência dos casos de indisciplina na sala de aula .....	- 93 -
Tabela 13 - Percepção da disciplina de si próprio .....	- 94 -
Tabela 14 - Influência da indisciplina no rendimento escolar dos alunos.....	- 107 -
Tabela 15 - Tabela de contingência: Aproveitamento escolar / Ciclo de ensino .....	- 140 -
Tabela 16 - Tabela de contingência: Aproveitamento escolar / Sexo .....	- 141 -
Tabela 17 - Nível de disciplina na escola .....	- 143 -
Tabela 18 - Frequência dos casos de indisciplina .....	- 144 -



## INTRODUÇÃO

O sistema educativo, em geral, é condicionado pelas mudanças a nível político, social, cultural e económico. As profundas mudanças sociais e culturais a que estamos a assistir em Portugal e na Europa exigem cada vez mais à escola uma constante atenção e atualização para poder responder aos novos desafios que lhe são colocados. Assim é fundamental que todos os atores que intervêm na comunidade educativa tenham consciência do seu papel fundamental no sucesso educativo dos alunos. O papel do professor no sistema educativo vigente é bastante abrangente. Os professores, com a generalização da educação básica, desdobram-se em esforços para responder às expectativas criadas pelos novos públicos que a frequentam e que se revelam muito heterogêneos, com uma origem cultural muitas vezes distante do padrão da escola. Neste sentido, este fosso apresentado entre os diversos padrões culturais funciona como um fator de ruptura e de emergência de conflitualidade. É preciso, então, tentarmos compreender melhor as motivações dos alunos e o que os leva a assumir comportamentos desajustados em sala de aula, para conseguirmos cumprir a nossa missão de educadores. Por outro lado, os efeitos dos comportamentos indisciplinados são extremamente prejudiciais à sociedade em geral, à escola e ao ato educativo em particular. Os alunos enquanto membros de uma comunidade educativa ficam assim sujeitos a consequências irreparáveis no seu rendimento escolar.

Neste âmbito, esta investigação foca a problemática da indisciplina no contexto escolar, por ser uma temática que preocupa toda a comunidade educativa e a sociedade em geral. Pretende-se, com esta investigação, dar um pequeno contributo sobre esta problemática tão pertinente e perceber a posição dos alunos perante a indisciplina e identificar os efeitos desta no sucesso/insucesso escolar dos discentes.

A escolha do tema da indisciplina, vem dar resposta, a vários interesses nomeadamente à urgência de uma investigação que se faz sentir “(...) sobre toda esta delicada e subjectiva problemática, com vista ao aperfeiçoamento global das relações que se estabelecem entre os diversos actores sociais em interacção nas escolas portuguesas” (Curto, 1998, p. 12).

Nesta perspetiva, convém relembrar que a escola atual assume papéis bem diferentes da escola de há uns anos atrás, deixando de “(...) ser o lugar em que se aprende a ler, escrever e contar para ser orientada por objectivos mais vastos: o da formação integral do aluno, o do desenvolvimento de uma acção concreta no meio” (Teixeira, 1995, p. 37) e que simultaneamente passou a estar ao alcance de todos.

A indisciplina e a violência escolar constituem um problema atual com que se debatem as escolas portuguesas e que afeta seriamente o processo de ensino/aprendizagem, dada a frequência e a visibilidade dos atos de indisciplina nas escolas. No entanto, ela não é um fenómeno novo nem tão pouco recente. Na opinião de Estrela (1996) e Aires (2010), a indisciplina é um fenómeno tão antigo como a própria escola. O que há de novo, atualmente, é a intensidade e a amplitude que esse fenómeno atingiu na escola dos nossos dias. Efetivamente tem havido um aumento significativo de delitos de ano para ano e a situação começa a ser preocupante.

Por outro lado, esta investigação foca ainda o tema do insucesso escolar, que tem vindo a ser objeto de estudo por parte de diversos investigadores. Aliás, e em rigor, os comportamentos indisciplinados são já um indicador de insucesso escolar na componente da socialização. O que pretendemos procurar perceber é se esse tipo de comportamentos tem influência no rendimento escolar como um todo, em todas as suas componentes em geral e em particular na componente da instrução.

Para a realização da nossa investigação optámos por dividir o estudo em duas partes fundamentais. Na primeira parte foi feito o enquadramento teórico sobre as temáticas em estudo.

Na segunda parte apresentamos o estudo metodológico realizado. Elucidamos sobre a metodologia da investigação, a técnica de recolha de dados utilizada e o recurso à metodologia quantitativa, composta por um inquérito por questionário passado a alunos de escolas básicas e secundárias, com o propósito de conseguir atingir os objetivos desta investigação. Fazemos a caracterização da amostra, enunciamos os objetivos do estudo, enquadrámos o mesmo, esclarecemos a pergunta de partida que deu origem a este trabalho e a formulação de hipóteses. Finalmente apresentamos e analisamos os resultados da investigação e tiramos as respetivas conclusões.

## **MOTIVAÇÃO/JUSTIFICAÇÃO DO TEMA**

O verdadeiro “Leitmotiv” deste trabalho de investigação surge na sequência da realização de outros relativos à indisciplina escolar, designadamente, “A indisciplina no contexto escolar” e “Os efeitos da indisciplina nos professores dos 2º e 3º ciclo do ensino básico regular”, para além da nossa vasta experiência docente, tendo assim que lidar de perto com este

problema na escola e a ter vivenciado. Por outro lado, o nosso contacto diário com as escolas, os professores, as famílias e outros elementos da comunidade educativa que se preocupam com a problemática do insucesso escolar levaram-nos a manifestar interesse por este tema e, deste modo, queremos contribuir para o estudo desta problemática, com este trabalho de investigação.

### **DEFINIÇÃO DO TEMA/PROBLEMA**

Este projeto de investigação tem a ver com o tema da indisciplina escolar e a sua relação com o insucesso escolar, que tem vindo a ser objeto de estudo e reflexão nos últimos anos. A indisciplina constitui, sem dúvida, uma grande preocupação de todos os que se encontram ligados ao ensino, uma vez que afeta o normal funcionamento da escola em geral e das aulas em particular, sendo, todavia, os professores e os alunos aqueles que sentem com maior intensidade os efeitos dos comportamentos indisciplinados. Dada a pertinência deste tema, vários têm sido os autores que têm investigado sobre este assunto, entre os quais salientamos: João Amado, Teresa Estrela, Feliciano Veiga e Daniel Sampaio. Segundo Amado (2001, p. 167), a indisciplina deve entender-se como sendo:

“O incumprimento de regras de trabalho ou «exigências instrumentais» que enquadram os comportamentos dentro do espaço da aula, impedindo ou dificultando a obtenção dos objetivos de ensino-aprendizagem. A esse incumprimento deve acrescentar-se, ainda, o desrespeito das exigências morais, isto é, das regras, normas e princípios, explícitos ou não, que fazem parte do património supostamente comum a uma determinada sociedade e que estabelecem os deveres e os direitos dos cidadãos no seu relacionamento social”.

Por outro lado, o tema do insucesso escolar é recorrente nas políticas e discursos educativos, sendo objeto de estudo por parte de vários investigadores das Ciências da Educação, como referem Benavente (1990), Pires (1987) e Formosinho (1978, 1987), entre outros. No entender de Benavente (1990), o insucesso escolar tem um carácter massivo, constante, seletivo e cumulativo. Há um conjunto de circunstâncias que influenciam a aprendizagem e o rendimento escolar dos alunos, entre as quais a indisciplina e, deste modo, queremos contribuir para o estudo desta problemática, com este trabalho de investigação. Consideramos assim pertinente que se aprofunde mais os diversos aspetos que de uma forma direta ou indireta poderão influenciar o (in)sucesso escolar. Compete à escola perceber como se pode organizar para enfrentar estes problemas e desafios.

### **QUESTÃO DE PARTIDA**

Ao longo da nossa experiência docente deparámo-nos com certos contextos de indisciplina que nos colocaram sérios problemas no bom funcionamento da prática letiva.

Nesta perspetiva, para perceber tal problemática e suas implicações no processo de ensino/aprendizagem, bem como as repercussões desta nos alunos, levantamos a seguinte questão:

- **Quais os efeitos da indisciplina no rendimento escolar dos alunos (na perspetiva destes)?**

Recordamos que queremos procurar dar resposta a esta questão tendo em consideração a perspetiva dos próprios alunos.

### **SUBQUESTÕES**

Com base na Pergunta de Partida, colocamos as seguintes subquestões:

- Os alunos consideram que existem comportamentos indisciplinados nas suas escolas?
- Que tipo de comportamentos são considerados pelos alunos como comportamentos indisciplinados?
- Os atos de indisciplina escolar terão todos a mesma relevância para os alunos?
- Qual a intensidade com que ocorrem, na perspetiva dos alunos, os diferentes tipos de atos de indisciplina no decorrer das suas aulas?
- A que causas atribuem os alunos o surgimento e desenvolvimento de comportamentos indisciplinados?
- A indisciplina e o aproveitamento escolar estão correlacionados?
- A indisciplina tem influência no rendimento escolar dos alunos?
- Na perspetiva dos alunos, que efeitos provoca a indisciplina no rendimento escolar?
- Quais são, na ótica dos alunos, as principais causas do insucesso escolar?
- Que tipo de estratégias adotam os alunos com vista ao sucesso escolar?
- Que estratégias usam os Encarregados de Educação para a promoção do sucesso escolar?

### **OBJETIVOS**

A escolha do tema da indisciplina, vem dar resposta, a vários interesses nomeadamente à urgência de uma investigação que se faz sentir “(...) sobre toda esta delicada e subjectiva problemática, com vista ao aperfeiçoamento global das relações que se estabelecem entre os diversos actores sociais em interacção nas escolas portuguesas” (Curto, 1998, p. 12).

Assim, consideramos como objetivos deste estudo:

- Identificar eventuais diferenças em relação:
  - à forma como os alunos classificam quanto à sua gravidade, alguns comportamentos de indisciplina escolar;
  - à frequência com que os alunos se deparam com casos de indisciplina na escola;
  - às estratégias que utilizam para a construção do sucesso escolar.
- Identificar os efeitos da indisciplina no rendimento escolar dos alunos.
- Identificar os possíveis meios a utilizar pelo diretor para a construção do sucesso escolar.
- Analisar as causas do insucesso escolar (maus resultados escolares) na perspetiva dos alunos.
- Perceber se os alunos consideram que o envolvimento da família é fundamental na construção do sucesso escolar.
- Averiguar quais as estratégias utilizadas pelos Encarregados de Educação para a promoção do sucesso escolar.



## **PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO**



## 1. A ESCOLA DE HOJE

A escola de hoje lida com alunos de várias etnias, culturas, raças e estratos sociais, o que faz com que seja difícil de gerir no dia-a-dia. A democratização do acesso à educação e os movimentos migratórios, entre outros fatores, trouxeram para o interior da escola, particularmente da escola pública, uma grande variedade de culturas, de estilos de aprendizagem, de modos de ver e estar, de valores, de estruturas familiares, que colocam à escola e aos professores novas questões e novos desafios que não são fáceis de superar. À educação escolar exige-se que saiba lidar no dia-a-dia com estas diversidades e daí que a escola atual tem de deixar de ser vista como uma instituição, sempre igual, em qualquer lugar e fechada à sociedade, para, pelo contrário, se inserir perante o ambiente em que está localizada (lugar, bairro, freguesia, etc.) e o conjunto de saberes a desenvolver no seu interior deve estar de acordo com as necessidades sociais e individuais em que se insere.

Daniel Sampaio (2009) aborda a questão da diversidade na escola a partir de sete aspetos que considera importantes: a planificação, tendo em conta a teia e a dinâmica relacional de grupo; a heterogeneidade como fonte de inspiração para o professor; a improvisação e a capacidade para alterar e adaptar o plano inicial; a adaptação dos currículos às realidades que os professores vivem; a identificação dos alunos com dificuldades, sem estigmatizar ou marginalizar; o investimento pedagógico nos alunos e os desencontros com a autonomia.

A escola passou de uma homogeneidade educativa/social, característica do sistema de elites, para uma heterogeneidade, acompanhada de um aumento de insucesso e abandono escolar. A progressiva expansão da escola a todas as camadas sociais levou à consolidação de modelos de organização escolar e pedagógica capazes de englobar um número cada vez maior de alunos. A escola é hoje em dia um elemento central na procura de homogeneização linguística e cultural. Face à complexidade do sistema educativo e perante as discrepâncias existentes, cabe à escola dar resposta a todos os alunos. A massificação do ensino, a escola para todos, significa uma realidade completamente distinta daquela a que os professores estavam habituados anteriormente, daí que no entender de Daniel Sampaio, a escola atual precisa de se redefinir, pois conserva métodos do passado perante crianças e adolescentes tão diferentes dos de outrora. No entanto, a escola de hoje já não é apenas um local onde se dá instrução, é um território crucial para a socialização e educação (no sentido amplo) dos nossos jovens. A escola hoje em dia é uma segunda casa e os professores, na sua grande maioria, não fazem só a instrução dos alunos, como também são os promotores (tantas vezes únicos!) das regras de

relacionamento interpessoal e dos valores éticos fundamentais para a sobrevivência dos mais novos. Por outro lado, a escola atual vive uma dupla crise: de regulação, pois não cumpre com a sua função de integração social e de emancipação, porque não produz a mobilidade social aguardada por diversas camadas sociais que consideravam um curso como a melhor ferramenta que podiam dar aos seus filhos (Teodoro, 2003).

A escola de hoje é também uma realidade multicultural, na medida em que a democratização do acesso à educação e os movimentos migratórios, entre outros fatores, trouxeram para a escola uma multiplicidade de culturas que colocam aos líderes, à escola, aos professores e aos alunos novos desafios ao «*modus operandi*».

A procura de um ponto de equilíbrio baseado no respeito pelas diferentes culturas presentes na escola, tem de ser a base de trabalho de uma liderança para a diversidade, sendo esta sinónimo de diálogo e de valores partilhados.

Nesta perspetiva, o projeto curricular de escola, o projeto curricular de turma e o projeto individual de trabalho do professor, representam os três pilares básicos que fundamentam o trabalho de todos, numa orquestração concertada e orientada para uma realidade intercultural que se quer enriquecedora e não marginalizante. Não é possível pensar-se numa educação que não seja intercultural, independentemente do contexto em que se processa.

Ricardo Vieira defende a construção de professores capazes de agir interculturalmente e de construir pedagogias interculturais (Vieira, 1995, 1996a, 1999 a e b). No seu entender, o professor deve construir-se como uma pessoa intercultural e para isso terá que investir no seu desenvolvimento pessoal e profissional, que, citando Stoer (1994, p.22):

“acaba assim por ser visto como um percurso de vida e formação em que a pessoa que habita no professor, se constrói por um processo global de autonomização, em busca do seu devir, do seu projecto, da sua própria identidade como processo. Uma identidade que se pretende como capaz de entender e comunicar com a alteridade, de «fazer alongar as racionalidades», logo uma identidade intercultural”.

Na sociedade atual, a escola é um dos principais agentes da educação. Sendo uma instituição da sociedade, a escola reflete as tendências da própria sociedade.

Uma das tarefas fundamentais da escola de hoje é a inclusão. Considerando que cada aluno numa sala de aula apresenta características próprias e um conjunto de valores e informações que os tornam únicos e especiais, constituindo uma diversidade de interesses e ritmos de aprendizagem, o desafio da escola de hoje é trabalhar com essas diversidades, na tentativa de construir um novo conceito de ensino/aprendizagem, eliminando definitivamente

o seu caráter discriminatório, de modo a que sejam incluídos neste processo todos os alunos. Na medida em que os currículos da formação inicial dos professores não contemplam os saberes necessários para dar resposta aos problemas dos alunos, dificultando a sua inclusão, torna-se necessário repensar os planos de estudo dessa formação, nas universidades e escolas superiores. Na escola atualmente há crianças/jovens provenientes de várias camadas sociais, culturais e étnicas diferentes e espera-se que a escola lhes proporcione uma variedade de respostas, adequadas às suas realidades, aspirações e/ou interesses. Para que isso possa acontecer, as escolas devem reconhecer e satisfazer as necessidades dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir uma boa educação para todos através de currículos adequados, de uma boa organização escolar, de metodologias ativas, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos, nomeadamente as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) e de uma cooperação com as respetivas comunidades. Desta forma, a inclusão coloca na escola a responsabilidade da inserção do aluno, ou seja, cabe à escola adaptar-se às particularidades e necessidades do aluno. A escola tem que fazer as mudanças necessárias para atender a todos.

A escola dos nossos dias é um fenómeno global. O seu desenvolvimento está diretamente relacionado com a localização dos países e das regiões no sistema mundial. A escola prepara os alunos para o seu futuro como cidadãos portadores de saber e de capacidade de agir e ensina-os a viver em comunidade. Este processo de aprendizagem é aquilo a que recentemente se passou a designar por “educação para a cidadania”. A educação para a cidadania visa o desenvolvimento da consciência cívica como elemento primordial no processo de formação de cidadãos responsáveis, críticos, ativos e intervenientes. A formação cívica dos alunos é fundamental para o desenvolvimento da educação para a cidadania que visa desenvolver no aluno uma atitude cívica, fundamental no processo de formação de cidadãos responsáveis, ativos e intervenientes na sociedade (Teodoro, 2003).



## 2 O PROCESSO DE SOCIALIZAÇÃO NA GÊNESE DOS COMPORTAMENTOS DO INDIVÍDUO

No entender de Giddens (2001, p. 27), “a socialização é o processo através do qual as crianças, ou outros novos membros da sociedade, aprendem o modo de vida da sociedade em que vivem. Este processo constitui o principal canal de transmissão da cultura através do tempo e das gerações”. Ainda segundo o mesmo autor (*Idem*, p. 28), “a socialização deve ser vista, então, como um processo vitalício em que o comportamento humano é configurado de forma contínua por interações sociais, permitindo que os indivíduos desenvolvam o seu potencial, aprendam e se ajustem”. Por outro lado, para Vincent (2004), cit. por Setton (2009, p. 296), “a socialização deve ser pensada como um processo incessante de se fazer, de se desfazer e se refazer a partir das relações sociais; uma certa maneira de ser e estar no mundo, sendo necessário, portanto, pensá-la a partir do verbo reflexivo socializar-se”, daí que Mauss (1974, p. 41), cit. por Setton (*Ibidem*) apresente a noção de “facto social total, referindo-se a um conjunto enorme de factos que se relacionam de maneira complexa”.

O indivíduo está exposto a diferentes agentes de socialização: família, escola, igreja, grupos de amigos, grupos de pares, grupos de referência e mass media. O primeiro agente de socialização é a família, com a qual se verifica normalmente a socialização primária, que decorre durante a infância e que segundo Berger e Luckmann (1983, p. 173), se define

“pela imersão da criança num mundo social no qual vive não como um universo possível entre todos, mas como o mundo, o único mundo existente e concebível, o mundo *tout court*. Essa imersão faz-se a partir de um conhecimento de base que serve de referência para que ela consiga objetivar o mundo exterior, ordená-lo por intermédio da linguagem, bem como refletir e projetar ações passadas e futuras. É a incorporação desse saber de base na e com a aprendizagem primária da linguagem – oral e escrita – que constitui o processo fundamental da socialização primária, pois assegura a posse subjetiva de um eu e de um mundo exterior”.

A socialização primária tem como características mais importantes “a carga afectiva, com que se transmitem os seus conteúdos, e a identificação absoluta com o mundo tal como ele é proposto pelos adultos” (Tedesco, 2000, pp. 36-37) e a socialização secundária decorre desde um momento mais tardio na infância até à idade adulta e verifica-se quando a criança vai para a escola e é sobretudo feita por esta. Assim, “outros agentes de socialização assumem alguma da responsabilidade que pertencia à família. As escolas, os grupos de pares, instituições, os meios de comunicação e eventualmente o local de trabalho, tornam-se forças de socialização de um indivíduo” (Giddens, 2001, pp. 28-29). Para Berger e Luckmann (*Ibidem*), a socialização

secundária é definida como a “interiorização de submundos institucionais especializados” e/ou a “aquisição de saberes específicos e de papéis direta ou indiretamente enraizados na divisão do trabalho”. Estes autores também se referem a associações religiosas, profissionais, sindicatos e exército como instituições responsáveis pela socialização secundária.

A socialização pode ser entendida segundo Dubar (2000), cit. por Setton (2005, p.339), como “a incorporação das maneiras de ser de um grupo, uma visão de mundo e uma relação com o futuro, em outras palavras, a interiorização incondicional de valores, normas e disposições sociais que fazem do indivíduo um ser socialmente identificável”.

Por outro lado, “os padrões normativos das instituições da socialização primária, ao interagirem com os padrões normativos das instituições da socialização secundária, poderiam provocar uma série de conflitos identitários, pois explicitariam lógicas de atuação e concepções de mundo muito distintas” (cf. Dubar, 2000, p. 101), cit. por Setton (2005, p. 341).

Deste modo, o indivíduo está exposto a diferentes agentes de socialização e quando esses agentes têm regras contraditórias, a sua identidade é questionada e daí resulta a possibilidade de conflito. As expectativas da escola podem ser diferentes das expectativas das famílias, principalmente nos meios populares, assim como as expectativas de ascensão social poderão levar a conflitos de identidade do indivíduo. Por vezes a família pode colidir com a escola, pode haver colisão entre vários agentes de socialização, porque cada criança pertence a uma família, cada família pertence a um(a) classe/lugar de classe e cada classe/lugar de classe tem um determinado estilo de vida, que influi na construção de identidades. Assim, o processo de socialização nem sempre se desenvolve sem perturbação, podendo originar conflitos identitários. O comportamento considerado correto é variável segundo Musgrave (1978) e de acordo com o mesmo autor (1986), a atitude dos pais perante a educação pode influenciar o processo escolar do filho.

Como nos diz Vieira (2004, p. 11), “toda a aprendizagem leva à transformação da pessoa. Por sua vez, essa transformação / metamorfose constrói / reconstrói a identidade pessoal da infância à adultez”.

Tendo o indivíduo a sua própria identidade e como sujeito que é,

“na sua história de vida pessoal o sujeito vive entre várias esferas e contextos sócio-culturais, sendo que a sua identidade, compósita (Maalouf, 2002), mestiça (Laplantine e Nouss, 2002) e sobreposta (O’Neill, 2002 e 2003), em cada contexto, acaba por ser resultado de uma metamorfose cultural, uma nova dimensão, auto e hetero-construída entre o contexto de partida e o de chegada, num dado momento” (Vieira, 1999b).

Ainda de acordo com Vieira (2009, p. 11), “Numa primeira aproximação, parece ser fácil definir «identidade». A identidade é simplesmente aquilo que se

é. (...) A identidade assim concebida parece ser uma característica independente, um «facto autónomo». Nessa perspectiva, a identidade só tem como referência a si própria. Ela é auto-contida e auto-suficiente”.

A identidade de cada um de nós, professores e alunos, ao longo do nosso percurso de vida, constrói-se, (re)constrói-se no gerúndio, por isso dizemos em vez de somos, “estamos, estamos em trânsito. Estamos sendo” (*Idem*, p. 12). Somos identidades em trânsito, em gerúndio. Na realidade, conforme nos diz Vieira, “trata-se de uma identificação processual, em gerúndio (estamos sendo) ao invés duma identidade fixista, estática e com base na origem, no ponto de partida” (*Ibidem*).

A identidade pessoal está sempre em constante construção, reconstrução, nunca está acabada. A pessoa nunca é apenas passado. A pessoa é presente e é projeto (Velho, 1991 e 1994; Vieira, 1999b; Boutinet, 1992; Carvalho, 1992; Le Grand, 2004, Bourdieu, 2005; Abdallah-Preteille, 2004, Nóvoa, 1988 e 1992).

Segundo Vieira (2004, p. 54),

“a formação de adultos, a formação de formadores, a formação de um profissional, etc. deve colocar a ênfase nessa transformação, nessa consciência de incompletude, nessa vontade de partir, de procurar outras margens”.

Por isso Vieira (*Ibidem*), afirma que “aprender significa, sempre, de alguma forma, transformar-se”.

Serres (1993) refere-se ao processo de aprendizagem e de construção e reconstrução da identidade por que a pessoa passa ao longo da sua existência como se estivesse a passar de uma margem para a outra de um rio, sendo que entre as duas há um centro, em que há possibilidade de se tomar todas as direções. Este centro a que o autor atribuiu o nome de “terceiro lugar” é por um lado o ponto central de uma estrela que irradia em todas as direções e por outro lado é um local de transição, de mudança de fase e, por conseguinte, de sensibilidade, com obstáculos – de exposição. No entanto, o autor refere-se a esse “terceiro lugar” como algo necessário à aquisição de conhecimento, à aprendizagem e também como algo que proporciona uma constante instrução a um “terceiro instruído” – aquele “mestiço”, resultado de meios-termos entre diferentes locais e caminhos possíveis de percorrer que cada indivíduo experimenta ao longo da sua vida (Vieira, 2009, pp. 29-30).

“Mas a mestiçagem não é um produto acabado. (...) A Mestiçagem é também processo vivo em vias de “tornar-se” outra coisa. (...) Quando se fala em mestiçagem, não se trata simplesmente de juntar, misturar, cruzar, etc... (...) A mestiçagem deverá ser considerada como algo diferente de justaposição ou de fusão. (*Idem*, pp. 30-31).

No entanto, “o pensamento mestiço baralha. (...) O pensamento da mestiçagem é claramente um pensamento da mediação que se exerce no intermediário (...)” (Laplantine e Nouss, 2002, p. 83) e como tal, “ remete para a tensão constitutiva da relação de diferentes, para o dinamismo que ela implica (...) E para a conflitualidade criadora”. (André, 2005, p. 126). Este autor considera que existem dois tipos de mestiçagens: uma que tem por base o encontro e o diálogo e outra que resulta da conquista e do domínio que se reflete na exterminação das diferenças e de homogeneização da alteridade.

Conforme referem Laplantine e Nouss (2002, pp. 76-77),

“a especificidade de uma cultura ou de um indivíduo resulta de combinações infinitas que podem ser produzidas fora de nós, mas também em nós – as hipóteses são múltiplas. Estamos sempre em presença do binómio universalismo/particularismo (e estes nunca são essências, antes processos...)”.

Esta ideia de construção e reconstrução da identidade, também é referida por outros autores, como por exemplo Cuche (1999, p. 137) que afirma que “a identidade constrói-se segundo as situações. Está em movimento incessante; cada transformação social leva-a a reformular-se de maneira diferente”. Silva (2000, p. 92), reitera esta ideia, utilizando o conceito de “tornar-se”, referindo-se à identidade como “movimento e transformação”. Por sua vez, Kaufmann (2003, pp. 243-244), considera que “o indivíduo é um processo aberto, perpetuamente evolutivo. Não cessa de interiorizar novas imagens, novos pensamentos, novos esquemas implícitos. Todos os dias, aos milhões”.

Segundo Vieira (1999 a e b), o processo identitário, quer para o educando quer para o educador, pode originar um mestiço cultural com várias matrizes: o multicultural, o híbrido e o intercultural. Os multiculturais são bilingues culturais. Os híbridos identificam-se com um pouco de tudo e com quase nada. Têm crises de identidade, “perdem as raízes” ou “estão desenraizados” como se costuma dizer. Os interculturais resultam fundamentalmente de uma autoconstrução reflexiva que integra dimensões de várias culturas, da de partida e da do grupo social dominante ao qual passam a pertencer, com pesos e medidas quase ao gosto de cada um. Por isso, são uma nova dimensão, um sincretismo cultural, uma nova criação, um novo espírito cultural, uma nova atitude. Ou ainda o processo identitário pode cair em extremos: os trânsfugas interculturais ou os oblatos.

Os trânsfugas convivem com outros códigos culturais bem diferentes dos da cultura de origem e são capazes de habitar um e outro mundo (o da partida e o da chegada) ou se tornam mesmo numa terceira dimensão – o eu intercultural que não rejeita liminarmente a cultura de origem nem idolatra a cultura de chegada. Os oblatos, por sua vez, são também normalmente

sujeitos a processos de aculturação com os códigos dominantes e de tal maneira sonham com a pertença aos mesmos que, pragmaticamente (Camilleri, 1989), se identificam com os mesmos, fingindo serem exclusivamente produtos dessa cultura. Escondem, portanto, o seu passado e passam a rejeitá-lo.

Maalouf (2009) refere que a identidade de cada um de nós é complexa, única, insubstituível e não se confunde com qualquer outra. É aquilo que faz com que eu não seja idêntico a qualquer outra pessoa. Cada pessoa, sem exceção alguma, é dotada de uma identidade compósita. A identidade não se compartimenta, não se reparte em metades, nem em terços, nem se delimita em margens fechadas. Cada um de nós não tem várias identidades, tem apenas uma feita de todos os elementos que a moldaram, segundo uma «dosagem» particular que nunca é a mesma de pessoa para pessoa.

Nesta perspectiva, as partes constituintes deste todo não se encaixam umas às outras como se, literalmente, de um “puzzle” se tratasse. Agem reciprocamente umas sobre/com as outras, pelo que o todo “não pode ser inferido a partir da qualidade das partes (Vieira, 1999b).

No dizer de Nóvoa (1992, p. 16), “a identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão”. No que diz respeito à profissão docente, “ser professor obriga a opções constantes, que cruzam a nossa maneira de ser com a nossa maneira de ensinar, e que desvendam na nossa maneira de ensinar a nossa maneira de ser” (*Idem*, p. 9).

Porém, é na reflexão, no permanente reencontro com este manancial de vivências pessoais e profissionais que vamos alicerçando e construindo a nossa identidade, que vamos crescendo (Vieira, 2009).

O processo de socialização contemporâneo é um espaço plural de múltiplas referências identitárias. O indivíduo tem a capacidade de articular as múltiplas referências que lhe são propostas ao longo da sua trajetória de vida.

Há duas teorias da ação que discutem o processo de socialização: a teoria do habitus e do ator singular de Pierre Bourdieu (2000) e a teoria do ator plural de Bernard Lahire (2002). Enquanto que a maioria dos grandes pensadores da educação desenvolveu as suas teorias com base numa visão crítica da escola, vendo a instrução como um meio de elevação cultural, a leste das tensões sociais, Bourdieu (2000) questiona, fundamentalmente, a neutralidade da instituição. Os seus estudos exerceram uma forte influência nos ambientes pedagógicos das décadas de setenta e oitenta. No seu livro “A Reprodução”, escrito em parceria com Passeron

(1970), analisa o funcionamento do sistema escolar francês e conclui que ele reproduz e reforça as desigualdades sociais em vez de nele exercer uma função transformadora. Desta maneira, as escolas, tal como outras instituições sociais, contribuem para reproduzir as desigualdades sociais e económicas ao longo das gerações. A reprodução dessas desigualdades é também abordada por Giddens (2001, p.516), que faz referência ao modo “como as escolas influenciam a aprendizagem de valores, atitudes e hábitos, através do currículo oculto”.

Na construção da sua teoria, Bourdieu (2000), na linha de escritos anteriores (Bourdieu e Passeron, 1970, 2000) abordam, de forma inovadora, conceitos como violência simbólica, habitus, campo e capital cultural. Afastando das suas análises a ênfase central nos fatores económicos, introduziu, para se referir ao controlo de um estrato social sobre outro, o conceito de violência simbólica, legitimadora da dominação e concretizada em estilos de vida.

O ato de sugerir significações deduzidas de um princípio universal lógico ou biológico – inculcação -, e o poder arbitrário de impor um atributo cultural – imposição –, são atributos sempre presentes na ação pedagógica. Não há ação pedagógica livre. Toda a ação pedagógica deve ser considerada como uma violência simbólica já que é imposta por um poder arbitrário de um arbítrio cultural, sendo que as relações de força se encontram sempre dissimuladas na forma de relações simbólicas. Visa impor e inculcar determinadas significações, selecionadas arbitrariamente por um grupo ou classe. Esta seleção de significados é arbitrária, uma vez que não reside na “natureza humana” ou na “natureza das coisas”.

A noção de “habitus” traduz a incorporação de uma determinada estrutura social por parte do indivíduo, influenciando o seu modo de pensar, sentir e agir, de tal modo que, mesmo que subconsciente ou inconscientemente, é levado a confirmá-la e reproduzi-la. A produção simbólica, resultante de elaborações nas áreas da arte, ciência, religião e moral, constitui o cerne da formação do habitus, recriando as desigualdades de forma indireta. As diferentes instâncias de violência simbólica são a família, a escola e a comunicação social. Na opinião de Bourdieu (2000), a importância do habitus inculcado pela família é fundamental.

O conceito de campo complementa o de habitus, pois para Bourdieu (2000) o campo consiste no espaço em que ocorrem as relações entre os indivíduos, grupos e estruturas sociais, espaço este sempre dinâmico e com uma dinâmica que obedece a leis próprias, animada sempre pelas disputas ocorridas no seu interior, e cujo móvel é invariavelmente o interesse em ser bem sucedido nas relações estabelecidas entre os seus componentes (seja no nível dos agentes, seja no nível das estruturas). Em termos grosseiros, o “campo” é o local em que as coisas acontecem em sociedade. Um exemplo disto é o facto de que a dinâmica de cada campo tem um tipo

diferente de luta pelo poder neste mesmo campo. Ex: no “campo” do desporto, as lutas dos atletas para se afirmarem não é o mesmo tipo de luta que o professor deve realizar para se afirmar no “campo” académico. Tais lutas seguem regras diferentes devido ao facto de serem campos diferentes.

Para Bourdieu (2000), a escola é um espaço de reprodução de estruturas sociais e de transferência de capitais de uma geração para outra. Nela, o legado económico da família transforma-se em capital cultural e este, no dizer do sociólogo, está diretamente relacionado com o desempenho dos alunos na sala de aula. Os alunos tendem a ser julgados pela quantidade e pela qualidade do conhecimento que já trazem de casa, para além de outras heranças como a postura corporal e a habilidade oratória. Mesmo os estudantes mais pobres acabam por encarar a trajetória dos bem sucedidos como resultado de um esforço recompensado. O facto de a frustração com o fracasso escolar levar muitos alunos e famílias a investir pouco na aprendizagem formal, demarcando-se e autoexcluindo-se, evidencia o mecanismo da perpetuação das desigualdades.

O trabalho pedagógico deve ser considerado como uma “inculcação de habitus” já que a interiorização de arbítrios culturais se perpetua mesmo depois da ação pedagógica cessar. A educação é um instrumento fundamental para haver continuidade histórica, tendendo a ser uma pura reprodutora de arbítrios culturais através do hábito. Bourdieu e Passeron (1970, 2000) fazem uma analogia muito interessante entre o papel do habitus na cultura e o dos genes no biológico. O trabalho pedagógico, pela inculcação de habitus, tende a reproduzir a integração intelectual e moral. Também a integração social depende dos habitus inculcados pelo trabalho pedagógico, permitindo ao grupo ou classe que delegou a ação pedagógica numa determinada autoridade pedagógica, a reprodução cultural, moral e intelectual dos seus arbítrios. A função de um trabalho pedagógico eficaz é a de inculcar habitus que façam esquecer os fundamentos arbitrários da cultura dominante. Também, e não menos importante, visa manter a ordem e reproduzir as estruturas das relações de força dos grupos dominantes. A eficácia do trabalho pedagógico é sempre muito menor nas classes mais baixas porque sendo igualmente capazes, são, contudo, mais renitentes e isto porque a cultura dominante tende a achar a cultura dominada como algo de arbitrário e de ilegítimo. Bourdieu e Passeron (1970, 2000) consideram a escolaridade obrigatória como o reconhecimento legítimo da cultura dominante pela dominada.

O trabalho pedagógico primário, levado a cabo pela família, produz os habitus ou características de classe, enquanto que o trabalho pedagógico secundário, sequência do primário e dele dependente, exerce uma influência irreversível. A pedagogia implícita, levada a cabo

pelo trabalho pedagógico primário, é mais eficaz na transmissão de conhecimentos indiferenciados e totais, assegurando aos destinatários o monopólio das aquisições prévias essenciais. O trabalho pedagógico secundário faz inculcações explícitas de habitus codificados e formais, sendo responsável pela aquisição da transferibilidade. A produtividade do trabalho pedagógico secundário é tanto maior quanto mais próximo estiver do trabalho pedagógico primário. Portanto, a ação pedagógica secundária tende a excluir, porque faz uma delimitação dos seus destinatários legítimos. Nesta exclusão utilizam-se mecanismos exteriores à ação pedagógica propriamente dita, nomeadamente mecanismos económicos, jurídicos e consuetudinários. A função social do trabalho pedagógico secundário é a de eliminação, dissimulada sob a forma de seleção. Mesmo recorrendo a um modo de inculcação tradicional, aquilo que inculca não são os preliminares. O arbítrio cultural exercido sobre determinados grupos ou classes irá privar os seus membros dos benefícios materiais e simbólicos de uma educação completa. É claro que a mobilidade controlada de um número controlado de indivíduos poderá servir para perpetuar a estrutura das relações de classe.

Todo o sistema de ensino institucionalizado produz e reproduz um arbítrio cultural de que ele não é o produtor e cuja reprodução contribui para a reprodução das relações entre grupos ou classes; é um produtor de habitus, ao mesmo tempo que desconhece a origem dos mesmos, assim como as condições da sua reprodução. A reprodução do sistema de ensino como instituição relativamente autónoma permite, por sua vez, a reprodução da cultura dominante, e essa reprodução cultural reforça, como poder simbólico, a reprodução contínua das relações de força no seio da sociedade.

Através do trabalho pedagógico produzem-se habitus homogéneos, duráveis, em série e ao menor custo. O trabalho escolar é a forma institucionalizada do trabalho pedagógico secundário, é homogéneo e detém instrumentos de controlo tendentes a garantir a ortodoxia, contra a individualidade. O trabalho escolar funciona com um corpo de agentes colocado em condições institucionais para codificarem e homogeneizarem a mensagem escolar. Bourdieu e Passeron (2000) consideram que o trabalho escolar tende a valorizar a cultura homogénea tradicional em detrimento da criação individual. Deste modo, toda a cultura escolar é necessariamente rotinizada, homogeneizada e ritualizada. Os exercícios repetidores são estereotipados e têm como finalidade a criação de habitus. Todo o habitus a inculcar, seja ele conservador ou revolucionário, desemboca num trabalho escolar que visa a institucionalização. Tem que haver sempre um programa, isto é, um consenso sobre o modo de programar os espíritos. A finalidade de toda esta programação é, claro está, a reprodução.

O sistema de ensino vive, segundo Bourdieu (2000), na ilusão de que a violência simbólica que exerce não tem qualquer relação com as forças dos outros grupos ou classes, vive a ilusão da autonomia e veste a pele da neutralidade. Efetivamente o sistema de ensino tende à auto-reprodução e as condições internas de inculcação do habitus reproduzem as relações de força dominantes.

A seleção de significações que constitui objetivamente a cultura de um grupo ou classe como sistema simbólico é sociologicamente necessária na medida em que essa cultura deve a sua existência às condições sociais das quais ela é o produto. O esquema dominante, consubstanciado nas condições sociais, não se limita a produzir o sistema simbólico, serve-se dele para os seus próprios fins: *“O arbitrário cultural que as relações de força entre os grupos ou classes colocam em posição dominante é aquele que exprime o mais completamente, ainda que sempre de maneira mediata, os interesses objectivos (materiais e simbólicos) dos grupos ou classes dominantes”* (Bourdieu, 2000, p. 196).

A relação pedagógica baseia-se na comunicação e esta tem como suporte a competência linguística das partes. Um bom domínio da língua é essencial à apropriação dos conteúdos escolares pelo que as classes inferiores, mais afastadas da língua materna e da erudição, tendem a manifestar uma maior dificuldade na apreensão e compreensão dos conceitos e conteúdos escolares, facto mais notório nos primeiros anos de escolaridade. O resultado escolar e a classe social de origem são grandezas diretamente proporcionais em todos os graus de ensino, facto que a estatística confirma *urbi et orbi*.

“O que Bourdieu demonstra é que existe relação entre a cultura e as desigualdades escolares: a escola pressupõe certas competências que são de facto adquiridas na esfera familiar” (Baudelot & Establet, 1998, p. 83). As condições de participação social baseiam-se na herança social e a acumulação de bens simbólicos e outros estão inscritos nas estruturas do pensamento, como também no corpo, e são constitutivos do habitus através do qual os indivíduos elaboram as suas trajetórias e asseguram a reprodução social.

O processo educativo, definido como o desenvolvimento permanente do indivíduo em diversos contextos da vida humana (físico, intelectual, afetivo, social, espiritual, artístico, cívico-político) e mediante vários agentes de educação, contém o sistema educativo que traduz uma forma institucionalizada, socialmente organizada, de formação dos indivíduos de uma sociedade. A escola que protagoniza o sistema de educação, representa apenas uma componente da rede mais vasta de instituições educativas em que o indivíduo vive mergulhado num ambiente que o forma, influenciando o seu modo de pensar, sentir e agir. Na educação escolar

combinam-se duas funções formativas: - a de instrução (ensino) visando a posse de determinadas aprendizagens formalmente estabelecidas; - a de socialização que se traduz na formação de princípios e normas de conduta social e moral. Ao definir princípios orientadores, finalidades educativas, estrutura e características de modalidades de educação, o sistema educativo orienta a conceção e elaboração de currículos e programas, fornecendo um quadro de justificação e orientação. Desta forma, é no poder instituído, nomeadamente Assembleia da República e Governo, que assenta a responsabilidade última pela definição e implementação do sistema de ensino. A funcionalização da classe docente remete-a para um papel de mero executante das políticas superiormente definidas, contudo, os movimentos da classe vão no sentido de lutar por uma escola inclusiva que tente adequar os objetivos e conteúdos de ensino às características, níveis de desenvolvimento e experiência dos sujeitos a quem se dirigem.

A escola continua a ser, por excelência, um veículo de transmissão de conhecimentos e do saber. Contudo há dois tipos de ilusão em relação à escola que convém ter em atenção: - a economicista, que considera a escola como um ente investido pela sociedade numa função técnica única e exclusiva que mantém uma relação estreita com a economia; - a segunda ilusão é a de que a escola é uma reprodutora neutral da cultura nacional. Bourdieu (2000) desmistifica e desmonta peça a peça a estrutura do sistema educativo. A massificação do ensino e as convulsões sociais, políticas e económicas que vão ocorrendo, têm alterado conjuntamente os parâmetros e as relações de força em que o sistema de ensino se move, contudo, a interpretação estrutural, que Bourdieu e Passeron (2000) nos propuseram, mantém-se atual e capaz de proporcionar uma observação consciente e uma crítica fundamentada da realidade.

Lahire (2002), citado por Setton (2009), por sua vez, debruçando-se também sobre o processo de socialização e contrariamente a Bourdieu (2000) e à sua teoria do habitus, refere-se à teoria do ator plural e à socialização contemporânea. Na realidade, segundo Lahire, cit. por Setton (2009, pp. 298-299), “não se pode pensar o indivíduo contemporâneo sendo regido apenas por um único princípio de conduta”. Além disso, “em espaços como a família, a escola, os amigos e/ou as múltiplas instituições culturais, que os indivíduos são levados a frequentar, pode-se observar demandas diversificadas, concorrentes e, às vezes, contraditórias no que se refere aos princípios de socialização” (Lahire, 2002), cit. por Setton (*Idem*, p. 299). No dizer de Setton (*Idem*, p. 300), citando Lahire (2002, 2004a),

“para Lahire é difícil encontrar configurações familiares absolutamente homogêneas. Poucos são os casos em que o universo familiar é coerente, produtor de disposições gerais orientadas numa mesma direção. É preciso ver a heterogeneidade interna dos ambientes familiares, o cruzamento de orientações distintas no seio familiar”.

Daqui se conclui que o ator no processo de socialização é um ator plural, que no dizer de Setton (*Ibidem*), é “então, produto de experiências – cada vez mais precoces – de socialização em contextos sociais múltiplos e heterogêneos. Pertence simultânea e sucessivamente, no curso de sua trajetória, a universos sociais variados ocupando posições diferentes”, sintetizando este autor (*Ibidem*) que “todo o indivíduo exposto a uma pluralidade de mundos sociais se submete aos princípios de socialização heterogêneos e, às vezes, contraditórios e, assim sendo, não responderia ou agiria segundo um sistema único de disposições de habitus”, conforme o ator singular de Bourdieu (2000). Lahire (2002) considera que entre a família, a escola, os amigos e/ou as múltiplas instituições culturais com quem ou em que a criança e o jovem são levados a conviver, apresentam-se situações heterogêneas, concorrentes e às vezes contraditórias, no que se refere aos princípios de socialização e propõe assim uma leitura contemporânea da socialização, referindo-se à expressão «homem plural».

O processo de socialização contemporâneo pode então ser considerado como um espaço plural de múltiplas relações sociais entre a família, a escola e os media, assentando no conceito de facto social total de Mauss (1974), que “é fruto de um trabalho individual e coletivo, da troca dialógica entre indivíduo e sociedade” e que consiste

“numa prática social vivida por uma dinâmica processual, fundada na troca de bens e mensagens simbólicas entre instâncias socializadoras e agentes sociais, prática que envolve simultaneamente a todos, em todas as dimensões da vida dos agentes e tem como tarefa manter o contrato e o funcionamento de um consenso social na unidade da ação individual” (Setton, 2009, p. 306).

No entender de Tedesco (2000, p. 36), verifica-se um défice de socialização na sociedade atual, que é devido ao “relativo esgotamento da capacidade socializadora da família e da escola e a ausência de regulação na acção socializadora dos meios de comunicação”. Na realidade, a família e a escola já não conseguem transmitir, eficazmente, valores e modelos culturais de coesão social e os mass media, por sua vez, não foram concebidos como entidades responsáveis pela formação moral e cultural das pessoas, cabendo a estas o poder de decisão sobre as mensagens que querem receber.

De facto, a perda da capacidade socializadora da escola tem a ver com fatores internos e externos, incluindo-se nos primeiros, a massificação da educação, a perda de prestígio e autoridade dos professores e a rigidez dos sistemas educativos e nos segundos, o dinamismo e rapidez da criação de conhecimentos e o aparecimento dos mass media (Tedesco, 2000, p. 44). Por outro lado, nas famílias verifica-se cada vez mais a falta de autoridade parental nas relações entre pais e filhos. Esta falta de autoridade dos professores e dos pais que se verifica atualmente leva àquilo a que Hanna Arendt (2005) chama “crise de autoridade na sociedade moderna”, que

é devida a “dois fatores principais: a rutura com o passado através da tradição e a ascensão da sociedade moderna, que promoveu a igualização em todas as esferas da vida humana” (Petry, 2012, p.1). A tradição é para Arendt, no entender do autor,

“o fio que nos conduz ao passado, e que sem ela o passado não desaparece, mas tende a ser esquecido. Assim, a tradição legitima a autoridade, pois os adultos, os velhos, estão mais próximos do passado, segundo a interpretação do que é o crescimento para os romanos, distinto do que o é para nós” (*Idem*, p.3).

A tradição garante as normas do agir, pois baseia-se na autoridade adquirida no “transcorrer do tempo” (Schio, 2006, p.31), cit. por Petry (*Ibidem*).

No dizer de Petry (*Ibidem*),

“O fim da tradição, além de acarretar no fim de legitimação da autoridade, indica que as ações humanas perdem a justificação que a tradição lhes dava. (...) Se a educação perde a tradição, ela passa a ser construção, exigindo dos estudantes um protagonismo as custas do professor, que perde o fundamento de sua autoridade”.

Os educadores têm a sua autoridade legitimada tanto pelo seu conhecimento como pela sua responsabilidade frente ao mundo, responsabilidade essa que é proveniente do seu papel de educador, seja pai ou professor. Deste modo, a responsabilidade pelo mundo assume para Arendt, a forma de autoridade. A autoridade do professor baseia-se no seu conhecimento e no reconhecimento em forma de confiança que está no conhecimento especializado do outro, no qual nem a força nem a persuasão são necessários. Na realidade, a relação baseada na autoridade não pode nem deve ser baseada na violência/força nem na persuasão, pois a autoridade implica uma hierarquia e exerce-se numa relação de desiguais, em que há um reconhecimento recíproco dos papéis e da posição que cada um ocupa (Petry, 2012, pp.4-5).

A socialização é o ato de transmitir ao indivíduo, de levá-lo a assimilar e introjetar os padrões culturais da sociedade. O maior instrumento de socialização é o controle social. O controle social são as formas pelas quais a sociedade introjeta os valores do grupo na mente dos seus membros, para evitar que adotem um comportamento divergente. O principal objetivo do controle social é fazer com que cada indivíduo tenha o comportamento socialmente esperado. A primeira agência de controle social é a família. Desde que nasce, o indivíduo é orientado, educado e moldado pelo grupo familiar. Depois da família, temos a Igreja, a escola e o Estado: são todas agências formais ou institucionalizadas de controle social. O controle social pode ser informal (família) ou formal (escola, Igreja, Estado). Nas sociedades modernas os sistemas de controle social são quase totalmente institucionalizados, isto é, dependem mais de leis e regras estabelecidas do que de normas impostas pela tradição. O tipo e o grau de controle social varia

de sociedade para sociedade e no tempo. Naturalmente, apesar destes mecanismos de controle existe espaço para a autonomia e para a mudança social.

Quando o processo de socialização não corre bem no indivíduo, aparecem os comportamentos desviantes, ou seja, se o processo de socialização corre conforme o esperado, as pessoas têm comportamentos adaptados, quando o processo de socialização não corre como o esperado, os indivíduos desenvolvem comportamentos desadaptados. A indisciplina é um comportamento desadaptado, por isso resolvemos debruçar-nos sobre a socialização para percebermos como e em que contexto é que ela pode surgir. Na realidade, os comportamentos divergentes são resultantes de um processo de socialização mal feito e conduzem à indisciplina e ao desrespeito pelas normas do grupo e da sociedade, em contexto mais alargado.



### 3. INDISCIPLINA NO CONTEXTO ESCOLAR

#### 3.1- CONTEXTUALIZAÇÃO DA PROBLEMÁTICA DA INDISCIPLINA NA ESCOLA

No atual contexto escolar verifica-se que os problemas de natureza comportamental, onde está inserida a indisciplina, dificultam bastante e prejudicam o processo de ensino/aprendizagem, sobrepondo-se à aprendizagem dos conteúdos acadêmicos e dificultando a sua consolidação e progressão. A indisciplina está, assim, intimamente relacionada com o sucesso do processo de ensino/aprendizagem dos alunos, visto que acarreta profundas alterações à sua execução, quer seja do ponto de vista do normal funcionamento da aula, quer seja na relação pedagógica professor/alunos.

A sala de aula constitui-se então como um espaço privilegiado para a ocorrência de comportamentos indisciplinados por parte dos alunos, uma vez que nela têm que conviver professor e alunos e estes nem sempre colaboram nas atividades que lhe são propostas pelo professor nem estão muitas vezes recetivos a aprender, gerando conflitos, que nem sempre são fáceis de gerir.

Com a generalização do ensino passamos a ter na escola jovens que não têm uma tão espontânea facilidade em se adaptar às interações escolares, tal como estavam definidas na escola de elites (Pinto, 1995, p.149) e é concretamente na sala de aula que ocorre o maior número de comportamentos indisciplinados resultantes de interações, nomeadamente em termos de relações de poder e de estratégias dos atores (Magalhães, 1992, p.180).

A escola, como organização, está em todo o seu contexto assente em relações de poder (Melo, 1993). Na sala de aula professores e alunos detêm parcelas de poder de carácter e natureza diferentes e cada um deles tentará utilizar essas parcelas de poder para atingir os seus objetivos. Esses objetivos muitas vezes são contraditórios, o que origina conflitos e eventualmente situações de indisciplina (Magalhães, 1996).

De facto, a indisciplina que se verifica na escola em geral e na sala de aula em particular, mais não representa do que o reflexo do que se passa na sociedade, hoje em dia, que é cada vez mais agressiva e indisciplinada. No dizer de Aires (2010, p. 13), a indisciplina que se verifica hoje nos espaços escolares é “um fenómeno intrínseco à sociedade e ao seu sistema de ensino e, dada a sua inevitabilidade, tão antigo como a própria escola”. Não nos podemos esquecer que a escola está inserida na sociedade e conseqüentemente é um reflexo da mesma, existindo num contexto social e sendo ela própria uma realidade social (Pinto, 1995) e a turma uma pequena sociedade (Durkheim, 1922), o que nos leva a acreditar que as relações de poder

que se verificam na escola em particular e na sociedade em geral, não podem ser iguais, por forma a serem cumpridos os objetivos pedagógicos (Curto, 1998).

Na realidade, as relações que se estabelecem entre o poder do professor e o poder dos alunos apresentam-se como tendencialmente assimétricas, ou seja, o poder do professor é mais forte do que o poder dos alunos (Afonso, 1988). Assim, não é por acaso que, quer sob o ponto de vista pedagógico, quer sob o ponto de vista sociológico, o professor procura estabelecer as regras da sala de aula com base num acordo ou contrato estabelecido entre si e os seus alunos ou, pelo contrário, tenta impor a sua autoridade de uma forma unilateral.

Esta opinião é corroborada por Melo que considera que a desigualdade de poderes entre professores e alunos é geradora de conflitos, pois em muitas ocasiões os alunos procuram contrariar esta tendência. É de referir que os alunos dispõem, de facto, de poder que serve de suporte ao desenvolvimento das suas estratégias. Assim sendo, cabe ao professor o desenvolvimento de estratégias de negociação para manter o sucesso do binómio ensino/aprendizagem (Melo, 1993).

Sendo a escola uma organização, o problema da indisciplina é de difícil resolução. A indisciplina sempre existiu, existe e continuará a existir, uma vez que “nenhuma organização pode definir de forma precisa e inequívoca os comportamentos dos seus membros” (Idem, 1993, p. 37).

Desta forma, “urge encontrar a melhor maneira de lidar com este fenómeno, tão natural como inevitável” (Curto, 1998, p.35).

### **3.2- CLARIFICAÇÃO DO CONCEITO**

O conceito de indisciplina prende-se com “a desordem proveniente da quebra das regras estabelecidas” (Estrela, 2002, p. 17). Trata-se de um conceito extremamente vago, que não se define por si, surgindo como negação de qualquer coisa, seja uma norma ou padrão socialmente aceite ou uma regra arbitrariamente imposta. Um comportamento por si só não é indisciplinado, sendo que a sua caracterização está dependente da sua concordância ou não com as regras previamente estabelecidas e, por outro lado, o contexto em que ele ocorre, o(s) autor(es) que o adota(m) e aquele(s) que o observa(m), constituem os elementos determinantes da sua caracterização (Magalhães, 1992).

No dizer de Palma (2011, p. 13),

“o conceito de indisciplina é uma conceção imprecisa e vaga, uma vez que envolve aspetos de referência multidisciplinares, ângulos diversos através dos quais vários

fenómenos podem ser perspetivados (a evolução histórica (...), os agentes, as vítimas, as causas, os efeitos e os contextos) e não pacífica, porque decorre de tomadas de posição sob paradigmas de abordagem que estão longe de ser consensuais”.

Concretamente na sala de aula, a indisciplina dos alunos diz respeito a todos os comportamentos e atitudes que estes apresentam que perturbam e inviabilizam o trabalho que o professor pretende realizar (Jesus, 1999), que impede ou prejudica as interações entre pares e a relação com o professor, enquanto pessoa e autoridade (Palma, 2011) e que se apresenta como um grave e sério obstáculo que impede ou dificulta também o decorrer do processo de ensino-aprendizagem (Silva, 2001). Esta obstrução à relação pedagógica é igualmente referida por Aquino (2016), que entende a indisciplina como a reação dos estudantes, de revolta, contra as normas criadas, promulgadas e, em certos casos, impostas pela comunidade educativa.

Assim, as situações de indisciplina são particularmente aquelas que questionam o professor (a sua pessoa e/ou o seu desempenho de papel), ou aquelas que simplesmente põem em causa a qualidade da relação com ele. Por outro lado, é necessário que antes se analise e compreenda a indisciplina no âmbito da relação pedagógica em que a situação surge e é categorizada enquanto tal (Carita & Fernandes, 1997).

Não nos podemos esquecer que a indisciplina é um fenómeno relacional e interativo. Considerando o professor como pessoa e autoridade dentro da sala de aula, o desrespeito pelas normas e valores do são convívio entre pares e o incumprimento de regras previamente estabelecidas, compromete o processo de ensino/aprendizagem (Amado, 2001). De salientar que o facto de não existirem regras acaba por criar entropia no grupo, dificultando o processo de ensino/aprendizagem e afetando muito especialmente os alunos em risco (Amado, 1998).

Relações positivas geram melhores desempenhos académicos; por isso Mendler et al. (2008, p. 62) observam que “Building relationships is the golden key to success with all students”.

Mendler, Curwin e Mendler (2008) referem que a vasta maioria dos alunos que criam problemas de comportamento estão entre os que têm insucessos académicos e que o professor tem-se defrontado com um processo de agravamento contínuo de indisciplina, gerado por uma diversidade de tensões que criam problemas de comportamento no interior da sala de aula e influenciam o envolvimento académico dos alunos, propiciando o insucesso, o absentismo e o abandono escolar (Curwin, Mendler, & Mendler, 2008).

Por seu lado, Hamre e Pianta (2005), num estudo com crianças com problemas académicos e sociais, concluíram que a qualidade das interações na sala de aula moderava o risco do insucesso dos alunos.

A indisciplina pode ser definida como um conjunto de comportamentos em que claramente se verifica transgressão das normas escolares, de tal forma que o ambiente de ensino, a aprendizagem e o relacionamento entre as pessoas ficam comprometidos; nesta perspetiva, trata-se de comportamentos disruptivos (Veiga, 1995). Renca (2008, p. 29), considera que este tipo de comportamento “interfere seriamente com o processo de ensino-aprendizagem e altera gravemente o funcionamento normal da escola”.

Neste contexto escolar, a noção de indisciplina diz respeito aos comportamentos dos alunos perturbadores das atividades que o professor pretende desenvolver na sala de aula. Concretamente a indisciplina pode ser manifestada por diversos comportamentos como: “fazer barulho”, “bocejar”, “sair do lugar sem autorização”, “participar fora da sua vez”, “agredir verbal ou fisicamente os colegas”, “dizer asneiras”, “discutir com o professor”, “recusar sair da aula quando «convidado» a fazê-lo, etc. (Jesus, 1996) e que traduzem a quebra de um conjunto de regras em vigor na sociedade em geral e na escola em particular.

Esta questão das regras é uma questão bastante complexa. Daniel Sampaio (1996) considera que há três tipos de regras: as regras formais (oriundas do Ministério da Educação), que nem sempre estão ajustadas às realidades das escolas, as regras não formais (estabelecidas em cada escola de uma forma mais ou menos estruturada) e que são interpretações das regras oficiais ou determinações sobre problemas específicos daquela organização escolar e por último as regras informais que são um corpo doutrinário pouco explícito, mas extremamente importante no controlo disciplinar. São muitas vezes confundidas com as regras sociais, visto que tentam determinar um quadro de referência para o relacionamento escolar, como por exemplo, entre professores e alunos. Enquanto que as primeiras são de conhecimento obrigatório e circulam em suportes oficiais (decretos-lei, portarias, despachos e ofícios), as segundas têm uma divulgação restrita e circulam não só em suportes escritos como orais. Finalmente as regras informais são comunicadas verbalmente ou têm uma existência implícita, dificilmente vislumbrável nos documentos escritos, sendo só perceptíveis nos comportamentos administrativos e sociais (Domingues, 1995).

De referir que as regras devem ser convenientemente explicadas aos alunos e com eles discutidas, pois só assim será possível manter a disciplina ao longo do ano letivo (Curto, 1998). No entanto, a noção de comportamento disciplinado e indisciplinado não é consensual, uma vez

que alguns dos comportamentos dos alunos podem ter conotações diferentes entre os professores, dificultando a especificação daqueles que deverão ser considerados de indisciplina (Jesus, 1996). Deste modo, o conceito de indisciplina aparece de forma subjetiva, dificultando a sua clarificação, dado que os docentes encaram de forma diferente os mesmos problemas. Enquanto alguns professores consideram que qualquer ato perturbador do bom funcionamento da aula é indisciplina, há outros que distinguem os comportamentos indisciplinados dos comportamentos perturbadores ou de distração dos alunos. Numa sala de aula, situações iguais podem ser interpretadas de forma diferente conforme o professor em causa, isto é, se para uns tal situação pode ser encarada como reveladora de um comportamento indisciplinado, para outros isso pode não acontecer (Curto, 1998).

A este propósito, parece-nos oportuno referir as palavras de Daniel Sampaio (1996, pp.142-143) que demonstram bem, em nosso entender, o que acabámos de referir:

“Aprendi numa reunião de professores que havia pelo menos cinco maneiras diferentes de lidar com as pastilhas elásticas dos alunos. Uma professora mais idosa disse-me que não permitia, porque os alunos precisavam de estar prontos a falar e era má educação falar com a boca cheia. Uma colega respondeu que a escola tinha que garantir a privacidade do aluno e o que estava dentro da boca era do foro íntimo, logo jamais faria qualquer comentário. Retorquiu uma terceira que tudo dependia do modo de mascar a chiclete (...) um professor da linha compreensiva disse que era tudo um problema de stress, por isso ele não permitia no dia-a-dia da escola, mas autorizava nos testes (...) surge a quinta opinião, lançada com vigor por uma professora sanitária: “É tudo um problema de saúde física, não tem nada a ver com o stress. Eu só deixo mascar depois do almoço, para que a pastilha não estrague os dentes! Noutras horas proíbo. E além disso recomendo sempre sem açúcar!”

Muitos dos comportamentos indisciplinados não se restringem apenas à sala de aula, embora ela seja com grande frequência o palco principal onde ocorrem os problemas disciplinares (Magalhães, 1992), nomeadamente, porque ela constitui o espaço fundamental onde se desenvolve o processo de ensino/aprendizagem (Mendes, 1998).

Vários autores (Amado, 2000; Carita & Fernandez, 1997; Curwin et al., 2008; Mendler, 2005; Mendler et al., 2008) salientam que um plano de disciplina para a sala de aula – modelo de responsabilidade -, discutido e negociado com os alunos, deve ser uma prioridade do professor. Um programa de disciplina que tenha como enfoque os valores ou princípios e que ambas as partes (professor e alunos) os vejam como alicerces para a maior qualidade no ensino aprendizagem e para o crescimento pessoal, através da definição de regras claras para cada um dos valores escolhidos e consequências pelo não cumprimento das mesmas.

João Amado (1998) classifica os comportamentos indisciplinados em três níveis diferentes. No primeiro nível estão aqueles que prejudicam o decorrer normal de uma aula, isto é, comportamentos de infração a todo um conjunto de regras destinadas a criar as condições de

ensino/aprendizagem na sala de aula. É importante que o aluno se mantenha no espaço que lhe está reservado e se concentre nas tarefas que o professor lhe coloca, evitando “interacções horizontais” de natureza verbal e não verbal que não tenham a ver com a economia da aula. Num segundo nível encontram-se os comportamentos que envolvam agressões e insultos que para além de porem em causa as regras e condições de trabalho na aula, coloquem em questão os valores de solidariedade, amizade, cooperação, respeito pela “diferença”, respeito pela integridade física e psicológica dos outros. Tais comportamentos dizem apenas respeito ao conflito entre pares. Finalmente estão incluídos no terceiro e último nível todos os comportamentos que para além de porem em causa as condições de trabalho e as regras que as definem, manifestam desrespeito pelo professor e ponham em causa o seu poder, autoridade e dignidade.

Já Estrela (1991) classifica os comportamentos de indisciplina em dois tipos: os pouco graves, mas que perturbam o normal funcionamento da aula devido à sua repetição constante (não ser pontual, falar fora da sua vez, faltar às aulas, etc.) e aqueles cuja intensidade e gravidade interferem com a função docente e com a dinâmica da aula, mas que ocorrem poucas vezes (abuso verbal, agressão física).

Em conclusão, os autores não são consensuais quanto ao conceito de indisciplina (Melo, 1993). Parece, no entanto, consensual que se trata de situações que causam instabilidade emocional para a generalidade dos professores, fazendo-os sentirem-se desprezados e questionados enquanto pessoas. (Carita & Fernandes, 1997).

### **3.3 – INDISCIPLINA E SUAS CAUSAS**

Vários autores debruçaram-se ao longo dos anos sobre a problemática da indisciplina e suas causas. Curto (1998), Oliveira (2005), Lopes (2013) e Aquino (2016) responsabilizam a escola, Diogo (1998), a família e Duarte (1998) e Aires (2010), a própria sociedade. Em relação ao papel da sociedade, as alterações ocorridas durante as últimas décadas na sociedade em geral e no sistema educativo em particular, implicaram algumas mudanças na educação escolar e na profissão docente, nomeadamente a passagem de um ensino de elite para um ensino de massas, na tentativa de combater o analfabetismo e democratizar o ensino, o que obrigou ao alargamento da escolaridade obrigatória e ao aumento brusco do número de alunos (Jesus, 1996; Magalhães, 1992; Carita & Fernandes, 1997; Lopes, 1998). Neste contexto, a escola deixou de ser reclamada como um direito, uma garantia de ascensão social e económica, passando a ser encarada por muitos alunos como um dever, uma imposição, contribuindo para as situações de

desinteresse e de indisciplina que ocorrem nas nossas escolas (Jesus, 1996). Por outro lado, a heterogeneidade da população discente e os flagelos sociais, tais como a droga, a SIDA, o desemprego e o desenraizamento familiar, são problemas que ainda, segundo estes autores, se refletem na vida escolar, originando múltiplos conflitos (Carita & Fernandes, 1997, p. 11).

Em relação ao papel da escola, autores, como Afonso (1988) e Melo (1993) chamam a atenção para o papel das relações de poder entre os vários intervenientes da escola; por sua vez, Daniel Sampaio (1996) para o estabelecimento de regras de conduta precisas, o papel do professor e a relevância dos conteúdos programáticos. A escola, como organização complexa, baseia-se em relações de poder (Melo, 1993). Essas relações são concretamente o poder dos professores e o poder dos alunos e desta dicotomia podem resultar problemas disciplinares na sala de aula, sendo que ambos tentarão utilizar esse poder para a prossecução dos seus objetivos. Os diferentes objetivos de ambas as partes poderão contribuir para a existência de conflitos e situações de indisciplina (Magalhães, 1996). No entanto, de um modo geral, o poder dos professores é superior ao poder dos alunos (Afonso, 1988).

Como organização assente em relações de poder, é fundamental o estabelecimento de regras precisas e a articulação entre os diversos órgãos da escola enquanto organização responsável pela manutenção da disciplina (Curto, 1998). De facto, com frequência, as regras variam de escola para escola, de professor para professor e de aula para aula. Efetivamente, a mesma situação é às vezes interpretada de forma diferente por diferentes professores e às vezes até pelo mesmo professor, variando de aula para aula, gerando nos alunos uma perceção de incoerência e de heterogeneidade, levando em última análise à confusão e aos equívocos (Sampaio, 1996).

A disparidade e falta de homogeneidade no cumprimento das regras é aliás um fator bastante referenciado no que concerne às situações de indisciplina.

A própria escola, que como organização responsável pela manutenção da disciplina, deveria ter regras claras e precisas, é muitas vezes ineficaz e caótica no que diz respeito a regras. Por sua vez o professor, sendo um ser de relação numa profissão de relação, pertencendo à escola como espaço de múltiplas interações, é também responsável pela indisciplina na sala de aula, compartilhando essa responsabilidade com o aluno, a escola, a família e a sociedade (Curto, 1998). De facto, por um lado a excessiva permissividade do professor, fomentando um clima de «laissez faire, laissez passer», por outro, o demasiado autoritarismo, criando um clima de opressão e repressão e ainda o fraco empenhamento profissional com aulas monótonas e pouco produtivas, podem fomentar a indisciplina e pôr em causa a pessoa do próprio professor

(Carita & Fernandes, 1997). Lopes (2013), considera ainda que uma certa ineficácia do professor na organização e gestão da sala de aula relativamente ao espaço, à gestão do tempo, à circulação pelos alunos, ao estabelecimento de rotinas e à sua manutenção, são aspetos que, potenciados ou não, podem fazer a diferença em relação aos comportamentos dos alunos.

Outro fator que poderá contribuir para a indisciplina são os conteúdos programáticos, pois estes podem ser contestados pelos próprios alunos ao considerarem-nos “pouco interessantes” e ao verem-se obrigados a adquiri-los (Magalhães, 1992).

### **3.3.1 – Controlo disciplinar**

Entende-se por controlo disciplinar um conjunto de atividades cujo objetivo é influenciar o comportamento dos alunos, tentando ajustá-lo ao que é considerado como padrão aceitável de comportamento por cada professor e pelos professores em cada escola (Domingues, 1995).

Domingues (1995) estabelece a diferença entre controlo disciplinar e disciplinação. Por disciplinação entende um conjunto interdependente de processos e meios pelos quais os professores procuram levar à interiorização de regras e valores que devem orientar o comportamento dos alunos na sala de aula e à suspensão dos comportamentos desajustados. Não pode haver controlo disciplinar sem regras, pois estas são absolutamente necessárias para a obtenção dos objetivos previstos, na medida em que permitem ao aluno perceber o que exatamente se espera dele (Amado, 2000). Muitas vezes o incumprimento das regras é originado pelo facto de estas não terem sido compreendidas pelos alunos, daí que uma boa relação pedagógica com os alunos seja fundamental, pois permite um clima de participação e de respeito na sala de aula.

Deste modo, compete ao professor e à própria escola determinar o que é a disciplina na sala de aula e quais os comportamentos aceitáveis na mesma, bem como a forma de conseguir a continuidade desta. Assim, a definição clara das regras e das consequências do incumprimento das mesmas, de uma forma participada, assegura a possibilidade de uma resposta mais indiscutível e rápida perante comportamentos desviantes (Carita & Fernandes, 1997).

No entanto, esta tarefa é bastante complicada, uma vez que, segundo Domingues (1995, p. 34):

“nenhum regulamento escolar pode definir todos os comportamentos passíveis de serem rotulados de correctos ou incorrectos, nem indicar as penas que os devem

corrigir. Tal impossibilidade advém da imprevisibilidade da acção dos alunos e da diversidade e subjectividade das crenças e valores que os professores seguem”.

Para além de um sistema de regras bem definido, é fundamental um conhecimento profundo acerca do aluno desde as suas características pessoais às suas necessidades, passando pelos seus sentimentos e opiniões. Desta forma consegue-se uma visão antecipada dos problemas e a forma mais adequada de os prevenir. Por outro lado, o conhecimento do aluno cria um clima de maior proximidade, o que facilita a prevenção dos problemas e a sua resolução, caso se venham a verificar (Carita & Fernandes, 1997). Assim sendo, terá que existir um clima de abertura ao aluno que se caracterize pela responsabilização de todos os protagonistas da aula, pelos sentimentos de mútuo respeito e confiança.

Segundo Amado (2000, p. 16), para se ser um “bom professor “, é necessário saber conciliar o «à vontade» com trabalho e regra, um bom ensino com o humor, a amizade com o respeito! ...”

Por último, mas não menos importante, terá que existir também uma correta gestão e organização das atividades do ensino, com métodos adequados e ativos, posturas apropriadas, planificação, organização e clareza de comunicação, bem como fatores de liderança plausíveis de coerência e precisão.

Podemos então dizer que um sistema de regras bem definido, o respeito pelas necessidades e particularidades do aluno e uma boa gestão e organização das atividades de ensino, são a base do controlo disciplinar.

O objetivo do controlo disciplinar é a prevenção da indisciplina. É sempre preferível prevenir a indisciplina a ter que atuar perante a sua existência (Duarte, 1998). Esta prevenção consegue-se com a organização das situações de aula, da gestão das atividades e dos comportamentos relacionais, de forma a que se anulem ou afastem os fatores de perturbação. (Amado, 2000). Na opinião de Amado, existe uma necessidade de se construir um ambiente caracterizado pela existência de regras de trabalho e convívio, acompanhada por firmeza e coerência na exigência e na aplicação por parte do professor.

Os professores considerados «eficazes» são os que previnem a indisciplina, favorecendo assim a aprendizagem e criando um clima de simpatia e respeito (Carita & Fernandes, 1997).

Os procedimentos de prevenção da indisciplina são importantíssimos, uma vez que segundo Amado (*Idem*, p.37), eles dizem respeito “ a um conjunto de comportamentos e de actividades docentes destinados a orientar a acção do aluno, a cativar a sua adesão afectiva e o seu «acordo», ou a provocar um ensino «eficaz» combinado com uma relação que evite os

problemas”, todavia não resultam em pleno. Consequentemente, os professores têm que recorrer a procedimentos tradicionais, como: gritar, levantar a voz, ameaçar e usar a sua autoridade para impor a ordem na sala de aula. Estes procedimentos são os chamados procedimentos disciplinares corretivos, que de acordo com Amado (*Idem*, p. 40) “se destinam, antes de mais a controlar e corrigir o comportamento (numa perspectiva educativa), mais do que a puni-lo (ainda que informalmente)”.

Existem ainda os procedimentos disciplinares punitivos que, de acordo com o mesmo autor, põem de parte qualquer negociação entre alunos e professores na sala de aula e que se traduzem na aplicação de uma determinada medida educativa disciplinar (Decreto-Lei nº 39/2010, de 2 de setembro).

Pinto (2014, p. 23), diz-nos que:

“não há receitas aplicáveis e as soluções são em geral construídas momento a momento, sob a pressão dos acontecimentos. (...). Contudo, de entre os processos utilizados, a investigação efetuada (...) considera a utilização de estratégias preventivas e de resposta, incluindo estas últimas as medidas corretivas e punitivas como as mais utilizadas pelos professores para corrigir as ocorrências indisciplinadas.”

Amado (2000), Palma (2011) e Pinto (2014) preferem, entre estes dois procedimentos, as ações disciplinares corretivas, pois estas detêm como objetivo essencial, “(...) o de gerir as situações de indisciplina, corrigindo mais do que punindo.” (Palma, 2011, p. 25).

### 3.3.2 – Relação escola/família

A família e a escola são, sem dúvida, as duas grandes instâncias educativas da sociedade. A família transmite a educação informal e a escola a educação formal. A colaboração mútua, crítica e simultaneamente solidária, é condição indispensável para uma educação equilibrada. “Cada qual com a sua função, escola e família, só podem ser vistas como instituições cooperantes e não concorrentes, próximas, mas separadas e, como tal, chamadas à interação. Nenhuma pode ou deve tomar o lugar da outra” (Baptista, 2005, p.69).

No entender de Sampaio e Gameiro (1985, p.9), a família é “um sistema, um conjunto de elementos ligados por um conjunto de relações, em contínua relação com o exterior, que mantém o seu equilíbrio ao longo de um processo de desenvolvimento percorrido através de estádios de evolução diversificados”.

Segundo a Organização Mundial de Saúde (OMS, 1994), o conceito de família não pode ser limitado a laços de sangue, casamento, parceria sexual ou adoção. Família é o grupo cujas relações são baseadas na confiança, suporte mútuo e um destino comum.

No dizer de Palácios e Rodrigo (1998), família é “a união de pessoas que partilham um projecto vital de existência em comum que se quer duradouro, em que se geram fortes sentimentos de pertença ao grupo, existe um compromisso pessoal entre os seus membros e se estabelecem intensas relações de intimidade, reciprocidade e dependência”. A família é composta por vários subsistemas: o subsistema individual, conjugal, parental e fraternal.

Definindo juridicamente família, Coelho (1986, p.13) diz que “à família de uma pessoa pertencem, pois, não só o cônjuge como ainda os seus parentes, afins, adoptantes e adoptados: este conceito assim tão lato é que corresponde à noção jurídica de família”.

A escola não é apenas “uma instância hetero-organizada para a reprodução de regras e tomada de decisões, expressão passível de actualização de estratégias e de usos de margens de autonomia dos actores” (Lima, 1996, p.31). Ela é um sistema social dinâmico, caracterizado pelas suas relações com o meio, pelas suas relações entre os seus subsistemas, pela sua capacidade cognitiva, pelas suas intenções e pela sua cultura.

A escola é um espaço de interação onde se cruzam diferentes formas de participação dos seus intervenientes. É uma organização com fins educativos, sendo o seu produto o crescimento dos alunos, tendo “uma finalidade objectiva, concreta e imediata, para as pessoas que vivem ali ao lado dela” (Barroso, 1995, p. 22).

A comunicação escola/família é o requisito básico para a existência de outras formas de envolvimento parental na escola. Quando a escola e a família comunicam eficazmente, os pais têm mais probabilidade de estabelecer uma relação de confiança e um clima de cooperação com o professor e com a escola, as interações entre a escola e a família aumentam, os pais têm uma percepção mais positiva da escola e dos seus profissionais, entendem melhor as políticas da escola e a ação dos professores e acompanham melhor os progressos da criança/jovem.

Neste contexto, as escolas devem ser promotoras de políticas/estratégias que promovam a maior aproximação das famílias.

Ramiro Marques (1997) entende que os pais podem ser envolvidos de diferentes formas e cabe à escola proporcionar uma diversidade de modalidade de envolvimento parental, por exemplo a escola deve ajudar as famílias a estabelecer condições que são requisitos básicos para a aprendizagem (alimentação, saúde e segurança), mas também deve desenvolver práticas educativas adequadas às necessidades das crianças e adolescentes em cada período do

desenvolvimento. A relação entre famílias e escolas não se esgota na interação entre pais e professores. Por exemplo, a escola tem a capacidade de trabalhar em parceria com técnicos especializados em diversas áreas que podem dar aconselhamento individual aos pais ou poderão encaminhá-los para outros técnicos e instituições da comunidade (gabinetes de Psicologia, Assistência Social, Instituições de Menores, etc).

Cabe à escola estabelecer contactos com a família através de reuniões de pais, reuniões individuais com a família, contactos telefónicos, caderneta do aluno, e-mail, etc. Esta comunicação deve ir além das dificuldades escolares e do comportamento e avaliação do aluno.

As reuniões de pais devem ser clarificadoras do Projeto Educativo da Escola, Regulamento Interno e Projeto Curricular de Turma.

As reuniões individuais com os pais devem fornecer informação acerca dos progressos e dificuldades dos alunos e de como os pais devem ajudar as crianças/os jovens a ultrapassar essas dificuldades. Devem também ser aproveitadas para conhecer a família e as suas necessidades e potencialidades.

Outra maneira dos pais se envolverem no Projeto Educativo da Escola tem a ver com a tomada de decisões destes nos Organismos da Escola, como é, por exemplo, o caso da Associação de Pais, que contribuem para a resolução de problemas e conseqüentemente para a melhoria da escola.

Por outro lado, a escola poderá envolver os pais em atividades no espaço escolar, como por exemplo, na supervisão de recreios, no apoio à biblioteca e sala de estudo e na organização de atividades de tempos livres. Para isso a escola deve conhecer as disponibilidades e competências para funções específicas que os pais possam vir a desempenhar na escola e calendarizar as atividades, tendo em conta as disponibilidades da família.

Finalmente, a escola deve assumir-se como aberta à comunidade e como tal deve procurar partilhar as suas responsabilidades e recursos com as diferentes instituições e organismos da comunidade (Câmara Municipal, Junta de Freguesia, Centro de Saúde, Associações Recreativas e Culturais, etc.) e informar as famílias e os alunos acerca dos recursos e atividades que podem encontrar na comunidade, como atividades de tempos livres e recreativos, acontecimentos culturais, serviços de saúde, serviços sociais, etc.

Como metodologia de trabalho, a escola deve procurar a aproximação das famílias através da figura do Diretor de Turma. Este ocupa um lugar privilegiado no estabelecimento da colaboração entre a escola e a família para o sucesso educativo das crianças/dos jovens.

A importância central do Diretor de Turma na estrutura de gestão intermédia da escola é salientada por Diogo (1998, p.30), que considera que

“a direcção de turma ocupa uma posição privilegiada na comunidade escolar, tendo em vista o desenvolvimento pessoal e a socialização dos alunos: uma posição de interface entre os diferentes subsistemas (alunos, professores, encarregados de educação) que lhe confere especial competência para o envolvimento, de forma activa e participada, dos diferentes actores no processo de construção da identidade intelectual, moral, afectiva e psicomotora dos alunos”.

Assim sendo, o Diretor de Turma é uma peça fundamental da comunicação e da relação entre a escola e a família.

Sendo a linguagem da escola um fator de afastamento de muitos encarregados de educação, pela utilização de muitos termos técnicos, o Diretor de Turma tem de prestar atenção à linguagem que utiliza e à sua adequação às características sociais e culturais das famílias, uma vez que, não obstante a população escolar ser heterogénea dos pontos de vista cultural, social e étnico, a escola continua a privilegiar a cultura e os valores da classe média e a utilizar uma linguagem da classe média.

Uma atitude de reconhecimento e aceitação (Villas-Boas, 2001; Henderson *et al.*, 1994), de escuta ativa (Henderson *et al.*, 1994), de respeito e abertura para a negociação (Carvalho, 2000) por parte do Diretor de Turma é fundamental para o estabelecimento de uma comunicação eficaz com as famílias.

A estruturação da comunicação escola/família deve ser feita da seguinte forma:

- Reuniões gerais de pais para tomada de conhecimento do Regulamento Interno da Escola e Projeto Curricular de Turma.
- Reuniões individuais com os pais particularizando as necessidades individuais dos alunos e das famílias, pondo à disposição destas o apoio de organismos da comunidade (assistência social, apoio de psicologia, etc.).
- Promoção de atividades da Associação de Pais, de forma a envolvê-los no Projeto Educativo da Escola (apoio à biblioteca, salas de estudo, etc. ..., sessões educativas...).
- Promover a aproximação da Comunidade à Escola, tornando-a participante no processo educativo (sessões de esclarecimento pelos centros de saúde, peças de teatro na escola, colaboração de projetos de intercâmbio, etc.).

Todas estas atividades são promotoras da colaboração entre a escola e a família, fomentando a sua participação no processo educativo dos alunos e contribuindo para a sua formação como futuros cidadãos responsáveis e de pleno direito.

A relação escola/família não está, no entanto, imune às profundas mudanças sociais a que hoje assistimos em Portugal. Nos últimos 25 anos, o Estado Português tem tentado reestruturar, gradualmente, as relações escola/família.

Esta reestruturação tem implicações no que diz respeito tanto à relação professores/pais como ao “tipo de pai” que a política educativa deseja construir.

Montandon e Perrenoud (1987, cit. por Silva, 2003, p. 34) entendem que a cooperação escola/ família mudou. Nos anos 1960 a função dos pais era apoiar as aprendizagens escolares dos seus filhos, nos anos 1970 era apenas uma questão de complementaridade recíproca entre a família e a escola e nos anos 1980 recomendava-se uma estreita colaboração dos professores com as famílias, com o objetivo de enquadrar as crianças no seu meio ambiente e ao mesmo tempo de envolver os pais nos assuntos da escola e nas atividades escolares dos seus filhos. A relação escola/família encontra-se sempre em vias de reconfiguração. Entender a relação escola/família significa entender uma relação entre culturas (Silva, 2003, p. 21).

Na opinião de Silva e Stoer (2005), estas profundas mudanças “promovem uma reconfiguração da relação escola/família, ao redesenhar a própria concepção de escola e produzir novos tipos de família (originando, por exemplo, o conceito de família incerta)” (*Idem*, p.7). Para estes autores, ressalta a emergência de novas categorias de pais (face à escola), a saber: o pai colaborador e o pai parceiro. O pai colaborador “tem como característica principal o responder às exigências da escola no sentido de cumprir deveres perante a instituição”, enquanto que o pai parceiro “implica o assumir-se como pró-activo em relação à escola, exigindo que esta tome em conta as especificidades locais” (*Idem*, p.22). Ambos fazem parte de um grupo mais alargado, o chamado pai responsável. Este é, “em geral, aquele pai que é mais informado, mais implicado e que tem um papel activo na educação dos seus filhos”. Este pai responsável que em finais da década de 70 e durante os anos 80 era o “pai colaborador”, transformou-se essencialmente em “pai parceiro” na década de 90, na medida em que passou a trabalhar em parceria com os professores num projeto amplo de educação das crianças. A este pai responsável opõe-se o “pai indiferente ou hostil”, ancestralmente presente nas zonas rurais de Portugal e que é caracterizado com base na sua total ou parcial ausência relativamente à escola. Após a ocorrência do alargamento da escola de massas ao setor rural e à vida portuguesa em geral, resultou uma “cultura da escolarização” (Stoer, 1994) que “trouxe os pais para dentro” da escola, levando à reconversão do “pai hostil” em “pai responsável”. Concluindo, podemos dizer que a figura paterna sofreu uma metamorfose identitária ao longo do tempo, resultante das mudanças sociais e legislativas ocorridas, tendo como ponto de partida o “pai indiferente

ou hostil”, passando para o “pai colaborador” e mais recentemente para o “pai parceiro” na década de 90, na qual o modelo de relação escola/família assume as proporções de uma parceria. Exemplo deste conceito alargado de parceria entre os pais e a escola são as Associações de Pais nomeadamente com relevância nacional, designadamente a Confederação Nacional das Associações de Pais.

No entanto, apesar desta evolução da figura paterna, a distância entre escolas e famílias parece ser universal e tem preocupado diversos especialistas ao longo dos tempos. Pedro Silva (1993d) cit. por Silva (2003, p. 30) alerta para os perigos de uma relação armadilhada e Don Davies (1983, p. 57) descreve aquela relação do seguinte modo: “A via bi-direccional das boas relações escola-lar está pavimentada com a bela retórica de envolvimento, participação, cooperação, parceria casa-escola. Mas não há muito trânsito naquela rua de dois sentidos”. Este último autor (1987, p. 156) lembra que “nem todos os grupos de pais podem oferecer a mesma resposta às solicitações da instituição escolar e que a maioria das formas de envolvimento favorece as pessoas da classe média”. Deste modo, como adverte Vincent (1996, p. 50), “uma estreita cooperação com a escola pode tornar-se em mais um privilégio social”. Pierre Bourdieu (1970), por sua vez, afirma que “a relação escola/família discrimina, por a escola tratar todos os pais como iguais...”. Esta opinião de Bourdieu é corroborada por vários autores ao longo do tempo, quer estrangeiros quer nacionais, entre os quais Formosinho (1991), que consideram a escola, com notável coincidência, como uma instituição que privilegia e socialmente legitima uma cultura essencialmente de classe média (...).

Por outro lado, como nos lembra Mary Henry (1996, p. 132), cit. por Silva (2003, p. 65), “tradicionalmente as escolas públicas têm usado o envolvimento parental para os seus próprios fins” e segundo Munn (1993, pp. 1-2), cit. por Silva (*Ibidem*) “O papel dos pais é o de reforçar os valores da escola. (...) Os pais que desafiam os valores da escola são, tal como os seus filhos, tipificados como problema”. Devemos ainda estar alerta, pois a escola tende a entender que a aproximação com as famílias é sinónimo de reuniões. Barroso (1995, p. 40), cit. por Silva (*Idem*, p. 66) adverte para que na cultura de participação

“(...) os responsáveis pela gestão da escola, ainda que animados das melhores intenções entendem que a participação se esgota nas reuniões e que, quantas mais houver, mais «democrática» é a gestão (...) sofrendo a escola, por vezes, de verdadeiros ataques de «reunite» aguda”.

A escola e a família são fundamentais no desenvolvimento da criança. Bronfenbrenner (1996) estuda a relação do indivíduo com os seus vários contextos de vida e o jogo de influências recíprocas no desenvolvimento do indivíduo e do contexto considerado enquanto

sistema. Este autor adota uma perspectiva ecológica para analisar o desenvolvimento humano, entendendo por ecologia a ciência das inter-relações entre os organismos e respetivos contextos: o ser humano envolve processos psicológicos, sociais e culturais que se desenvolvem com o decorrer do tempo.

Bronfenbrenner analisa a relação que existe entre o ambiente e o desenvolvimento humano e realça a maneira como o espaço ecológico-social em que o indivíduo está inserido influencia o seu percurso, condicionando-o ou potenciando-o, por intermédio das interações que se estabelecem e restabelecem entre pessoas, entre estas e os símbolos e os objetos que caracterizam o seu ambiente externo e entre sistemas (nomeadamente entre a escola e a família, ou entre o ensino superior e o mercado empresarial). Ao longo da vida, os indivíduos adaptam-se ao meio envolvente, mas também podem, de modo recíproco, adaptá-lo ou modificá-lo, influenciando-se mutuamente (Thomas & Pierson, 1995; Caballo, Candia, Caride & Meira, 1996). São quatro os círculos que, segundo Bronfenbrenner (1996, p.8), rodeiam ou integram a pessoa no seu núcleo. Trata-se de “uma série de estruturas encaixadas, uma dentro da outra, como um conjunto de bonecas russas” (*Idem*, p.5). O *microsistema* é o primeiro e o mais íntimo, que envolve o indivíduo desde os primeiros anos de vida e as interações que desenvolve em territórios como a casa/família, com os pais e os irmãos, a sala de aula ou o parque infantil. O segundo nível ecológico é o *mesossistema*, que consiste nas relações ou interconexões que cada um destes micro-espacos estabelece entre si (relação escola/família ou família/amigos da vizinhança), sublinhando a importância que têm no desenvolvimento, a par dos acontecimentos que ocorrem num desses espaços, uma vez que a capacidade de aprendizagem de uma criança “pode depender tanto do como ela é ensinada quanto da existência e natureza de laços entre a escola e a família” (*Idem*, p.5). O *exossistema* constitui o terceiro nível ecológico e refere-se à comunidade envolvente em que as famílias se inserem e ao mundo do trabalho (Alberto, 2004). São ambientes mais afastados, nos quais o indivíduo pode nem estar presente, mas cujos acontecimentos influenciam o seu desenvolvimento, como por exemplo o desemprego ou as condições de trabalho dos pais, a sala de aula de um irmão mais velho, ou os Serviços Sociais. Por último, temos o *macrossistema*, a maior e última «das bonecas» que pode sofrer modificações e que quer dizer que “a estrutura dos ambientes numa sociedade pode ser nitidamente alterada e produzir mudanças correspondentes no comportamento e desenvolvimento” (Bronfenbrenner, 1996, p.6). Assim, o desenvolvimento humano é resultante da correlação que se estabelece entre a hereditariedade e o ambiente ecológico e define-se como “o fenómeno de continuidade e mudança nas características biopsicológicas dos seres humanos

como indivíduos e como grupos” (Bronfenbrenner, 2005, p.3). Trata-se de “um processo de acomodação mútua” (Bronfenbrenner, 1996), porque a criança não nasce no «vácuo» (Daniel, Wassel & Gilligan, 1999).

Em conclusão, escola e família assumem-se na sua relação como verdadeiros grupos que, embora diferenciados, se pretendem cooperativos. A sua interação é fundamental para o desenvolvimento da criança/jovem e contribui para a preparação destes para o futuro como cidadãos portadores de saber e de capacidade de agir e ensina-os a viver em comunidade. A este processo de aprendizagem é aquilo a que se chama “educação para a cidadania”. Esta visa o desenvolvimento da consciência cívica como elemento primordial no processo de formação de cidadãos responsáveis, críticos, ativos e intervenientes. A formação cívica dos alunos é fundamental para o desenvolvimento da educação para a cidadania que visa desenvolver no aluno uma atitude cívica, fundamental no processo de formação de cidadãos responsáveis, ativos e intervenientes na sociedade.

Este objetivo de educação para a cidadania, motivou ao longo do tempo uma necessidade de maximização da performance da relação escola/família, tendo esta relação evoluído ao longo do tempo, sendo a interação entre as duas cada vez mais evidente, levando em última análise à criação de parcerias, sendo esta etapa uma forma “adulta” de relação entre instituições.

No entanto, vários autores, de entre os quais destacamos Marques (1997) e Silva (2003), repetidamente e ao longo dos tempos chamam a atenção para a dificuldade desta relação e que os múltiplos pontos de encontro entre escola e família não são sinónimo de uma colaboração eficaz.

Uma boa relação escola/ família é fundamental na prevenção da indisciplina escolar e na potencialização do rendimento escolar dos alunos. Pais e professores são cruciais para o desenvolvimento e o sucesso educativo dos alunos. Estes agentes educativos podem contribuir para o seu (in)sucesso académico.

O sucesso escolar é construído por vários agentes, entre eles, a família, a escola, a comunidade e o próprio aluno. A Família e a Escola são os principais responsáveis pelo processo de formação dos alunos. Ambos querem obter os mesmos resultados: a potencialização das capacidades dos educandos e a promoção da sua socialização e autonomia. Os problemas comportamentais dos alunos aparecem frequentemente associados ao seu baixo rendimento escolar. Os alunos indisciplinados apresentam um comportamento desviante perante o cumprimento de uma norma instituída em contexto escolar e social, desobedecendo

às regras, o que coloca sérios problemas ao processo de ensino/aprendizagem, assim como à formação para a cidadania. Neste sentido, é fundamental a colaboração da escola e família para potencializar um bom rendimento escolar do aluno/educando.

É consensual que o envolvimento parental na educação dos educandos está fortemente associado ao desempenho escolar dos mesmos: um bom envolvimento escola/família leva ao sucesso acadêmico dos alunos e, por outro lado, previne a indisciplina e os comportamentos desviantes.

### **3.4 – EFEITOS DA INDISCIPLINA NOS ALUNOS**

A sociedade dos nossos dias é caracterizada por um alto nível de exigência aos seus membros, sobretudo os mais diferenciados, punindo os que não atingem os objetivos definidos e nem sempre premiando os que os atingem.

A indisciplina é um problema que, em maior ou menor nível, o aluno tem que enfrentar de uma forma mais ou menos crônica. O aluno sente cada vez mais os efeitos da indisciplina, que tem consequências negativas no seu processo de socialização, no seu sucesso escolar e na sua relação pedagógica.

Blase (1986) considera que a indisciplina compromete a performance do aluno e obriga-o a desempenhar papéis que ele não gostaria de desempenhar, levando a que surjam nele a fadiga e outras perturbações psicossomáticas, sentimentos de impotência, frustração, irritação e até mesmo o desejo de fugir às suas tarefas.

Para além dos sentimentos de desânimo, frustração, alterações psicossomáticas e diminuição da autoestima, temos ainda o *stress* como um dos efeitos causados pela indisciplina.

Este surge através de um processo dinâmico de transações mútuas, em que se verifica uma discrepância entre as exigências impostas pelo meio e as competências que a pessoa julga possuir para as enfrentar.

O *stress* define uma relação de desequilíbrio entre exigências ambientais e recursos pessoais, em que os indivíduos percebem exigências que esgotam ou excedem os recursos de que julgam dispor, numa situação que avaliam como ameaçadora do seu equilíbrio homeocinético (Cardoso, 2002).

Cardoso (2000) considera que o *stress* surge como um tipo particular de relação entre a pessoa e o meio – quando o meio coloca exigências que levam a pessoa a forçar os seus limites. Trata-se de um processo dinâmico de transações mútuas em que se verifica uma

discrepância entre as exigências impostas e as competências que a pessoa julga possuir para as enfrentar.

Segundo o mesmo autor (*Ibidem*), as potenciais situações de stress apenas constituem um problema se o sujeito não conseguir lidar com elas de forma adequada, ou seja, se não utilizar estratégias de coping, ou de confronto, para as gerir. Os efeitos prejudiciais das situações de *stress* acontecem em função dos mecanismos de coping que o indivíduo utiliza. Assim, a pessoa pode considerar que a situação stressante é um desafio (se dispõe de competências para a ultrapassar), uma ameaça (se prevê efeitos nocivos, mas põe à prova as suas capacidades) ou uma situação que provoca dano e desequilíbrio (quando julga que não possui aptidões para enfrentar a situação). Neste contexto, a forma como cada um encara uma situação indutora de *stress* é um processo absolutamente pessoal e subjetivo.

Os sintomas mais evidentes do *stress* no plano comportamental são: o absentismo, a postura conflituosa, o abuso de álcool ou drogas e a falta de empenhamento. No plano emocional verificam-se: o distanciamento afetivo, a impaciência, a irritabilidade, a frustração, a apatia e a sensação de pressão constante ou de ter muito para fazer. No plano cognitivo são frequentes a diminuição da autoestima e a dificuldade na tomada de decisões.

Sousa (2009), médico e investigador na área das Neurociências, na Universidade do Minho, dos efeitos do *stress* no comportamento, considera que o *stress* crónico, que se verifica quando os estímulos indutores ultrapassam, de forma continuada, a nossa capacidade de adaptação e provocam doenças, fazendo subir a tensão arterial e aumentando o risco de diabetes e depressão, leva-nos a tomar decisões erradas.

Para os investigadores Sousa e Costa (2009), que publicaram um estudo na revista «Science», em 31 de julho de 2009, o *stress* crónico pode afetar a tomada de decisões no quotidiano e causa mudanças estruturais no cérebro. Este *stress* crónico promove a dependência da rotina.

O *stress* dos alunos pode, por sua vez, também ser consequência do *stress* dos próprios professores. Professores stressados podem gerar ou intensificar o *stress* dos alunos, levá-los à ansiedade, reduzir a motivação, prejudicar a qualidade do processo de ensino / aprendizagem, aumentar a ocorrência de agressões na escola, entre outros aspetos negativos, que se refletem no clima da sala de aula e na indisciplina dos alunos. Isto acaba por gerar um ambiente desagradável, que por sua vez vai potenciar o insucesso académico dos discentes (na componente da instrução), visto que os mesmos vão ter falta de empenhamento, vão sentir-se desmotivados e até mesmo com desejo de fugir às tarefas, adotando muitas vezes uma postura

conflituosa com os docentes e, desta forma, prejudicando fortemente uma boa relação pedagógica, facilitadora do processo de ensino/aprendizagem e conducente a um bom rendimento escolar dos alunos.

### **3.5 – ATITUDES PREVENTIVAS PARA A MINIMIZAÇÃO DO PROBLEMA DA INDISCIPLINA**

Como em muitas outras áreas do saber, também na educação e no ensino, os melhores cuidados são prestados quando se recorre a atitudes preventivas.

Assim, mais do que minimizar o problema da indisciplina, é necessário prevenir a indisciplina.

Tal como nos diz Duarte (1998, p.43), “é melhor prevenir a indisciplina do que intervir em situação de crise instalada.”

A prevenção da indisciplina, exige a colaboração da família, da escola e dos professores.

O papel da família ganhou maior importância com a entrada em vigor da Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº 46/86 de 14 de outubro), mas só com o Decreto-Lei nº 172/91-A de 10 de maio de 1991) sobre Direção, Gestão e Administração das Escolas, ela viu o seu poder reforçado na escola. No entanto o que se verifica na prática é que de um modo geral não há um grande envolvimento da família na vida escolar (Diogo, 1998).

Esse fraco envolvimento da família na vida da escola é em parte devido ao facto de esta não se ter reajustado convenientemente às mudanças sociais ocorridas e manter a forma tradicional de se relacionar com o exterior.

Na realidade, esse relacionamento fica muito aquém do que se esperaria, pois limita-se a reuniões no início do ano letivo, a reuniões com a Associação de Pais duas ou três vezes por ano e à realização de festas com a presença dos pais (Marques, 1997).

Podemos concluir, então, que uma parte da responsabilidade do pouco envolvimento familiar na escola, é culpa da própria escola.

Por sua vez, autores como Duarte (1998), responsabilizam a sociedade e chamam a atenção para a incapacidade dos pais de lidarem com os problemas, preferindo ignorá-los. Daniel Sampaio (1996) enumera algumas razões pelas quais os pais se afastam da vida escolar. Muitos, devido aos seus muitos afazeres profissionais não têm tempo disponível para irem a reuniões na escola relacionadas com os seus educandos e por outro lado, o horário dessas mesmas reuniões não é compatível com o seu horário de trabalho. A acrescentar a tudo isto, muitas vezes a escola fica bastante longe do seu local de trabalho, gastando por esse motivo

muito tempo para lá chegar. Há ainda outros pais que, por sua vez, não confiam nos professores e são cétricos relativamente à sua maior instrução e maior ascendência sobre os mais novos. Por fim, há ainda aqueles que preferem ignorar o que se passa com os filhos, pois no dia-a-dia já se ausentam bastante deles ou têm receio de se depararem com situações difíceis, preferindo ignorá-las. No entanto, o trabalho com a família é essencial, pois permite uma informação mais detalhada sobre o universo relacional do aluno, o que nos casos mais complexos facilita a instituição de medidas que visam a resolução dos problemas. Por isso, Amado & Freire (2009, p. 142), defendem que se deve retomar “(...) uma cooperação forte entre a escola e a família (...) para que os problemas de indisciplina, em geral, e de agressão e de vitimização, em particular, sejam efectivamente afrontados”. Todavia, às vezes a família é o problema, pois ao transmitir de forma deficiente aos seus filhos as normas e valores sociais, origina comportamentos desviantes, sobretudo nos alunos mais novos.

O conflito de gerações (pais / filhos) não pode ser esquecido, pois pode levar os segundos a terem comportamentos desviantes face à moral e às regras sociais estabelecidas e pode refletir-se na escola, concretamente no aparecimento de situações de indisciplina. Assim, a família deve ser chamada à interação com a escola, como pilar básico que é da educação das crianças e dos jovens e escola e família devem fazer um esforço continuado de colaboração, de forma a conseguir uma educação equilibrada.

Não deve ser esquecido que, muito antes da escola ter um projeto educativo, já a generalidade das famílias tem “um projeto de vida e educativo” para os seus filhos e, portanto, deve ser ouvida quanto a esse projeto.

Em relação à indisciplina, a família é importante essencialmente na sua prevenção, na medida em que ao veicular normas e valores de conduta está a ensinar comportamentos corretos. Nas situações de comportamentos desajustados, é ao professor e à escola que compete a elaboração de uma resposta eficaz (Fernandes, 1998).

O papel da escola é fundamental no controlo disciplinar e como já foi dito, no estabelecimento de regras precisas e na articulação entre os diversos órgãos, bem como na homogeneidade das regras estabelecidas (que não podem ser diferentes de professor para professor e de aula para aula). Perante regras de jogo bem definidas, não corremos o risco de “baralhar” mais crianças e jovens já de si às vezes muito baralhados.

Os conteúdos programáticos deverão ser tanto quanto possível adaptados aos interesses dos alunos e o crescente envolvimento dos alunos na comunidade escolar deve ser incentivado.

Não devemos esquecer que a escola está inserida numa comunidade em que outras instituições podem e devem ser chamadas a colaborar na educação dos jovens. Assim, câmaras municipais, centros de saúde, museus, parques biológicos, grupos de teatro, etc.... podem ajudar nesta formação e tornar perante os alunos mais real a necessidade de aprender.

É necessário promover a crescente atividade dos alunos quer nas aulas quer nos tempos livres e os conteúdos programáticos devem ser adaptados aos seus interesses, porque “aluno inactivo e desinteressado pode rapidamente tornar-se indisciplinado” (Sampaio, 1996, p.132). Seguindo esta mesma linha de pensamento, Oliveira (2005, p. 65), advoga que “manter os alunos sempre ocupados com atividades que lhes interessem e que exijam concentração pode ser um fator fundamental para evitar a indisciplina”.

O professor deverá fazer um esforço por ignorar conceitos preconcebidos sobre alunos e turmas, promovendo a compreensão em vez da crítica e, deste modo, conseguindo que a relação professor/aluno cresça e amadureça com tempo.

A melhoria da comunicação professores/pais/alunos passa pela elaboração de estruturas flexíveis que melhorem a comunicação. Embora seja correta a participação dos delegados dos alunos em reuniões com o corpo docente, a diferença de poderes entre as duas gerações limita francamente a capacidade de intervenção dos alunos (Sampaio, 1996).

Sempre que na sala de aula ocorram situações que possam ser consideradas de indisciplina devemos ter em conta dois tipos de variáveis que podem contribuir para que tal aconteça: as variáveis internas (aluno, professor, currículo e as interações que entre eles se estabelecem) e as variáveis externas (escola, família e sociedade) que interagem com o contexto da sala de aula (Morgado, 1996).

É, pois, essencial que o professor para além de estabelecer um conjunto de regras que definam um quadro de trabalho e de convívio, se mostre firme e seguro, aja com transparência e acima de tudo adote uma posição que lhe permita receber feedback da classe (Fernandes, 1998).

Concluindo, podemos dizer que família, escola e professor são chamados à tentativa de resolução do problema da indisciplina e uma boa articulação entre os três elementos é fundamental para a sua minimização. Estamos, no entanto, perante um problema cuja gestão e resolução é bastante complexa, pois nem sempre é fácil conseguir a colaboração dos três elementos referidos.

## 4. A PROBLEMÁTICA DO INSUCESSO ESCOLAR

### 4.1- CONCEITO DE INSUCESSO ESCOLAR

O conceito de insucesso escolar tem tido sido objeto de várias interpretações através dos tempos e diferentes autores e investigadores têm-se debruçado sobre ele. É um fenómeno complexo e recente, que surge com o alargamento da escolaridade obrigatória e com a massificação do ensino, isto é, com a democratização do ensino, fenómeno que teve lugar na Europa e ao qual Portugal não foi exceção e que se começou a verificar nas décadas de 60/70, decorrente da evolução da sociedade.

De acordo com estudos efetuados a nível europeu (Eurydice, 1995), no contexto português, o insucesso escolar foi definido como “a incapacidade dos estudantes em alcançar os objectivos definidos de modo geral pelos ciclos de ensino. Os indicadores utilizados são sobretudo as taxas de retenção, de abandono e de reprovação nos exames”.

No entender de Fernandes (1991, p. 196), a definição de insucesso escolar tem a ver com o regime anual de passagem/reprovação dos alunos, inerente à estrutura de avaliação característica do sistema de ensino.

Por sua vez, Benavente (1990) é de opinião que “a questão do insucesso escolar pressupõe a coexistência de inúmeros factores que incluem as políticas educativas, as questões de aprendizagem, os conteúdos e mesmo a relação pedagógica que se estabelece”. Esta autora (1990, p.15) considera ainda que quando o aluno “...fica para trás, já está em insucesso, dado que não atingiu alguma coisa, que é suposto ser atingido por todos os alunos”.

Pinto (1995, p. 29) advoga que o insucesso escolar é um fenómeno visível através do atraso que um aluno tem relativamente à idade pertinente, definindo esta como a relação entre um ano/nível escolar e a idade que têm os alunos, a 31 de dezembro desse ano letivo, que tendo ingressado no 1º ciclo com 7 anos, nunca tenham sido reprovados.

Por outro lado, no dizer de Roazzi e Almeida (1988, p. 54), o insucesso “...traduz geralmente para os professores a falta de bases, de motivação ou de capacidades dos alunos ou, ainda, o disfuncionamento das estruturas educativas, familiares e sociais”. Todavia, para os pais e público em geral “...os professores terão a sua quota-parte de responsabilidade (faltas, desmotivação, insuficiente formação, ...)”.

Conforme o que foi exposto, podemos verificar que os autores não são consensuais quanto à definição de insucesso escolar, daí que ele continue a ser objeto de estudo por parte de

investigadores e profissionais da educação, que se debruçam sobre as taxas de repetência e de abandono escolar nas escolas.

Esta definição de insucesso escolar está ligada à componente da instrução do ato educativo que ocorre na escola, mas há também a componente comportamental, das atitudes, da socialização. É por isso que quando um aluno tem comportamentos indisciplinados, já está a ter insucesso na componente da socialização do ato educativo escolar.

Pires, Fernandes e Formosinho (1991, pp. 187-188) atribuem à educação as finalidades de “instruir, estimular e socializar os educandos”, ou seja, o ato educativo “visa a aquisição de determinados conhecimentos e técnicas (instrução), o desenvolvimento equilibrado da personalidade do aluno (estimulação) e a interiorização de determinadas condutas e valores com vista à vida em sociedade (socialização)” (*Idem*, p. 188). Assim, podemos dizer que se alguma destas dimensões não for atingida, há insucesso na educação escolar.

O insucesso educativo é, na realidade, bastante abrangente, indo para além do âmbito do insucesso escolar, em que se insere este trabalho de investigação. Não nos podemos esquecer do papel desempenhado pela escola no desenvolvimento das outras dimensões atrás mencionadas.

Deste modo, Pires, Fernandes e Formosinho (1991, p. 188) referem que

“na escola é valorizada a instrução em detrimento de uma concepção mais ampla de educação onde a dimensão personalista ... a dimensão socializadora... são claramente subalternizadas. Frequentemente, acontece que estas dimensões não são tomadas em consideração num juízo global sobre sucesso ou insucesso escolar, quando realmente elas são essenciais para caracterizar a eficácia do projecto educativo”.

## 4.2- PRINCIPAIS CAUSAS DO INSUCESSO ESCOLAR

De acordo com Pires (1987), "Não há um, mas vários insucessos escolares". Na realidade, há vários fatores que contribuem para o insucesso escolar: fatores sociais, fatores familiares e escolares, sendo o insucesso escolar um fenómeno multifacetado.

No que concerne aos primeiros, a posição social influencia bastante o sucesso escolar, visto que os alunos vivem agrupados em famílias e não nas escolas e sendo a família o principal agente educativo, ela fornece a cada aluno uma determinada educação informal, que, por sua vez, pode favorecer ou dificultar as principais finalidades da escola: a instrução e a socialização.

No que diz respeito aos segundos, temos também que considerar os fatores económicos, pois o nível económico da família pode interferir com o começo da vida ativa para os seus

filhos, para ajudarem os pais no orçamento familiar, podendo ter como consequências o abandono escolar após a escolaridade obrigatória, a fuga ao cumprimento do ensino obrigatório e a consequência negativa da acumulação do trabalho com a atividade escolar, levando a uma diminuição de tempo de estudo e a um mais provável insucesso escolar.

Por outro lado, o nível económico da família condiciona também a zona de residência do aluno e a distância à escola e o tempo gasto para lá chegar, as condições básicas como alimentação, vestuário, acesso a bens culturais, como por exemplo livros, revistas, jornais, rádio, televisão, ida ao cinema, etc. Do nível económico depende ainda a criação em casa de um clima propício ao estudo, como por exemplo a existência de um quarto próprio, de uma secretária ou mesa de estudo, de espaço onde o aluno se possa concentrar e de acesso à Internet.

Ainda relacionados com os fatores familiares temos que destacar os fatores regionais, porque a zona onde o aluno vive tem grande influência na sua educação informal, que pode ser muito diferente, por exemplo, na cidade e no campo. Assim, a cidade tem estímulos culturais mais semelhantes aos valorizados pela escola do que o campo. A cultura escolar é uma cultura urbana, por isso as aprendizagens obtidas através de estímulos urbanos têm sido mais transferidas para o contexto escolar do que as obtidas através dos estímulos rurais.

Há ainda a realçar os fatores culturais, que influenciam o sucesso escolar e são veiculados pela família. O 1º fator é a linguagem (códigos linguísticos diferentes conforme as diversas posições sociais), o 2º fator é a atitude da família perante o conhecimento (curiosidade intelectual da criança e as perguntas respondidas ou não), o 3º fator é a valorização familiar da educação escolar e a valorização consequente do sucesso escolar e o 4º fator é o acompanhamento das atividades escolares dos filhos, que se traduz no controlo sobre o progresso escolar das crianças, na ajuda na resolução das dificuldades surgidas nas tarefas escolares, por exemplo, com o oferecimento de explicadores privados e nos contactos com os professores.

Estes fatores (económicos, regionais e culturais) estão interligados entre si e intimamente ligados ao conceito de classe social.

Por fim, devemos ainda ter em conta as aspirações sociais das famílias em relação ao futuro dos seus filhos, decorrentes de todos os fatores apontados anteriormente e que vão refletir-se no maior ou menor interesse pelo sucesso escolar dos seus educandos.

Finalmente, no que toca aos terceiros, fatores como: turmas grandes, más condições de trabalho, absentismo dos professores, existência de professores “mercenários” sem adesão ao seu trabalho, tipo de métodos pedagógicos e instrumentos de avaliação utilizados, relação

pedagógica com os alunos e estrutura do currículo escolar “uniforme pronto a vestir de tamanho único” muito contribuem para o insucesso escolar.

No entanto, os dois fatores mais importantes, na nossa perspetiva, do (in)sucesso educativo no ensino básico e secundário em Portugal são o regime de aprovação/reprovação anual e a estrutura do currículo escolar “uniforme pronto a vestir de tamanho único”. A reprovação tem como consequências a repetência, o atraso escolar e o abandono escolar. O atraso escolar é por si só um fator de insucesso, pois ele não é apenas consequência do insucesso, mas também causa de futuros insucessos, porque, por um lado, os alunos atrasados e repetentes já possuidores de um rótulo mais facilmente se desmotivam e desinteressam das tarefas escolares e, por outro lado, têm muitas vezes menos atenção dos professores, que não adequam os métodos utilizados à sua situação. Este regime provoca mais insucesso do que um regime que só fizesse o controlo da aprendizagem no fim de cada ciclo de estudos (no fim do ensino básico ou no fim do ensino secundário).

Relativamente à estrutura do currículo escolar, podemos dizer que o facto de ele ser “uniforme pronto a vestir de tamanho único”, isto é, ser igual para todos os alunos, escolas e para todo o país, independentemente dos interesses, tendências vocacionais do aluno e das suas características e das diferentes educações informais familiares recebidas, o ensino ministrado é exatamente o mesmo e é completamente indiferente à eficácia da sua aplicação, baseando-se numa abstração de que “o aluno médio” aprende a “ritmo normal” ensinado por um “professor médio”, “numa escola medianamente equipada”. Ora acontece que isto não existe na prática.

Neste currículo escolar privilegia-se o currículo académico (grupo de disciplinas que compreende matérias que exigem maior elevado grau de abstração e um maior domínio da linguagem) e no qual os alunos provenientes das classes sociais mais desfavorecidas e com uma educação informal que se afasta muito da formal (escolar) têm insucesso. De acordo com Saavedra (2001, p. 68), vários “autores no âmbito da sociologia têm defendido que esta relação entre o insucesso escolar e as classes sociais mais desfavorecidas se deve ao facto de a escola ter sido construída à medida da classe média”.

A valorização do currículo académico é, deste modo, um fator escolar importante a ter em conta, visto que nem todos os alunos têm o mesmo tipo de educação informal e proveniência social e, conseqüentemente, apesar de terem igualdades de acesso à instrução, nem todos têm igualdade de sucesso.

Podemos concluir que o currículo uniforme contribui para a desigualdade de sucesso na aprendizagem das matérias escolares, prejudicando os alunos cujas características

socioculturais tornam mais difícil uma resposta regularmente bem sucedida às exigências de sucesso escolar.

Sintetizando, de acordo com alguns autores, como referem Fernandes e Pires (1991), o insucesso escolar está relacionado com o aluno, pois tudo depende da sua inteligência, faixa etária, ou dos interesses e motivações para aprender.

Outros, como Formosinho (1987) e Fernandes (1986), pelo contrário, atribuem a causa do insucesso escolar à instituição escolar, designadamente à forma como esta organiza o currículo, às modalidades de avaliação que implementa, à orientação pedagógica e aos professores que nela exercem. Formosinho (1987) refere-se a um "currículo uniforme pronto a vestir de tamanho único", que é imposto na escola uniformemente a todos os alunos e que vai contra as diferentes aptidões, interesses, necessidades e diferentes personalidades dos educandos e as diferentes educações informais transmitidas pelos diversos meios sociais.

Existem ainda outros, como Formosinho (1987), que atribuem responsabilidade do insucesso escolar à família devido à maneira como ela interage com o aluno. Este autor (1978, p. 180) realça o papel desempenhado pela família no aproveitamento escolar dos alunos e considera que "os factores extra-escolares têm bastante mais influência no sucesso escolar que os factores escolares".

Há também outros como Arroiteia (2008, p. 34), que considera que "diversas causas podem estar associadas ao sucesso dos alunos, tais como condições económicas e culturais da família de origem dos alunos, as condições socioculturais e escolares, associadas à forma como está organizada a escola, sobretudo os currículos académicos".

Por sua vez, Fonseca (2008, p. 515), vai mais longe e referindo-se ao insucesso escolar, considera que "a sociedade, a família e a escola têm, em primeiro lugar, responsabilidade no processo". Como refere Fonseca (*Idem*, p. 514), "o insucesso escolar não é uma falha da criança; é muitas vezes uma falha do professor". Um professor que veja uma criança com dificuldade não a deve colocar de parte como se a mesma estivesse "condenada" ao fracasso, deve sim, "desenvolver meios de identificação, observação e avaliação pedagógica, ao mesmo tempo que tem que desenvolver vários processos e métodos de aprendizagem", pois deve contar "com estilos de aprendizagem que variam de criança para criança" (Fonseca, 2008, p. 515).

Os professores devem ter em conta o processo de planificação das suas aulas, visto que as decisões que são tomadas "têm uma influência profunda na aprendizagem dos alunos: determinam o clima da sala de aula, os tipos de agrupamento em que os alunos trabalham, as estratégias e atividades de aprendizagem em que se envolvem" (Silva & Lopes, 2015, p. 3).

Podemos constatar então que na sua maioria as causas do insucesso escolar se interligam e estão relacionadas com os alunos, as famílias, tendo em conta o seu nível cultural e socioeconómico e com a organização escolar, que inclui os professores.

De seguida, damos continuidade ao referido até aqui, enquadrando as diferentes causas do insucesso escolar em teorias explicativas da sua ocorrência.

#### **4.2.1- TEORIAS EXPLICATIVAS DO INSUCESSO ESCOLAR**

O insucesso escolar verifica-se desde o início da instituição escolar, mas nem sempre foi considerado um problema social. Com a massificação do ensino assiste-se a uma intensificação do insucesso escolar (Correia, 2003), passando este a ser entendido como um problema social. O insucesso escolar, como fenómeno relativamente recente, tem sido objeto de estudos bastante aprofundados, que deram lugar ao aparecimento de diversas teorias explicativas, que surgem a partir de diferentes visões sobre a problemática e que, por este facto, evidenciam diferentes fatores que consideram justificativos, para explicar o insucesso escolar.

No entender de Benavente e Correia (1980), as teorias explicativas do insucesso escolar estão divididas em três correntes: uma de carácter mais psicológico, também designada por “Teoria dos dotes individuais” (Benavente, 1998; Peixoto, 1999; Tavares, 1998) ou “Teoria meritocrática” (Forquin, 1995; Martins & Cabrita, 1991); uma perspectiva mais sociológica designada por “Teoria do *handicap* sociocultural” (Peixoto, 1999; Tavares, 1998; Pinto, 1995), onde o insucesso é atribuído ao meio sociocultural de pertença, pondo em evidência o papel reprodutor da escola e, por fim, a designada “Teoria sócio institucional” (Peixoto, 1999), que questiona a escola, as suas estruturas, conteúdos e práticas, realçando a importância da diferenciação pedagógica no sentido de procurar caminhos alternativos que respondam a todos os alunos. “O sistema educativo precisa de ser diferenciado para possibilitar uma igualdade de oportunidades educativas” (Almeida, 1998, p. 38).

A “Teoria dos dotes individuais” (Peixoto, 1999; Benavente, 1998; Tavares, 1998) ou “meritocrática” (Forquin, 1995; Martins & Cabrita, 1991), que esteve em vigor desde a II Guerra Mundial até ao final da década de sessenta, procura na inteligência a primeira explicação do rendimento escolar, explicando-o através dos dons pessoais e naturais do aluno, o que significava que era a inteligência de cada um que ditava o sucesso na escola (Cortesão e Torres, 1990). Desta forma, atribui-se à genética (Benavente e Correia, 1980) a responsabilidade pelas

diferenças de capacidade intelectual que influenciam o rendimento escolar (Fernandes, 1991). Assim, o insucesso dos alunos na escola era devido aos seus genes, não ao contexto, ao conteúdo ou às práticas pedagógicas.

A Teoria do *handicap* sociocultural, baseada em explicações sociológicas, atribui o sucesso/insucesso dos alunos à pertença social, “pela maior ou menor bagagem cultural de que dispõem à entrada na escola” (Benavente, 1990b, p.6). À chegada ao sistema de ensino, o aluno já traz consigo uma história de vida no seio familiar, tem uma origem social, um nível socioeconómico e cultural próprio que o vai influenciar em todo o trajeto escolar.

Na Teoria do *handicap* sociocultural, com origem em trabalhos de Sociologia da Educação, “o sucesso/insucesso dos alunos é explicado pela sua pertença social, pela maior ou menor bagagem cultural de que dispõem à entrada na escola” (Benavente, 1990). Nesta teoria deixa-se de atribuir culpas apenas às crianças pelos seus insucessos, passando-se a culpabilizar também os seus pais que, não tendo os meios para lhes assegurar condições favoráveis a uma educação adequada, os colocam numa situação de desigualdade face aos colegas de um meio social mais favorecido.

Esta perspetiva teórica designada por *handicap* sociocultural, deixa de culpabilizar apenas o jovem para responsabilizar também o agregado familiar, a comunidade de pertença e a sociedade em geral, enquanto entidades que não reúnem as condições favoráveis ao desenvolvimento das crianças, contribuindo para uma situação precoce de desigualdade face aos seus pares.

Uma nova corrente explicativa do insucesso designada por Teoria Socioinstitucional questiona a escola, as suas estruturas, os conteúdos curriculares e práticas de ensino, e menciona um conjunto mais amplo de fatores que podem estar na origem do insucesso, tais como “tipo de cursos e currículos, estruturas e métodos de avaliação, formas de agrupamento dos alunos, preparação científica e pedagógica dos professores” (Pires, Fernandes, & Formosinho, 1991, p.189). Interpela-se a escola e “sublinha-se a necessidade da diferenciação pedagógica, pondo em evidência o carácter activo da escola na produção do insucesso” (Benavente, 1990a, p.717).

A melhoria do nível socioeconómico nos países desenvolvidos não anulou o insucesso escolar e este facto contribuiu para o enfraquecimento da teoria do *handicap* sociocultural. Passou então a investir-se na “transformação da própria escola, nas suas estruturas, conteúdos e práticas, procurando ‘adaptá-la’ às necessidades dos diversos públicos que a frequentam, elucidando subtis mecanismos de reprodução de diferenças e procurando caminhos de facilitação das aprendizagens para todos os alunos” (Benavente, 1990).

Concluindo, tendo em conta as três teorias, podemos dizer que inicialmente as origens do insucesso escolar estavam focadas apenas no aluno, posteriormente as causas do insucesso escolar centraram-se na origem sociocultural dos alunos e, finalmente, é a própria escola que é questionada e responsabilizada pelo mesmo.

#### **4.3- MEDIDAS DE COMBATE AO INSUCESSO ESCOLAR**

Ao longo dos anos registaram-se várias medidas que tiveram como objetivo o aumento das qualificações da população e o combate ao insucesso e abandono escolar. A OCDE, no âmbito das recomendações que vem fazendo a Portugal, “(...) tem insistido na melhoria da educação, pelo aumento da escolarização (em particular no ensino secundário e superior), da qualidade de educação e das vertentes tecnológicas e de formação profissional”. (Rocha, 2014, p.4). Estas recomendações incidem, sobretudo, no capital humano, no abandono escolar precoce e na aprendizagem ao longo da vida, procurando promover cada vez mais qualificações na população e um ensino de qualidade em Portugal, capaz de competir com os restantes países. Indo ao encontro destas e de outras recomendações, foram sendo criadas e implementadas políticas educativas para combater o insucesso e abandono escolar e melhorar as qualificações académicas dos portugueses.

Nas duas últimas décadas do século XX foram adotadas e implementadas várias medidas. Em 1986 foi publicada a Lei nº46/86 de 14 de outubro que determinou que o ensino obrigatório passava a acabar no 9ºano de escolaridade, havendo assim um alargamento da escolaridade básica, passando o jovem a sair da escola só aos 15 anos. No ano seguinte, 1987, foi criado o Programa Interministerial de Promoção do Sucesso Educativo (PIPSE), que tinha como objetivo combater o insucesso escolar. Em 1989, o Decreto-Lei nº43/89, de 3 de fevereiro, estabelece um regime jurídico que dá uma maior autonomia às escolas oficiais do 2º e 3º ciclo do ensino básico e ao ensino secundário. Esta autonomia passava pela autonomia pedagógica, nomeadamente, na gestão de currículos, programas e atividades curriculares e extracurriculares, na avaliação, na gestão do espaço escolar, organização do pessoal docente e definição dos horários escolares. Neste mesmo ano assiste-se ao ressurgimento do Ensino Profissional, com o objetivo de fortalecer a ligação entre a escola e o mundo do trabalho. Surge assim o Sistema de Aprendizagem, que se apresenta como um sistema de formação profissional inicial em alternância que assegura uma certificação escolar. Em 1992 foi criado o Programa Educação Para Todos, realizado em duas etapas, sendo a primeira realizada através do cumprimento da escolaridade obrigatória de nove anos até ao ano letivo de 1994/1995 e a segunda etapa focada para o acesso e frequência do ensino ou formação de nível secundário até

ao ano letivo de 1999/2000. Em 1996 são criados os Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP), sendo estes espaços destinados ao desenvolvimento cultural das populações mais carenciadas através da educação. Ainda nesse mesmo ano, através do Despacho nº22/SEEI/96, são criados os Currículos Alternativos. Estes destinavam-se a alunos do ensino básico que se encontrassem em situações de insucesso escolar repetido, problemas de integração na escola ou risco de abandono escolar e as instituições escolares tinham margem de manobra para praticarem condições pedagógicas diferenciadas, adequando-as às necessidades dos alunos. Em 1997 foi criado o Programa de Integração de Jovens na Vida Ativa (PIJVA), que tinha como objetivos a informação e orientação profissional dos jovens, a formação profissional e os apoios à inserção profissional e o acesso ao emprego. O PIJVA previa a implementação de Cursos de Educação e Formação com a duração de um ano letivo, permitindo aumentar a oferta de formação para jovens que possuíam o 9ºano e criar condições para que todos os jovens pudessem, pelo menos, cumprir a escolaridade obrigatória. Em 1998, através da Resolução do Conselho de Ministros nº75/98, de 2 de julho, foi criado o Plano para a Eliminação de Exploração do Trabalho Infantil (PEETI), que tinha como princípio eliminar situações de trabalho infantil, tentando assim evitar que os jovens abandonassem precocemente a escola para integrarem, precocemente, o mercado de trabalho. No seguimento do PEETI é criado pelo Despacho Conjunto nº882/99, de 15 de outubro, o Programa Integrado de Educação e Formação (PIEF), numa tentativa de combater as novas formas de abandono escolar, adotando-se medidas dirigidas para a reinserção escolar. O PIEF realiza-se através de planos de educação e formação individuais, orientados para o aluno, que contemplam uma componente de escolarização, uma componente de formação e uma componente de educação para a cidadania. A integração de um aluno no PIEF reflete uma decisão tomada pelos técnicos do PIEC, após uma primeira sinalização feita pelos agrupamentos de escolas. Em 2004, pelo Despacho Conjunto nº453 /2004, de 27 de julho, “(...) foram promovidos Cursos de Educação e Formação, destinados a jovens com idade igual ou superior a 15 anos, em risco de abandono escolar ou que já abandonaram antes da conclusão da escolaridade de 12 anos, bem como aqueles que, após concluírem os 12 anos de escolaridade, e não possuindo uma qualificação, pretendessem adquiri-la para ingresso no mundo do trabalho” (Rocha, 2014, p.26). É também nesse mesmo ano aprovado o Plano Nacional de Ação de Prevenção do Abandono Escolar “Eu não desisto”. Este plano foi o primeiro documento a partir do qual se diagnosticou em que ponto se encontrava a situação portuguesa neste tema e a comparou em termos internacionais, estabelecendo, a partir desta comparação, as metas e objetivos que deveriam ser alcançados. As

orientações eram sobretudo no sentido de prevenir o abandono escolar, tendo por base diretrizes bastante específicas, como afirmam Coimbra e Fernandes (2013, p.332) “(...) os objetivos do plano eram a integração na escola, o apoio ao desenvolvimento à promoção do sucesso; a atribuição de um sentido de utilidade e de vocação à escola; a valorização social da escola e a promoção da escolaridade mínima obrigatória de doze anos, apoiada numa política de articulação interministerial, de envolvimento da sociedade com o estabelecimento de parcerias.”

Vários autores consideram que a retenção não é, de todo, uma boa estratégia para combater o insucesso escolar e conseqüente abandono. Autores como Pagani et al. (2001), Xia e Kirby (2009) ou Jimmerson (2001) defendem a criação de estratégias mais eficazes, capazes de substituir a prática da retenção. Darling-Hammond (1998), apresenta quatro estratégias para melhorar o desempenho dos alunos, sendo elas: “(a) desenvolvimento profissional dos professores; (b) reorganização do sistema escolar; (c) serviços e suportes dirigidos diretamente a quem precisa; e (d) melhor uso da avaliação de conhecimentos para apoiar o desenvolvimento de um bom ensino.” Simões *et al.* (2008) chama a atenção para a forte importância no investimento na formação de professores, não só para que estes estejam aptos a lecionar uma determinada disciplina, mas também para que estão capacitados para lidar com os problemas implícitos no abandono escolar, mais uma vez, localizando assim o foco na importância da figura do professor.

Mais recentemente, no ano escolar de 2017/2018, segundo o Despacho nº 5908/2017, de 5 de julho, foi autorizada pelo Ministério da Educação e Ciência, em regime de experiência pedagógica, a implementação do projeto de autonomia e flexibilidade curricular dos ensinos básico e secundário. Este projeto visa a promoção de melhores aprendizagens, permitindo às escolas a gestão do currículo de forma flexível e contextualizada, contribuindo, desta forma, para a promoção do sucesso escolar.

## **PARTE II – ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO**



## 5. METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO

A escolha da metodologia a adotar num determinado trabalho depende dos objetivos do estudo e da questão de investigação. Nesta perspetiva, adotámos uma metodologia quantitativa e orientados por esta metodologia é importante verificar a frequência com que surgem determinadas características na análise e a sua relação.

O suporte foi um inquérito por questionário a alunos de escolas básicas e secundárias, no contexto do problema da indisciplina escolar e do estudo dos efeitos da indisciplina no rendimento escolar dos alunos. Seleccionámos este tipo de abordagem porque, no nosso entender, é a mais adequada para tratar esta problemática.

O problema da indisciplina é algo com que qualquer docente, de qualquer nível de ensino, se depara no dia-a-dia. A revisão bibliográfica permitiu-nos consolidar a imagem empírica do problema e avançar cientificamente. A necessidade sentida de sistematização das ocorrências, da deteção das causas e da observação das consequências remeteram-nos para o paradigma da opção por um “método quantitativo” na recolha e tratamento da informação. A maior simplicidade de análise, a rapidez na recolha e o não menos relevante aspeto económico e de tempo, reforçaram a opção. Partimos de um positivismo lógico e procuramos as causas deste fenómeno social, menorizando a atenção aos aspetos subjetivos dos indivíduos. Pretendemos um estudo objetivo e orientado para o resultado que, assente em medições rigorosas e controladas, nos permita uma visão particularista da realidade atual.

A utilização de métodos quantitativos está essencialmente ligada à investigação experimental ou quasi-experimental, o que pressupõe a observação do fenómeno da indisciplina escolar, a formulação de hipóteses explicativas desse mesmo fenómeno, o controlo das variáveis, a seleção da amostra e a verificação ou rejeição das hipóteses mediante a recolha de dados e seu posterior tratamento em SPSS. O nosso objetivo centra-se no estabelecimento de relações causa - efeito e na previsão do fenómeno da indisciplina escolar associada à problemática do insucesso escolar para, a partir da amostra que recolhemos em 6 escolas / agrupamentos de escolas no universo das escolas básicas e secundárias do Norte do país – Grande Porto, apresentarmos uma visão mais ampla desta realidade ao nível do ensino básico e secundário, sem com isto querermos dizer que os nossos resultados podem ser generalizados a estes níveis de ensino no país.

Tendo em vista o objetivo do estudo a efetuar, o tratamento dos dados quantitativos foi realizado com o programa SPSS (versão 25) procurando, através de análises descritivas,

correlações e análises discriminativas, determinar e descrever a realidade dos alunos em relação à indisciplina na escola e ao seu rendimento escolar.

### 5.1 – PERGUNTA DE PARTIDA / FORMULAÇÃO DAS HIPÓTESES DE INVESTIGAÇÃO

Ao longo da nossa experiência docente deparamo-nos com certos contextos de indisciplina que nos colocaram sérios problemas no bom funcionamento da prática letiva. Nesta perspectiva, para perceber tal problemática e suas implicações no processo de ensino/aprendizagem, bem como as repercussões desta nos alunos, levantamos a seguinte questão:

- **Quais os efeitos da indisciplina no rendimento escolar dos alunos (na perspectiva destes)?**

A elaboração de hipóteses representa um papel fundamental na investigação. Quivy e Campenhoudt (1995, p.119) consideram que “um trabalho não pode ser considerado uma verdadeira investigação se não se estrutura em forma de uma ou de várias hipóteses”. Estes autores referem também que “a hipótese representa como que uma pressuposição, que não é gratuita, sobre o comportamento dos objectos mais estudados” e diz ainda que “ao mesmo tempo, a hipótese fornece à investigação um fio condutor particularmente eficaz que, a partir do momento em que ela é formulada, substitui nessa função a questão da pesquisa, mesmo que esta deva permanecer na nossa mente”. (*Ibidem*)

Com base na Pergunta de Partida, passámos à formulação das seguintes hipóteses, que testámos, através deste trabalho de investigação:

**Hipótese 1:** – A indisciplina e o aproveitamento escolar estão correlacionados;

**Hipótese 2:** – Os atos de indisciplina escolar têm todos a mesma relevância para os alunos;

**Hipótese 3:** – A indisciplina tem impacto no sucesso escolar;

**Hipótese 4:** – O insucesso escolar resulta de múltiplas causas;

**Hipótese 5:** – Os alunos usam diversas estratégias para a construção do sucesso escolar;

**Hipótese 6:** – Os Encarregados de Educação utilizam diferentes estratégias para o sucesso escolar dos seus educandos;

**Hipótese 7:** – Na ótica dos alunos, o Diretor poderia recorrer a diversos meios para a construção do sucesso escolar.

A estas hipóteses acrescentámos todo o conjunto de hipóteses operacionais que resultam do cruzamento das variáveis independentes e dependentes, do tipo: a relevância para os alunos dos atos de indisciplina escolar varia de acordo com a idade, o sexo, o tipo de ensino, etc.

## **5.2 – OBJETIVOS DA INVESTIGAÇÃO**

A escolha do tema da indisciplina, vem dar resposta, a vários interesses nomeadamente à urgência de uma investigação que se faz sentir “(...) sobre toda esta delicada e subjectiva problemática, com vista ao aperfeiçoamento global das relações que se estabelecem entre os diversos actores sociais em interacção nas escolas portuguesas” (Curto, 1998, p. 12).

Assim, consideramos como objetivos deste estudo:

- Identificar eventuais diferenças em relação:
  - à forma como os alunos classificam quanto à sua gravidade, alguns comportamentos de indisciplina escolar;
  - à frequência com que os alunos se deparam com casos de indisciplina na escola;
  - às estratégias que utilizam para a construção do sucesso escolar.
- Identificar os efeitos da indisciplina no rendimento escolar dos alunos.
- Identificar os possíveis meios a utilizar pelo diretor para a construção do sucesso escolar.
- Analisar as causas do insucesso escolar (maus resultados escolares) na perspetiva dos alunos.
- Perceber se os alunos consideram que o envolvimento da família é fundamental na construção do sucesso escolar.
- Averiguar quais as estratégias utilizadas pelos Encarregados de Educação para a promoção do sucesso escolar.

### **5.2.1 Definição de variáveis**

A composição do questionário a aplicar aos alunos norteou-se pelos seguintes critérios:

- Elaborar dois blocos de itens que possibilitem conhecer e defrontar as opiniões dos alunos, no que concerne a comportamentos inadequados na escola e ao impacto/reflexo da indisciplina escolar no rendimento escolar dos alunos;
- Organizar para cada bloco, um conjunto de itens alusivos a cada uma das categorias do respetivo tema e em dimensão aproximadamente análoga.

Cada secção do inquérito cumpriu objetivos específicos: a primeira teve como finalidade consolidar o questionário e motivar os inquiridos, esclarecendo-os dos objetivos da natureza da pesquisa em curso e solicitando para a sua colaboração, atestando-lhes a confidencialidade das informações prestadas.

A segunda secção visou o perfil dos inquiridos: identificar os respondentes através do sexo, idade, tipo de ensino, ciclo de ensino ou equivalente, transição de ano e média obtida de cada inquirido. Entre outros objetivos, este bloco de questões constituiu também o conjunto das variáveis externas, que ajudaram a contextualizar ou a caracterizar a amostra (Abib, 1997).

As restantes secções apresentam-se como uma bateria de itens (variáveis) que visam definir fatores que cubram e reflitam a diversidade de opiniões dos alunos acerca do seu modo de atuação perante os comportamentos indisciplinados e suas consequências no sucesso escolar.

Todas as variáveis (itens) referem-se às propriedades ou características de determinado sujeito, que podem ser quantificadas ou precisadas rigorosamente. São variáveis: o sexo, a idade, etc.

As variáveis independentes são aquelas cujas alterações influenciam ou produzem modificações nos comportamentos observáveis (variáveis dependentes ou variáveis de resposta). Definimos como variáveis independentes o sexo, a idade, o tipo de ensino, o ciclo de ensino ou equivalente, a transição de ano e a média obtida de cada inquirido. Analisamos exaustivamente e testamos os efeitos que cada nível destas variáveis (independentes) produz nas variáveis dependentes, os fatores obtidos (variáveis normalizadas e estandardizadas), do nosso estudo.

O objetivo do investigador é comprovar se existem efeitos provocados pela variável independente sobre a variável dependente, podendo assim confirmar ou não as hipóteses definidas.

### **5.3 – TÉCNICA DE RECOLHA DE DADOS**

Em toda e qualquer pesquisa científica a finalidade é obter dados que permitam chegar a uma ou várias respostas para determinado problema.

Os processos usados para a obtenção da informação são de natureza variada, sendo que para além de uma revisão bibliográfica, na qual assenta o enquadramento teórico do estudo, fizemos também uma recolha de dados ricos em pormenores descritivos através de inquéritos por questionário.

Pretendemos obter dados que, relativamente aos seus intervenientes, permitissem compreender e interpretar os fenómenos na sua complexidade. Estes foram recolhidos no contexto escolar, tratados e analisados, constituindo a sua interpretação o instrumento chave de análise.

#### **5.3.1 – Inquérito por questionário aos alunos**

O inquérito por questionário constitui uma das técnicas de recolha de informação mais utilizada no âmbito da investigação, visto que permite o tratamento quantitativo das informações e posterior trabalho estatístico.

É uma técnica algo limitada no que diz respeito à variedade de questões e respostas obtidas, no entanto, resolvemos privilegiar este instrumento, pelo facto de permitir um conjunto alargado de respostas, a um conjunto alargado de perguntas e de inquiridos.

Como vantagens, o uso do questionário garante o anonimato, condição indispensável para a autenticidade das respostas e pode ser definido um prazo adequado para a sua entrega, uma vez que não é necessária uma relação direta entre o investigador e o sujeito inquirido.

Deste modo, elaborámos um questionário aos alunos composto por três partes. A primeira é dedicada aos dados pessoais e abarca seis questões: uma primeira questão relacionada com o sexo dos inquiridos, a segunda com a idade dos mesmos, a terceira tem a ver com o tipo de ensino, a quarta é referente ao ciclo de ensino ou equivalente, a quinta está relacionada com a transição de ano dos inquiridos e a sexta com a média obtida. Todas as questões desta primeira parte têm como principal objetivo caracterizar a amostra. A segunda parte tem como tema as representações dos discentes acerca da indisciplina escolar e é constituída por cinco questões, sendo a primeira das quais formulada para perceber o grau de indisciplina na escola, a segunda para ver com que frequência os mesmos se deparam com a

indisciplina na sala de aula, a terceira para ver se os alunos se consideram indisciplinados, a quarta para identificar a importância dos comportamentos dos alunos no contexto da indisciplina e a quinta para classificar os comportamentos quanto à intensidade. A terceira e última parte são compostas por cinco questões e têm como título o impacto/reflexo da indisciplina no sucesso escolar. A primeira dessas questões tem como objetivo averiguar os efeitos da indisciplina no rendimento escolar dos alunos. A segunda tem como propósito identificar as principais causas do insucesso escolar, na perspectiva dos alunos. A terceira visa verificar a frequência das estratégias utilizadas pelos alunos para a construção do sucesso escolar. A quarta visa confirmar o envolvimento da família na construção do sucesso escolar. A quinta tem como finalidade verificar quais os principais meios a que o Diretor pode recorrer no âmbito da construção do sucesso escolar.

No sentido de que as respostas a obter fossem fiáveis, tivemos em consideração alguns aspetos aconselhados em qualquer investigação, nomeadamente elaborámos perguntas, respeitando os princípios de clareza, da coerência e utilizando uma linguagem objetiva e acessível. Construímos perguntas diretas e fechadas, de modo a facilitar e objetivar as respostas, embora dando hipóteses de escolha.

Com o mesmo objetivo foi realizado um pré-teste feito a um grupo de alunos com características semelhantes aos inquiridos (anos de escolaridade) num outro contexto escolar que não aquele onde se efetivou a investigação. Das respostas obtidas neste pré-teste não resultaram alterações à sua construção. Devemos elucidar ainda que antes da aplicação do pré-teste, o inquérito foi validado por dois professores do ensino superior, que realizaram acertos na versão original.

Para aplicação dos questionários foi pedida autorização aos Diretores das escolas e aos Encarregados de Educação dos alunos.

#### **5.4 – CONTEXTUALIZAÇÃO DA REGIÃO EM ESTUDO**

A nossa investigação foi feita em seis escolas / agrupamentos de escolas que fazem parte da região do Grande Porto.

Estas escolas / agrupamentos de escolas foram selecionadas tendo em conta que: encontram-se na mesma região do Grande Porto; as Direções destas escolas permitiram que o estudo se realizasse; trata-se de escolas que cobrem diferentes realidades socioeconómicas e

finalmente, são escolas com diferentes tipos e ciclos de ensino, cobrindo quer os alunos do ensino público quer os do ensino privado.

De acordo com os dados recolhidos na enciclopédia livre, Wikipédia, a região do Grande Porto ocupa uma área total de 1024 Km<sup>2</sup>, tem 1.392.189 habitantes e é constituída por 11 concelhos: Espinho, Gondomar, Maia, Matosinhos, Porto, Póvoa de Varzim, Santo Tirso, Trofa, Valongo, Vila do Conde e Vila Nova de Gaia. O Grande Porto corresponde, aproximadamente, à cidade-metrópole que se foi desenvolvendo em redor da cidade do Porto que, com os seus exíguos 41,5 Km<sup>2</sup> de área concelhia, não pôde (nem pode) comportar. É uma cidade alargada, espaço de cidadãos que partilham e usam um extenso território para residir, trabalhar ou estudar e que construíram um forte sentido de identidade. O Grande Porto é limitado a norte pela sub-região do Cávado, a leste pelo Ave e o Tâmega, a sul pelo Entre-Douro; Vouga; Baixo Vouga e a Oeste pelo Oceano Atlântico. A plataforma territorial supra-concelhia do Grande Porto foi criada no dia 15 de dezembro de 2006, dando cumprimento ao Decreto-Lei 115/2006.

O Agrupamento de Escolas Clara de Resende é uma das escolas/agrupamentos em análise, no nosso estudo. Fica situado na freguesia de Ramalde, na área metropolitana do Porto, foi constituído em 2005 e integra dois estabelecimentos de ensino: a Escola Básica João de Deus e a Escola Secundária Clara de Resende, com 2º e 3º ciclo (escola-sede). Este agrupamento tem apenas ensino básico e secundário regular. De acordo com os documentos estruturantes do agrupamento, no ensino básico, o abandono escolar é inexistente. No ensino secundário, existem algumas anulações de matrícula/desistências, tendo o Agrupamento vindo a criar monitorização destas situações. A maior parte dos Encarregados de Educação têm formação média e superior.

O Agrupamento de Escolas do Viso, situado na freguesia de Ramalde, concelho e distrito do Porto, é um território educativo de intervenção prioritária (TEIP) constituído pela Escola Básica com 2.º e 3.º ciclo do ensino básico do Viso (escola-sede) e por três estabelecimentos de ensino de 1.º ciclo, do ensino básico do Viso, das Campinas e dos Correios. Tem ensino básico regular e Cursos de Educação e Formação. De acordo com o relatório de avaliação externa feita pela IGE ao agrupamento, a sua população escolar é constituída por crianças/alunos maioritariamente oriunda de meios socioeconómicos desfavorecidos. Nesta freguesia existem 12 bairros sociais. É uma área da cidade onde predominam graves problemas sociais como a debilidade económica, a desestruturação das relações familiares e a entrada precoce em trajetos de pré-delinquência juvenil, para além da toxicodependência.

Segundo a página web do Agrupamento de Escolas Infante D. Henrique, este integra três estabelecimentos de ensino: a Escola Básica 1/ JI do Bom Sucesso, a Escola Básica 2/3 Gomes Teixeira e a Escola Secundária Infante D. Henrique (escola-sede). Possui ensino básico e secundário regular, Cursos de Educação e Formação e Cursos Profissionais. A Escola Secundária Infante D. Henrique situa-se na zona sudoeste da cidade do Porto, na freguesia de Massarelos, junto à Praça da Galiza. A sua fundação remonta a 5 de dezembro de 1884, tendo desde essa data integrado um forte cariz de formação industrial/profissional. É constituída por alunos oriundos de diferentes concelhos e, atualmente, até mesmo de diferentes nacionalidades. Ao nível do ensino profissional, esta instituição estabelece protocolos com empresas de reconhecido mérito, onde os seus alunos realizam a formação em contexto de trabalho.

Tendo em conta a informação disponibilizada na página da Internet da Escola Secundária Inês de Castro, esta é uma escola pública, recentemente remodelada, de matriz humanista, inclusiva e multicultural. Situa-se em Canidelo, Vila Nova de Gaia. Possui como oferta educativa o ensino regular (3º ciclo e secundário) e o ensino profissional, apoiados pela Educação Especial integrada, Gabinete de Psicologia, Mediador de Conflitos e Assistência Social.

O Colégio D. Duarte é uma escola privada situada no Marquês, na cidade do Porto. É constituída por alunos de localidades periféricas com matrizes socioculturais diversificadas que ajudam a criar uma vivência educativa plural, não se fechando sobre o meio citadino. Trata-se de uma escola particular, segundo a página web deste estabelecimento de ensino, com autonomia pedagógica, reconhecida pelo Ministério da Educação em todos os níveis de ensino que leciona (2º e 3º ciclo e ensino secundário do ensino regular, Cursos de Educação e Formação e Cursos Profissionais).

O Externato de Santa Clara é uma escola privada situada no Porto. Possui ensino básico (cursos CEF e ensino vocacional) e ensino secundário (Profissionais e Secundário Recorrente), conforme oferta formativa da escola publicitada na Internet.

## **5.5 – CARACTERIZAÇÃO DA AMOSTRA**

Realizámos esta investigação junto a uma amostra de 243 alunos das escolas supracitadas. Todos os alunos abordados responderam ao inquérito realizado sob a supervisão do autor ou do professor em quem o autor delegou a responsabilidade da aplicação dos questionários e no final, foram por estes (autor e professores) recolhidos, totalizando os 243

mencionados. Verifica-se, pois, a coincidência entre o número de inquiridos e o número de respondentes.

Selecionadas turmas dos vários tipos de ensino, este total de inquiridos resultou do somatório dos respondentes e caracteriza-se como uma amostra de conveniência, suficiente para a obtenção do tipo de informação desejada.

A caracterização da amostra foi feita através das variáveis: sexo, idade, tipo de ensino, ciclo de ensino ou equivalente, transição de ano e média obtida no final do 2º período do ano letivo de 2017/2018. Apresentamos os resultados desta caracterização através de tabelas de distribuição, estatísticas descritivas e alguns gráficos elucidativos. Cada tabela de distribuição inclui os níveis da variável, as frequências e as percentagens – medidas aproximadas da probabilidade da ocorrência do acontecimento. Os gráficos circulares e de barras que apresentamos visam reforçar o conteúdo das tabelas e promover a imagem visual dos acontecimentos.

A amostra ficou assim constituída por 243 alunos oriundos de seis escolas / agrupamentos: Agrupamento de Escolas Clara de Resende – Porto (33,3% dos alunos respondentes), Agrupamento de Escolas do Viso – Porto (12,8% dos alunos respondentes), Escola Secundária Inês de Castro – Canidelo – V. N. de Gaia (20,2% dos alunos respondentes), Colégio D. Duarte – Porto (14,4% dos alunos respondentes), Externato de Santa Clara – Porto (12,3% dos alunos respondentes) e Agrupamento de Escolas Infante D. Henrique – Porto (7% dos alunos respondentes). Estes alunos frequentam o ensino público (73,3%) e os restantes 26,7% o ensino privado. Observamos que 46,1% são alunos do ensino regular, 33,7% alunos CEF – cursos de educação e formação - e 20,2% são alunos do ensino profissional. Os alunos do 3º ciclo são a maioria (63,8%) e os restantes 36,2% são alunos do ensino secundário.

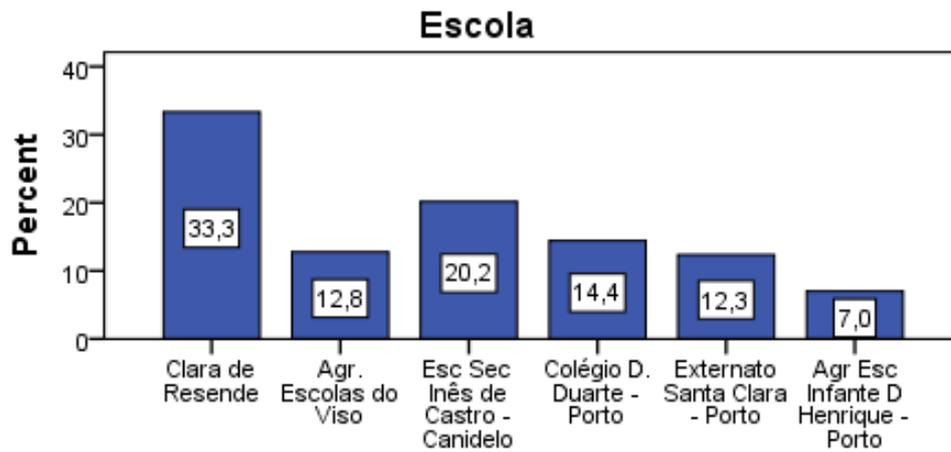
**Tabela 1 – Escolas/Agrupamentos**

Escola	Frequency	Valid Percent
Clara de Resende	81	33,3
Agr. Escolas do Viso	31	12,8
Esc Sec Inês de Castro - Canidelo	49	20,2
Colégio D. Duarte - Porto	35	14,4
Externato Santa Clara - Porto	30	12,3
Agr Esc Infante D Henrique - Porto	17	7,0
Total	243	100,0

A amostra ficou assim constituída por 243 alunos oriundos de seis escolas / agrupamentos: Agrupamento de Escolas Clara de Resende – Porto (33,3%), Agrupamento de Escolas do Viso

– Porto (12,8%), Escola Secundária Inês de Castro – Canidelo – V. N. de Gaia (20,2%), Colégio D. Duarte – Porto (14,4%), Externato de Santa Clara – Porto (12,3%) e Agrupamento de Escolas Infante D. Henrique – Porto (7%), conforme referido acima.

Gráfico 1 - Escolas

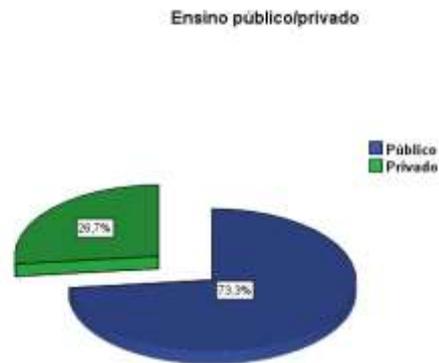


Estes alunos frequentam o ensino público (73,3%) e os restantes 26,7%, o ensino privado.

Tabela 2 - Ensino público/privado

Ensino público/privado	Frequency	Valid Percent
Público	178	73,3
Privado	65	26,7
Total	243	100,0

Gráfico 2 - Ensino público/privado

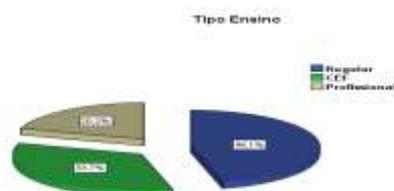


Observamos que 46,1% são alunos do ensino regular, 33,7% alunos CEF – cursos de educação e formação - e 20,2% são alunos do ensino profissional.

Tabela 3 - Tipo de ensino

Tipo Ensino	Frequency	Valid Percent
Regular	112	46,1
CEF	82	33,7
Profissional	49	20,2
Total	243	100,0

Gráfico 3 - Tipo de ensino



Os alunos do 3º ciclo são a maioria (63,8%) e os restantes 36,2% são alunos do ensino secundário.

Tabela 4 - Ciclo de ensino

Ciclo de ensino ou equivalente	Frequency	Valid Percent
3ºCEB	155	63,8
Secundário	88	36,2
Total	243	100,0

Gráfico 4 - Ciclo de ensino



#### Perfil dos alunos:

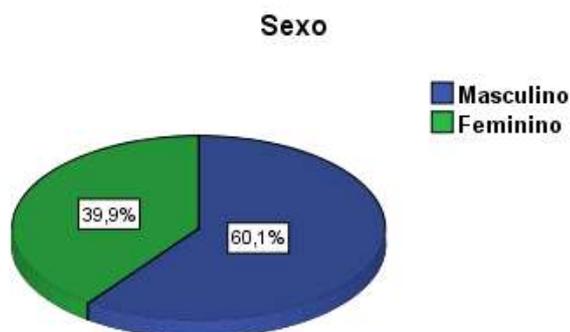
- A maioria dos alunos (60,1%) é do sexo masculino; os restantes 39,9% são do sexo feminino.
- A maioria (62,1%) transitou de ano; 37,9% ficaram retidos no mesmo ano, não transitaram.
- A média das avaliações dos alunos do 3ºCEB cifrou-se em 3,4; oscilou entre 2 e 5 e apresenta um desvio padrão de 0,66. As classificações dos alunos do Ensino Secundário oscilaram entre 8 e 17.1, com média de 12,8 e desvio padrão de 1,86.
- Estandarizamos separadamente as médias do 3º CEB e as do Ensino Secundário e construímos uma nova variável conjunta que nos permite uma visão global do aproveitamento escolar relativamente às médias. Assim, alunos com classificação negativa têm nota abaixo da média e alunos com classificação positiva têm notas acima da média.
- A partir da variável estandardizada das médias construímos uma nova variável discreta com 3 níveis: nível 1 – val < -1 ; nível 2 – [-1,+1]; nível 3 – val >1
- Observamos que 6,5% dos alunos tem avaliação muito abaixo da média; 79,1% tem avaliação na média; 14,4%, avaliação muito acima da média.

Estes dados podem ser consultados nas tabelas e gráficos que se seguem:

**Tabela 5 - Sexo**

Sexo	Frequency	Valid Percent
Masculino	146	60,1
Feminino	97	39,9
Total	243	100,0

**Gráfico 5 - Sexo**



**Tabela 6 - Transição de ano**

Transição de ano	Frequency	Valid Percent
Sim	151	62,1
Não	92	37,9
Total	243	100,0

**Gráfico 6 - Transição de ano**



Tabela 7 - Médias do 3º CEB

Médias – 3º Ciclo	N	Min	Max	Mean	Std. Dev
Médias	151	2	5	<b>3,4</b>	,66

Tabela 8 - Médias do ES

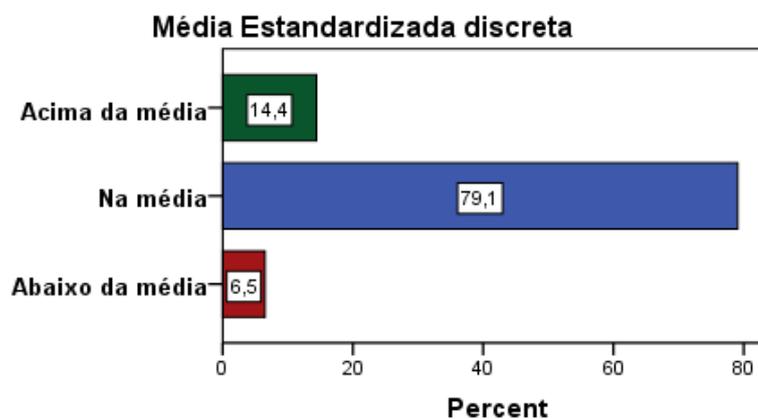
Médias – Ensino Secundário	N	Min	Max	Mean	Std. Dev
Médias	64	8,0	17,1	12,8	1,86

Tabela 9 - Média estandardizada discreta

Média Estandarizada discreta	Frequency	Valid Percent
Abaixo da média	14	6,5
Na média	170	79,1
Acima da média	31	14,4
Total	215	100,0
N Responde	28	
Total Global	243	

Estandarizamos separadamente as médias do 3º CEB e as do Ensino Secundário e construímos uma nova variável conjunta que nos permite uma visão global do aproveitamento escolar relativamente às médias. Assim, alunos com classificação negativa têm nota abaixo da média e alunos com classificação positiva têm notas acima da média.

Gráfico 7 - Média estandardizada discreta



## 6 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS DA INVESTIGAÇÃO

- **Análise Estatística**

Os dados estatísticos recolhidos foram organizados, tratados e analisados com recurso ao programa SPSS (*Statistical Package for Social Sciences*), versão 25.

Construímos para cada um dos grupos de variáveis, a respetiva tabela de frequências e, a partir destes resultados, apresentamos os itens de cada grupo ordenados por ordem decrescente, definindo o seu grau de importância relativa no contexto; construímos uma nova base que nos permitiu o cruzamento desta recolha e tratamento com cada uma das variáveis independentes. Para a produção de resultados, recorremos ao teste do qui-quadrado para aferir da independência ou eventual ligação entre variáveis nominais e/ou discretas.

O teste do Qui-quadrado ( $\chi^2$ ) serve para testar se “a frequência com que os elementos da amostra se repartem pelas classes de uma variável nominal categorizada é ou não aleatória” (Marôco, 2010). Em cada tabela de contingência relevamos, em cada célula, o valor observado, o valor esperado e o resíduo ajustado estandardizado, para permitir uma leitura imediata dos casos significativos. Cada célula com  $|\text{Res. Ajust. Std.}| > 1,96$  mereceu a nossa observação atenta.

Para o tratamento das baterias de itens medidos pela escala de Likert, escolhemos o método estatístico conhecido como análise fatorial, que permite detetar a natureza de padrões que estão envolvidos em uma grande quantidade de variáveis. A análise fatorial é particularmente apropriada em pesquisas onde os investigadores têm por objetivo fazer uma “simplificação ordenada” do número de variáveis inter-relacionadas (Cohen & Marion, 1994). Busca-se o resumo da informação de várias variáveis correlacionadas (e, portanto, de alguma forma redundantes) em uma ou mais combinações lineares independentes que representam a maior parte da informação presente nas variáveis originais. Para a realização desta análise, necessitamos verificar as condições de aplicabilidade: a normalidade dos dados e a correlação entre as variáveis. A normalidade foi testada por Kolmogorov-Smirnov; os testes KMO e o de esfericidade de Bartlett servem para detetar a existência de correlações entre as variáveis. Verificamos ainda a consistência interna de cada fator obtido através do Alpha de Cronbach, para garantirmos o não-enviezamento das respostas, isto é, que a diversidade de respostas resulta de diferente pensamento sobre o assunto e não de diferentes interpretações do conteúdo do item.

Recorremos ao t-teste para amostras independentes e a Anova para verificar se os diferentes grupos, correspondentes aos vários níveis das variáveis independentes, têm ou não médias iguais em cada um dos fatores obtidos por análise fatorial, revelam ou não idênticos níveis de adesão.

Procedemos ao “explore” de cada variável a fim de tomarmos um primeiro contacto com as respetivas estatísticas descritivas, observarmos os parâmetros de normalidade, simetria e achatamento das distribuições e ainda identificarmos não-respostas e outliers. Como é frequente nas Ciências Sociais, algumas das variáveis não têm distribuição normal, contudo genericamente revelam simetria.

A caracterização da amostra, já apresentada acima, foi feita através das variáveis: sexo, idade, tipo de ensino, ciclo de ensino ou equivalente, transição de ano e média obtida no final do 2º período do ano letivo de 2017/2018. Apresentamos os resultados desta caracterização através de tabelas de distribuição, estatísticas descritivas e alguns gráficos elucidativos. Cada tabela de distribuição inclui os níveis da variável, as frequências e as percentagens – medidas aproximadas da probabilidade da ocorrência do acontecimento. Os gráficos circulares e de barras que apresentamos visam reforçar o conteúdo das tabelas e promover a imagem visual dos acontecimentos.

As baterias de questões relativas a: - tipificação dos comportamentos indisciplinados e frequência com que os mesmos ocorrem; - impacto/reflexo da indisciplina no rendimento escolar dos alunos; - estratégias para a construção do sucesso escolar; - efeitos que a indisciplina provoca nos alunos; - identificação das principais causas de insucesso escolar; - contribuição dos Encarregados de Educação para o sucesso escolar dos seus educandos; - principais meios a que o Diretor poderia recorrer para a construção do sucesso escolar, foram organizadas de modo a que cada inquirido as ordenasse de acordo com a relevância que lhe atribui. Usámos a escala de Likert: 1- discordo totalmente; 2- discordo; 3- nem concordo nem discordo; 4- concordo; 5- concordo totalmente. Obtivemos as estatísticas descritivas de cada variável dependente e usámos de seguida a análise fatorial, a título exploratório, no sentido de definir as linhas-força das respostas obtidas. As estatísticas descritivas incluem o número de observações, os valores mínimo e máximo registados, as médias e os respetivos desvios-padrão. A análise fatorial é um conjunto de técnicas estatísticas que procura explicar a correlação entre as variáveis observáveis, simplificando os dados através da redução do número de variáveis para os descrever. As componentes principais obtidas são calculadas por ordem decrescente de importância: a primeira explica a máxima variância dos dados, a segunda a máxima variância

ainda não explicada pela primeira e assim sucessivamente. Para facilitar a interpretação dos fatores usámos o método de rotação ortogonal- Varimax e os fatores encontrados não se relacionam entre si. O número de fatores foi encontrado pelo critério de Kaiser, foram escolhidos os fatores cuja variância explicada é superior a 1 (um). Verificamos as condições de aplicabilidade, observamos que a correlação entre as variáveis é grande, aferimos a qualidade do modelo através dos testes KMO e Bartlett e apresentamos como resumo a matriz dos fatores, remetendo para anexo os quadros auxiliares. Medimos a consistência interna dos fatores, que se define como a proporção de variabilidade nas respostas que resulta de diferenças nos inquiridos – as respostas diferem não porque o inquérito seja confuso e leve a diferentes interpretações, mas porque os inquiridos têm diversas opiniões – através do Alpha de Cronbach.

Finalmente, com os dados standardizados dos fatores encontrados, testámos as correlações entre eles e apresentamos quadros resumo das associações significativas, estatisticamente relevantes.

A estratégia de recolha e tratamento da informação contida nos dados do inquérito passa pelo levantamento de questões que se revelaram para nós pertinentes na confirmação ou infirmação das hipóteses que deram origem a este questionário.

## **6.1 – APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS DO INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO**

Os resultados apresentados são válidos para a amostra de alunos que fizeram parte desta investigação, pois consideramos não ter nela elementos que nos permitam realizar uma análise de dados que possa ser generalizada para além dela mesma. Tal não quer dizer que não se tenha realizado uma análise cruzada com outros estudos, procurando verificar até que ponto os nossos resultados se aproximam ou afastam dessas investigações. Exercício que, na nossa perspetiva, confere validade ao nosso estudo.

### **6.1.1 – Representações dos discentes acerca da indisciplina escolar**

Relativamente à indisciplina obtivemos os seguintes resultados:

- A grande maioria dos alunos (88,9%) não se considera indisciplinado; só 11,1% se afirma indisciplinado.

- A maioria dos alunos (55,1%) considera que a disciplina na sua escola é razoável; 32,9% considera que é boa ou muito boa; os restantes 11,9% consideram que é má ou muito má.
- Os casos de indisciplina na escola ocorrem às vezes, no dizer de 47,7% dos alunos; ocorrem muitas vezes ou sempre, no dizer de 33,4%; e raramente ou nunca, segundo 18,9% dos alunos.
- A indisciplina, muitas vezes (42,4%), influencia o rendimento escolar dos alunos; algumas vezes, segundo 30%; muitíssimo de acordo, com 16,5%; e tem pouca ou nenhuma influência para 11,1% dos alunos.

Tais resultados encontram-se explicitados nas tabelas e gráficos que se seguem:

**Tabela 10 - Aluno indisciplinado?**

Consideras-te um aluno indisciplinado?	Frequency	Valid Percent
Sim	27	11,1
Não	216	88,9
Total	243	100,0

**Gráfico 8 - Aluno indisciplinado?**

**Consideras-te um aluno indisciplinado?**

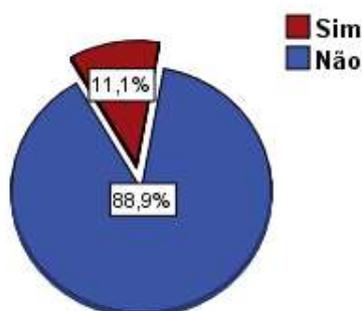


Tabela 11 - Perceção do grau de indisciplina na escola

A disciplina na tua escola é, globalmente	Frequency	Valid Percent
Muito má	8	3,3
Má	21	8,6
Razoável	134	55,1
Boa	67	27,6
Muito boa	13	5,3
Total	243	100,0

Gráfico 9 - Perceção do grau de indisciplina na escola

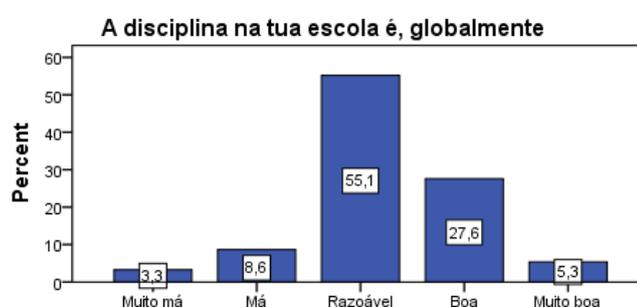


Tabela 12 - Frequência dos casos de indisciplina na sala de aula

Frequência com que te deparas com casos de indisciplina	Frequency	Valid Percent
Nunca	4	1,6
Raramente	42	17,3
Às vezes	116	47,7
Muitas vezes	57	23,5
Sempre	24	9,9
Total	243	100,0

Gráfico 10 - Frequência dos casos de indisciplina na sala de aula

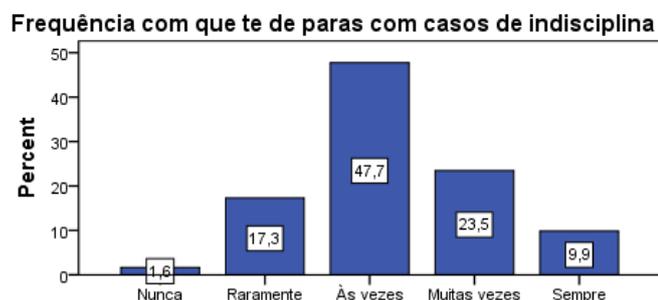
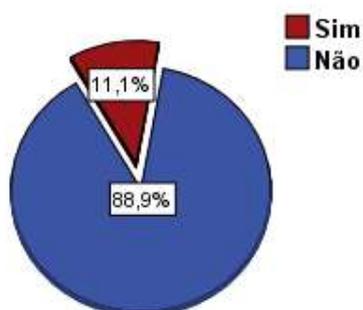


Tabela 13 - Perceção da disciplina de si próprio

Consideras-te um aluno indisciplinado?	Frequency	Valid Percent
Sim	27	11,1
Não	216	88,9
Total	243	100,0

Gráfico 11 - Perceção da disciplina de si próprio

Consideras-te um aluno indisciplinado?



### 6.1.2 – Forma como os alunos classificam, quanto à sua gravidade, alguns comportamentos

Seleccionámos uma bateria de itens que identificam comportamentos indisciplinados. As respostas que classificam a gravidade de cada ato encontram-se ordenadas por ordem decrescente da importância que lhes é atribuída. Por fim, recorreremos à análise fatorial para definir as ideias-chave subjacentes e procedemos a testes estatísticos.

**Quadro 1 - Classificação da gravidade de alguns comportamentos**

<b>Forma como os alunos classificam, quanto à sua gravidade, alguns comportamentos</b>	<b>N</b>	<b>Min</b>	<b>Max</b>	<b>Mean</b>	<b>Std. Dev</b>
Agredir fisicamente o professor.	243	1	5	<b>4,44</b>	1,167
Discutir e/ou ofender o professor.	243	1	5	<b>4,22</b>	1,109
Agredir fisicamente os colegas.	243	1	5	<b>4,10</b>	1,295
Utilizar uma linguagem “vulgar” onde predominam os “palavrões”.	243	1	5	<b>3,70</b>	1,100
Entrar na sala de aula aos empurrões e aos pontapés à porta.	243	1	5	<b>3,65</b>	1,195
Discutir e/ou ofender os colegas.	243	1	5	<b>3,64</b>	1,124
Sair da sala sem autorização do professor.	243	1	5	<b>3,48</b>	1,193
Colocar os pés em cima das mesas e cadeiras ou permanecer sentado com uma postura inadequada.	242	1	5	<b>3,20</b>	1,072
Chegar consecutivamente atrasado às aulas.	243	1	5	<b>3,12</b>	1,017
Riscar mesas e cadeiras.	243	1	5	<b>3,07</b>	1,152
Sair do lugar sem a devida autorização.	243	1	5	<b>2,86</b>	,984
Responder sem prévia autorização do professor.	243	1	5	<b>2,67</b>	1,048
Conversar com os colegas.	243	1	5	<b>2,14</b>	,900
Mastigar pastilha elástica.	243	1	5	<b>2,03</b>	1,038
Valid N (listwise)	242				

Escala: 1-Nada grave; 2-pouco grave; 3- Grave; 4-Muito grave; 5- Gravíssimo

Constatamos que os atos de “Agredir fisicamente o professor”, “Discutir e/ou ofender o professor” e “Agredir fisicamente os colegas” são considerados, em média, entre muito graves e gravíssimos. Os de “Sair do lugar sem autorização”, “Responder sem prévia autorização do professor”, “Conversar com os colegas” e “Mastigar pastilha elástica” são catalogados entre pouco graves e graves. Os restantes oscilam entre o grave e muito grave.

Por análise fatorial, tentámos encontrar os fatores correspondentes às ideias-força subjacentes a estes itens. Desta análise resultam 2 fatores:

$$KMO = 0,906$$

Variância explicada 56,6%

**1º Fator – Ofensas à dignidade pessoal e comportamentos disruptivos** (Alfa = 0,91)

**Discutir e/ou ofender o professor.**

**Agredir fisicamente os colegas.**

**Agredir fisicamente o professor.**

**Sair da sala sem autorização do professor.**

**Entrar na sala de aula aos empurrões e aos pontapés à porta.**

Discutir e/ou ofender os colegas.

Utilizar uma linguagem “vulgar” onde predominam os “palavrões”.

Colocar os pés em cima das mesas e cadeiras ou permanecer sentado com uma postura inadequada.

Riscar mesas e cadeiras.

## 2º Fator – Comportamentos perturbadores (Alfa = 0.654)

Mastigar pastilha elástica.

Responder sem prévia autorização do professor.

Sair do lugar sem a devida autorização.

Conversar com os colegas.

Chegar consecutivamente atrasado às aulas.

Verificamos que este conjunto de itens propostos para interpretar o conjunto de atos indisciplinados se pode simplificar em dois grandes grupos: “Ofensas à dignidade pessoal e comportamentos disruptivos” e “Comportamentos perturbadores”.

Testes estatísticos:

**H<sub>0</sub>: Os alunos das diferentes escolas percebem, da mesma forma, a gravidade dos comportamentos indisciplinados.**

**Quadro 2 - Perceção dos alunos das diferentes escolas relativamente à gravidade dos comportamentos indisciplinados**

		N	Mean	Std. Dev	Anova (sig)
Ofensas à dignidade pessoal e comportamentos disruptivos	Agr. Esc. Clara de Resende	81	,141	,654	,002
	Agr. Escolas do Viso	31	,471	,581	
	Esc Sec Inês de Castro - Canidelo	49	-,083	1,167	
	Colégio D. Duarte - Porto	35	-,018	1,0836	
	Externato Santa Clara - Porto	30	-,495	1,401	
	Agr Esc Infante D Henrique - Porto	17	-,377	1,020	
	Total	243	,000	1,000	
Comportamentos perturbadores	Clara de Resende	81	-,279	,791	,000

Agr. Escolas do Viso	31	-,1241	,868
Esc Sec Inês de Castro - Canidelo	49	-,242	,916
Colégio D. Duarte - Porto	35	,714	1,017
Externato Santa Clara - Porto	30	,683	1,053
Agr Esc Infante D Henrique - Porto	17	-,422	1,029
Total	243	,000	1,000

Gráfico 12 - Perceção dos alunos das diferentes escolas relativamente às ofensas à dignidade pessoal e comportamentos disruptivos

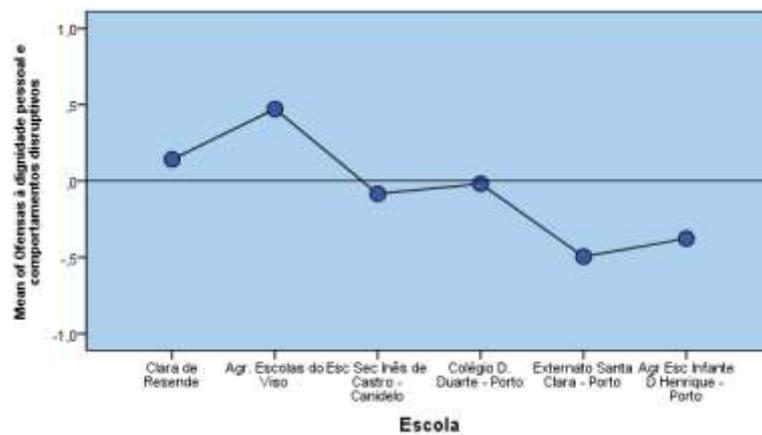
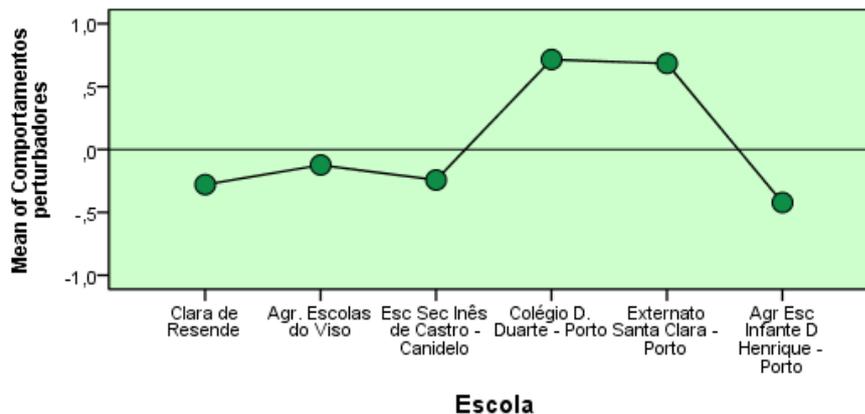


Gráfico 13 - Perceção dos alunos das diferentes escolas relativamente aos comportamentos perturbadores



**Conclusão:** Há diferenças significativas entre os alunos das várias escolas no que concerne à gravidade dos comportamentos, seja ao nível da “Ofensa à dignidade individual e comportamentos disruptivos, seja ao nível de “Comportamentos perturbadores”.

No primeiro caso, “Ofensa à dignidade individual e comportamentos disruptivos”, observamos que os alunos respondentes do Agrupamento de Escolas do Viso e do Agrupamento de Escolas Clara de Resende percecionam de forma significativamente mais grave estes atos do que os alunos do Externato Santa Clara e do Agrupamento de Escolas Infante D. Henrique. No segundo caso, “Comportamentos perturbadores”, verificamos que os alunos respondentes do Colégio D. Duarte e do Externato Santa Clara estão mais sensíveis e percecionam de forma significativamente mais intensa estes atos do que os alunos do Agrupamento de Escolas Infante D. Henrique.

**H<sub>0</sub>: Os alunos do ensino particular e os alunos do ensino público percecionam da mesma forma a gravidade dos comportamentos indisciplinados.**

**Quadro 3 - Perceção dos alunos do ensino público e privado relativamente à gravidade dos comportamentos indisciplinados**

	Ensino público/privado	N	Mean	Std. Deviation	t-test (sig)
Ofensas à dignidade pessoal e comportamentos disruptivos	Público	178	,087	,877	,057
	Privado	65	-,238	1,253	
Comportamentos perturbadores	Público	178	-,255	,860	,000
	Privado	65	,700	1,026	

**Conclusão:** Rejeitamos a hipótese nula de igualdade de médias, isto é, há diferenças significativas entre alunos do ensino público e do privado no que concerne a comportamentos perturbadores. Tal pode dever-se a um maior rigor disciplinar nos estabelecimentos do ensino privado.

No que concerne a “Ofensa à dignidade individual e comportamentos disruptivos” não se detetam diferenças significativas entre os alunos da amostra do público e do privado, ambos lhe atribuem idêntica gravidade.

**H<sub>0</sub>: Os alunos do sexo masculino e os alunos do sexo feminino percecionam da mesma forma a gravidade dos comportamentos indisciplinados.**

**Quadro 4 - Percepção dos alunos do sexo masculino e feminino relativamente à gravidade dos comportamentos indisciplinados**

	Sexo	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Ofensas à dignidade pessoal e comportamentos disruptivos	Masculino	146	-,175	1,055	,000
	Feminino	97	,263	,849	
Comportamentos perturbadores	Masculino	146	,077	1,002	,139
	Feminino	97	-,116	,990	

**Conclusão:** Os alunos da amostra do sexo feminino atribuem maior e significativa gravidade às “Ofensas à dignidade pessoal e comportamentos disruptivos” do que os do sexo masculino. No que concerne a “comportamentos perturbadores”, a percepção de gravidade é idêntica entre ambos os sexos.

**H<sub>0</sub>:** Os alunos dos vários tipos de ensino - Regular, CEF, Profissional - percebem da mesma forma a gravidade dos comportamentos indisciplinados.

**Quadro 5 - Percepção dos alunos dos vários tipos de ensino relativamente à gravidade dos comportamentos indisciplinados**

		N	Mean	Std. Deviation	Anova (sig)
Ofensas à dignidade pessoal e comportamentos disruptivos	Regular	112	,232	,649	,002
	CEF	82	-,267	1,204	
	Profissional	49	-,083	1,167	
	Total	243	,000	1,000	
Comportamentos perturbadores	Regular	112	-,236	,812	,000
	CEF	82	,467	1,118	
	Profissional	49	-,242	,916	
	Total	243	,000	1,000	

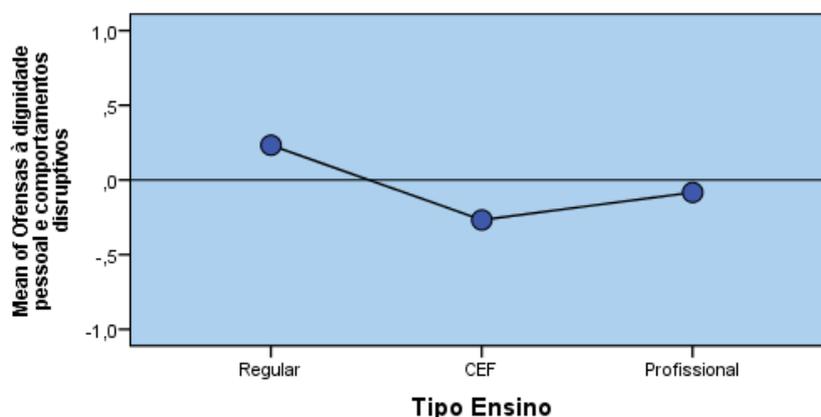
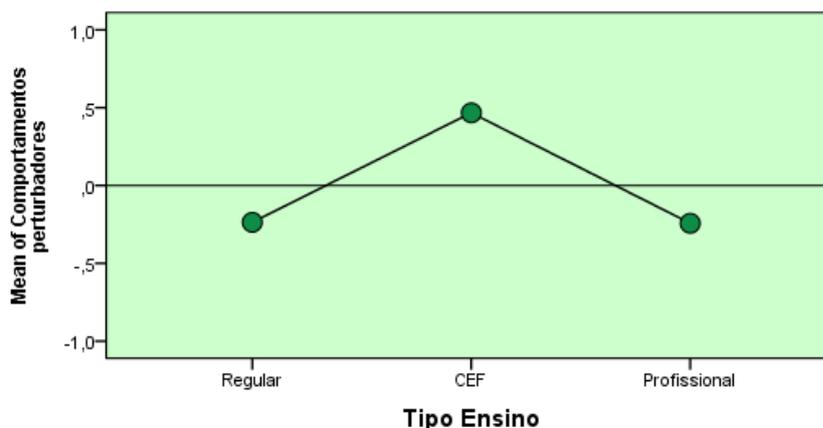
**Gráfico 14 - Percepção dos alunos dos vários tipos de ensino relativamente às ofensas à dignidade pessoal e comportamentos disruptivos**

Gráfico 15 - Perceção dos alunos dos vários tipos de ensino relativamente aos comportamentos perturbadores



**Conclusão:** Quer no que respeita a “Ofensas à dignidade pessoal e comportamentos disruptivos” quer a “Comportamentos perturbadores”, verificamos que há diferenças significativas entre os alunos da nossa amostra dos diversos tipos de ensino.

No primeiro caso “Ofensas à dignidade pessoal e comportamentos disruptivos”, os alunos do ensino regular consideram estes atos mais graves do que os dos CEF e Profissional.

No segundo caso “Comportamentos perturbadores”, os alunos dos CEF percebem estes atos de uma forma mais grave do que os alunos do Regular e Profissionais.

**H0: Os alunos dos dois ciclos de ensino observados – 3ºCEB e Secundário - percebem da mesma forma a gravidade dos comportamentos indisciplinados.**

Quadro 6 - Perceção dos alunos dos diferentes ciclos de ensino relativamente à gravidade dos comportamentos indisciplinados

	Ciclo de ensino ou equivalente	N	Mean	Std. Deviation	t-test (sig)
Ofensas à dignidade pessoal e comportamentos disruptivos	3ºCEB	155	-,057	1,005	,236
	Secundário	88	,101	,987	
Comportamentos perturbadores	3ºCEB	155	,162	1,044	,000
	Secundário	88	-,285	,848	

**Conclusão:** Os alunos do 3ºCEB percebem, de forma significativamente mais grave, os “Comportamentos perturbadores” do que os alunos do Secundário. No que respeita a “Ofensas à dignidade pessoal e comportamentos disruptivos”, não se detetam diferenças significativas.

**H<sub>0</sub>: Alunos com avaliação abaixo da média, na média e acima da média percebem da mesma forma a gravidade dos comportamentos indisciplinados.**

**Conclusão:** Não se detetam diferenças significativas entre o aproveitamento escolar e a percepção de gravidade dos atos indisciplinados. Contudo, é curioso observar que são os alunos com médias mais baixas que consideram menos graves os comportamentos considerados.

### 6.1.3 – Forma como os alunos classificam, quanto à intensidade (nº de vezes que ocorrem), alguns comportamentos observados

Selecionámos uma bateria de itens que identificam a intensidade dos comportamentos indisciplinados. As respostas, que classificam a intensidade de ocorrência de cada ato, encontram-se ordenadas por ordem decrescente da importância que lhes é atribuída. Por fim, recorreremos à análise fatorial para definir as ideias-chave subjacentes e procedemos a testes estatísticos.

**Quadro 7 - Classificação quanto à intensidade de alguns comportamentos indisciplinados**

Forma como os alunos classificam, quanto à sua intensidade, alguns comportamentos	N	Min	Max	Mean	Std. Dev
Conversar com os colegas.	243	1	5	3,94	,967
Mastigar pastilha elástica.	243	1	5	3,24	1,111
Chegar consecutivamente atrasado às aulas.	243	1	5	3,24	1,076
Responder sem prévia autorização do professor.	243	1	5	3,06	1,051
Sair do lugar sem a devida autorização.	243	1	5	2,89	1,082
Utilizar uma linguagem “vulgar” onde predominam os “palavrões”.	243	1	5	2,73	1,102
Discutir e/ou ofender os colegas.	243	1	5	2,63	1,200
Colocar os pés em cima das mesas e cadeiras ou permanecer sentado com uma postura inadequada.	243	1	5	2,37	1,152
Riscar mesas e cadeiras.	243	1	5	2,35	1,006
Entrar na sala de aula aos empurrões e aos pontapés à porta.	243	1	5	2,30	1,120
Discutir e/ou ofender o professor.	243	1	5	2,00	1,072
Sair da sala sem autorização do professor.	243	1	5	1,93	1,042
Agredir fisicamente os colegas.	243	1	5	1,84	1,160
Agredir fisicamente o professor.	242	1	5	1,40	,924
Valid N (listwise)	242				

Escala: 1-Nunca; 2-raramente; 3-às vezes; 4-Muitas vezes; 5-Sempre

Observamos que:

“Conversar com os colegas”, “Mastigar pastilha elástica”, “Chegar consecutivamente atrasado às aulas” e “Responder sem prévia autorização do professor” são comportamentos que ocorrem com bastante frequência, oscilando entre o às vezes e muitas vezes.

“Agredir fisicamente o professor”, “Agredir fisicamente os colegas”, “Sair da sala sem autorização do professor” e “Discutir e/ou ofender o professor” são comportamentos que nunca ou raramente acontecem.

Os restantes comportamentos sinalizados ocorrem por vezes.

Por análise fatorial, vamos tentar encontrar os fatores correspondentes às ideias-força subjacentes a estes itens. Desta análise resultam 2 fatores:

KMO = 0,899

Variância explicada 56,23%

1º fator – Acontecimentos incidentais (Alpha = 0.891)

<b>Discutir e/ou ofender o professor.</b>
<b>Discutir e/ou ofender os colegas.</b>
<b>Sair do lugar sem a devida autorização.</b>
<b>Utilizar uma linguagem “vulgar” onde predominam os “palavrões”.</b>
<b>Entrar na sala de aula aos empurrões e aos pontapés à porta.</b>
<b>Colocar os pés em cima das mesas e cadeiras ou permanecer sentado com uma postura inadequada.</b>
<b>Sair da sala sem autorização do professor.</b>
<b>Riscar mesas e cadeiras.</b>
<b>Responder sem prévia autorização do professor.</b>
<b>Agredir fisicamente os colegas.</b>
<b>Chegar consecutivamente atrasado às aulas.</b>

2º fator – Acontecimentos normais. (Alpha = 0,846)

<b>Agredir fisicamente o professor.</b>	<b>Negativa</b>
<b>Conversar com os colegas.</b>	
<b>Mastigar pastilha elástica.</b>	

Note-se que “Agredir fisicamente o professor” se associa negativamente às restantes variáveis. Deve ler-se como um acontecimento anormal.

Nota: para o cálculo de Alpha invertemos o sentido da variável “Agredir fisicamente o professor”, a fim de transformar a matriz em definida positiva.

Testes estatísticos

**H<sub>0</sub>: A percepção sobre a intensidade de ocorrência de comportamentos indisciplinados é idêntica em todas as escolas observadas.**

**Quadro 8 - Percepção dos alunos das diferentes escolas relativamente à intensidade de ocorrências de comportamentos indisciplinados**

	N	Mean	Std. Dev	Anova (sig)	
Acontecimentos incidentais	Clara de Resende	81	-,014	,895	,014
	Agr. Escolas do Viso	31	,461	,669	
	Esc Sec Inês de Castro - Canidelo	49	,084	1,062	
	Colégio D. Duarte - Porto	35	-,059	1,054	
	Externato Santa Clara - Porto	30	-,478	1,087	
	Agr Esc Infante D Henrique - Porto	17	-,049	1,226	
	Total	243	,000	1,000	
Acontecimentos normais	Clara de Resende	81	-,333	,747	,000
	Agr. Escolas do Viso	31	-,086	,638	
	Esc Sec Inês de Castro - Canidelo	49	-,182	,983	
	Colégio D. Duarte - Porto	35	,409	1,191	
	Externato Santa Clara - Porto	30	,416	1,193	
	Agr Esc Infante D Henrique - Porto	17	,694	1,085	
	Total	243	,000	1,000	

Gráfico 16 - Perceção dos alunos das diferentes escolas relativamente aos acontecimentos incidentais

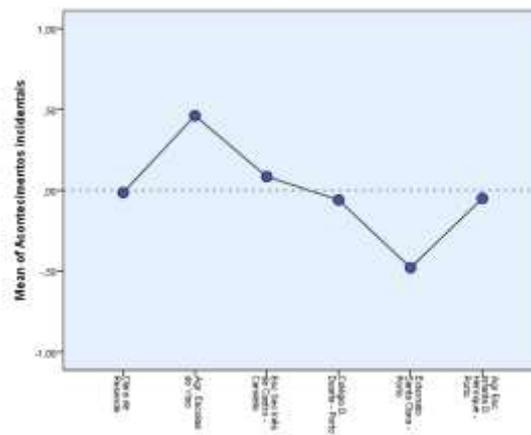
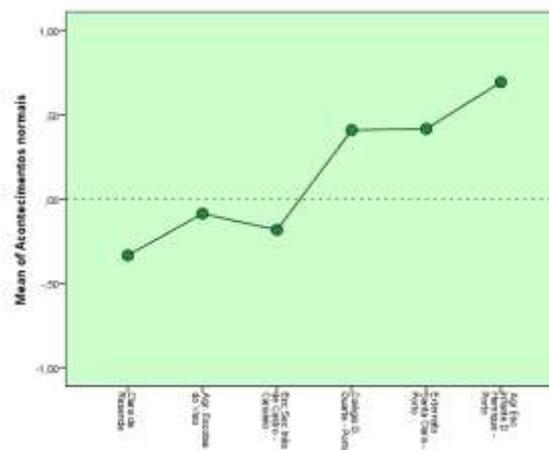


Gráfico 17 - Perceção dos alunos das diferentes escolas relativamente aos acontecimentos normais



**Conclusão:** Há diferenças significativas, estatisticamente relevantes, no que respeita à intensidade de comportamentos indisciplinados nos dois níveis considerados – acontecimentos incidentais e acontecimentos normais. No Agrupamento de Escolas do Viso ocorrem significativamente, de acordo com os alunos respondentes, mais acontecimentos incidentais do que no Externato Santa Clara; os acontecimentos normais ocorrem significativamente mais no Agrupamento de Escolas Infante D. Henrique do que no Agrupamento de Escolas Clara de Resende.

**H<sub>0</sub>:** A perceção sobre a intensidade de ocorrência de comportamentos indisciplinados é idêntica no ensino público e no privado.

**Quadro 9 - Percepção dos alunos do ensino público e privado relativamente à intensidade de ocorrência de comportamentos indisciplinados**

	Ensino público/privado	N	Mean	Std. Dev	t-test (sig)
Acontecimentos incidentais	Público	178	,092	,954	,017
	Privado	65	-,252	1,082	
Acontecimentos normais	Público	178	-,150	,880	,001
	Privado	65	,412	1,183	

**Conclusão:** Há diferenças significativas quer ao nível de acontecimentos incidentais quer ao nível de acontecimentos normais, relativamente à intensidade de ocorrências: no ensino público ocorrem significativamente mais acontecimentos incidentais do que no ensino privado; já no que reporta a acontecimentos normais, estes ocorrem significativamente mais no ensino privado do que no público.

**H<sub>0</sub>:** A percepção dos alunos de sexo masculino sobre a intensidade de ocorrência de comportamentos indisciplinados é idêntica à dos alunos do sexo feminino.

**Quadro 10 - Percepção dos alunos do sexo masculino e feminino relativamente à intensidade de ocorrência de comportamentos indisciplinados**

	Sexo	N	Mean	Std. Dev	t-test
Acontecimentos incidentais	Masculino	146	-,181	,958	,000
	Feminino	97	,272	1,003	
Acontecimentos normais	Masculino	146	,169	1,131	,000
	Feminino	97	-,254	,690	

**Conclusão:** Os alunos da nossa amostra do sexo masculino percebem significativamente menos ocorrências de acontecimentos incidentais e mais ocorrências de acontecimentos normais do que os alunos do sexo feminino.

**H<sub>0</sub>:** A percepção sobre a intensidade de ocorrência de comportamentos indisciplinados é idêntica em todos os tipos de ensino – Regular, CEF e Profissional.

**Quadro 11 - Percepção dos alunos dos diferentes tipos de ensino relativamente à intensidade de ocorrência de comportamentos indisciplinados**

Tipo de ensino		N	Mean	Std. Dev	Anova (sig)
Acontecimentos incidentais	Regular	112	,117	,863	.062
	CEF	82	-,210	1,108	
	Profissional	49	,084	1,062	
	Total	243	,000	1,000	
Acontecimentos normais	Regular	112	-,265	,724	,000
	CEF	82	,471	1,162	
	Profissional	49	-,182	,983	
	Total	243	,000	1,000	

**Conclusão:** Relativamente a “Acontecimentos incidentais”, não rejeitamos a hipótese de que seja idêntica a intensidade de ocorrências nos três tipos de ensino observados. Relativamente a “Acontecimentos normais”, verificamos que estes ocorrem significativamente mais nos CEF do que no ensino regular e no profissional.

**H<sub>0</sub>:** A percepção sobre a intensidade de ocorrência de comportamentos indisciplinados é idêntica em todos os ciclos de ensino.

**Quadro 12 - Percepção dos alunos dos diferentes ciclos de ensino relativamente à intensidade de ocorrência de comportamentos indisciplinados**

	Ciclo de ensino ou equivalente	N	Mean	Std. Dev	T-Test (sig)
Acontecimentos incidentais	3ºCEB	155	-,078	,992	,103
	Secundário	88	,138	1,003	
Acontecimentos normais	3ºCEB	155	,179	1,050	,000
	Secundário	88	-,315	,819	

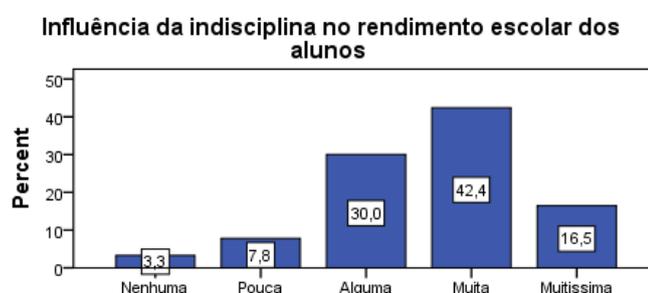
**Conclusão:** No 3º CEB ocorrem significativamente mais “Acontecimentos normais” do que no Secundário. Quanto a “Acontecimentos incidentais”, não rejeitamos a hipótese de a intensidade de ocorrências ser idêntica em ambos os ciclos.

#### 6.1.4 – Influência da indisciplina no rendimento escolar dos alunos

A indisciplina tem implicações no rendimento escolar dos alunos, como podemos observar na tabela e gráfico seguintes:

**Tabela 14 - Influência da indisciplina no rendimento escolar dos alunos**

Influência da indisciplina no rendimento escolar dos alunos	Frequency	Valid Percent
Nenhuma	8	3,3
Pouca	19	7,8
Alguma	73	30,0
Muita	103	42,4
Muitíssima	40	16,5
Total	243	100,0

**Gráfico 18 - Influência da indisciplina no rendimento escolar dos alunos****Gráfico 7: Influência da indisciplina no rendimento escolar dos alunos – SPSS – Statistics**

A indisciplina, de acordo com os alunos da nossa amostra, influencia muitas vezes (42,4%), o rendimento escolar dos alunos; algumas vezes, segundo 30%; muitíssimo de acordo, com 16,5%; e tem pouca ou nenhuma influência para 11,1% dos alunos.

### 6.1.5 – Estratégias para a construção do sucesso escolar

Selecionámos uma bateria de itens que catalogam estratégias para a construção do sucesso escolar. As respostas que classificam a importância de cada estratégia encontram-se ordenadas por ordem decrescente da importância que lhes é atribuída. Por fim, recorreremos à análise fatorial para definir as ideias-chave subjacentes e procedemos a testes estatísticos.

Quadro 13 - Estratégias para a construção do sucesso escolar

Estratégias para a construção do sucesso escolar	N	Min	Max	Mean	Std. Dev
Mantenho uma boa relação com os professores.	242	1	5	3,73	1,093
Tiro apontamentos das aulas.	242	1	5	3,24	1,160
Coloco as dúvidas aos professores nas aulas.	242	1	5	3,16	1,078
Recorro às tecnologias da informação.	242	1	5	3,05	1,206
Pesquisa na Internet conteúdos vistos.	242	1	5	2,93	1,201
Vejo filmes e documentários.	242	1	5	2,91	1,259
Faço esquemas da matéria.	242	1	5	2,79	1,262
Debato ideias com colegas.	242	1	5	2,74	1,143
Faço o resumo das aulas.	242	1	5	2,73	1,190
Estudo as matérias lecionadas após as aulas.	242	1	5	2,60	1,074
Estudo todos os dias para os testes.	241	1	5	2,26	1,156
Leio livros e enciclopédias.	242	1	5	2,12	1,176
Frequento explicações/centros de estudo.	241	1	5	1,95	1,314
Faço os TPCs com a ajuda de um familiar.	242	1	5	1,90	1,142
Valid N (listwise)	240				

Escala: 1-Nunca; 2-raramente; 3-às vezes; 4-Muitas vezes; 5-Sempre

Observamos que:

As estratégias visando o sucesso escolar passam muitas vezes por manter uma boa relação com os professores, tirar apontamentos nas aulas e colocar as dúvidas aos professores nas aulas;

As estratégias menos utilizadas, quase nunca, são fazer os TPC com a ajuda de familiares e frequentar explicações/centro de estudos.

Da análise fatorial resultam 3 fatores correspondentes às ideias-força subjacentes a estes itens:

Análise fatorial

KMO = 0,822

Variância explicada 55,22%

1º Fator – Uso de materiais informáticos e digitais e intercâmbio de ideias (Alpha= 76%)

---

**Pesquisa na Internet conteúdos vistos.**

**Recorro às tecnologias da informação.**

**Vejo filmes e documentários.**

**Leio livros e enciclopédias.**

**Debato ideias com colegas.**

---

## 2º Fator – Organização (Alpha = 74,6%)

Tiro apontamentos das aulas.
Faço o resumo das aulas.
Mantenho uma boa relação com os professores.
Faço esquemas da matéria.
Coloco as dúvidas aos professores nas aulas.

## 3º Fator – Apoios e sentido de responsabilidade (Alpha = 74,7%)

Frequento explicações/centros de estudo.
Estudo todos os dias para os testes.
Faço os TPCs com a ajuda de um familiar.
Estudo as matérias lecionadas após as aulas.

## Testes estatísticos

**H<sub>0</sub>: As estratégias com vista ao sucesso escolar plasmadas nos fatores “Uso de materiais informáticos e digitais e intercâmbio de ideias”, “Organização” e “Apoios e sentido de responsabilidade” são encaradas de forma idêntica pelas escolas observadas.**

Quadro 14 - Estratégias com vista ao sucesso escolar usadas pelas diferentes escolas

	N	Mean	Std. Dev	Anova (sig)	
Uso de materiais informáticos e digitais e intercâmbio de ideias	Clara de Resende	81	-,067	,9286	,235
	Agr. Escolas do Viso	31	,079	,9738	
	Esc Sec Inês de Castro - Canidelo	49	,259	,9165	
	Colégio D. Duarte - Porto	35	-,069	1,1230	
	Externato Santa Clara - Porto	30	-,016	1,1629	
	Agr Esc Infante D Henrique - Porto	17	-,403	,9472	
	Total	243	,000	,9979	
Organização	Clara de Resende	81	,117	,8184	,014

	Agr. Escolas do Viso	31	<b>,045</b>	1,0921	
	Esc Sec Inês de Castro - Canidelo	49	<b>,073</b>	,9282	
	Colégio D. Duarte - Porto	35	<b>-,066</b>	1,1572	
	Externato Santa Clara - Porto	30	<b>,077</b>	1,0409	
	Agr Esc Infante D Henrique - Porto	17	<b>-,849</b>	1,0994	
	Total	243	<b>,000</b>	,9979	
Apoios e sentido de responsabilidade	Clara de Resende	81	<b>,259</b>	,8924	<b>,000</b>
	Agr. Escolas do Viso	31	<b>-,380</b>	,7542	
	Esc Sec Inês de Castro - Canidelo	49	<b>-,474</b>	,9762	
	Colégio D. Duarte - Porto	35	<b>,005</b>	1,1066	
	Externato Santa Clara - Porto	30	<b>,312</b>	1,0657	
	Agr Esc Infante D Henrique - Porto	17	<b>,265</b>	,9649	
	Total	243	<b>,000</b>	,9979	

Gráfico 19 - A estratégia de sucesso escolar, organização, usada pelas diferentes escolas

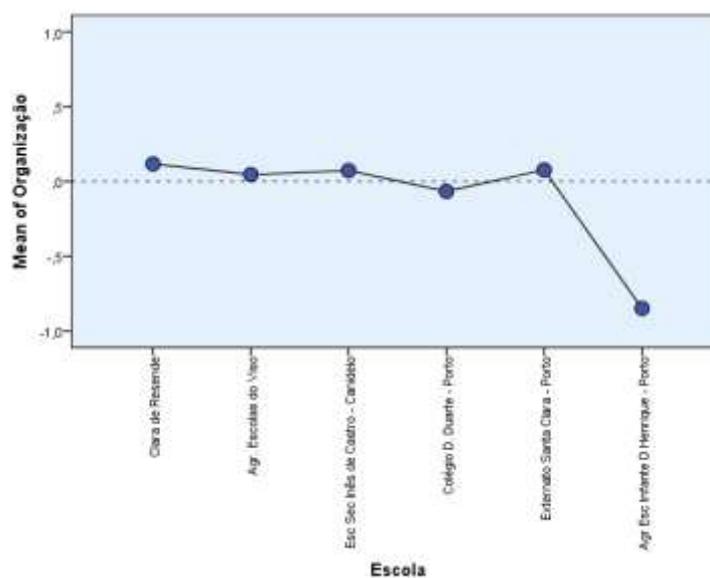
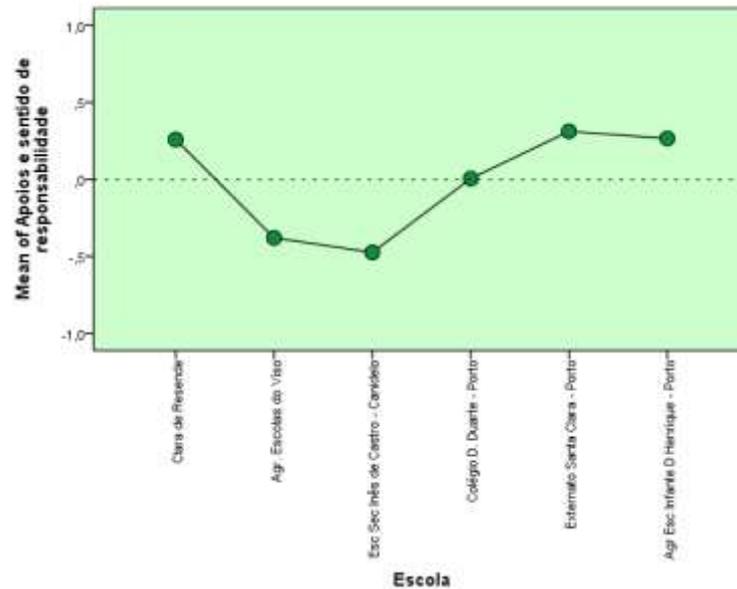


Gráfico 20 - A estratégia de sucesso escolar, apoios e sentido de responsabilidade, usada pelas diferentes escolas



**Conclusão:** Existem diferenças significativas, ao nível dos fatores “Organização” e “Apoios e sentido de responsabilidade” a nível das escolas observadas. Assim, quanto à “Organização”, como estratégia de sucesso, observamos que os alunos respondentes do Agrupamento de Escolas Infante D. Henrique percecionam este fator de forma significativamente mais negativa do que as restantes; quanto a “Apoios e sentido de responsabilidade”, como estratégia de sucesso, observamos que os alunos respondentes do Agrupamento de Escolas Clara de Resende e do Externato Santa Clara e Agrupamento de Escolas Infante D. Henrique têm uma perspetiva significativamente mais positiva do que os do Agrupamento de Escolas do Viso e Escola Secundária Inês de Castro.

No que respeita a “uso de materiais informáticos e digitais e intercâmbio de ideias”, não detetamos diferenças significativas entre as escolas.

**H<sub>0</sub>:** As estratégias com vista ao sucesso escolar plasmadas nos fatores “Uso de materiais informáticos e digitais e intercâmbio de ideias”, “Organização” e “Apoios e sentido de responsabilidade” são encaradas de forma idêntica por alunos do ensino público e do ensino privado.

**Conclusão:** Não se detetam diferenças significativas.

**H<sub>0</sub>: As estratégias com vista ao sucesso escolar plasmadas nos fatores “Uso de materiais informáticos e digitais e intercâmbio de ideias”, “Organização” e “Apoios e sentido de responsabilidade” são encaradas de forma idêntica por alunos do sexo masculino e do sexo feminino.**

**Quadro 15 - Estratégias com vista ao sucesso escolar usadas pelos alunos do sexo masculino e feminino**

	Sexo	N	Mean	Std. Dev	t-test (sig)
Uso de materiais informáticos e digitais e intercâmbio de ideias	Masculino	146	,024	1,1080	,627
	Feminino	97	-,036	,8086	
Organização	Masculino	146	-,265	,9829	,000
	Feminino	97	,400	,8848	
Apoios e sentido de responsabilidade	Masculino	146	,025	1,0717	,616
	Feminino	97	-,038	,8793	

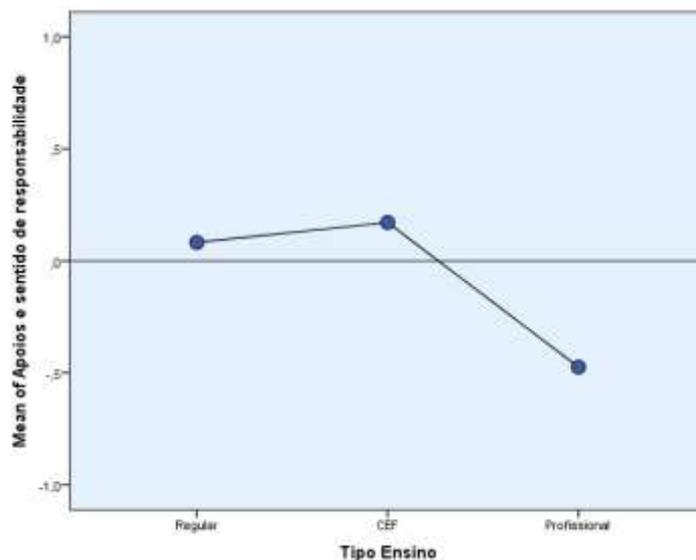
**Conclusão:** Os alunos do sexo feminino da nossa amostra encaram de forma significativamente mais positiva do que os alunos do sexo masculino o fator “organização” como estratégia de sucesso. Nos restantes fatores não se registam diferenças significativas.

**H<sub>0</sub>: As estratégias com vista ao sucesso escolar plasmadas nos fatores “Uso de materiais informáticos e digitais e intercâmbio de ideias”, “Organização” e “Apoios e sentido de responsabilidade” são encaradas de forma idêntica pelos tipos de ensino observados.**

**Quadro 16 - Estratégias com vista ao sucesso escolar usadas pelos alunos dos diferentes tipos de ensino**

	Tipo de ensino	N	Mean	Std. Dev	Anova (sig)
Uso de materiais informáticos e digitais e intercâmbio de ideias	Regular	112	-,026	,9392	,102
	CEF	82	-,119	1,1013	
	Profissional	49	,259	,9165	
	Total	243	,000	,9979	
Organização	Regular	112	,097	,8978	,145
	CEF	82	-,176	1,1457	
	Profissional	49	,073	,9282	
	Total	243	,000	,9979	
Apoios e sentido de responsabilidade	Regular	112	,082	,9000	,001
	CEF	82	,171	1,0610	
	Profissional	49	-,474	,9762	
	Total	243	,000	,9979	

Gráfico 21 - A estratégia de sucesso escolar, apoios e sentido de responsabilidade, usada pelos alunos dos diferentes tipos de ensino



**Conclusão:** Os “apoios e sentido de responsabilidade” como estratégias de sucesso são encarados de forma significativamente diferente pelos vários tipos de ensino. Regular e CEF têm uma perspectiva significativamente mais positiva do que os alunos do ensino Profissional. No que respeita aos restantes fatores, não detetamos diferenças significativas entre os três tipos de ensino.

**H<sub>0</sub>:** As estratégias com vista ao sucesso escolar plasmadas nos fatores “Uso de materiais informáticos e digitais e intercâmbio de ideias”, “Organização” e “Apoios e sentido de responsabilidade” são encaradas de forma idêntica pelos ciclos de ensino – 3º CEB e Secundário.

Quadro 17 - Estratégias com vista ao sucesso escolar usadas pelos alunos dos diferentes ciclos de ensino

	Ciclo de ensino ou equivalente	N	Mean	Std. Dev	t-test (sig)
Uso de materiais informáticos e digitais e intercâmbio de ideias	3ºCEB	155	-,144	1,0482	,001
	Secundário	88	,254	,8501	
Organização	3ºCEB	155	-,053	1,0741	,242
	Secundário	88	,093	,8451	
Apoios e sentido de responsabilidade	3ºCEB	155	,117	,9885	,015
	Secundário	88	-,206	,9865	

**Conclusão:** Os alunos do 3º CEB da nossa amostra têm percepções significativamente diferentes das dos alunos do Secundário sobre a importância do “uso de materiais informáticos e digitais e intercâmbio de ideias” e “apoios e sentido de responsabilidade” na construção do sucesso. Os alunos do 3ºCEB relevam significativamente mais os apoios e sentido de responsabilidade e os alunos do Secundário, o uso das tecnologias e o intercâmbio de ideias. Quanto à “organização”, não se detetam diferenças significativas.

### 6.1.6 – Efeitos que a indisciplina provoca nos alunos

Selecionámos uma bateria de itens que identificam os efeitos que a indisciplina provoca nos alunos. As respostas que classificam cada um desses efeitos encontram-se ordenadas por ordem decrescente da importância que lhes é atribuída. Por fim, recorreremos à análise fatorial para definir as ideias-chave subjacentes e procedemos a testes estatísticos.

**Quadro 18 - Efeitos que a indisciplina provoca nos alunos**

Efeitos que a indisciplina provoca nos alunos	N	Min	Max	Mean	Std. Dev
Maus resultados escolares	243	1	5	3,30	1,212
Desmotivação na aprendizagem	243	1	5	3,21	1,230
Desejo de fugir às suas tarefas	243	1	5	3,19	1,245
Desejo de abandonar a escola	243	1	5	3,14	1,477
Aumento da irritabilidade	243	1	5	3,12	1,276
Stress	243	1	5	2,93	1,289
Frustração	243	1	5	2,89	1,235
Absentismo	243	1	5	2,79	1,251
Abandono escolar	243	1	5	2,77	1,416
Diminuição da autoestima	243	1	5	2,74	1,373
Má socialização	243	1	5	2,66	1,261
Valid N (listwise)	243				

Escala: 1-Não provoca; 2-Provoca pouco; 3-Provoca algum; 4-Provoca muito; 5-Provoca muitíssimo

Verificamos que:

Entre Algum e Muito está o efeito que a indisciplina causa nos alunos da nossa amostra, nomeadamente “Maus resultados escolares”, “Desmotivação na aprendizagem”, “Desejo de fugir às tarefas”, “Desejo de abandonar a escola” e “alguma irritabilidade”.

Algures entre Pouco e Algum está o efeito na “Má socialização”, “Diminuição da autoestima”, “Abandono escolar”, “Absentismo”, “Frustração” e “Stress”.

Da análise fatorial resultam 2 fatores correspondentes às ideias-força subjacentes a estes itens:

Análise fatorial

KMO =0,886

Variância explicada 62,19%

1º Fator – Vontade de fuga à responsabilidade (Alpha = 86,8%)

Desejo de fugir às suas tarefas
Maus resultados escolares
Abandono escolar
Desejo de abandonar a escola
Aumento da irritabilidade
Absentismo

2º Fator – Insegurança (Alpha = 83,2%)

Má socialização
Stress
Frustração
Diminuição da autoestima
Desmotivação na aprendizagem

Testes estatísticos

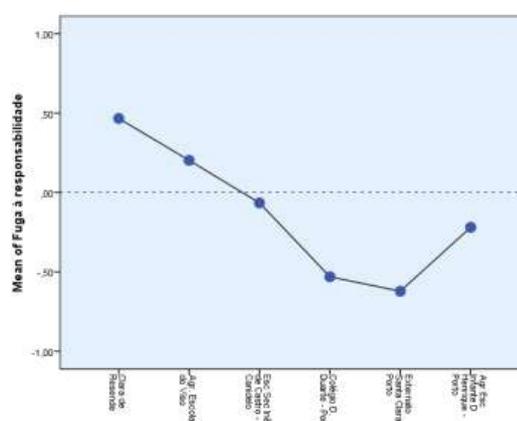
**H<sub>0</sub>: Os efeitos que a indisciplina provoca nos alunos são idênticos em todas as escolas observadas.**

**Quadro 19 - Efeitos que a indisciplina provoca nos alunos das diferentes escolas**

		N	Mean	Std. Dev	Anova(sig)
Fuga à responsabilidade	Clara de Resende	81	,467	,790	,000
	Agr. Escolas do Viso	31	,202	1,094	
	Esc Sec Inês de Castro - Canidelo	49	-,065	,987	

	Colégio D. Duarte - Porto	35	-,530	,829	
	Externato Santa Clara - Porto	30	-,621	1,029	
	Agr Esc Infante D Henrique - Porto	17	-,219	,927	
	Total	243	,000	1,000	
Insegurança	Clara de Resende	81	-,157	,975	,198
	Agr. Escolas do Viso	31	,194	1,000	
	Esc Sec Inês de Castro - Canidelo	49	-,005	1,083	
	Colégio D. Duarte - Porto	35	,319	,888	
	Externato Santa Clara - Porto	30	-,041	1,008	
	Agr Esc Infante D Henrique - Porto	17	-,171	,994	
	Total	243	,000	1,000	

Gráfico 22 - O efeito da indisciplina, fuga à responsabilidade, observado nas diferentes escolas



**Conclusão:** Os efeitos que a indisciplina provoca nos alunos são percecionados de forma significativamente diferente pelos alunos que responderam ao questionário das diferentes escolas no que concerne ao fator “Vontade de fuga à responsabilidade”: significativamente maior nos alunos do Agrupamento de Escolas Clara de Resende e Viso do que no Externato Santa Clara e Colégio D. Duarte. No que respeita a “Insegurança”, não há diferenças significativas.

**H<sub>0</sub>:** Os efeitos que a indisciplina provoca, ao nível de “Vontade de fuga à responsabilidade” e “Insegurança”, são idênticos no ensino privado e no ensino público.

**Quadro 20 - Efeitos que a indisciplina provoca nos alunos do ensino público e privado**

	Ensino público/privado	N	Mean	Std. Dev	t-test (sig)
Fuga à responsabilidade	Público	178	<b>,208</b>	,946	<b>,000</b>
	Privado	65	<b>-,572</b>	,920	
Insegurança	Público	178	<b>-,055</b>	1,012	,150
	Privado	65	<b>,152</b>	,955	

**Conclusão:** Há diferenças significativas entre os efeitos que a indisciplina provoca nos alunos da nossa amostra do ensino público e do privado ao nível do fator “Vontade de fuga à responsabilidade”, sendo significativamente mais intensa no público do que no privado. Quanto à Insegurança, não se registam diferenças significativas.

**H<sub>0</sub>:** Alunos do sexo masculino percecionam os efeitos que a indisciplina provoca, ao nível de “Vontade de fuga à responsabilidade” e “Insegurança”, de forma idêntica à dos alunos do sexo feminino.

**Quadro 21 - Efeitos que a indisciplina provoca nos alunos do sexo masculino e feminino**

	Sexo	N	Mean	Std. Dev	Std. Error Mean
Fuga à responsabilidade	Masculino	146	-,142	,959	<b>,006</b>
	Feminino	97	,214	1,026	
Insegurança	Masculino	146	,000	1,012	,985
	Feminino	97	-,001	,985	

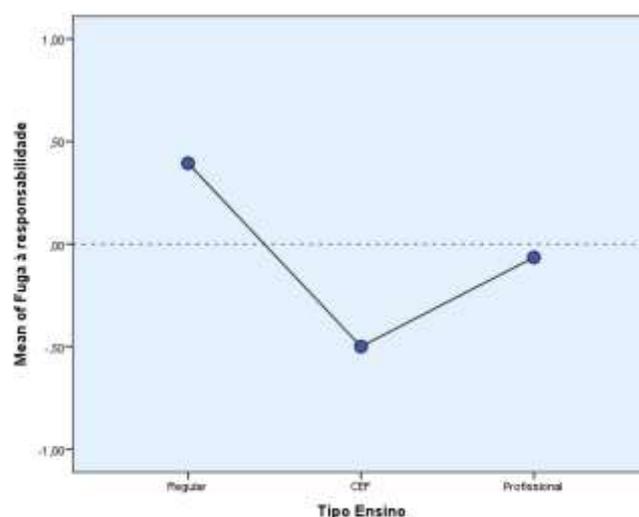
**Conclusão:** Os alunos do sexo feminino percecionam de forma significativamente mais intensa, os efeitos que a indisciplina provoca na “Vontade de fuga à responsabilidade”. Quanto a Insegurança, não se detetam diferenças significativas entre os géneros.

**H<sub>0</sub>:** Os efeitos que a indisciplina provoca nos alunos dos diferentes tipos de ensino, ao nível de “Vontade de fuga à responsabilidade” e “Insegurança”, são idênticos.

Quadro 22 - Efeitos que a indisciplina provoca nos alunos dos diferentes tipos de ensino

Tipo de ensino		N	Mean	Std. Dev	Anova (sig)
Fuga à responsabilidade	Regular	112	,393	,887	,000
	CEF	82	-,499	,927	
	Profissional	49	-,065	,987	
	Total	243	,000	1,000	
Insegurança	Regular	112	-,060	,990	,606
	CEF	82	,085	,966	
	Profissional	49	-,005	1,083	
	Total	243	,000	1,000	

Gráfico 23 - O efeito da indisciplina, fuga à responsabilidade, sentido pelos alunos dos diferentes tipos de ensino



**Conclusão:** Nos alunos dos CEF, a “Vontade de fuga à responsabilidade” é significativamente menor do que nos do ensino regular. Quanto à insegurança, não se registam diferenças significativas entre os três tipos de ensino.

**H<sub>0</sub>:** Os efeitos que a indisciplina provoca, ao nível de “Fuga à responsabilidade” e “Insegurança”, são idênticos nos ciclos de ensino 3<sup>o</sup>CEB e Secundário.

**Quadro 23 - Efeitos que a indisciplina provoca nos alunos dos diferentes ciclos de ensino**

	Ciclo de ensino ou equivalente	N	Mean	Std. Dev	t-test (sig)
Fuga à responsabilidade	3ºCEB	155	<b>-,1174</b>	,99821	<b>,015</b>
	Secundário	88	<b>,2068</b>	,97468	
Insegurança	3ºCEB	155	<b>,0436</b>	,97795	,368
	Secundário	88	<b>-,0769</b>	1,03891	

**Conclusão:** Nos alunos do Ensino Secundário, a “Vontade de fuga à responsabilidade” como efeito que a indisciplina provoca, é significativamente mais intensa do que nos do 3º CEB. Relativamente à “Insegurança”, não se detetam diferenças significativas entre os ciclos de ensino.

### 6.1.7– Principais causas do insucesso escolar

Selecionámos uma bateria de itens que identificam, de acordo com os alunos da nossa amostra, as causas do insucesso escolar. As respostas que classificam cada uma destas causas encontram-se ordenadas por ordem decrescente da importância que lhes é atribuída. Por fim, recorreremos à análise fatorial para definir as ideias-chave subjacentes e procedemos a testes estatísticos.

**Quadro 24 - Principais causas do insucesso escolar**

Principais causas do insucesso escolar	N	Min	Max	Mean	Std. Dev
Mau comportamento dos alunos	243	1	5	3,69	1,033
Elevada carga horária	242	1	5	3,62	1,234
Alunos que denotam falta de interesse	243	1	5	3,48	1,026
Falta da autoridade do professor	243	1	5	3,47	1,190
Empenho inadequado dos alunos	243	1	5	3,40	,949
Ausência de métodos de estudo e de trabalho	243	1	5	3,38	1,062
Programas extensos e inadequados	242	1	5	3,38	1,087
Incorretos instrumentos de avaliação	243	1	5	3,36	1,128
Métodos pedagógicos inapropriados	242	1	5	3,28	1,139
Absentismo dos professores	243	1	5	3,16	1,114
Deficiente relação pedagógica	242	1	5	3,12	1,023
Regime de aprovação/reprovação anual	242	1	5	3,04	1,130
Falta de supervisão dos pais das atividades escolares dos filhos	243	1	5	3,03	1,144
Currículo escolar uniforme desajustado a diferentes alunos/escolas	241	1	5	2,95	1,036
Alunos com baixas capacidades	243	1	5	2,91	1,035

Turmas grandes	243	1	5	2,89	1,113
Aspirações sociais das famílias relativamente ao futuro dos filhos	243	1	5	2,89	1,124
Nível cultural da família	243	1	5	2,51	1,151
Nível económico da família	243	1	5	2,44	1,135
Valid N (listwise)	240				

Escala: 1-Não provoca nenhum insucesso; 2-Provoca pouco insucesso; 3-Provoca algum insucesso; 4-Provoca muito insucesso; 5-Provoca muitíssimo insucesso

Observamos que:

O “Mau comportamento dos alunos”, a “Elevada carga horária” e “Alunos que denotam falta de interesse” são elementos que provocam mais insucesso, entre o algum e o muito;

O “Nível económico da família” e o “Nível cultural da família” são os elementos que provocam menos insucesso, entre o pouco e algum.

Da análise fatorial resultam 5 fatores correspondentes às ideias-força subjacentes a estes itens:

Análise fatorial

KMO =0,847

Variância explicada 62,19%

1º Fator – Causas institucionais (Alpha = 73,9%)

**Incorretos instrumentos de avaliação**

**Métodos pedagógicos inapropriados**

**Deficiente relação pedagógica**

**Absentismo dos professores**

**Currículo escolar uniforme desajustado a diferentes alunos/escolas**

2º Fator – Problemas logísticos (Alpha = 74%)

**Turmas grandes**

**Elevada carga horária**

**Falta da autoridade do professor**

**Programas extensos e inadequados**

**Mau comportamento dos alunos**

**Regime de aprovação/reprovação anual**

## 3º Fator – Características individuais (Alpha = 66,4%)

---

 Empenho inadequado dos alunos

---

 Ausência de métodos de estudo e de trabalho

---

 Alunos com baixas capacidades
 

---

## 4º Fator – Níveis económico e cultural da família

---

 Nível económico da família

---

 Nível cultural da família
 

---

## 5º Fator – Controlo

---

 Falta de supervisão dos pais das atividades escolares dos filhos

---

 Aspirações sociais das famílias relativamente ao futuro dos filhos

---

 Alunos que denotam falta de interesse
 

---

## Testes Estatísticos

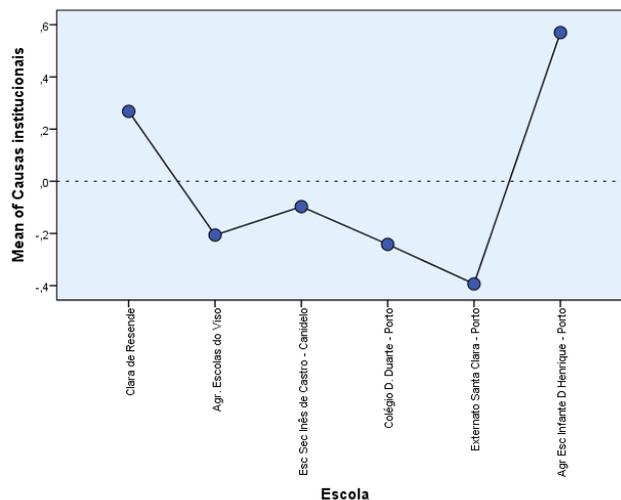
**H<sub>0</sub>: As causas do insucesso escolar são percecionadas de forma idêntica nas escolas observadas.**

**Quadro 25 - Causas do insucesso escolar percecionadas nas diferentes escolas**

		N	Mean	Std. Dev	Anova (sig)
Causas institucionais	Clara de Resende	81	,268	,8589	,001
	Agr. Escolas do Viso	31	-,206	1,1956	
	Esc Sec Inês de Castro - Canidelo	49	-,097	,9371	
	Colégio D. Duarte - Porto	35	-,242	1,0225	
	Externato Santa Clara - Porto	30	-,393	1,1195	
	Agr Esc Infante D Henrique - Porto	17	,570	,6255	
	Total	243	,000	1,0000	
	Problemas logísticos	Clara de Resende	81	,168	

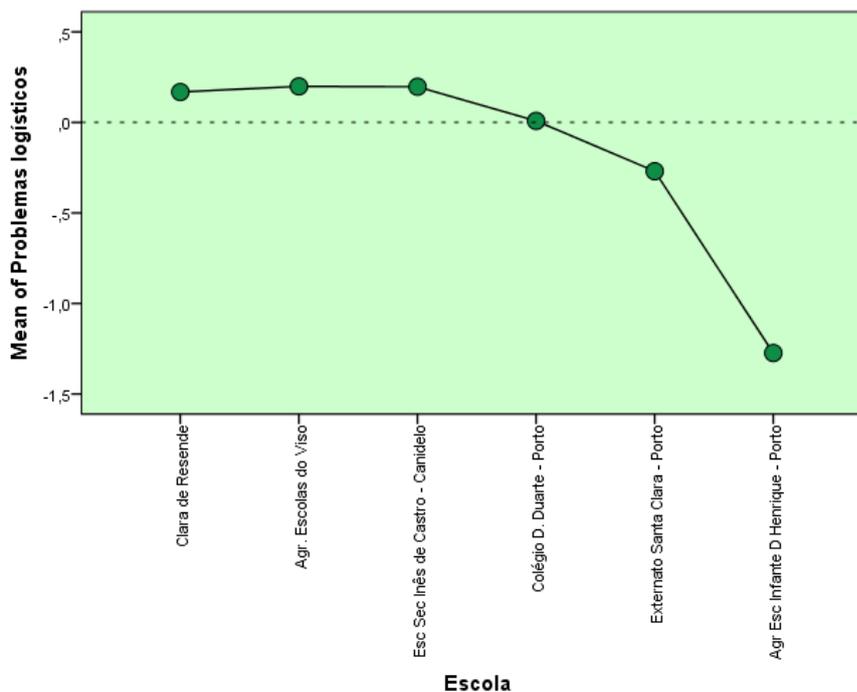
	Agr. Escolas do Viso	31	,199	,9905	
	Esc Sec Inês de Castro - Canidelo	49	,197	,9602	
	Colégio D. Duarte - Porto	35	,008	,7711	
	Externato Santa Clara - Porto	30	-,269	1,0644	
	Agr Esc Infante D Henrique - Porto	17	-,1274	1,1626	
	Total	243	,000	1,0000	
Características individuais	Clara de Resende	81	-,119	,9768	,537
	Agr. Escolas do Viso	31	,061	1,0227	
	Esc Sec Inês de Castro - Canidelo	49	,078	1,0171	
	Colégio D. Duarte - Porto	35	,078	,7815	
	Externato Santa Clara - Porto	30	-,141	1,2526	
	Agr Esc Infante D Henrique - Porto	17	,320	,9441	
	Total	243	,000	1,0000	
Níveis económico e cultural da família	Clara de Resende	81	-,076	,9702	,060
	Agr. Escolas do Viso	31	,132	,8335	
	Esc Sec Inês de Castro - Canidelo	49	-,219	1,1300	
	Colégio D. Duarte - Porto	35	-,094	,7317	
	Externato Santa Clara - Porto	30	,468	1,0259	
	Agr Esc Infante D Henrique - Porto	17	,123	1,2581	
	Total	243	,000	1,0000	
Controlo	Clara de Resende	81	,270	,9094	,001
	Agr. Escolas do Viso	31	,158	,6842	
	Esc Sec Inês de Castro - Canidelo	49	,084	,8811	
	Colégio D. Duarte - Porto	35	-,187	,9311	
	Externato Santa Clara - Porto	30	-,449	1,0591	
	Agr Esc Infante D Henrique - Porto	17	-,641	1,6051	
	Total	243	,000	1,0000	

Gráfico 24 - Causas institucionais sentidas pelos alunos das diferentes escolas



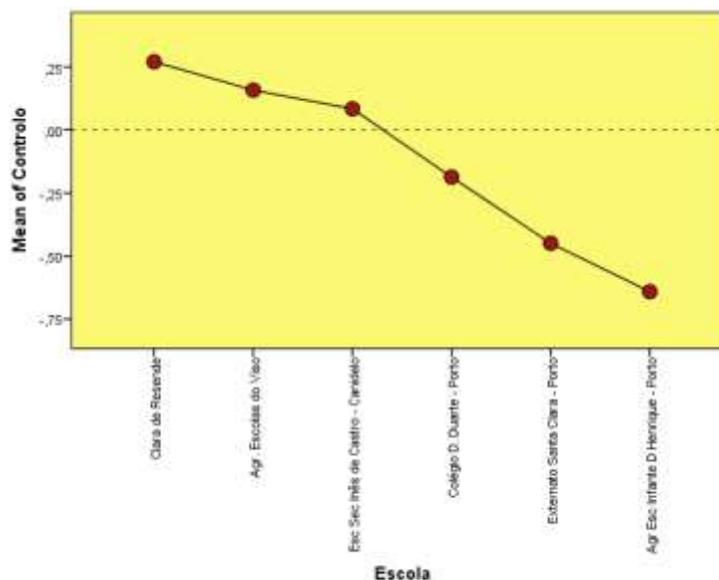
Há diferenças significativas ao nível de “causas institucionais” entre os alunos dos Agrupamentos de Escolas Clara de Resende e Infante D. Henrique face aos das restantes escolas / agrupamentos: Agrupamento de Escolas do Viso, Escola Secundária Inês de Castro, Colégio D. Duarte e Externato Santa Clara.

Gráfico 25 - Problemas logísticos sentidos pelos alunos das diferentes escolas



Ao nível de problemas logísticos, como potencial causa do insucesso, registamos significativas diferenças de opinião entre os alunos da amostra do Agrupamento de Escolas Clara de Resende, do Agrupamento de Escolas do Viso e Escola Secundária Inês de Castro face aos do Agrupamento de Escolas Infante D. Henrique.

Gráfico 26 - Controlo sentido pelos alunos das diferentes escolas



O controlo, como potencial causa do insucesso, é percecionado de forma significativamente mais intensa pelos alunos do Agrupamento de Escolas Clara de Resende, do Agrupamento de Escolas do Viso e da Escola Secundária Inês de Castro e de forma menos intensa pelo Colégio D. Duarte, Externato Santa Clara e pelo Agrupamento de Escolas Infante D. Henrique.

**Conclusão:** No âmbito das “causas do insucesso escolar” traduzido nas 5 vertentes – causas institucionais, problemas logísticos, características individuais, nível económico e cultural da família e falta de controlo – constatamos que algumas destas causas são percecionadas de forma significativamente diferente pelos alunos de algumas escolas:

Há diferenças significativas ao nível de “causas institucionais” entre os Agrupamentos de Escolas Clara de Resende e Infante D. Henrique face às restantes escolas / agrupamentos: Agrupamento de Escolas do Viso, Escola Secundária Inês de Castro, Colégio D. Duarte e Externato Santa Clara.

Ao nível de problemas logísticos, como potencial causa do insucesso, registamos significativas diferenças de opinião entre os alunos dos Agrupamentos de Escolas Clara de Resende e Viso e Escola Secundária Inês de Castro face aos do Agrupamento de Escolas Infante D. Henrique.

O Controlo, como potencial causa do insucesso, é percecionado de forma significativamente mais intensa pelos alunos dos Agrupamentos de Escolas Clara de Resende e Viso e Escola Secundária Inês de Castro e de forma menos intensa pelo Colégio D Duarte, Externato Santa Clara e pelo Agrupamento de Escolas Infante D. Henrique.

**H<sub>0</sub>: As causas do insucesso escolar são percecionadas de forma idêntica no ensino público e no ensino privado.**

**Quadro 26 - Causas do insucesso percecionadas pelos alunos do ensino público e privado**

	Ensino público/privado	N	Mean	Std. Dev	t-test (sig)
Causas institucionais	Público	178	,114	,9541	,003
	Privado	65	-,312	1,0626	
Problemas logísticos	Público	178	,044	1,0262	,260
	Privado	65	-,120	,9213	
Características individuais	Público	178	,008	,9941	,828
	Privado	65	-,023	1,0234	
Níveis económico e cultural da família	Público	178	-,060	1,0244	,119
	Privado	65	,165	,9171	
Controlo	Público	178	,112	,9814	,004
	Privado	65	-,308	,9931	

**Conclusão:** As causas do insucesso escolar, aos níveis de “causas institucionais” e de “controlo”, revelam-se significativamente diferentes sendo, em ambos os casos, percecionadas mais positivamente nos alunos do ensino público e mais negativamente nos do ensino privado. Nos restantes níveis - “problemas logísticos”, “características individuais” e “nível económico e cultural da família” – não detetamos diferenças significativas.

**H<sub>0</sub>: Alunos do sexo masculino percecionam as causas do insucesso escolar de forma idêntica às alunas, do sexo feminino.**

**Quadro 27 - Causas do insucesso percecionadas pelos alunos do sexo masculino e feminino**

	Sexo	N	Mean	Std. Dev	t-test (sig)
Causas institucionais	Masculino	146	-,039	1,0032	,460
	Feminino	97	,058	,9974	
Problemas logísticos	Masculino	146	-,120	1,0720	,022
	Feminino	97	,180	,8548	
Características individuais	Masculino	146	-,045	,9360	,393
	Feminino	97	,067	1,0908	
Nível económico e cultural da família	Masculino	146	,182	,9647	,000
	Feminino	97	-,274	,9945	
Controlo	Masculino	146	-,172	,9773	,001
	Feminino	97	,259	,9826	

**Conclusões:** Verificamos que, ao nível de “problemas logísticos” como causa do insucesso, há perceções significativamente diferentes entre os sexos: os do sexo feminino, numa forma mais intensa do que os do sexo masculino.

O “nível económico e cultural da família” significativamente constitui, na ótica dos alunos do sexo masculino, um fator positivamente relevante no insucesso, ao contrário dos alunos do sexo feminino, que o entendem como pouco relevante.

O “Controlo” é, na perspetiva dos alunos do sexo feminino, um fator significativo nas causas do insucesso.

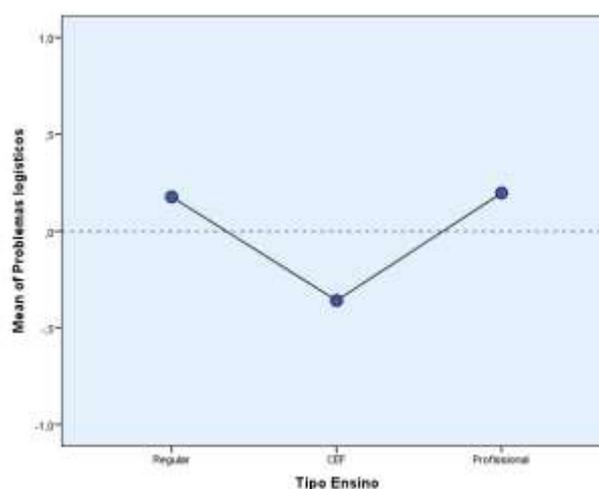
**H<sub>0</sub>: As causas do insucesso escolar são percecionadas de forma idêntica pelos diferentes tipos de ensino.**

**Quadro 28 - Causas do insucesso escolar percecionadas pelos alunos dos diferentes tipos de ensino**

	Tipo de ensino	N	Mean	Std. Dev	Anova (sig)
Causas institucionais	Regular	112	,137	,9815	,141
	CEF	82	-,129	1,0482	
	Profissional	49	-,097	,9371	
	Total	243	,000	1,0000	
Problemas logísticos	Regular	112	,177	,8899	,000
	CEF	82	-,359	1,0766	
	Profissional	49	,197	,9602	
	Total	243	,000	1,0000	
Características individuais	Regular	112	-,069	,9884	,601
	CEF	82	,048	1,0116	
	Profissional	49	,078	1,0171	
	Total	243	,000	1,0000	

Nível económico e cultural da família	Regular	112	-,019	,9354	,110
	CEF	82	,157	,9887	
	Profissional	49	-,219	1,1300	
	Total	243	,000	1,0000	
Controlo	Regular	112	,239	,8516	,000
	CEF	82	-,377	1,1431	
	Profissional	49	,084	,8811	
	Total	243	,000	1,0000	

Gráfico 27 - Problemas logísticos sentidos pelos alunos dos diferentes tipos de ensino



**Conclusão:** Há diferenças significativas entre a forma como os alunos dos CEF e os dos restantes tipos de ensino – regular e profissional – percecionam os problemas logísticos como causa do insucesso. Os primeiros, alunos dos CEF, de forma mais negativa e os segundos, alunos do ensino regular e profissional, de forma mais positiva. O mesmo acontece no que respeita ao “controlo”, que é significativamente encarado de forma mais negativa pelos CEF e de forma mais positiva pelos alunos do ensino regular e do profissional.

**H<sub>0</sub>:** As causas do insucesso escolar são percecionadas de forma idêntica pelos diferentes ciclos de ensino – 3º CEB e Secundário.

**Quadro 29 - Causas do insucesso escolar percecionadas pelos alunos dos diferentes ciclos de ensino**

	Ciclo de ensino ou equivalente	N	Mean	Std. Deviation	t-test (sig)
Causas institucionais	3ºCEB	155	-,107	1,0222	,027
	Secundário	88	,188	,9359	
Problemas logísticos	3ºCEB	155	-,089	1,0540	,065
	Secundário	88	,157	,8808	
Características individuais	3ºCEB	155	,035	,9662	,474
	Secundário	88	-,061	1,0599	
Nível económico e cultural da família	3ºCEB	155	,027	,9224	,603
	Secundário	88	-,047	1,1279	
Controlo	3ºCEB	155	-,117	1,0301	,015
	Secundário	88	,206	,9144	

**Conclusão:** Os alunos do Ensino Secundário percecionam de forma significativamente mais positiva do que os do 3ºCEB, a importância das “causas institucionais” e do “controlo”, como fatores do insucesso escolar. Quanto aos restantes fatores – problemas logísticos, características individuais e nível económico e cultural da família – não se detetam diferenças significativas.

**H<sub>0</sub>:** Alunos que não transitaram de ano percecionam as causas do insucesso escolar de forma idêntica à dos alunos que transitaram.

**Quadro 30 - Causas do insucesso escolar percecionadas pelos alunos que transitaram e não transitaram de ano**

	Transição de ano	N	Mean	Std. Deviation	t-test
Causas institucionais	Sim	151	-,001	1,0102	,986
	Não	92	,001	,9885	
Problemas logísticos	Sim	151	,086	,9804	,086
	Não	92	-,141	1,0211	
Características individuais	Sim	151	-,022	1,0269	,665
	Não	92	,036	,9587	
Níveis económico e cultural da família	Sim	151	-,037	,9302	,460
	Não	92	,061	1,1077	
Controlo	Sim	151	,136	,9165	,006
	Não	92	-,224	1,0924	

**Conclusão:** Os alunos que transitaram de ano percecionam de forma significativamente mais positiva do que os que não transitaram, o fator “controlo” como causa de insucesso.

### 6.1.8 – Contribuição dos EE para o sucesso escolar dos seus educandos

Selecionámos uma bateria de itens que identificam contributos dos EE para o sucesso escolar dos seus educandos. As respostas dadas pelos alunos da nossa amostra que classificam cada um destes contributos encontram-se ordenadas por ordem decrescente da importância que lhes é atribuída. Por fim, recorreremos à análise fatorial para definir as ideias-chave subjacentes e procedemos a testes estatísticos.

**Quadro 31 - Contribuições dos EE para o sucesso escolar dos seus educandos**

<b>Contribuição dos EE para o sucesso escolar dos seus educandos</b>	<b>N</b>	<b>Min</b>	<b>Max</b>	<b>Mean</b>	<b>Std. Dev</b>
Perguntam pelas classificações dos testes.	242	1	5	3,98	1,166
Valorizam a educação escolar.	242	1	5	3,98	1,050
Incentivam-nos a estudar e a melhorar o seu desempenho.	242	1	5	3,96	1,119
Querem saber as datas dos testes.	242	1	5	3,82	1,236
Controlam a sua assiduidade.	242	1	5	3,74	1,192
Têm aspirações relativamente ao futuro dos seus educandos	242	1	5	3,74	1,165
Responsabilizam-nos pelo seu percurso escolar.	242	1	5	3,68	1,160
Perguntam aos seus educandos como correu o dia.	241	1	5	3,63	1,262
Contactam regularmente o Diretor de Turma.	242	1	5	3,18	1,252
Tiram-lhes dúvidas sobre as matérias dadas.	242	1	5	3,02	1,304
Dialogam com os seus educandos sobre a matéria dada.	242	1	5	2,98	1,232
Recorrem a explicadores para apoio aos seus educandos.	242	1	5	2,88	1,394
Levam os filhos a consultas de orientação vocacional com Psicólogos.	242	1	5	2,68	1,334
Supervisionam os TPCs dos seus educandos.	242	1	5	2,67	1,278
Valid N (listwise)	241				

Escala: 1-Nunca; 2-raramente; 3-às vezes; 4-Muitas vezes; 5-Sempre

Verificamos que:

O maior contributo dos EE – Encarregados de Educação -, ato que acontece muitas vezes, passa por “Perguntar pelas classificações dos testes”, “Valorizar a educação escolar”, “Incentivar a estudar e a melhorar o seu desempenho” e “Querem saber as datas dos testes”.

Os contributos menos relevantes, oscilando entre o raramente e às vezes, são “Supervisionar os TPCs dos seus educandos”, “Levar os filhos a consultas de orientação vocacional com Psicólogos”, “Recorrer a explicadores para apoio aos seus educandos” e “Dialogar com os seus educandos sobre a matéria dada”.

Da análise fatorial resultam 2 fatores correspondentes às ideias-força subjacentes a estes itens:

Análise fatorial

KMO =0,872

Variância explicada 55,11%

1º Fator – Pais presentes e interessados (Alpha = 86,3%)

Perguntam pelas classificações dos testes.

Incentivam-nos a estudar e a melhorar o seu desempenho.

Valorizam a educação escolar.

Responsabilizam-nos pelo seu percurso escolar.

Controlam a sua assiduidade.

Querem saber as datas dos testes.

Têm aspirações relativamente ao futuro dos seus educandos.

Perguntam aos seus educandos como correu o dia.

2º Fator – Pais interventivos e dialogantes (Alpha = 84,6%)

Tiram-lhes dúvidas sobre as matérias dadas.

Supervisionam os TPCs dos seus educandos.

Levam os filhos a consultas de orientação vocacional com Psicólogos.

Recorrem a explicadores para apoio aos seus educandos.

Dialogam com os seus educandos sobre a matéria dada.

Contactam regularmente o Diretor de Turma.

Testes estatísticos

**H<sub>0</sub>: O contributo dos EE para o sucesso escolar é encarado de forma idêntica pelos alunos dos agrupamentos de escolas / escolas observadas.**

Quadro 32 - Contributo dos EE para o sucesso escolar na perspetiva dos alunos das diferentes escolas

	N	Mean	Std. Dev	Anova (sig)
Pais presentes e interessados	Agr. Escolas Clara de Resende	,041	,7827	,009
	Agr. Escolas do Viso - Porto	,195	,8322	
	Esc. Sec. Inês de Castro - Canidelo	,102	1,0374	
	Colégio D. Duarte - Porto	,118	1,1519	
	Externato Santa Clara - Porto	-,137	1,1363	
	Agr. Escolas Infante D Henrique - Porto	-,846	1,1717	
	Total	243	,000	
Pais interventivos e dialogantes	Clara de Resende	,214	,8173	,000
	Agr. Escolas do Viso	-,487	1,1519	
	Esc Sec Inês de Castro - Canidelo	-,376	,8341	
	Colégio D. Duarte - Porto	,477	1,1240	
	Externato Santa Clara - Porto	,116	,9515	
	Agr Esc Infante D Henrique - Porto	-,237	1,0551	
	Total	243	,000	

Gráfico 28 - Pais presentes e interessados na perspetiva dos alunos das diferentes escolas

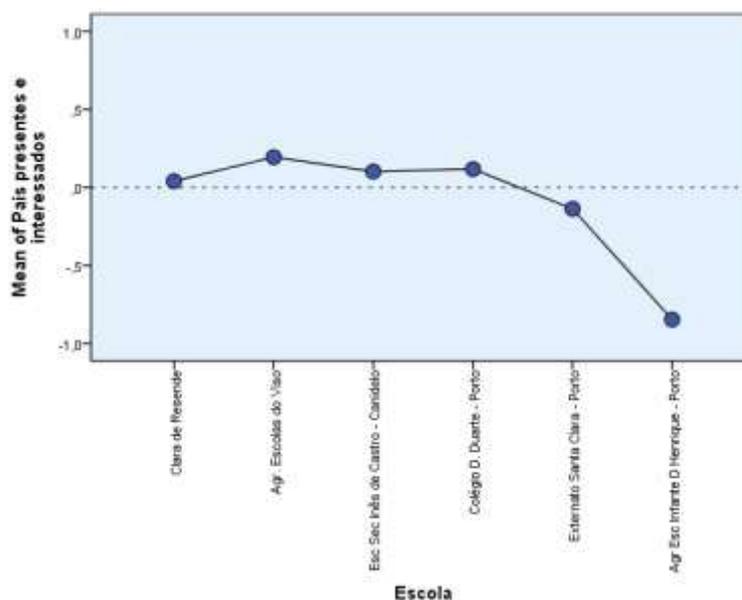
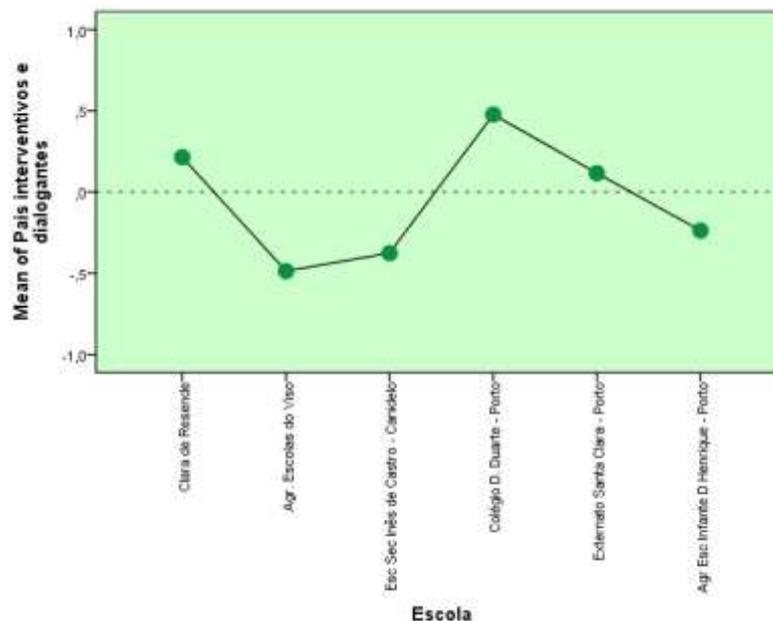


Gráfico 29 - Pais interventivos e dialogantes na perspetiva dos alunos das diferentes escolas



**Conclusão:** Há diferenças significativas entre a perceção dos alunos das diferentes escolas no que concerne ao contributo dos EE no seu sucesso, em ambos os fatores considerados “Pais presentes e interessados” – significativamente encarado como mais negativo pelo Agrupamento de Escolas Infante D. Henrique- e “Pais interventivos e dialogantes” – significativamente encarado como positivo pelo Agrupamento de Escolas Clara de Resende, Colégio D. Duarte e Externato Santa Clara, em oposição ao Agrupamento de Escolas do Viso, Escola Secundária Inês de Castro e Agrupamento de Escolas Infante D. Henrique.

**H<sub>0</sub>:** O contributo dos EE para o sucesso escolar é encarado de forma idêntica pelos alunos do ensino público e alunos do ensino privado.

Quadro 33 - Contributo dos EE para o sucesso escolar na perspetiva dos alunos do ensino público e privado

	Ensino público/privado	N	Mean	Std. Dev	t-test (sig)
Pais presentes e interessados	Público	178	,000	,9430	,997
	Privado	65	,001	1,1430	
Pais interventivos e dialogantes	Público	178	-,113	,9541	,003
	Privado	65	,310	1,0556	

**Conclusão:** Há diferenças significativas entre os alunos da nossa amostra do ensino público e do privado no que concerne ao fator “pais interventivos e dialogantes” – os pais dos alunos do ensino privado são significativamente mais proactivos do que os do ensino público. No fator “pais presentes e interessados” não se detetam diferenças entre o ensino público e o privado.

**H<sub>0</sub>:** Os alunos do sexo masculino encaram de forma idêntica aos alunos do sexo feminino, o contributo dos EE para o sucesso escolar.

**Quadro 34 - Contributo dos EE para o sucesso escolar na perspectiva dos alunos do sexo masculino e feminino**

	Sexo	N	Mean	Std. Deviation	t-test (sig)
Pais presentes e interessados	Masculino	146	-,111	1,0268	,033
	Feminino	97	,167	,9333	
Pais interventivos e dialogantes	Masculino	146	-,028	1,0237	,594
	Feminino	97	,042	,9615	

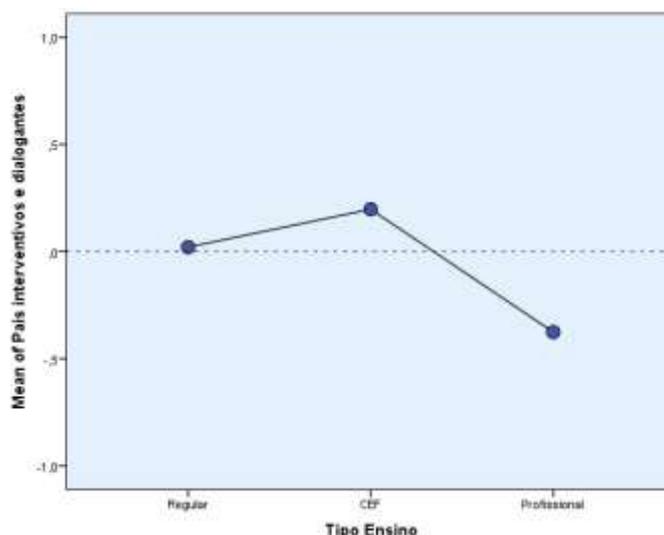
**Conclusão:** Há diferenças significativas entre os sexos na forma como encaram a presença e interesse dos Pais – significativamente mais positiva para as alunas, sexo feminino.

**H<sub>0</sub>:** O contributo dos EE para o sucesso escolar é encarado de forma idêntica pelos alunos dos três tipos de ensino – Regular, CEF e Profissional.

**Quadro 35 - Contributo dos EE para o sucesso escolar na perspectiva dos alunos dos diferentes tipos de ensino**

		N	Mean	Std. Deviation	Anova (sig)
Pais presentes e interessados	Regular	112	,083	,7959	,149
	CEF	82	-,175	1,1927	
	Profissional	49	,102	1,0374	
	Total	243	,000	,9979	
Pais interventivos e dialogantes	Regular	112	,020	,9692	,006
	CEF	82	,197	1,0725	
	Profissional	49	-,376	,8341	
	Total	243	,000	,9979	

Gráfico 30 - Pais interventivos e dialogantes na perspetiva dos alunos dos diferentes tipos de ensino



**Conclusão:** Há diferenças significativas entre alunos dos CEF e alunos dos Profissionais no que concerne a “pais interventivos e dialogantes” – mais pró-ativos nos CEF do que nos Profissionais. No que respeita ao fator “pais presentes e interessados” não se detetam diferenças significativas.

**H<sub>0</sub>:** O contributo dos EE para o sucesso escolar é encarado de forma idêntica pelos alunos dos dois ciclos de ensino – 3º CEB e Secundário.

Quadro 36 - Contributo dos EE para o sucesso escolar na perspetiva dos alunos dos diferentes ciclos de ensino

	Ciclo de ensino ou equivalente	N	Mean	Std. Dev	t-test (sig)
Pais presentes e interessados	3ºCEB	155	-,084	1,0445	,083
	Secundário	88	,147	,8970	
Pais interventivos e dialogantes	3ºCEB	155	,093	1,0601	,042
	Secundário	88	-,163	,8594	

**Conclusão:** Os Pais dos alunos do 3ºCEB revelam-se, de acordo com os respondentes, significativamente mais interventivos e dialogantes do que os Pais dos alunos do ensino Secundário. Quanto a “Pais presentes e interessados” não se detetam diferenças significativas.

### 6.1.9 – Principais meios a que o Diretor poderia recorrer para a construção do sucesso escolar

Seleccionámos uma bateria de itens que identificam meios a que o Diretor poderia recorrer para a construção do sucesso escolar. As respostas, dadas pelos alunos da nossa amostra e que classificam cada um destes meios, encontram-se ordenadas por ordem decrescente da importância que lhes é atribuída. Por fim, recorreremos à análise fatorial para definir as ideias-chave subjacentes e procedemos a testes estatísticos.

**Quadro 37 - Principais meios a que o Diretor poderia recorrer para a construção do sucesso escolar**

<b>Principais meios a que o Diretor poderia recorrer para a construção do sucesso escolar</b>	<b>N</b>	<b>Min</b>	<b>Max</b>	<b>Mean</b>	<b>Std. Dev</b>
Utilização de novas tecnologias	242	1	5	3,94	,988
Atribuição de prémios de mérito e de excelência aos alunos	242	1	5	3,67	1,125
Diminuição das taxas de reprovação	242	1	5	3,64	1,093
Redução do abandono escolar	242	1	5	3,61	1,155
Criação de parcerias no campo da educação	242	1	5	3,60	,973
Promoção de aulas de apoio	242	1	5	3,52	1,090
Manutenção dos mesmos professores em cada ciclo de ensino	242	1	5	3,45	1,123
Envolvimento da família na construção do sucesso escolar	242	1	5	3,31	1,084
Realização de cursos ou seminários alusivos ao sucesso escolar	242	1	5	3,28	1,086
Criação de um professor tutor	242	1	5	3,18	1,134
Organização de turmas homogéneas	242	1	5	2,93	1,260
Valid N (listwise)	242				

Escala: 1-Discordo totalmente; 2-Discordo; 3-Nem concordo nem discordo; 4-Concordo; 5- Concordo totalmente

Observamos que:

Na perspetiva dos alunos, os principais meios a que o Diretor poderia recorrer para a construção do sucesso escolar passam pela “Utilização de novas tecnologias”, “Atribuição de prémios de mérito e de excelência aos alunos” e “Diminuição das taxas de reprovação”.

A “Organização de turmas homogéneas” é o meio que reputam de menor interesse.

Da análise fatorial resultam 3 fatores correspondentes às ideias-força subjacentes a estes itens:

Análise fatorial

KMO =0,812

Variância explicada 58,71%

## 1º Fator – Meios institucionais (Alpha = 75,4%)

---

**Diminuição das taxas de reprovação**

**Criação de parcerias no campo da educação**

**Redução do abandono escolar**

**Utilização de novas tecnologias**

**Atribuição de prémios de mérito e de excelência aos alunos**

---

## 2º Fator – Meios organizacionais (Alpha = 64.7%)

---

**Criação de um professor tutor**

**Organização de turmas homogêneas**

**Manutenção dos mesmos professores em cada ciclo de ensino**

---

## 3º Fator – Meios promocionais (Alpha = 62,1%)

---

**Envolvimento da família na construção do sucesso escolar**

**Realização de cursos ou seminários alusivos ao sucesso escolar**

**Promoção de aulas de apoio**

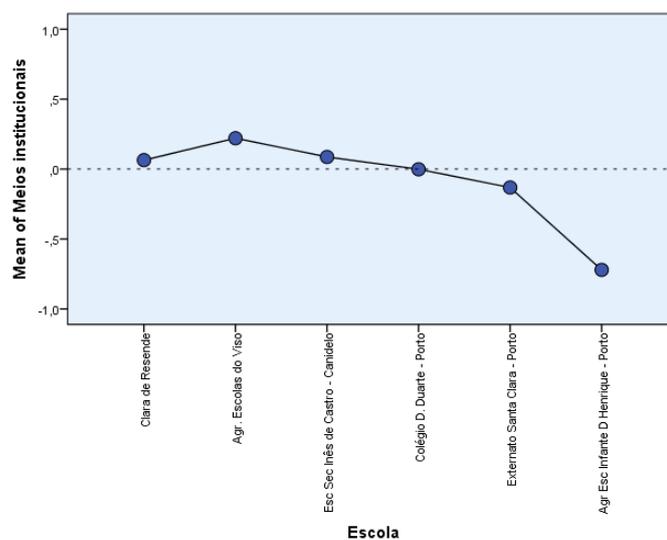
---

## Testes estatísticos

**H<sub>0</sub>: A percepção dos alunos sobre os meios a que o Diretor poderia recorrer para a construção do sucesso escolar é idêntica em todas as escolas observadas.**

**Quadro 38 - Meios a que o Diretor poderia recorrer para a construção do sucesso escolar na perspetiva dos alunos das diferentes escolas**

		N	Mean	Std. Deviation	Anova (Sig)
Meios institucionais	Agr. Escolas de Clara de Resende	81	,064	,9002	,039
	Agr. Escolas do Viso	31	,221	,9690	
	Esc .Sec. Inês de Castro - Canidelo	49	,087	,8565	
	Colégio D. Duarte - Porto	35	-,001	1,0057	
	Externato Santa Clara - Porto	30	-,132	1,2083	
	Agr. Esc. Infante D Henrique - Porto	17	-,721	1,2375	
	Total	243	,000	,9979	
Meios organizacionais	Agr. Escolas de Clara de Resende	81	,040	1,0305	,527
	Agr. Escolas do Viso	31	,289	,8893	
	Esc. Sec. Inês de Castro - Canidelo	49	-,155	,9673	
	Colégio D. Duarte - Porto	35	-,053	1,0628	
	Externato Santa Clara - Porto	30	-,050	,9348	
	Agr. Esc. Infante D Henrique - Porto	17	-,074	1,1036	
	Total	243	,000	,9979	
Meios promocionais	Agr. Escolas Clara de Resende	81	,125	,8523	,192
	Agr. Escolas do Viso	31	-,232	,9197	
	Esc. Sec. Inês de Castro - Canidelo	49	,174	1,1139	
	Colégio D. Duarte - Porto	35	-,183	1,0798	
	Externato Santa Clara - Porto	30	,015	1,0792	
	Agr. Esc. Infante D Henrique - Porto	17	-,323	1,0358	
	Total	243	,000	,9979	

**Gráfico 31 - Meios institucionais a que o Diretor poderia recorrer para a construção do sucesso escolar na perspetiva dos alunos das diferentes escolas**

**Conclusão:** Há diferenças significativas entre a percepção que os alunos do Agrupamento de Escolas Infante D. Henrique e os das restantes escolas têm sobre os “meios institucionais” a que o Diretor poderia recorrer para a construção do sucesso escolar.

**H<sub>0</sub>:** A percepção que os alunos do ensino público têm sobre os meios a que o Diretor poderia recorrer para a construção do sucesso escolar é idêntica à dos alunos do ensino particular.

**Conclusão:** Não rejeitamos a hipótese de igualdade de médias, isto é, não se detetam diferenças significativas entre os alunos do ensino público e alunos do privado.

**H<sub>0</sub>:** A percepção que os alunos do sexo masculino têm sobre os meios a que o Diretor poderia recorrer para a construção do sucesso escolar é idêntica à dos alunos do sexo feminino.

**Quadro 39 - Meios a que o Diretor poderia recorrer para a construção do sucesso escolar na perspetiva dos alunos do sexo masculino e feminino**

	Sexo	N	Mean	Std. Deviation	t-test (sig)
Meios institucionais	Masculino	146	-,089	1,0343	,090
	Feminino	97	,133	,9299	
Meios organizacionais	Masculino	146	-,035	,9691	,503
	Feminino	97	,053	1,0427	
Meios promocionais	Masculino	146	-,166	,9880	,001
	Feminino	97	,250	,9648	

**Conclusão:** A percepção dos alunos do sexo feminino é significativamente diferente e mais positiva do que a dos alunos do sexo masculino no que concerne à capacidade do Diretor de usar os “meios promocionais” na busca do sucesso.

Quanto aos restantes fatores, “meios institucionais” e “meios organizacionais”, não se detetam diferenças significativas.

**H<sub>0</sub>:** A percepção dos alunos sobre os meios a que o Diretor poderia recorrer para a construção do sucesso escolar é idêntica em todos os tipos de ensino.

**Conclusão:** Não rejeitamos a hipótese nula de igualdade de médias, isto é, não se detetam diferenças significativas na percepção dos alunos dos diferentes tipos de ensino sobre qualquer dos fatores que plasmam os meios a que o Diretor poderia recorrer para a construção do sucesso escolar.

**H<sub>0</sub>: A percepção dos alunos sobre os meios a que o Diretor poderia recorrer para a construção do sucesso escolar é idêntica em todos os ciclos de ensino.**

**Quadro 40 - Meios a que o Diretor poderia recorrer para a construção do sucesso escolar na perspetiva dos alunos dos diferentes ciclos de ensino**

	Ciclo de ensino ou equivalente	N	Mean	Std. Dev	t-test (sig)
Meios institucionais	3ºCEB	155	-,091	1,0601	,060
	Secundário	88	,160	,8604	
Meios organizacionais	3ºCEB	155	,070	,9778	,146
	Secundário	88	-,124	1,0265	
Meios promocionais	3ºCEB	155	-,099	,9767	,041
	Secundário	88	,174	1,0167	

**Conclusão:** Há diferenças significativas entre os alunos do 3º CEB e os alunos do Secundário relativamente aos “meios promocionais” que o Diretor poderia usar na busca do sucesso escolar. Nos restantes fatores não se detetam diferenças significativas.

## 6.2 – ANÁLISE BIVARIADA (CORRELAÇÕES)

No âmbito da análise bivariada recorreremos ao t-teste (teste t de Student), a Anova, ao teste  $\chi^2$  do qui-quadrado e às correlações.

### 6.2.1 - Aproveitamento escolar e resultados médios:

Partindo do aproveitamento escolar e resultados médios, que utilizámos como variável dependente, procedemos a testes estatísticos onde testámos a igualdade de médias dos diferentes níveis de cada uma das variáveis independentes.

**H<sub>0</sub>: Alunos do 3º CEB e do Secundário têm, no campo do aproveitamento escolar, os mesmos resultados médios.**

**Quadro 41 - Aproveitamento escolar nos diferentes ciclos de ensino**

	Ciclo de ensino ou equivalente	N	Mean	Std. Deviation	t-test (sig)
Média estandardizada	3ºCEB	131	,1869	,94457	<b>,001</b>
	Secundário	84	-,2915	1,01377	

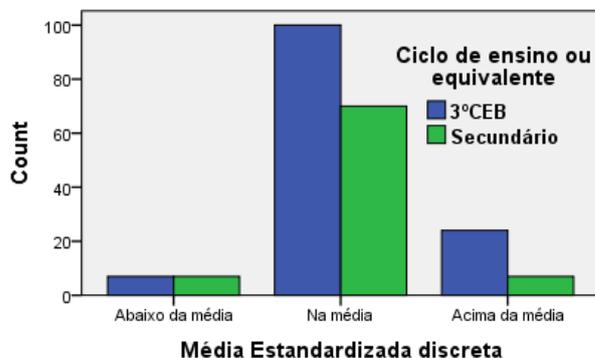
**Conclusão:** Existem diferenças significativas entre o aproveitamento escolar dos alunos do 3ºCEB e dos alunos do Ensino Secundário, da nossa amostra. Verificamos que os alunos do 3ºCEB apresentam valores médios de avaliação significativamente mais elevados do que os valores médios registados para os alunos do Ensino Secundário.

**Tabela 15 - Tabela de contingência: Aproveitamento escolar / Ciclo de ensino**

**Média Estandarizada discreta \* Ciclo de ensino ou equivalente Crosstabulation**

		Ciclo de ensino ou equivalente		Total	
		3ºCEB	Secundário		
Média Estandarizada discreta	Abaixo da média	Count	7	7	14
		Expected Count	8,5	5,5	14,0
		Adjusted Residual	-,9	,9	
	Na média	Count	100	70	170
		Expected Count	103,6	66,4	170,0
		Adjusted Residual	-1,2	1,2	
	Acima da média	Count	24	7	31
		Expected Count	18,9	12,1	31,0
		Adjusted Residual	<b>2,0</b>	<b>-2,0</b>	
Total	Count	131	84	215	
	Expected Count	131,0	84,0	215,0	

**Gráfico 32 - Relação Aproveitamento escolar / Ciclo de ensino**



Nota: Seria expectável que houvesse menos alunos do 3ºCEB com o aproveitamento escolar acima da média e o contrário para alunos do Secundário.

**H<sub>0</sub>: No campo do aproveitamento escolar, alunos do ensino público e do ensino privado têm os mesmos resultados médios.**

**Quadro 42 - Aproveitamento escolar no ensino público e privado**

	Ensino público/privado	N	Mean	Std. Deviation	t-test (sig)
Média estandardizada	Público	174	-,0036	1,01238	,913
	Privado	41	,0154	,94443	

**Conclusão:** Não se detetam diferenças significativas entre o aproveitamento escolar dos alunos da nossa amostra no ensino privado e no ensino público.

**H<sub>0</sub>: No campo do aproveitamento escolar, alunos do sexo masculino e do sexo feminino têm os mesmos resultados médios.**

**Quadro 43 - Aproveitamento escolar dos alunos do sexo masculino e feminino**

	Sexo	N	Mean	Std. Deviation	t-test (sig)
Média estandardizada	Masculino	126	-,1313	1,04567	<b>,021</b>
	Feminino	89	,1859	,89868	

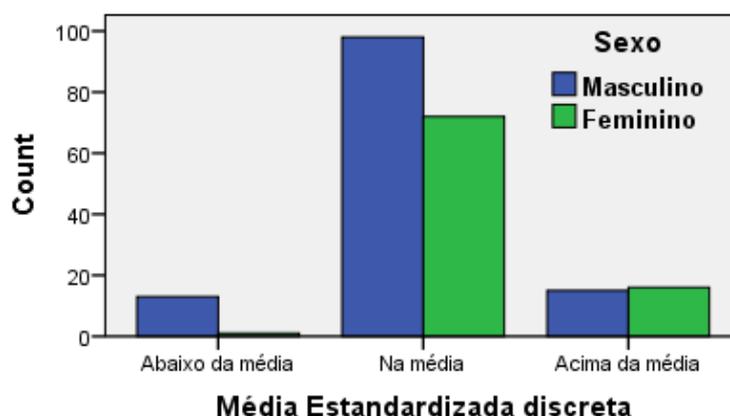
**Conclusão:** Há diferenças significativas entre o aproveitamento escolar médio dos alunos do sexo masculino e os alunos do sexo feminino, sendo superior o do sexo feminino.

**Tabela 16 - Tabela de contingência: Aproveitamento escolar / Sexo**

			Sexo		Total
			Masculino	Feminino	
Média Estandarizada discreta	Abaixo da média	Count	13	1	14
		Expected Count	8,2	5,8	14,0
		Adjusted Residual	<b>2,7</b>	<b>-2,7</b>	
	Na média	Count	98	72	170
		Expected Count	99,6	70,4	170,0
		Adjusted Residual	-,6	,6	
	Acima da média	Count	15	16	31
		Expected Count	18,2	12,8	31,0

	Adjusted Residual	-1,2	1,2	
Total	Count	126	89	215
	Expected Count	126,0	89,0	215,0

Gráfico 33 - Relação Aproveitamento escolar / Sexo



Nota: Seria expectável que houvesse mais alunos do sexo feminino com o aproveitamento escolar abaixo da média e o contrário para alunos do sexo masculino.

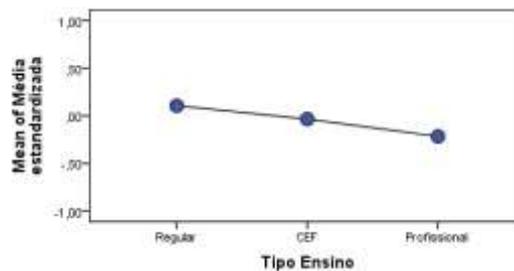
**H<sub>0</sub>:** No campo do aproveitamento escolar, alunos do ensino regular, dos CEF e do ensino profissional têm os mesmos resultados médios.

Quadro 44 - Aproveitamento escolar dos alunos dos diferentes tipos de ensino

Média estandardizada	N	Mean	Std. Deviation	Anova (sig)
Regular	112	,1056	,96788	,178
CEF	58	-,0353	,96792	
Profissional	45	-,2173	1,08887	
Total	215	,0000	,99766	

**Conclusão:** Não rejeitamos a hipótese nula de igualdade de médias, isto é, não se detetam diferenças significativas ao nível do aproveitamento escolar médio dos tipos de ensino estudados.

Gráfico 34 - Aproveitamento escolar dos alunos dos diferentes tipos de ensino



Nota: Observamos que o aproveitamento escolar dos alunos do ensino regular é, em média, superior à dos alunos dos CEF e a destes, superior à dos alunos do ensino profissional.

### 6.2.2 - Aproveitamento escolar e indisciplina:

Partindo do aproveitamento escolar e indisciplina, que utilizámos como variável dependente, procedemos a testes estatísticos onde testámos a igualdade de médias dos diferentes níveis de cada uma das variáveis independentes.

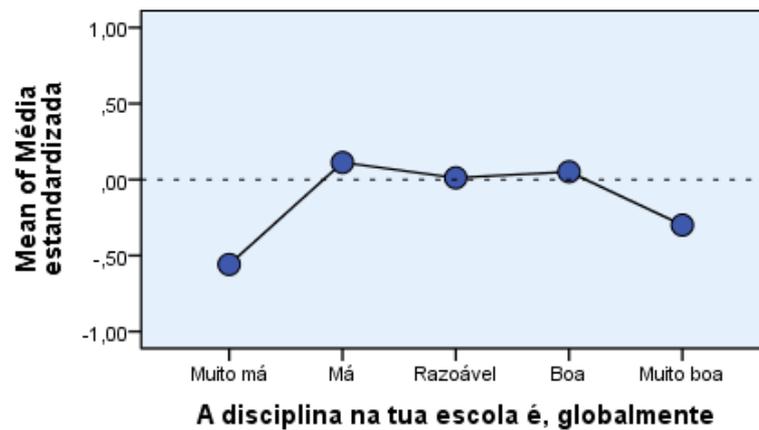
**H<sub>0</sub>: Em cada um dos cinco níveis de opinião acerca da disciplina na sua escola, os alunos têm o mesmo aproveitamento escolar.**

Tabela 17 - Nível de disciplina na escola

A disciplina na tua escola é, globalmente	N	Mean	Std. Deviation	Anova (sig)
Muito má	7	-,5582	,30200	,493
Má	20	,1124	,99803	
Razoável	121	,0115	1,07131	
Boa	58	,0511	,93920	
Muito boa	9	-,2994	,51439	
Total	215	,0000	,99766	

Média estandarizada

Gráfico 35 - Nível de disciplina na escola



**Conclusão:** Não rejeitamos a hipótese nula de igualdade de médias, isto é, não há diferenças significativas no aproveitamento escolar dos alunos com diferentes perspectivas acerca do nível de disciplina na sua escola. Curiosamente são os alunos com opinião muito má e muito boa quem tem resultados médios mais baixos.

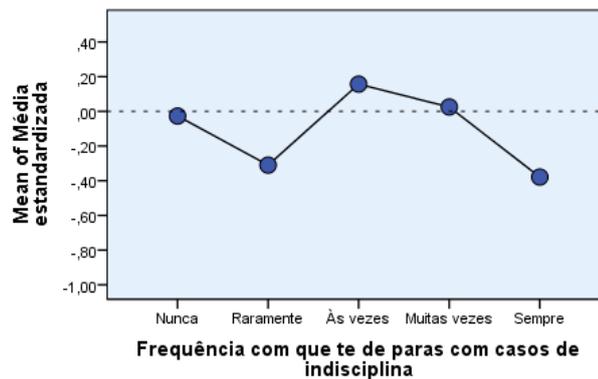
**H<sub>0</sub>:** Em todos os cinco níveis de frequência com que os alunos se deparam com casos de indisciplina regista-se idêntico aproveitamento escolar.

Tabela 18 - Frequência dos casos de indisciplina

Frequência com que te deparas com casos de indisciplina	N	Mean	Std. Deviation	Anova (sig)
Nunca	4	-,0267	,76765	,066
Raramente	32	-,3096	1,07522	
Às vezes	106	,1569	,98794	
Muitas vezes	52	,0255	1,02585	
Sempre	21	-,3786	,72513	
Total	215	,0000	,99766	

Média estandardizada

Gráfico 36 - Frequência dos casos de indisciplina



**Conclusão:** Não rejeitamos a hipótese nula de igualdade de médias, isto é, os cinco níveis de frequência com que os alunos se deparam com casos de indisciplina registam idêntico aproveitamento escolar. Observamos, contudo, que os alunos que declaram que se deparam sempre com atos de indisciplina são também aqueles que registam um nível de aproveitamento escolar inferior à média.

**H<sub>0</sub>:** Alunos que se consideram indisciplinados e alunos que se consideram disciplinados têm idêntico aproveitamento escolar.

Quadro 45 - Aproveitamento escolar dos alunos que se consideram disciplinados e indisciplinados

	Consideras-te um aluno indisciplinado?	N	Mean	Std. Deviation	t-test (sig)
Média estandardizada	Sim	25	,0122	,98711	,948
	Não	190	-,0016	1,00161	

**Conclusão:** Não rejeitamos a hipótese nula de igualdade de médias, isto é, os alunos que se consideram disciplinados e os que se consideram indisciplinados apresentam idêntico rendimento escolar.

### 6.2.3 - Estudo correlacional:

Testámos o coeficiente de correlação de Spearman entre aproveitamento escolar e indisciplina, teste que utilizámos por se tratar de duas variáveis discretas.

**H<sub>0</sub>: Existe alguma correlação entre aproveitamento escolar e indisciplina.**

**Quadro 46 - Correlação: Maus resultados escolares / Frequência dos casos de indisciplina**

Correlations Spearman's rho		Frequência com que te deparas com casos de indisciplina
Maus resultados escolares	Correlation Coefficient	,171**
	Sig. (2-tailed)	,008
	N	243

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

**Conclusão:** Existe uma correlação positiva forte, significativa ao nível de 1%, entre o aproveitamento escolar e indisciplina.

**H<sub>0</sub>: Existe alguma correlação entre o grau de disciplina e a frequência de atos indisciplinados.**

**Quadro 47 - Correlação: Frequência dos casos de indisciplina / grau de disciplina na escola**

Correlations Spearman's rho		A disciplina na tua escola é, globalmente
Frequência com que te deparas com casos de indisciplina	Correlation Coefficient	-,291**
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	243

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

**Conclusão:** Existe uma correlação forte e negativa entre a imagem de disciplina na escola e a frequência com que ocorrem atos indisciplinados. Quanto melhor é a imagem de disciplina que o aluno tem da sua escola, menor é a frequência com que ocorrem atos indisciplinados e vice-versa.

### 6.3 – ANÁLISE DOS RESULTADOS

Analizados os itens selecionados para dar resposta aos objetivos definidos neste trabalho, cumpre agora testar as hipóteses nulas definidas.

#### H1 – A indisciplina e o aproveitamento escolar estão correlacionados.

A hipótese é confirmada, uma vez que existe uma correlação forte, positiva, significativa, ao nível de 1% entre as variáveis indisciplina e aproveitamento escolar. Espera-se que cada aumento de casos de indisciplina venha acompanhado por piores resultados e vice-versa. Isto pode ser confirmado no quadro seguinte:

Quadro 48 - Correlação: Indisciplina / Aproveitamento escolar

Correlations Spearman's rho		Frequência com que te deparas com casos de indisciplina
Maus resultados escolares	Correlation Coefficient	,171 <sup>++</sup>
	Sig. (2-tailed)	,008
	N	243

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

#### H2 – Os atos de indisciplina escolar têm todos a mesma relevância para os alunos.

A hipótese é infirmada, uma vez que se verificam diferenças na perceção dos comportamentos indisciplinados entre os alunos. Isto pode ser confirmado no quadro seguinte:

Quadro 49 - Classificação, quanto à gravidade, de alguns comportamentos indisciplinados

Forma como os alunos classificam, quanto à sua gravidade, alguns comportamentos	N	Min	Max	Mean	Std. Dev
Agredir fisicamente o professor.	243	1	5	<b>4,44</b>	1,167
Discutir e/ou ofender o professor.	243	1	5	<b>4,22</b>	1,109
Agredir fisicamente os colegas.	243	1	5	<b>4,10</b>	1,295
Utilizar uma linguagem "vulgar" onde predominam os "palavrões".	243	1	5	<b>3,70</b>	1,100
Entrar na sala de aula aos empurrões e aos pontapés à porta.	243	1	5	<b>3,65</b>	1,195
Discutir e/ou ofender os colegas.	243	1	5	<b>3,64</b>	1,124
Sair da sala sem autorização do professor.	243	1	5	<b>3,48</b>	1,193
Colocar os pés em cima das mesas e cadeiras ou permanecer sentado com uma postura inadequada.	242	1	5	<b>3,20</b>	1,072
Chegar consecutivamente atrasado às aulas.	243	1	5	<b>3,12</b>	1,017
Riscar mesas e cadeiras.	243	1	5	<b>3,07</b>	1,152
Sair do lugar sem a devida autorização.	243	1	5	<b>2,86</b>	,984
Responder sem prévia autorização do professor.	243	1	5	<b>2,67</b>	1,048
Conversar com os colegas.	243	1	5	<b>2,14</b>	,900
Mastigar pastilha elástica.	243	1	5	<b>2,03</b>	1,038

Valid N (listwise)

242

Escala: 1-Nada grave; 2-pouco grave; 3-Grave; 4-Muito grave; 5-Gravíssimo

Constatamos que os atos de

“Agredir fisicamente o professor”, “Discutir e/ou ofender o professor” e “Agredir fisicamente os colegas” são considerados, em média, entre muito graves e gravíssimos.

“Sair do lugar sem autorização”, “Responder sem prévia autorização do professor”, “Conversar com os colegas” e “Mastigar pastilha elástica” são catalogados entre pouco graves e graves.

Os restantes oscilam entre o grave e muito grave.

Todos estes atos indisciplinados que apresentamos de forma ordenada, por ordem decrescente da sua relevância, podem ser resumidos em dois fatores:

### 1º Fator – Ofensas à dignidade pessoal e comportamentos disruptivos

Discutir e/ou ofender o professor.

Agredir fisicamente os colegas.

Agredir fisicamente o professor.

Sair da sala sem autorização do professor.

Entrar na sala de aula aos empurrões e aos pontapés à porta.

Discutir e/ou ofender os colegas.

Utilizar uma linguagem “vulgar” onde predominam os “palavrões”.

Colocar os pés em cima das mesas e cadeiras ou permanecer sentado com uma postura inadequada.

Riscar mesas e cadeiras.

### 2º Fator – Comportamentos perturbadores

Mastigar pastilha elástica.

Responder sem prévia autorização do professor.

Sair do lugar sem a devida autorização.

Conversar com os colegas.

Chegar consecutivamente atrasado às aulas.

Promovemos alguns testes estatísticos que permitem a observação das diferenças significativas entre diferentes grupos de alunos no que concerne à perceção da gravidade dos comportamentos indisciplinados.

Testes estatísticos:

**H<sub>0</sub>: Os alunos das diferentes escolas percecionam, da mesma forma, a gravidade dos comportamentos indisciplinados.**

**Quadro 50 - Gravidade dos comportamentos indisciplinados na perspetiva dos alunos das diferentes escolas**

		N	Mean	Std. Dev	Anova (sig)
Ofensas à dignidade pessoal e comportamentos disruptivos	Agr. Esc. Clara de Resende	81	,141	,654	,002
	Agr. Escolas do Viso	31	,471	,581	
	Esc Sec Inês de Castro - Canidelo	49	-,083	1,167	
	Colégio D. Duarte - Porto	35	-,018	1,0836	
	Externato Santa Clara - Porto	30	-,495	1,401	
	Agr Esc Infante D Henrique - Porto	17	-,377	1,020	
	Total	243	,000	1,000	
Comportamentos perturbadores	Clara de Resende	81	-,279	,791	,000
	Agr. Escolas do Viso	31	-,1241	,868	
	Esc Sec Inês de Castro - Canidelo	49	-,242	,916	
	Colégio D. Duarte - Porto	35	,714	1,017	
	Externato Santa Clara - Porto	30	,683	1,053	
	Agr Esc Infante D Henrique - Porto	17	-,422	1,029	
	Total	243	,000	1,000	

Gráfico 37 – Gravidade do comportamento “Ofensas à dignidade pessoal e comportamentos disruptivos” na perspetiva dos alunos das diferentes escolas

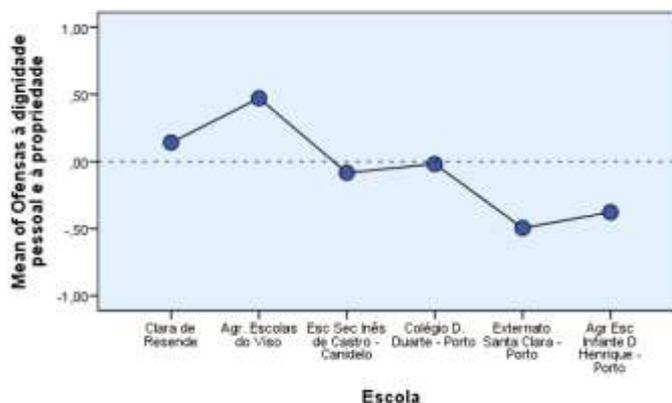
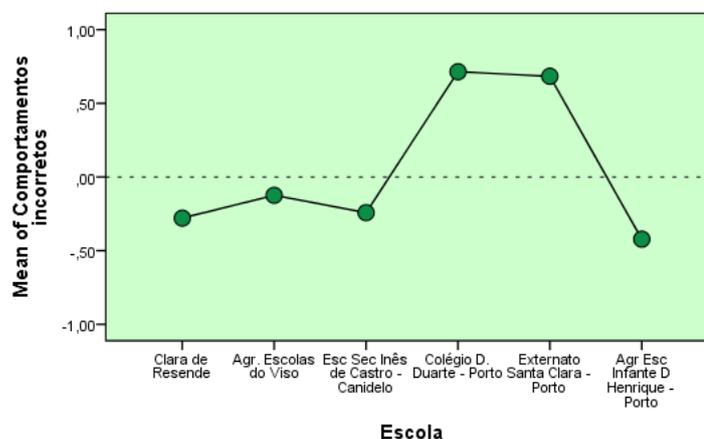


Gráfico 38 – Gravidade de “Comportamentos perturbadores” na perspetiva dos alunos das diferentes escolas



**Conclusão:** Há diferenças significativas entre os alunos das várias escolas no que concerne à gravidade dos comportamentos, seja ao nível da “Ofensa à dignidade pessoal e comportamentos disruptivos”, seja ao nível de “Comportamentos perturbadores”.

No primeiro caso, “Ofensa à dignidade pessoal e comportamentos disruptivos”, observamos que os alunos do Agrupamento de Escolas do Viso e do Agrupamento de Escolas Clara de Resende percecionam de forma significativamente mais grave estes atos do que os alunos do Externato Santa Clara e do Agrupamento de Escolas Infante D. Henrique.

No segundo caso, “Comportamentos perturbadores”, verificamos que os alunos do Colégio D. Duarte e do Externato Santa Clara estão mais sensíveis e percecionam de forma significativamente mais rigorosa estes atos do que os alunos do Agrupamento de Escolas Infante D. Henrique.

**H<sub>0</sub>: Os alunos do ensino particular e os alunos do ensino público percebem da mesma forma a gravidade dos comportamentos indisciplinados.**

**Quadro 51 - Gravidade dos comportamentos indisciplinados na perspectiva dos alunos do ensino público e privado**

	Ensino público/privado	N	Mean	Std. Deviation	t-test (sig)
Ofensas à dignidade pessoal e c. disruptivos	Público	178	,087	,877	,057
	Privado	65	-,238	1,253	
Comportamentos perturbadores	Público	178	-,255	,860	,000
	Privado	65	,700	1,026	

**Conclusão:** Rejeitamos a hipótese nula de igualdade de médias, isto é, há diferenças significativas entre alunos do ensino público e do privado no que concerne a comportamentos perturbadores. Tal pode dever-se a um maior rigor disciplinar nos estabelecimentos do ensino privado.

No que concerne a “Ofensa à dignidade pessoal e comportamentos disruptivos”, não se detetam diferenças significativas entre público e privado, ambos lhe atribuem idêntica gravidade.

**H<sub>0</sub>: Os alunos do sexo masculino e os alunos do sexo feminino percebem da mesma forma a gravidade dos comportamentos indisciplinados.**

**Quadro 52 - Gravidade dos comportamentos indisciplinados na perspectiva dos alunos do sexo masculino e feminino**

	Sexo	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Ofensas à dignidade pessoal e comportamentos disruptivos	Masculino	146	-,175	1,055	,000
	Feminino	97	,263	,849	
Comportamentos perturbadores	Masculino	146	,077	1,002	,139
	Feminino	97	-,116	,990	

**Conclusão:** Os alunos do sexo feminino atribuem maior e significativa gravidade às “Ofensas à dignidade pessoal e comportamentos disruptivos” do que os do sexo masculino.

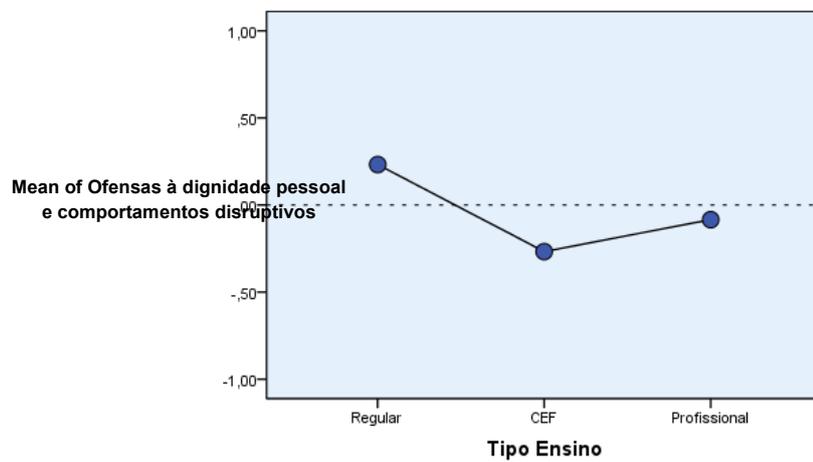
No que concerne a “comportamentos perturbadores”, a percepção de gravidade é idêntica entre ambos os sexos.

**H<sub>0</sub>: Os alunos dos vários tipos de ensino - Regular, CEF, Profissional - percebem da mesma forma a gravidade dos comportamentos indisciplinados.**

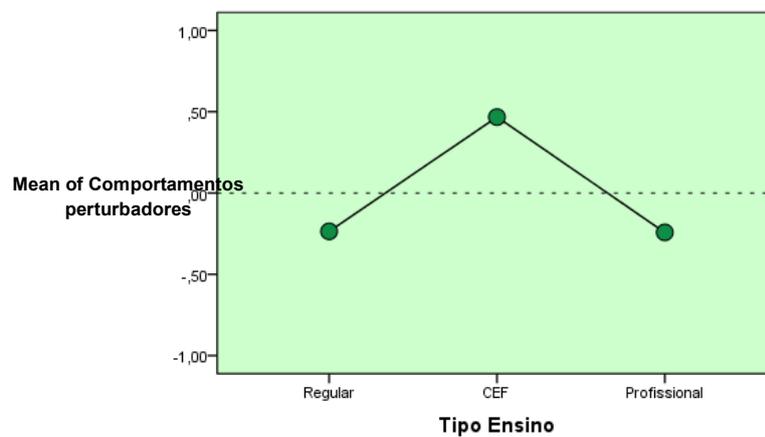
**Quadro 53 - Gravidade dos comportamentos indisciplinados na perspetiva dos alunos dos diferentes tipos de ensino**

		N	Mean	Std. Deviation	Anova (sig)
Ofensas à dignidade pessoal e comportamentos disruptivos	Regular	112	,232	,649	,002
	CEF	82	-,267	1,204	
	Profissional	49	-,083	1,167	
	Total	243	,000	1,000	
Comportamentos perturbadores	Regular	112	-,236	,812	,000
	CEF	82	,467	1,118	
	Profissional	49	-,242	,916	
	Total	243	,000	1,000	

**Gráfico 39 - Gravidade de "ofensas à dignidade pessoal e comportamentos disruptivos" na perspetiva dos alunos dos diferentes tipos de ensino**



**Gráfico 40 - Gravidade de "Comportamentos perturbadores" na perspetiva dos alunos dos diferentes tipos de ensino**



**Conclusão:** Quer no que respeita a “Ofensas à dignidade pessoal e comportamentos disruptivos” quer a “Comportamentos perturbadores”, verificamos que há diferenças significativas entre os alunos dos diversos tipos de ensino.

No primeiro caso “Ofensas à dignidade pessoal e comportamentos disruptivos”, os alunos do ensino regular consideram estes atos mais graves do que os dos CEF e Profissionais.

No segundo caso “Comportamentos perturbadores”, os alunos dos CEF percecionam estes atos de uma forma mais grave do que os alunos do Regular e Profissionais.

**H<sub>0</sub>: Os alunos dos dois ciclos de ensino observados – 3ºCEB e Secundário - percecionam da mesma forma a gravidade dos comportamentos indisciplinados.**

**Quadro 54 - Gravidade dos comportamentos indisciplinados na perspetiva dos alunos dos diferentes ciclos de ensino**

	Ciclo de ensino ou equivalente	N	Mean	Std. Deviation	t-test (sig)
Ofensas à dignidade pessoal e c. disruptivos	3ºCEB	155	-,057	1,005	,236
	Secundário	88	,101	,987	
Comportamentos perturbadores	3ºCEB	155	,162	1,044	,000
	Secundário	88	-,285	,848	

**Conclusão:** Os alunos do 3ºCEB percecionam, de forma significativamente mais grave, os “Comportamentos perturbadores” do que os alunos do Secundário. No que respeita a “Ofensas à dignidade pessoal e comportamentos disruptivos”, não se detetam diferenças significativas.

**H<sub>0</sub>: Alunos com avaliação abaixo da média, na média e acima da média percecionam da mesma forma a gravidade dos comportamentos indisciplinados.**

**Conclusão:** Não se detetam diferenças significativas entre o aproveitamento escolar e a perceção de gravidade dos atos indisciplinados. Contudo, é curioso observar que são os alunos com médias mais baixas que consideram menos graves os comportamentos considerados.

### **H3 – A indisciplina tem impacto no sucesso escolar.**

Podemos afirmar que os comportamentos indisciplinados dos alunos têm efetivamente impacto no seu sucesso escolar.

A hipótese é confirmada, uma vez que a maioria dos inquiridos entende que a indisciplina causa nos alunos sobretudo “Maus resultados escolares”, “Desmotivação na aprendizagem”, “Desejo de fugir às tarefas”, “Desejo de abandonar a escola” e “Aumento da irritabilidade”. Em menor grau (algures entre Pouco e Algum) está o efeito na “Má socialização”, “Diminuição da autoestima”, “Abandono escolar”, “Absentismo”, “Frustração” e “Stress”.

Os resultados são os que a seguir apresentamos graficamente:

**Quadro 55 – Efeitos que a indisciplina provoca nos alunos**

<b>Efeitos que a indisciplina provoca nos alunos</b>	<b>N</b>	<b>Min</b>	<b>Max</b>	<b>Mean</b>	<b>Std. Dev</b>
Maus resultados escolares	243	1	5	3,30	1,212
Desmotivação na aprendizagem	243	1	5	3,21	1,230
Desejo de fugir às suas tarefas	243	1	5	3,19	1,245
Desejo de abandonar a escola	243	1	5	3,14	1,477
Aumento da irritabilidade	243	1	5	3,12	1,276
Stress	243	1	5	2,93	1,289
Frustração	243	1	5	2,89	1,235
Absentismo	243	1	5	2,79	1,251
Abandono escolar	243	1	5	2,77	1,416
Diminuição da autoestima	243	1	5	2,74	1,373
Má socialização	243	1	5	2,66	1,261
Valid N (listwise)	243				

Escala: 1-Não provoca; 2-Provoca pouco; 3-Provoca algum; 4-Provoca muito; 5-Provoca muitíssimo

Todos estes efeitos que a indisciplina provoca nos alunos, apresentados de forma ordenada por ordem decrescente da sua relevância, podem ser resumidos em dois fatores:

### 1º Fator – Vontade de fuga à responsabilidade

**Desejo de fugir às suas tarefas**

**Maus resultados escolares**

**Abandono escolar**

**Desejo de abandonar a escola**

**Aumento da irritabilidade**

**Absentismo**

## 2º Fator – Insegurança

Má socialização
Stress
Frustração
Diminuição da autoestima
Desmotivação na aprendizagem

Promovemos alguns testes estatísticos que permitem a observação das diferenças significativas entre diferentes grupos de alunos no que concerne aos efeitos que a indisciplina provoca nos alunos.

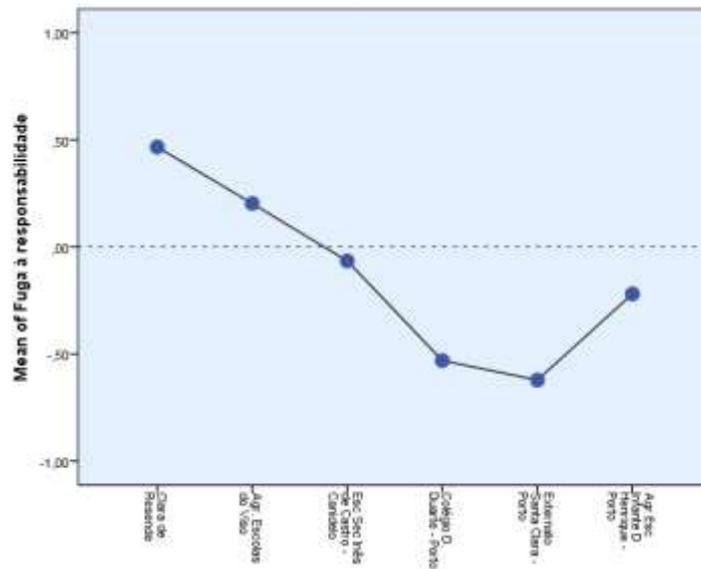
Testes estatísticos

**H<sub>0</sub>: Os efeitos que a indisciplina provoca nos alunos são idênticos em todas as escolas observadas.**

**Quadro 56 - Efeitos que a indisciplina provoca nos alunos na perspetiva dos alunos das diferentes escolas**

		N	Mean	Std. Dev	Anova(sig)
Fuga à responsabilidade	Clara de Resende	81	,467	,790	,000
	Agr. Escolas do Viso	31	,202	1,094	
	Esc Sec Inês de Castro - Canidelo	49	-,065	,987	
	Colégio D. Duarte - Porto	35	-,530	,829	
	Externato Santa Clara - Porto	30	-,621	1,029	
	Agr Esc Infante D Henrique - Porto	17	-,219	,927	
	Total	243	,000	1,000	
Insegurança	Clara de Resende	81	-,157	,975	,198
	Agr. Escolas do Viso	31	,194	1,000	
	Esc Sec Inês de Castro - Canidelo	49	-,005	1,083	
	Colégio D. Duarte - Porto	35	,319	,888	
	Externato Santa Clara - Porto	30	-,041	1,008	
	Agr Esc Infante D Henrique - Porto	17	-,171	,994	
	Total	243	,000	1,000	

Gráfico 41 - O efeito "fuga à responsabilidade" na perspectiva dos alunos das diferentes escolas



**Conclusão:** Os efeitos que a indisciplina provoca nos alunos são percebidos de forma significativamente diferente pelos alunos das diferentes escolas no que concerne ao fator “Vontade de fuga à responsabilidade”: significativamente maior no Agrupamento de Escolas Clara de Resende e Viso do que no Externato Santa Clara e Colégio D. Duarte. No que respeita a “Insegurança”, não há diferenças significativas.

**H<sub>0</sub>:** Os efeitos que a indisciplina provoca, ao nível de “Vontade de fuga à responsabilidade” e “Insegurança”, são idênticos no ensino privado e no ensino público.

Quadro 57 - Efeitos que a indisciplina provoca nos alunos do ensino público e privado

	Ensino público/privado	N	Mean	Std. Dev	t-test (sig)
Fuga à responsabilidade	Público	178	,208	,946	,000
	Privado	65	-,572	,920	
Insegurança	Público	178	-,055	1,012	,150
	Privado	65	,152	,955	

**Conclusão:** Há diferenças significativas entre os efeitos que a indisciplina provoca no ensino público e no privado ao nível do fator “Vontade de fuga à responsabilidade”, sendo significativamente mais intensa no público do que no privado. Quanto à Insegurança, não se registam diferenças significativas.

**H<sub>0</sub>: Alunos do sexo masculino percebem os efeitos que a indisciplina provoca, ao nível de “Vontade de fuga à responsabilidade” e “Insegurança”, de forma idêntica à dos alunos do sexo feminino.**

**Quadro 58 - Efeitos que a indisciplina provoca nos alunos do sexo masculino e feminino**

	Sexo	N	Mean	Std. Dev	Std. Error Mean
Fuga à responsabilidade	Masculino	146	-,142	,959	,006
	Feminino	97	,214	1,026	
Insegurança	Masculino	146	,000	1,012	,985
	Feminino	97	-,001	,985	

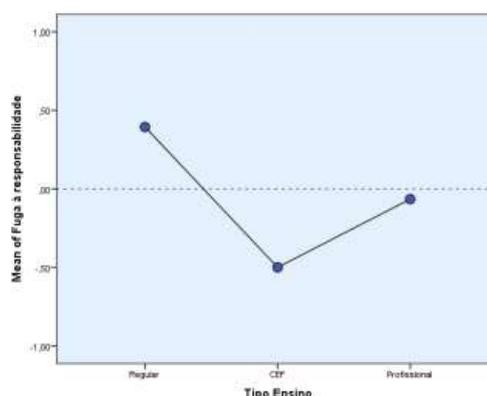
**Conclusão:** Os alunos do sexo feminino percebem de forma significativamente mais intensa os efeitos que a indisciplina provoca na “Vontade de fuga à responsabilidade”. Quanto a Insegurança, não se detetam diferenças significativas entre os géneros.

**H<sub>0</sub>: Os efeitos que a indisciplina provoca ao nível de “Vontade de fuga à responsabilidade” e “Insegurança” são idênticos nos alunos dos diferentes tipos de ensino.**

**Quadro 59 - Efeitos que a indisciplina provoca nos alunos dos diferentes tipos de ensino**

	Tipo de ensino	N	Mean	Std. Dev	Anova (sig)
Fuga à responsabilidade	Regular	112	,393	,887	,000
	CEF	82	-,499	,927	
	Profissional	49	-,065	,987	
	Total	243	,000	1,000	
Insegurança	Regular	112	-,060	,990	,606
	CEF	82	,085	,966	
	Profissional	49	-,005	1,083	
	Total	243	,000	1,000	

Gráfico 42 - O efeito "fuga à responsabilidade" na perspectiva dos alunos dos diferentes tipos de ensino



**Conclusão:** Nos CEF, a “Vontade de fuga à responsabilidade” é significativamente menor do que no ensino regular. Quanto à insegurança, não se registam diferenças significativas entre os três tipos de ensino.

**H<sub>0</sub>:** Os efeitos que a indisciplina provoca ao nível de “Fuga à responsabilidade” e “Insegurança” são idênticos nos ciclos de ensino 3<sup>o</sup>CEB e Secundário.

Quadro 60 - Efeitos que a indisciplina provoca nos alunos dos diferentes ciclos de ensino

	Ciclo de ensino ou equivalente	N	Mean	Std. Dev	t-test (sig)
Fuga à responsabilidade	3 <sup>o</sup> CEB	155	-,1174	,99821	,015
	Secundário	88	,2068	,97468	
Insegurança	3 <sup>o</sup> CEB	155	,0436	,97795	,368
	Secundário	88	-,0769	1,03891	

**Conclusão:** No ensino Secundário, a “Vontade de fuga à responsabilidade”, como efeito que a indisciplina provoca, é significativamente mais intensa do que no 3<sup>o</sup> CEB. Relativamente à “Insegurança”, não se detetam diferenças significativas entre os ciclos de ensino.

#### H4 – O insucesso escolar resulta de múltiplas causas.

A hipótese é confirmada, uma vez que verificamos que o “Mau comportamento do aluno”, a “Elevada carga horária” e “Alunos que denotam falta de interesse” são elementos que provocam mais insucesso, entre o algum e o muito e, por outro lado, o “Nível económico da família” e o “Nível cultural da família” são os elementos que provocam menos insucesso, entre o pouco e algum.

Isto pode ser visto no quadro seguinte:

**Quadro 61 - Principais causas do insucesso escolar**

<b>Principais causas do insucesso escolar</b>	<b>N</b>	<b>Min</b>	<b>Max</b>	<b>Mean</b>	<b>Std. Dev</b>
Mau comportamento dos alunos	243	1	5	3,69	1,033
Elevada carga horária	242	1	5	3,62	1,234
Alunos que denotam falta de interesse	243	1	5	3,48	1,026
Falta da autoridade do professor	243	1	5	3,47	1,190
Empenho inadequado dos alunos	243	1	5	3,40	,949
Ausência de métodos de estudo e de trabalho	243	1	5	3,38	1,062
Programas extensos e inadequados	242	1	5	3,38	1,087
Incorretos instrumentos de avaliação	243	1	5	3,36	1,128
Métodos pedagógicos inapropriados	242	1	5	3,28	1,139
Absentismo dos professores	243	1	5	3,16	1,114
Deficiente relação pedagógica	242	1	5	3,12	1,023
Regime de aprovação/reprovação anual	242	1	5	3,04	1,130
Falta de supervisão dos pais das atividades escolares dos filhos	243	1	5	3,03	1,144
Currículo escolar uniforme desajustado a diferentes alunos/escolas	241	1	5	2,95	1,036
Alunos com baixas capacidades	243	1	5	2,91	1,035
Turmas grandes	243	1	5	2,89	1,113
Aspirações sociais das famílias relativamente ao futuro dos filhos	243	1	5	2,89	1,124
Nível cultural da família	243	1	5	2,51	1,151
Nível económico da família	243	1	5	2,44	1,135
Valid N (listwise)	240				

Escala: 1-Não provoca nenhum insucesso; 2-Provoca pouco insucesso; 3-Provoca algum insucesso; 4-Provoca muito insucesso; 5-Provoca muitíssimo insucesso

Todas estas causas do insucesso escolar apresentadas, de forma ordenada por ordem decrescente da sua relevância, podem ser resumidas em cinco fatores:

1º Fator – Causas institucionais

---

**Incorretos instrumentos de avaliação**

**Métodos pedagógicos inapropriados**

**Deficiente relação pedagógica**

**Absentismo dos professores**

**Currículo escolar uniforme desajustado a diferentes alunos/escolas**

---

## 2º Fator – Problemas logísticos

---

<b>Turmas grandes</b>
<b>Elevada carga horária</b>
<b>Falta da autoridade do professor</b>
<b>Programas extensos e inadequados</b>
<b>Mau comportamento dos alunos</b>
<b>Regime de aprovação/reprovação anual</b>

## 3º Fator – Características individuais

---

<b>Empenho inadequado dos alunos</b>
<b>Ausência de métodos de estudo e de trabalho</b>
<b>Alunos com baixas capacidades</b>

---

## 4º Fator – Níveis económico e cultural da família

---

<b>Nível económico da família</b>
<b>Nível cultural da família</b>

## 5º Fator – Controlo

---

<b>Falta de supervisão dos pais das atividades escolares dos filhos</b>
<b>Aspirações sociais das famílias relativamente ao futuro dos filhos</b>
<b>Alunos que denotam falta de interesse</b>

---

Promovemos alguns testes estatísticos que permitem a observação das diferenças significativas entre diferentes grupos de alunos no que concerne às causas do insucesso escolar, na perspetiva dos mesmos.

## Testes Estatísticos

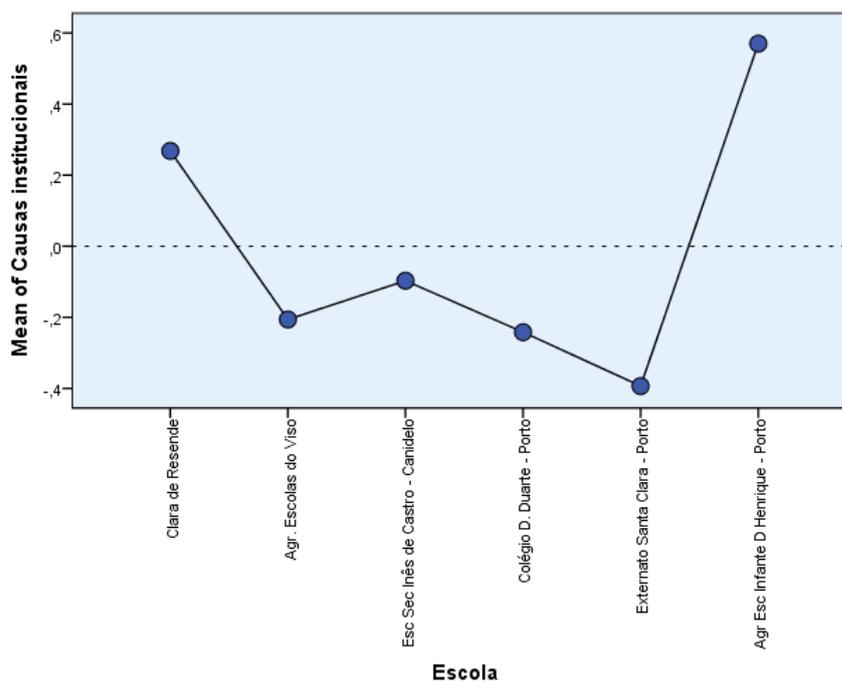
**H<sub>0</sub>: As causas do insucesso escolar são percecionadas de forma idêntica nas escolas observadas.**

**Quadro 62 - Causas do insucesso escolar na perspetiva dos alunos das diferentes escolas**

		N	Mean	Std. Dev	Anova (sig)
Causas institucionais	Clara de Resende	81	<b>,268</b>	,8589	<b>,001</b>
	Agr. Escolas do Viso	31	<b>-,206</b>	1,1956	
	Esc Sec Inês de Castro - Canidelo	49	<b>-,097</b>	,9371	
	Colégio D. Duarte - Porto	35	<b>-,242</b>	1,0225	
	Externato Santa Clara - Porto	30	<b>-,393</b>	1,1195	
	Agr Esc Infante D Henrique - Porto	17	<b>,570</b>	,6255	
	Total	243	<b>,000</b>	1,0000	
	Problemas logísticos	Clara de Resende	81	<b>,168</b>	
Agr. Escolas do Viso		31	<b>,199</b>	,9905	
Esc Sec Inês de Castro - Canidelo		49	<b>,197</b>	,9602	
Colégio D. Duarte - Porto		35	<b>,008</b>	,7711	
Externato Santa Clara - Porto		30	<b>-,269</b>	1,0644	
Agr Esc Infante D Henrique - Porto		17	<b>-1,274</b>	1,1626	
Total		243	<b>,000</b>	1,0000	
Características individuais		Clara de Resende	81	<b>-,119</b>	,9768
	Agr. Escolas do Viso	31	<b>,061</b>	1,0227	
	Esc Sec Inês de Castro - Canidelo	49	<b>,078</b>	1,0171	
	Colégio D. Duarte - Porto	35	<b>,078</b>	,7815	
	Externato Santa Clara - Porto	30	<b>-,141</b>	1,2526	
	Agr Esc Infante D Henrique - Porto	17	<b>,320</b>	,9441	
	Total	243	<b>,000</b>	1,0000	
	Níveis económico e cultural da família	Clara de Resende	81	<b>-,076</b>	,9702
Agr. Escolas do Viso		31	<b>,132</b>	,8335	
Esc Sec Inês de Castro - Canidelo		49	<b>-,219</b>	1,1300	
Colégio D. Duarte - Porto		35	<b>-,094</b>	,7317	
Externato Santa Clara - Porto		30	<b>,468</b>	1,0259	
Agr Esc Infante D Henrique - Porto		17	<b>,123</b>	1,2581	
Total		243	<b>,000</b>	1,0000	
Controlo		Clara de Resende	81	<b>,270</b>	,9094
	Agr. Escolas do Viso	31	<b>,158</b>	,6842	

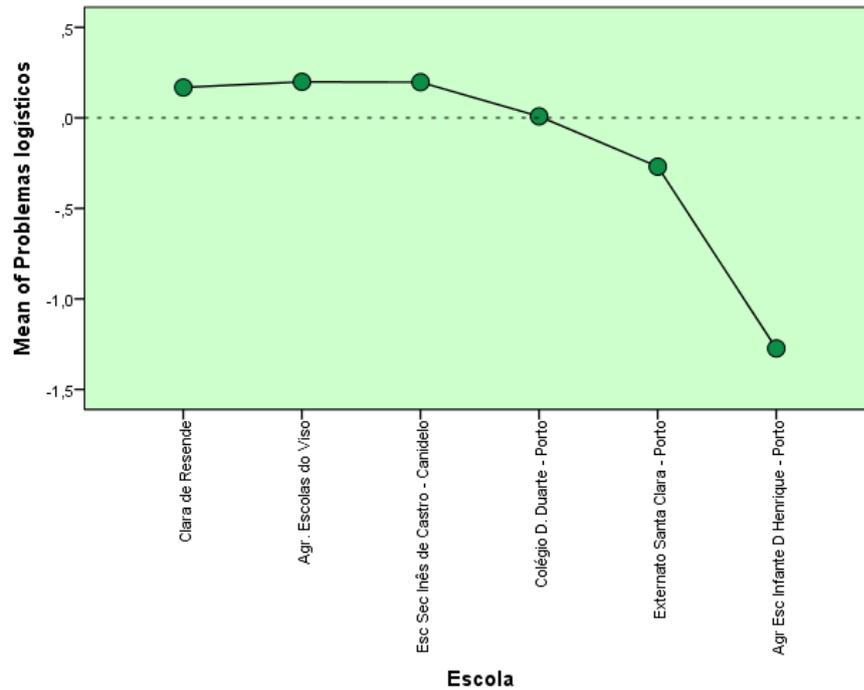
Esc Sec Inês de Castro - Canidelo	49	<b>,084</b>	,8811
Colégio D. Duarte - Porto	35	<b>-,187</b>	,9311
Externato Santa Clara - Porto	30	<b>-,449</b>	1,0591
Agr Esc Infante D Henrique - Porto	17	<b>-,641</b>	1,6051
Total	243	<b>,000</b>	1,0000

Gráfico 43 - "Causas institucionais", fator de insucesso, na perspetiva dos alunos das diferentes escolas



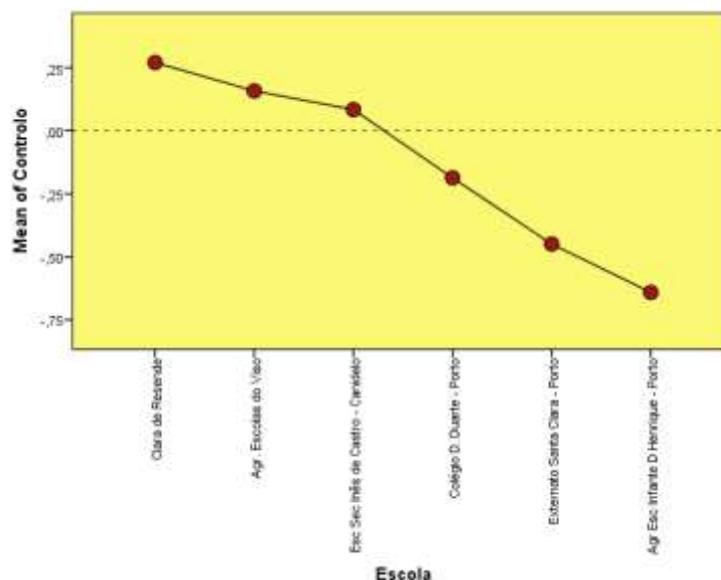
Há diferenças significativas ao nível de “causas institucionais” entre os alunos dos Agrupamentos de Escolas Clara de Resende e Infante D. Henrique face aos alunos das restantes escolas / agrupamentos: Agrupamento de Escolas do Viso, Escola Secundária Inês de Castro, Colégio D. Duarte e Externato Santa Clara.

Gráfico 44 - "Problemas logísticos", fator de insucesso, na perspetiva dos alunos das diferentes escolas



Ao nível de problemas logísticos, como potencial causa do insucesso, registamos significativas diferenças de opinião entre os alunos do Agrupamento de Escolas Clara de Resende, do Agrupamento de Escolas do Viso e da Escola Secundária Inês de Castro face aos do Agrupamento de Escolas Infante D. Henrique.

Gráfico 45 - "Controlo", fator de insucesso", na perspetiva dos alunos das diferentes escolas



O controlo, como potencial causa do insucesso, é percecionado de forma significativamente mais intensa pelos alunos do Agrupamento de Escolas Clara de Resende, do Agrupamento de Escolas do Viso e da Escola Secundária Inês de Castro e de forma menos intensa pelo Colégio D. Duarte, Externato Santa Clara e pelo Agrupamento de Escolas Infante D. Henrique.

**Conclusão:** No âmbito das “causas do insucesso escolar” traduzido nas 5 vertentes – causas institucionais, problemas logísticos, características individuais, nível económico e cultural da família e falta de controlo – constatamos que algumas destas causas são percecionadas de forma significativamente diferente por algumas escolas:

Há diferenças significativas ao nível de “causas institucionais” entre os alunos dos Agrupamentos de Escolas Clara de Resende e Infante D. Henrique face aos das restantes escolas / agrupamentos: Agrupamento de Escolas do Viso, Escola Secundária Inês de Castro, Colégio D. Duarte e Externato Santa Clara.

Ao nível de problemas logísticos, como potencial causa do insucesso, registamos significativas diferenças de opinião entre os alunos dos Agrupamentos de Escolas Clara de Resende e Viso e Escola Secundária Inês de Castro face aos do Agrupamento de Escolas Infante D. Henrique.

O Controlo, como potencial causa do insucesso, é percecionado de forma significativamente mais intensa pelos alunos dos Agrupamentos de Escolas Clara de Resende e Viso e Escola Secundária Inês de Castro e de forma menos intensa pelo Colégio D Duarte, Externato Santa Clara e pelo Agrupamento de Escolas Infante D. Henrique.

**H<sub>0</sub>: As causas do insucesso escolar são percecionadas de forma idêntica no ensino público e no ensino privado.**

**Quadro 63 - Causas do insucesso escolar na perspetiva dos alunos do ensino público e privado**

	Ensino público/privado	N	Mean	Std. Dev	t-test (sig)
Causas institucionais	Público	178	,114	,9541	,003
	Privado	65	-,312	1,0626	
Problemas logísticos	Público	178	,044	1,0262	,260
	Privado	65	-,120	,9213	
Características individuais	Público	178	,008	,9941	,828
	Privado	65	-,023	1,0234	
Níveis económico e cultural da família	Público	178	-,060	1,0244	,119
	Privado	65	,165	,9171	

Controlo	Público	178	,112	,9814	,004
	Privado	65	-,308	,9931	

**Conclusão:** As causas do insucesso escolar, aos níveis de “causas institucionais” e de “controlo”, revelam-se significativamente diferentes sendo, em ambos os casos, percecionadas mais positivamente nos alunos do ensino público e mais negativamente nos do ensino privado. Nos restantes níveis - “problemas logísticos”, “características individuais” e “nível económico e cultural da família” – não detetamos diferenças significativas.

**H<sub>0</sub>:** Alunos do sexo masculino percecionam as causas do insucesso escolar de forma idêntica às alunas, do sexo feminino.

Quadro 64 - Causas do insucesso escolar na perspetiva dos alunos do sexo masculino e feminino

	Sexo	N	Mean	Std. Dev	t-test (sig)
Causas institucionais	Masculino	146	-,039	1,0032	,460
	Feminino	97	,058	,9974	
Problemas logísticos	Masculino	146	-,120	1,0720	,022
	Feminino	97	,180	,8548	
Características individuais	Masculino	146	-,045	,9360	,393
	Feminino	97	,067	1,0908	
Nível económico e cultural da família	Masculino	146	,182	,9647	,000
	Feminino	97	-,274	,9945	
Controlo	Masculino	146	-,172	,9773	,001
	Feminino	97	,259	,9826	

**Conclusões:** Verificamos que, ao nível de “problemas logísticos” como causa do insucesso, há perceções significativamente diferentes entre os sexos: os do sexo feminino, numa forma mais intensa do que os do sexo masculino.

O “nível económico e cultural da família” significativamente constitui, na ótica dos alunos do sexo masculino, um fator positivamente relevante no insucesso, ao contrário dos alunos do sexo feminino, que o entendem como pouco relevante.

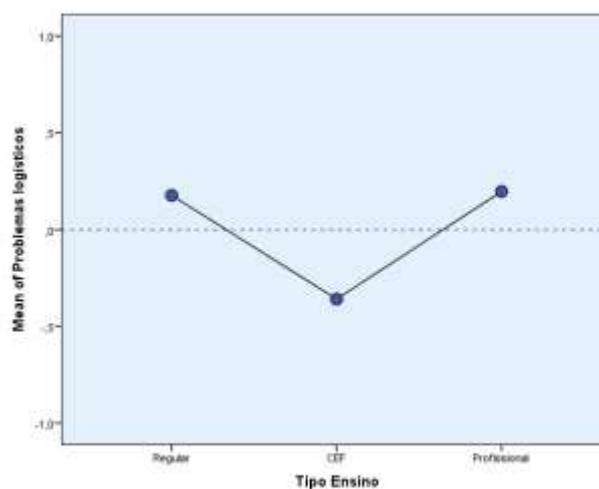
O “Controlo” é, na perspetiva dos alunos do sexo feminino, um fator significativo nas causas do insucesso.

**H<sub>0</sub>:** As causas do insucesso escolar são percecionadas de forma idêntica pelos diferentes tipos de ensino.

Quadro 65 - Causas do insucesso na perspectiva dos alunos dos diferentes tipos de ensino

Tipo de ensino		N	Mean	Std. Dev	Anova (sig)
Causas institucionais	Regular	112	,137	,9815	,141
	CEF	82	-,129	1,0482	
	Profissional	49	-,097	,9371	
	Total	243	,000	1,0000	
Problemas logísticos	Regular	112	,177	,8899	,000
	CEF	82	-,359	1,0766	
	Profissional	49	,197	,9602	
	Total	243	,000	1,0000	
Características individuais	Regular	112	-,069	,9884	,601
	CEF	82	,048	1,0116	
	Profissional	49	,078	1,0171	
	Total	243	,000	1,0000	
Nível económico e cultural da família	Regular	112	-,019	,9354	,110
	CEF	82	,157	,9887	
	Profissional	49	-,219	1,1300	
	Total	243	,000	1,0000	
Controlo	Regular	112	,239	,8516	,000
	CEF	82	-,377	1,1431	
	Profissional	49	,084	,8811	
	Total	243	,000	1,0000	

Gráfico 46 - Problemas logísticos, fator de insucesso, na perspectiva dos alunos dos diferentes tipos de ensino



**Conclusão:** Há diferenças significativas entre a forma como os alunos dos CEF e os dos restantes tipos de ensino – regular e profissional – percecionam os problemas logísticos como causa do insucesso. Os primeiros, alunos dos CEF, de forma mais negativa e os segundos, alunos do ensino regular e profissional, de forma mais positiva. O mesmo acontece no que

respeita ao “controlo”, que é significativamente encarado de forma mais negativa pelos CEF e de forma mais positiva pelos alunos do regular e do profissional.

**H<sub>0</sub>: As causas do insucesso escolar são percecionadas de forma idêntica pelos diferentes ciclos de ensino – 3º CEB e Secundário.**

**Quadro 66 - Causas do insucesso escolar na perspetiva dos alunos dos diferentes ciclos de ensino**

	Ciclo de ensino ou equivalente	N	Mean	Std. Deviation	t-test (sig)
Causas institucionais	3ºCEB	155	-,107	1,0222	,027
	Secundário	88	,188	,9359	
Problemas logísticos	3ºCEB	155	-,089	1,0540	,065
	Secundário	88	,157	,8808	
Características individuais	3ºCEB	155	,035	,9662	,474
	Secundário	88	-,061	1,0599	
Nível económico e cultural da família	3ºCEB	155	,027	,9224	,603
	Secundário	88	-,047	1,1279	
Controlo	3ºCEB	155	-,117	1,0301	,015
	Secundário	88	,206	,9144	

**Conclusão:** Os alunos do Ensino Secundário percecionam de forma significativamente mais positiva do que os do 3ºCEB a importância das “causas institucionais” e do “controlo”, como fatores do insucesso escolar. Quanto aos restantes fatores – problemas logísticos, características individuais e nível económico e cultural da família – não se detetam diferenças significativas.

**H<sub>0</sub>: Alunos que não transitaram de ano percecionam as causas do insucesso escolar de forma idêntica à dos alunos que transitaram.**

**Quadro 67 - Causas do insucesso escolar na perspetiva dos alunos que transitaram e não transitaram de ano**

	Transição de ano	N	Mean	Std. Deviation	t-test
Causas institucionais	Sim	151	-,001	1,0102	,986
	Não	92	,001	,9885	
Problemas logísticos	Sim	151	,086	,9804	,086
	Não	92	-,141	1,0211	
Características individuais	Sim	151	-,022	1,0269	,665
	Não	92	,036	,9587	
Níveis económico e cultural da família	Sim	151	-,037	,9302	,460
	Não	92	,061	1,1077	
Controlo	Sim	151	,136	,9165	,006
	Não	92	-,224	1,0924	

**Conclusão:** Os alunos que transitaram de ano percebem de forma significativamente mais positiva do que os que não transitaram, o fator “controle”, como causa de insucesso.

### H5 – Os alunos usam diversas estratégias para a construção do sucesso escolar.

A hipótese é confirmada, pois verificamos que as estratégias utilizadas pelos alunos visando o sucesso escolar passam muitas vezes por manter uma boa relação com os professores, tirar apontamentos nas aulas e colocar as dúvidas aos professores nas aulas. As estratégias menos utilizadas, quase nunca, são fazer os TPCs com a ajuda de um familiar e frequentar explicações/centros de estudo. Isto pode ser verificado no quadro seguinte:

**Quadro 68 - Estratégias para a construção do sucesso escolar**

<b>Estratégias para a construção do sucesso escolar</b>	<b>N</b>	<b>Min</b>	<b>Max</b>	<b>Mean</b>	<b>Std. Dev</b>
Mantenho uma boa relação com os professores.	242	1	5	3,73	1,093
Tiro apontamentos das aulas.	242	1	5	3,24	1,160
Coloco as dúvidas aos professores nas aulas.	242	1	5	3,16	1,078
Recorro às tecnologias da informação.	242	1	5	3,05	1,206
Pesquisa na Internet conteúdos vistos.	242	1	5	2,93	1,201
Vejo filmes e documentários.	242	1	5	2,91	1,259
Faço esquemas da matéria.	242	1	5	2,79	1,262
Debato ideias com colegas.	242	1	5	2,74	1,143
Faço o resumo das aulas.	242	1	5	2,73	1,190
Estudo as matérias lecionadas após as aulas.	242	1	5	2,60	1,074
Estudo todos os dias para os testes.	241	1	5	2,26	1,156
Leio livros e enciclopédias.	242	1	5	2,12	1,176
Frequento explicações/centros de estudo.	241	1	5	1,95	1,314
Faço os TPCs com a ajuda de um familiar.	242	1	5	1,90	1,142
Valid N (listwise)	240				

Escala: 1-Nunca; 2-raramente; 3-às vezes; 4-Muitas vezes; 5-Sempre

Todas estas estratégias para a construção do sucesso escolar, apresentadas de forma ordenada por ordem decrescente da sua relevância, podem ser resumidas em três fatores.

## 1º Fator – Uso de materiais informáticos e digitais e intercâmbio de ideias

---

**Pesquisa na Internet conteúdos vistos.**

**Recorro às tecnologias da informação.**

**Vejo filmes e documentários.**

**Leio livros e enciclopédias.**

**Debato ideias com colegas.**

---

## 2º Fator – Organização

---

**Tiro apontamentos das aulas.**

**Faço o resumo das aulas.**

**Mantenho uma boa relação com os professores.**

**Faço esquemas da matéria.**

**Coloco as dúvidas aos professores nas aulas.**

---

## 3º Fator – Apoios e sentido de responsabilidade

---

**Frequento explicações/centros de estudo.**

**Estudo todos os dias para os testes.**

**Faço os TPCs com a ajuda de um familiar.**

**Estudo as matérias lecionadas após as aulas.**

---

Promovemos alguns testes estatísticos que permitem a observação das diferenças significativas entre diferentes grupos de alunos no que concerne às estratégias para a construção do sucesso escolar.

Testes estatísticos

**H<sub>0</sub>: As estratégias com vista ao sucesso escolar plasmadas nos fatores “Uso de materiais informáticos e digitais e intercâmbio de ideias”, “Organização” e “Apoios e sentido de responsabilidade” são encaradas de forma idêntica pelas escolas observadas.**

Quadro 69 - Estratégias com vista ao sucesso escolar na perspectiva dos alunos das diferentes escolas

		N	Mean	Std. Dev	Anova (sig)
Uso de materiais informáticos e digitais e intercâmbio de ideias	Clara de Resende	81	-,067	,9286	,235
	Agr. Escolas do Viso	31	,079	,9738	
	Esc Sec Inês de Castro - Canidelo	49	,259	,9165	
	Colégio D. Duarte - Porto	35	-,069	1,1230	
	Externato Santa Clara - Porto	30	-,016	1,1629	
	Agr Esc Infante D Henrique - Porto	17	-,403	,9472	
	Total	243	,000	,9979	
Organização	Clara de Resende	81	,117	,8184	,014
	Agr. Escolas do Viso	31	,045	1,0921	
	Esc Sec Inês de Castro - Canidelo	49	,073	,9282	
	Colégio D. Duarte - Porto	35	-,066	1,1572	
	Externato Santa Clara - Porto	30	,077	1,0409	
	Agr Esc Infante D Henrique - Porto	17	-,849	1,0994	
	Total	243	,000	,9979	
Apoios e sentido de responsabilidade	Clara de Resende	81	,259	,8924	,000
	Agr. Escolas do Viso	31	-,380	,7542	
	Esc Sec Inês de Castro - Canidelo	49	-,474	,9762	
	Colégio D. Duarte - Porto	35	,005	1,1066	
	Externato Santa Clara - Porto	30	,312	1,0657	
	Agr Esc Infante D Henrique - Porto	17	,265	,9649	
	Total	243	,000	,9979	

Gráfico 47 - "Organização", estratégia de sucesso, na perspectiva dos alunos das diferentes escolas

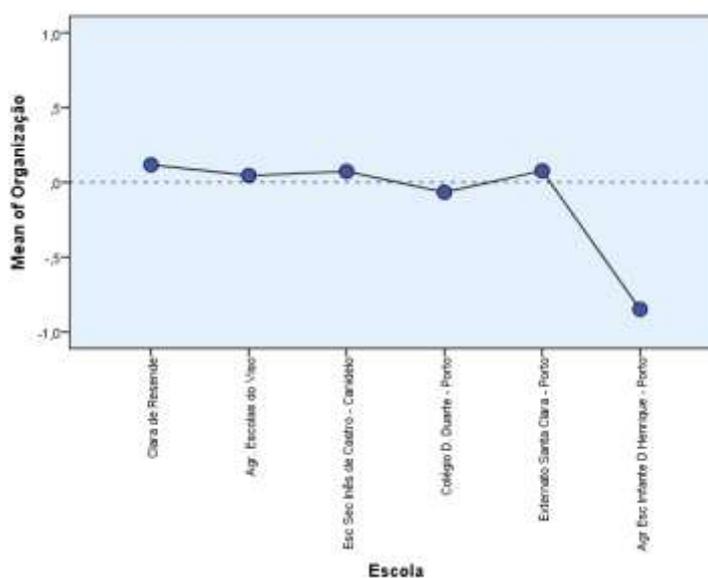
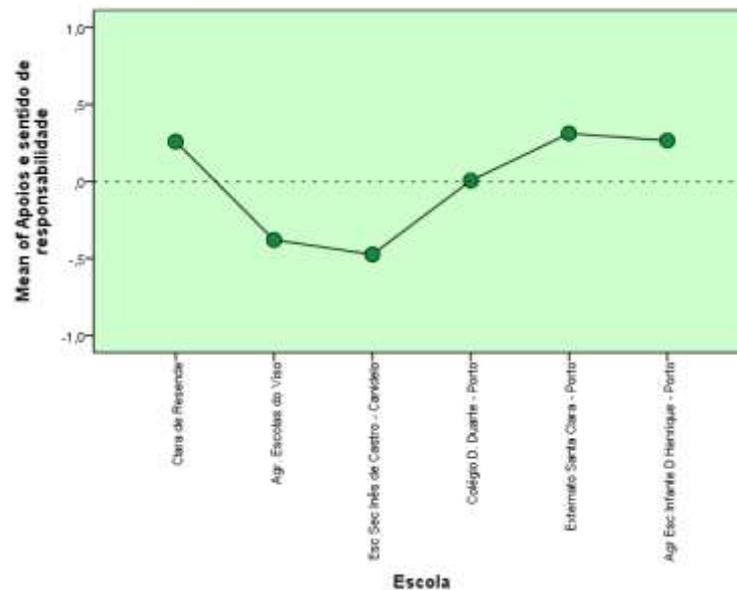


Gráfico 48 - "Apoios e sentido de responsabilidade", estratégia de sucesso, na perspectiva dos alunos das diferentes escolas



**Conclusão:** Existem diferenças significativas, ao nível dos fatores “Organização” e “Apoios e sentido de responsabilidade”, ao nível das escolas observadas. Assim, quanto à “Organização”, como estratégia de sucesso, observamos que os alunos do Agrupamento de Escolas Infante D. Henrique percebem este fator de forma significativamente mais negativa do que as restantes; quanto a “Apoios e sentido de responsabilidade”, como estratégia de sucesso, observamos que os alunos do Agrupamento de Escolas Clara de Resende, Externato Santa Clara e Agrupamento de Escolas Infante D. Henrique têm uma perspectiva significativamente mais positiva do que os do Agrupamento de Escolas do Viso e da Escola Secundária Inês de Castro.

No que respeita a “Uso de materiais informáticos e digitais e intercâmbio de ideias”, não detetamos diferenças significativas entre os alunos da nossa amostra das diferentes escolas.

**H<sub>0</sub>:** As estratégias com vista ao sucesso escolar plasmadas nos fatores “Uso de materiais informáticos e digitais e intercâmbio de ideias”, “Organização” e “Apoios e sentido de responsabilidade” são encaradas de forma idêntica por alunos do ensino público e do ensino privado.

**Conclusão:** Não se detetam diferenças significativas.

**H<sub>0</sub>:** As estratégias com vista ao sucesso escolar plasmadas nos fatores “Uso de materiais informáticos e digitais e intercâmbio de ideias”, “Organização” e “Apoios e sentido de

responsabilidade” são encaradas de forma idêntica por alunos do sexo masculino e do sexo feminino.

Quadro 70 - Estratégias de sucesso escolar na perspectiva dos alunos do sexo masculino e feminino

	Sexo	N	Mean	Std. Dev	t-test (sig)
Uso de materiais informáticos e digitais e intercâmbio de ideias	Masculino	146	,024	1,1080	,627
	Feminino	97	-,036	,8086	
Organização	Masculino	146	-,265	,9829	,000
	Feminino	97	,400	,8848	
Apoios e sentido de responsabilidade	Masculino	146	,025	1,0717	,616
	Feminino	97	-,038	,8793	

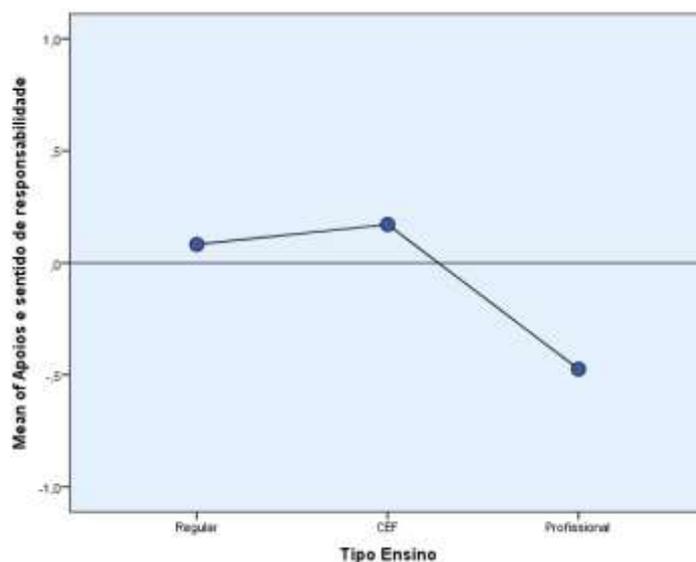
**Conclusão:** Os alunos do sexo feminino encaram de forma significativamente mais positiva do que os alunos do sexo masculino o fator “organização”, como estratégia de sucesso. Nos restantes fatores não se registam diferenças significativas.

**H<sub>0</sub>:** As estratégias com vista ao sucesso escolar plasmadas nos fatores “Uso de materiais informáticos e digitais e intercâmbio de ideias”, “Organização” e “Apoios e sentido de responsabilidade” são encaradas de forma idêntica pelos tipos de ensino observados.

Quadro 71 - Estratégias de sucesso escolar na perspectiva dos alunos dos diferentes tipos de ensino

	Tipo de ensino	N	Mean	Std. Dev	Anova (sig)
Uso de materiais informáticos e digitais e intercâmbio de ideias	Regular	112	-,026	,9392	,102
	CEF	82	-,119	1,1013	
	Profissional	49	,259	,9165	
	Total	243	,000	,9979	
Organização	Regular	112	,097	,8978	,145
	CEF	82	-,176	1,1457	
	Profissional	49	,073	,9282	
	Total	243	,000	,9979	
Apoios e sentido de responsabilidade	Regular	112	,082	,9000	,001
	CEF	82	,171	1,0610	
	Profissional	49	-,474	,9762	
	Total	243	,000	,9979	

Gráfico 49 - "Apoios e sentido de responsabilidade", estratégia de sucesso na perspectiva dos alunos dos diferentes tipos de ensino



**Conclusão:** Os “apoios e sentido de responsabilidade” como estratégias de sucesso são encarados de forma significativamente diferente pelos alunos dos vários tipos de ensino. Os do Regular e CEF têm uma perspectiva significativamente mais positiva do que os alunos do ensino Profissional. No que respeita aos restantes fatores, não detetamos diferenças significativas entre os três tipos de ensino.

**H<sub>0</sub>:** As estratégias com vista ao sucesso escolar plasmadas nos fatores “Uso de materiais informáticos e digitais e intercâmbio de ideias”, “Organização” e “Apoios e sentido de responsabilidade” são encaradas de forma idêntica pelos ciclos de ensino – 3º CEB e Secundário.

Quadro 72 - Estratégias com vista ao sucesso escolar na perspectiva dos alunos dos diferentes ciclos

	Ciclo de ensino ou equivalente	N	Mean	Std. Dev	t-test (sig)
Uso de materiais informáticos e digitais e intercâmbio de ideias	3ºCEB	155	-,144	1,0482	,001
	Secundário	88	,254	,8501	
Organização	3ºCEB	155	-,053	1,0741	,242
	Secundário	88	,093	,8451	
Apoios e sentido de responsabilidade	3ºCEB	155	,117	,9885	,015
	Secundário	88	-,206	,9865	

**Conclusão:** Os alunos do 3º CEB têm perceções significativamente diferentes das dos alunos do Secundário sobre a importância do “uso de materiais informáticos e digitais e intercâmbio de ideias” e “apoios e sentido de responsabilidade” na construção do sucesso. Os alunos do 3ºCEB relevam significativamente mais os apoios e sentido de responsabilidade e os alunos do Secundário, o uso das tecnologias e o intercâmbio de ideias. Quanto à “organização”, não se detetam diferenças significativas.

#### **H6 – Os Encarregados de Educação utilizam diferentes estratégias para o sucesso escolar dos seus educandos.**

A hipótese é confirmada, pois verificamos que:

O maior contributo dos EE – Encarregados de Educação -, ato que acontece muitas vezes, passa por “Perguntar pelas classificações dos testes”, “Valorizar a educação escolar”, “Incentivar a estudar e a melhorar o seu desempenho” e “Querer saber as datas dos testes”.

Os contributos menos relevantes, oscilando entre o raramente e às vezes, são “Supervisionar os TPCs dos seus educandos”, “Levar os filhos a consultas de orientação vocacional com Psicólogos”, “Recorrer a explicadores para apoio aos seus educandos” e “Dialogar com os seus educandos sobre a matéria dada”.

Isto pode ser constatado no quadro seguinte:

**Quadro 73 - Contribuição dos EE para o sucesso escolar dos seus educandos**

<b>Contribuição dos EE para o sucesso escolar dos seus educandos</b>	<b>N</b>	<b>Min</b>	<b>Max</b>	<b>Mean</b>	<b>Std. Dev</b>
Perguntam pelas classificações dos testes.	242	1	5	3,98	1,166
Valorizam a educação escolar.	242	1	5	3,98	1,050
Incentivam-nos a estudar e a melhorar o seu desempenho.	242	1	5	3,96	1,119
Querem saber as datas dos testes.	242	1	5	3,82	1,236
Controlam a sua assiduidade.	242	1	5	3,74	1,192
Têm aspirações relativamente ao futuro dos seus educandos	242	1	5	3,74	1,165
Responsabilizam-nos pelo seu percurso escolar.	242	1	5	3,68	1,160
Perguntam aos seus educandos como correu o dia.	241	1	5	3,63	1,262
Contactam regularmente o Diretor de Turma.	242	1	5	3,18	1,252
Tiram-lhes dúvidas sobre as matérias dadas.	242	1	5	3,02	1,304
Dialogam com os seus educandos sobre a matéria dada.	242	1	5	2,98	1,232
Recorrem a explicadores para apoio aos seus educandos.	242	1	5	2,88	1,394

Levam os filhos a consultas de orientação vocacional com Psicólogos.	242	1	5	2,68	1,334
Supervisionam os TPCs dos seus educandos.	242	1	5	2,67	1,278
Valid N (listwise)	241				

Escala: 1-Nunca; 2-raramente; 3-às vezes; 4-Muitas vezes; 5-Sempre

Todas estas contribuições dos Encarregados de Educação para o sucesso escolar dos seus educandos, apresentadas de forma ordenada por ordem decrescente da sua relevância, podem ser resumidas em dois fatores:

### 1º Fator – Pais presentes e interessados

**Perguntam pelas classificações dos testes.**

**Incentivam-nos a estudar e a melhorar o seu desempenho.**

**Valorizam a educação escolar.**

**Responsabilizam-nos pelo seu percurso escolar.**

**Controlam a sua assiduidade.**

**Querem saber as datas dos testes.**

**Têm aspirações relativamente ao futuro dos seus educandos.**

**Perguntam aos seus educandos como correu o dia.**

### 2º Fator – Pais interventivos e dialogantes

**Tiram-lhes dúvidas sobre as matérias dadas.**

**Supervisionam os TPCs dos seus educandos.**

**Levam os filhos a consultas de orientação vocacional com Psicólogos.**

**Recorrem a explicadores para apoio aos seus educandos.**

**Dialogam com os seus educandos sobre a matéria dada.**

**Contactam regularmente o Diretor de Turma.**

Promovemos alguns testes estatísticos que permitem a observação das diferenças significativas entre diferentes grupos de alunos no que concerne à contribuição dos Encarregados de Educação para o sucesso escolar dos seus educandos.

## Testes estatísticos

**H<sub>0</sub>: O contributo dos EE para o sucesso escolar é encarado de forma idêntica pelos alunos dos agrupamentos de escolas / escolas observadas.**

**Quadro 74 - Contribuição dos EE para o sucesso escolar na perspetiva dos alunos das diferentes escolas**

	N	Mean	Std. Dev	Anova (sig)
Pais presentes e interessados	Agr. Escolas Clara de Resende	,041	,7827	,009
	Agr. Escolas do Viso - Porto	,195	,8322	
	Esc. Sec. Inês de Castro - Canidelo	,102	1,0374	
	Colégio D. Duarte - Porto	,118	1,1519	
	Externato Santa Clara - Porto	-,137	1,1363	
	Agr. Escolas Infante D. Henrique - Porto	-,846	1,1717	
	Total	243	,000	,9979
Pais interventivos e dialogantes	Agr. Escolas Clara de Resende	,214	,8173	,000
	Agr. Escolas do Viso - Porto	-,487	1,1519	
	Esc. Sec. Inês de Castro - Canidelo	-,376	,8341	
	Colégio D. Duarte - Porto	,477	1,1240	
	Externato Santa Clara - Porto	,116	,9515	
	Agr. Escolas Infante D. Henrique - Porto	-,237	1,0551	
	Total	243	,000	,9979

Gráfico 50 - Pais presentes e interessados na perspetiva dos alunos das diferentes escolas

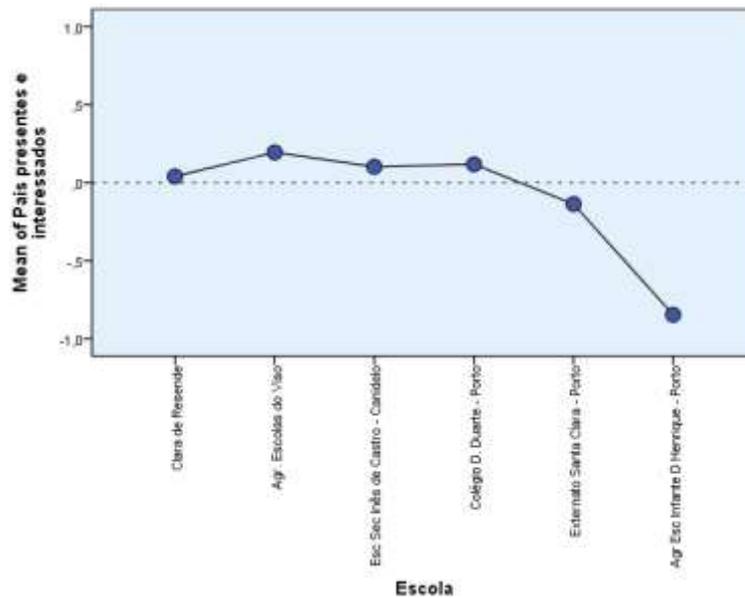
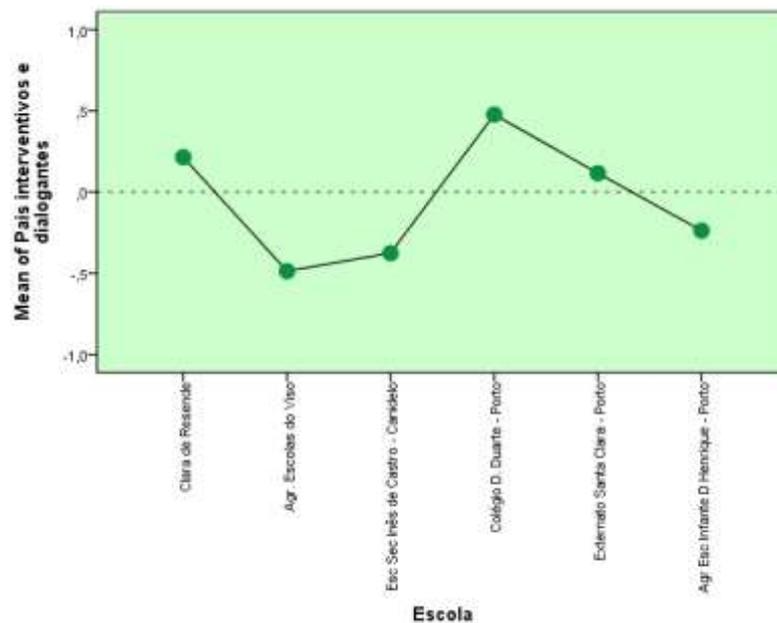


Gráfico 51 - Pais interventivos e dialogantes na perspetiva dos alunos das diferentes escolas



**Conclusão:** Há diferenças significativas entre a perceção dos alunos das diferentes escolas no que concerne ao contributo dos EE para o seu sucesso, em ambos os fatores considerados “Pais presentes e interessados” – significativamente encarado como mais negativo pelo Agrupamento de Escolas Infante D. Henrique- e “Pais interventivos e dialogantes” – significativamente

encarado como positivo pelo Agrupamento de Escolas Clara de Resende, Colégio D. Duarte e Externato Santa Clara, em oposição ao Agrupamento de Escolas do Viso, Escola Secundária Inês de Castro e Agrupamento de Escolas Infante D. Henrique.

**H<sub>0</sub>: O contributo dos EE para o sucesso escolar é encarado de forma idêntica pelos alunos do ensino público e alunos do ensino privado.**

**Quadro 75 - Contributo dos EE para o sucesso escolar na perspetiva dos alunos do ensino público e privado**

	Ensino público/privado	N	Mean	Std. Dev	t-test (sig)
Pais presentes e interessados	Público	178	,000	,9430	,997
	Privado	65	,001	1,1430	
Pais interventivos e dialogantes	Público	178	-,113	,9541	,003
	Privado	65	,310	1,0556	

**Conclusão:** Há diferenças significativas entre os alunos da nossa amostra do ensino público e do privado no que concerne ao fator “pais interventivos e dialogantes” – os pais dos alunos do ensino privado são significativamente mais proactivos do que os do ensino público. No fator “pais presentes e interessados” não se detetam diferenças entre o ensino público e o privado.

**H<sub>0</sub>: Os alunos do sexo masculino encaram de forma idêntica aos alunos do sexo feminino o contributo dos EE para o sucesso escolar.**

**Quadro 76 - Contributo dos EE para o sucesso escolar na perspetiva dos alunos do sexo masculino e feminino**

	Sexo	N	Mean	Std. Deviation	t-test (sig)
Pais presentes e interessados	Masculino	146	-,111	1,0268	,033
	Feminino	97	,167	,9333	
Pais interventivos e dialogantes	Masculino	146	-,028	1,0237	,594
	Feminino	97	,042	,9615	

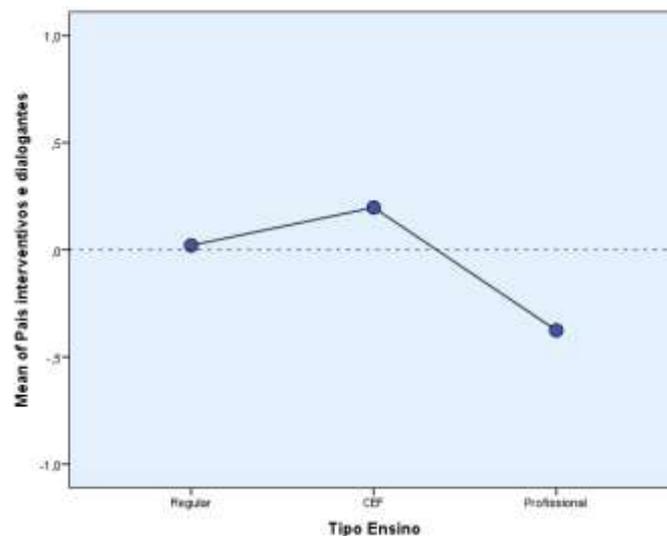
**Conclusão:** Há diferenças significativas entre os sexos na forma como encaram a presença e interesse dos Pais – significativamente mais positiva para as alunas, sexo feminino.

**H<sub>0</sub>: O contributo dos EE para o sucesso escolar é encarado de forma idêntica pelos alunos dos três tipos de ensino – Regular, CEF e Profissional.**

Quadro 77 - Contributo dos EE para o sucesso escolar na perspectiva dos alunos dos diferentes tipos de ensino

		N	Mean	Std. Deviation	Anova (sig)
Pais presentes e interessados	Regular	112	,083	,7959	,149
	CEF	82	-,175	1,1927	
	Profissional	49	,102	1,0374	
	Total	243	,000	,9979	
Pais interventivos e dialogantes	Regular	112	,020	,9692	,006
	CEF	82	,197	1,0725	
	Profissional	49	-,376	,8341	
	Total	243	,000	,9979	

Gráfico 52 - Pais interventivos e dialogantes na perspectiva dos alunos dos diferentes tipos de ensino



**Conclusão:** Há diferenças significativas entre alunos da nossa amostra dos CEF e os dos Profissionais no que concerne a “pais interventivos e dialogantes” – mais proactivos nos CEF do que nos Profissionais. No que respeita ao fator “pais presentes e interessados”, não se detetam diferenças significativas.

**H0:** O contributo dos EE para o sucesso escolar é encarado de forma idêntica pelos alunos dos dois ciclos de ensino – 3º CEB e Secundário.

**Quadro 78 - Contributo dos EE para o sucesso escolar na perspetiva dos alunos dos diferentes ciclos**

	Ciclo de ensino ou equivalente	N	Mean	Std. Dev	t-test (sig)
Pais presentes e interessados	3ºCEB	155	-,084	1,0445	,083
	Secundário	88	,147	,8970	
Pais interventivos e dialogantes	3ºCEB	155	,093	1,0601	,042
	Secundário	88	-,163	,8594	

**Conclusão:** Os Pais dos alunos do 3ºCEB revelam-se significativamente mais interventivos e dialogantes do que os Pais dos alunos do ensino Secundário. Quanto a “Pais presentes e interessados”, não se detetam diferenças significativas.

**H7 – Na ótica dos alunos, o Diretor poderia recorrer a diversos meios para a construção do sucesso escolar.**

A hipótese é confirmada, pois verificamos que:

Na perspetiva dos alunos, os principais meios a que o Diretor poderia recorrer para a construção do sucesso escolar passam pela “Utilização de novas tecnologias”, “Atribuição de prémios de mérito e de excelência aos alunos” e “Diminuição das taxas de reprovação”.

A “Organização de turmas homogéneas” é o meio que reputam de menor interesse. Isto pode ser verificado no quadro seguinte:

**Quadro 79 - Principais meios a que o Diretor poderia recorrer para a construção do sucesso escolar**

Principais meios a que o Diretor poderia recorrer para a construção do sucesso escolar	N	Min	Max	Mean	Std. Dev
Utilização de novas tecnologias	242	1	5	3,94	,988
Atribuição de prémios de mérito e de excelência aos alunos	242	1	5	3,67	1,125
Diminuição das taxas de reprovação	242	1	5	3,64	1,093
Redução do abandono escolar	242	1	5	3,61	1,155
Criação de parcerias no campo da educação	242	1	5	3,60	,973
Promoção de aulas de apoio	242	1	5	3,52	1,090
Manutenção dos mesmos professores em cada ciclo de ensino	242	1	5	3,45	1,123
Envolvimento da família na construção do sucesso escolar	242	1	5	3,31	1,084
Realização de cursos ou seminários alusivos ao sucesso escolar	242	1	5	3,28	1,086
Criação de um professor tutor	242	1	5	3,18	1,134
Organização de turmas homogéneas	242	1	5	2,93	1,260
Valid N (listwise)	242				

Escala: 1-Discordo totalmente; 2-Discordo; 3-Nem concordo nem discordo; 4-Concordo; 5- Concordo totalmente

Todos estes meios a que o Diretor poderia recorrer para a construção do sucesso escolar, apresentados de forma ordenada por ordem decrescente da sua relevância, podem ser resumidos em três fatores:

### 1º Fator – Meios institucionais

---

**Diminuição das taxas de reprovação**

**Criação de parcerias no campo da educação**

**Redução do abandono escolar**

**Utilização de novas tecnologias**

**Atribuição de prémios de mérito e de excelência aos alunos**

---

### 2º Fator – Meios organizacionais

---

**Criação de um professor tutor**

**Organização de turmas homogéneas**

**Manutenção dos mesmos professores em cada ciclo de ensino**

---

### 3º Fator – Meios promocionais

---

**Envolvimento da família na construção do sucesso escolar**

**Realização de cursos ou seminários alusivos ao sucesso escolar**

**Promoção de aulas de apoio**

---

Promovemos alguns testes estatísticos que permitem a observação das diferenças significativas entre diferentes grupos de alunos no que concerne aos meios a que o Diretor poderia recorrer para a construção do sucesso escolar.

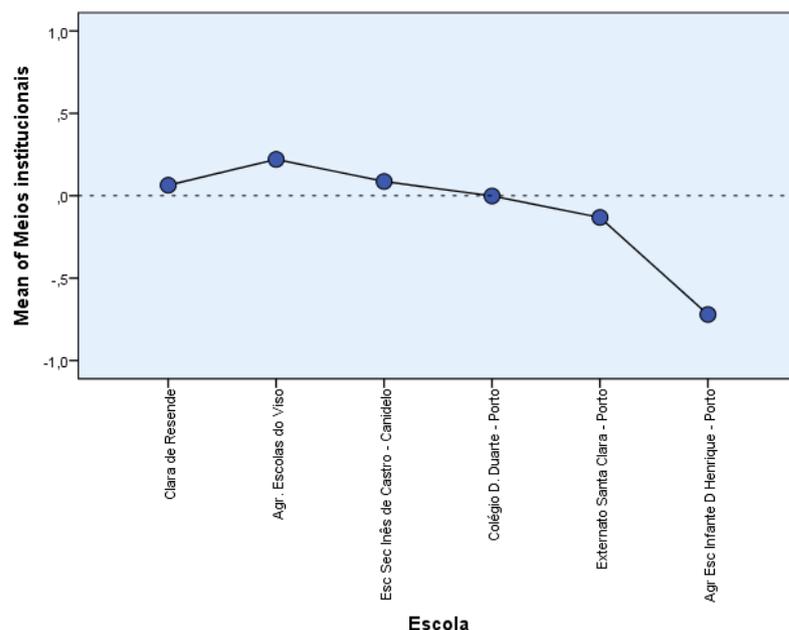
## Testes estatísticos

**H<sub>0</sub>: A percepção dos alunos sobre os meios a que o Diretor poderia recorrer para a construção do sucesso escolar é idêntica em todas as escolas observadas.**

**Quadro 80 - Meios a que o Diretor poderia recorrer para a construção do sucesso escolar na perspetiva dos alunos das diferentes escolas**

	N	Mean	Std. Deviation	Anova (Sig)
Meios institucionais	Agr. Escolas de Clara de Resende	,064	,9002	,039
	Agr. Escolas do Viso	,221	,9690	
	Esc. Sec. Inês de Castro - Canidelo	,087	,8565	
	Colégio D. Duarte - Porto	-,001	1,0057	
	Externato Santa Clara - Porto	-,132	1,2083	
	Agr. Esc. Infante D Henrique - Porto	-,721	1,2375	
	Total	243	,000	
Meios organizacionais	Agr. Escolas de Clara de Resende	,040	1,0305	,527
	Agr. Escolas do Viso	,289	,8893	
	Esc. Sec. Inês de Castro - Canidelo	-,155	,9673	
	Colégio D. Duarte - Porto	-,053	1,0628	
	Externato Santa Clara - Porto	-,050	,9348	
	Agr. Esc. Infante D Henrique - Porto	-,074	1,1036	
	Total	243	,000	
Meios promocionais	Agr. Escolas Clara de Resende	,125	,8523	,192
	Agr. Escolas do Viso	-,232	,9197	
	Esc. Sec. Inês de Castro - Canidelo	,174	1,1139	
	Colégio D. Duarte - Porto	-,183	1,0798	
	Externato Santa Clara - Porto	,015	1,0792	
	Agr. Esc. Infante D Henrique - Porto	-,323	1,0358	
	Total	243	,000	

**Gráfico 53 - Meios institucionais a que o Diretor poderia recorrer para a construção do sucesso escolar na perspetiva dos alunos das diferentes escolas**



**Conclusão:** Há diferenças significativas entre a perceção que os alunos que responderam ao questionário do Agrupamento de Escolas Infante D. Henrique e os das restantes escolas têm sobre os “meios institucionais” a que o Diretor poderia recorrer para a construção do sucesso escolar.

**H<sub>0</sub>:** A perceção que os alunos do ensino público têm sobre os meios a que o Diretor poderia recorrer para a construção do sucesso escolar é idêntica à dos alunos do ensino particular.

**Conclusão:** Não rejeitamos a hipótese de igualdade de médias, isto é, não se detetam diferenças significativas entre os alunos do ensino público e alunos do privado.

**H<sub>0</sub>:** A perceção que os alunos do sexo masculino têm sobre os meios a que o Diretor poderia recorrer para a construção do sucesso escolar é idêntica à dos alunos do sexo feminino.

**Quadro 81 - Meios a que o Diretor poderia recorrer para a construção do sucesso escolar na perspetiva dos alunos do sexo masculino e feminino**

	Sexo	N	Mean	Std. Deviation	t-test (sig)
Meios institucionais	Masculino	146	-,089	1,0343	,090
	Feminino	97	,133	,9299	
Meios organizacionais	Masculino	146	-,035	,9691	,503

	Feminino	97	,053	1,0427	
Meios promocionais	Masculino	146	-,166	,9880	,001
	Feminino	97	,250	,9648	

**Conclusão:** A percepção dos alunos do sexo feminino é significativamente diferente e mais positiva do que a dos alunos do sexo masculino no que concerne à capacidade do Diretor de usar os “meios promocionais” na busca do sucesso.

Quanto aos restantes fatores, “meios institucionais” e “meios organizacionais”, não se detetam diferenças significativas.

**H<sub>0</sub>:** A percepção dos alunos sobre os meios a que o Diretor poderia recorrer para a construção do sucesso escolar é idêntica em todos os tipos de ensino.

**Conclusão:** Não rejeitamos a hipótese nula de igualdade de médias, isto é, não se detetam diferenças significativas na percepção dos alunos da nossa amostra dos diferentes tipos de ensino sobre qualquer dos fatores que plasmam os meios a que o Diretor poderia recorrer para a construção do sucesso escolar.

**H<sub>0</sub>:** A percepção dos alunos sobre os meios a que o Diretor poderia recorrer para a construção do sucesso escolar é idêntica em todos os ciclos de ensino.

**Quadro 82 - Meios a que o Diretor poderia recorrer para a construção do sucesso escolar na perspectiva dos alunos dos diferentes ciclos**

	Ciclo de ensino ou equivalente	N	Mean	Std. Dev	t-test (sig)
Meios institucionais	3ºCEB	155	-,091	1,0601	,060
	Secundário	88	,160	,8604	
Meios organizacionais	3ºCEB	155	,070	,9778	,146
	Secundário	88	-,124	1,0265	
Meios promocionais	3ºCEB	155	-,099	,9767	,041
	Secundário	88	,174	1,0167	

**Conclusão:** Há diferenças significativas entre os alunos do 3º CEB e os alunos do Secundário relativamente aos “meios promocionais” que o Diretor poderia usar na busca do sucesso escolar. Nos restantes fatores não se detetam diferenças significativas.

## CONCLUSÃO

Os problemas de caráter disciplinar são uma das maiores preocupações dos professores por sentirem ameaçada a eficácia do seu trabalho e, por vezes, o seu desempenho profissional, que se repercute no sucesso escolar dos seus alunos.

Cabe, por isso, aos professores adotar, em primeiro lugar, a abordagem preventiva, promovendo a disciplina e desenvolvendo todos os esforços para evitar remediar as situações de indisciplina que possam surgir e que não foram previstas antecipadamente.

De acordo com a pergunta de partida, que motivou esta investigação e que pretendia averiguar **os efeitos da indisciplina no rendimento escolar dos alunos**, concluímos por tudo o que já foi referido durante este trabalho que o próprio conceito de indisciplina tem sido/é objeto de várias perspetivas e interpretações à luz da grande subjetividade de quem observa e analisa os comportamentos indisciplinados. Por outro lado, o processo relacional professor/aluno perante os fatores potenciadores da indisciplina traz como consequência a degradação do ambiente vivido nas escolas e os comportamentos indisciplinados dos alunos têm um impacto negativo no seu rendimento escolar. Os alunos sentem cada vez mais os efeitos da indisciplina, que tem repercussões negativas no seu processo de socialização, no seu sucesso escolar e na sua relação pedagógica.

Deixamos claro que os resultados a que chegámos, bem como as conclusões que agora apresentamos são referentes aos alunos que se constituíram como a nossa amostra. Tal não nos impede de realizarmos o confronto com outros estudos empíricos e teóricos, no sentido de lhe conferirmos, aos nossos resultados e conclusões, validade.

No que diz respeito às hipóteses formuladas, a hipótese 1 “A indisciplina e o aproveitamento escolar estão correlacionados” foi confirmada. Esta hipótese vem de encontro ao pensamento de Blase (1986), quando este considera que a indisciplina compromete a performance do aluno. Os atos de indisciplina são, muitas vezes, infrações das regras criadas pela escola para assegurarem o seu bom funcionamento e, também por conflitos que, sendo frequentes entre os alunos, o são também entre alunos e professores e pessoal não-docente. Revestem múltiplas formas e manifestam-se por um número ilimitado de ocorrências, das quais existe um repertório riquíssimo na memória de cada adulto escolarizado.

Os atos de indisciplina são sentidos pelos discentes não só como modos de obstrução do seu trabalho, impedindo a tranquilidade da aula, mas ainda como uma ofensa ao instituído, traduzindo falta de consideração e respeito.

A indisciplina pode representar, para o aluno, uma violência dificilmente suportável, como imposição de uma aprendizagem que não está disposto a fazer, de um ensino que não quer entender e de atividades de que não gosta.

Sem que se apercebam, os professores comportam-se de maneiras diferentes em relação aos seus alunos. Os alunos julgados desfavoravelmente captam e interiorizam a imagem que o professor tem deles, e vão comportar-se de acordo com ela, passando a fazer o possível para justificarem a fama que têm. Quer sejam alunos fracos ou não, são ativos e participantes, mas fora das regras estabelecidas (Estrela, 1992).

Domingues (1995) considera que a disciplina não é um fim em si mesmo; é antes um instrumento de educação moral, devendo-se entender as punições, que se utilizam para a manter, como instrumentos de correção e não como meios de poder.

A questão da disciplina/indisciplina na aula é um assunto muito controverso. O que para alguns professores é indisciplina, para outros é apenas uma manifestação da vitalidade própria da adolescência. Além disso, não é fácil ter a certeza de um ato perturbador ser ou não intencional.

A indisciplina traduz-se pela agitação, desatenção, desinteresse, desmotivação para aprender, agressividade entre alunos e para com os professores.

A indisciplina produz efeitos negativos em relação à socialização e ao aproveitamento escolar dos alunos. Cria desgaste e tensão, sentimentos de frustração, desânimo e preocupação.

As dificuldades de socialização, as manifestações violentas, o incumprimento das regras dentro e fora da sala de aula, a falta de motivação e de atenção, a turbulência e a desorganização e conseqüentemente o insucesso escolar estão relacionados com a indisciplina.

Os comportamentos na escola foram-se alterando gradualmente, surgindo novas atitudes e valores ou a ausência deles, mas falharam as respostas aos novos problemas e às novas reações.

A indisciplina como obstrução ao trabalho e a conseqüente apreensão do professor são largamente apercebidas pelo aluno que não é benéfico para nenhuma das partes implicadas.

Uma relação de trabalho professor/aluno não pode atingir os seus objetivos quando muitas das energias disponíveis são gastas na resolução de conflitos minorando o investimento na área do ensino e da aprendizagem. É necessário pois intervir, remediando as situações de indisciplina, com a finalidade de criar um bom clima relacional que tente satisfazer ambas as partes e potenciar o rendimento escolar dos discentes.

A hipótese 2 “Os atos de indisciplina escolar têm todos a mesma relevância para os alunos” foi infirmada, uma vez que verificamos que os atos de “Agredir fisicamente o professor”, “Discutir e/ou ofender o professor” e “Agredir fisicamente os colegas” são considerados, em média, entre muito graves e gravíssimos. “Sair do lugar sem autorização”, “Responder sem prévia autorização do professor”, “Conversar com os colegas” e “Mastigar pastilha elástica” são catalogados entre pouco graves e graves. Os restantes oscilam entre o grave e muito grave. Esta hipótese vem de encontro aos pensamentos de vários autores (Amado, 1998; Estrela, 1991), que consideram diferentes níveis e tipos de comportamentos indisciplinados. Comprovamos que os alunos das diferentes escolas em estudo percebem de forma diferente a gravidade dos comportamentos indisciplinados. Há diferenças significativas entre os alunos das várias escolas no que diz respeito à gravidade dos comportamentos, quer ao nível da “ofensa à dignidade pessoal e comportamentos disruptivos”, quer ao nível de “comportamentos perturbadores”. No primeiro caso, “ofensa à dignidade pessoal e comportamentos disruptivos”, verificamos que os alunos do Agrupamento de Escolas do Viso e do Agrupamento de Escolas Clara de Resende percebem de forma significativamente mais grave estes atos do que os alunos do Externato Santa Clara e do Agrupamento de Escolas Infante D. Henrique. No segundo caso, “comportamentos perturbadores”, constatamos que os alunos do Colégio D. Duarte e do Externato S. Clara são mais sensíveis e percebem de forma significativamente mais rigorosa estes atos do que os alunos do Agrupamento de Escolas Infante D. Henrique. Verificam-se também diferenças significativas entre os alunos do ensino público e do privado no que concerne a “comportamentos perturbadores”. Tal pode dever-se a um maior rigor disciplinar nos estabelecimentos do ensino privado. Os alunos do sexo feminino atribuem maior e significativa gravidade às “ofensas à dignidade pessoal e comportamentos disruptivos” do que os do sexo masculino. No que diz respeito quer a “ofensas à dignidade pessoal e comportamentos disruptivos” quer a “comportamentos perturbadores”, verificamos que há diferenças significativas entre os alunos dos diversos tipos de ensino. No primeiro caso, “ofensas à dignidade pessoal e comportamentos disruptivos”, os alunos do ensino regular consideram estes atos mais graves do que os alunos dos CEF e do ensino profissional. No segundo caso, “comportamentos perturbadores”, os alunos dos CEF percebem estes atos de uma forma mais grave do que os alunos do ensino regular e profissional. Os alunos do 3º CEB percebem, de forma significativamente mais grave, os “comportamentos perturbadores” do que os alunos do Secundário.

Em relação à hipótese 3 “A indisciplina tem impacto no sucesso escolar”, esta foi confirmada, uma vez que verificamos que, a maioria dos inquiridos entende que a indisciplina

causa nos alunos sobretudo “Maus resultados escolares”, “Desmotivação na aprendizagem”, “Desejo de fugir às tarefas”, “Desejo de abandonar a escola” e “Aumento da irritabilidade”. Em menor grau (algures entre Pouco e Algum) está o efeito na “Má socialização”, “Diminuição da autoestima”, “Abandono escolar”, “Absentismo”, “Frustração” e “Stress”. Esta hipótese vai de encontro ao pensamento de Blase (1986), que considera que a indisciplina compromete a performance do aluno e obriga-o a desempenhar papéis que ele não gostaria de desempenhar, levando a que surjam nele sentimentos de frustração, irritação e até mesmo o desejo de fugir às suas tarefas, para além do desânimo e diminuição da autoestima e o despoletar do *stress*.

Sem dúvida, os alunos poderão passar por consequências emocionais pelo facto de se depararem com situações diferenciadas de indisciplina no exercício da sua atividade escolar, comprometendo, desta forma, o seu sucesso escolar.

O problema está na atitude de "indisciplina suave" generalizada em quase todos os alunos em que nada faz prever que possam ter tais atitudes, mas que todos os dias têm. São pequenas atitudes de destabilização, de boicote às aulas, insultos mais ou menos disfarçados, desrespeito provocador, que dentro de uma turma vai acontecendo, ora de uns ora de outros e que transformam uma sala de aula num constante chamar de atenção e, no qual, se perde a sequência de raciocínio imprescindível às aprendizagens bem sucedidas.

O controlo da indisciplina pode determinar a melhoria do bem-estar subjetivo e psicossocial dos docentes e dos estudantes. O professor não pode continuar a sentir-se sozinho na gestão do fenómeno. A instituição escola precisa de se posicionar formalmente na gestão direta e da indisciplina. Como as causas atribuídas à indisciplina são de origem externa e com dimensões incontroláveis pela escola, o seu relativo controlo requer um processo intencional de autoeducação e regulação do próprio comportamento individual enfatizando a necessidade de respeitar e se fazer respeitar, como uma aprendizagem que pode ser implementada pela escola e que será aprimorada pelos sujeitos ao longo da vida (Cardoso *et al.* 2002).

A hipótese 4 “O insucesso escolar resulta de múltiplas causas” foi confirmada, uma vez que comprovamos que o “Mau comportamento dos alunos”, a “Elevada carga horária” e “Alunos que denotam falta de interesse” são elementos que provocam mais insucesso, entre o algum e o muito e, por outro lado, o “Nível económico da família” e o “Nível cultural da família” são os elementos que provocam menos insucesso, entre o pouco e algum. Todas estas causas do insucesso escolar podem ser resumidas em cinco fatores: causas institucionais, problemas logísticos, características individuais, nível económico e cultural

da família e controlo. Esta hipótese vem de encontro aos pensamentos de vários autores (Fernandes, 1986; Pires, 1987; Formosinho, 1987; Fernandes e Pires, 1991).

A hipótese 5 “Os alunos usam diversas estratégias para a construção do sucesso escolar” foi confirmada, pois verificamos que as estratégias utilizadas pelos alunos visando o sucesso escolar passam muitas vezes por manter uma boa relação com os professores, tirar apontamentos nas aulas e colocar as dúvidas aos professores nas aulas. As estratégias menos utilizadas, quase nunca, são fazer os TPCs com a ajuda de um familiar e frequentar explicações/centros de estudo.

A hipótese é confirmada nos diferentes fatores: uso de materiais informáticos e digitais e intercâmbio de ideias, organização e apoios e sentido de responsabilidade.

A frequência com que ocorrem comportamentos de indisciplina, originam diferentes respostas por parte dos alunos que recorrem a todo o tipo de estratégias para a construção do sucesso escolar.

A hipótese 6 “Os Encarregados de Educação utilizam diferentes estratégias para o sucesso escolar dos seus educandos” foi confirmada, pois constatamos que o maior contributo dos EE – Encarregados de Educação -, ato que acontece muitas vezes, passa por “Perguntar pelas classificações dos testes”, “Valorizar a educação escolar”, “Incentivar a estudar e a melhorar o seu desempenho” e “Querer saber as datas dos testes”. Os contributos menos relevantes, oscilando entre o raramente e às vezes, são “Supervisionar os TPCs dos seus educandos”, “Levar os filhos a consultas de orientação vocacional com Psicólogos”, “Recorrer a explicadores para apoio aos seus educandos” e “Dialogar com os seus educandos sobre a matéria dada”. A hipótese é confirmada nos diferentes fatores: pais presentes e interessados e pais interventivos e dialogantes.

A hipótese 7 “Na ótica dos alunos, o Diretor poderia recorrer a diversos meios para a construção do sucesso escolar” foi confirmada, pois constatamos que, na perspetiva dos alunos, os principais meios a que o Diretor poderia recorrer para a construção do sucesso escolar passam pela “Utilização de novas tecnologias”, “Atribuição de prémios de mérito e de excelência aos alunos” e “Diminuição das taxas de reprovação”. A “Organização de turmas homogéneas” é o meio que reputam de menor interesse. A hipótese é confirmada nos diferentes fatores: meios institucionais, meios organizacionais e meios promocionais.

Houve limitações no nosso estudo. A análise de dados constitui uma mera interpretação daquilo que foi realizado. Os números obtidos são apenas um dos instrumentos

capazes de introduzir algum rigor e objetividade no estudo. A grandeza e complexidade das problemáticas que apresentámos nesta investigação são tão amplas que nos resta sempre a ideia que muito mais poderia ter sido explorado. Caberá a outros estudos encontrar novas linhas de investigação, que ampliem a amostra, que complementem este tipo de estudo com estudos de carácter qualitativo.

Uma das principais limitações do estudo apresentado prende-se com a recolha de dados: o acesso aos alunos vem sendo cada vez mais burocratizado e restritivo. Este acesso é ainda mais dificultado pela enormidade de investigadores que continuamente “massacram” as escolas com diversos instrumentos de recolha de informação. A nossa amostra foi a possível, resultou de muito trabalho e da boa vontade e colaboração dos Diretores e Alunos dos Agrupamentos/Escolas supracitados. Também o aspeto financeiro resultante da impressão dos inquéritos e as deslocações contínuas às diversas escolas representaram outras limitações.

Julgamos, ainda assim, ter dado um contributo com a nossa investigação para a área do conhecimento onde nos inserimos: Ciências da Educação. Pensamos que, à luz da revisão da literatura, avançámos no conhecimento das causas do insucesso escolar e da indisciplina na perspetiva dos alunos e, desta forma, caminhámos no sentido de encontrar soluções ajustadas para os problemas referidos. Criámos o inquérito onde inserimos itens inovadores e pertinentes que nos permitem uma visão mais alargada e aprofundada dos temas.

Confrontámos, como seria de esperar, teorias com os resultados obtidos e pudemos assim confirmar a veracidade dos dados e estabelecer a correlação entre insucesso e indisciplina escolar.

Este estudo revela, na nossa perspetiva, a pertinência de dar voz aos discentes sobre estas problemáticas atuais, na medida em que ficou evidente que a perceção que cada aluno tem sobre a adequação do seu comportamento ao regulamento escolar é demasiado difusa, tanto que a correlação entre “o aluno considerar-se indisciplinado” e “rendimento escolar” é inexistente. Resulta deste facto a necessidade premente de formar e informar convenientemente os discentes sobre o conceito de ato indisciplinado, consciencializando-os do impacto da indisciplina no rendimento escolar, pois ficou demonstrado que existe uma correlação forte e positiva entre “frequência de casos de indisciplina” e os “maus resultados escolares”.

Muito ficou por explorar, muitos elementos por identificar e muitas relações entre eles por explicitar. Caberá a outros estudos, como já referimos, investigar neste âmbito, de forma a promover um conhecimento mais profundo e encontrar os meios para assegurar as condições adequadas à minimização da indisciplina escolar e potenciação do rendimento escolar.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abib, J. A. D. (1997). *Epistemologia, transdisciplinaridade e método*. Psicologia: Teoria e Pesquisa, 12, (3), 219-229.
- Afonso, A. (1988). Insucesso, Socialização e Comportamentos Divergentes. *Revista Portuguesa de Educação*, 1, (2), 41-51.
- Aires, L. (2010). *Disciplina na sala de aulas - Um guia de boas práticas para professores do 3º ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Alberto, I. (2004). *Maltrato e trauma na infância*. Coimbra: Almedina.
- Almeida, L., & Tavares. (1998). Conhecer, prender, avaliar. In Almeida, *Aprendizagem escolar - Dificuldades de aprendizagem* (pp. 53 - 74). Porto: Porto Editora.
- Amado, J. (2001). *Interação Pedagógica e Indisciplina na Aula*. Porto: Asa.
- Amado, J. (2000). *A construção da disciplina na escola: suportes teórico-práticos*. Porto: Asa.
- Amado, J. (1998). Pedagogia e actuação disciplinar na aula. *Revista Portuguesa de Educação*, 11, (2), 35-55.
- Amado, J. S., & Freire, I. P. (2009). *A(s) indisciplina(s) na escola: Compreender para prevenir*. Coimbra: Almedina.
- Aquino, J. (2016). Indisciplina escolar: um itinerário de um tema/problema de pesquisa. *Cadernos de Pesquisa*, pp. 664-692.
- Arendt, H. (2005). *Entre o passado e o futuro*. Tradução Mauro W. Barbosa. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2005.
- Arendt, H. (2005). *A condição humana*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005.
- Arroteia, J. (2008). *Educação e desenvolvimento fundamentos e conceitos*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Baptista, I. (2005). *Dar rosto ao futuro, a educação como compromisso ético*. Porto: Profedições.
- Barroso, J. (1996). *O estudo da escola*. Porto: Porto Editora.
- Barroso, J. (1995). *Para o desenvolvimento de uma cultura de participação na escola*. Cadernos de Organização e Gestão Escolar, Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Barroso, J. (1995). *Os Liceus. Organização Pedagógica e Administração (1836-1960)*. Lisboa: F. C. G. / J. N. I. C. T.

- Baudelot, C., & Estabelet, R. (1998). *El nivel educativo sube: refutación de una antigua idea sobre la pretendida*. Madrid: Ediciones Morata.
- Benavente, A. (1998). *Da construção do sucesso escolar. Equacionar a questão e debater estratégias*. In *Seara Nova*, 18, 3-27.
- Benavente, A. (1990). Insucesso escolar no contexto Português: abordagens, concepções e políticas. *Cadernos de Pesquisa e de Intervenção*, 1, 1-40.
- Benavente, A. (1990). *Escola, professoras e processos de mudança*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Benavente, Ana e Correia, Adelaide Pinto (1980). *Obstáculos ao Sucesso na Escola Primária*, Lisboa. IED.
- Berger, P. (1988). *Perspectivas Sociológicas: Uma visão humanística*. Petropolis: Vozes.
- Berger, P. & Luckmann, T. (1983). *A construção social da realidade*. Petropolis: Vozes.
- Blase, J. J. (1986). A qualitative analysis of sources of teacher stress: consequences for performance. *American Educational Research Journal*, 23, (1), 13-40.
- Bourdieu, P. (2005). *Esboço Para uma Auto-Análise*. Lisboa: Ed. 70.
- Bourdieu, P & Passeron, J. C. (2000). *Reproduction in education, society and culture*. London: Sage Publications.
- Bourdieu, P. & Passeron, J.-C. (1970). *La reproduction*. Paris: Minit.
- Bronfenbrenner, U. (2005). *Making human beings human*. London: Sage Publications.
- Bronfenbrenner, U. (1996). *A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Bronfenbrenner, U. (s/d.). *Influences on human development*. Illinois: Dryden.
- Caballo, M, Candia, F., Caride, J. & Meira, P. (1996). *Léxico básico de 131 conceptos clave de Educación Social*. Santiago de Compostela: Universidade de Santiago de Compostela.
- Cardoso, R., Araújo, A., Ramos, R., Gonçalves, G. & Ramos, M. (2002). *O Stress nos professores portugueses. Estudo IPSSO 2000*. Porto: Porto Editora.
- Cardoso, R. M. et al. (2000). *O Stress nos Professores Portugueses*. Estudo do Instituto de prevenção do Stress e Saúde Ocupacional – IPSSO. Coleção mundo dos saberes 31. Porto: Porto Editora.
- Carita, A. & Fernandes, G. (1997). *Indisciplina na Sala de Aula – Como prevenir? Como remediar?* (3.<sup>a</sup> ed.). Lisboa: Presença.

- Carvalho, A. D. (1992). *A Educação como Projecto Antropológico*. Porto: Afrontamento.
- Carvalho, L. (2000). *A parceria entre a escola, a família e a comunidade. Estratégias de envolvimento parental*. Lisboa: Departamento de Avaliação Prospectiva e Planeamento do Ministério da Educação.
- Coimbra, B.; Fernandes, E. P. (2013), “Políticas Públicas de prevenção e combate ao abandono escolar – Estudo de uma medida educativa para jovens pouco escolarizados em Portugal”, in *Conferência Internacional de Investigação Prática e Contextos em Educação*, Leiria, Escola Superior de Educação e Ciências Sociais, 10- 11 maio 2013.
- Correia, Tânia (2003). *Insucesso académico no IST*. Gabinete de Estudos e Planeamento. Núcleo de Aconselhamento Psicológico. Instituto Superior Técnico.
- Correia, L.M. (1997). *Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares*. Porto: Porto Editora.
- Cortesão, L., & Torres (1990). A. *Avaliação Pedagógica/Insucesso Escola*. Col. Ser Professor. Porto: Porto Editora.
- Curto, P. (1998). *A Escola e a Indisciplina* (Ed. Especial). Porto: Porto Editora.
- Curwin, R., L., Mendler, A. N., & Mendler, B. D. (2008). *Discipline with dignity: New challenges, new solutions* (3th ed.). Virginia: ASCD Member Book.
- Daniel, B., Wassel, S. & Gilligan, R. (1999). *Child Development for Child Care and Protection Workers*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Darling-Hammond, L., & Ball, D. L. (1998). *Teaching for High Standards: What Policymakers Need to Know and Be Able to Do* (JRE-04): Consortium for Policy Research in Education. National Commission on Teaching and America's Future.
- Davies, D. (1983). Planning to make collaboration a reality, in R. Sinclair (ed.), *For Every School a Community*, (pp.57-81). Boston: Institute for Responsible Education.
- Delgado, P. (2009). O acolhimento familiar numa perspectiva ecológico-social. *Revista Lusófona de Educação*, 14, 157-170.
- Diogo, J. (1998). *Parceria escola – família. A caminho de uma educação participada*. Porto: Porto Editora.
- Domingues, I. (1995). *Controlo Disciplinar na Escola, Processos e Práticas*. Lisboa: Texto Editora.
- Duarte, I. (1998). A Indisciplina na Sala de Aula. In J. Alves, (Ed.). *Professor, Stress e Indisciplina*. Porto: Porto Editora.

- Dubar, Claude (2000). *La socialisation*. Paris: Armand Collin.
- Estrela, M. T. (2002). *Relação Pedagógica, Disciplina e Indisciplina na Aula*. Porto: Porto Editora.
- Estrela, M. T. (1996). Prevenção da indisciplina e formação de professores. *Noesis*, 37, 34-36.
- Estrela, M. T. (1991). Investigação sobre a disciplina/indisciplina na aula e formação de professores. *Inovação*. 4, (1), 29-48.
- Eurydice (1995). *A Luta Contra o Insucesso Escolar: um desafio para a construção europeia*, Lisboa: Ministério da Educação, Departamento de Programação e Gestão Financeira.
- Fernandes, A. S. (1991). “O Insucesso Escolar” in *A Construção Social da Educação Escolar*, Col. Biblioteca Básica de Educação e Ensino, Edições ASA/ Clube do Professor, Rio Tinto, pp.187-232.
- Fernandes, R. (1998). Movimentos de Inovação Pedagógica no Portugal Contemporâneo – Maria Amália Borges e a Integração Educativa em Meados do Século. *Escola Moderna*, 3, (5), 23-41.
- Fernández, A. (2001). *Psicopedagogia em psicodrama: Morando no brincar* (3ª ed). Petrópolis: Editora Vozes.
- Fonseca, V. d. (2008). *Dificuldades de aprendizagem: abordagem neuropsicológica e psicopedagógica ao insucesso escolar*. Lisboa: Âncora Editora.
- Forquin, J. C. (1995). *Sociologia da educação: Dez anos de pesquisa*. Petrópolis: Vozes.
- Formosinho, J. (1991). «Currículo e Cultura Escolar», in E. L. Pires, A. S. Fernandes e J. Formosinho (Coord). *A Construção Social da Educação Escolar*. Porto: ASA.
- Formosinho, J. (1987). A Educação Informal da Família. In *O Insucesso Escolar em Questão. Área de Análise Social e Organizacional da Educação* (pp.17-22). Braga: Universidade do Minho.
- Formosinho, J. (1987). A Influência dos Factores Sociais. In *O Insucesso Escolar em Questão. Área de Análise Social e Organizacional da Educação* (pp.23-27). Braga: Universidade do Minho.
- Formosinho, J. & Fernandes, A. S. (1987). A Influência dos Factores Escolares. In *O Insucesso Escolar em Questão. Área de Análise Social e Organizacional da Educação* (pp.29-34). Braga: Universidade do Minho.
- Formosinho, J. (1978) *A Educação de Adultos Como Factor de Correção das Desigualdades de Oportunidades Educacionais*. Braga: Universidade do Minho.
- Gather Thurler, M. (1998b). *Rénovation de l’enseignement primaire à Genève: vers un autre modèle de changement. Premières expériences et perspectives*. In F. Cros (Dir.), *Dynamiques du changement en éducation et en formation. Considérations plurielles sur l’innovation*. Paris: INRP.

- Gather Thurler, M. (1998<sup>a</sup>). *Savoir d'action, savoirs d'innovation des chefs d'établissement*. In G. Pelletier (Dir), *Former les dirigeants de l'éducation. L'apprentissage par l'action*. Bruxelles: De Boeck.
- Giddens, A. (2001). *Sociologia*. Editora: Fundação Calouste Gulbenkian. 4ª Edição.
- Hamre, K. B., & Pianta, R. C. (2005). *Can instructional and emotional support in the first-grade classroom make a difference for children at risk of school failure? Child Development*, 76, 949-967.
- Henderson, M. V, Hunt, S., & Day, R. (1994). A Model for Developing Pre-Service Parent-Teacher Conferencing Skills. *Journal of Instructional Psychology*, 21 (1), 31-35.
- Jesus, S. (1999). *Como prevenir e resolver o stress dos professores e a indisciplina dos alunos?* Porto: Edições Asa.
- Jesus, S. (1996b). *Influência do Professor sobre os Alunos*. Porto: Asa.
- Lahire, B. (2004a). *Retratos sociológicos; disposições e variações individuais*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2004a.
- Lahire, B. (2002). *O homem plural; os determinantes da ação*. Petrópolis: Vozes.
- Lima, L. (1996). Construindo um objecto de estudo: para um análise crítica da investigação portuguesa sobre a escola. In J. Barroso (Org.), *O Estudo da Escola*, pp.15-39. Porto: Porto Editora.
- Lopes, J. A. (2013). A indisciplina em sala de aula. In Fundação Francisco Manuel Fernandes (Ed.), *Indisciplina na escola* (pp. 39-67). Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- Lopes, J. A. (1998). Indisciplina, problemas de comportamento e problemas de aprendizagem no ensino básico. *Revista Portuguesa de Educação*, 11, (2), 57-81.
- Maalouf, Amin (2009). *As Identidades Assassinas*. Lisboa: Difel.
- Magalhães, O. (1996). Indisciplina, poder dos alunos. *Noesis*, 37, 37-38.
- Magalhães, O. (1992). *Verso e reverso: os alunos, os professores e a indisciplina*. Lisboa: Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa.
- Maroco, J. (2010). *Análise Estatística com o PASW Statistics*. Pêro Pinheiro: ReportNumber.
- Marques, R. (1997). *Professores, Famílias e Projecto Educativo*. Porto: Asa.
- Marques, R. (1997). *A Escola e os Pais: Como Colaborar?* Lisboa: Texto Editora.

- Martins, A. & Cabrita, I. (1991). *A Problemática do insucesso escolar*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Mauss, M. (1974). *Ensaio sobre a dádiva, forma e razão da troca nas sociedades arcaicas*. Sociologia e antropologia. v.2. São Paulo: EPU / EDUSP, 1974.
- Melo, L. (1993). O poder e as estratégias dos alunos: contributo para uma reflexão sobre a organização escola. In Curto, P. (Ed.). *A Escola e a Indisciplina*. Porto: Porto Editora.
- Mendes, M. L. S. (1998). Escola, Diversidade e Currículo. In *Actas das intervenções no fórum nacional realizado em Santa Maria da Feira, em 1998, sobre o currículo do Ensino Básico*.
- Mendler, A. N. (2005). *More what do I do When...?: Powerful strategies to promote positive behavior*. Bloomington: FSC-Mixed Sources.
- Mendler, B. D., Curwin R. L., & Mendler, A. N. (2008). *Strategies for successful classroom management: Helping students succeed without losing your dignity or sanity*. Thousand Oaks: Corwin Press.
- Montandon, C. & Perrenoud, P. (1987). Introduction. Un dialogue impossible? in C. Montandon e P. Perrenoud, *Entre parents et enseignants: un dialogue impossible?* Berna: Peter Lang.
- Morgado, J. (1996). *Modelo compreensivo para análise de dificuldades no processo ensino/aprendizagem: abordagem pedagógica*. Actas do II Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia. Braga, Universidade do Minho.
- Munn, P. (1993). *Parents and Schools – Customers, Managers or Partners?* London: Routledge.
- Murteira, B. J. F. (1979). *Probabilidades e estatística*, vol.1. Lisboa: McGraw-Hill.
- Musgrave, P. W. (1978). *The moral curriculum: A sociological analysis*. Routledge Library Editions, 1978.
- Nóvoa, A. (Org.) (1992). *Vidas de Professores*, Porto: Porto Editora.
- Oliveira, M. I. *Indisciplina escolar: determinações, consequências e ações*. Brasília: Liber-Livro-Editora, 2005.
- Palma, C. (2011). *A Formação De Professores Para a Intervenção na e a Prevenção da Indisciplina*. Lisboa: Escola Superior de Educação Almeida Garrett.
- Peixoto, L. (1999). *Auto-Estima, Inteligência e Sucesso Escolar*. Braga, Edições APPACDM Distrital de Braga.
- Pereira, A. (2006). *Guia Prático de Utilização do SPSS: Análise de Dados Para Ciências Sociais e Psicologia*. (6.<sup>a</sup> ed.). Lisboa: Sílabo.

- Petry, C. (2012). *Leituras sobre Hannah Arendt: educação, filosofia e política*. 1. ed. São Paulo: Mercado de Letras.
- Petry, C. (2012). *O Fim da Autoridade na Sociedade Moderna*. (Apresentação de Trabalho/Comunicação).
- Pinto, C. A. (1995). *Sociologia da Escola*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Pinto, S. (2014). *Indisciplina na Sala de Aula: A perspectiva de professores do 3º Ciclo do Ensino Básico e do Ensino Secundário*. Lisboa: Instituto Politécnico de Lisboa.
- Pires, E. L., Fernandes, A. S. & Formosinho, J. (1991). *A Construção Social da educação Escolar*. Porto: Edições Asa. Coleção Biblioteca Básica de Educação e Ensino.
- Pires, L. (1987). “Não há um, mas vários insucessos”, in vários. *O insucesso Escolar em Questão*. Cadernos de Análise Social da Educação, 11-15. Braga: Universidade do Minho.
- Pires, L. (1986). *Lei de Bases do Sistema Educativo*. Porto: Asa.
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. V. (1995). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. (4.ª ed.). Lisboa: Gradiva.
- Renca, A. (2008). *A Indisciplina na Sala de Aula: Percepções de Alunos e Professores*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Roazzi, A., e Almeida, L. S. (1988). “Insucesso escolar: Insucesso do aluno ou insucesso do sistema escolar?” In *Revista Portuguesa de Educação*, 1 (2), 53-60.
- Rocha, Maria et al. (2014), “Redução do abandono escolar precoce – uma meta a prosseguir, Estudos e Intervenções.” RH +50 Associação quadros seniores. [Consult. a 14.1.2018]. Disponível em <http://www.observatorio.pt/download.php?id=1106>
- Rodrigues, D. (2001). *Educação e diferença – valores e práticas para uma educação inclusiva*. Porto: Porto Editora.
- Rodrigo, M. & Palácios, J. (1998). (Coord.). *Família y desarrollo humano*. Madrid: Alianza Editorial.
- Saavedra, L. (2001). *Sucesso e insucesso: a importância do nível socioeconómico e do género*. Psicologia, 67 - 92.
- Sampaio, Daniel (2009). *Porque Sim*, Lisboa: Caminho.
- Sampaio, D. (1996). *Voltei à escola*. (7ª ed.). Lisboa: Caminho.

- Sampaio, D. & Gameiro, J. (1985). *Terapia Familiar*. Biblioteca das Ciências do Homem. Porto: Edições Afrontamento.
- Serres, Michel (1993). *O Terceiro Instruído*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Setton, M. G. J. (2009). *A socialização como fato social total: notas introdutórias sobre a teoria do habitus*. Revista Brasileira de Educação, v.14, nº 41, maio/agosto.2009.
- Silva, H. S., & Lopes, J. (2015). *Eu, professor, pergunto: 20 respostas sobre planificação do ensino-aprendizagem, estratégias de ensino e avaliação*. Lisboa: Factor.
- Silva, M. (2001). *Indisciplina na aula: um problema dos nossos dias*. Edições Asa.
- Silva, P. (2003). *Escola-Família, uma relação armadilhada – Interculturalidade e relações de poder*. Porto: Edições Afrontamento.
- Silva, P. (1993). *Escola-Família, uma relação armadilhada?, Ensaios de Educação Participada*, 11, 1993, Instituto para a Educação Participada e in ESES, (Janeiro de 1994), 23-30, Santarém: Escola Superior de Educação de Santarém.
- Sousa, N. & Costa R. (2009). *Chronic stress causes frontostriatal reorganization and affects decision-making*. Revista «Science». Disponível em: [avenidacentral.blogspot.com/2009/.../stress-cronico-afecta-tomada-de-decisao.html](http://avenidacentral.blogspot.com/2009/.../stress-cronico-afecta-tomada-de-decisao.html)
- Stoer, S. R. (1994). *Construindo a escola democrática através do campo da recontextualização pedagógica*. Revista de Educação, Sociedade e Culturas, 1.
- Stoer S. & Silva P. (orgs.) (2005). *Escola-Família. Uma relação em processo de reconfiguração*. Porto: Porto Editora.
- Tedesco, J. C. (2000). *Educar en la sociedad del conocimiento*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Tedesco, J. C. (2000). *O Novo Pacto Educativo*. Vila Nova de Gaia: Edições Fundação Manuel Leão.
- Teixeira, M. (1995). *O Professor e a Escola*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Teodoro, A. (2003). *Globalização e Educação. Políticas educacionais e novos modos de governação*. Porto: Afrontamento.
- Veiga, F. (2007). *Indisciplina e Violência na Escola: Práticas Comunicacionais para Professores e Pais*. (3ª ed.). Coimbra: Almedina.
- Veiga, F. (1995). *Transgressão e Autoconceito dos Jovens da Escola*. Lisboa: Fim de Século Edições.
- Vieira, R. (2009). *Identidades Pessoais: Interações, Campos de Possibilidade e Metamorfoses Culturais*, Lisboa: Colibri.

- Vieira, R. (Org.) (2004). *E Agora Professor? A Transformação na Voz dos Professores*, Porto: Profedições.
- Vieira, R. (1999). *Histórias de Vida e Identidades: professores e interculturalidade*, Porto: Afrontamento.
- Vieira, R. (1999). *Ser Igual, Ser Diferente: Encruzilhadas da Identidade*, Porto: Profedições.
- Vieira, R. (1996), *Histórias de Vida e Práticas Pedagógicas*, in Barbeiro & Vieira. (Orgs.), *Percursos de Aprendizagem e Práticas Educativas*, Leiria: ESEL.
- Vieira, R. (1995), *Mentalidades, Escola e Pedagogia Intercultural*, *Educação, Sociedade e Culturas*, 4, 127-147.
- Villas-Boas, M. A. (2001). *Escola e família: uma relação produtiva de aprendizagem em sociedades multiculturais*. Lisboa: ESE João de Deus.
- Villas-Boas, A. (1994). A relação família-escola inserida na problemática das reformas curriculares. *Revista ESES*, 5, 12-16.
- Vincent, C. (1996). *Parents and Teachers – Power and Participation*. Londres: Falmer Press.
- Vincent, G. (2004). *Recherches sur la socialisation démocratique*. Lyon: Presse Universitaire de Lyon, 2004.
- Zenhas, Armanda (2006). *O papel do Director de Turma na colaboração Escola-Família*. Porto: Porto Editora.

#### WEBGRAFIA

- Durkheim, E. (1922). *Sociologia, Educação e Moral*. Disponível em: <http://www.scribd.com>>...> Essays & Theses.
- Henry, M. (1996). *Parent-School Collaboration: Feminist Organizational Structures and School Leadership*. Albany, N.Y.: State University of New York Press. Disponível em: [library.gulfcoast.edu/ereserves/reserves/EDE/4.pdf](http://library.gulfcoast.edu/ereserves/reserves/EDE/4.pdf).



## **ANEXOS**



## **ANEXO N.º 1: INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO**

Inquérito por Questionário a Alunos do 3º ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário Regular, Cursos de Educação e Formação e Ensino Profissional

Estimado Aluno:

Este questionário faz parte de um trabalho de investigação que está a ser realizado no âmbito do Doutoramento em Ciências da Educação da Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, centrado nas problemáticas da Indisciplina Escolar e do Insucesso Escolar.

Os dados recolhidos serão confidenciais e o seu uso será estritamente estatístico.

Obrigado pela colaboração!

### **Perfil dos inquiridos**

#### **Dados Pessoais:**

1. **Sexo:** Masculino

Feminino

2. **Idade:** \_\_\_\_ anos

3. **Tipo de ensino:**

Regular

Curso de Educação e Formação

Curso Profissional

4. **Ciclo de ensino ou equivalente:**

3º ciclo

Secundário

**5. Transição de ano:**

No ano letivo anterior transitaste?

Sim

Não

**6. Média obtida no final do 2º período deste ano letivo (2017/2018):**

Tendo em atenção todas as disciplinas a que foste avaliado(a) no 2º período, qual a média obtida? \_\_\_\_\_ (só para alunos do ensino regular e CEFs)

Nota: O cálculo da média é feito em 2 passos: 1º calcula a soma das classificações de todas as disciplinas; 2º divide o resultado obtido pelo número de disciplinas.

Para alunos do ensino profissional: Indica nº de módulos lecionados \_\_\_\_\_

nº de módulos com aproveitamento \_\_\_\_\_

respetiva média \_\_\_\_\_

**Representações dos discentes acerca da indisciplina escolar**

**Perceção do grau de indisciplina na tua escola**

**7. A disciplina na tua escola é, globalmente**

Muito má

Má

Razoável

Boa

Muito boa

**8. Com que frequência te deparas com casos de indisciplina na sala de aula?**

Nunca

Raramente

Às vezes

Muitas vezes

Sempre

**9. Consideras-te um aluno indisciplinado?**

Sim

Não

**10. Classifica, quanto à sua gravidade, cada um dos comportamentos abaixo mencionados, colocando um círculo em volta do número que corresponda à tua opção (sendo que: 1 – não é nada grave; 2 – é pouco grave; 3 – é grave; 4 – é muito grave e 5 – é gravíssimo).**

- |  |           |
|--|-----------|
| A) – Conversar com os colegas.   | 1 2 3 4 5 |
| B) – Riscar mesas e cadeiras.  | 1 2 3 4 5 |
| C) – Entrar na sala de aula aos empurrões<br>e aos pontapés à porta.                                     | 1 2 3 4 5 |
| D) – Mastigar pastilha elástica.   | 1 2 3 4 5 |
| E) – Utilizar uma linguagem “vulgar”<br>onde predominam os “palavrões”.                                  | 1 2 3 4 5 |
| F) – Sair do lugar sem a devida autorização.   | 1 2 3 4 5 |
| G) – Discutir e/ou ofender os colegas.   | 1 2 3 4 5 |
| H) – Agredir fisicamente os colegas.   | 1 2 3 4 5 |
| I) – Discutir e/ou ofender o professor.  | 1 2 3 4 5 |
| J) – Agredir fisicamente o professor.  | 1 2 3 4 5 |
| K) – Chegar consecutivamente atrasado às aulas.  | 1 2 3 4 5 |
| L) – Colocar os pés em cima das mesas e cadeiras<br>ou permanecer sentado com uma postura<br>inadequada. | 1 2 3 4 5 |
| M) – Responder sem prévia autorização do professor.  | 1 2 3 4 5 |
| N) – Sair da sala sem autorização do professor.  | 1 2 3 4 5 |
| O) – Outro que desejes assinalar: _____  | 1 2 3 4 5 |

**11. Refere se durante as tuas aulas, os colegas manifestam alguns dos comportamentos que se seguem. Classifica-os, quanto à sua intensidade (nº de vezes que ocorrem), colocando um círculo em volta do número que corresponda à tua opção (sendo que: 1 – nunca; 2 – raramente; 3 – às vezes; 4 – muitas vezes e 5 – sempre).**

- |                                |           |
|--------------------------------|-----------|
| A) – Conversar com os colegas. | 1 2 3 4 5 |
| B) – Riscar mesas e cadeiras.  | 1 2 3 4 5 |

- |  |           |
|--|-----------|
| C) – Entrar na sala de aula aos empurrões e aos pontapés à porta.                                  | 1 2 3 4 5 |
| D) – Mastigar pastilha elástica.   | 1 2 3 4 5 |
| E) – Utilizar uma linguagem “vulgar” onde predominam os “palavrões”.                               | 1 2 3 4 5 |
| F) – Sair do lugar sem a devida autorização.   | 1 2 3 4 5 |
| G) – Discutir e/ou ofender os colegas.   | 1 2 3 4 5 |
| H) – Agredir fisicamente os colegas.   | 1 2 3 4 5 |
| I) – Discutir e/ou ofender o professor.  | 1 2 3 4 5 |
| J) – Agredir fisicamente o professor.  | 1 2 3 4 5 |
| K) – Chegar consecutivamente atrasado às aulas.  | 1 2 3 4 5 |
| L) – Colocar os pés em cima das mesas e cadeiras ou permanecer sentado com uma postura inadequada. | 1 2 3 4 5 |
| M) – Responder sem prévia autorização do professor.  | 1 2 3 4 5 |
| N) – Sair da sala sem autorização do professor.  | 1 2 3 4 5 |
| O) – Outro que desejes assinalar: _____  | 1 2 3 4 5 |

**Impacto/Reflexo da indisciplina no sucesso escolar**

**12. Na tua opinião, a indisciplina provoca algum dos efeitos referidos abaixo nos alunos? (sendo que: 1 – não provoca; 2 – provoca pouco; 3 – provoca algum; 4 – provoca muito e 5 – provoca muitíssimo)**

- |                              |           |
|------------------------------|-----------|
| Stress                       | 1 2 3 4 5 |
| Desmotivação na aprendizagem | 1 2 3 4 5 |
| Má socialização              | 1 2 3 4 5 |
| Frustração                   | 1 2 3 4 5 |
| Absentismo                   | 1 2 3 4 5 |
| Desejo de abandonar a escola | 1 2 3 4 5 |
| Diminuição da autoestima     | 1 2 3 4 5 |

Maus resultados escolares	1 2 3 4 5
Abandono escolar	1 2 3 4 5
Aumento da irritabilidade	1 2 3 4 5
Desejo de fugir às suas tarefas	1 2 3 4 5
Outro que desejes assinalar: _____	1 2 3 4 5

**13. Na tua opinião, a indisciplina tem influência no rendimento escolar dos alunos? (assinala a opção que achas mais conveniente com x)**

- Nenhuma\_\_  
 Pouca\_\_  
 Alguma\_\_  
 Muita\_\_  
 Muitíssima\_\_

**14. Na tua opinião, quais são as principais causas do insucesso escolar? (sendo que: 1 – não provoca nenhum insucesso; 2 – provoca pouco insucesso; 3 – provoca algum insucesso; 4 – provoca muito insucesso e 5 – provoca muitíssimo insucesso)**

Alunos com baixas capacidades	1 2 3 4 5
Empenho inadequado dos alunos	1 2 3 4 5
Ausência de métodos de estudo e de trabalho	1 2 3 4 5
Turmas grandes	1 2 3 4 5
Alunos que denotam falta de interesse	1 2 3 4 5
Mau comportamento dos alunos	1 2 3 4 5
Falta da autoridade do professor	1 2 3 4 5
Nível económico da família	1 2 3 4 5
Nível cultural da família	1 2 3 4 5
Falta de supervisão dos pais das atividades escolares dos filhos	1 2 3 4 5
Aspirações sociais das famílias relativamente ao futuro dos filhos	1 2 3 4 5
Absentismo dos professores	1 2 3 4 5
Métodos pedagógicos inapropriados	1 2 3 4 5
Incorretos instrumentos de avaliação	1 2 3 4 5

Deficiente relação pedagógica	1 2 3 4 5
Currículo escolar uniforme desajustado a diferentes alunos/escolas	1 2 3 4 5
Programas extensos e inadequados	1 2 3 4 5
Elevada carga horária	1 2 3 4 5
Regime de aprovação/reprovação anual	1 2 3 4 5
Outra causa que desejes assinalar: _____	1 2 3 4 5

**15. Indica com que frequência utilizas as seguintes estratégias para a construção do sucesso escolar (sendo que: 1 – nunca; 2 – raramente; 3 – às vezes; 4 – muitas vezes e 5 – sempre).**

Faço o resumo das aulas	1 2 3 4 5
Faço esquemas da matéria	1 2 3 4 5
Tiro apontamentos das aulas	1 2 3 4 5
Debato ideias com colegas	1 2 3 4 5
Estudo as matérias lecionadas após as aulas	1 2 3 4 5
Recorro às tecnologias da informação	1 2 3 4 5
Coloco as dúvidas aos professores nas aulas	1 2 3 4 5
Pesquiso na Internet conteúdos vistos	1 2 3 4 5
Leio livros e enciclopédias	1 2 3 4 5
Vejo filmes e documentários	1 2 3 4 5
Faço os TPCs com a ajuda de um familiar	1 2 3 4 5
Estudo todos os dias para os testes	1 2 3 4 5
Frequento explicações/centros de estudo	1 2 3 4 5
Mantenho uma boa relação com os professores	1 2 3 4 5
Outra que desejes assinalar: _____	1 2 3 4 5

**16. Na tua opinião, os Encarregados de Educação contribuem para o sucesso escolar dos seus educandos se realizam alguma ou algumas das ações abaixo referidas: (sendo que: 1 – nunca; 2 – raramente; 3 – às vezes; 4 – muitas vezes e 5 – sempre)**

Perguntam aos seus educandos como correu o dia	1 2 3 4 5
--	-----------

Dialogam com os seus educandos sobre a matéria dada	1 2 3 4 5
Lhes tiram dúvidas sobre as matérias dadas	1 2 3 4 5
Supervisionam os TPCs dos seus educandos	1 2 3 4 5
Recorrem a explicadores para apoio aos seus educandos	1 2 3 4 5
Controlam a sua assiduidade	1 2 3 4 5
Perguntam pelas classificações dos testes	1 2 3 4 5
Querem saber as datas dos testes	1 2 3 4 5
Os incentivam a estudar e a melhorar o seu desempenho	1 2 3 4 5
Os responsabilizam pelo seu percurso escolar	1 2 3 4 5
Contactam regularmente o Diretor de Turma	1 2 3 4 5
Valorizam a educação escolar	1 2 3 4 5
Têm aspirações relativamente ao futuro dos seus educandos	1 2 3 4 5
Levam os filhos a consultas de orientação vocacional com Psicólogos	1 2 3 4 5
Outra que desejes assinalar: _____	1 2 3 4 5

**17. Na tua opinião, os principais meios a que o Diretor poderia recorrer para a construção do sucesso escolar são os seguintes:**

**(Escala: 1- Discordo totalmente; 2- Discordo; 3- Nem concordo, nem discordo; 4- Concordo; 5- Concordo totalmente)**

Realização de cursos ou seminários alusivos ao sucesso escolar	1 2 3 4 5
Envolvimento da família na construção do sucesso escolar	1 2 3 4 5
Utilização de novas tecnologias	1 2 3 4 5
Atribuição de prémios de mérito e de excelência aos alunos	1 2 3 4 5
Redução do abandono escolar	1 2 3 4 5
Diminuição das taxas de reprovação	1 2 3 4 5
Criação de parcerias no campo da educação	1 2 3 4 5
Promoção de aulas de apoio	1 2 3 4 5
Manutenção dos mesmos professores em cada ciclo de ensino	1 2 3 4 5
Criação de um professor tutor	1 2 3 4 5
Organização de turmas homogéneas	1 2 3 4 5
Outro que desejes assinalar: _____	1 2 3 4 5

Fim

**ANEXO N.2: AUTORIZAÇÃO DA DISTRIBUIÇÃO DOS INQUÉRITOS POR QUESTIONÁRIO NO AGRUPAMENTO DE ESCOLAS CLARA DE RESENDE (COM 3º CICLO DO ENSINO BÁSICO E ENSINO SECUNDÁRIO REGULAR)**

Exma. Senhora

Diretora do Agrupamento de Escolas Clara de Resende

António Manuel Rodrigues Pinto Moreira, Professor do Ensino Secundário, a frequentar o Doutoramento em Ciências da Educação, na Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, está a desenvolver um trabalho de investigação sobre “ Os efeitos da indisciplina no rendimento escolar: o olhar dos alunos“, orientado pelo Professor Doutor Armando Paulo Ferreira Loureiro.

Solicita-se por este meio a sua superior autorização para recolher dados no Agrupamento que dirige. A recolha de dados irá ser feita durante o mês de abril de 2018 e será efetuada através de inquéritos por questionário. Os questionários serão entregues a alunos do 3º ciclo do Ensino Básico e do Ensino Secundário Regular.

Solicita, pelo exposto, autorização para realizar a supracitada investigação e desde já agradece a atenção dispensada de Vª Exª para este assunto.

Com os melhores cumprimentos,  
António Manuel Rodrigues Pinto Moreira

Porto, 5 de março de 2018

## **ANEXO N.3: PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO AOS ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DO INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO**

### **PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO**

Exmo.(a) Senhor(a) Encarregado(a) de Educação:

No âmbito do Doutoramento em Ciências da Educação da Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, António Manuel Rodrigues Pinto Moreira, pretende elaborar uma Tese sobre “Os efeitos da indisciplina no rendimento escolar: O olhar dos alunos”, sob a orientação do Professor Doutor Armando Paulo Ferreira Loureiro.

Para a sua concretização, solicita que V.Ex<sup>a</sup> se digne autorizar o (a) seu (sua) educando (a) a responder a um inquérito por questionário sobre o tema.

Garante-se a confidencialidade e anonimato em todo o processo de pesquisa.

Porto, 5 de março de 2018

O Doutorando,

António Manuel Rodrigues Pinto Moreira

-----  
Autorizo

Não autorizo

Nome do(a) educando(a) -----Turma-----nº----

O(A)Encarregado(a) de Educação -----

**ANEXO N.4: AUTORIZAÇÃO DA DISTRIBUIÇÃO DOS INQUÉRITOS  
POR QUESTIONÁRIO NO AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DO VISO  
(COM 3º CICLO DO ENSINO BÁSICO REGULAR)**

Exmo. Senhor

Diretor do Agrupamento de Escolas do Viso

António Manuel Rodrigues Pinto Moreira, Professor do Ensino Secundário, a frequentar o Doutoramento em Ciências da Educação, na Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, está a desenvolver um trabalho de investigação sobre “ Os efeitos da indisciplina no rendimento escolar: o olhar dos alunos”, orientado pelo Professor Doutor Armando Paulo Ferreira Loureiro.

Solicita-se por este meio a sua superior autorização para recolher dados no Agrupamento que dirige. A recolha de dados irá ser feita durante o mês de maio de 2018 e será efetuada através de inquéritos por questionário. Os questionários serão entregues a alunos do 3º ciclo do Ensino Básico Regular.

Solicita, pelo exposto, autorização para realizar a supracitada investigação e desde já agradece a atenção dispensada de Vª Exª para este assunto.

Com os melhores cumprimentos,  
António Manuel Rodrigues Pinto Moreira

Porto, 20 de abril de 2018

## **ANEXO N.5: AUTORIZAÇÃO DA DISTRIBUIÇÃO DOS INQUÉRITOS POR QUESTIONÁRIO NO EXTERNATO SANTA CLARA (COM CURSOS DE EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO)**

Exmo. Senhora Diretora do Externato Santa Clara

António Manuel Rodrigues Pinto Moreira, Professor do Ensino Secundário, a frequentar o Doutoramento em Ciências da Educação, na Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, está a desenvolver um trabalho de investigação sobre “ Os efeitos da indisciplina no rendimento escolar: o olhar dos alunos“, orientado pelo Professor Doutor Armando Paulo Ferreira Loureiro.

Solicita-se por este meio a sua superior autorização para recolher dados na escola que dirige. A recolha de dados irá ser feita durante o mês de maio de 2018 e será efetuada através de inquéritos por questionário. Os questionários serão entregues a alunos dos Cursos de Educação e Formação.

Solicita, pelo exposto, autorização para realizar a supracitada investigação e desde já agradece a atenção dispensada de V<sup>a</sup> Ex<sup>a</sup> para este assunto.

Com os melhores cumprimentos,  
António Manuel Rodrigues Pinto Moreira

Porto, 30 de abril de 2018

## **ANEXO N.6: AUTORIZAÇÃO DA DISTRIBUIÇÃO DOS INQUÉRITOS POR QUESTIONÁRIO NO COLÉGIO D. DUARTE (COM CURSOS DE EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO)**

Exmo. Senhor Diretor do Colégio D. Duarte

António Manuel Rodrigues Pinto Moreira, Professor do Ensino Secundário, a frequentar o Doutoramento em Ciências da Educação, na Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, está a desenvolver um trabalho de investigação sobre “ Os efeitos da indisciplina no rendimento escolar: o olhar dos alunos”, orientado pelo Professor Doutor Armando Paulo Ferreira Loureiro.

Solicita-se por este meio a sua superior autorização para recolher dados na escola que dirige. A recolha de dados irá ser feita durante o mês de maio de 2018 e será efetuada através de inquéritos por questionário. Os questionários serão entregues a alunos dos Cursos de Educação e Formação.

Solicita, pelo exposto, autorização para realizar a supracitada investigação e desde já agradece a atenção dispensada de V<sup>a</sup> Ex<sup>a</sup> para este assunto.

Com os melhores cumprimentos,  
António Manuel Rodrigues Pinto Moreira

Porto, 30 de abril de 2018

## **ANEXO N.7: AUTORIZAÇÃO DA DISTRIBUIÇÃO DOS INQUÉRITOS POR QUESTIONÁRIO NO AGRUPAMENTO DE ESCOLAS INFANTE D. HENRIQUE (COM CURSOS DE EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO)**

Exma. Senhora Diretora do Agrupamento de Escolas Infante D. Henrique

António Manuel Rodrigues Pinto Moreira, Professor do Ensino Secundário, a frequentar o Doutoramento em Ciências da Educação, na Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, está a desenvolver um trabalho de investigação sobre “ Os efeitos da indisciplina no rendimento escolar: o olhar dos alunos”, orientado pelo Professor Doutor Armando Paulo Ferreira Loureiro.

Solicita-se por este meio a sua superior autorização para recolher dados na escola que dirige. A recolha de dados irá ser feita durante o mês de maio de 2018 e será efetuada através de inquéritos por questionário. Os questionários serão entregues a alunos dos Cursos de Educação e Formação.

Solicita, pelo exposto, autorização para realizar a supracitada investigação e desde já agradece a atenção dispensada de V<sup>a</sup> Ex<sup>a</sup> para este assunto.

Com os melhores cumprimentos,  
António Manuel Rodrigues Pinto Moreira

Porto, 30 de abril de 2018

## **ANEXO N.8: AUTORIZAÇÃO DA DISTRIBUIÇÃO DOS INQUÉRITOS POR QUESTIONÁRIO NA ESCOLA SECUNDÁRIA INÊS DE CASTRO (COM ENSINO PROFISSIONAL)**

Exmo. Senhor Diretor da Escola Secundária Inês de Castro

António Manuel Rodrigues Pinto Moreira, Professor do Ensino Secundário, a frequentar o Doutoramento em Ciências da Educação, na Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, está a desenvolver um trabalho de investigação sobre “ Os efeitos da indisciplina no rendimento escolar: o olhar dos alunos”, orientado pelo Professor Doutor Armando Paulo Ferreira Loureiro.

Solicita-se por este meio a sua superior autorização para recolher dados na escola que dirige. A recolha de dados irá ser feita durante o mês de maio de 2018 e será efetuada através de inquéritos por questionário. Os questionários serão entregues a alunos do Ensino Profissional.

Solicita, pelo exposto, autorização para realizar a supracitada investigação e desde já agradece a atenção dispensada de V<sup>a</sup> Ex<sup>a</sup> para este assunto.

Com os melhores cumprimentos,  
António Manuel Rodrigues Pinto Moreira

Porto, 4 de maio de 2018