Indisciplina, Medidas Disciplinares e Rendimento Académico
Fenómenos (in)dependentes?

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Ester do Carmo Marques Câmara
MESTRADO EM PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO

UNIVERSIDADE da MADEIRA
A Nossa Universidade
www.uma.pt

setembro | 2016

Ind
R(2ex.)

TM
159.9
CÂM Ind
+CD-R (2ex.)

UNIVERSIDADE DA MADEIRA
BIBLIOTECA

Indisciplina, Medidas Disciplinares e Rendimento Académico
Fenómenos (in)dependentes?

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Ester do Carmo Marques Câmara
MESTRADO EM PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO

ORIENTADORA
Margarida Maria Ferreira Diogo Dias Pocinho

CO-ORIENTADORA
Soraia Fernandes Garcês

Agradecimentos

Finda a etapa mais decisiva do meu percurso académico, eis que surge o momento de expressar, de forma simples, mas sincera, a minha gratidão para com aqueles que me incentivaram e motivaram a continuar a luta diária à qual me propus e a chegar até aqui.

Em primeiro lugar, agradeço às minhas orientadoras, Professora Doutora Margarida Pocinho e Professora Doutora Soraia Garcês, por terem sido importantes alicerces neste processo formativo, tanto académico, como pessoal, e por me terem fornecido conhecimentos valiosos que permitiram que a presente investigação tomasse a forma com a qual a apresento.

À Doutora Susana Gonçalves, coordenadora do Projeto de Capacitação de Alunos da Região Autónoma da Madeira (RAM), pela inteira disponibilidade manifestada, nomeadamente, na recolha dos dados relativos à parte prática da presente dissertação.

À Secretaria Regional da Educação e Recursos Humanos, por ter acolhido o projeto que norteia a presente dissertação e por ter facilitado os procedimentos mais formais, exigidos para o concretizar de uma investigação rigorosa e em conformidade com o código deontológico.

Mãe… Palavras de agradecimento serão sempre pequenas perante o teu carinho, a tua força e o teu incentivo em me tornar, todos os dias, uma pessoa melhor. Dedico-te este trabalho e celebrarei contigo mais este passo, à semelhança de tantos outros que já celebramos juntas!

Ao meu pai e à minha irmã, obrigada por terem feito parte deste percurso e por me terem motivado nesta caminhada.

Amaro, obrigada pela tua sabedoria e experiência de vida e, principalmente, por a teres partilhado comigo. Bem hajas!

Sofia, minha amiga … Agradeço-te, de coração, todos os anos partilhados, todas as palavras de conforto, de preocupação e de interesse genuíno, principalmente nestes últimos meses. És um orgulho, “mamã do coro”.

Às minhas primas “emprestadas”, Andreia, Dina e Rosalina, obrigada por me acompanharem desde o início, por me terem motivado, diariamente, a continuar este percurso e por terem sido as minhas fiéis companheiras. Obrigada Sandra, por teres acompanhado esta importante fase da minha vida.

Pedro e Liliana, obrigada por todos os momentos que partilhamos e pelas sábias palavras e conselhos fornecidos. Levo-vos no coração, sempre!

Filipe, obrigada pela tua ajuda constante e pela partilha de experiências e pontos de vista, é sempre bom partilhá-los com alguém que se esforça todos os dias por se tornar uma pessoa melhor. Márcia, obrigada pela tua amizade, preocupação e companheirismo manifestos ao longo destes anos.

Luz, minha companheira. Obrigada por teres sido um pilar fundamental ao longo de toda esta caminhada de desafios e preocupações que, juntas, transformamos em conquistas valiosíssimas.

Por fim, e não menos importante, obrigada Ricardo! Em tão pouco tempo, deste-me a motivação necessária para atingir a reta final. Obrigada por seres a minha pausa, que tão bem nos faz, ao corpo e à alma.

Por fim, a todos aqueles que fizeram parte deste percurso e cujos nomes não mencionei, o meu mais sincero OBRIGADO!

Indisciplina, Medidas Disciplinares e Rendimento Académico: Fenómenos (In)dependentes?

Resumo

A indisciplina tem sido um tema muito estudado e de suma importância, principalmente, para o panorama português. Ainda, verifica-se que o insucesso escolar é uma temática de estudo em ascensão, sendo que a literatura apoia a ideia de que existe, efetivamente, uma relação entre a indisciplina e o rendimento académico. Contudo, a escassez de estudos referentes à relação existente entre as anteriores e as medidas disciplinares é um entrave ao encontro de estratégias potenciadoras do sucesso académico. Assim sendo, o principal objetivo foi verificar, exatamente, se existia uma relação entre a indisciplina, medidas disciplinares e rendimento académico e, a existir, que impacto representa para a realidade educativa da Região Autónoma da Madeira. A amostra deste estudo foi composta por 396 sujeitos, 71% do género masculino e 29% do género feminino, com idades compreendidas entre os 9 e os 17 anos, que integram o projeto de Capacitação de alunos da RAM, desenvolvido pela Secretaria Regional de Educação. Os resultados indicam que, na variável género, existem diferenças estatisticamente significativas, sendo que os rapazes são portadores de um maior índice de indisciplina do que as raparigas, assim como de insucesso escolar. No que concerne à variável classe etária, observaram-se níveis de indisciplina maiores nos alunos mais velhos. Por fim, os dados revelam que existem relações significativas entre as três variáveis principais do estudo, assim como o número de participações disciplinares e de faltas injustificadas são preditores significativos do insucesso escolar.

Palavras-chave: Indisciplina; Rendimento Académico; Medidas Disciplinares; Capacitação.

Indiscipline, Disciplinary Actions and Academic Achievement: (In)dependent Phenomena?

Abstract

Indiscipline has been a subject of great importance for Portuguese education. Also, academic failure is an ascending study theme. Literature supports the idea that there is a relationship between indiscipline and academic performance. However, the scarcity of studies that focus the relationship between the previous subjects and the disciplinary actions taking place does not help the finding of new strategies to promote academic achievement. Therefore, the main objetive was to determine if there was a relationship between indiscipline, disciplinary measures and academic achievement and the impact to the reality of Madeira Autonomous Region. The sample consisted in 396 subjects, 71% males and 29% females, ages 9 to 17, all included in the project "Capacitação de Alunos da RAM" being developed by the region educational services. Results showed that, for the gender variable, there are statistically significant differences; boys revealed greater indiscipline than girls, as well as school underachievement. Regarding the age variable, there were higher levels of indiscipline in older students. Finally, the data showed that there were significant relationships between the three main variables of the study, and the number of disciplinary participations and unjustified absences are significant predictors of academic performance decline.

Key-words: Indiscipline; Academic Achievement; Disciplinary Actions; Promotion.

Índice

Introdução 7

Capítulo 1. Indisciplina 9

Definição do Constructo 9

Causas da Indisciplina 13

Capítulo 2. Medidas Disciplinares 17

Capítulo 3. Rendimento Académico 23

Definição do Constructo 23

Fatores que Influenciam o Rendimento Académico 25

Capítulo 4. Relação Entre Indisciplina, Medidas disciplinares e Rendimento Académico 29

Capítulo 5. Combate à Indisciplina e Insucesso Escolar 33

Estratégias de Prevenção 33

Estratégias de Intervenção 37

Panorama internacional. 38

Panorama nacional. 40

Rede de Mediadores para o Sucesso Escolar. 41

Projeto de Capacitação de Alunos da R.A.M. 43

Considerações Finais 45

Capítulo 6. Método 48

Objetivos e Hipóteses da Investigação 48

Desenho da Investigação 50

Variáveis em Estudo 50

Indisciplina. 51

Medidas disciplinares. 51

Rendimento académico. 51

Amostra 51

Recolha de Dados 52

Procedimentos 53

Procedimentos estatísticos. 54

Capítulo 7. Apresentação dos Resultados 58

Estatística Descritiva 58

Estatística Inferencial 59

Diferenças Intergrupais 60

Avaliação da eficácia do projeto ao longo do ano letivo. 60

Diferenças intergrupais consoante a classe etária. 61

Diferenças intergrupais consoante o género. 63

Análise Correlacional 65

1º Período. 66

2º Período. 67

3º Período. 69

Análise Estatística Multivariada 70

Modelo 1. 71

Modelo 2. 71

Modelo 3. 72

Capítulo 8. Discussão e Conclusão 73

Eficácia do Projeto de Capacitação de Alunos da RAM. 73

Diferenças intergrupais em função da classe etária e do género. 75

Análise Correlacional 80

Análise Estatística Multivariada 83

Referências 90

Introdução

A educação é vista como um fenómeno de natureza axiológica, no qual o ato de educar constitui um movimento de transmissão de valores, sendo a escola uma das principais responsáveis, por ser o meio de eleição para a educação e transmissão de aprendizagens, quer sejam mais específicas (e.g. leitura, escrita, matemática), como pelas que contribuem para o pleno desenvolvimento pessoal e social dos seus membros (e.g. relações interpessoais, respeito pela autoridade hierárquica, entre outros) (Estrela, 1994). Deste modo, podemos dizer que a base do movimento educativo situa-se no equilíbrio entre a partilha do mesmo espaço e a promoção do desenvolvimento pessoal e social dos indivíduos (Ferreira, 2002).

Tendo em conta que, na atualidade, assiste-se a um aumento da heterogeneidade na população estudantil, algumas tarefas devem ser priorizadas, tais como a promoção das condições adequadas à aprendizagem, a promoção do desenvolvimento pessoal e social e, por fim, a qualificação técnica dos docentes. Perante o incumprimento destas funções, os fenómenos de natureza seletiva começam a surgir, dos quais se destacam a indisciplina e o insucesso escolar (Chaves, 2013; Ferreira, 2002).

Assim, a escola reveste-se de uma importância incalculável e assume total responsabilidade pelo bem-estar dos seus elementos, ao garantir que a convivência e a tolerância entre culturas distintas é feita de forma harmoniosa e, ainda, ao permitir que os seus membros atinjam patamares satisfatórios de desenvolvimento cognitivo e social (Ferreira, 2002; Miguel, Rijo, & Lima, 2012; Roazzi & Almeida, 1988).

Concomitantemente, assegurar que os incidentes relacionados com o fenómeno da indisciplina são resolvidos com eficácia e transformados em oportunidades de aprendizagem é uma das tarefas essenciais da escola, mediante o envolvimento dos alunos em atividades que promovam o seu sentido ético, cívico e social e que,

simultaneamente, evocam o seu sentido de responsabilidade, rigor e assertividade (Chaves, 2013; Ferreira, 2002).

Alguns projetos têm sido desenvolvidos, no sentido de dar resposta à manifestação de comportamentos disruptivos e ao insucesso escolar. Apesar de diferentes, partilham de ideais semelhantes e pretendem combater esta problemática, bem como promover o sucesso escolar e a relação pedagógica, mediante a aquisição de competências mais adaptativas de resolução de problemas e de desenvolvimento pessoal e social (Chaves, 2013; Morgado & Oliveira, 2009).

A presente dissertação pretende estudar a relação entre a indisciplina, as medidas disciplinares e o rendimento académico. Esta temática reveste-se de uma importância vital, na medida em que vivemos numa sociedade cada vez mais globalizada, onde as diferenças culturais entram em conflito constante, originando situações caraterizadas por níveis elevados de indisciplina, que, a longo prazo, causam mal-estar em várias frentes, devido à carga emocional que acarretam. A investigação está dividida em duas partes, cada uma delas estruturada por capítulos. A primeira parte está reservada às conceções teóricas cuja exploração se revela pertinente, ao passo que a segunda parte diz respeito à metodologia que confere à investigação um caráter prático, culminando com algumas considerações, limitações e sugestões para estudos posteriores.

Capítulo 1. Indisciplina

Definição do Constructo

A indisciplina constitui um dos problemas mais antigos e, simultaneamente, mais atuais que as escolas enfrentam e, ao longo do tempo, a gravidade com que a mesma se manifesta tem vindo a revelar-se uma grande preocupação. As instituições de ensino tentam minimizar a ocorrência de comportamentos que perturbem o seu normal funcionamento, no entanto, tendo em conta a frequência com que estes ocorrem, podemos dizer que já se encontram, muitas vezes, enraizados no seu funcionamento (Chaves, 2013; Silva, 2013), o que acaba por afetar o clima vivenciado, mediante o estabelecimento de conflitos na sala de aula que causam desconforto, tanto a docentes como a alunos (Estrela, 1994).

Caracterizar um conceito desta natureza não é uma tarefa fácil, tendo em conta que vários autores a encaram de acordo com as suas próprias vivências, resultando numa amálgama de diferentes conceções (Andrade, 2012). Daí que se assuma que o conceito de indisciplina é polissémico e assume uma relação íntima com o conceito oposto, disciplina, uma vez que para que haja indisciplina, tem de haver um sistema de regras passível de ser quebrado (Estrela, 1994).

Ao falarmos em disciplina, devemos ter presente a ideia de que a mesma constitui uma forma de promover a socialização entre os indivíduos, assim como de criar e conservar a ordem, com o objetivo de facilitar a aprendizagem coletiva, mediante a aplicação de um conjunto de sanções aplicadas em prol do bom funcionamento do processo de ensino-aprendizagem (Estrela, 1994, 2002).

Para Lopes (2006), a disciplina diz respeito a um fenómeno, originalmente, de caráter pedagógico, que rapidamente se espalhou a outros contextos, designando um

estilo ou forma de comportamento de um determinado grupo de pessoas que partilham o mesmo espaço físico e relacional.

No pólo oposto, surge o conceito de indisciplina. Ao longo do tempo, as atribuições fornecidas ao termo têm assumido particular relevância, pelo que, atualmente, este conceito remete-nos para significados como punição, dor, moralidade e obediência. Os mesmos estão, de tal forma, associados que, ao recorrermos ao termo indisciplina, é inevitável não pensarmos em termos como ordem e regras, bem como nas sanções aplicadas mediante o seu incumprimento (Andrade, 2012).

Convém salientar que, para a correta compreensão de um conceito desta natureza, devemos colocar as nossas lentes holísticas e encarar a problemática de uma forma sistémica, uma vez que o comportamento humano é imprevisível e tem origem nas mais diversas situações e, como tal, podemos cair no erro de nos limitarmos a uma conceção redutora do que é, efetivamente, a indisciplina (Amado, 2000).

Desta forma, a indisciplina é um fenómeno complexo, carregado de subjetividade, tendo em conta que existem divergências sobre o que é, efetivamente, um comportamento indisciplinado. Estas divergências advêm das especificidades dos indivíduos, assim como do conhecimento dos elementos da comunidade escolar sobre o assunto (Barros, 2010; Costa, 2012; Silva, 2013). Assim, ao falarmos em comportamentos indisciplinados, referimo-nos a qualquer manifestação comportamental que se desvie das regras adotadas por uma determinada instituição (Raposo, 2002).

Garcia (2006) defende que a indisciplina é um termo que aparece de modo recorrente no discurso dos professores, frequentemente associado a outros, como regras, ordem, limites e práticas de controlo de comportamentos. Em concordância com esta definição, surgem Cowie e colaboradores (2006), que definem a indisciplina como o conjunto de

comportamentos manifestos pelos alunos que vão contra as regras e normas estabelecidas para a correta gestão da sala de aula.

Ainda, Amado (2000) atribui à indisciplina um caráter relacional e interativo, definindo-a como o ato de transgressão das normas adotadas por um determinado estabelecimento de ensino que prejudicam o processo de ensino-aprendizagem, produzindo efeitos nefastos nas relações com os pares e com os professores.

De acordo com Lopes (2006) e Velez (2010), a indisciplina é entendida como um desajustamento, individual ou grupal, que pode assumir formas mais graves de manifestação – agressividade e violência – e é condicionada pelo contexto, variando de acordo com a relação existente entre quem aplica a sanção e a quem a mesma se dirige.

Para Estrela (2002), as mudanças que se vivem na sociedade ocidental, anexadas aos desequilíbrios de ordem social e económica, à crise de valores e de autoridade, espelham-se no quotidiano escolar, influenciando as manifestações de indisciplina, pelo que a autora considera fundamental perspetivar a indisciplina como um fenómeno de caráter moral, social, familiar e escolar, correspondente ao ato de transgressão das regras, outrora adotadas na sala de aula e cuja responsabilidade deve ser apurada junto dos diferentes contextos onde os comportamentos ocorrem.

A mesma autora, em parceria com Amado (2000, citados por Raposo, 2002) defendem que estas regras referem-se, não só ao processo de ensino-aprendizagem, como à rede de relações interpessoais que se processam na turma. Desta forma, convém salientar que a natureza perturbadora dos comportamentos indisciplinados provém, não das caraterísticas do comportamento em si, mas da frequência com que o mesmo ocorre.

Há quem ainda olhe para a indisciplina como uma forma de exprimir os conflitos e indecisões, próprios da etapa desenvolvimental da adolescência. É o caso de Sampaio

(1997), para o qual a indisciplina surge como um movimento de contestação dos alunos, perante a incompreensão e rigidez das normas adotadas pela escola.

Para Veiga (2007, citado por Chaves, 2013), a indisciplina, para além de ser remetida ao fenómeno de transgressão das regras escolares, influencia, negativamente, a aprendizagem, o ambiente onde a mesma se processa e o relacionamento que se estabelece entre as pessoas. Porém, não chega a obter o estatuto de violência, na medida em que esta implica que haja uma agressão física e/ou psicológica a uma pessoa, assumida como alvo do comportamento.

O termo gera alguma discórdia entre os membros de diversas correntes teóricas. É o caso, por exemplo, do behaviorismo, que encara a indisciplina como um ato natural, cuja origem deriva da exposição dos alunos a modelos desajustados, podendo ser contornado através de estratégias de reforço e autorreforço (Kolb, Winter, & Berlew, citados por Bandura, 1979).

Numa outra face do prisma, a perspetiva sociológica defende que a indisciplina surge como uma forma dos alunos se imporem perante as regras, demonstrando o seu livre arbítrio (Bourdieu & Passeron, 1970, citados por Estrela, 2002).

Segundo uma lente marxista ortodoxa, é-nos apresentada a indisciplina como um ato de revolta dos estudantes perante a cultura escolar, que abrange todas as classes sociais (Beaudelot & Establet, 1971, citados por Estrela, 2002).

De acordo com a vertente interacionista, a indisciplina é vista como um fenómeno discriminatório, que rotula e estigmatiza os estudantes de acordo com as suas convicções, por estas serem distintas das do professor – *labelling theory* (Estrela, 1994).

Por fim, a corrente pedagógica atribui o conceito de (in)disciplina à (in)capacidade do professor em gerir o ambiente da aula. Segundo esta definição, termos como regras e

ordem deixam de ser os elementos centrais, dando lugar ao professor, enquanto (bom ou mau) gestor da sala de aula (Estrela, 1994).

Relativamente aos efeitos da indisciplina na classe docente, Estrela (1994), Carita e Fernandes (2012, citados por Chaves, 2013) referem que este fenómeno incute nos professores: desgaste (físico e emocional), questionamento das suas habilidades e eficácia, desconsideração e desprezo, provocando sentimentos de frustração e inutilidade, que, frequentemente, conduzem ao abandono da profissão. Ainda, refira-se o estudo de Lopes (2006), realizado com uma amostra composta por 14 docentes de uma escola básica de 2º e 3º ciclos. De entre diversas conclusões, salienta-se a que se refere ao efeito da indisciplina no domínio emocional, ao aparecer como a variável que causa maiores níveis de stress na classe docente (Capelo & Pocinho, 2009).

Tendo em conta que o contexto escolar é uma fonte rica de culturas diversificadas, fica patente que o fenómeno da indisciplina é vivenciado de acordo com o contexto e consequentes fatores sociais, políticos e culturais (Silva, 2013).

Deste modo, importa-nos assegurar que o processo de ensino-aprendizagem segue o seu curso de forma adaptativa, através da aproximação de todos os contextos que assumem um papel ativo neste processo. É, assim, imperativo assegurar que estes trabalham colaborativamente, contornando este fenómeno de forma eficiente (Estrela, 2002; Moreira, Vaz, Rocha, Monteiro, & Vaz, 2012; Redondo, 2011).

Causas da Indisciplina

No que diz respeito às situações que podem despoletar a indisciplina, estas têm sido direcionadas e agrupadas de acordo com diferentes abordagens.

Amado (2001) defende que os fatores que despoletam este fenómeno podem provir de estímulos internos ou externos e estão agrupados em sete classes, nomeadamente: a) sociais e políticos (e.g. interesses, valores e vivências de diferentes classes); b)

familiares (e.g. valores defendidos pela família, disfuncionamento do agregado familiar); c) institucionais formais (e.g. incompatibilidade de horários, espaços, currículos); d) institucionais informais (e.g. dinâmicas exercidas pelos pares, ao nível da liderança); e) pedagógicos (e.g. métodos e competência dos professores, sistema excessivamente marcado por regras, relações estabelecidas em contexto de sala de aula); f) pessoais do professor (e.g. valores, crenças, expetativas em relação aos alunos e estilos de liderança); e g) pessoais do aluno (e.g. interesse em aprender, adaptação, desenvolvimento cognitivo e moral, hábitos de estudo, história de vida, percurso académico, autoconceito).

Numa outra perspetiva, Bentham (s.d., citado por Aires, 2009) defende que a origem da indisciplina está associada às seguintes causas: a) psicodinâmicas (conflitos ocorridos na infância, cuja resolução não foi atingida); b) biopsicossociais (dificuldades de aprendizagem de foro biológico, como a hiperatividade, atenção, dislexia); c) sociais (respeitante às vivências dos indivíduos, ambiente relacional, respeito pelo professor e as relações estabelecidas com os outros); d) familiares (história da família, estilos parentais, falta de supervisão, entre outros); e, por fim, e) behavioristas (comportamentos observados e, posteriormente, reproduzidos).

Amado e Freire (2002) referem que existem três níveis nos quais se pode situar a indisciplina, de acordo com a sua origem e manifestação intrínseca. O primeiro nível diz respeito aos desvios a regras de produção da aula, que se referem ao incumprimento de regras de trabalho mínimas, perturbando o ambiente da sala de aula, sem colocar em causa a autoridade do professor. O nível seguinte refere-se aos comportamentos que afetam a relação entre os pares (e.g. comportamentos antissociais, *bullying*). O último nível diz respeito aos conflitos na relação professor-aluno, pautada pela agressividade

extrema que coloca em causa a autoridade do primeiro (e.g. desobediência, comportamentos obscenos, insultos, ameaças, violência física, entre outros).

Para Cowie e colaboradores (2006), as causas subjacentes à indisciplina podem ser agrupadas em dois grupos: a) causas centradas nos indivíduos; e b) causas orientadas para a dinâmica do grupo. O primeiro grupo alberga as caraterísticas pessoais dos alunos que infringem as regras (e.g. falta de motivação, baixa autoestima, baixo autocontrolo e funcionamento cognitivo inferior ao esperado para a idade). Por outro lado, nas causas centradas na dinâmica do grupo a problemática da indisciplina é estudada segundo uma perspetiva sistémica, através da consideração da indisciplina como um ciclo vicioso (Lawrence, Steed, & Younth, 1977, citados por Cowie et al., 2006). Assim, os fatores que se inserem dentro deste grupo são: a) a resposta autoritária da parte do professor; b) o relacionamento entre os professores caraterizado pela falta de entendimento sobre o que é, efetivamente, a disciplina e os casos em que a sua ausência justifica, ou não, penalização; por fim, c) a falta de formação dos professores para lidar com este fenómeno, tendo em conta que a reação inicial é aumentar a rigidez, no entanto, isto pode ter o efeito oposto (Barrett & Davis, 1995; Pilarsky, 1994; citados por Cowie et al., 2006; Cowie et al., 2006).

Estrela (1994) faz uma analogia com a teoria sistémica, na qual adianta que as escolas funcionam como sistemas abertos, pautados por uma constante interação com o meio. Desta forma, ao estudarmos a indisciplina de acordo com esta abordagem, estamos a considerar que a mesma tem origem na sociedade, mediante a influência que os elementos de ambos os sistemas exercem entre si.

Por fim, enfatize-se a perspetiva de Garcia (1999, citado por Chaves, 2013) que defende uma indisciplina pluralizada, tanto nas causas, como nas formas de expressão e consequências para a comunidade escolar. Desta forma, o autor considera que a

indisciplina pode advir de causas internas à escola, das quais se destacam: a) as condições físicas que sustentam o processo de ensino-aprendizagem; b) as relações estabelecidas entre os sujeitos – com destaque para a relação entre o professor e o aluno – e c) o ambiente escolar e o perfil do aluno, ou pode provir de causas externas à escola, nomeadamente: a) o ambiente familiar vivenciado; b) a violência social; e c) os meios de comunicação. É, no entanto, importante salientar que estes dois grupos podem interagir, sendo que se torna difícil atribuir a indisciplina a uma única causa.

Estrela (2002) refere que alguns acontecimentos podem ter estado na origem da massificação das manifestações de indisciplina, como é o caso do combate ao analfabetismo, no sentido em que, para que este propósito fosse servido, a escola começou a ser encarada como uma obrigação, provocando o aumento da desmotivação, desinteresse e, consequentemente, da indisciplina. Ainda, a autora refere o aumento da escolaridade obrigatória como um elemento que despoletou o aumento deste fenómeno, pois as escolas começaram a albergar sujeitos que, devido ao fato de estarem a cumprir um “dever do estado”, causavam alguns conflitos dentro da comunidade escolar.

Logo, a indisciplina tem sido, frequentemente, encarada como um problema que diz respeito ao ensino, às práticas do mesmo, às finalidades e perspetivas associadas, ao próprio ambiente da sala de aula, assim como às particularidades de cada sujeito envolvido (Paiva & Lourenço, 2010).

Mediante as perspetivas analisadas, um elemento comum a todas elas é o fato de se considerar que a indisciplina pode ter origem em variáveis internas ou externas ao indivíduo, o que mostra a dificuldade em atribuir a sua origem a um único tipo de causas, devido à imprevisibilidade do comportamento humano.

Capítulo 2. Medidas Disciplinares

Quando falamos em medidas disciplinares, referimo-nos a um conjunto de regras, desenvolvidas com o propósito de promover a adoção de condutas mais adaptativas, assim como garantir que as situações de indisciplina fossem resolvidas de forma adequada (Raposo, 2002).

Estas regras estão associadas a diversas naturezas, dependendo dos responsáveis pelo seu exercício. O primeiro registo legislativo foi desenvolvido por Costa Cabral (1844, citado por Casulo, 2009) e está associado à disciplina e frequência na escola (Secção III), no que diz respeito às faltas que podem dar e às sanções aplicadas, mediante o incumprimento desta medida. Seguiu-se a Reforma para os Liceus Nacionais, desenvolvida por Fontes Pereira de Mello (1860, citado por Casulo, 2009) que ficou associada à primeira proclamação dos deveres do aluno durante as aulas e as sanções aplicadas, mediante o seu incumprimento.

Cada vez mais se exige aos órgãos administrativos escolares que se empenhem na correta inclusão dos alunos na comunidade escolar. Como tal, o conjunto de regras desenvolvidas para o efeito podem assumir naturezas variadas, desmembrando-se em: a) regras formais, inseridas na legislação que rege uma determinada cultura (e.g. Estatuto do Aluno e Ética Escolar); b) regras não formais, desenvolvidas pelos órgãos administrativos dos estabelecimentos de ensino (e.g. Regulamento Interno e Projeto Educativo); e c) regras informais, referentes às normas sociais adotadas por uma determinada cultura ou organização (Costa, 2012; Silva, 2013).

A ocorrência de comportamentos indisciplinados é cada vez mais frequente devido a diversas situações, das quais são exemplo a desintegração na turma, na família ou na comunidade, tendo isto consequências ao nível da aprendizagem. Perante a ocorrência de comportamentos indisciplinados, as medidas disciplinares habituais são a advertência

e/ou a repreensão por parte dos professores. Todavia, estas ações não são suficientes para combater as situações de indisciplina que tomam lugar na sala de aula, assim como não são positivas do ponto de vista da integração (Silva, 2013).

Tendo em conta que uma das temáticas principais da presente dissertação são as medidas disciplinares aplicadas em situações caraterizadas pela indisciplina, surge a necessidade de explorar o Estatuto do Aluno e Ética Escolar devido ao papel que o mesmo desempenha nos estabelecimentos de ensino em Portugal.

O Estatuto do Aluno é um documento formal que segue os mesmos fundamentos das reformas supracitadas, no que diz respeito à manutenção da disciplina nas escolas. Este estatuto promulga que nenhum aluno pode prejudicar a qualidade do ensino dos restantes alunos, pelo que, deste documento, constam os direitos e deveres do aluno relativos à sua postura e performance escolar. Ainda, este documento enfatiza a responsabilidade da comunidade educativa, que vê o seu papel neste processo ser reconhecido, através da valorização do regulamento interno adotado em cada estabelecimento de ensino (Redondo, 2011).

A principal função deste estatuto é fortalecer o normal funcionamento das escolas e o relacionamento adaptativo entre os seus membros, no sentido de garantir maiores níveis de segurança e disciplina (Silva, 2013). Refira-se que, na Região Autónoma da Madeira, o sistema educativo é, igualmente, regido pelo Estatuto do Aluno, aprovado no Decreto Legislativo Regional n.º 21/2013/M (Correia, 2014).

No que concerne aos deveres do aluno, os mesmos encontram-se no art. 10º, Secção II, e incluem algumas obrigações que devem ser cumpridas pelo estudante, enquanto membro de uma classe de iguais, das quais fazem parte, no caso concreto da indisciplina o dever de: a) tratar, com respeito, qualquer membro da comunidade escolar, independentemente do cargo ocupado; b) respeitar a figura de autoridade e as instruções

fornecidas pela mesma; e, por fim, c) respeitar a integridade física e psicológica de todos os elementos da comunidade educativa, evitando a prática de atos violentos – físicos, morais ou patrimoniais – contra os mesmos (Diário da República, 2013).

Resultante do incumprimento destes deveres, surge o capítulo denominado "Infração". Nesta secção, o art. 23º diz que deve ser efetuada, pelo professor ou membro do pessoal não docente, uma participação de ocorrência sempre que estes presenciem uma infração dos deveres do aluno (Diário da República, 2013). Mediante a avaliação da severidade da mesma, as medidas disciplinares a serem aplicadas podem ser: a) corretivas, das quais se destacam a advertência, a ordem de saída da sala de aula ou locais onde se realizem atividades escolares, a realização de tarefas ou atividades úteis à comunidade escolar, o condicionamento a certos espaços ou atividades e, por fim, a mudança de turma; ou b) sancionatórias, que incluem a repreensão registada através de participação disciplinar, suspensão até 3 dias úteis, suspensão entre 4 a 12 dias úteis, transferência de escola e, por fim, expulsão. Refira-se que "(...) ambas têm finalidades pedagógicas, preventivas, dissuasoras e de integração (...)"(Diário da República, 2013, art. 24º, alínea 1, pp.9), a fim de advertir os alunos para as consequências resultantes do não cumprimento dos deveres referidos (Redondo, 2011).

Uma outra situação que gera alguma apreensão por parte da comunidade escolar prende-se com o excesso de faltas e suas consequências. As medidas a aplicar nestes casos estão patentes no art. 18º. Assim, as faltas não podem exceder, no caso do 2º e 3º ciclo do Ensino Básico, o dobro do número de tempos letivos semanais por disciplina. Em caso de infração, as consequências devem ser aplicadas de acordo com o regulamento interno adotado pela instituição de ensino correspondente. Entre as consequências, encontram-se: a) a comunicação ao Encarregado de Educação; b) o cumprimento de atividades que permitam ao aluno recuperar as aprendizagens

deficitárias (no caso de alunos com idade inferior a 16 anos), sugeridas após a realização de conselho de turma e impostas, maioritariamente, pelos docentes responsáveis pelas disciplinas nas quais o aluno atingiu o limite de faltas; em caso de incumprimento desta última medida, o caso do aluno em questão é reportado para a Comissão de Proteção de Crianças e Jovens ou ao Tribunal de Família e Menores para que, em parceria com o encarregado de educação e a escola, sejam encontradas as melhores soluções. Esta medida vem ao encontro da legislação que proclama a escolaridade obrigatória até aos 18 anos de idade (Diário da República, 2013).

Para além das medidas preventivas, o professor deve praticar, na sala de aula, algumas ações que têm em vista a obtenção de um clima propulsor da aprendizagem, nomeadamente: a) promover o respeito entre os diversos elementos; b) valorizar e respeitar o espaço de cada aluno, para que o mesmo se possa expressar e, por fim, c) garantir que as suas competências pedagógicas, enquanto docente, vão ao encontro das necessidades encontradas na turma (Lopes, 2006).

Apesar do Estatuto do Aluno e Ética Escolar ser o documento central no combate à indisciplina nos estabelecimentos de ensino em Portugal, algumas investigações introduzem designações distintas no que se refere às medidas disciplinares.

Kolesnik (1970) apoia uma divisão semelhante à proposta pelo Estatuto do Aluno, diferindo apenas na natureza das medidas a aplicar. Assim sendo, o autor divide as medidas disciplinares em: a) medidas preventivas; e b) medidas corretivas. Relativamente ao primeiro grupo, o autor salienta a necessidade de colocar os alunos a par das regras que orientam o funcionamento dentro da sala de aula, bem como o estabelecimento de um número reduzido de regras, no sentido de facilitar o cumprimento das mesmas. Para os docentes, é enfatizada a criação de medidas que coloquem a sua ponderação e sensatez em evidência, assim como a capacidade de

estimular os alunos a realizar as suas tarefas. No que concerne às medidas corretivas, estas podem subdividir-se em dois grupos: a) medidas positivas; e b) medidas punitivas. As primeiras têm o propósito de auxiliar os alunos no seu desempenho escolar, apoiando-os nas suas dificuldades. Já as medidas punitivas implicam a censura, expulsão, retenção na sala de aula, advertência aos pais e indemnização.

Aires (2009) defende que as medidas disciplinares pertencem a dois grupos: a) medidas pontuais; e b) medidas globais. Ambos os grupos podem, ainda, subdividir-se em medidas preventivas e medidas corretivas. No que diz respeito às medidas pontuais preventivas podemos referir: a) o distanciamento entre o professor e o (s) aluno (s) sinalizado (s); b) a adoção de uma postura de não-agressão, por parte do professor; c) a clarificação das regras a adotar na sala de aula; d) o envolvimento dos alunos no estabelecimento de limites e regras de comportamento; e, por fim, e) a manifestação de interesse pelo que o aluno realiza. Já nas medidas pontuais corretivas, salientam-se: a) a serenidade do professor, que deve responsabilizar-se por delinear um repertório de sanções; b) a imposição de penalizações e promoção de um ambiente de reconciliação; e, por fim, c) o registo do incidente. Relativamente às medidas globais preventivas: a) o professor deve ser responsável por assegurar que toda a turma está envolvida na aprendizagem; b) deve garantir que o espaço de aprendizagem está organizado; e c) deve desenvolver competências sociais nos alunos. Por fim, as medidas globais corretivas referem-se: a) à aplicação de consequências ao grupo; e b) aos contratos de contingência, mantendo o estilo de liderança. Como foi possível verificar, as medidas apresentadas convergem num parâmetro: a prevenção, como alternativa à correção da infração. Para finalizar este capítulo, refira-se alguns estudos realizados no âmbito das medidas disciplinares aplicadas aos mais diversos contextos educativos.

Um primeiro estudo foi efetuado pela Inspeção Regional da Educação (2011, citado por Chaves, 2013), com uma amostra composta por alunos pertencentes a 52 estabelecimentos de ensino da Região Autónoma da Madeira. Os objetivos deste estudo eram: a) conhecer o grau de indisciplina nas escolas da região; b) analisar os fatores que, direta ou indiretamente, se relacionavam com a indisciplina na escola; e, finalmente, c) verificar as medidas adotadas pelos estabelecimentos de ensino para combater a indisciplina. Mediante a análise dos dados, foi possível verificar que mais de metade das escolas relatou que a indisciplina era um fenómeno constante. Constatou-se, ainda, que as medidas disciplinares menos graves (e.g. as repreensões) foram, progressivamente, substituídas pelas medidas mais graves (e.g. as suspensões). Um outro resultado interessante foi o fato de ter sido relatada uma maior aplicação de medidas disciplinares em alunos a frequentar o 5º e o 7º ano de escolaridade, pelo que uma possível explicação poderá ser a entrada num novo ciclo de estudos que se faz acompanhar pelo aumento da exigência e a diferente organização curricular, podendo causar desconforto nos alunos e, consequentemente, a inadaptação traduz-se em comportamentos perturbadores.

Robert (2011) realizou uma visita à Finlândia, no qual teve a oportunidade de conviver de perto com o sistema educativo adotado neste contexto. Entre várias diferenças encontradas, as medidas disciplinares aplicadas em contexto finlandês diferem do contexto português. Na Finlândia, as sanções aplicam-se com pouca frequência, visto que os alunos estão sempre motivados com as aprendizagens que fazem e com a forma como as fazem, o que acaba por revelar que quanto maior for o nível de satisfação com a escola, menor são os níveis de indisciplina e, consequentemente, menor são as medidas disciplinares aplicadas.

Capítulo 3. Rendimento Académico

Definição do Constructo

A temática do rendimento académico tem sido, amplamente, estudada desde há vários anos, associada a um fenómeno carregado de conotação negativa, o insucesso escolar. No entanto, as definições atribuídas a este último são, maioritariamente, explicações subjetivas dos sujeitos, grupos e culturas, pelo que as caraterísticas e especificidades destes três elementos acabam por influenciar, indiretamente, as definições de insucesso escolar. Paradoxalmente, é redutora a ideia de que o rendimento escolar pode ser utilizado como sinónimo de sucesso escolar, visto que a essa utilização está subjacente apenas a classificação quantitativa do aluno (Robinson & Tayler, 1986).

Assim, o rendimento académico deve ser percebido como um fenómeno que pode ocorrer devido a uma panóplia de variáveis, das quais fazem parte o contexto onde o fenómeno ocorre, ainda que inserido dentro de um mesmo sistema educativo (Saavedra, 2001).

Quando falamos em rendimento académico, referimo-nos à atitude exemplar do aluno perante a escola, através do alcance de bons resultados consoante os conteúdos aprendidos e, posteriormente, demonstrados. A esta definição, está subjacente a diferença entre o que os alunos se predispõem a alcançar – um conjunto de objetivos delineados *à priori* – e o que, efetivamente, os alunos realizam. Quando se verifica que os alunos ficam aquém desses objetivos, estamos perante o fenómeno do insucesso escolar (Tavares & Santiago, 2001, citados por Correia, 2014), que aparece, frequentemente, associado a défices do aluno, da família, dos programas a lecionar, do professor ou do próprio estabelecimento de ensino (Roazzi & Almeida, 1988).

Uma outra definição surge com Jiménez (2000, citado por Méndez & Rozo, 2012), que encara este conceito como o nível de conhecimentos que são demonstrados pelos alunos numa determinada área, dependendo da sua idade e nível de escolaridade.

Portellano (1989, citado por Méndez & Rozo, 2012) defende a existência de dois tipos de rendimento: o rendimento suficiente e o rendimento satisfatório. O primeiro diz respeito ao tipo de resultados demonstrados pelos alunos, mediante os conhecimentos que adquirem e pode ser mensurado através das classificações escolares, enquanto o segundo se refere à capacidade intelectual do estudante, sendo que aqui o importante é a relação existente entre a mesma e o aproveitamento que o estudante retira dela.

A área educacional é percebida como um processo, do qual são componentes assíduas o fracasso e o sucesso escolar. Daí que se tornem difíceis de definir, devido às variáveis que a elas se associam (Grilo, Machado, & Machado, 2012).

Relativamente ao sucesso escolar, este diz respeito ao alcance dos objetivos a que o aluno se propõe, traduzidos em resultados positivos (Pérez, 2009).

Por sua vez, o insucesso escolar refere-se à insuficiência dos resultados alcançados pelos alunos, de acordo com os objetivos traçados e a sua idade e desenvolvimento, que se manifestam através de classificações negativas. Ao analisarmos esta definição, damo-nos conta de dois aspetos que acabam, no fundo, por resumir o insucesso escolar: a) a insuficiência nos resultados, mediante a diferença entre o que foi alcançado e o que foi, anteriormente, traçado; e b) as classificações negativas (Pérez, 2009).

Contudo, há autores que defendem que o insucesso escolar é um termo discutível, já que fornece a ideia de que o aluno que possui resultados inferiores não tem capacidades de progredir – quer em termos de aprendizagem, quer em termos pessoais e sociais – e, por outro lado, espelha uma imagem negativa do aluno, que acaba por afetar a sua autoestima e autoconfiança. Mais ainda, ao nos focarmos no aluno e no seu insucesso,

estamos a desconsiderar outros contextos que podem ter influência neste processo, nomeadamente, a escola, a família e o sistema educativo (Marchesi & Perez, 2003).

Em suma, as definições são unânimes em atribuir a estes dois fenómenos a capacidade ou incapacidade do aluno atingir os objetivos, de acordo com ciclo de estudos que frequentam (Pérez, 2009).

O rendimento escolar baixo é, muitas vezes, percecionado como uma problemática cuja origem é atribuída, única e exclusivamente, ao aluno; todavia, isto não corresponde à realidade, pois são múltiplos os fatores que podem estar na sua origem (Roazzi & Almeida, 1988).

Fatores que Influenciam o Rendimento Académico

Relativamente aos fatores que influenciam o rendimento académico, a literatura não assenta em apenas uma perspetiva, uma vez que mesmos podem aparecer entrelaçados, tornando-se difícil isolar os efeitos que cada um exerce neste processo. Antigamente, os estudos dedicavam-se a uma abordagem preditiva deste fenómeno, atribuindo-o ao aluno e às suas especificidades. Com a evolução verificada na sociedade, o foco deixou de ser as dificuldades individuais, para albergar outro tipo de variáveis (González-Pienda, 2003).

González-Bienda (2003) atribui aos fatores que podem influenciar o rendimento académico a designação de condicionantes, agrupando-as em dois grupos: a) condicionantes pessoais; e b) condicionantes contextuais. O primeiro grupo diz respeito a: a) variáveis de ordem cognitiva (e.g. inteligência, aptidões, estilo de aprendizagem e conhecimento prévio); e b) de ordem motivacional (e.g. autoconceito, metas de aprendizagem e atribuições causais) sendo que, deste grupo, ainda fazem parte as variáveis género e idade. O segundo grupo alberga as variáveis: a) sócio-ambientais (e.g. família e grupo de pares); b) institucionais (e.g. estabelecimento de ensino,

organização escolar, direção, formação docente e clima escolar); e c) instrucionais (e.g. conteúdos, métodos de ensino, tarefas e atividades, novas tecnologias e expetativas).

Segundo estudos realizados por Miguel, Rijo e Lima (2012/2013), Pérez (2009) e Simões e colaboradores (2008), os fatores que condicionam o rendimento académico são designados como fatores de risco e podem ser encontrados em três categorias: a) familiares; b) escolares; e c) pessoais. Os fatores de risco do tipo familiares englobam: a) os cuidados assegurados ao longo do desenvolvimento; b) a estrutura familiar; c) as práticas educativas extremistas, ou muito rígidas, ou muito negligentes; d) o desinteresse dos pais relativamente à escolaridade dos filhos; e, por fim, e) o estatuto socioeconómico da família (Simões et al., 2008). Respeitante aos fatores de risco do tipo escolares, podemos referir a organização do próprio sistema de ensino, assim como o ambiente escolar, sendo que os alunos com historial de insucesso sentem que as relações com os seus superiores hierárquicos caraterizam-se por uma grande diferença de poder, depreciação e desvalorização, fazendo com que o aluno se sinta incapaz de aprender (Rumberger, 1995; Simões et al., 2008; Souza, 1997, citado por Jesus & Silva, 2012). Por fim, os fatores de risco pessoais representam a maioria, estando subdivididos em fatores: a) sociodemográficos (e.g. indivíduos do sexo masculino, indivíduos pertencentes a minorias étnicas e gravidez precoce); b) cognitivos (e.g. autoconceito académico, autoeficácia escolar e *locus* de causalidade); c) emocionais (e.g. ansiedade de desempenho); d) sociais (relacionamentos interpessoais e integração na comunidade); e) comportamentais (e.g. autorregulação, comportamentos disruptivos, ausência de rotinas de estudo); e f) motivacionais (Miguel et al., 2012).

No entanto, há autores que defendem que existem fatores que promovem o sucesso escolar. É o caso de Girod (1984, citado por Méndez & Rozo, 2012), que menciona a existência de quatro fatores que influenciam, de forma positiva, o rendimento

académico, nomeadamente: a) o estudante e a sua trajetória escolar, no que diz respeito ao conhecimento das suas fragilidades; b) as condições do processo de ensino-aprendizagem (e.g. os planos de estudo do aluno, as suas atividades académicas, entre outros); c) as caraterísticas familiares, na medida em que defendem um maior acompanhamento dos pais no percurso escolar dos seus filhos; e, para culminar, d) as caraterísticas comportamentais do estudante, visto que existe uma relação entre a forma como o aluno se comporta e os seus resultados escolares.

Um processo que aparece, com alguma frequência, associado ao insucesso escolar é a transição entre ciclos de estudos. Em primeiro lugar, refira-se a investigação de Crockett, Graber, Schulenberg e Ebata (1989), que procurou perceber o impacto da transição do 2º para o 3º ciclo no rendimento académico e na motivação dos participantes. Verificou-se que os alunos que transitam do 2º para o 3º ciclo apresentam classificações mais baixas, em especial nas disciplinas de Línguas, Matemática, Ciências e Estudos Sociais, fazendo com que o seu rendimento e motivação para aprender, de uma forma geral, diminuam.

Em seguida, saliente-se o estudo realizado por Santos (2013) na RAM, que procurou analisar o impacto da transição escolar do 1º para o 2º ciclo nas variáveis socioemocionais, bem como ao nível da diminuição dos resultados escolares. As principais conclusões indicaram que, na transição entre o 1º e o 2º ciclo, houve um decréscimo acentuado nas classificações escolares, associadas a variações nos raciocínios abstrato, verbal e numérico, o que não se verificou em relação às variações emocionais, visto não terem sido registadas diferenças estatisticamente significativas entre as mesmas. Assim, a transição escolar não teve, neste estudo, qualquer impacto nas variáveis socioemocionais.

Outro estudo, desta feita realizado por Pérez e colaboradores (2010), procurou perceber que fatores eram atribuídos, pelos estudantes, como mais difíceis de superar na transição do 2º para o 3º ciclo. Os autores concluíram que os estudantes atribuem, como maiores dificuldades: a) a organização curricular do 3º ciclo; b) o estabelecimento de relações com os colegas e professores, visto que a mudança de escola implica a convivência com outras pessoas, inicialmente desconhecidas; c) a adoção de diferentes estilos pedagógicos por parte dos diferentes professores; e d) a dinâmica dos estabelecimentos de ensino. Ainda, o estudo concluiu que o ambiente de aprendizagem é um importante impulsionador do sucesso escolar, pois uma grande parte dos participantes considerou que os ambientes nos quais os professores se mostram disponíveis são aqueles nos quais os alunos se sentem mais motivados.

Na mesma investigação, os autores defendem que um dos fatores que maior impacto exerce no rendimento académico é o autoconceito, ou seja, a perceção que o estudante tem de si próprio, sendo isto determinante para a motivação e esforço que emprega nas tarefas. Outro fator são as metas e aspirações que os estudantes têm relativamente ao futuro que, associadas ao fator motivação, traduzem-se em melhorias nos seus resultados escolares. Por fim, o mesmo estudo concluiu que o rendimento académico é um constructo que ultrapassa a simples associação com os resultados escolares. Desta feita, uma grande parte dos participantes referiu outros aspetos que estão, igualmente, associados ao rendimento académico: a) a disciplina e estratégias de estudo; b) as relações interpessoais; e c) a metodologia da aula (Pérez et al., 2010).

Em suma, o rendimento académico, na forma de sucesso ou insucesso escolar, resulta de uma dimensão subjetiva, na medida em que apresenta uma relação estreita com os objetivos individuais traçados. Isto porque alguns alunos podem sentir-se fracassados, mesmo quando não têm resultados escolares negativos.

Capítulo 4. Relação Entre Indisciplina, Medidas disciplinares e Rendimento Académico

A literatura apoia a existência de uma relação entre a indisciplina e o rendimento académico, na medida em que os indivíduos que adotam comportamentos desajustados são, igualmente, portadores de resultados escolares mais baixos, o que pode indicar que a indisciplina pode ser preditora do rendimento académico e vice-versa (Gonçalves, 2009; Njoroge & Nyabuto, 2014; Paiva & Lourenço, 2010; Senos & Diniz, 1998).

Porém, a origem desta relação não é consensual. Se por um lado, a ocorrência de comportamentos disruptivos pode conduzir a problemas de aprendizagem – devido a défices de atenção, dificuldade de memorização ou perturbações do humor – por outro lado, as crianças com dificuldades de aprendizagem podem adotar comportamentos desajustados e, neste caso, as causas do insucesso escolar são atribuídas a si própria ou a entidades externas, como os pais ou os professores (Marturano & Loureiro, 2003, citados por Bandeira, Rocha, Souza, Del Prette, & Del Prette, 2006).

Estamos, então, perante um processo bidirecional, no sentido em que a indisciplina pode aparecer como um fator que despoleta o baixo rendimento académico, ou pode, em contrapartida, ser considerada uma consequência dos baixos resultados escolares dos alunos (consequência esta que pode assumir a forma de comportamentos internalizantes – ansiedade, depressão, entre outros – ou externalizantes – hiperatividade, comportamento de oposição, entre outros) (Roeser & Eccles, 2002, citados por Santos & Graminha, 2006).

Num estudo realizado por Santos e Graminha (2006), que contou com uma amostra de 40 crianças – 20 com rendimento escolar baixo e 20 com rendimento escolar alto – foi possível constatar que os conflitos entre pares eram mais frequentes no grupo de

crianças com baixo rendimento escolar, o que dificultou a aquisição de condutas mais adaptativas, devido à exclusão que se fazia sentir.

Medeiros e colaboradores (2000) foram autores de uma investigação que contou com uma amostra culturalmente diversificada, composta por 52 crianças com idades compreendidas entre os 8 e os 11 anos. Após um processo de bipartição da amostra – segundo o critério "rendimento escolar" – os autores concluíram que o grupo que possuía resultados escolares abaixo da média apresentava um historial caraterizado por comportamentos problemáticos, associados a uma baixa perceção de autoeficácia.

De acordo com Paiva e Lourenço (2009), a indisciplina afeta, negativamente, o rendimento académico, pelo que a forma como os alunos se percebem depende, em larga medida, da qualidade da relação estabelecida com o professor. Num estudo efetuado pelos autores supracitados, foi possível verificar que, em 19.5% dos casos, as notas eram explicadas pelo tipo de comportamentos adotados, sendo que os alunos com rendimento académico inferior apresentavam índices de indisciplina mais elevados. No mesmo estudo, concluiu-se, ainda, que os alunos que frequentavam o 9º ano apresentavam maiores níveis de indisciplina, comparativamente a alunos de anos anteriores, o que acaba por corroborar as afirmações de Paiva (2003, citado por Paiva & Lourenço, 2009), que nos diz que os alunos com idades compreendidas entre os 12 e 15 anos são mais suscetíveis de adquirir um repertório comportamental marcado pelo incumprimento de regras, devido à etapa desenvolvimental que vivenciam. O mesmo estudo constatou que os alunos repetentes adotam comportamentos disruptivos com maior frequência, especificamente em relação aos professores e às tarefas escolares.

Concomitantemente, os professores referem que os alunos mais novos são os que têm um menor número de comportamentos indisciplinados. Uma explicação avançada

no estudo prende-se com o facto de não conhecerem as consequências que advêm da adoção de condutas indisciplinadas, em sala de aula (Paiva & Lourenço, 2009).

Um estudo realizado por Pakarinen e colaboradores (2014) revela que os resultados académicos inferiores predizem os primeiros comportamentos de evitamento das tarefas, evidenciados através de falta de persistência, desamparo e atribuição do rótulo de “irrelevante” às tarefas.

Da análise efetuada a estes estudos e consequentes conclusões, verifica-se que quanto maior é a capacidade do estudante de alcançar bons resultados nas tarefas escolares, menor é a ocorrência de comportamentos problemáticos e perturbadores do normal funcionamento de sala de aula (Bandeira et al., 2006).

Tendo em conta o tema da presente investigação, uma outra relação que importa aprofundar é a relação existente entre as medidas disciplinares e a indisciplina. A investigação neste tema, em particular, é ínfima. É sabido que, quer os professores, quer os estudantes, introduzem no ambiente escolar valores e culturas muito particulares que, por vezes, provocam desequilíbrios no normal funcionamento do processo educativo (Barroso, 2001, citado por Redondo, 2011; Redondo, 2011).

Daí que seja comum encontrarmos afirmações concordantes com a ideia de que, perante uma situação onde os comportamentos disruptivos se manifestam, a tendência inicial é a utilização de respostas de cariz punitivo (e.g. expulsão ou penalização). Estas, por sua vez, podem provocar o aumento da indisciplina por parte dos alunos, que reagem com maior agressividade. Este tipo de resposta acentua o desequilíbrio de poder entre o professor e os alunos, dando origem a um clima autoritário e, consequentemente, ao aumento dos conflitos dentro da sala de aula (Cowie et al., 2006). Assim, os estudos levam a ponderar que a indisciplina agrava-se mediante o aumento das medidas disciplinares aplicadas. Refira-se que, ao longo da revisão bibliográfica, não foram

encontrados estudos que relacionem o rendimento académico e as medidas disciplinares, nem as três variáveis em simultâneo.

Deste modo, existe uma necessidade crescente de incutir a disciplina na sala de aula, pois esta revela-se essencial para que o aluno aprenda de forma eficiente, mantenha uma boa relação com os pares e com os professores e se envolva com maior afinco nas tarefas escolares, aumentando o seu rendimento académico (Njoroge & Nyabuto, 2014).

Capítulo 5. Combate à Indisciplina e Insucesso Escolar

Estratégias de Prevenção

Quando falamos em prevenção, em especial, no contexto educativo, devemo-nos referir sempre ao aluno e ao ser humano que se esconde por detrás dele, pelo que assegurar condições de realização dessa pessoa é a tarefa principal deste fenómeno. No entanto, este processo não é fácil, na medida em que coloca enormes desafios a diferentes entidades, nomeadamente: a) aos professores, pois subentende uma adaptação das suas competências de ensino, bem como de relacionamento interpessoal; b) à direção da escola, visto que exige uma participação ativa e frequente dos seus membros na gestão e política da organização; c) ao sistema educativo, pois tem de haver uma comunicação eficaz com os diferentes estabelecimentos de ensino e redes escolares; e, por fim, d) à sociedade, que tem de se tornar mais educativa e preocupada com os cidadãos que nela se inserem (Amado & Freire, 2013).

Amado e Freire (2002) identificaram três níveis de prevenção da indisciplina e promoção do desenvolvimento pessoal e social dos alunos. O primeiro nível diz respeito à intervenção primária, que deve ser posta em prática em três vertentes: a) os conteúdos curriculares, integrados na formação para os valores, no sentido de promover a tomada de decisões conscientes; b) as estratégias de aprendizagem, focadas no desenvolvimento de competências de comunicação e interação (e.g. ouvir o outro, cooperar com o outro e aceitar as diferentes perspetivas sobre um mesmo assunto); e, por fim, c) a participação ativa no quotidiano escolar, envolvendo os professores e encarregados de educação (e.g. elaboração dos regulamentos, assembleias de turma e associações de pais). O segundo nível está reservado à intervenção secundária, pelo que neste nível são enfatizados os programas de mediação de conflitos, dirigidos a alunos, professores, auxiliares da ação educativa e encarregados de educação (Amado & Freire, 2002; Silva, 2010). Refira-se

que o processo de mediação surge como uma estratégia eficaz no combate aos problemas de indisciplina, através da promoção de competências interpessoais e sociais, fulcrais para o exercício de uma cidadania plena (Morgado & Oliveira, 2009). Por fim, o terceiro nível remete-nos para uma intervenção terciária, destinada aos alunos, tendencialmente, indisciplinados. Nestes casos, a solução passa por fornecer ferramentas para solucionar o problema e colocar um ponto final nas práticas punitivas e de exclusão (Amado & Freire, 2002; Silva, 2010).

O professor tem um papel fundamental na manutenção da disciplina. Estanqueiro (2012) é de opinião que os professores que têm competências científicas e pedagógicas mais desenvolvidas são os que, mais facilmente, conseguem cativar os alunos. Como tal, o autor propõe um conjunto de estratégias a utilizar, de acordo com os diversos perfis de aluno. Para os alunos faladores, as estratégias utilizadas para reduzir as conversas paralelas, ocorridas na sala de aula, podem ser: a) centrar o aluno no tema pertinente da aula, atribuindo-lhe a função de moderador do debate; b) não direcionar questões abertas ao aluno; c) lembrar que todos têm o direito à palavra; e, por fim, d) cortar a palavra, caso o professor considere pertinente fazê-lo.

Os alunos mais agressivos exigem outra atitude por parte do docente, pelo que este pode optar por: a) manter a serenidade e o autocontrolo; b) relativizar as críticas; c) solicitar que o aluno fundamente as suas afirmações, criando um ambiente promotor da tolerância e respeito pelo outro, bem como a liberdade de expressão; e d) valorizar os aspetos positivos das suas intervenções (Estanqueiro, 2012).

Já para os alunos tímidos, os professores devem: a) fazer perguntas simples e diretas; b) apelar aos conhecimentos que o aluno possui; c) evitar interromper as suas intervenções; e d) valorizar os momentos em que se expressam (Estanqueiro, 2012).

Para além dos anteriores, surgem os alunos com caraterísticas mais internalizantes, como défices de atenção e problemas de socialização (Estanqueiro, 2012). Machado (2011, citado por Chaves, 2013) defende que, perante estes alunos, os professores devem manter uma atitude paciente e persistente, proporcionando um acompanhamento individualizado.

Outra abordagem surge com Aires (2009), que desenvolveu um conjunto de ações e estratégias preventivas e corretivas que podem ser adotadas pelos professores, perante os casos de indisciplina. Relativamente às ações preventivas, o autor salienta: a) a necessidade do professor adotar uma postura cautelosa na primeira semana de aulas; b) ser sempre bem-educado no sentido de evitar atitudes agressivas; c) clarificar as regras de comportamento no início do ano letivo; d) envolver os alunos no estabelecimento de regras dentro da sala de aula; e, por fim, e) mostrar que está sempre atento e disponível.

No que concerne às ações corretivas, as mesmas desmembram-se em: a) manter a serenidade nos casos em que a intervenção disciplinar é solicitada; b) desenvolver um repertório diversificado de sanções; c) impor penalizações e, simultaneamente, mostrar disponibilidade para resolver a situação; e, por fim, d) elaborar um historial dos alunos mais problemáticos (Aires, 2009). Finalmente, as estratégias preventivas e corretivas dizem respeito a atitudes como: a) envolver a turma na aprendizagem; b) planificar, atempadamente, o espaço de aprendizagem; c) ensinar e desenvolver competências sociais; d) discutir, em grupo, contratos de contingência; e, por fim, e) decidir o estilo de liderança a adotar (Aires, 2009).

Por outro lado, Philippe Perrenoud (2000) propôs um conjunto de estratégias destinadas a combater a indisciplina, assim como prevenir o insucesso escolar, que consistem em: a) organizar e dirigir situações de aprendizagem, no sentido de se conhecer os conteúdos das disciplinas, envolvendo ativamente o aluno nas mesmas; b)

promover a assimilação entre a teoria e a prática; c) conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação, tendo em conta as diferenças individuais, bem como as diferentes necessidades de cada aluno; d) envolver o aluno na aprendizagem; e) usar as novas tecnologias, explorando as suas potencialidades didáticas; f) enfrentar os deveres e dilemas éticos da profissão, prevenindo situações de violência desnecessárias; e g) investir na sua própria formação, de modo a progredir e a se envolver cada vez mais na sua profissão.

Em Portugal, algumas medidas têm sido implementadas, tendo em vista a diminuição da indisciplina (Chaves, 2013). Tomemos, por exemplo, uma escola sediada em Coimbra, que adotou o seu próprio sistema de regras, previamente clarificadas e afixadas em diversos pontos estratégicos da escola. Mediante a entrada de novos alunos, professores e/ou funcionários, a escola encarrega-se de lhes colocar ao corrente do seu funcionamento, distribuindo-lhes uma folha, da qual constam informações relacionadas com as entradas e saídas da escola e da sala de aula, os comportamentos a adotar nos intervalos, corredores, sanitários e refeitório e os critérios de atuação dos docentes perante o incumprimento dos anteriores (Santos et al., 2009). Outra aquisição da escola em questão prende-se com a existência de um Gabinete de Intervenção Disciplinar (GID) supervisionado, constantemente, por um docente que, mediante a avaliação da gravidade da infração, aplica a sanção. Quando as ocorrências têm gravidade elevada, a intervenção é realizada pela direção da escola, em parceria com o Serviço de Psicologia (Santos et al., 2009). Em Grândola, noutro estabelecimento de ensino, os alunos transgressores são convidados a realizar trabalhos alusivos à natureza da infração cometida, numa atitude formativa e, simultaneamente, corretiva (Santos et al., 2009).

Numa outra escola, desta feita, pautada pela predominância de minorias étnicas e famílias com baixo nível socioeconómico foi criado um Gabinete de Apoio ao Aluno e

à Família, composto por duas psicólogas, uma assistente social e uma antropóloga, responsáveis por despistar as situações clínicas mais complexas, bem como proporcionar à família do aluno sinalizado o acompanhamento necessário, tendo em conta que alguns problemas que se manifestam em contexto escolar têm origem no meio familiar (Santos et al., 2009).

A utilização das novas tecnologias tem começado a surtir efeitos, apresentando-se como uma ferramenta eficaz no combate à indisciplina. Esta estratégia foi utilizada por Andrade (2012) junto de uma amostra que contou com a própria (enquanto docente e investigadora), uma turma de 11 alunos do 9º ano de escolaridade, o diretor da escola e a diretora de turma. O método desenvolvido consistia em construir um guião de filme, que contivesse as histórias de cada um dos sujeitos, de modo a abordar as diferentes problemáticas que os preocupavam, motivando-os para a utilização de recursos multimédia. Esta estratégia acabou por se revelar positiva, na medida em que se notou uma melhoria nas relações interpessoais dos alunos, funcionando, igualmente, como uma estratégia propulsora do sucesso académico. Os resultados sugeriram que as novas tecnologias auxiliam as aprendizagens de alunos desmotivados, indisciplinados e com rendimento académico baixo (Andrade, 2012).

Em suma, verificamos que diversos autores partilham da opinião que a intervenção nas escolas deve possuir um caráter disciplinar e pedagógico, ao introduzir nos currículos dos alunos novas formas de estudo e estratégias de aprendizagem (Garcia,1999, citado por Lopes, 2012).

Estratégias de Intervenção

Tal como referido anteriormente, o fenómeno da mediação começou a ganhar algum destaque, uma vez que a sua eficácia foi demonstrada em relação ao combate ao insucesso escolar e à indisciplina.

Esta define-se, assim, como um processo marcado por momentos de negociação, com a ajuda de uma terceira pessoa, externa e neutra ao conflito, que procura – em conjunto com as partes envolvidas – possíveis soluções para a resolução do conflito. Deste modo, a mediação confere ao processo de resolução de conflitos uma dimensão pedagógica, ao garantir que os sujeitos continuam a realizar as suas aprendizagens (Morgado & Oliveira, 2009).

Esta segunda parte do capítulo dedicar-se-á à apresentação de alguns programas de intervenção e projetos que têm sido desenvolvidos de acordo com os fundamentos propostos por este movimento.

Panorama internacional.

Comecemos com a realidade brasileira, na qual o conflito e a violência nas escolas aparecem, frequentemente, associados ao contexto socioeconómico da região, caraterizado por uma elevada taxa de analfabetismo, desemprego e pobreza. Para combater estes índices, foi desenvolvido o "Projeto Escola de Mediadores", que recorre à mediação no sentido de promover um clima pacífico, em contexto escolar. Para a implementação do mesmo, foi criada uma equipa de mediadores destinada a envolver toda a comunidade escolar e atuar de acordo com as suas necessidades. Desta experiência, resultou a denominada "Cartilha Escola de Mediadores", na qual estão disponíveis informações sobre o papel da mediação e do mediador, assim como o método a seguir aquando da implementação da mediação nas escolas (Morgado & Oliveira, 2009).

Ainda no contexto brasileiro, refira-se que a realidade escolar deixa transparecer que, durante os recreios, os alunos ficam sem qualquer tipo de supervisão, pelo que estes são os momentos em que se verifica um maior número de incidentes, relacionados com a indisciplina e violência (Carolino, 2006). Desta forma, Carolino (2006) desenvolveu um

programa denominado “Recreio Dirigido”, que foi aplicado em cinco estabelecimentos de ensino, em Fortaleza. Os efeitos do Programa foram notórios, pelo que houve uma diminuição acentuada nos relatos de incidentes de indisciplina – cerca de 57% - o que levou o autor a concluir que quando os estudantes são incentivados à prática de atividades durante os períodos mais propícios à ocorrência de conflitos, os índices de indisciplina, acidentes e violência entre os membros da comunidade escolar diminuem.

Estes estudos foram corroborados por Antunes (s.d., citado por Carolino, 2006) que afirmou que, não só as atividades recreativas diminuem os índices de violência, como são estratégias potenciadoras no combate ao insucesso escolar, pois estimulam a inteligência dos intervenientes, contribuindo para uma melhoria da aprendizagem.

Outro exemplo significativo teve lugar na Argentina, onde foi desenvolvido o “*Programa Nacional de Mediación Escolar”*, que ficou associado ao desenvolvimento de um plano de implementação de projetos de mediação de conflitos. Este programa está estruturado de acordo com as seguintes fases: a) levantamento de necessidades; b) ações de sensibilização; c) criação de equipas de apoio; d) formação e capacitação; e) seleção e formação de alunos mediadores; f) implementação do projeto; g) monitorização do projeto; e h) avaliação do projeto (Garcia-Costoya, 2004).

Nos Estados Unidos, surgiu um Programa denominado *“GOAL – Going for the Goal”*, desenvolvido em 1992 por um grupo de investigadores da *Virginia Common-Wealth University*, em Virgínia. Este programa destina-se a adolescentes entre os 10 e os 14 anos, com historial de comportamentos disruptivos. Entre os objetivos, constam: a) promover o desenvolvimento de competências pessoais e sociais; b) desenvolver a resiliência; c) aumentar a capacidade de tomada de decisão; e, por fim, d) aprender a recorrer ao outro em procura de ajuda. Os autores salientam a sua eficácia, no que concerne à promoção de competências comportamentais (e.g. comunicação eficaz com

os adultos) e cognitivas (e.g. estabelecer objetivos, planificar e tomar decisões) (Danish, Nellen, & Owens, 1996).

Panorama nacional.

Relativamente ao panorama nacional, refira-se a adaptação do programa anteriormente analisado, que ganhou a designação de "GOAL – Lutar pelos objetivos". Este processo aconteceu em 1998, por uma equipa de profissionais do Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho. Aquando da sua adaptação, verificou-se uma melhoria no rendimento académico e um menor envolvimento em comportamentos de risco dos participantes (Dias et al., 2001).

Outra iniciativa teve lugar num Agrupamento de Escolas de Frazão, em Paços de Ferreira, e foi levado a cabo por Carvalho (2015). A mesma consiste num programa de intervenção no domínio da indisciplina, cuja implementação ocorreu no ano letivo 2013/2014, com o principal objetivo de promover a melhoria no ambiente vivido na escola e, em específico, na sala de aula, através da adoção de comportamentos positivos em contexto escolar, sendo que a chave para o sucesso desta intervenção reside no envolvimento de toda a comunidade. A intervenção teve como foco principal o combate à indisciplina, pelo que foi realizada em três níveis: 1) universal (toda a comunidade); 2) indicada (alunos sinalizados); e 3) intensiva (alunos sinalizados). Este tipo de intervenção chama a atenção para a necessidade de fornecer respostas diversificadas, direcionadas e preventivas às problemáticas, no sentido de promover um maior suporte e consistência à intervenção.

Por fim, refira-se o projeto "Rede de Mediadores para o Sucesso Escolar", que merece especial destaque, devido à natureza desta investigação. O mesmo foi desenvolvido pela Associação de Empresários pela Inclusão Social (EPIS), com o intuito de identificar os indivíduos em situação de insucesso escolar e/ou indisciplina e

dotá-los de estratégias para contornar a situação (Miguel, Rijo, & Lima, 2013). De referir que este projeto está, neste momento, em funcionamento na Região Autónoma da Madeira (R.A.M.), pelo seu segundo ano consecutivo, com a designação "Projeto de Capacitação de Alunos da R.A.M.". De seguida, apresentam-se ambos os projetos de uma forma mais pormenorizada.

Rede de Mediadores para o Sucesso Escolar.

O grupo de Empresários Pela Inclusão Social (EPIS) é uma associação sem fins lucrativos, fundada a 4 de setembro de 2006, sob a alçada do então Presidente da República, Aníbal Cavaco Silva, aquando do desafio lançado pelo mesmo de promover "(...) um compromisso para a inclusão social, no sentido de se romper com o conformismo e o comodismo de relegar para o Estado a solução do problema" (EPIS, s.d., citado por Veríssimo, 2013).

A principal missão desta associação é combater o insucesso e abandono escolar, mediante a prevenção e remediação de fatores de risco de alunos sinalizados e, consequentemente, a proteção dos mesmos e suas famílias (Veríssimo, 2013). Para tal, foram operacionalizados os fatores de risco que, na opinião desta entidade, constituem os maiores focos de intervenção: 1) as atitudes e comportamentos conflituosos; 2) os baixos resultados escolares; e 3) o relacionamento precário do aluno com os seus pares, família e professores (Veríssimo, 2013).

Tendo em conta a dimensão do trabalho a realizar, a EPIS desenvolveu uma Rede Nacional de Mediadores de Capacitação para o Sucesso Escolar, composta por técnicos especializados e experientes com formação adequada que trabalham em parceria com o Ministério da Educação, com o propósito de prevenir e evitar o abandono escolar de alunos sinalizados, mediante a criação de planos individuais de intervenção. Com a criação desta rede de mediadores, a Associação EPIS objetiva a promoção de um

acompanhamento direto ou indireto às famílias dos alunos em risco, no sentido de realizar um trabalho contínuo que os permita alcançar os resultados pretendidos. Assim, é da responsabilidade da Associação recrutá-los, selecioná-los, formá-los e supervisioná-los, bem como gerir a implementação e avaliação do projeto nas escolas onde o mesmo é implementado (Veríssimo, 2013).

Recorre a metodologias educacionais, utilizadas aquando do trabalho efetuado com os alunos, famílias, escolas e restante comunidade, no sentido de promover a adoção de novas atitudes e práticas, desta feita, mais positivas e decisivas para o sucesso escolar e inclusão social de todos os jovens em risco (Veríssimo, 2013).

Tendo em conta que um dos focos de atuação reside no contexto familiar, a Associação de Empresários pela Inclusão Social pretende fortalecer o que é realizado com os mediadores com a família, no sentido de verificar se o trabalho efetuado na escola é consolidado no contexto familiar (Veríssimo, 2013).

Assim, esta associação atua de forma sustentada em 5 pilares: 1) apostar em descontinuidades fortes e sistémicas, que permitam distinguir um antes e um depois; 2) executar projetos de intervenção na família, nas escolas, nos alunos e nos restantes atores envolvidos; 3) implementar intervenções robustas no terreno; 4) selecionar metodologias, anteriormente, testadas e implementadas no terreno; e, por fim, 5) procurar modelos de funcionamento operacional e de sustentabilidade baseados na proximidade com as comunidades locais (EPIS, s.d., citado por Veríssimo, 2013). No sentido de providenciar a intervenção mais adequada a cada caso, foram assinados protocolos com entidades externas (e.g. entidades clínicas, jurídicas, segurança social).

A primeira implementação do projeto foi praticada no ano letivo 2007/2008 e contou com uma equipa de 65 mediadores profissionais. A população alvo deste projeto piloto

foram alunos do 7º e 8º ano de escolaridade. A nível estatístico, esta primeira experiência provocou um aumento do sucesso escolar para 14% (Veríssimo, 2013).

Tal como vimos na revisão bibliográfica, o insucesso escolar pode ter diferentes causas, pelo que nem todas exercem o mesmo peso neste fenómeno. Assim, os diferentes contextos que confluem com o sujeito são de extrema importância, pois cada um introduz o seu cunho pessoal, com vista à melhoria do desempenho do aluno sinalizado (Veríssimo, 2013).

Projeto de Capacitação de Alunos da R.A.M.

O Projeto de Capacitação de Alunos da R.A.M. teve início em março de 2015, com o objetivo de promover, nas escolas, uma educação inclusiva e adaptada a todos os sujeitos, independentemente das dificuldades manifestas. Isto porque uma das principais preocupações da Secretaria Regional da Educação e Recursos Humanos (SRERH) prende-se com as questões sociais, no sentido de fornecer uma visão unitária das potencialidades e preocupações de cada aluno (SRERH, 2014).

O projeto de capacitação de alunos da RAM conta com uma população-alvo de 700 alunos, escolhidos de uma população composta por 5672 alunos que integram o 5º e 6º ano das escolas da Região, devido ao desfasamento entre o nível etário e o ano de escolaridade que frequentam, bem como ao fato de terem sido identificados como alunos de risco. Este risco pode estar associado a diversas naturezas, como por exemplo: 1) a transição escolar que este público-alvo sofreu, à qual podem estar associadas dificuldades de integração e adaptação aos novos currículos e quotidianos escolares; 2) contextos familiares ou escolares pouco estimuladores do potencial destes alunos, que se traduz numa descida da motivação e autoestima destes alunos (SRERH, 2014).

Como principal foco de ação, este projeto pretende intervir ao nível da dinamização social, promovendo situações e contextos propulsores da melhoria do rácio académico

do arquipélago. Como tal, uma das principais preocupações foi assegurar que os mediadores teriam uma formação específica e adequada ao cargo que iriam desempenhar, no sentido de assumir as funções de mediação social, em diversas vertentes. Com este projeto, pretende-se que a escola veja o seu papel cada vez mais reconhecido no sucesso dos alunos e, para tal, conta com um guia de diretrizes, destinados à inclusão da família neste processo, promovendo uma adequada interação escola-família (SRERH, 2014).

Considerações Finais

Após esta reflexão teórica, verifica-se que, realmente, a indisciplina tem vindo a aumentar, fruto dos conflitos que, progressivamente, têm-se vindo a afirmar nas escolas. Na génese dos mesmos, residem uma panóplia de fatores, todos eles válidos e promotores do insucesso escolar. Daí que a necessidade de alargar o leque de investigações e de projetos que tenham como objetivo incentivar os alunos a procurar o sucesso em termos académicos e promover a disciplina sejam prioridades fulcrais no combate à tendência portuguesa, em que se verifica que a taxa de insucesso é a mais alta da Europa (Liz, Andrade, & Nunes, 2016).

Outro fator que acaba por gerar alguma preocupação é o insucesso escolar, visto que a literatura aponta para uma mudança de paradigma, associada à diminuição da motivação dos alunos para os estudos, o que resulta numa inexistência de objetivos traçados para atingir o sucesso. Este resultado torna-se preocupante, na medida em que os jovens de hoje em dia encontram na escola um local, não de estudo e progressão académica, mas de fenómenos paralelos, como o estabelecimento de conflitos, de afirmação enquanto adolescente, comportamentos disruptivos, entre outros, que em nada contribuem para o sucesso escolar.

No entanto, algumas medidas já têm sido desenvolvidas, umas mais formais que outras. A exemplo das primeiras, refira-se o Estatuto do Aluno e Ética Escolar, que postulou a hierarquização de um conjunto de sanções a serem aplicadas, em situação de indisciplina ou insucesso escolar. Contudo, tendo em conta que o ser humano é um ser competitivo e complexo, nem sempre estas medidas surtem o efeito desejado, funcionando, em alguns casos, como propulsor do fenómeno que se pretende combater. Daí que a necessidade de desenvolver projetos e medidas mais práticas seja imperativa,

no sentido de fornecer aos alunos, não só as condições ditas físicas para o alcance de bons resultados, mas também motivacionais. Aqui, a mediação tem funcionado com um motor de desenvolvimento de projetos com o intuito de promover o sucesso, quer escolar, quer social, ao ser uma ferramenta de resolução de conflitos, interpessoais e pessoais.

Neste sentido, a presente investigação surge associada a uma iniciativa que recorre ao fenómeno da mediação como forma de assegurar que os alunos conseguem atingir bons resultados. O principal objetivo que alicerça todo o estudo é analisar a influência deste projeto, que conta atualmente com um corpo de docentes consideravelmente grande na RAM, realidade esta que conta com um historial de abandono escolar, fruto de insucesso consecutivos (Ângelo, 2014). Podemos dizer que a causa deste abandono escolar reside em apenas um fator? Se pensarmos sistemicamente, dar-nos-emos conta da complexidade humana, em que todas as variáveis são determinantes para o sucesso.

Para tal, culmina-se esta parte, focalizando que, por muito que a indisciplina e o rendimento académico sejam temas que já contam com algumas décadas de estudo, o facto de sermos seres humanos e nos adaptarmos às diferentes circunstâncias de vida fazem com que estes fenómenos não sejam estáticos e que, por conseguinte, deixem marcas de impacto um pouco por toda a comunidade. Ainda, as medidas disciplinares surgem como resposta a estes atos, pelo que a literatura ainda se encontra preliminar nesta relação triádica. Neste sentido, procurou-se investigar de que forma as escolas da RAM atuam em situações de indisciplina e insucesso escolar. Como tal, os procedimentos foram cuidadosamente planeados e revistos, no sentido de verificar em que medida os resultados escolares encontram justificação nos comportamentos e/ou nas medidas disciplinares aplicadas para os reduzir. Assim, nos capítulos que se seguem, apresenta-se todo o trabalho empírico, onde foram consideradas as diversas

etapas do estudo, com o objetivo de tornar a investigação coerente e abrangente, do ponto de vista metodológico e científico.

Capítulo 6. Método

Este capítulo destina-se à apresentação da metodologia que sustentou o estudo. Neste sentido, será feita uma apresentação dos objetivos traçados, bem como informações referentes à amostra, à recolha dos dados e aos procedimentos adotados, tanto no processo de recolha como de tratamento dos dados, sem nunca esquecer as questões referentes ao código deontológico, que tornam este estudo fidedigno e de caráter ético e metodologicamente sustentável.

Objetivos e Hipóteses da Investigação

Numa fase inicial de qualquer investigação, as experiências e os conhecimentos prévios que temos em relação a uma determinada temática, levam-nos a formular questões que nos inquietam e nos fazem aprofundar mais o tema em análise. Estas podem ser alteradas de acordo com a informação que vamos adquirindo de tudo o que foi desenvolvido, em estudos anteriores ou paralelos. Desta forma, ao procedermos à realização de um estudo de dimensão semelhante ao aqui apresentado, é importante procedermos a uma revisão cuidada da literatura, pois o sucesso de uma investigação reside, não só nas suas qualidades intrínsecas, mas também na forma como se posiciona, comparativamente a estudos anteriores (Gonçalves, 2009).

Após a abordagem teórica que nos fornece uma visão geral das relações existentes entre algumas das variáveis em estudo nesta investigação, temos razões sustentáveis para fundamentar o objetivo principal deste trabalho, que é perceber se existe uma relação entre as três variáveis em estudo – a indisciplina, as medidas disciplinares e o rendimento académico. Frequentemente, os alunos indisciplinados são catalogados de alunos com insucesso escolar, independentemente do que é desenvolvido para inverter a

situação. Como tal, este estudo pretende verificar de que forma as três variáveis acima mencionadas se relacionam e, em caso afirmativo, que direção a mesma assume.

Subjacente à aplicação de qualquer medida disciplinar que vise modificar um comportamento, está implícito um efeito, real ou desejável. Assim sendo, objetiva-se perceber se as medidas aplicadas aos sujeitos surtiram efeito, tanto ao nível da redução dos níveis de indisciplina, como do próprio insucesso escolar.

Tendo em conta que os indivíduos partilham determinadas caraterísticas sociodemográficas e a própria literatura encaminha-nos no sentido de que algumas destas podem ter impacto nos níveis de indisciplina, bem como na performance académica, pretende-se verificar o impacto que estas caraterísticas sociodemográficas têm no desempenho do sujeito, ao nível das temáticas referidas anteriormente.

Em última instância, objetiva-se compreender de que forma as escolas atuam em situações de indisciplina, em específico, que tipo de medidas disciplinares – corretivas ou sancionatórias (de acordo com a classificação proposta pelo Estatuto do Aluno) – são, maioritariamente, aplicadas no combate a este fenómeno, na R.A.M.

No sentido de orientar a análise dos dados obtidos, bem como facilitar a organização da metodologia adotada, foram delineadas as seguintes hipóteses de investigação:

H1: O projeto de capacitação de alunos da R.A.M. diminui a indisciplina e o insucesso escolar.

H2: Os alunos mais velhos têm maior número de faltas e participações.

H3: Os alunos mais velhos têm maior número de negativas.

H4: Os alunos do género masculino têm maior número de faltas e participações.

H5: Os alunos do género masculino têm maior número de negativas.

H6: Existe uma correlação significativa negativa entre a indisciplina e o rendimento académico.

H7: Existe uma correlação significativa positiva entre a indisciplina e as medidas disciplinares.

H8: Existe uma correlação significativa negativa entre o rendimento académico e as medidas disciplinares.

H9: Existe uma relação significativa entre a indisciplina, as medidas disciplinares e o rendimento académico.

H10: As faltas injustificadas e as participações disciplinares são preditores do insucesso escolar.

Desenho da Investigação

Este estudo fundamenta-se numa abordagem quantitativa, uma vez que os dados obtidos são passíveis de mensuração e estruturação. O principal objetivo da utilização desta metodologia é aprofundar conhecimentos relativos ao(s) fenómeno(s) que se pretende(m) analisar (Field, 2009). Ainda, esta investigação é correlacional, no sentido em que, por meio de análises estatísticas, procurar-se-á perceber se existem relações entre as variáveis em estudo e longitudinal, uma vez que procura estudar o efeito que determinadas variáveis exercem em diferentes momentos do espetro temporal (Almeida, 2003). Neste sentido, a recolha de dados foi feita em três momentos distintos, correspondentes aos três períodos do ano letivo. Ainda, refira-se que este estudo é também preditivo e inferencial, na medida em que procurou retirar ilações sobre alguns fatores que podem estar na origem dos fenómenos principais em estudo.

Variáveis em Estudo

As variáveis que norteiam o estudo revestem-se de uma complexidade crescente, na medida em que nenhuma delas possui uma definição universal e integradora das diferentes perspetivas que vão surgindo, ao longo do tempo. Como tal, seguem-se as

variáveis centrais deste estudo e a forma como as mesmas foram operacionalizadas, aquando do procedimento efetuado para a recolha e análise dos dados:

Indisciplina.

A primeira variável analisada na presente investigação é a indisciplina. Para tal, serão utilizados o número de participações disciplinares e o número de faltas injustificadas, ao longo do ano letivo.

Medidas disciplinares.

Esta variável será analisada à luz do número de medidas disciplinares aplicadas, bem como à caraterização das mesmas (consoante a classificação proposta no Estatuto do Aluno e Ética Escolar, nomeadamente: 1) suspensão; 2) atividades úteis à comunidade; e 3) advertência).

Rendimento académico.

Neste estudo, o rendimento académico será mensurado de acordo com o número de negativas obtidas pelos alunos considerando-se todas as disciplinas que os mesmos frequentam.

Amostra

Quanto ao tipo de amostra, esta é não aleatória, de conveniência, pois obedeceu a critérios que permitiram a seleção dos participantes (Almeida, 2003), nomeadamente, estarem inseridos no “Projeto de Capacitação de Alunos da R.A.M”. Por sua vez, a entrada no mesmo foi assegurada mediante o cumprimento de, pelo menos, um dos seguintes requisitos: 1) desfasamento entre a idade e o ano escolar frequentado, no

momento da seleção; e 2) alunos que sejam identificados como estando em risco (SRERH, 2014).

Para o cálculo do tamanho da amostra teórica recorreu-se à equação n= [(N.nØ)/(N+nØ)], na qual n diz respeito ao tamanho da amostra, N ao número de sujeitos da população e nØ à primeira estimação da amostra. Por sua vez, tiveram de ser efetuados cálculos intermédios, no sentido de se descobrir algumas das variáveis implícitas nesta equação.

Em primeiro lugar, saliente-se que o N é 700, que corresponde à população que integrou o projeto de Capacitação de Alunos da RAM, no ano letivo em estudo. Ainda, para o cálculo de nØ utilizou-se a equação nØ= 1/(EØ^2), em que EØ refere-se ao erro amostral aceitável, neste caso de 0,05. Como tal nØ=[1/(0,05^2)]=400.

Calculadas todas as variáveis intermédias, procedeu-se ao cálculo da amostra teórica: n= [(700.400)/(700+400)]=254. Neste sentido, o tamanho da amostra teórica é de 254 sujeitos, sendo que o tamanho da amostra do estudo consistiu em 396 participantes, de uma população de 700 sujeitos, alunos das várias escolas inseridas no projeto de Capacitação de Alunos da RAM. Almeida (2003) afirma que a amostra pode, *à priori*, assumir a normalidade quando é superior a 30 sujeitos. De acordo com esta informação e com os cálculos efetuados anteriormente, assumiu-se a normalidade da amostra (n = 396 > 30) (Almeida, 2003; Pestana & Gajeiro, 2009).

Recolha de Dados

O projeto de Capacitação de Alunos da RAM seguiu os passos do projeto EPIS, implementado já há algum tempo em Portugal Continental. Este, por sua vez, possui uma ferramenta de recolha de dados própria – a Plataforma EPIS – na qual foi baseada a maior parte da recolha de dados. Desta plataforma, constam informações de todos os alunos que integram o projeto, tais como: os dados sociodemográficos dos alunos, a

classificação obtida nas diferentes disciplinas que compõem os seus currículos e o número de negativas registadas em cada período. Neste sentido, a recolha de dados foi feita mediante a consulta desta plataforma, disponibilizada pela coordenação do projeto, tendo a mesma sido realizada por meio de consultas individuais à ficha de cada um dos participantes deste estudo, trabalho este moroso e metódico.

De referir que cada mediador, no final de cada período letivo, reuniu informações relevantes referentes aos alunos ao seu encargo, constituindo-se este, também, um valioso instrumento na recolha de dados, na medida em que foi possível obter informações relacionadas com o número de participações disciplinares registadas e sua caraterização, o número de medidas disciplinares aplicadas e sua caraterização, bem como o número de faltas injustificadas.

Procedimentos

Tendo em conta a complexidade do tema, a primeira fase deste estudo esteve reservada à realização de uma pesquisa bibliográfica aprofundada, no sentido de se conhecer o estado da arte sobre os fenómenos analisados, bem como perceber se alguma das relações que se pretende estudar, havia já sido estudada e, em caso afirmativo, que resultados obteve. No entanto, foi notória a escassez de investigações que relacionem o rendimento académico com as medidas disciplinares e este com a indisciplina ou as três variáveis em simultâneo, pelo que este achado foi relevante, ao nos mostrar o contributo deste estudo para o panorama da investigação na área da educação.

Após esta fase mais teórica, procurou-se averiguar de que modo o tema seria operacionalizado. Visto que o principal objetivo deste estudo é averiguar se existe alguma relação entre a indisciplina, as medidas disciplinares e o rendimento académico e, a existir, que proporções toma, as variáveis estipuladas para estudar estes fenómenos foram: número de participações e número de faltas injustificadas (variável indisciplina),

número de medidas disciplinares aplicadas e sua caraterização (variável medidas disciplinares); e número de negativas e as notas obtidas nas disciplinas de Português e Matemática (variável rendimento académico).

Uma vez que o projeto de Capacitação de Alunos da RAM aborda diversos aspetos da esfera escolar, emocional, familiar e social do indivíduo, alguns direitos devem ser assegurados, no sentido de garantir a integridade dos participantes, enquanto seres humanos: 1) o direito à autodeterminação; 2) o direito à intimidade; 3) o direito ao anonimato e à confidencialidade; 4) o direito à proteção contra o desconforto; e, por fim, 5) o direito à justiça e imparcialidade (Fortin, 2003, citado por Cunha, 2013). Como tal, os procedimentos adotados procuraram assegurar estes direitos, no sentido de tornar esta investigação ética e cientificamente coerente.

Em primeiro lugar, foi pedida a autorização à coordenação do Projeto de Capacitação de Alunos da R.A.M. para a consulta dos dados, sendo que existe um protocolo de colaboração entre a Secretaria Regional de Educação e a Universidade da Madeira no âmbito deste projeto[1]. Após a consulta e consequente recolha de dados estes foram codificados numa ótica de manter a confidencialidade dos dados e facilitar a sua interpretação e foram, posteriormente, inseridos no *software* informático *Statistical Package for Social Sciences* – SPSS (versão 22.0) – com o intuito de se proceder à análise estatística e comparação dos resultados obtidos.

Procedimentos estatísticos.

Após a inserção e codificação dos dados no SPSS, procedeu-se, em primeiro lugar, à estatística descritiva, de forma a complementar e enriquecer o estudo. A mesma é

[1] http://www4.uma.pt/cierl/?cat=29&lang=pt_pt
http://www4.uma.pt/cierl/?page_id=998´
http://www02.madeira-edu.pt/Main/Pesquisar/tabid/84/ctl/ReadInformcao/mid/432/InformacaoId/5154/UnidadeOrganicaId/1/Default.aspx

utilizada para calcular valores mínimos, máximos, médias, desvios padrões e percentagens das variáveis sociodemográficas, numa tentativa de agrupar a amostra, de acordo com caraterísticas comuns (Field, 2009). Para facilitar esta análise, a variável idade teve de ser recodificada, pelo que se procedeu à criação de uma nova variável com os dados referentes à idade dos participantes, agrupados por classes etárias. Para tal, o referencial utilizado para esta divisão foi a média (*M*) das idades, neste caso, 12 anos. Logo, na classe etária 1, ficaram inseridos os indivíduos com idades compreendidas entre os 9 e os 12 anos de idade, sendo que os sujeitos com idades entre os 13 e os 17 anos foram agrupados na classe etária 2.

Tendo em conta os objetivos traçados e as hipóteses construídas, foram utilizados dois testes estatísticos para analisar as relações entre as variáveis em estudo. O primeiro foi o Teste *t de Student*, no sentido de comparar o desempenho da mesma variável, em momentos distintos (amostras emparelhadas), assim como proceder à análise das diferenças intergrupais, consoante a classe etária e o género (amostras independentes).

Para a utilização deste teste, dois pressupostos devem ser cumpridos: a normalidade e a homogeneidade. Tal como referido em epígrafe, a normalidade foi assumida *à priori*, tendo em conta que $n > 30$ (Almeida, 2003; Pestana & Gajeiro, 2009). Para verificar a homogeneidade das variâncias, foram tidas em conta os valores encontrados no teste de *Levene*. Assim sendo, para as variáveis nas quais foram encontradas diferenças estatisticamente significativas ($p < .05$), rejeitou-se a hipótese nula (H0), pelo que a homogeneidade das variâncias não foi assumida. Por outro lado, quando as diferenças não foram estatisticamente significativas ($p > .05$), assumiu-se a homogeneidade das variâncias (Pestana & Gajeiro, 2009).

Para verificar a existência, ou não, de uma relação entre a indisciplina, rendimento académico e as medidas disciplinares, realizou-se uma análise das correlações entre as

seis variáveis que norteiam o estudo, nomeadamente: 1) o número de participações; 2) caraterização das participações; 3) número de medidas disciplinares; 4) tipo de medidas disciplinares; 5) número de faltas injustificadas; e 6) número de negativas. Para tal, recorreu-se ao coeficiente de *Pearson* (*r*). Acrescente-se que os valores de *r* integram um intervalo composto pelos extremos -1 e 1. Para uma melhor compreensão do seu significado, cite-se Cohen (1988), que atribui a seguinte classificação: 1) $0{,}10 < r < 0{,}29$ = correlação fraca; 2) $0{,}30 < r < 0{,}49$ = correlação média; e, por fim, 3) $0{,}50 < r < 1.00$ = correlação forte. O significado do sinal reside no sentido da correlação, ou seja, quando uma correlação é positiva, significa que as variáveis envolvidas evoluem no mesmo sentido, sendo que, perante o aumento ou diminuição de uma, a outra segue a mesma tendência. Por outro lado, uma correlação negativa segue uma tendência antagónica, pois perante o aumento de uma variável, a outra segue a tendência contrária.

Por fim, a análise preditiva foi efetuada com o auxílio da regressão linear múltipla. De acordo com Tabachnick e Fiddel (2014) uma análise de regressão necessita de dados suficientes para considerar o modelo válido, pelo que seguiu-se a fórmula $N \geq 104+m$ e $N \geq 50+8m$, sendo que *m* corresponde ao número de variáveis independentes propostas pelos autores (no presente caso, 3: a) as participações disciplinares; b) as medidas disciplinares; e c) as faltas injustificadas). Como tal, este valor foi atingido, pois $n = 396 > 107$, fornecendo fiabilidade aos modelos de regressão obtidos.

Relativamente à qualidade do ajuste, a mesma é-nos facultada pelo coeficiente de determinação (R^2), que determina a proporção de variância explicada pelo modelo e pela estatística (ANOVA), sendo que, para que seja significativo, o valor de R^2 deve ser inferior a 1 e a ANOVA deve ser superior a 1 (Field, 2009).

A análise dos *outliers* e casos influentes é também fundamental e pressupõem a análise dos resíduos estandardizados, que não devem ser superiores a 3.29 (4) e pela

análise da distância de *Cook* (para que seja significativo, deverá ser superior a 1). No entanto, perante a existência de *outliers* significativos, mas valores adequados da distância de *Cook*, estes podem ser mantidos, uma vez que não estão a influenciar o modelo (Field, 2009).

Na existência de modelos significativos, a equação $Y_i=(B_0)+b_1X_1+b_2X_2+\ldots+b_nX_n)+E_i$, demonstra os preditores e respetivos valores associados. Nesta equação: 1) Y = Variável Dependente; 2) B_0 = constante; 3) $b_{1,2,n}$ = valor do coeficiente de regressão da variável preditora (β); 4) $X_{1,2,n}$ = variável preditora; e 5) E_i= erro aleatório (Field, 2009). Interpretando esta equação, se uma variável prediz significativamente a VD, então o valor de $b_1,b_2,\ldots b_n$, (que corresponde ao β), deverá ser diferente de 0, hipótese testada pelo Teste *t*. Consequentemente, se este é significativo, o preditor contribui significativamente para a estimação dos valores da VD, dando origem a modelos significativos (Field, 2009).

Por fim, para ser possível a generalização do modelo à população, devem ser verificados os seguintes pressupostos: 1) Não existência de multicolinearidade, isto é, as variáveis preditivas não podem ter correlações muito elevadas entre si; 2) homocedasticidade, que diz respeito à constância da variância dos resíduos, sendo que os valores devem estar dispersos à volta do zero. Esta observação é realizada por meio do Gráfico ZRESID vs ZPRED); 3) independência de erros, que nos é facultada pelo Teste de Durbai-Watson, no qual valores próximos de 2 revelam que os resíduos não estão correlacionados; e 4) distribuição normal dos erros, ou seja, os resíduos devem ser fruto do acaso (Field, 2009).

Acrescente-se que ao longo do tratamento dos dados determinamos um nível de confiança de 95%.

Capítulo 7. Apresentação dos Resultados

Neste capítulo, serão apresentados os resultados referentes às análises estatísticas efetuadas. De salientar que estes serão, posteriormente, analisados à luz dos objetivos e hipóteses delineados para a presente investigação, com o auxílio da literatura envolvente na presente investigação. Em primeiro lugar, será efetuada a apresentação da estatística descritiva e, posteriormente, o capítulo dedicar-se-á à exposição da estatística inferencial, mediante os resultados obtidos com o teste *t* de *Student* para a comparação de médias, bem como as correlações de *Pearson* e, por fim, a análise de regressão linear múltipla (Field, 2009).

Estatística Descritiva

A análise descritiva foi realizada, no sentido de caraterizar a amostra deste estudo e agrupá-la consoante determinadas caraterísticas partilhadas. Os resultados referentes à mesma estão expostos na Tabela 1.

Tabela 1.
Caraterização da amostra segundo o género, ano escolar, zona pedagógica e classe etária

		N	%
Género	Masculino	282	71.00
	Feminino	114	29.00
Ano Escolar	5º ano	199	51.00
	6º ano	197	49.00
Zona Pedagógica	A	178	45.00
	B	159	40.00
	C	59	15.00
Classe etária	9-12	221	56.70
	13-17	169	43.30

Nota. A- Funchal e Santa Cruz; B- Câmara de Lobos, Ribeira Brava, Ponta do Sol, Calheta e São Vicente; C- Machico, Santana e Porto Santo

Tal como nos mostra a Tabela 1, a amostra deste estudo é composta por 396 alunos, sendo a maioria do género masculino (71%) e, no que se refere ao ano escolar, os participantes estão inseridos no 2º ciclo de estudos do Ensino Básico, em específico, 5º (51%) e 6º ano (49%), incluindo os Cursos de Especialização e Formação (CEF) e os Percursos Curriculares Alternativos (PCA). No que diz respeito à zona pedagógica, refira-se que 45% dos participantes estudam em escolas sedeadas no centro, 40% na costa oeste da ilha e 15% na zona este e ilha do Porto Santo. Por fim, verifica-se que os participantes têm idades compreendidas entre os 9 (*mín.*) e os 17 anos (*máx.*), com uma média de idades situada nos 12 anos, sendo os 13 anos a moda (*mo*) e a mediana (*md*) 12. Tendo em conta a recodificação da variável original para a variável classe etária, verifica-se que a maioria da amostra tem idades compreendidas entre os 9 e os 12 anos (56.7%).

Estatística Inferencial

Finda a análise descritiva, serão apresentados os resultados referentes à análise inferencial, no sentido de responder às questões efetuadas na parte metodológica. Em primeiro lugar, serão expostos os resultados referentes à avaliação do impacto do projeto, seguindo-se as diferenças intergrupais consoante a classe etária e o género, a análise correlacional e, por fim, a análise preditiva multivariada.

Diferenças Intergrupais

Avaliação da eficácia do projeto ao longo do ano letivo.

Para analisar o impacto do projeto de capacitação de alunos da RAM ao longo dos diferentes períodos letivos, utilizou-se o Teste *t* de *Student* para amostras emparelhadas, cujos resultados constam da Tabela 2.

Tabela 2.
Eficácia do projeto de capacitação ao longo do ano letivo.

	1º P	2º P	3º P	*t*			*p*		
	M (DP)	*M (DP)*	*M (DP)*	1º-2ºP	1º-3ºP	2º-3ºP	1º-2ºP	1º-3ºP	2º-3ºP
Nº Participações	1.72 (4.67)	0.87 (3.50)	0.57 (2.44)	7.61	6.72	2.91	.000**	.000**	.004*
Nº Medidas Disciplinares	0.14 (.51)	0.06 (.36)	0.20 (.66)	4.17	-1.55	-3.70	.000**	.123	.000**
Tipo de Medidas Disciplinares	2.85 (.38)	2.92 (.28)	2.20 (.84)	-1.00	1.50	1.00	.337	.208	.500
Número de faltas injustificadas	13.65 (40.67)	17.35 (63.66)	13.88 (41.31)	-1.55	.57	1.85	.123	.571	.065
Número de negativas	3.34 (2.25)	3.33 (2.56)	2.33 (2.47)	.11	9.48	11.99	.916	.000**	.000**

Nota. P- Período; *M*- Média; *DP*- Desvio Padrão; *. $p < .05$; **. $p < .01$

A Tabela 2 refere-se à análise da eficácia do projeto ao longo do ano letivo, do 1º P para o 2.º P, deste para o 3.º P e, por fim, do 1º P para o 3º P. Por outras palavras, pretendeu-se verificar a existência de diferenças entre os vários períodos letivos relativamente às variáveis em estudo: número de participações, número de medidas disciplinares, tipo de medidas disciplinares, número de faltas e número de negativas.

Em primeiro lugar, verificou-se a existência de diferenças estatisticamente significativas na variável número de participações. Mais especificamente, o 1º P para o

2º P (t_{393}= 7.61; p=.000), assim como do 1º P para o 3º P (t_{377}=6.72; p=.000) e, por fim, do 2º P para o 3º P (t_{377}=2.91; p=.004). Na análise aos valores de média e desvio-padrão verificou-se que ao longo do ano letivo, o número de participações desceu (1º Período: *M*= 1.72; *DP*= 4.67; 2º Período: *M*= 0.87; *DP*= 3.50; 3º Período: *M*= 0.57; *DP*= 2.44).

Posteriormente, constatou-se que os valores da variável número de medidas disciplinares diminuíram de forma significativa do 1º P para o 2º P (t_{391}= 4.17; p=.000), contudo, aumentaram significativamente do 2º P para o 3º P (t_{376}= -3.70; p=.000) como consta na Tabela 2. Quer isto dizer que no 1º P (*M*= 0.14; *DP*=.51) houveram mais medidas disciplinares que no 2ºP (*M*= 0.06; *DP*=.36) e, em contrapartida, o número de medidas disciplinares aumentou no 3º P (*M*= 0.20; *DP*=.66).

Por fim, verificou-se que o número de negativas diminui ao longo do ano letivo. Em específico, registou-se uma diminuição significativa nesta variável, do 1º P para o 3º P (t_{370}= 9.48; p=.000) e do 2º P para o 3º P (t_{370}= 11.99; p=.000). Quer isto dizer que, no 1º P (*M*=3.34; *DP*=2.25), registou-se um maior número de negativas, comparativamente ao 3º P (*M*=2.33; *DP*=2.47) que, por sua vez, foi inferior ao número registado no 2º P (*M*=3.33; *DP*=2.56).

Diferenças intergrupais consoante a classe etária.

Para avaliar o desempenho das variáveis da presente investigação, em função da classe etária, utilizou-se o Teste *t* de *Student* para amostras não emparelhadas. Convém relembrar que a homogeneidade das variâncias foi verificada de acordo com os valores de *p*, obtidos pelo teste de *Levene*, sendo que, a partir da significância, ou não, dos mesmos, as variâncias foram, ou não, assumidas. Os resultados constam da Tabela 3.

Tabela 3.

Resultados do Teste t de Student: Classe etária.

	Classe etária	1º P			2º P			3º P		
		M (DP)	*t*	*p*	*M (DP)*	*t*	*p*	*M (DP)*	*t*	*p*
Nº Participações	9-12	1.29 (4.86)	2.20	.027**	0.69 (4.09)	1.29	.221	0.55 (2.83)	-.28	.783
	13-17	2.34 (4.43)			1.14 (2.61)			0.62 (1.85)		
Nº Medidas Disciplinares	9-12	0.07 (.43)	3.01	.003**	0.05 (.41)	-.72	.474	0.26 (.77)	1.52	.109
	13-17	0.23 (.59)			0.08 (.31)			0.15 (.52)		
Tipo de Medidas Disciplinares	9-12	2.67 (.45)	-1.02	.314	2.80 (.45)	-.58	.572	1.33 (.57)	-2.36	.055
	13-17	2.83 (.38)			2.91 (.30)			1.93 (1.00)		
Número de faltas injustificadas	9-12	3.58 (9.27)	-5.26	.000**	4.01 (10.60)	-4.25	.000**	2.94 (10.95)	-5.43	.000**
	13-17	28.01 (59.78)			35.07 (94.03)			28.80 (59.33)		
Número de negativas	9-12	3.24 (2.03)	-1.42	.168	2.96 (2.16)	-3.11	.002*	2.20 (2.07)	-1.28	.227
	13-17	3.57 (2.57)			3.81 (2.95)			2.54 (2.95)		

Nota. P- Período; *M*- Média; *DP*- Desvio Padrão; *. $p < .05$; **. $p < .01$

No que diz respeito ao número de participações em função da idade, foram observadas diferenças estatisticamente significativas neste teste para o 1º P. Assim sendo, constatou-se que os alunos mais velhos – pertencentes à classe etária dos 13 aos 17 anos – têm maior número de participações, no 1º P (M = 2.34; DP = 4.43; p =.027), comparativamente aos alunos mais novos. Relativamente aos restantes períodos, não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas. No entanto, existe uma tendência para tal, uma vez que se verificaram maior número de participações nos alunos mais velhos, no 2º P (M= 1.14; DP= 2.61; p= .221) e no 3º P (M= 0.62; DP= 1.85; p= .783).

Relativamente ao número de faltas injustificadas, constatou-se que existem diferenças estatisticamente significativas em função da idade, ao longo do ano letivo. Após a verificação das médias, podemos concluir que estas diferenças pendem mais para os alunos mais velhos, sendo estes os que possuem um maior número de faltas injustificadas no 1º P (M = 28.01; DP = 59.78; p =.000), no 2º P (M = 35.07; DP = 94.03; p = .000) e no 3º P (M = 28.80; DP = 59.33; p = .000).

Ainda, a Tabela 3 alerta para a existência significativa de um maior número de medidas disciplinares por parte dos alunos pertencentes à classe etária dos 13 aos 17 anos, no 1º P (*M* = 0.23; *DP* =.59; *p* =.003). Nos restantes períodos, não se verificaram diferenças estatisticamente significativas. No entanto, pela análise das médias, verifica-se a mesma tendência no 2º P (*M* = 0.08; *DP* =.31; *p* =.474), mas não no 3º P, no qual as médias nos sugerem que, provavelmente, os alunos mais novos (dos 9 aos 12 anos) possuem maior número de medidas disciplinares (*M* = 0.26; *DP* = .77; *p* = .109).

Relativamente ao tipo de medidas disciplinares, não se verificaram diferenças estatisticamente significativas, querendo isto dizer que o tipo de medidas disciplinares, ou a gravidade das mesmas, não é melhor explicada pela idade.

Por fim, no que diz respeito à variável número de negativas, observou-se a existência de diferenças estatisticamente significativas, em função da idade dos participantes, mas apenas no 2º P (*M* = 3.81; *DP* = 2.95; *p* = .002). Quer isto dizer que, de acordo com os dados obtidos, os alunos mais velhos apresentaram um maior número de negativas neste período. Relativamente aos restantes períodos, as diferenças encontradas não foram estatisticamente significativas. Contudo, ao analisar as médias das duas classes etárias, verifica-se que a tendência mantém-se no 1º P (*M* = 3.57; *DP* = 2.57; *p* = .108) e 3º P (*M* = 2.54; *DP* = 2.95; *p* = .108), pois em média, houveram mais negativas nos alunos mais velhos do que nos alunos mais novos.

Diferenças intergrupais consoante o género.

Para avaliar o desempenho das variáveis da presente investigação, em função do género dos participantes, utilizou-se o Teste *t* de *Student*. Os resultados constam da Tabela 4**.**

Tabela 4.

Resultados do Teste t de Student: Género.

	Género	1º P			2º P			3º P		
		M (DP)	*t*	*p*	*M (DP)*	*t*	*p*	*M (DP)*	*t*	*p*
Nº Participações	Masculino	2.21 (5.36)	3.29	.000**	1.15 (4.10)	3.85	.000**	0.72 (2.84)	2.73	.007*
	Feminino	0.53 (1.67)			0.18 (.62)			0.21 (.79)		
Nº Medidas Disciplinares	Masculino	0.18 (.59)	3.69	.000**	0.09 (.43)	3.32	.001**	0.21 (.64)	-.002	.999
	Feminino	0.04 (.19)			0.00 (.00)			0.21 (.73)		
Tipo de Medidas Disciplinares	Masculino	2.76 (.43)	-3.19	.003*	----------	------	----	1.68 (.86)	2.27	.030*
	Feminino	3.00 (.00)			----------			1.20 (.42)		
Nº de faltas injustificadas	Masculino	16.64 (46.03)	2.19	.029*	19.12 (71.57)	.86	.391	15.78 (44.58)	1.42	.103
	Feminino	8.49 (26.74)			13.04 (37.95)			9.17 (31.37)		
Nº de negativas	Masculino	3.50 (2.29)	1.68	.094	3.37 (2.57)	.44	.658	2.41 (2.54)	.94	.346
	Feminino	3.08 (2.21)			3.24 (2.56)			2.15 (2.80)		

Nota. P- Período; *M*- Média; *DP*- Desvio Padrão; *. $p < .05$; **. $p < .01$

Começando pela variável número de participações, verifica-se a ocorrência de diferenças estatisticamente significativas em função do género, possibilitando-nos afirmar que os rapazes têm maior número de participações do que as raparigas, em todos os períodos do ano letivo (1º P: *M* =2.21; *DP* =5.36; *p* =.000; 2º P: *M* =1.15; *DP* =4.10; *p* =.000; 3º P: *M* = 0.72; *DP* =2.84; *p* =.007).

A variável número de faltas injustificadas apresentou diferenças estatisticamente significativas, apenas no 1º P. Quer isto dizer que os alunos do género masculino tiveram um maior número de faltas injustificadas neste período (*M* =16.64; *DP* =46.03; *p* =.029) comparativamente às raparigas. Nos restantes períodos, não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas. Porém, ao verificarmos as médias, podemos dizer que a tendência mantém-se, ou seja, independentemente do período, os rapazes têm mais tendência a ter um maior número de faltas injustificadas do que as raparigas.

No que diz respeito ao número de medidas disciplinares, verificou-se a existência de diferenças estatisticamente significativas. No entanto, as mesmas apenas se manifestam

no 1º P (*M* = 0.18; *DP* =.59; *p* =.000) e no 2º P (*M* = 0.09; *DP* =.43; *p* =.001), pelo que podemos afirmar que, nestes dois períodos os rapazes têm maior número de medidas disciplinares do que as raparigas.

Relativamente ao tipo de medidas disciplinares, observaram-se diferenças estatisticamente significativas, no 1º P. Assim sendo, constatou-se que as raparigas sofrem participações mais severas que os rapazes, neste período (*M* =3.00; *DP* =.00; *p* =.003). Esta tendência inverte-se no 3º P, no qual os rapazes superaram as raparigas em termos de gravidade disciplinar (*M* =1.68; *DP* =.86; *p* =.030). No 2º P, não foi possível uma análise do género a esta variável, visto que não foram reportadas a caraterização das medidas disciplinares.

Por fim, o número de negativas não apresentou diferenças estatisticamente significativas. No entanto, pela análise das médias dos dois géneros, observou-se que existe uma tendência para o aumento do número de negativas no género masculino, comparativamente ao género feminino, no 1º P (M_{Masc}= 3.50; M_{Fem}= 3.08), no 2º P (M_{Masc}= 3.37; M_{Fem}= 3.24) e no 3º P (M_{Masc}= 2.41; M_{Fem}= 2.15).

Análise Correlacional

Para analisar as hipóteses que pressupõem a existência, ou não, de uma relação entre a indisciplina, rendimento académico e as medidas disciplinares, realizou-se uma análise das correlações entre as seis variáveis que norteiam o estudo. Para tal, recorreu-se ao coeficiente de *Pearson* (*r*). As mesmas serão apresentadas por períodos letivos, no sentido de facilitar a leitura e apresentação dos principais resultados.

1º Período.

Neste capítulo, serão aprofundadas as correlações entre as diversas variáveis do estudo aqui apresentado, sendo que os principais resultados referentes ao 1º P estão postulados na Tabela 5.

Tabela 5.

Análises correlacionais no 1º Período

	Nº Participações	Nº medidas disciplinares	Tipo de Medidas Disciplinares	Nº faltas injustificadas	Nº negativas
Nº Participações	1	.38**	.29	.25**	.20**
Nº medidas disciplinares		1	.24	.39**	.20**
Tipo Medidas Disciplinares			1	.33*	.21
Nº faltas injustificadas				1	.42**
Nº de negativas					1

Nota.*. $p < .05$; **. $p < .01$

Pela análise da Tabela 5, verifica-se que, em relação ao número de participações, foram encontradas correlações positivas e estatisticamente significativas com: o número de medidas disciplinares ($r = .38$; $p < .01$); o número de faltas injustificadas ($r = .25$; $p < .01$); e, por fim, o número de negativas ($r = .20$; $p < .01$). Além disso, a correlação de *Pearson* entre as duas variáveis é de magnitude média para a primeira relação e de magnitude fraca para as restantes, de acordo com a classificação de Cohen. Assim, no 1º P, quanto maior o número de participações, maior o número de medidas aplicadas, o número de faltas injustificadas e, por fim, o número de negativas.

Já em relação à variável número de medidas disciplinares, denotou-se a existência de correlações positivas e estatisticamente significativas entre a mesma e o número de faltas injustificadas ($r = .39$; $p < .01$) e o número de negativas ($r = .20$; $p < .01$), de

magnitudes média e fraca, respetivamente. Quer isto dizer que, quanto maior foi o número de medidas disciplinares aplicadas, verificou-se maior número de faltas injustificadas e de negativas.

Por outro lado, o tipo de medidas disciplinares apresentou correlações positivas e estatisticamente significativas com o número de faltas injustificadas ($r = .33$; $p < .05$), com magnitude média de acordo com a classificação de Cohen. Por sua vez, o número de faltas injustificadas apresentou correlações positivas estatisticamente significativas com o número de negativas ($r = .42$; $p < .01$), de magnitude média, de acordo com a classificação de Cohen. Em relação à primeira, quanto mais graves foram as medidas disciplinares, maior foi o número de faltas injustificadas. Relativamente à segunda, a mesma denota que quanto maior foi o número de faltas, maior foi o número de negativas.

2º Período.

Neste capítulo, serão aprofundadas as correlações entre as diversas variáveis do estudo aqui apresentado, ao longo do 2ºP. Os principais resultados estão postulados na Tabela 6.

Tabela 6.

Análises correlacionais no 2º Período

	Nº Participações	Nº medidas disciplinares	Tipo de Medidas Disciplinares	Nº faltas injustificadas	Nº negativas
Nº Participações	1	.32**	.36	.18**	.13*
Nº medidas disciplinares		1	.18	.12*	.14**
Tipo de Medidas Disciplinares			1	.31	-.28
Nº faltas injustificadas				1	.27**
Nº negativas					1

Nota.*. $p < .05$; **. $p < .01$

Mediante a análise efetuada à Tabela 6, verificaram-se correlações positivas e estatisticamente significativas entre o número de participações e o número de medidas disciplinares ($r = .32$; $p < .01$), o número de faltas injustificadas ($r = .18$; $p < .01$) e o número de negativas ($r = .13$; $p < .05$), à semelhança do que havia sucedido no 1º P. Estas correlações foram de magnitude média e fraca, de acordo com a classificação de Cohen. Assim, quanto maior o número de participações, maior o número de medidas aplicadas, maior o número de faltas injustificadas e, por fim, maior o número de negativas. Adicionalmente, verificou-se que o número de faltas correlacionou-se, de forma significativa e positiva, com o número de negativas ($r = .27$; $p < .01$), com magnitude fraca, de acordo com a classificação de Cohen.

Por fim, denotou-se a existência de correlações positivas e estatisticamente significativas entre o número de medidas disciplinares e o número de faltas injustificadas ($r = .12$; $p < .05$) e o número de negativas ($r = .14$; $p < .01$), ambas de magnitude fraca consoante a classificação de Cohen. Isto é, quanto maior o número de medidas disciplinares, maior o número de faltas injustificadas e o número de negativas.

3º Período.

Neste capítulo, serão aprofundadas as correlações entre as diversas variáveis do estudo aqui apresentado ao longo do 3ºP, sendo que os principais resultados estão postulados na Tabela 7.

Tabela 7.

Análises correlacionais no 3º Período

	Nº Participações	Nº medidas disciplinares	Tipo de Medidas Disciplinares	Nº faltas injustificadas	Nº negativas
Nº Participações	1	.45**	.06	.04	.17**
Nº medidas disciplinares		1	-.05	.08	.09
Tipo de Medidas Disciplinares			1	.47**	.30
Nº faltas injustificadas				1	.37**
Nº negativas					1

Nota. *. $p < .05$; **. $p < .01$

Após a análise da Tabela 7, verificou-se que, referente ao número de participações, foram encontradas correlações positivas e estatisticamente significativas com o número de medidas disciplinares ($r = .45$; $p < .01$) e com o número de negativas ($r = .17$; $p < .01$), sendo que a novidade deste período é a não correlação com o número de faltas injustificadas. Estas correlações apresentaram magnitude média e fraca, respetivamente. Assim sendo, quanto maior o número de participações, maior o número de medidas disciplinares aplicadas, assim como o número de negativas. Ainda, o número de faltas injustificadas correlacionou-se, positiva e significativamente, com o número de negativas ($r = .37$; $p < .01$), com uma magnitude média, querendo isto dizer que quanto maior foi o número de faltas, maior foi o número de negativas.

Enquanto nos períodos anteriores o número de medidas disciplinares aparecia relacionado com o número de faltas injustificadas e o número de negativas, neste período não se verificaram qualquer uma destas relações.

Por outro lado, verificou-se que, neste período, o tipo de medidas disciplinares correlacionou-se, significativa e positivamente, com o número de faltas injustificadas ($r = .47$; $p < .01$), correlação esta com uma magnitude média, o que nos transmite que quanto mais graves foram as medidas disciplinares aplicadas, maior foi o número de faltas injustificadas.

Análise Estatística Multivariada

Para realizar a análise preditiva, utilizou-se a regressão linear múltipla. Neste sentido, a Tabela 8 apresenta os resultados relativos aos modelos significativos considerados, mediante a alteração da variável dependente. Assim sendo, as variáveis preditoras (VI) foram as mesmas para todos os modelos: 1) número de participações; 2) número de medidas disciplinares; e 3) número de faltas injustificadas. A diferença residiu na variável dependente, que foi diferente para cada modelo. Para o modelo 1, utilizou-se como variável dependente (VD) o número de negativas do 3ºP; no modelo 2, a VD foi alterada para as notas de português do 3ºP; e, finalmente, o modelo 3 utilizou como VD as notas de matemática do 3º P.

Tabela 8.

Resultados dos modelos de regressão linear.

Modelo	R	R^2	R^2 ajustado	F	*p*
1	.40	.16	.15	21.67	.000**
2	.30	.09	.08	11.11	.000**
3	.21	.04	.03	4.77	.003*

Nota. *. $p < .05$; **. $p < .01$

Modelo 1.

Pela Tabela 8, verifica-se que o modelo 1 foi significativo, uma vez que *p* =.000, sendo que o mesmo explica 16.0% (R^2 = .16) da proporção da variância da VD (número de negativas). Relativamente aos preditores, constatou-se que as variáveis que se apresentaram como significativas foram o número de participações (*t*=2.54 *p*=.012) e o número de faltas injustificadas (*t*=7.27 *p*=.000) (ver Anexo 1). A estatística F revelou-se adequada. Assim, observou-se um bom ajuste dos dados. Neste sentido, a equação de regressão para o modelo é: Número de Negativas=2.009+.141.Participações+.033.Faltas Injustificadas+.556, ou seja, à medida que o número de participações e faltas injustificadas aumentam, aumenta o número de negativas.

A generalização do modelo não foi possível porque este não atendeu a um dos pressupostos, nomeadamente, o da homocedasticidade, que diz que a dispersão dos dados deve encontrar-se próxima do valor 0 (ver Anexo 2).

Modelo 2.

O modelo foi significativo, visto que *p* = .000, no entanto, a variabilidade manteve-se baixa, sendo que explicou, apenas, 9.0 % (R^2 = .09) da proporção da variância da VD (notas português do 3º período). Relativamente aos preditores, verificou-se que apenas a variável número de faltas injustificadas foi significativa (*t*= -.40; *p*=.000) (ver Anexo 3). A estatística F revelou-se adequada. Assim, observou-se um bom ajuste dos dados. Neste sentido, a equação de regressão para o modelo é: Notas de Português= 2,752 -.005. Faltas Injustificadas+.556, sendo que à medida que as faltas injustificadas aumentam, diminuem as notas de Português e vice-versa.

A generalização do modelo não foi possível porque este não atendeu a um dos pressupostos, nomeadamente da homocedasticidade que diz que a dispersão dos dados deve encontrar-se próxima do valor 0 (ver Anexo 4).

Modelo 3.

O modelo foi significativo, uma vez que *p* =.003, sendo que o modelo explica 4.0 % (R^2 = .04) da proporção da variância da VD (notas matemática do 3º período). Relativamente aos preditores, verificou-se que apenas a variável número de faltas injustificadas foi significativa (*t*= -3.22; *p*=.001) (Ver Anexo 5). A estatística F revelou-se adequada Assim, observou-se um bom ajuste dos dados. Neste sentido, a equação de regressão para o modelo é: Notas de Matemática= 2,471 -.003.Faltas Injustificadas+.600, isto é, à medida que as faltas injustificadas aumentam, diminuem as notas de Matemática.

A generalização do modelo não foi possível porque este não atendeu a um dos pressupostos, nomeadamente da homocedasticidade que diz que a dispersão dos dados deve encontrar-se próxima do valor 0 (ver Anexo 6).

Capítulo 8. Discussão e Conclusão

Com a presente investigação, pretendeu-se verificar se existia alguma relação entre as três principais temáticas em análise, nomeadamente, a indisciplina, as medidas disciplinares e o rendimento académico e, a existir, que impacto exercia no quotidiano dos participantes. Ainda, procurou-se verificar em que medida o projeto de Capacitação de Alunos da R.A.M teve, ou não, eficácia ao longo do ano letivo. Como tal, para testar as hipóteses construídas, recorreu-se à estatística descritiva, à estatística correlacional e à estatística inferencial.

Neste sentido, o presente capítulo tem como objetivo aprofundar e procurar compreender os principais resultados obtidos, emergidos através das análises estatísticas efetuadas, bem como perceber que impacto a relação entre algumas das variáveis sociodemográficas e as variáveis em estudo, exerce na vida dos alunos participantes no projeto. De referir que as análises onde foi utilizada a regressão linear múltipla foram ao encontro de objetivos secundários, de caráter complementar ao estudo.

Eficácia do Projeto de Capacitação de Alunos da RAM.

Para avaliar a eficácia do projeto de Capacitação de Alunos da R.A.M., cada uma das variáveis foi analisada, ao longo dos três períodos letivos. Para tal, foi utilizado o Teste *t* de *Student* para amostras emparelhadas.

Um primeiro aspeto verificado foi a existência de relações estatisticamente significativas na variável número de participações, ao longo do ano letivo, com uma tendência decrescente. Quer isto dizer que, ao longo do ano, o número de participações foi diminuindo. Quando falamos em participações disciplinares, referimo-nos a um instrumento ao qual os professores recorrem para apelar ao cumprimento das regras e ao

bom funcionamento da sala de aula, que é colocado em prática quando os comportamentos disruptivos ultrapassam os níveis razoáveis, em determinados momentos e contextos, correspondentes a uma pequena parte do fenómeno da indisciplina em sala de aula (Amado, 1989; Azevedo, 1998; Mendes, 1998; citados por Mendes, 2000). Transpondo esta informação para o presente estudo, no 1º Período, o número de participações foi mais elevado, talvez, por ser o período inicial e os alunos não estarem familiarizados com as políticas adotadas pela escola. Entretanto, com o passar do tempo, verificou-se um decréscimo no número de participações, pelo que este pode ser explicado por um ganho de consciência dos comportamentos privilegiados em sala de aula, ou por outro lado, pelo impacto do Projeto de Capacitação de Alunos da R.A.M., que se pode materializar através da mudança de comportamentos de risco.

Posteriormente, observaram-se resultados pertinentes, referentes à variável número de medidas disciplinares. Os mesmos foram no sentido de uma diminuição das mesmas do 1º para o 2º Período, e do seu aumento do 2º Período para o 3º Período. A diminuição do número de medidas disciplinares do 1º Período para o 2º Período pode ser explicada à luz da diminuição do número de participações. Isto porque as participações disciplinares e as medidas disciplinares estão intimamente relacionadas, pelo que é expectável que a diminuição do número de participações conduza à diminuição das medidas aplicadas. Porém, perante comportamentos desadequados, as escolas podem optar pela aplicação de medidas disciplinares corretivas como forma de alertar o aluno para o comportamento inadequado, sem que, a estas, estejam associadas participações disciplinares. Neste sentido, o aumento das medidas disciplinares do 2º para o 3º Período pode ser explicado pela aplicação de medidas disciplinares do tipo “advertência”, no sentido de evitar medidas sancionatórias, no final do ano letivo.

Por fim, a variável número de negativas apresentou diferenças estatisticamente significativas, que seguiram uma tendência decrescente do 1º para o 3º Período e do 2º para o 3º Período, não se registando diferenças significativas do 1º para o 2º Período. Uma possível explicação pode ser o fato de o 1º Período ser o período de adaptações, tanto aos conteúdos lecionados ou, no caso de terem ingressado no 2º ciclo, ao próprio sistema de funcionamento do mesmo. Como tal, as dificuldades de adaptação podem estar na origem de um maior número de negativas no 1º Período. A tendência decrescente no número de negativas pode revelar aqui efeitos do projeto, bem como das diferentes estratégias de promoção do sucesso escolar que as escolas praticam. Ainda, do 1º para o 2º Período pode haver uma tentativa de superação das dificuldades do 1º Período, contudo, esta tentativa não é estatisticamente significativa entre estes dois períodos. Neste sentido, o projeto de capacitação aparenta evidências de diminuição da indisciplina, tal como se verificou noutros estudos onde a mediação tomou um papel central no combate a este fenómeno (Carolino, 2006; Carvalho, 2015; Garcia-Costoya, 2004; Miguel, Rijo, & Lima, 2013; Morgado & Oliveira, 2009; Veríssimo, 2013).

Como tal, parece que o projeto teve um impacto significativo ao nível da redução do número de participações, medidas disciplinares e sua tipologia e número de negativas, o que nos permitiu confirmar a Hipótese 1 ("O projeto de capacitação de alunos da R.A.M. diminuiu a indisciplina e o insucesso escolar").

Diferenças intergrupais em função da classe etária e do género.

Para avaliar o desempenho das variáveis da presente investigação, em função da classe etária e do género, utilizou-se o Teste *t* de *Student* para amostras independentes, o qual nos possibilitou retirar algumas ilações pertinentes.

A primeira diz respeito à variável número de participações, que sofreu alterações significativas em função da idade, do ponto de vista estatístico, no 1º Período. Apesar

de nos restantes períodos as diferenças encontradas não terem sido estatisticamente significativas, a tendência notada mantém-se, permitindo-nos inferir que os alunos mais velhos foram os que obtiveram maior número de participações. Esta tendência é comum a outros estudos. Por exemplo, Mendes (2000) realizou um estudo em duas escolas sedeadas no Porto e em Viseu, no qual concluiu que as duas escolas apresentam ocorrências de participações disciplinares, sobretudo, em alunos com idades mais avançadas. Ainda neste domínio, o estudo de Mónico, Jordão, Sousa e Campos (2012) procurou verificar a incidência de problemas emocionais e de comportamento em adolescentes, em função de algumas variáveis sociodemográficas. Relativamente à idade, os autores concluíram que os adolescentes mais velhos indicaram um maior número de problemas relacionados com comportamentos antissociais, ansiedade/depressão e problemas de pensamento/esquizoide, pelo que o que nos interessa aqui são os comportamentos antissociais, por serem mais propícios à ocorrência de comportamentos indisciplinados.

Por fim, refira-se os estudos de Gottfredson, Seaslock e Koper (1996, citados por Monteiro, 2009), Paiva e Lourenço (2009) e Woods e Wolke (2004, citados por Monteiro, 2009), que promulgam a ideia de que, com o aumento da idade, o número de alunos que transgridem as regras tende a aumentar. Mais especificamente, o estudo de Paiva e Lourenço (2009) concluiu que esta transgressão de regras é predominante nos alunos com idades compreendidas entre os 12 e os 15 anos, pelo que vai ao encontro da faixa etária que compõe os alunos pertencentes à classe etária dos 13 aos 17 anos.

Ainda em relação à variável número de participações, observaram-se diferenças estatisticamente significativas em função do género, verificando-se que os rapazes obtiveram um maior registo de participações do que as raparigas, ao longo do ano letivo. Esta conclusão vai ao encontro dos achados de Mendes (2000) e de Mónico,

Jordão, Sousa e Campos (2012) que concluíram que os rapazes têm uma maior probabilidade de adquirir repertórios comportamentais caraterizados por comportamentos disruptivos.

Em relação ao número de faltas injustificadas, conclui-se que as mesmas apresentaram diferenças estatisticamente significativas em função da idade, o que nos permite inferir que os alunos mais velhos apresentaram maior número de faltas injustificadas, ao longo do ano letivo. No que concerne ao género, as diferenças foram, igualmente, significativas do ponto de vista estatístico, apenas para o 1º Período, sendo que, no mesmo, os rapazes tiveram um maior número de faltas injustificadas. Apesar de, nos restantes períodos, as diferenças não terem sido estatisticamente significativas, a tendência anterior mantém-se. Estes resultados são corroborados por Silva, Barros, Halpern e Silva (1999), que concluíram que os alunos do género masculino possuem um maior número de interesses fora da escola e, consequentemente, faltam mais às aulas.

Neste sentido, tendo em conta que a indisciplina foi medida, neste estudo, através do número de participações e de faltas injustificadas, confirma-se a Hipótese 2, que postula a existência de uma relação entre o aumento da idade e o número de participações e faltas injustificadas, bem como confirma-se a Hipótese 4, que postula a existência de diferenças estatisticamente significativas em função do género.

No que diz respeito à variável número de medidas disciplinares, observaram-se diferenças estatisticamente significativas em função da idade, no 1º Período. Nos restantes períodos, a tendência mantém-se, apesar das diferenças não serem significativas do ponto de vista estatístico, o que nos permite inferir que os alunos mais velhos apresentaram valores mais elevados de medidas disciplinares. Relativamente ao género, o 1º Período foi pautado por diferenças estatisticamente significativas, o que se mantém nos restantes períodos. Deste modo, os rapazes apresentaram maior número de

medidas disciplinares do que as raparigas. Este fator pode ser explicado à luz dos estudos anteriores, nos quais os alunos mais velhos e do género masculino eram os que apresentavam maior número de participações, pelo que é expectável que, perante o aumento das anteriores, o número de medidas disciplinares aplicadas também aumente, visto que estas estão intimamente relacionadas com as participações disciplinares.

Relativamente à gravidade das medidas disciplinares, não se notaram diferenças estatisticamente significativas, querendo isto dizer que a idade não é uma variável explicativa da gravidade das medidas disciplinares aplicadas. Já em relação ao género, alguns resultados mereceram destaque. Em primeiro lugar, as raparigas sofreram medidas mais severas, no 1º Período, invertendo-se esta tendência no 3º Período, no qual os rapazes obtiveram valores superiores às raparigas.

No que diz respeito à variável número de negativas, observaram-se diferenças estatisticamente significativas em função da idade, no 2º Período. Apesar de ser o único período significativo, do ponto de vista estatístico, a tendência é constante ao longo do ano letivo, pelo que os alunos mais velhos obtiveram mais negativas do que os alunos mais novos. Assim, os dados permitem-nos confirmar parcialmente a Hipótese 3, uma vez que os resultados apenas foram significativo no 2º Período, hipótese esta que defende que os alunos mais velhos possuem um maior número de negativas. Isto pode estar relacionado com o facto de os alunos mais velhos possuírem um maior número de interesses extracurriculares que acompanham a fase desenvolvimental em que se encontram, o que leva a um menor empenho no estudo. Ainda, pode ser encontrada uma explicação ao nível da inexistência de suporte familiar. Neste sentido, seria pertinente explorar a influência da família em estudantes do 2º ciclo com historial de insucesso escolar em futuras investigações. Por fim, saliente-se que o projeto de capacitação de alunos de RAM engloba uma população-alvo caracterizada por alunos que têm, pelo

menos, uma repetência escolar. Este fator pode conduzir à diminuição da motivação dos estudantes, principalmente, os mais velhos, que associam a escola a um local de insucesso. Logo, não se automotivam para o estudo e apresentam menor rendimento académico que os alunos mais novos.

No que diz respeito ao género, não se verificaram diferenças estatisticamente significativas. No entanto, analisando as médias referentes às duas categorias, verifica-se uma tendência para o aumento das negativas nos rapazes, ao longo do ano letivo, o que acaba por corroborar o estudo de Miguel e colaboradores (2012), que concluiu que os rapazes apresentam um historial de insucesso escolar maior que as raparigas. Outro estudo foi realizado por Silva, Barros, Halpern e Silva (1999), com uma amostra composta por 500 sujeitos, sendo que 70% eram rapazes com historial de insucesso escolar. Os autores concluíram que as raparigas são mais responsáveis, dedicadas, estudiosas, interessadas, sensíveis e atentas, enquanto os rapazes são menos trabalhadores, não possuem hábitos de estudo, faltam mais às aulas, têm mais interesses fora da escola, são mais agitados e não prestam atenção; contudo, a surpresa reside no facto dos rapazes serem mais inteligentes do que as raparigas. Ainda, cite-se o estudo efetuado por Barrigas e Fragoso (2012), que concluíram que as raparigas, apesar de serem portadoras de uma capacidade de raciocínio inferior em relação aos rapazes, apresentavam um desempenho académico superior ao dos alunos do género masculino. Estes resultados não permitem a confirmação da Hipótese 5, que proclama a existência de uma relação estatisticamente significativa entre o género e o número de negativas.

Tendo em conta que, na variável género, não existe um equilíbrio entre o número de sujeitos de cada grupo, as inferências realizadas anteriormente foram efetuadas com cuidado, sem generalizações. Esta constitui uma das limitações do estudo: o desequilíbrio verificado em termos do número de sujeitos de cada grupo da variável

género. Este aspeto deverá ser tido em conta, em estudos futuros que procurem analisar, com maior enfoque, o impacto do género no desempenho dos sujeitos, ao nível da indisciplina e rendimento escolar, no sentido de complementar os resultados obtidos.

Análise Correlacional

Para testar as Hipóteses 6, 7, 8 e 9, recorreu-se ao coeficiente de *Pearson* (r). Aquando da análise de correlações efetuada, verificou-se a existência de alguns pontos em comum a todos os períodos que merecem ser aprofundados.

Em primeiro lugar, as análises efetuadas permitiram observar que o número de participações registou correlações positivas e estatisticamente significativas, ao longo de todo o ano letivo, com o número de medidas disciplinares aplicadas e com o número de negativas, sendo que no 1º e no 2º Período ocorreram, também, correlações positivas estatisticamente significativas com o número de faltas injustificadas. Quer isto dizer que, quanto maior o número de participações, maior o número de medidas aplicadas, maior o número de faltas injustificadas e, por fim, maior o número de negativas. Em suma, perante o aumento do nível de indisciplina, registou-se uma diminuição do rendimento académico, através do aumento do número de negativas. Estes resultados corroboram estudos efetuados ao longo do tempo, que concluem que existe, efetivamente, uma relação entre a indisciplina e o rendimento académico, no sentido em que indivíduos que adotam comportamentos desajustados são portadores de resultados escolares mais baixos e vice-versa, ou indivíduos com resultados académicos inferiores ao esperado adotam um repertório comportamental pautado por atos indisciplinados (Gonçalves, 2009; Medeiros et al., 2000; Njoroge & Nyabuto, 2014; Paiva & Lourenço, 2009; Paiva & Lourenço, 2010; Perez et al., 2010; Santos & Graminha, 2006; Senos & Diniz, 1998). Como tal, quanto menor for a capacidade do estudante para atingir bons resultados, maior será a ocorrência de comportamentos indisciplinados (Bandeira et al.,

2006), que podem ser o reflexo, por exemplo, da diminuição da autoestima do aluno. Outra explicação que se avança prende-se com o fato de, perante as medidas sancionatórias aplicadas, os alunos começam a ficar desmotivados e, consequentemente, começam a faltar às aulas. Perante as faltas consecutivas, começaram a perder os conteúdos essenciais para a aquisição de conhecimentos, aumentando o número de negativas, o que conduz à diminuição do seu rendimento académico.

Como tal, a coerência dos dados permitem-nos confirmar a Hipótese 6, que defende a existência de uma correlação significativa negativa entre a indisciplina e o rendimento académico, sendo que perante o aumento da indisciplina, o rendimento académico diminui (manifesto através do aumento do número de negativas).

Outra relação que se evidenciou foi o aumento do número de medidas disciplinares em função do aumento do número de faltas injustificadas e de negativas, o que nos permite inferir que perante o aumento das medidas disciplinares aplicadas, aumenta o nível de indisciplina e diminui o rendimento académico. Isto faz sentido, uma vez que, perante o aumento de participações, as medidas aumentam e, consequentemente, o aluno pode ficar desmotivado e não investir no seu estudo, tendo isto resultados ao nível da falta de persistência e adoção de uma postura despreocupada em relação às aprendizagens, encarando-as como irrelevantes (Pakarinen et al., 2014). Ainda, num estudo efetuado por Cowie e colaboradores (2006) verificou-se que o aumento das medidas disciplinares pode ter um efeito adverso, já que pode despoletar o aumento da indisciplina, pois os alunos começam a sentir um desequilíbrio de poder em relação aos professores e, consequentemente, aumentam os conflitos em sala de aula. Neste sentido, a Hipótese 7 foi corroborada, já que perante o aumento do número de medidas disciplinares, houve um aumento no nível de indisciplina. A Hipótese 8 foi também

confirmada, pois o aumento do número de medidas disciplinares conduziu à diminuição do rendimento académico (manifesto através do aumento do número de negativas).

Ainda, constatou-se que, perante o aumento da indisciplina, a severidade das medidas aplicadas aumentou, no 1º e no 3º Período, o que corrobora o estudo efetuado pela Inspeção Regional da Educação (2011, citado por Chaves, 2013), que promulga que o aumento da indisciplina provoca a substituição das medidas disciplinares menos severas (corretivas) pelas mais severas (sancionatórias). Assim, ao serem aplicadas medidas sancionatórias como a expulsão, o aluno é obrigado a cumpri-la, o que implica faltar às aulas. Com a continuidade da marcação da assiduidade do aluno em questão, o número de faltas continua a crescer e, visto que o aluno está sujeito a um número de faltas limitado pela escola, fica retido por faltas, obtendo classificações negativas. Isto vai ao encontro dos resultados obtidos, nos quais se verificou que, perante o aumento do número de medidas disciplinares, o número de negativas aumentou, à exceção do 3º Período. Este apontamento pode ter a ver com o facto de, sendo aplicadas medidas sancionatórias no 1º e no 2º Período, o aluno fica retido por faltas e, automaticamente, perde o ano. Logo, no 3º Período, não são contabilizados os seus dados, podendo isto estar na origem da inexistência de correlações significativas no final do ano letivo.

Em suma, verifica-se que a maioria das hipóteses levantadas inicialmente foi confirmada, mediante as análises estatísticas apropriadas. Ainda, através da análise de correlações efetuada por períodos, apercebemo-nos de uma tendência correlacional positiva entre o número de faltas, o número de participações, o número de medidas disciplinares e a severidade das mesmas e o número de negativas, ao longo do ano letivo, ainda que existam nuances em cada período. Contudo, a consistência e generalidade dos dados permitem-nos considerar a Hipótese 9 como confirmada, que defende que existe uma relação entre a indisciplina, as medidas disciplinares e o

rendimento académico. Quer isto dizer que estamos perante fenómenos, possivelmente, dependentes, uma vez que perante o aumento da indisciplina, o número de medidas disciplinares tende a aumentar e, contrariamente a esta tendência, o rendimento académico diminui, devido ao aumento do número de negativas. Neste sentido, a presente investigação salienta que o projeto Capacitação de Alunos da R.A.M. apresenta uma eficácia aparente que deve ser estudada, mais aprofundadamente, em estudos futuros.

Análise Estatística Multivariada

Posteriormente, procurou-se analisar, como complemento ao estudo, se seria possível predizer o rendimento académico (medido pelas notas de Português e Matemática, e pelo número de negativas correspondente a todas as disciplinas) dos alunos, tendo como preditores as variáveis número de participações, número de medidas disciplinares e número de faltas injustificadas. Neste domínio, foram testados vários modelos, sendo que três deles foram significativos e, por isso, merecem destaque.

No que diz respeito ao modelo 1, o mesmo utilizou como variável dependente o número de negativas obtidas no 3º Período. A escolha deste período teve que ver com o facto de ser o período final onde é decidida a transição, ou não, de ano escolar do aluno e, consequentemente, espelhar o desempenho dos alunos, ao longo do ano letivo. Neste sentido, verificou-se que as variáveis preditoras, com resultados significativos, para este modelo foram o número de participações e o número de faltas injustificadas. A variabilidade explicada por este modelo foi de 16%, querendo isto dizer que o número de faltas injustificadas e participações contribuem para explicar o número de negativas em 16%, ou seja, estas últimas explicam cerca de 16% da variância do rendimento académico. Uma interpretação minuciosa do mesmo e da sua equação de regressão (Número de Negativas=2.009+.141.Participações+.033.Faltas Injustificadas+.556),

conduz-nos à realização de que um aumento do número de participações e/ou de faltas injustificadas, leva ao aumento do número de negativas. Se considerarmos que as participações disciplinares e as faltas injustificadas, na sua génese, visam promover a adoção de condutas mais adaptativas, com vista à diminuição da indisciplina e, consequente promoção do sucesso escolar, como defende Raposo (2012), então, no presente estudo, verifica-se que estas medidas tiveram o efeito inverso. Por outras palavras, verificou-se que as medidas que, supostamente, tinham como foco promover o sucesso escolar estão, efetivamente, a contribuir para o fenómeno contrário, ou seja, para o insucesso escolar. Ainda que estas medidas estejam a contribuir com apenas 16% para este insucesso, é um resultado que não deve ser descurado e deve ser tido com muita atenção, pois coloca em questão a adoção de medidas punitivas com vista à melhoria de comportamentos e, consequentemente, do sucesso académico.

Uma vez que se obtiveram estes resultados, decidiu-se analisar, de forma complementar, as notas individuais de Português e Matemática, por serem as disciplinas nucleares no ensino regular e, ainda, por serem as disciplinas que, no final do 3º ciclo, são sujeitas a exame nacional. Deste modo, em relação ao modelo 2, que admitiu como variável dependente as notas de Português do 3ºPeríodo, verificou-se que apenas uma variável foi um preditor significativo, nomeadamente, o número de faltas injustificadas do 3ºPeríodo. Esta foi, também, a que obteve resultados estatisticamente significativos, quando alterada a variável dependente para as notas de Matemática do 3º Período, correspondente ao modelo 3. Refira-se que a curiosidade destes modelos reside na forma como a variável preditora influencia o modelo, uma vez que se constatou que o número de faltas injustificadas contribui, mas de forma inversa para as notas de Português (β = - .005) e Matemática (β= -.003), querendo isto dizer que, perante a diminuição do número de faltas, houve um aumento do rendimento dos alunos quer em

Português, quer em Matemática, e vice versa, com uma variância de 9% e 4%, respetivamente. Isto faz sentido, na medida em que, perante a diminuição do número de faltas, é expectável que os alunos acompanhem, diariamente, a matéria e, consequentemente, obtenham melhores resultados nas disciplinas nucleares. Apesar dos modelos 2 e 3 serem significativos, a variância explicada pela variável preditora, para ambos, foi baixa, o que nos alerta para o facto de que existem outras variáveis ou fatores não contemplados neste estudo, que estão a contribuir para os resultados nas disciplinas de Português e Matemática e que contribuem com a maioria da percentagem da variância, o que também é passível de observar no modelo 1, ainda que neste a variância explicada seja superior. Um exemplo prende-se com os fatores emocionais, dos quais se salienta a autoeficácia académica, que diz respeito à forma como o aluno perceciona as suas capacidades para enfrentar as dificuldades impostas pelo contexto educativo. Neste sentido, Pina-Neves e Faria (2007) salientam que quanto mais altas forem as expetativas de autoeficácia académica, melhores resultados surgem. Ainda, outro fator que pode influenciar a descida do rendimento escolar são as atribuições causais de sucesso e insucesso, sendo que as mesmas afetam a forma como os alunos se empenham em determinadas tarefas, mediante a avaliação prévia das mesmas (Pérez et al., 2010; Weiner, 1979, citado por Pina-Neves & Faria, 2007). Isto faz sentido no contexto da presente investigação, na medida em que os alunos repetentes, ao considerarem que as disciplinas nucleares são as mais difíceis devido às experiências anteriores de insucesso, optam por faltar às aulas dessas disciplinas. A este respeito, Pina-Neves e Faria (2007) referem que os preditores do rendimento positivo nas disciplinas de Português e Matemática prendem-se com a autoeficácia nestas disciplinas (Português: 66%; Matemática: 58%), bem como a controlabilidade (Português: 14%; Matemática: 18%), fatores estes que não foram considerados neste estudo e que, de acordo com a variância

do impacto que tiveram no trabalho de Pina-Neves e Faria (2007), devem ser considerados em futuras investigações. Ainda, refira-se as expetativas de sucesso, tanto do próprio aluno, como dos pais e dos professores, como outro fator que pode despoletar o insucesso escolar, sendo que a literatura aponta para uma forte influência das expetativas pessoais no empenho e interesse nas tarefas académicas, bem como do corpo familiar e docente no rendimento académico dos sujeitos (Pina-Neves & Faria, 2007; Simões et al., 2008). Ainda, outro fator pode ser a existência de dificuldades de aprendizagem, associadas a condicionantes pessoais como os conhecimentos prévios e estilos de aprendizagem (González-Bienda, 2003). Em futuras investigações, poderá ser interessante utilizar um instrumento que avalie a inteligência (e.g. Matrizes Progressivas de Raven), no sentido de verificar se a diminuição no rendimento académico é, ou não, melhor explicada pela presença de dificuldades intelectuais. Por fim, a qualidade da relação pedagógica e o ambiente escolar podem, igualmente, influenciar a performance do estudante, já que a literatura refere que a metodologia das aulas e os próprios métodos de ensino influenciam a predisposição dos alunos para a aquisição de novos conhecimentos (Pérez et al., 2010; Rumberger, 1995).

Neste sentido, verifica-se que a Hipótese 10 foi confirmada, uma vez que, perante as análises efetuadas, observou-se que, efetivamente, o número de faltas injustificadas e participações disciplinares influenciam o insucesso escolar, na medida em que se notou que ambas as variáveis estão a contribuir significativamente para este fenómeno.

Um ponto fundamental deste trabalho remete para o facto de que se verificou cientificamente que as participações disciplinares e as faltas injustificadas, ainda que possam ter como objetivo uma diminuição da indisciplina e consequente aumento do sucesso académico, têm na verdade o resultado oposto, ou seja, contribuem para a

diminuição do rendimento académico. Este facto deve alertar as diferentes instâncias educativas para a necessidade de reformular medidas e estratégias de promoção do sucesso escolar, mais apropriadas à realidade escolar.

Perante estes dados, existe uma forte necessidade de fornecer respostas diversificadas, definidas em função dos problemas disciplinares, bem como planificar intervenções de caráter preventivo e alargadas ao contexto escolar e comunitário, promovendo a integração de todos os elementos (Carvalho, 2015). Isto porque, no contexto da presente investigação, denota-se que as intervenções devem focar-se numa perspetiva preventiva, no sentido em que estamos a lidar com indivíduos que estão sinalizados como estando em risco, o que pode influenciar o seu desempenho académico ou social. Logo, uma intervenção preventiva irá atuar na raiz do problema, abrindo espaço para alterar alguns comportamentos, considerados disruptivos e, inclusive, dotar estes sujeitos de métodos de estudo diários.

Ainda, uma comunicação assídua entre a escola e a família é imperativa, pois isto é um importante preditor do comportamento da criança (Matos, 1998, citado por Monteiro, 2009). Esta parceria envolve a tomada de decisão sobre o aluno, bem como com a comunidade, identificação e estabelecimento de recursos e serviços de reforço aos programas escolares, estimulando o desenvolvimento do sujeito (Monteiro, 2009).

Outro aspeto importante a salientar é que a indisciplina é, por vezes, uma resposta dos alunos à opressão sentida em sala de aula. Como tal, seria pertinente refletir, em estudos posteriores, se as sanções e esquemas disciplinares praticados na escola fazem sentido, ou quais os que fazem sentido para o que Garcia (2006) apelida de perspetiva de escola, não só de educação para a cidadania, mas como local de cidadania.

Em suma, os alunos devem ser motivados diariamente, de forma a garantir o seu envolvimento e empenho nas tarefas, não só de cariz académico, como social, para que o ambiente vivenciado na sala de aula seja pautado pelo bem-estar e respeito mútuo.

Tendo em conta que este projeto é inovador, quer ao nível das temáticas envolventes, como de dimensão e amplitude de estudantes, verifica-se a necessidade de continuar o estudo deste tema e do impacto deste projeto em anos letivos posteriores, possibilitando a realização de estudos longitudinais fidedignos, nos quais se aborde a influência de intervenções como esta, no quotidiano escolar de alunos em risco, ao longo de intervalos temporais mais alargados. Também o acréscimo de um grupo de controlo na implementação do projeto Capacitação de Alunos da R.A.M. é um fator importante a ponderar, visto que possibilitaria uma maior evidência do (in) sucesso do projeto.

Por fim, a ausência de instrumentos psicológicos padronizados no auxílio à recolha de dados pode ser percecionada como um ponto menos positivo. Contudo, o mesmo foi colmatado com a recolha exaustiva de dados por meio de outras fontes, pelo que salienta-se a potencialidade desta investigação, ao trazer uma perspetiva do panorama regional, relativamente aos índices de indisciplina e rendimento escolar, com dados concretos e afetos à realidade vivida em cada uma das escolas da região. Por outro lado, a recolha de dados esteve dependente do funcionamento de várias plataformas, pelo que algumas vezes existiram dificuldades nos acessos a estas. Também refira-se a dificuldade na comparação de resultados com outros estudos, pois não foram encontradas investigações que englobassem as três variáveis em análise, contudo, este facto, ainda que limitativo, é prova do caráter inovador do presente estudo.

Nesta fase final da dissertação, conclui-se que o panorama regional é pautado por uma forte taxa de insucesso escolar, associada a níveis de indisciplina preocupantes que, ao serem postos de parte, podem despoletar situações verdadeiramente desagradáveis

que afetam todos os envolvidos do panorama escolar. Perante o aumento da indisciplina, as medidas tomadas adquirem outras proporções. Assim sendo, considera-se que a indisciplina, as medidas indisciplinares e o rendimento académico são variáveis dependentes, na medida em que as três englobam aspetos em comum que levam a que, perante a oscilação de uma, as outras também oscilem. Neste sentido, é fulcral que se desenvolvam novas estratégias educativas que contemplem esta relação, com vista não só à diminuição da indisciplina e aumento do sucesso educativo, mas sobretudo ao desenvolvimento profícuo do processo ensino-aprendizagem de cada aluno.

Referências

Aires, L. (2009*). Disciplina na sala de aulas: Um guia de boas práticas para professores do 3.º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário*. Lisboa: Edições Sílabo.

Almeida, F. (2003). *Metodologia da investigação em psicologia da educação* (3ª ed). Braga: Psiquilíbrios.

Amado, J. & Freire, I. (2013). Uma visão holística da(s) indisciplina(s) na escola. In J. Machado & J. M. Alves (Eds.). *Melhorar a escola: Sucesso escolar, disciplina, motivação, direção de escolas e políticas educativas* (pp. 55-72). Porto: Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa.

Amado, J. S. & Freire, I. (2002). *Indisciplina e violência na escola – Compreender para prevenir*. Porto: Edições ASA.

Amado, J. S. (2000). *A construção da disciplina na escola. Suportes teórico-práticos*. Porto: Edições ASA.

Andrade, C. M. C. (2012). *Recursos multimédia como estratégia para reduzir a indisciplina na escola: Produção de digital storytelling* (Dissertação de Mestrado). Universidade Aberta. Portugal.

Ângelo, M. (2014, 26 de outubro). Governo monitoriza abandono escolar na Madeira. *Jornal da Madeira*, 27638, p. 9.

Bandeira, M., Rocha, S. S., Souza, T. M. P., Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (2006). Comportamentos problemáticos em estudantes do ensino fundamental: Características da ocorrência e relação com habilidades sociais e dificuldades de aprendizagem. *Estudos de Psicologia*, *11*(2), 199-208.

Bandura, A. (1979). *Modificação do Comportamento.* Rio de Janeiro: Interamericana.

Barrigas, C., & Fragoso, I. (2012). Maturidade, desempenho académico, capacidade de raciocínio e estatuto sócio-económico em crianças de Lisboa entre os 6 e os 13 anos de idade. *Revista Portuguesa de Educação, 25*(1), 193-215.

Barros, N. (2010). *Violência nas escolas – Bullying***.** Lisboa: Bertrand Editora.

Carolino, H. C. (2006). *A aplicação do esporte escolar, jogos e recreação como instrumentos mara minimizar e conter atitudes violentas, indisciplina e acidentes durante o recreio dos alunos do Ensino Fundamental das escolas públicas do município de Fortaleza* (Dissertação de Mestrado). Universidade de Brasília. Fortaleza, Brasil.

Carvalho, M. S. (2015). Indisciplina na escola: Exemplo de um projeto integrado e sustentado de intervenção. *Atas do 13º Colóquio de Psicologia e Educação*, 104-119.

Casulo, J. C. D. O. (2009). *A questão da disciplina nas reformas liceais portuguesas entre 1836 e 1863*. X Congresso da SPCE. Universidade do Minho. Braga, Portugal.

Chaves, G. M. P. R. (2013). *A escola face às manifestações de indisciplina: Estudo de caso sobre as dinâmicas organizacionais na resolução da indisciplina* (Dissertação de Mestrado). Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas. Lisboa, Portugal.

Cohen, J. (1988). *Statistical power analysus for the behavioral sciences* (2nd. Ed.). USA: Lawrence Erlbaum Associates

Correia, J. M. C. (2014). *Causas da indisciplina escolar no 2º e 3º ciclo do Ensino Básico* (Dissertação de Mestrado). Universidade da Madeira, Portugal.

Costa, M. M. P. C. (2012). *A gravidade da indisciplina: Perceções de alunos e professores numa escola de 2º e 3º ciclo* (Dissertação de Mestrado). Universidade de Coimbra, Portugal.

Cowie, H., Jennifer, D., Chankova, D., Poshtova, T., Deklerck, J., Deboutte, G., Ertesvåg, S. K., Samuelsen, A. S., O'Moore, M., Minton, S. J., Ortega, R., & Sanchez, V. (2006). *School Bullying and Violence: Taking Action*. Retirado de http://www.vista-europe.org/index.php

Crockett, L. J., Petersen, A. C., Schulenberg, J. E., & Ebata, A. (1989). School transitions and adjustment during early adolescence. *Journal of Early Adolescence, 9*(3), 181-210.

Cunha, A. (2013). *A Importância das Atividades Extracurriculares na Motivação Escolar e no Sucesso Escolar.* (Dissertação de Mestrado). Universidade Fernando Pessoa, Porto.

Danish, S., Nellen, V., & Owens, S. (1996). Teaching life skills through sport: Community based programs for adolescents. In J. L. Van Raalte & B. W. Brewer (Eds.). *Exploring Sport and Exercise Psychology* (pp. 205-224). Washington DC: American Psychological Association.

Diário da República (2013). *Estatuto do Aluno e Ética Escolar*. 1ª série – Nº120, 23 de junho, 3496-3514.

Dias, C., Cruz, J. F, & Danish, S. (2001). O desporto como contexto para a aprendizagem e ensino de competências de vida: Programas de intervenção para crianças e adolescentes. *Análise Psicológica, 1*(19), 157-170.

Estanqueiro, A. (2012). *Boas práticas na educação – O papel dos professores***.** (2.ªEd). Lisboa: Editorial Presença.

Estrela, M. T. (1994). *Relação pedagógica, disciplina e indisciplina na aula* (2.ª Ed). Porto: Porto Editora.

Estrela, M. T. (2002). Para uma cooperação entre a escola e a família na prevenção dos problemas de indisciplina na escola. *Psicologia, Educação e Cultura, 6*(1), 27-48.

Ferreira, A. V. (2002). In-disciplina: Estratégias de intervenção. *Psicologia, Educação e Cultura, 6*(1), 101-113.

Field, A. (2009). *Discovering Statistics Using SPSS* (3rd.Ed). Washington DC: Sage.

Garcia, J. (2006). Indisciplina, incivilidade e cidadania na escola. *Educação Temática Digital, 8*(1), 121-130.

Garcia-Costoya, M. (2004). *Orientaciones para el diseño e implementación de proyectos.* Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología de la Nación. Buenos Aires, Argentina.

Gonçalves, C. M. B. (2009). *A indisciplina em sala de aula: Um estudo numa escola s/ 3º ciclo* (Dissertação de Mestrado). Universidade de Aveiro, Portugal

González-Pienda, J. A. (2003). El rendimiento escolar: Una análisis de las variables que lo condicionan. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación, 7*(8), 247-258.

Grilo, I., Machado, F., & Machado, M. (2012). A importância da perceção de aceitação-rejeição no envolvimento com a escola e o rendimento académico. *Diversidades, 37*, 4-12.

Jesus, J. S., & Silva, M. N. (2012). Um estudo dos fatores que impactam no baixo rendimento escolar. *Revista Projeção e Docência, 3*(2), 1-20.

Kolesnik, W. B. (1970). *Educational psychology*. New York: McGraw-Hill.

Liz, C., Andrade, F., & Nunes, A. (2016). *Portugal tem a maior taxa de insucesso escolar na União Europeia*. Disponível em: http://www.rtp.pt/noticias/pais/portugal-tem-a-maior-taxa-de-insucesso-escolar-na-uniao-europeia_v911189.

Lopes, E. M. B. L. (2006). *Indisciplina em contexto educativo* (Dissertação de Mestrado). Universidade de Aveiro, Portugal.

Lopes, J. B. A. L. (2012). *Indisciplina em sala de aula: Perspetivas de diferentes atores da comunidade escolar* (Dissertação de Mestrado). Universidade dos Açores. Portugal.

Lourenço, A. A. (2009). *Disrupção escolar no 3º ciclo do Ensino Básico: Influência do ambiente psicossociológico da sala de aula.* (Trabalho de pós-doutoramento). Universidade Fernando Pessoa. Lisboa, Portugal.

Marchesi, A., & Perez, E. (2003). La compreension del fracasso escolar. In A. Marchesi & C. H. Gil (Coords.). *El Fracasso escolar - Una perspetiva International* (pp.25-49). Madrid: Alianza Ensayo

Medeiros, P. C., Loureiro, S. R., Linhares, M. B. M., & Marturano, E. M. (2000). A autoeficácia e os aspetos comportamentais de crianças com dificuldade de aprendizagem. *Psicologia Reflexão e Crítica*, *13*(3), 327-336.

Mendes, F. (2000). As participações disciplinares em escolas urbanas e rurais. V Congreso Galego-Portugués de Psicopedagoxía. *Atas (Comunicacións e Posters), 4*(6), 1138-1663.

Méndez, J. H. M., & Rozo, L. C. C. (2012). Funcionalidad familiar, conductas externalizadas y rendimiento académico en un grupo de adolescentes de la ciudad de Bogotá. *Psychol. Av. Discip.*, *6*(1), 155-166.

Miguel, R. R., Rijo, D., & Lima, L. N. (2012). Fatores de risco para o insucesso escolar: A relevância das variáveis psicológicas e comportamentais do aluno. *Revista Portuguesa de Pedagogia, 46*(1), 127-143.

Miguel, R. R., Rijo, D., & Lima, L. N. (2013). Insucesso escolar e fatores de risco do aluno: Validação de uma nova medida de autorresposta numa amostra alargada de alunos do 2º e 3º ciclo do ensino básico. *Laboratório de Psicologia, 11*(2), 143-161. doi: 10.14417/lp.11.2.681

Mónico, L. S. M., Jordão, E. G., Sousa, A. P. L. D. B., & Campos, I. M. V. T. (2012). Indisciplina e problemas emocionais em adolescentes: Estudo com o YSR. *International Journal of Developmental and Educational Psychology, 1*(1), 505-516.

Monteiro, C. M. L. (2009). *Indisciplina e violência escolar* (Dissertação de Mestrado). Universidade Portucalense Infante D. Henrique. Porto, Portugal.

Moreira, P., Dias, P., Vaz, F. M., Rocha, C., Monteiro, J., & Vaz, J. M. (2012). Escolas secundárias portuguesas com melhores e piores resultados académicos: Dimensões do aluno, da família e da escola. *Revista de Psicologia da Criança e do Adolescente, 3*(1), 81-121.

Morgado, C., & Oliveira, I. (2009). Mediação em contexto escolar: Transformar o conflito em oportunidade. *Exedra, 1*, 43-56.

Njoroge, P. M., & Nyabuto, A. N. (2014). Discipline as a fator in academic performance in Kenya. *Journal of Educational and Social Research, 4*(1), 289-307. doi:10.5901/jesr.2014.v4n1p289.

Paiva, M. O. A., & Lourenço, A. A. (2009). Comportamentos disruptivos vs. Rendimento académico: Uma abordagem com modelos de equações estruturais. *Psicologia, Educação e Cultura, 13*(2), 283-306.

Paiva, M. O. A., & Lourenço, A. A. (2010). *Disrupção escolar e rendimento académico: Um estudo com modelos de equações estruturais*. Atas do VII Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia. Universidade do Minho, Portugal. Porto: Edições ASA.

Pakarinen, E., Aunola, K., Kiuru, N., Lerkkanen, M. K., Poikkeus, A. M., Siekkinen, M., & Nurmi, J. E. (2014). The cross-lagged associations between classroom interactions and children's achievement behaviors. *Contemporary Educational Psychology, 39*, 248-261.

Pérez, M. C., Guevara, L. S. R., Sáenz, A. T. L., Solórzano, H. F., Forbice, M. D., Fernández, W. U. (2010). Fatores académicos en la transición de la primaria a la secundaria: Motivación, rendimiento académico y disciplina. *Atualidades Investigativas en Educación, 10*(3), 1-29.

Pérez, V. M. (2009). Diversos condicionantes del fracaso escolar en la educación secundaria. *Revista Iberoamericana de Educación*, *51*, 67-85.

Perrenoud, P. (2000). *10 novas competências para ensinar*. Porto: ASA Editores.

Pestana, M. H., & Gajeiro, J. N. (2009). *Análise de dados para ciências sociais: A complementaridade do SPSS* (4th. Ed.). Lisboa: Edições Sílabo.

Pina-Neves, S., & Faria, L. (2007). Autoeficácia académica e atribuições causais em Português e Matemática. *Análise Psicológica, 4*(25), 635-652.

Pocinho, M., & Capelo, R. (2009). Vulnerabilidade ao stress,estratégias de coping e autoeficácia em professores portugueses. *Educação e Pesquisa, 35*(2), 351- 367.

Raposo, N. V. (2002). A disciplina na escola: Análise psicossócio-educativa. *Psicologia, Educação e Cultura, 6*(1), 9-26.

Redondo, A. C. S. M. (2011). *Indisciplina: Perceções sobre o novo estatuto do aluno* (Dissertação de Mestrado). Universidade de Aveiro, Portugal.

Roazzi, A., & Almeida, L. S. (1988). Insucesso escolar: Insucesso do aluno ou insucesso do sistema escolar?. *Revista Portuguesa de Educação, 1*(2), 53-60.

Robert, P. (2011). *A Educação na Finlândia: Os segredos de um sucesso* (3ª. Ed). Porto: Edições Afrontamento.

Robinson, W. P., & Tayler, C. A. (1986). Autoestima, desinteresse e insucesso escolar em alunos da Escola Secundária. *Análise Psicológica, 1*(5), 105-113.

Rumberger, R. W. (1995). Dropping out of middle school: A multilevel analysis of students and schools. *American Educational Research Journal, 32*(3), 583-625.

Saavedra, L. (2001). Sucesso/insucesso escolar: A importância do nível socioeconómico e do género. *Psicologia, 15*(1), 67-92.

Sampaio, D. (1997). *Indisciplina: um signo geracional?* (4th. Ed.). Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Santos, A., Bessa, A., Pereira, D., Mineiro, J., Dinis, L., & Silveira, T. (2009), *Escolas de futuro: 130 Boas Práticas de Escolas Portuguesas.* Porto: Porto Editora.

Santos, C. S. P. D. (2013). *A transição escolar do 1º para o 2º ciclo: Implicações a nível do rendimento académico* (Dissertação de Mestrado). Universidade da Madeira, Portugal.

Santos, P. L., & Graminha, S. S. V. (2006). Problemas emocionais e comportamentais associados ao baixo rendimento académico. *Estudos de Psicologia, 11*(1), 101-109.

Secretaria Regional de Educação e Recursos Humanos (2014, novembro 07). Projeto de Capacitação de Alunos na RAM. *Portfólio de Serviços da SRE*. Retirado a julho 04, 2016, de http://www02.madeira-edu.pt/

Senos, J., & Diniz, T. (1998). Autoestima, resultados escolares e indisciplina: Estudo exploratório com uma amostra de adolescentes. *Análise Psicológica, 2*(16), 267-276.

Silva, A. M. M. (2010). Conflito(s) e mediação em contextos educativos. *Revista Galego-Portuguesa de Psicología e Educación, 18*(1), 7-18.

Silva, C. A. D., Barros, F., Halpern, S. C., & Silva, L. A. D. (1999). Meninas bem-comportadas, boas alunas; meninos inteligentes, indisciplinados. *Cadernos de Pesquisa, 107*, 207-225.

Silva, C. A. M. (2013). *Êxito ou fracasso: Produção normativa no combate à indisciplina na organização escolar* (Dissertação de Mestrado). Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro. Vila-Real, Portugal.

Simões, M. C. T., Fonseca, A. C., Formosinho, M. D., Dias, M. L. V., & Lopes, M. C. (2008). Abandono escolar precoce: Dados de uma investigação empírica. *Revista Portuguesa de Pedagogia, 42*(1), 135-151.

Tabachnick, B., & Fidell, L. (2014). *Using multivariate statistics* (6th. Ed.). Boston: Pearson Education.

Velez, M. F. P. (2010). *Indisciplina e violência na escola: Fatores de risco – Um estudo com alunos do 8ºe 10º anos de escolaridade* (Dissertação de Mestrado). Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, Portugal.

Veríssimo, M. F. (2013). *A mediação escolar: O caso do projeto EPIS na Escola Secundária Daniel Faria – Baltar* (Dissertação de Doutoramento não publicada). Universidad de Santiago de Compostela. Espanha.

ANEXOS

Anexo 1: **Coeficientes de regressão para o modelo 1**

ANOVA[a]

Modelo		Soma dos Quadrados	df	Quadrado Médio	Z	Sig.
1	Regressão	341,297	3	113,766	21,674	,000[b]
	Resíduo	1837,124	350	5,249		
	Total	2178,421	353			

a. Variável Dependente: Número de negativas do 3ºPeríodo

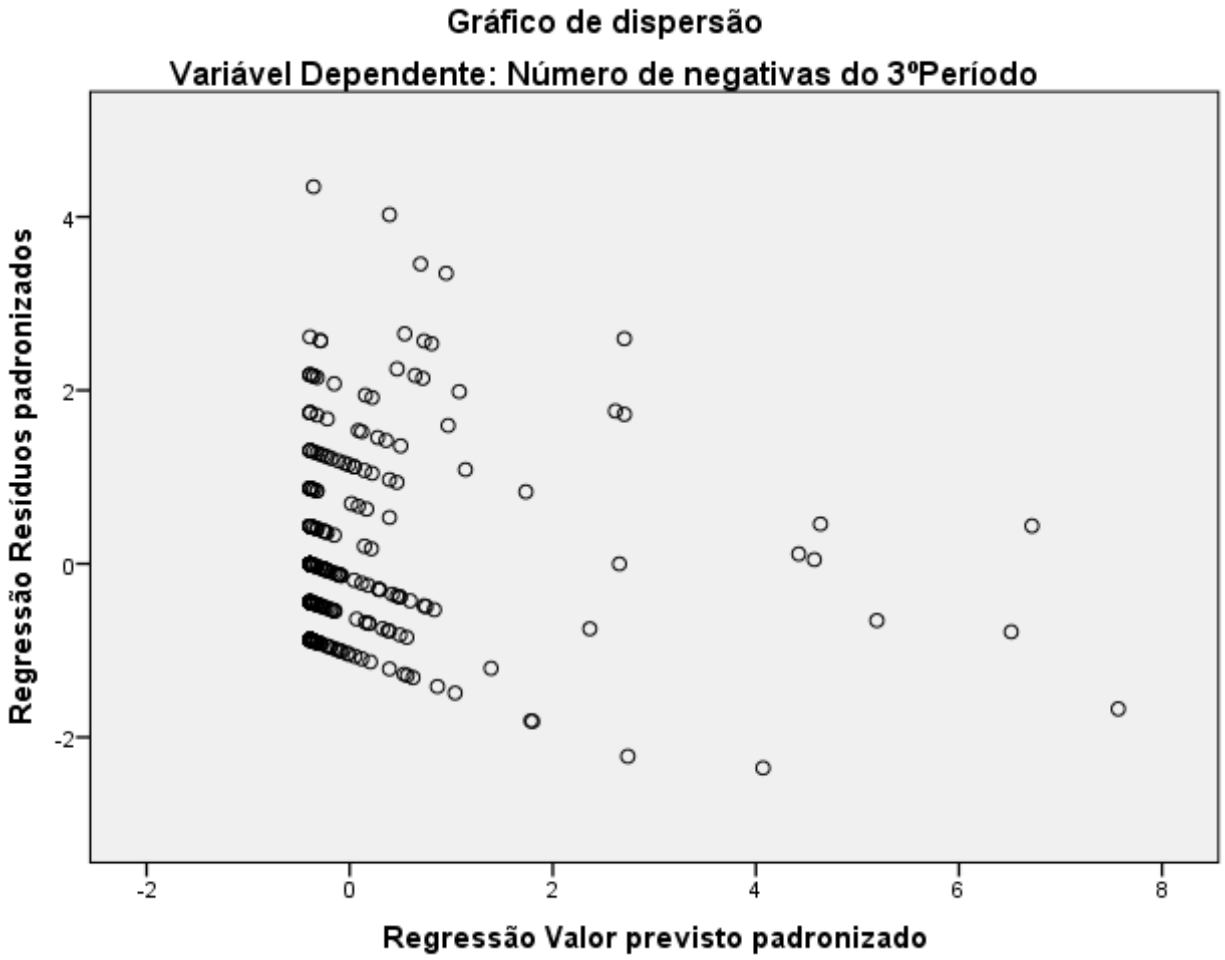
b. Preditores: (Constante), Número de faltas injustificadas de 3º Período, Número de medidas disciplinares do 3º Período, Número de Participações do 3º Período

Coeficientes[a]

Modelo		Coeficientes não padronizados		Coeficientes padronizados	t	Sig.
		B	Erro Padrão	Beta		
1	(Constante)	2,009	,134		15,013	,000
	Número de Participações do 3ºPeríodo	,141	,055	,141	2,537	,012
	Número de medidas disciplinares do 3ªPeríodo	,003	,203	,001	,013	,990
	Número de faltas injustificadas de 3ºperíodo	,033	,005	,358	7,266	,000

a. Variável Dependente: Número de negativas do 3ºPeríodo

Anexo 2: **Gráfico de *ZRESID vs ZPRED* do modelo 1**



Anexo 3: **Coeficientes de regressão para o modelo 2**

ANOVA[a]

Modelo		Soma dos Quadrados	df	Quadrado Médio	Z	Sig.
2	Regressão	10,289	3	3,430	11,111	,000[b]
	Resíduo	102,170	331	,309		
	Total	112,460	334			

a. Variável Dependente: Notas de Português 3º Período

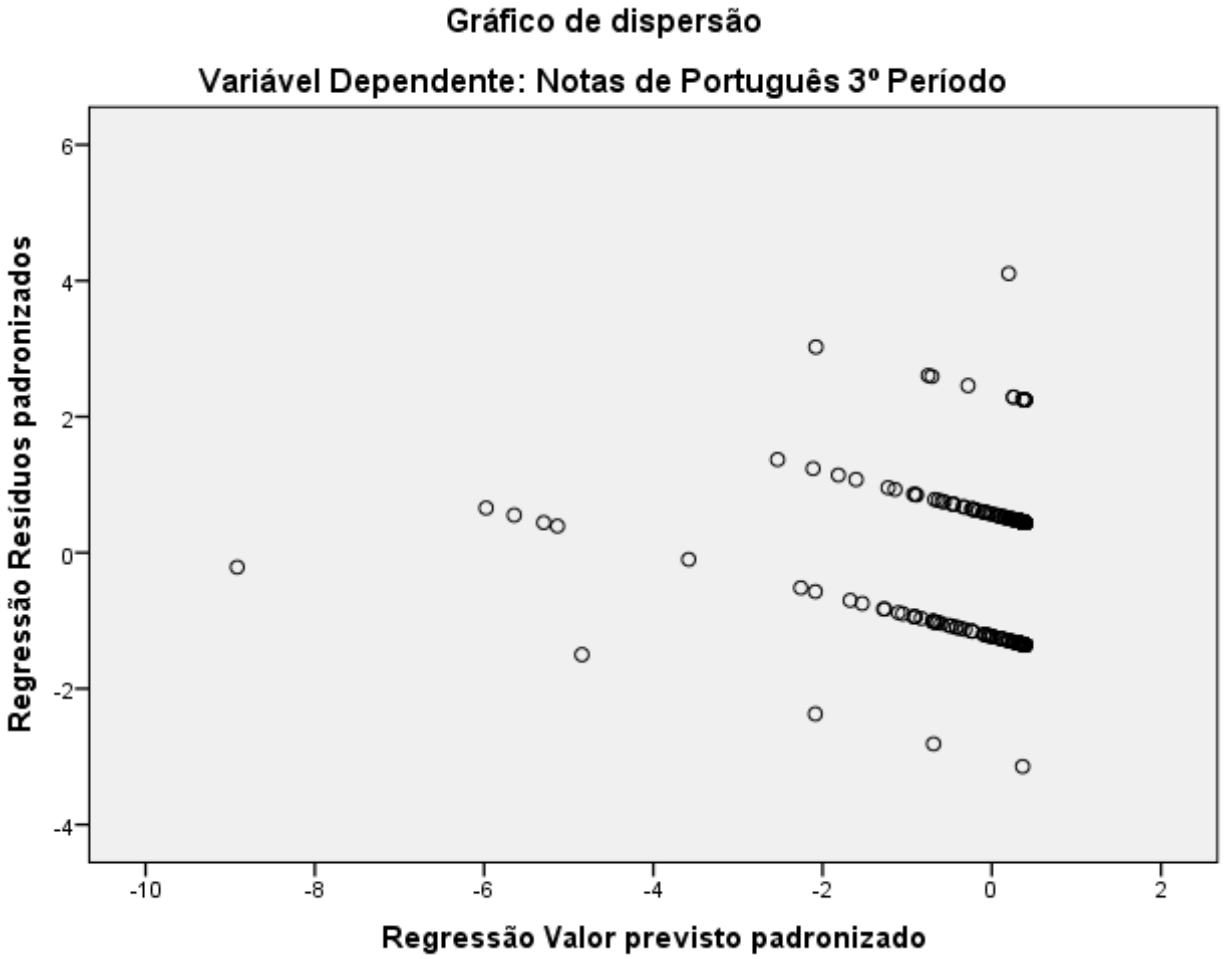
b. Preditores: (Constante), Número de faltas injustificadas de 3º Período, Número de medidas disciplinares do 3º Período, Número de Participações do 3º Período

Coeficientes[a]

Modelo		Coeficientes não padronizados		Coeficientes padronizados	t	Sig.
		B	Erro Padrão	Beta		
2	(Constante)	2,752	,033		83,277	,000
	Número de Participações do 3ºPeríodo	-,041	,025	-,102	-1,647	,100
	Número de medidas disciplinares do 3ªPeríodo	-,022	,055	-,024	-,395	,693
	Número de faltas injustificadas de 3ºperíodo	-,005	,001	-,262	-4,935	,000

a. Variável Dependente: Notas de Português 3º Período

Anexo 4: **Gráfico de *ZRESID vs ZPRED* do modelo 2**



Anexo 5: **Coeficientes de regressão para o modelo 3**

ANOVA[a]

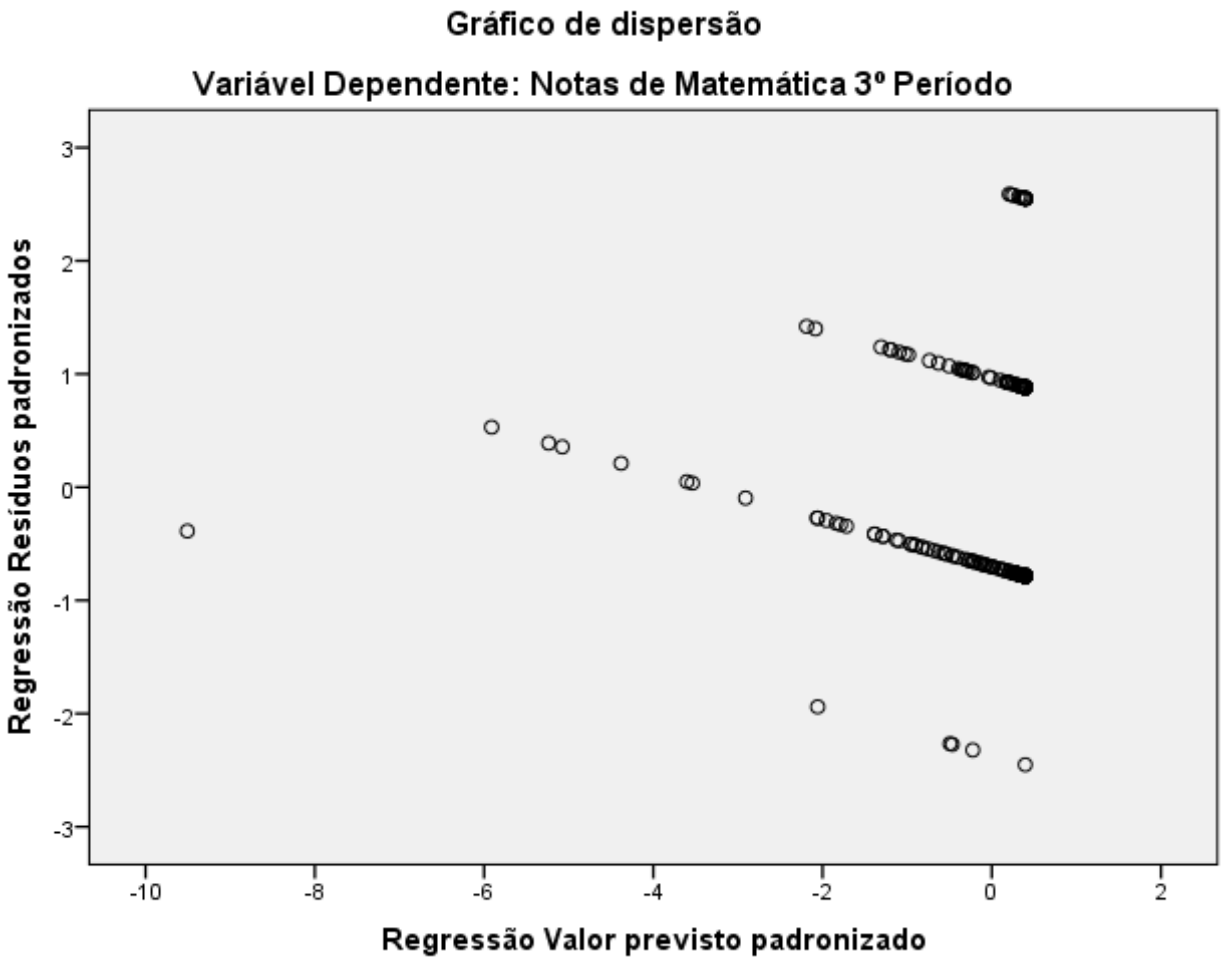
Modelo		Soma dos Quadrados	df	Quadrado Médio	Z	Sig.
3	Regressão	5,145	3	1,715	4,766	,003[b]
	Resíduo	117,306	326	,360		
	Total	122,452	329			

a. Variável Dependente: Notas de Matemática 3º Período

b. Preditores: (Constante), Número de faltas injustificadas de 3º Período, Número de medidas disciplinares do 3º Período, Número de Participações do 3º Período

Coeficientes[a]

Modelo		Coeficientes não padronizados		Coeficientes padronizados	t	Sig.
		B	Erro Padrão	Beta		
3	(Constante)	2,471	,036		68,758	,000
	Número de Participações do 3ºPeríodo	-,012	,027	-,029	-,447	,655
	Número de medidas disciplinares do 3ªPeríodo	-,058	,060	-,062	-,970	,333
	Número de faltas injustificadas de 3ºperíodo	-,003	,001	-,177	-3,224	,001

a. Variável Dependente: Notas de Matemática 3º Período

Anexo 6: **Gráfico de *ZRESID vs ZPRED* do modelo 3**