

PAULA CRISTINA DA SILVA ALVES

**Os problemas comportamentais associados ao  
insucesso escolar em escolas da Unidade Orgânica de  
Rabo de Peixe: estudo de caso**



UNIVERSIDADE FERNANDO PESSOA

Porto, 2014

---



PAULA CRISTINA DA SILVA ALVES

**Os problemas comportamentais associados ao  
insucesso escolar em escolas da Unidade Orgânica de  
Rabo de Peixe: estudo de caso**



UNIVERSIDADE FERNANDO PESSOA

Porto, 2014

---

PAULA CRISTINA DA SILVA ALVES

**Os problemas comportamentais associados ao  
insucesso escolar em escolas da Unidade Orgânica de  
Rabo de Peixe: estudo de caso**



Dissertação de mestrado apresentada à Universidade Fernando Pessoa, como parte dos requisitos para obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação-Educação Especial (Área de especialização: Domínio Cognitivo e Motor), sob a orientação: Professora Doutora Fátima Coelho e Mestre Luísa Saavedra.

UNIVERSIDADE FERNANDO PESSOA

Porto, 2014

---

## RESUMO

Com o objetivo de identificar os principais tipos de problemas de comportamento existentes nas salas de aula e de compreender se todos os alunos com insucesso escolar apresentam problemas comportamentais, o presente estudo procura aprofundar a perceção de algumas das crianças e de alguns dos professores que integram a Escola Básica Integrada de Rabo de Peixe, ilha de S. Miguel, Região Autónoma dos Açores acerca dessa problemática.

Trata-se de um estudo correlacional de carácter misto. A orientação metodológica adotada relaciona-se com uma abordagem quantitativa e qualitativa. Foi realizado um estudo, que envolveu quatro turmas do 1º ciclo do ensino básico, duas com um baixo rendimento escolar e duas com um bom rendimento escolar, e os respetivos professores, um total de 72 alunos e de 4 professores, tendo sido aplicadas a Escala de Disrupção Escolar Professada (EDEP) e a Escala de Disrupção Escolar Inferida (EDEI), elaboradas por Veiga (2001).

As conclusões indicam que existe uma maior frequência nos problemas de comportamento do fator distração-transgressão. Os comportamentos mais evidenciados nas duas escalas constituem a falta de pontualidade e a falta de obediência aos professores e também a distração nas aulas e o falar sem autorização. Os problemas comportamentais e o mau rendimento escolar dos alunos estão correlacionados, assim como o seu baixo rendimento escolar e os seus comportamentos disruptivos. Sugerem, de igual modo, que o meio familiar é apontado pelos professores como a principal causa dos problemas de comportamento. Sugerem, de igual modo, que o meio familiar é apontado pelos professores como a principal causa dos problemas de comportamento.

**Palavras-chave:** problemas de comportamento; insucesso escolar.

## ABSTRACT

With the purpose of identify the main behavior problems that exist in the classrooms, and clarify if all the pupils with school failure have these same behavior problems; this study will try to analyze the perception of some of the children and some teachers who attend the “Escola Básica Integrada de Rabo de Peixe”, in S. Miguel island, Azores, Portugal, concerning this problematic. So, one has defined three main questions:

- Do all the pupils with school failure have behavior problems?
- What are the behavior problems that teachers have to face in the classroom?
- Is the familiar environment related with the existing behavior problems?

The discussion contributes to theorize and to clarify the concepts of behavior problems and failure in a specific school context. The adopted methodology is related with a quantitative and qualitative approach. It was developed a study that involved four groups of Primary School; two of them with low academic performance and two with good scholar performance, with a total of 72 students and 4 teachers, having been applied the Scholar Disruption Scale Professed by Students (EDEP) and the Scholar Disruption Scale Inferred by Teachers (EDEI), elaborated by Veiga. (2001).

The conclusions indicate that exist a bigger frequency in the behavior problems associated with the factor distraction-transgression. The most evident behaviors, in both scales, are the lack of punctuality, the lack of obedience towards teachers, the disturbance during lessons and also students chatting without teacher’s permission. Behavior problems and bad school results are correlated, as well as bad school results and disruptive behaviors. Similarly, suggest that familiar environment is referred, by teachers, the main cause of behavior problems.

**Keywords:** behavior problems; school failure

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço:

às minhas orientadoras, o apoio científico e a disponibilidade manifestada.

Aos meus familiares e amigos as palavras de incentivo.

À Escola Básica Integrada de Rabo de Peixe, nomeadamente, aos participantes no estudo, o valioso contributo que deram à investigação.

## ÍNDICE

RESUMO .....	V
ABSTRACT .....	VI
AGRADECIMENTOS .....	VII
ÍNDICE.....	VIII
ÍNDICE DE QUADROS .....	X
ÍNDICE DE TABELAS .....	XI
ÍNDICE DE GRÁFICOS .....	XII
ÍNDICE DE ANEXOS .....	XIII
INTRODUÇÃO.....	1
I – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA .....	3
1. <i>Problemas de comportamento</i> .....	3
1.1. Concetualização .....	3
1.2. Definição de Problemas de Comportamento/Comportamentos Disruptivos.....	7
1.3. Tipos de alunos problemáticos .....	11
1.4. Causas e fatores de risco.....	14
2. <i>Insucesso escolar</i> .....	19
2.1. Definir insucesso escolar .....	19
2.2. Condicionantes do insucesso escolar.....	29
2.3. Problemas de comportamento <i>versus</i> insucesso escolar .....	34
II – ABORDAGEM EMPÍRICA.....	40
1. <i>Problemática</i> .....	40
2. <i>Objetivos de estudo</i> .....	42
2.1. Objetivo geral.....	42
2.2. Objetivos específicos .....	42
3. <i>Método</i> .....	42
4. <i>Caracterização da amostra</i> .....	44
5. <i>Instrumentos</i> .....	46
6. <i>Procedimentos</i> .....	49
III – APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS .....	52
1. <i>Resultados das escalas de disrupção escolar professada e de disrupção escolar inferida</i> .....	52
CONCLUSÃO.....	68

BIBLIOGRAFIA .....	71
Anexos.....	83

## ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 – caracterização da amostra (professoras) .....	46
Quadro 2 – Categorias A e B.....	62
Quadro 3 - Categoria C.....	64
Quadro 4 - Categoria D .....	65

## ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 – Estatística Descritiva das Escalas Disrupção Escolar Professada e de Disrupção Escolar Inferida .....	53
Tabela 2 - Estatística Descritiva dos fatores das Escalas Disrupção Escolar Professada e de Disrupção Escolar Inferida segundo o tipo de turma.....	59

## ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Caracterização da amostra (turmas com bom rendimento académico).....	45
Gráfico 2 – Caracterização da amostra (turmas com baixo rendimento académico) .....	45
Gráfico 3 – Média dos itens das Escalas Disrupção Escolar Professada.....	54
Gráfico 4 – Média dos itens das Escalas Disrupção Escolar Inferida .....	55
Gráfico 5 – Média dos fatores e do total das Escalas Disrupção Escolar Professada e de Disrupção Escolar Inferida .....	56
Gráfico 6 – Média dos fatores e do total das Escalas Disrupção Escolar Professada e de Disrupção Escolar Inferida segundo o tipo de turma .....	60

## ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo I - .....	56
Anexo II - Escala de Disrupção Professada (EDEP) .....	85
Anexo III - Escala de Disrupção Escolar Inferida (EDEI) .....	86
Anexo IV - Folha de respostas da Escala de Disrupção Escolar Inferida .....	87
Anexo V - Guião do focus group.....	89
Anexo VI - Pedido de autorização ao Conselho Executivo.....	90
Anexo VII - Pedido de autorização aos encarregados de educação dos alunos intervenientes.....	91
Anexo VIII - Análise de conteúdo.....	92
Anexo IX - Declaração de consentimento informado .....	93
Anexo X - Tratamento estatístico (outputs) .....	94

## INTRODUÇÃO

Os problemas de comportamento em contexto escolar e o insucesso escolar constituem, atualmente uma das principais fontes de preocupação para os professores, pais, psicólogos, alunos, políticos e, de uma forma geral, para todos aqueles que se interessam pelos fenómenos educativos. Apesar de, esta problemática ser objeto de uma enorme quantidade de estudos nas últimas décadas, não tem sido fácil alcançar posições consensuais sobre o que se entende por problemas comportamentais (Stephens & Lakin, 1995; Camisão, 2004).

No que se refere aos problemas de comportamento, as várias teorias e investigações têm incidido em domínios como a agressividade (Ramirez, 2001; Costa & Nunes, 2004; Sousa, 2005), o vandalismo ou as perturbações de comportamento (Costa & Vale, 1998), a indisciplina (Amado, 2001; Bertrão, 2004; Lourenço & Paiva, 2004; Sousa, 2005; Taveira, 1990; Veiga, 2001) e o *bullying* (Dreyer 2004; Ramirez, 2001). De salientar que todos são perspetivados como inerentes e condicionantes dos problemas de comportamento. A análise à definição do conceito de problemas de comportamento permite constatar igualmente a existência de dois modelos distintos: o tradicional, que entende os problemas de comportamento como meros desvios da norma tendo como referência um determinado contexto social e o desenvolvimental (Camição, 2004), que enfatiza as manifestações (exteriorizadas e interiorizadas) dos comportamentos. No centro da divergência, verificou-se a presença de alguma anuência, pois a maioria dos autores parece concordar que os problemas de comportamento envolvem desvios do comportamento social (Brioso & Sarrià, 1995), e que não podem ser avaliados a partir de sintomas isolados, no entanto, também não são unânimes relativamente às causas que poderão estar na origem desses comportamentos, defendendo a ideia de que comportamentos semelhantes podem ter diferentes causas (Tavares, 2010).

Quando tentámos definir o conceito de insucesso escolar, deparámo-nos com dificuldades idênticas, ou seja, a existência de opiniões contraditórias nas inúmeras reflexões e investigações sobre a temática, a falta de clareza na delimitação das responsabilidades deste fenómeno e a referência a diversos fatores como condicionantes da sua origem.

Tendo em conta o exposto, considerámos pertinente procurar aprofundar o conhecimento acerca da eventual relação existente entre problemas de comportamento e insucesso escolar, isto é, identificar os principais tipos de problemas de comportamento existentes nas salas de aula e compreender se todos os alunos com insucesso escolar apresentam problemas comportamentais, através da perceção de algumas das crianças e de alguns professores que integram a Escola Básica Integrada de Rabo de Peixe, ilha de S. Miguel, Região Autónoma dos Açores acerca dessa problemática.

Ao empreender este trabalho, procurou-se contribuir para o aprofundamento de uma problemática pouco estudada no nosso país. Por outro lado, pelo facto de desempenhar funções no Núcleo de Educação Especial, na Escola Básica Integrada de Rabo de Peixe, e de conviver diariamente com os dilemas e ansiedades dos órgãos de topo e intermédios da unidade orgânica, dos professores, dos alunos e das famílias em relação aos problemas de comportamento e insucesso escolar, considerou-se que desenvolver o estudo neste tipo de realidade escolar poderia facilitar a consecução dos objetivos pretendidos.

Em termos organizativos, optou-se pela estruturação do trabalho em duas partes distintas:

A primeira parte é dedicada à fundamentação teórica do estudo, e encontra-se organizada em dois segmentos, ao longo dos quais é explorada alguma da literatura e as contrariedades e os consensos relativos às perspetivas de diferentes autores acerca dos conceitos de problemas de comportamento e de insucesso escolar.

Na segunda parte, consta a abordagem empírica, centrada na apresentação da problemática, dos objetivos do estudo, na descrição e na justificação do método, da população, dos instrumentos e dos procedimentos. A terceira parte integra os resultados das escalas de disrupção escolar professada e de disrupção escolar inferida, os resultados relativos às hipóteses propostas, a análise de conteúdo às entrevistas realizadas aos professores titulares das quatro turmas, as conclusões referentes à incidência de problemas de comportamentos agressivos nas turmas de baixo rendimento e ao principal fator que contribui para os formas de minimizar estes problemas, e ainda as conclusões gerais.

## I – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

### 1. Problemas de comportamento

#### 1.1. Concetualização

Embora, para Lopes (2009, p. 13), os problemas de comportamento e de disciplina sejam “tão antigo[s] quanto a existência da própria escola”, segundo o mesmo autor, “cada geração tem a percepção de que no seu tempo se vive a situação mais dramática de sempre” (*idem*). Atualmente, os problemas de comportamento e de disciplina são uma realidade que afeta muitas crianças e jovens e, em algumas situações, tem contribuído para a proliferação de uma imagem negativa da instituição escolar.

No quadro desta realidade, têm-se multiplicado o número de publicações e de estudos sobre os problemas de comportamento e de disciplina em contexto escolar e o número de argumentos, de teorias e de modelos, que se assumem, por um lado, como uma tentativa de ajudar a qualificar aqueles que mais sentem esta problemática, por exemplo, segundo Lourenço e Paiva (2004), os professores e, por outro lado, se assumem como uma forma de colaborar com a organização escolar na melhoria do seu desempenho.

A análise aos estudos desenvolvidos no aprofundamento da compreensão do conceito de problemas de comportamento permite-nos verificar uma falta de consenso na distinção do conceito, conduzindo para outros domínios como a agressividade, o vandalismo ou as perturbações de comportamento, a indisciplina e o *bullying*, quase todos eles interligados. Sendo assim, a clarificação do conceito de problemas de comportamento exige, desde logo, a obrigatoriedade de se explorar os domínios a ele associados.

Começando então pela agressividade, esta pode definir-se, segundo Ramirez (2001), como uma forma de conduta com o objetivo de se ferir alguém, física ou psicologicamente. Abreu (1998 *cit.in* Sousa, 2005, p. 3) vai mais longe, afirmando que “a agressividade surge associada à capacidade de alguém provocar malefícios, ofensas,

prejuízos ou destruições, materiais ou morais” não só a outra pessoa mas também “a si mesmo” (*idem*).

Para Costa e Nunes (2004), a agressividade também constitui um fator de risco, ou seja, uma ameaça grave ao desenvolvimento psicológico e ao bem-estar das crianças e dos jovens. De acordo com Oliveira (2002, p.32), as teorias sócio-psicológicas propõem uma série de fatores para explicar a agressividade e violência e tem como defensor o sociólogo Richard Gelles. “Ele analisa as características sociais dos agressores, das vítimas e a situação contextual do próprio ato violento”. Estes fatores de acordo com a autora podem ser fatores individuais da criança, fatores individuais dos pais, fatores ligados ao seio familiar, fatores da comunidade, fatores políticos, fatores económicos e sociais.

No que diz respeito ao vandalismo, Costa e Vale (1998), bem como Sanches e Gouveia-Pereira (2010), referem-se ao mesmo como uma forma de destruição ou de deterioração gratuita de objetos ou símbolos da ordem institucional, como também ações que desafiam a autoridade do professor ou de outro. Esses atos são, muitas vezes, considerados fúteis ou inúteis que, não trazendo qualquer benefício, se encontram, por vezes, associados a características lúdicas das atitudes e são determinados pelo gozo ou pelo simples prazer no sentido da destruição (Costa & Vale, 1998). Os mesmos autores consideram que as “perturbações de comportamento” se resumem a um padrão de comportamentos contínuos e repetidos considerados socialmente inaceitáveis pela família e pela comunidade, apresentando como exemplos os roubos, a mentira, o consumo de drogas, a agressão física e a verbal, a desobediência, os acessos de raiva, etc..

No que concerne ao conceito de indisciplina, Bertão (2004) e Almeida (2011), relacionam-no a carências de educação, mais concretamente no que diz respeito ao cumprimento das regras definidas pela sociedade e do seu sistema de ensino. Enquadrando o conceito numa perspetiva escolar, Sousa (2005), considera que este exprime a “maior dificuldade em adaptar os comportamentos às normas sociais, à elevada exigência nas relações ou à inadequação da escola às necessidades atuais”, acrescentando que, para o professor, os sinais da indisciplina parecem ser a

desobediência, as conversas paralelas, o não cumprimento de regras e as distrações. Quanto aos sinais da indisciplina em contexto escolar, Bertão (2004) e Almeida (2011), vão mais longe, quando perspetivam o isolamento e a falta de interação na escola como possíveis manifestações de indisciplina que decorrem, muitas vezes, da falta de força de os alunos demonstrarem a sua revolta, podendo conduzir a uma baixa auto estima, ao silêncio e à não participação do aluno, a uma eventual identificação à figura do agressor, através da adoção de comportamentos contrários à cultura escolar e a comportamentos compensativos como a toxicod dependência e o alcoolismo. Tudo dependerá da própria estrutura emocional e da personalidade do aluno, bem como da organização e dinâmica social do grupo turma.

Independentemente das suas formas de manifestação, sabemos que, nos últimos anos, o fenómeno da indisciplina tem vindo a aumentar nas escolas, tanto na sala de aula como fora dela (Lourenço & Paiva, 2004; Rodrigues, 2006), e que muitos professores, confrontados com os comportamentos de indisciplina dos seus alunos, se sentem impotentes e se reconhecem inibidos de entrar na sala de aula (Veiga, 2001; Rodrigues, 2006). Sabemos também que “alguns problemas de comportamento podem ser tão graves, que podem necessitar de apoio mais especializado” e que, quanto mais grave for o problema de indisciplina, mais difícil será a sua mudança (Taveira, 1990, p.175). No entanto, não sabemos responder à questão: como resolver os problemas da indisciplina nas escolas? Na verdade, esta tem constituído uma preocupação social quer dos pais, dos professores, dos funcionários e dos alunos e tem-se transformado numa questão central do debate político-ideológico sobre a educação (Amado, 2001; Almeida, 2011).

O *bullying* constitui um outro fenómeno que tem vindo a aumentar nos últimos anos. Este termo, segundo Soares (2010), é derivado do vocábulo *bully* e traduz a ideia de tyrannizar, e que, citando Sharp e Smith (1994, p.1), “is a form of aggressive behaviour which is usually hurtful and deliberate; it is often persistent, sometimes continuing for weeks, months or even years (...)”. A definição apresentada por Ramirez (2001), converge no mesmo sentido, encarando-a como um ato de violência continuado, quer física, quer mental, de um indivíduo ou grupo direcionada para alguém que não se consegue defender. Soares (2010), reitera este facto quando refere que “não se pode fazer referência ao *bullying* quando dois jovens com níveis de força equitativa se

envolvem numa discussão ou luta” (p.7). De um modo geral, os agressores adotam uma atitude opressiva, perseguindo e oprimindo um colega repetitivamente, tornando-o na sua habitual vítima. Segundo Ramirez (2001) e Ramos (2011), o *bullying* pode assumir diversas formas, especialmente direta verbal (insultos, alcunhas, ameaças...), direta física (roubar, danificar objetos, bater, intimidar, ameaçar...) e indireta (ignorar, discriminar, exclusão social, propagar rumores depreciativos).

Este tipo de comportamentos, de acordo com Dreyer (2004) e Ramos (2011), acarreta graves consequências para as vítimas, implicando sintomas depressivos, diminuição de autoestima, angústia, *stress*, baixo rendimento académico, absentismo escolar e até suicídio, enquanto os agressores vão adotando atitudes cada vez mais delinquentes, criminosas e violentas. Poderão verificar-se também alterações no comportamento social, como, timidez, pessimismo, fobias e alterações na capacidade de concentração e de aprendizagem. O *bullying* poderá atingir, no contexto escolar, uma dimensão elevada, por ser um momento privilegiado para o estabelecimento de uma rede de relações de grupo propício ao aparecimento de condutas agressivas (Ramos, 2011).

Independentemente de a denominação utilizada, quando procurámos aprofundar a clarificação dos domínios associados aos problemas de comportamento, deparámo-nos com uma série de terminologia correlacionada com diferentes formas de violência que nos remete para uma combinação de destruição, de ataque à integridade, de abuso de força e poder. Daqui podemos concluir que os domínios da agressividade, do vandalismo ou das perturbações de comportamento, da indisciplina e do *bullying* poderão ser confundidos com tipologias de violência. Todavia, na opinião de Santos (2004), esta inferência poderá ser imatura e precipitada, pois a violência pode assumir-se como um ato contraditório, visto não se tratar de um conceito linear, assegurando o autor, inclusivamente, que é o próprio contexto que descreve o que é ou não violência. Assim, violência poderá significar algo socialmente construído, que resulta de uma interação entre indivíduos, em função de um meio social e de códigos sociais, jurídicos e políticos.

Baker (1998) e Oliveira (2002), referindo-se à violência num contexto escolar, descrevem-na como os vários comportamentos antissociais praticados nas escolas,

podendo incluir comportamentos de oposição, agressões a pares, professores e funcionários, assaltos, etc.. De acordo com Lopes e Rutherford (2001), esses comportamentos resultam da disfuncionalidade atitudinal de alunos específicos e são em larga medida importados do exterior para a escola, não constituindo propriamente produto da escolarização. Na mesma linha, Oliveira (2002, p. 2), afirma que “as agressões físicas e verbais entre os alunos, entre estes e professores, a invasão de grupos externos e o narcotráfico têm violado o espaço escolar causando insegurança, medo, perplexidade e angústia aos alunos, professores, diretores e pais”. Daqui se depreende que o fator aprendizagem poderá estar ligado aos comportamentos manifestados. Bergeret (1998, *cit.in* Sousa, 2005), desvaloriza esse facto e, segundo a autora, a violência está relacionada com a falta de controlo das pulsões e com uma carência de vínculos psicossociais. O sujeito recorre à força, ameaçando os outros e a si próprio, envolvendo-se em lutas e revelando raiva, fúria, desespero perante comportamentos provocatórios e de oposição.

Poder-se-á dizer que a violência surge como uma dimensão relacional dos problemas de comportamento e pode emergir como resultado das diferentes histórias pessoais, das trajetórias individuais, das vivências escolares, que, por sua vez, assim como os problemas de comportamento, influencia os modos de adaptação aos níveis de escolaridade subsequentes.

Perante o exposto neste primeiro segmento da fundamentação teórica, concluímos que são várias as dificuldades inerentes à definição daquilo que se entende por problemas de comportamento e, por isso, numa tentativa de alcançarmos um entendimento mais profundo da temática, iremos, de seguida, salientar alguns autores que explicitam o conceito.

## **1.2. Definição de Problemas de Comportamento/Comportamentos Disruptivos**

Como já mencionámos, este trabalho centra-se no conceito de problemas de comportamento e, como também já constatámos no ponto anterior, são várias as dificuldades em definir a temática abordada. Outros autores que estudam e analisam

“problemas de comportamento” e as questões intrínsecas à sua compreensão (Rosenberg, et al., 1992; Brioso & Sarrià, 1995; Peterson, 1995, *cit.in* Bolsoni-Silva & Prette, 2003; Major, 2011) também afirmam que este termo apresenta sérias dificuldades quanto à sua definição, classificação e diagnóstico. Segundo os mesmos, o termo problemas de comportamento é bastante ambíguo e controverso, possuindo definições vagas, terminologias distintas, exaustivas e sem limites claros para alguns tipos de problemas de comportamento.

No entanto, partindo dos princípios comportamentalistas, podemos afirmar que os comportamentos são ações observáveis e mensuráveis do indivíduo, ou seja, são acontecimentos externos e visíveis, passíveis de serem observados, medidos, estudados e alterados (Lopes & Rutherford, 2001). Corroborando a ideia defendida por Camisão (2005), podemos também sublinhar que comportamentos semelhantes podem ter diversas causas, desde distúrbios metabólicos e do cérebro, até distúrbios induzidos, associados a disfunções familiares e que, de acordo com a sua tipologia, isto é, tratando-se de “comportamentos excessivos, crónicos e desviantes, que vão desde os atos impulsivos e agressivos até aos atos depressivos e de afastamento” (Graubard, 1973, *cit.in* Lopes & Rutherford, 2001, p.25), os problemas de comportamento poderão ser classificados. Este enquadramento evidencia pelo menos algum consenso e remete-nos para a necessidade do diagnóstico do tipo de problemas de comportamento, para posterior intervenção (Camição, 2005).

Numa tentativa de irmos mais longe nesta nossa caminhada, explorámos também na literatura da especialidade o conceito de comportamento disruptivo, sendo um dos três grupos de perturbações que faz parte da definição de problema de comportamento, de acordo com o DSM-IV - Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais (1996), manual este onde se pode encontrar diferentes categorias de transtornos mentais e critérios para diagnosticá-los, de acordo com a Associação Americana de Psiquiatria (*American Psychiatric Association* - APA), sendo os outros dois as perturbações desafiadora opositiva e as perturbações da conduta. O mesmo documento indica que as Perturbações Disruptivas do Comportamento se referem a perturbações de comportamento exteriorizadas, que incorporam conceitos de falta de atenção, hiperatividade, impulsividade, e atos anti-sociais (disrupção e agressividade). Os

comportamentos interiorizados incluem depressão, timidez, ansiedade, isolamento e medos, comportamentos estes que têm de ser perpetuados por algum tempo.

Merret e Wheldall (1984, *cit.in* Lourenço & Paiva, 2004, p. 20), numa perspetiva escolar, enunciam o comportamento disruptivo “como aquele que prejudica a aprendizagem dos alunos, ou a eficácia do ambiente de ensino” indo ao encontro da definição de Veiga (2001), que refere que este é um conjunto de comportamentos que transgridem as normas escolares. Porém, Paiva (2003), vai mais longe e menciona que um comportamento disruptivo não só é aquele que se opõe às regras escolares, como aquele que arruína o ambiente de ensino, as condições de aprendizagem ou a empatia das pessoas na escola. Costa (2001), sintetizando, diz que aquele comportamento advém da manifestação de um problema de comportamento por uma determinada pessoa e só quando é reconhecido por alguém como excessivo e desajustado é que é classificado como tal.

De forma semelhante, e indo ao encontro da definição de problemas de comportamento referenciado na DSM-IV, nascem duas perspetivas. A tradicional ou clínica entende os problemas de comportamento como meros desvios da norma, tendo em conta um determinado contexto social, sendo estes comportamentos perturbados, qualitativamente distintos de outras perturbações. A perspetiva desenvolvimental define os comportamentos em exteriorizados, encontrando-se aqui os problemas centrados na relação com os outros, como as agressões físicas e verbais, o roubo, a mentira, rebeldia, delinquência, irritabilidade, comportamentos hostis, (Szelbracikowski & Dessen, 2007), e comportamentos interiorizados, em que os problemas se centram no próprio sujeito, como por exemplo, a inibição social, o isolamento ou as queixas somáticas (Camisão, 2005).

Tendo em conta o exposto, tomaremos como referência para este trabalho a definição do DSM-IV, visto ser a que mais se aproxima do conceito de problemas de comportamento existente no senso comum e uma das mais completas existentes na literatura estudada. Contudo, a definição dos problemas e alterações de comportamento com base apenas no DSM-IV torna-se limitativo para a avaliação em meio escolar. O procedimento mais adequado a adotar deve ser o de uma perspetiva ecológica, tendo em conta os diversos

contextos e a sua persistência (Nelson et al., 1991, *cit.in* Camisão, 2005). A própria revisão da literatura também mostrou haver inúmeras definições e o facto de não se chegar a um consenso leva-nos a tentar estudar e perceber melhor esta problemática.

Assim sendo, crianças com problemas de comportamento, quer sejam de exteriorização quer de interiorização, apresentam frequentemente problemas a nível académico, social e emocional. Como se encontram continuamente expostas ao fracasso, quer a nível social quer académico, revelam falta de investimento nas tarefas escolares e tendência para desistir com facilidade, dando lugar a um mau desempenho académico, o que, por vezes, conduz ao absentismo e abandono escolar (Barkley et al., 2002, *cit.in* Camisão, 2005).

Camisão (2005), também reitera este facto ao referir que estas crianças, sobretudo com distúrbios de comportamento exteriorizadas, são normalmente conhecidas como menos pró-sociais, menos socializáveis e menos competentes em lidar com situações conflituosas, manifestando problemas nas relações interpessoais. Estas crianças são descritas como perturbadoras, agressivas e abusivas em situações sociais, sendo criticadas pelos adultos e rejeitadas pelos seus pares o que conduz a uma baixa autoestima. Para além disso, representam um grave problema no contexto escolar, visto que demonstram dificuldades em se envolver e em persistir nas tarefas, perturbam o grupo com frequência, evidenciam falta de atenção, têm dificuldade em seguir regras e orientações do professor, são alvo de maior ação disciplinar e revelam deficientes competências de estudo.

A maioria dos autores parece concordar que problemas de comportamento envolvem desvios do comportamento social, agressivos e de hiperatividade (Brioso & Sarrià, 1995; Bolsoni-Silva, 2003; Szelbracikowski & Dessen, 2007). Por outro lado, existem as perturbações de comportamento interiorizadas associadas à timidez, medo, isolamento e dependências. As dificuldades sentidas pelas crianças, muitas vezes, passam despercebidas quer aos pais quer aos professores, pois estas características são difíceis de se verificar, logo não atraem muito a atenção dos adultos (Prior, 1996; Silva, 2008).

De acordo com a associação portuguesa de psiquiatria da infância e da adolescência, os problemas de comportamento podem surgir em qualquer idade e frequentemente começam cedo. Corroborando este facto, Camisão (2005), bem como o documento “páginas para pais, problemas na criança e no adolescente” (2007), da associação portuguesa de psiquiatria da infância e da adolescência, apontam que os comportamentos de oposição e desafio são frequentes na idade pré-escolar, podendo vir a diminuir com a idade ou, por vezes, atingir grandes proporções (grandes birras, bater, morder...). Ao longo do desenvolvimento, os comportamentos desajustados vão-se também modificando, tornando-se progressivamente mais violentos. Passam a incluir mentiras, furtos, fugas, a recusa das regras estabelecidas e comportamentos de risco anti-sociais (faltas ou abandono escolar, consumos de produtos tóxicos, relações sexuais não protegidas, crueldade para pessoas ou animais, participação em assaltos, atos de vandalismo, etc.). Estas perturbações interferem no desenvolvimento da criança, na sua integração e funcionamento familiar e escolar.

Todavia, os problemas de comportamento não podem ser avaliados nem reconhecidos a partir de sintomas isolados, mas sim a partir de um modelo de desenvolvimento que reflete um conjunto de comportamentos cada vez mais estruturados e coerentes à medida que o indivíduo vai crescendo (Lopes & Rutherford, 2001). É necessário estar em alerta aos sinais que podem levar ao desenvolvimento destas perturbações, tais como comportamentos fora do normal que transgridem as regras aceites na família e na comunidade, comportamentos estes que se mantêm de forma contínua durante meses ou anos.

Desta forma, faremos uma abordagem mais extensa aos tipos de alunos que normalmente colocam maiores problemas à ação do homem no próximo ponto.

### **1.3. Tipos de alunos problemáticos**

Lopes (2009), numa alusão a um trabalho de investigação denominado *Classrom Strategy Study* (CSS) realizado por Brophy (1996), corrobora a ideia da existência de agrupamentos e de subagrupamentos de alunos problemáticos. Segundo a mesma, cada agrupamento constitui um conjunto de traços comportamentais, cognitivos e

emocionais, que tendem a ocorrer conjuntamente em determinados indivíduos, contextos e momentos, representando o produto da interação do sujeito com o meio.

A importância desse estudo para os professores prende-se com o facto de o mesmo enfatizar a importância da identificação e do conhecimento precoce dos fatores de risco no desenvolvimento de um determinado indivíduo, quer no sentido de prevenir uma trajetória negativa de desenvolvimento, quer no sentido de promover intencionalmente trajetórias de desenvolvimento positivas.

De acordo com Lopes (2009), Brophy, no seu estudo, define quatro grandes agrupamentos incluindo em cada um deles diversos subagrupamentos. O primeiro agrupamento diz respeito aos alunos com problemas de realização escolar, o qual integra alunos que revelam síndrome de fracasso (alunos convencidos de que não conseguem fazer os trabalhos escolares), alunos perfeccionistas (alunos frequentemente ansiosos quanto à eventualidade de errar), alunos subrealizadores (alunos que fazem apenas o indispensável ou não valorizam o trabalho escolar) e alunos com baixo rendimento. No segundo agrupamento, são incluídos todos os alunos com problemas de hostilidade, ou seja, todos aqueles que expressam a hostilidade através de comportamentos diretos (hostis-agressivos) e também todos aqueles que expressam a sua oposição e a sua resistência ao professor de forma indireta e os desafiadores que resistem à autoridade e travam uma luta pelo poder com o professor (passivos agressivos). Num terceiro agrupamento, aparecem os alunos que revelam dificuldade em cumprir as exigências do papel de alunos, por razões relacionadas com o excessivo e constante movimento (hiperatividade), com os baixos níveis de atenção (distração) e com a baixa estabilidade emocional e baixo autocontrolo. Por último, o quarto agrupamento contempla os alunos com problemas de isolamento social, todos aqueles que são rejeitados pelos pares, os que são tímidos e os que isolam.

De acordo com Lopes (2009), os alunos com problemas de hostilidade são aqueles que mais prejudicam o funcionamento de uma sala de aula, no entanto, segundo o mesmo autor, não podemos descurar o potencial perturbador dos alunos com problemas de realização, pois existe uma correlação entre os problemas de realização e os problemas de comportamento escolar, por outras palavras, com a persistência dos problemas de

aprendizagem aumenta a probabilidade de aparecimento de problemas de comportamento e vice-versa. Também Silva (2008, p. 9), citando Roeser e Eccles (2000), salienta que a “associação entre as dificuldades emocionais e comportamentais e os problemas académicos é bidireccional, em virtude da sua expressão ser interiorizada ou exteriorizada”.

Alguma da literatura pesquisada (Lopes & Rutherford, 2001; Lourenço & Paiva, 2004; Camisão, 2005; Szelbracikowski & Dessen, 2007; Lopes, 2009) refere-se à problemática da hostilidade com a expressão “distúrbios exteriorizados de comportamento” e inclui nessa categoria todos os alunos que evidenciam atitudes de oposição aos pedidos e às exigências dos adultos, de agressão, de destrutividade, de problemas de atenção, de impulsividade, de hiperatividade, de acessos de fúria, de birras, de teimosia, de desafio e de provocações com possibilidade de desencadear em lutas (Silva, 2008; Lopes, 2009). Essa expressão será tomada como ponto de referência neste trabalho, de acordo com o DSM-IV, como se pode verificar no ponto anterior.

Para Lopes e Rutherford (2001), os alunos com distúrbios exteriorizados de comportamento enquadram um tipo comportamental, cognitivo e emocional marcado por condutas anti-sociais que se começam a evidenciar em idade pré-escolar, que se tornam normalmente incompatíveis com o ambiente de sala de aula a partir da pré-adolescência, razão pela qual muitos alunos abandonam a escola precocemente.

Segundo Lopes (2009), os comportamentos exteriorizados, para além da grande possibilidade de se prolongarem no tempo, são também mais resistentes ao tratamento do que os interiorizados e, como têm impacto nos outros, são rapidamente detetados e referenciados pelos pais e professores. O autor corrobora também a ideia de que os alunos com os distúrbios exteriorizados apresentam também problemas relacionais com os pares e baixos níveis de autoestima, aos quais se encontra associada a depressão.

Sendo este fenómeno de comportamentos disruptivos tão antigo quanto a própria escola, o interesse atual não reside tanto no problema em si, mas na sua dimensão e nos fatores que motivam esses comportamentos.

#### 1.4. Causas e fatores de risco

Nos últimos anos, têm sido evidentes as preocupações dos professores, pais e educadores em relação aos comportamentos escolares dos alunos, no entanto, não há uma opinião unânime quanto às manifestações ou causas que deverão definir os problemas de comportamento, visto que comportamentos semelhantes podem ter diferentes causas (Tavares, 2010).

A pesquisa bibliográfica realizada sobre a temática permitiu-nos identificar alguns autores que escreveram sobre o tema; encontrar alguns artigos nos quais as opiniões se complementam e constatar que são vários os fatores que podem levar à indisciplina. “Trata-se de um fenómeno multidimensional e multicausal, inerente e inevitável ao funcionamento da escola” (Velez, 2010, p.18).

Hargreaves (1979, *cit. in* Velez, 2010), considera que, ainda que se verifique uma enorme diversidade na dimensão da problemática da indisciplina, ela surge desde a escola primária e se prolonga até à universidade e, ao contrário do que se poderia pensar, o aluno não é a única fonte e origem de indisciplina. Isto significa que o professor, através do seu comportamento ou dos seus atos, também pode originar delicadas situações de não obediência e de perturbação do normal funcionamento da aula.

Santos e Nunes (2006), referem que a origem dos problemas de comportamentos pode estar em diversos fatores: uns ligados ao professor, principalmente na sala de aula; outros centrados nas famílias; outros relacionados com os alunos; outros originados no processo pedagógico escolar e outros ainda alheios ao contexto escolar.

Amado (2001), apresenta diferentes fatores que podem estar por detrás desses comportamentos: fatores de ordem social e políticos (interesses, valores e vivências de classes divergentes e opostas, xenofobia, racismo, pobreza, desemprego); fatores de ordem familiar (valores familiares distintos dos valores da escola, demissão da função socializadora, funcionamento desajustado do agregado familiar); fatores institucionais formais (espaço físico, currículo desajustado aos interesses e ritmos dos alunos,

horários); fatores institucionais informais (interação e lideranças no interior do grupo turma geradoras de um clima de conflitos e de oposição às exigências da escola e de determinados professores); fatores pedagógicos (métodos e competências de ensino, estilos de relação desadequados, regras e falta de consistência na sua aplicação); fatores pessoais do professor (crenças, valores, estilo de autoridade, expectativas negativas relativamente aos alunos) e fatores pessoais do aluno (idade, sexo, autoconceito, adaptação, interesse, desenvolvimento cognitivo e moral, hábitos de trabalho, história de vida e carreira académica, problemas patogénicos).

Dias (2009, p.11), é da opinião que a estrutura familiar constitui, por vezes, “uma grande influência nos comportamentos dos alunos” nas nossas escolas. Releva ainda que:

“Os problemas que vão surgindo nas famílias podem ser a causa e contribuir para o desenvolvimento de problemas de comportamento da infância e depois na adolescência, nomeadamente indisciplina e agressividade. Entre esses factores contam-se: as características parentais (níveis educativos baixos, doenças psiquiátricas, abuso de álcool e outras drogas, criminalidade), o funcionamento da família (infelicidade conjugal, violência familiar), as condições de vida (pobreza, habitação degradada, sobrelotação da habitação) ou ainda as reacções da família a acontecimentos negativos como o divórcio ou a perda de emprego” (Dias, 2009, p.7).

De acordo com a associação portuguesa de psiquiatria da infância e da adolescência, existem vários fatores que determinam a vulnerabilidade da criança para o desenvolvimento desses problemas, como por exemplo: o temperamento difícil, a hipersensibilidade, a impulsividade, a dificuldade de autocontrolo, a dificuldade de adaptação a situações novas, as dificuldades de aprendizagem, a desvalorização, a depressão, o sentimento de não se ser amado e o sentimento de ameaça ou de maus-tratos. Segundo a mesma associação, os fatores familiares também podem propiciar ou agravar essas situações, através de formas de educação e disciplina inadequadas, tais como: a não valorização dos bons comportamentos e a crítica excessiva dos comportamentos desajustados, falta de estabelecimento claro de regras e de limites ou demasiada flexibilidade quanto ao seu (*in*) cumprimento. A um nível escolar, também são referenciados fatores de risco que tendem a agravar os sintomas, tais como: as más condições físicas da escola; o excessivo número de alunos por professor; a relação

professor-aluno; a fraca disponibilidade e motivação dos professores ou o fraco incentivo às competências da criança e do adolescente. Os fatores sócio-comunitários adversos poderão também estar associados, nomeadamente, a pobreza, o desemprego, a sobrepopulação do domicílio e o facto de se viver num bairro violento e inseguro.

Lopes e Rutherford (2001), salientam que a alteração atual de regras que conduz as relações entre adultos e crianças, situação que embora transponha a escola, apresenta um grande impacto sobre ela, sendo frequente falar-se nos intoleráveis níveis de violência escolar, de indisciplina, de problemas de comportamento. Estes conceitos são expostos pelos autores como comportamentos que os alunos manifestam nas escolas e que desafiam os objetivos essenciais do ensino.

Contudo, de acordo com Amaral (2008), é necessário ter em conta o nível de desenvolvimento das crianças e os comportamentos inerentes a determinadas idades para saber distinguir se são comportamentos ajustados à idade, acabando por desaparecer com o tempo, ou se constituem problemas de comportamento mais complexos ou ameaças às relações que a criança estabelece com quem a rodeia.

Lopes (2009), por uma questão de método, classifica os fatores que podem levar a esses comportamentos da seguinte forma: exossistémicos, macrossistémicos, mesossistémicos e microssistémicos. Essas tipologias surgem do modelo proposto por Bronfenbrenner (2006), que, ao formular a Teoria Ecológica do Desenvolvimento Humano, apresenta um “estudo científico da interacção progressiva e mútua entre o ser humano activo em crescimento e as propriedades em mudança dos cenários imediatos que envolvem a pessoa em desenvolvimento, na medida em que esse processo é afectado pelas relações entre cenários e pelos contextos mais vastos em que estes cenários estão inseridos” (Bronfenbrenner, p.40). O mesmo menciona ainda que as tipologias são organizadas como um *puzzle* onde cada peça contém ou está contida na seguinte, sendo umas mais próximas da pessoa e experienciadas por ela de forma direta, e outras mais distantes, mas influenciando na mesma as condições do seu desenvolvimento.

Assim sendo, Lopes (2009), refere-se aos fatores exossistémicos como as causas que se situam muito para além das salas de aulas, mas que se projetam nelas de forma, por

vezes, muito intensa e de onde fazem parte a alteração das relações adultos – crianças, uma vez que a tradicional família portuguesa, centralizada na figura do pai onde a autoridade deste, melhor, o autoritarismo, era inquestionável, foi substituída por uma família com um poder mais repartido, primeiro pelas mães, mas também pelos filhos.

Esta mudança deu lugar a uma relação igualitária e, em muitos casos, a uma inversão da hierarquia, sendo os filhos a impor a lei em casa. As escolas não ficaram imunes a esta alteração das relações, logo os professores perderam a posição segura em que viviam e tiveram que, de alguma forma, se adaptar. A escolaridade obrigatória é, atualmente, encarada como um dado adquirido e não como um privilégio, o que leva a que muitos alunos demonstrem uma atitude de menosprezo perante a escola. Ainda faz parte deste grupo de fatores a tolerância perante a violência, pois, em vez de se prevenir a ocorrência de comportamentos violentos e tentar perceber as causas dos problemas de forma a minimizá-los, há a tendência para desculpabilizar e desresponsabilizar os seus obreiros. Por fim, a substituição da família pela escola parece existir devido à entrada maciça das mulheres no mercado do trabalho, como também pelo facto das famílias terem a percepção de insegurança, não se sentindo à vontade para deixar os filhos sozinhos em casa ou a brincar na rua. No entanto, estas famílias, muitas vezes, protestam quanto à forma como as escolas educam os seus filhos, mas esquecem-se que são os próprios a deixá-los nas escolas, cada vez por mais tempo, abdicando assim do seu papel.

Os fatores macrossistémicos dizem respeito a variáveis exteriores à escola, nomeadamente ao nível da regulação legislativa. Deste modo, temos as mensagens relativas à gestão da indisciplina, uma vez que a forma como os responsáveis escolares falam da indisciplina e das suas sanções já levou alunos e professores a perceber que nada é devidamente sancionado, sendo que algumas consequências que os responsáveis veem como sanções são muitas vezes percecionadas pelas vítimas e pelos agressores como recompensas. Estas mensagens são sentidas por todos os que frequentam as escolas, levando-os a apresentar comportamentos que talvez não apresentariam se sentissem que certos atos são puníveis. Segue-se a escolaridade obrigatória, ou melhor, a convicção que se pode escolarizar todos os indivíduos da mesma idade, ao mesmo ritmo e com o mesmo currículo, o que é uma ilusão. De facto, quando um aluno não

acompanha as aprendizagens curriculares, a probabilidade de levantar problemas na sala de aula é elevada, sendo, de acordo com o autor, a origem fundamental dos maus comportamentos escolares. Por último, faz parte deste grupo de fatores a gestão escolar, visto que uma boa gestão pode criar boas organizações e estas, por sua vez, estimulam e moldam os seus membros.

Os fatores mesossistémicos dizem respeito a questões relativas à organização e modo de funcionamento de uma escola e também podem incluir variáveis como o local onde a escola está inserida. Segundo o autor, fazem parte destes fatores a desproteção dos professores por parte das direções (conselhos executivos) face a atitudes agressivas de alguns alunos, o estabelecimento de regras gerais e claras, embora as regras de funcionamento das escolas derivam de orientações ministeriais em geral ou do governo regional em particular. É necessário que cada escola tenha um regulamento interno que seja do conhecimento de todos e que represente o modo de funcionamento da escola, seus costumes e regras. Também faz parte deste grupo a organização das turmas num sistema totalmente inclusivo. O autor refere que a inclusão educativa, que prevê a inserção nas turmas do ensino regular de todos os alunos, como já foi anteriormente apontado, independentemente das suas competências e deficiências, representa um grave problema para o ensino, mas também para a ordem da sala de aula. O ensino fica comprometido quando os alunos apresentam imensos desníveis entre si, sendo que alguns alunos só terão alguma possibilidade de beneficiar de algo se o ensino tiver um carácter individualizado, o que é incompatível com o ensino universal. Há que ter em conta que não serão os alunos deficientes os maiores desafiadores da ordem na sala, mas sim os alunos que estão completamente desfasados do currículo escolar, mas que têm plena consciência dos seus atos.

Para finalizar, os fatores microssistémicos dizem respeito aos processos de interação que ocorrem nas salas de aula e são os professores os que melhor controlam a ação nesse contexto. Nesses é destacada a falta de preparação dos professores em matéria de organização e gestão de sala de aula, visto que, em termos de formação, não há muito investimento e a ordem e a disciplina nas salas de aula dependem muito dela. De acordo com Lopes e Rutherford (2001), há trinta anos, estava incutido no professor uma autoridade incomensurável que hoje os alunos não reconhecem. Por isso, os professores,

atualmente, têm que conquistar a sua posição perante as turmas, sendo a sua competência de gestão muito importante no cumprimento deste objetivo.

Para terminar, Lopes (2009), ainda engloba nestes fatores o insucesso académico que a par com a organização e gestão da sala de aula são duas áreas vitais quando se fala na problemática da indisciplina. Assim sendo, quer ele, quer Velez (2010), são da opinião que os alunos com elevado sucesso académico apresentam níveis de perturbação das aulas inferiores aos que são exibidos por alunos com fraco rendimento académico e a perturbação tem origem fundamentalmente nas duas variáveis referidas anteriormente: má gestão por parte do professor e/ou fraca aprendizagem. Neste sentido, Dias (2009), sublinha que é importante o estabelecimento de regras logo desde o início para uma boa gestão da sala de aula, com consequências positivas no clima da própria aula, na aprendizagem dos alunos e nas relações entre professor e alunos. Se isto acontecer de forma sucinta, as punições ou ameaças são poucas. Mostra-se assim importante a instituição de rotinas na sala de aula que vai permitir a professores e alunos investirem em matérias realmente produtivas e não perderem tempo a dar constantemente instruções que os alunos não parecem interiorizar nem aplicar.

O insucesso não é a única causa de indisciplina nas salas de aula, mas é seguramente uma das mais relevantes, uma vez que os alunos com dificuldades académicas, com o tempo, têm maiores problemas em aceder ao currículo, o que potencia os maus comportamentos (Lopes, 2009), daí a necessidade de se aprofundar mais o tema.

## **2. Insucesso escolar**

### **2.1. Definir insucesso escolar**

O insucesso escolar, segundo Alves (2010), é um tema que alimenta muitas conversas e debates, aparecendo, muitas vezes, divulgado nos meios de comunicação social, especialmente na época de exames e no final do ano letivo. É um assunto que provoca alguma preocupação nos alunos, professores ou educadores, políticos, pais ou cidadãos em geral. Mendonça (2006, p. 36), defende que o insucesso escolar, para além de se

“apresentar como um problema social, é também um problema económico cuja resolução constitui um autêntico desafio para todas as nações ao nível dos seus responsáveis políticos”.

Etimologicamente, e de acordo com o Dicionário da Língua Portuguesa (2011), a palavra “insucesso” vem do latim *insucessu(m)* o que significa “mau resultado; falta de êxito, fracasso, desastre” em oposição à palavra “sucesso”, que provém do latim *sucessu(m)*, o qual adota, entre outros, os seguintes significados “êxito, bom resultado”.

No mesmo dicionário, o termo “bom” significa “de boa qualidade; que tem bondade; competente; agradável, (...)”, e “mau”, “que exprime maldade; que não tem bons instintos; perigoso; malvado; perverso”. Mendonça (2006, p. 109), esclarece que “os termos sucesso e insucesso detêm significados que se opõem aos conceitos de bom e mau que lhes estão subjacentes”, por isso adianta que em Portugal “não existe uma unidade semântica na definição de insucesso escolar”, visto existirem vários termos associados, nomeadamente reprovações, repetência, abandono, fracasso, mau aproveitamento, mau rendimento.

Tendo em conta essas terminologias, não podemos deixar de nomear Rovira (2004, p.83), ao focar que o termo insucesso escolar “parece aludir a um *deficit* pessoal que está muito longe de ser a causa principal da maior parte do chamado fracasso escolar”. Duarte (2000, p. 28), acrescenta que o insucesso escolar se transformou “nos nossos dias numa espécie de lugar comum, objecto de ideias vagas e estereotipadas”.

Tendo em conta o exposto e a ausência de uma uniformidade concetual, consideramos oportuno salientar alguns autores para contextualizar e definir insucesso escolar, na medida em que este pode ser definido a vários níveis, sendo que, no senso comum, falar em insucesso escolar é o mesmo que falar em reprovações, mas cingir-se-á apenas a isso? Neste seguimento, Regueiras (2006), afirma que é necessário definir insucesso escolar para melhor restringir e entender as suas causas e consequências, de modo a propor estratégias que permitam diminuir os problemas de cada aluno, o que não é uma tarefa fácil para a investigação em educação, mas é, segundo o mesmo, uma tarefa obrigatória.

O insucesso escolar, segundo Rangel (1994, p.20), sempre esteve presente, desde o nascimento da instituição escolar, mas nem sempre foi visto como um verdadeiro problema. Este é um termo relativamente recente, pois, até à década de 40, este termo não era usado, pois era normal que uma grande parte dos alunos abandonasse precocemente os estudos. Mendonça (2006, p.110) vem corroborar esta afirmação ao dizer que este conceito de insucesso escolar é recente e “surge associado à implementação da obrigatoriedade escolar, decorrente das exigências da Sociedade Industrial”.

Depois da II Guerra Mundial, para Duarte (2000, p. 29), assiste-se ao “boom da educação, considerando-se que o progresso económico andaria a par do aumento da escolarização. Cria-se a ilusão de transformar a sociedade a partir da escola”. Rangel (1994, p.20), sublinha que as escolas se tornaram gratuitas, denotando-se um grande crescimento, pois o “importante era a rentabilização dos talentos, a aposta no alargamento de quadros técnicos e científicos, sendo necessário uma abertura da escola a todos através de reformas no campo educativo”.

Porém, de acordo com o mesmo, as escolas não se desenvolveram, pois acabaram por proporcionar a um número muitíssimo maior de indivíduos o mesmo tipo de ensino e de formação. Na segunda metade do séc. XIX e no início do séc. XX, continuava a existir uma desigualdade de acesso à educação entre os diferentes grupos sociais, visto que as crianças da burguesia e das camadas superiores da classe média constituíam a grande maioria. Contudo, esta "revolução" quantitativa não foi acompanhada de medidas qualitativas que dessem resposta a esta nova ideologia, o que provocou uma massificação do ensino com implicações preocupantes (Rolla, 1994). Também Mendonça (2006, p. 35), é da opinião que, a partir da “implementação da escolaridade obrigatória”, o insucesso escolar tem vindo a assumir-se como um fenómeno preocupante, tanto pela extensão que adquiriu, como pelas repercussões que tem na vida dos indivíduos e das sociedades. A partir do advento da escola de massas, as desigualdades de acesso, de sucesso e de uso da educação começaram a adquirir uma dimensão assustadora, que não assumia, antigamente, as atuais proporções, visto ser a educação, então, um “privilégio de poucos”.

Este fenómeno de "Escola para Todos" originou desigualdades de acesso e de sucesso, sendo as causas das desigualdades dos resultados escolares e sua motivação para aprender de acordo com os grupos sociais que pertenciam (Duarte, 2000, p.29). O mesmo autor aprofunda que grandes estudos de carácter sociológico, utilizando métodos estatísticos, depressa vêm contestar todas estas ideias, pois demonstram nitidamente fenómenos de desigualdade de acesso à educação entre grupos.

A partir daí, surgem vários debates e estudos no campo da sociologia da educação, surgindo investigações com abordagens contraditórias, na medida em que existem sociólogos que encaram a escola numa abordagem funcionalista, defendendo que a ideia de “progresso, traduzido por uma crescente escolarização, apagava as desigualdades sociais” e outros numa abordagem conflitualista e culturalista, bem mais crítica da escola como instituição (Duarte, 2000, p. 30). Destacam-se investigações feitas por Bernstein (1975), que defende que as formas de linguagem dependem de características culturais e não de características individuais, sendo elas as que possibilitam a aquisição ou não de competências e de Seibel (1984), que toma “como indicadores a origem sociocultural, a idade, o tipo de programa de pré-escolarização” e o tamanho da turma (Rangel, 1994, p.24). Existem também as investigações de Bourdieu e Passeron (1985), que “privilegiam os mecanismos de tipo cultural, ao invés de razões económicas, como factores explicativos das desigualdades no aproveitamento dos alunos” (Duarte, 2000, p. 30).

Posteriormente, começou-se a exigir às escolas, por razões económicas e igualitárias, que encontrassem formas para garantir o sucesso escolar de todos os seus alunos. “A culpa do insucesso escolar passou a ser assumida como um fracasso de toda a comunidade escolar” (Correia, 2007, p.19).

Segundo Azevedo (2001), o alargamento dos sistemas de ensino tem constituído, historicamente, não tanto uma função da qualidade da educação que se quer promover, mas do mandato económico dominante e do que o envolve, o adiamento da entrada no mercado de trabalho (primeiro emprego) e o aumento das taxas de escolarização, em níveis sempre mais elevados.

Rangel (1994), defende ainda que a ideologia de democratizar a sociedade a partir da escola é sintetizada por vários estudos que mostram que o livre acesso ao ensino e o insucesso firmava as desigualdades sociais, subentendendo-se assim que o problema é exterior à escola, pensamento este que, ainda hoje, justifica o existente fracasso escolar por parte dos docentes. A este propósito, consideramos propício referir Medeiros (1993 *cit.in* Mendonça 2006, p.112), quando certifica que o insucesso escolar, para os professores, se deve:

“à falta de bases, de motivações, de capacidades dos alunos ou do disfuncionamento das estruturas educativas, familiares e sociais” enquanto que para os pais e público em geral, a responsabilidade do insucesso recai nos professores, aos quais são apontados aspectos que se prendem essencialmente com as faltas, a desmotivação ou ainda a sua deficiente formação”.

Nesta sequência, Mello (1982 *cit.in* Rangel, 1994, p.37), salienta que “a escola aumenta quantitativamente, mas perde em conteúdo e em qualidade”, sendo preciso ficar cada vez mais tempo nela.

No nosso país, o estudo do insucesso escolar foi acompanhando ao dos restantes países ocidentais, apesar de haver algum atraso devido ao isolamento que se viveu até aos anos 70, sendo que os primeiros estudos que se realizaram, no sentido de se analisar a origem das desigualdades nos resultados escolares, datam de 1975. A partir dessa altura, muitos outros investigadores debruçaram-se sobre esta problemática (Rolla, 1994).

Segundo Benavente (1990), na década de 60, o insucesso é explicado de acordo com as capacidades dos alunos, pela sua inteligência, pelos seus dotes naturais, pelo nível social que pertencem e pelos estímulos que os alunos dispõem, quando estes ingressam na escola. No entanto, nos anos 70, Benavente concluiu que os alunos têm capacidades diferentes, o que obriga a terem diferentes ritmos de aprendizagem, reconhecendo-se assim a necessidade de uma diferenciação pedagógica, evidenciando o carácter ativo da escola na produção do sucesso. Para a autora, a questão do insucesso escolar pressupõe a coexistência de inúmeros fatores que incluem as políticas educativas, as questões de aprendizagem, os conteúdos e mesmo a relação pedagógica que se estabelece.

Para Fernandes (1991, *cit.in* Mendonça, 2006), a definição do insucesso escolar, advém do regime anual de passagem/reprovação dos alunos, inerente à estrutura de avaliação característica do sistema de ensino. Para Rangel (1994), a palavra insucesso, no campo educacional, significa o fracasso num exame, bem como o afastamento da escola provocado por repetências sucessivas. A mesma perspetiva é defendida por Alves (2010, p. 7), ao referir que o “termo é utilizado no âmbito do sistema de ensino-aprendizagem, geralmente para caracterizar o fraco rendimento escolar do aluno, na dificuldade que ele tem em aprender”. Todas estas definições vão ao encontro do que entendemos ser o insucesso escolar.

Ora, como já foi analisado, a educação escolar tem como finalidade instruir, estimular e socializar os educandos. Por outras palavras, visa a aquisição de determinados conhecimentos e técnicas (instrução), o desenvolvimento da personalidade do aluno (estimulação) e a interiorização de determinados valores com vista à vida em sociedade (socialização). Se algum destes objetivos, que constituem outras tantas dimensões da educação, não é atingido, pode dizer-se que há insucesso escolar (Alexandre, 1999).

A Lei de Bases do Sistema Educativo (1986), em relação a este assunto, regista que a educação deve promover o pleno desenvolvimento da personalidade, da formação do carácter e da cidadania, estimulando a formação de cidadãos livres, responsáveis e autónomos, enaltecendo ainda a dimensão humana do trabalho. Assim, com base no conhecimento destas finalidades, será possível estudar progressivamente a ação educativa de modo a avaliar o seu próprio sucesso.

A definição de insucesso escolar foi evoluindo ao longo dos tempos e, atualmente, os educadores já estabeleceram alguns casos que podem ser considerados como insucesso, propriamente dito como o desinteresse do aluno, o aluno não gostar da escola, a falta de atenção, o absentismo, as dificuldades de aprendizagem e os alunos com necessidades especiais, também são considerados como casos de insucesso, embora não se considere a deficiência como tal (Benavente, 1990).

Reunindo todas estas definições e perspetivas, Marchesi e Gil (2004, *cit. in* Branco 2012, p.19), nomeiam “a OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento

Económico) no seu relatório *Overcoming Failure at School*, o qual defende que o fracasso escolar assume-se em 3 momentos:

- 1º - No ensino obrigatório, quando o rendimento do aluno se situa abaixo da média ou há repetência do ano de escolaridade.
- 2º - Desistência do aluno antes de terminado o ensino obrigatório ou quando o termina mas sem um certificado.
- 3º - Difícil integração profissional por falta de conhecimentos que deveriam ter sido adquiridos na escola.”

O insucesso ou menor sucesso escolar são frequentes, de acordo com Matos (2009), e acarretam problemas quer para o próprio aluno quer para a sociedade e devem ser tratados como um problema de saúde. Perante uma criança com insucesso escolar, é necessário analisar todas as suas perspetivas: a dimensão do próprio – orgânica, desenvolvimento e emocional e a dimensão do ambiente – família, meio socioeconómico, escola.

Para Alexandre (1999), por um lado, são sinais indicadores de que estamos perante uma situação passageira, quando o aluno revela sofrimento e desgosto pelo seu fraco rendimento escolar, quando apresenta sintomas depressivos, mas tenta resolver ativamente o problema, pede ajuda e mostra-se desejoso de a aproveitar. Por outro lado, são sinais indicadores de uma situação que se tende a tornar permanente, quando, para encobrir o seu fraco rendimento escolar, o aluno não expressa sofrimento e desgosto, antes, procura todo o género de justificações e desculpas, geralmente não adequadas à realidade. Não procura soluções nem pede ajuda e, se a tem, não a aceita, tomando sempre atitudes negativas perante qualquer tipo de solicitação ou trabalho escolar. Além disso, não se notam indícios de melhoria, antes enfrenta uma situação permanente com ligeiras variações.

Nesta linha, Alves (2010, p.8), observa que as crianças com fraco rendimento escolar, por vezes, são inquietas, turbulentas, distraídas e dependentes do adulto e menciona um estudo que foi feito por Munsterberg (2009), num grupo de crianças com idades

compreendidas entre 6 e 12 anos com insucesso escolar, onde verificou os seguintes tipos de comportamento:

- “ 1– Desassossego: hiperactividade, distração;
- 2– Pouca tolerância à frustração: incapacidade para aceitar um insucesso ou uma crítica, hipersensibilidade;
- 3– Irritabilidade: pouco controlo interior, impulsividade, birras;
- 4– Ansiedade: tensão, constrangimento;
- 5– Retraimento: passividade, apatia, depressão;
- 6– Agressividade: comportamento destrutivo, murros, mordidelas, pontapés;
- 7– Procura constante de atenção: absorvente, controlador, impertinente;
- 8– Rebelia: desafio à autoridade, falta de cooperação;
- 9– Distúrbios somáticos: gestos nervosos, dores de cabeça, dores de estômago, tiques, chupar o dedo, tamborilar com os dedos, bater com os pés, puxar ou enrolar o cabelo;
- 10– Comportamento esquizóide: passar despercebido, falar sozinho, contacto com a realidade desorganizado e fraco, comportamento estranho;
- 11– Comportamento delinquente: roubar, provocar incêndios;
- 12– Autismo: incapacidade de relacionar-se com os outros, inconformista em último grau, procura da satisfação dos impulsos interiores chegando mesmo à rejeição do mundo exterior, inflexibilidade extrema, inadaptação, incapacidade de aprender pela experiência, falta de afecto, incapacidade de comunicar verbalmente.” .

Alguns estudos mostram que são vários os países que se debatem com o insucesso escolar, países como os Estados Unidos da América, Canadá, Dinamarca e França, isso não é um problema somente português, mas em Portugal o insucesso escolar assume uma maior gravidade (Lopes, 2009).

Apesar dessa severidade, aparecem também na literatura alguns traços de evolução. Um deles foi um estudo publicado em 1996 no qual Benavente concluiu, que, comparando Portugal à Alemanha, Holanda, Suécia, Suíça e Estados Unidos da América, países estes com indicadores de desenvolvimento muito superiores aos portugueses, a literacia evoluiu positivamente nas últimas gerações (Regueiras, 2006).

Ramos (2011, p.32), por sua vez, realça que, nas últimas décadas, se registou uma forte diminuição da taxa de analfabetismo em Portugal, um aumento significativo de matrículas no ensino oficial e um crescimento vagaroso da taxa de escolaridade da população.

De acordo com o documento Estado da Nação (2012, p.188,189), os dados resultantes da "*Education at a Glance: OECD Indicators 2012*", no qual são tornados públicos os mais importantes indicadores sobre o estado da nossa escola e cede informações que tornam possível uma análise prática acerca das adversidades com as quais nos debatemos, mostram que Portugal tem uma das taxas mais baixas de conclusão de ensino secundário na sua população entre 25-34 anos, sendo os homens os que mais abandonam o ensino.

Quanto ao ensino universitário, o nosso país apresenta taxas de frequência abaixo da média da OCDE (25% comparadas com 38% entre os 25-34 anos), não obstante se encontra entre os sete países com maior crescimento na formação superior, sendo que a maior parte dos estudantes que frequenta o Ensino Superior em Portugal é de famílias com um nível de escolaridade baixo. O mesmo documento indica que a OCDE tem aconselhado que, "à semelhança do que acontece noutros sistemas educativos, se privilegie a intervenção educativa e pedagógica aos primeiros sinais de dificuldade, prevenindo a acumulação dos atrasos que estes dados revelam" (p.112).

Jesus (2011), na Lusa, expõe que o abandono escolar em Portugal está a diminuir, sendo apontado pelo *Eurostat* como o país que registou a "maior queda" nos últimos anos, no entanto ainda está entre os três piores da Europa. O documento aponta Portugal como o país que registou a "maior queda", passando de 38,8% os casos de abandono em 2005 para 20,8% em 2012. O estudo mostra ainda que são os rapazes que têm mais dificuldade em concluir os estudos. Em Portugal, 27,1% de homens e 14,3% de mulheres tinham abandonado precocemente a escola.

Azevedo (2001), faz um reparo para o facto do súbito aumento da taxa de sucesso poder apenas refletir um conjunto de medidas administrativas que encobrem o verdadeiro problema, que é o de promover o desenvolvimento adequado de todas as crianças, mesmo das que têm dificuldades de aprendizagem. Desse ponto de vista, resultam apenas melhorias quantitativas do sistema educativo, mas importa, sobretudo, fazer com que todos os responsáveis pela educação se preocupem mais com a evolução qualitativa do sistema. O compreender as principais finalidades da educação ainda está comprometido, exigindo um maior esforço nacional (Azevedo, 2001).

Tendo em conta o exposto, Regueiras (2006), diz que sem um investimento sério na educação básica não será possível mudar o nosso panorama, há que ter como referência outros países da Europa onde a primazia é a qualidade e onde existe a competitividade e a vivência de uma democracia mais plena.

De uma forma geral, o conceito de insucesso escolar “não se esgota em indicadores objetiváveis, traduzindo-se por um lado nas taxas de retenção e de abandono escolares e por outro na não progressão de estudos, na má preparação para o ensino superior e para a vida ativa ou no não atingir de metas individuais” (Branco, 2012, p.19).

Torna-se, pois, difícil definir e delimitar as responsabilidades deste fenómeno, porque estamos perante um problema complexo que se produz através de uma teia de causalidades. Deste modo, o insucesso escolar é o resultado de um conjunto de fatores que atuam de modo coordenado, já que nenhum deles, tomado isoladamente, o conseguiria provocar (Rovira, 2004). Pode dizer-se que o insucesso escolar é o estado resultante de não se alcançar as finalidades da educação, por isso, torna-se importante o

aprofundamento do seu conhecimento, bem como das suas causas e fatores, no sentido de uma melhor instrução de todas as tarefas educativas (Matos, 2004).

## **2.2. Condicionantes do insucesso escolar**

O insucesso escolar é um problema frequente na infância e na adolescência e influencia o sucesso pessoal, profissional e a integração social não surge naturalmente, nem é previsível socialmente. Trata-se de um fenómeno produzido pela ação do Homem. Assim, por não ser desejável, ninguém assume a responsabilidade da sua produção e dá a sensação que é um facto espontâneo e natural imposto aos alunos, ficando por norma os fatores que o provocam, fora do seu controlo e da sua responsabilidade (Rovira, 2004).

Segundo Palácios (2004), o problema do insucesso escolar possui inúmeras causas, com variadas repercussões onde nenhum elemento pode ser considerado isoladamente.

Matos (2009), refere que existem fatores causais do indivíduo, como as doenças orgânicas, as perturbações do desenvolvimento, emocionais e do comportamento, que é importante determinar para que se possa intervir de forma atempada e eficaz. O autor menciona ainda que todos estes fatores orgânicos contribuem para uma alteração nos processos cognitivos inerentes à aprendizagem ou seja, manifestam-se em Perturbações do Desenvolvimento.

Matos (2009), lembra que há acontecimentos na vida das crianças e dos jovens que podem levar a transformações emocionais, que, por sua vez, prejudicam temporariamente o desempenho escolar. São qualificadas como Perturbações da Adaptação e caracterizam-se por tristeza e/ou ansiedade e/ou comportamentos disruptivos, que aparecem como uma reação a um acontecimento desfavorável na sua vida. Nestes incluem-se a morte de um familiar, acidente ou doença grave, separação dos pais, mudança de casa, mudança de escola. Estes fatores afetam em maior ou menor grau o desempenho escolar. Qualquer fator adverso tem repercussões significativas no desempenho de indivíduos com perturbações de desenvolvimento ou emocionais.

Sintetizando, o autor relata que há insucesso escolar sempre que um aluno apresenta dificuldades em acompanhar a aprendizagem. Essas dificuldades provêm de fatores sociais, económicos, familiares e culturais, ou seja, variáveis do ambiente.

De acordo com Camacho (2010), os atrasos do desenvolvimento cognitivo e a instabilidade característica da adolescência colocam os alunos como um dos agentes responsáveis pelo insucesso escolar. Também o fraco acesso a oportunidades e ao material escolar, a falta de acompanhamento nos estudos, fracas expectativas, muitas vezes fruto de hábitos culturais, e a relação com os colegas contribuem para o insucesso (Matos, 2009).

Ainda existe um enorme grupo de alunos que não apresenta sucesso em termos educativos e que é caracterizado por apresentar diferenças individuais, muitas vezes não suscetíveis da alçada do estatuto de Necessidades Educativas Especiais. Estes têm características de aprendizagem diversas e não se integram bem no ambiente escolar, logo, não adquirindo bons resultados académicos. Estas dificuldades de integração e de sucesso figuram, para muitas crianças, um grande risco de exclusão e de abandono escolar, uma vez que os mesmos congregam um conjunto de fatores de risco de insucesso (Regueiras, 2006).

Na comunidade educativa permanece ainda a convicção de que as turmas são homogéneas, muito embora esta posição tenha sido banida do discurso de quase todos os docentes. É com a Declaração de Salamanca (1994) e, posteriormente, a nível nacional, com a publicação do Decreto-Lei 319/91, de 23 de agosto, que regulamentava a integração dos alunos portadores de deficiência nas escolas regulares, tendo sido revogado pelo Decreto-Lei 3/2008, de 7 de janeiro e, atualmente, na Região Autónoma dos Açores, com a aprovação do Decreto Legislativo Regional nº 15/2006/A, de 7 de abril, que consolida uma reforma na educação especial e no apoio educativo no sistema educativo açoriano, que se tenta operacionalizar a implementação de uma escola inclusiva, centrada na procura de estratégias eficazes para as problemáticas de cada aluno e não focalizada em soluções universais (1999, Stainback & Stainback, *cit.in* Regueiras, 2006).

De facto, com a maioria das crianças e jovens nas escolas, assistimos atualmente à multiplicação dos problemas a enfrentar e a um notável aumento do esforço pedido aos professores na busca das referidas estratégias (Regueiras, 2006).

Camacho (2010), também indica a família como um dos principais agentes para o insucesso. Os pais autoritários, os conflitos familiares e os divórcios fazem parte de uma extensa lista de causas que podem levar a que o aluno se sinta rejeitado, e comece a desinteressar-se pelo seu percurso escolar, adotando um comportamento indisciplinado. Matos (2009), ainda menciona as famílias disfuncionais, negligentes e maltratantes, a pobreza e a falta de condições económicas.

Morin (*cit.in* Rovira, 2004), também refere que são as situações sociais, familiares e escolares que atuam conjuntamente, provocando o insucesso escolar, visto que o insucesso e o sucesso escolar são o resultado da interação entre as estruturas familiares motivadas por contextos económicos, sociais, culturais.

A origem social dos alunos, bem como a demissão dos pais da educação dos filhos têm sido as causas mais usadas para justificar os piores resultados.

Para Camacho (2010), a escola também é um agente responsável, pois verifica-se que um elevado número de alunos por escola e por turma, o que leva a um aumento dos conflitos e ao decréscimo do rendimento académico de cada aluno. Também a composição de turmas demasiado heterogéneas promove dificuldades de gestão da aula por parte do professor e uma maior união do grupo turma, o que determina um clima escolar pouco apelativo e baixas expectativas dos alunos em relação à escola.

Desta forma, o aluno, confrontado muitas das vezes com o seu insucesso escolar, revolta-se contra as regras e aos objetivos da escola, adotando novos comportamentos que podem ser marginais (Lourenço & Paiva, 2004). À escola compete promover a aquisição de saberes, o desenvolvimento de competências, de comportamentos e atitudes que permitam exercer uma cidadania consciente (Azevedo, 2002).

De acordo com a Lei de Bases do Sistema Educativo (1986), a escola deve proporcionar uma educação de qualidade e igualitária para todos os alunos, de modo a que todos tenham as mesmas oportunidades e obtenham sucesso.

Também o professor pode contribuir para o insucesso escolar devido à desadequação de algumas práticas pedagógicas, à deficiente formação, aos fracos recursos didáticos, à comunicação inadequada face às características da turma ou de cada aluno, às expectativas criadas no início do ano letivo em relação aos alunos e à própria avaliação (Matos, 2009).

Igualmente à crescente feminização do ensino é também atribuída a culpa pelo insucesso. As professoras, conforme apontam alguns estudos, parecem ter uma maior preferência pelas raparigas, o que poderá explicar o melhor aproveitamento destas face ao conseguido pelos rapazes, os mais penalizados.

Na opinião de Lourenço e Paiva (2004), não podemos descurar que os alunos são a razão de ser de todo o sistema educativo, logo são considerados os protagonistas do ato de educar e de formar. Cada vez mais a população escolar caracteriza-se, socialmente, pela sua diversidade, ou seja, nas nossas escolas encontram-se crianças e jovens que pertencem a diversas classes sociais, assim como estudantes provenientes de diversos ambientes familiares distintos. Cabe ao professor assumir que não há alunos homogéneos no que respeita a comportamentos, a objetivos individuais e a nível cultural e contrariar a ideia de que o ato de ensinar/aprender se materializa numa simples transmissão de conhecimentos. Tem de ter em conta que os alunos vão para a escola para “saber ser” pessoas e cidadãos e não para “saber” o que vem nos livros.

Da mesma forma, os currículos estão desarticulados dos programas, são demasiado extensos e há elevadas cargas horárias semanais. Simultaneamente, as dificuldades de inserção no mercado de trabalho podem também representar o desajustamento da preparação ministrada pela escola às exigências do mesmo. Assim, o nosso sistema educativo não oferece uma rápida integração por parte dos jovens no mundo do trabalho, levando à desmotivação e ao descrédito destes perante a escola (Camacho, 2010).

De acordo com Camacho (2010), a própria sociedade atual assenta num conjunto de valores que desencoraja o estudo e promove o insucesso escolar. Diversão, individualismo e consumismo são três dos valores essenciais da sociedade atual, que são os opostos ao que a escola significa: atitudes refletidas, procura continuada do saber e de valores, responsabilidade, etc.. Estas causas descritas, como é de prever, têm consequências das quais destacamos o abandono escolar, as sucessivas reprovações e a mudança dos alunos para tipos de aprendizagem menos exigentes, tais como o ensino profissional.

Roeser e Eccles (2000), também defendem que as dificuldades comportamentais e emocionais originam problemas académicos e estes afetam os sentimentos e os comportamentos das crianças. Tais dificuldades podem expressar-se de forma interiorizada ou exteriorizada. Segundo os autores, as crianças que apresentam baixo desempenho escolar, e atribuem isso à incompetência pessoal, adotam sentimentos de vergonha, dúvidas sobre si mesmas, baixa autoestima e distanciamento da aprendizagem, caracterizam-se por ter problemas emocionais e comportamentos intrínsecos. Aquelas que atribuem os problemas académicos à influência externa de pessoas hostis experimentam sentimentos de raiva, distanciamento das aprendizagens, expressando hostilidade em relação aos outros, caracterizam-se por ter comportamentos extrínsecos. Relatam ainda que os sentimentos de frustração, inferioridade, raiva e agressividade diante do fracasso escolar podem resultar também em problemas comportamentais.

Qualquer fator adverso tem repercussões mais significativas no desempenho de indivíduos com perturbações de desenvolvimento ou emocionais e comportamentais prévios do que nos que não têm qualquer problema (Roeser & Eccles, 2000).

A tolerância da criança à frustração é muito mais fraca que a do adulto. Por isso, perante a depressão ou qualquer tipo de sofrimento, as defesas, geralmente, são muito fortes. As crianças rejeitam o insucesso. No seu comportamento, não se vislumbra a sua aceitação. Muitas vezes, desviam a agressão para o trabalho escolar, menosprezando-o ou desvalorizando-o, para evitar sentimentos insuportáveis de frustração e de impotência. Com as suas atitudes provocantes ou indiferentes, defendem-se de uma depressão muito

profunda. A vivência do insucesso escolar é sentida como uma ameaça, como um perigo interior, como uma fonte de sofrimento de que precisa se defender (Alexandre, 1999).

Praticamente ninguém é indiferente a esta problemática, uma vez que, sendo-se aluno, professor, ou simplesmente familiar de alguém que frequenta uma escola, é-se mais ou menos afetado pelo que se faz ou diz.

A revisão da literatura mostrou que não existem teorias consistentes e abrangentes na área, ou seja, somente existem fragmentos teóricos, guias não aprofundados ou ideias vagamente relacionadas com o problema em estudo.

### **2.3. Problemas de comportamento *versus* insucesso escolar**

Como se verificou anteriormente, os comportamentos disruptivos têm vindo a assumir-se como um grande problema nas escolas, comprometendo gravemente a aprendizagem que nelas ocorre, daí também o aumento das investigações que partem da suposição de que os comportamentos na escola estão associados ao desempenho académico.

Para Lourenço e Paiva (2004), esses problemas de comportamento são uma realidade erigida na própria sala de aula, resultado de um processo de interação entre professores e alunos que possuem expectativas recíprocas, percepções e pontos de vista muito próprios.

Segundo Lopes (2002), o aumento dos comportamentos disruptivos no espaço escolar está também relacionado com o aumento da permanência dos alunos na escola, devido à implementação da escolaridade obrigatória, e parece agravar-se com o desfasamento de muitos alunos quanto ao currículo que lhes é imposto. Ter de permanecer num espaço que não corresponde aos anseios pessoais, de não corresponder às expectativas dos pais e dos professores terá em muitos casos como efeito a decepção e a depreciação pessoal.

Nunes (2006), salienta que os problemas de comportamento na escola não são fenómenos estáticos, ou seja, nem sempre mantiveram as mesmas características ao longo das últimas décadas. Não há “receitas” para as situações de indisciplina, uma vez

que estas são relacionais e circunstanciais. Por outras palavras, uma análise às situações de indisciplina exige o conhecimento das características da situação e dos alunos.

Considera-se que a escola pode combater esses comportamentos se desenvolver competências comportamentais e sociocognitivas que ajudem os alunos a tomar decisões conscientes; facultar a aquisição de competências de regulação emocional e de autocontrolo; apoiar a aquisição de competências sociais e de resolução de problemas; facilitar um melhor autoconhecimento dos seus domínios emocionais e despertar para o reconhecimento dos fatores que podem desempenhar uma influência nos comportamentos. Quando comportamentos violentos são executados por crianças e por adolescentes, é inevitável questionar porque é que isto ocorre e o que pode ser feito para reduzir a sua possibilidade de ocorrer. Assim sendo, só com um conhecimento mais profundo de alguns dos fatores que poderão estar por detrás de tais comportamentos é que se pode agir de uma forma consciente e produtiva (Lourenço & Paiva, 2004).

De acordo com os mesmos autores, estes problemas comportamentais observados nos variados contextos transformam-se frequentemente em insucessos quer na vida social e emocional quer na vida académica dos indivíduos. O insucesso escolar, sobretudo se for continuado, é um trajeto que cria frustrações e ansiedades.

Neste seguimento, Alves (2010, p. 10), salienta que para “enfrentar o insucesso escolar, a criança deve ter confiança em si e sentir-se segura. Para que a sua autoestima se desenvolva é importante ter uma boa relação com os pais, familiares, professores ou outras pessoas que a rodeiam. Um clima emocional estável reduz a ansiedade, a agitação, o desassossego. A criança precisa saber em quem pode confiar, o que pode ou não fazer e ter limites bem definidos”.

Por sua vez, Lopes e Rutherford (2001), apresentam seis estratégias eficazes de modificação de comportamento, dependendo do mérito de cada uma delas da situação e do aluno perturbador, sendo elas:

- a) reforço social;
- b) gestão de contingências;

- c) contratos comportamentais;
- d) sistema de créditos;
- e) ensino positivo;
- f) autogestão.

O reforço social consiste em dar uma resposta socialmente recompensadora a um indivíduo, como por exemplo um sorriso, um presente, um elogio, usar a expressão “bom trabalho”, marcar um “Bom” no trabalho (...). Estes são alguns exemplos de reforços sociais, onde se incluem os elogios, a atenção e o feedback positivo e estão ao alcance dos professores, os quais, muitas vezes, não os conseguem utilizar. Esquecem-se muita vez da atenção que deveriam dar aos seus alunos talvez devido ao esforço que fazem para ensinar e à rotina diária (Lopes & Rutherford, 2001, pp.81-82).

A gestão de contingências é uma técnica utilizada para fortalecer os comportamentos prováveis (agradáveis) para promover outros comportamentos menos prováveis. É uma forma de gerir as contingências num ambiente lúdico, não desencadeando cenas emocionais perturbadoras para professores e alunos. Os professores no seu dia a dia utilizam com frequência a associação entre os comportamentos de alta probabilidade e os de baixa probabilidade ao utilizar frases do tipo “quando terminarem o trabalho de matemática podem ir para o recreio”, “se fizerem os trabalhos em silêncio podem ir para o computador”. Como os alunos com problemas de comportamento e de aprendizagem apresentam uma aversão às tarefas escolares, torna-se necessário analisar caso a caso os comportamentos de alta e de baixa probabilidade (Lopes & Rutherford, 2001, pp.91-93).

O contrato comportamental é um acordo escrito entre duas ou mais pessoas, sendo uma derivação da gestão de contingências. Nele estipulam-se as responsabilidades das pessoas, tanto no que respeita a um determinado comportamento, como ao reforço pela sua realização. No entanto, a elaboração e a utilização destes contratos devem ser cuidadosamente ponderadas em função da idade e do seu nível de desenvolvimento (*idem*, p.96).

O sistema de créditos “é uma forma mais elaborada de utilizar o reforço na aula. Consiste em entregar ao aluno um determinado número de créditos” (cartões, bilhetes,

estrelinhas, etc.) após a realização de um comportamento positivo. Assim, não só o indivíduo se sente mais motivado a comportar-se de uma determinada forma, como o comportamento, uma vez instituído, resiste à extinção, mesmo que mais tarde o reforço seja retirado (*idem*, p.100).

O ensino positivo é mais uma atitude do professor perante os alunos, com grandes sequelas ao nível dos resultados comportamentais e académicos. “Quanto mais experiência tem o professor, mais provável é que se aperceba não só dos problemas comportamentais dos alunos como dos efeitos do meio sobre esses problemas” (*idem*, p.108).

Por fim, a autogestão e automotivação para a mudança é indispensável para a transformação de comportamentos perturbadores. “Deixar os alunos envolverem-se na gestão do próprio comportamento pode constituir uma forte motivação para o processo de modificação de comportamento na aula, uma vez que, como qualquer pessoa, gostam de se pronunciar sobre o que lhes diz respeito”. São os professores que organizam o dia, escolhem as matérias e os materiais, é raro os alunos, especialmente no 1º ciclo, tomarem parte no planeamento da educação. No entanto, se o professor puder ajudar os alunos a desenvolver competências de autogestão, vai ajudá-los a adquirir um melhor controlo sobre as suas vidas e aprender a assumir a responsabilidade pelos seus atos (*idem*, pp.114-115).

Pois, normalmente, o insucesso escolar deve-se ao facto de não se pensar nas verdadeiras necessidades das crianças. Muitos alunos estão desiludidos com a sua escola (currículo, atividades extracurriculares, professores, etc.), ou seja, estão aborrecidos na escola e, conseqüentemente, o respeito pelo professor deteriora-se.

De acordo com Veiga (2001), muitos alunos não aprendem, porque a escola os fez acreditar de que não são capazes, não porque não tenham capacidades para o fazerem. Este fenómeno conhecido como efeito de Pigmalião é compreendido na literatura, como o efeito que um pré-conceito em relação a um aluno pode ter nas apreciações que o professor fará a seu respeito e é reconhecido por muitos autores como uma consequência para o comportamento disruptivo dos indivíduos na escola.

Para Lopes (2002), cabe ao professor promover comportamentos ajustados do ponto de vista social, desenvolvendo nos alunos atitudes e valores dirigidos para a promoção do bem-estar. Para isso, o professor tem que organizar, gerir e ensinar o grupo turma, tendo em vista as suas aprendizagens e motivações.

O mesmo autor relata ainda que a educação e os comportamentos das crianças são transmitidos essencialmente por imitação, sendo os modelos naturalmente os adultos. Na sala de aula, estes comportamentos estão ligados às relações que se desenvolvem quer entre professor-alunos, quer entre pares e não através das disciplinas existentes no seu currículo académico. Por isso, a escola tanto pode apresentar-se como um fator de risco para o aparecimento de problemas de desenvolvimento como um fator protetor contra um desenvolvimento desfavorável.

Muitas das características da escola podem contribuir para o absentismo sabendo que pode influenciar o (in)sucesso escolar (Fonseca, 1999, *cit.in* Correia, 2007). Para Taveira (1990), o absentismo pode resultar da deterioração das relações entre alunos e professores, sendo que a sua influência na realização escolar parece ser mais evidente nos alunos com problemas de comportamento.

Dado que o gosto pela escola promove a aquisição de aprendizagens, esta deverá ser um espaço de convívio, de bem-estar e de segurança para os alunos, pois, assim, contrariará a intenção de abandono escolar dos alunos, de insucesso e de perda de oportunidades (Lourenço & Paiva, 2004).

Por isso, para que haja sucesso, é necessário que a aprendizagem tenha um carácter lúdico e emocional. O sucesso implica superar um obstáculo que deverá ser enfrentado com atitude, sendo esta a base da motivação para a aprendizagem (Fonseca, 1999, *cit.in* Correia, 2007).

Desta feita, lutar pelo sucesso ou evitar o insucesso constituem os principais objetivos na sala de aula, ou seja, a motivação para evitar o insucesso sobrepõe-se à motivação para o sucesso (Lopes, 2009).

Para isso, é necessário educar e, de acordo com Antunes (2002), ensinar não é fácil, mas educar é ainda mais difícil, visto que educar é estimular a aquisição de saberes e o desenvolvimento de competências, é estimular a aquisição de atitudes e de comportamentos, capazes de criar cidadãos responsáveis com uma capacidade renovada de vida em comum, alcançando assim o sucesso educativo.

O sucesso educativo é o resultado de um processo onde intervêm a escola, a sociedade em geral e particularmente a família e deve representar para o indivíduo a aquisição da capacidade de compreender o que se passa à sua volta; de aprender a fazer para poder agir; de aprender a viver com os outros a fim de poder participar da vida em comum e de aprender a ser. Os sujeitos mais motivados para a realização apresentam um desejo de sucesso superior ao medo do fracasso (Correia, 2007).

## II – ABORDAGEM EMPÍRICA

### 1. Problemática

A temática de problemas de comportamento, bem como de insucesso escolar tornaram-se relevantes pela sua importância na vida profissional, pessoal e social dos docentes e discentes. Matos (2009), acredita que o insucesso escolar acarreta problemas quer para o aluno quer para a sociedade. Lourenço e Paiva (2004), também são de opinião que os problemas de comportamento existentes em variados contextos se transformam, normalmente em insucessos na vida social, emocional e na vida académica dos indivíduos. No entanto, podem ser vários os fatores que influenciam os problemas comportamentais (Amado, 2001; Lopes & Rutherford, 2001; Santos & Nunes, 2006; Dias, 2009; Lopes, 2009), como também o insucesso escolar dos alunos (Lourenço & Paiva, 2004; Regueiras, 2006; Matos, 2009; Camacho, 2010).

Assim sendo, ainda que “condicionado pela sua finalidade” de estudar uma realidade escolar muito específica (Pardal e Correia, 1995, p.13), o presente trabalho elegeu o seu objeto de estudo (Quivy & Campenhout, 2005), escolhendo uma problemática com que cada vez mais nos confrontamos (nós professores), no decorrer do nosso exercício profissional: problemas de comportamento e insucesso escolar e, de uma forma modesta, procura verificar se os problemas comportamentais são exteriorizados e se estão diretamente relacionados com o insucesso escolar, identificar quais os fatores que os professores consideram que mais influenciam os problemas de comportamento dos alunos e quais as estratégias que indicam para os colmatar. Entendemos que um tema para investigação é mais difícil do que parece à primeira vista, mas deve estar relacionado com problemáticas vindas de uma experiência pessoal ou profissional, assim, diminuem-se os laços entre a vida pessoal e profissional e o objeto que se propôs estudar, fortalecendo o processo de investigação (Bell, 2004; Craveiro, 2007; Rafisa, 2012).

Deste modo, a escolha do percurso investigativo deveu-se, ao facto de, pela prática acumulada, a presença de problemas de comportamento em contexto escolar e educativo

ser, atualmente, um dos temas que mais preocupa os professores, pais e até alguns alunos, por não haver consenso quanto às causas para o aumento de alunos com esta problemática e por, nos últimos dois anos, termos integrado um dos órgãos de administração e gestão da unidade orgânica onde decorreu o estudo, o qual se dedica, periodicamente, à análise das estatísticas alusivas ao sucesso escolar, dos relatórios referentes a participações disciplinares e respetivas medidas aplicadas e à ponderação da implementação de turmas abrangidas por percursos alternativos, denominadas por “turmas do Programa Oportunidade”, que visam, de acordo com a Portaria nº 64, de 22 de julho de 2011, revogada pela portaria nº 60, de 1 de agosto de 2013, “responder de forma adequada às necessidades formativas dos alunos que revelaram, num determinado momento do seu percurso escolar, particulares dificuldades de aprendizagem”.

Tendo em conta a pertinência da problemática e as nossas motivações pessoais e profissionais de contribuirmos para o aprofundamento do conhecimento da realidade onde exercemos funções, desde o início, considerámos que a Escola Básica Integrada de Rabo de Peixe, que se integra num meio sociocultural problemático, caracterizado pela existência de muitas famílias desestruturadas onde, algumas vezes, as necessidades básicas para um desenvolvimento harmonioso de uma criança ficam muito aquém do desejado (afeto, atenção, compreensão, apoio), seria o cenário indicado para os objetivos pretendidos.

Depois de clarificada a problemática e as nossas motivações, apresentam-se, de seguida, as perguntas de partida:

- Será que os alunos com insucesso escolar apresentam mais problemas comportamentais?
- Com que problemas comportamentais se deparam os professores na sala de aula?
- Quais os fatores que os professores consideram que mais influenciam os problemas comportamentais dos alunos?

## **2. Objetivos de estudo**

Durante uma investigação, na opinião de Almeida e Freire (2000), o investigador é orientado por determinados objetivos operacionais que dependem da natureza dos fenómenos e das variáveis existentes e podem ser apresentados de uma forma mais descritiva ou explicativa.

### **2.1. Objetivo geral**

– Procurar perceber se os alunos com insucesso escolar (baixo rendimento escolar) apresentam problemas comportamentais e aprofundar as causas percecionadas e explicitadas pelos mesmos

### **2.2. Objetivos específicos**

- Perceber se os problemas comportamentais estão diretamente relacionados com o insucesso escolar (baixo rendimento escolar);
- Identificar quais os fatores que os professores consideram ser os mais influenciadores dos problemas de comportamento dos alunos e quais as estratégias que indicam para os colmatar.

## **3. Método**

Com base nos objetivos definidos, esta investigação foi planificada procurando conjugar-se as opções metodológicas e técnicas que se mostraram mais funcionais e produtivas. A mesma enquadra-se numa abordagem descritiva, onde existe uma exposição de uma “eventual relação entre fenómenos, identificando os componentes descritivos dos fenómenos, as suas características e o grau de variação conjunta que podem apresentar” (Almeida & Freire, 2000, p.25). Deste modo, e tendo em conta que neste trabalho se pretende descrever como se manifesta determinado fenómeno e medir

o grau de relação (ou verificar a inexistência de relação) entre dois ou mais conceitos, num determinado contexto, a abordagem metodológica, para além de ser mista, também é do tipo correlacional e exploratório (Audy, 2006), pois, segundo Almeida e Freire (2000, p.95), com este método consegue-se ir para além da mera descrição de fenómenos, visto que o investigador consegue estabelecer relações entre as variáveis, quantificando, inclusive, tais relações.

Finalmente, o presente estudo insere-se numa abordagem de tipo “estudo de caso”, na medida em que se circunscreve apenas a escolas de uma unidade orgânica (Escola Básica Integrada de Rabo de Peixe). Este tipo de estudos corresponde a um modelo de análise intensivo de uma situação em particular, recorrendo a várias técnicas, para recolha de informação diversificada de acordo com o quadro teórico existente e as hipóteses elaboradas (Pardal & Correia, 1995, p.23). Complementando, Craveiro (2007, p.206), refere que “o estudo de caso é uma abordagem metodológica que permite analisar com intensidade e profundidade diversos aspectos de um fenómeno, de um problema, de uma situação real: o caso”. Neste contexto, Yin (2005, *cit. in* Craveiro 2007, p. 206), define estudo de caso como “uma investigação empírica que estuda um fenómeno contemporâneo dentro do contexto de vida real de vida, especialmente quando as fronteiras entre o fenómeno e o contexto não são absolutamente evidentes”.

Para Almeida e Freire (2000, p.111), este tipo de estudo é pouco frequente, visto que “a validade externa dos resultados e das conclusões” é baixa”, no entanto, já vem sendo mais utilizado em estudos no âmbito das ciências humanas e sociais como procedimento de análise da realidade (Serrano, 2004). Este mesmo autor salienta ainda que, devido às inúmeras possibilidades de estudo e compreensão da realidade social e profissional, este método tem sido usado com maior frequência no campo da investigação em educação. Neste sentido, o mesmo foi escolhido para este estudo, por permitir compreender numa situação, o particular na sua complexidade, recorrendo a métodos qualitativos e quantitativos, ao mesmo tempo que pode abrir caminho, embora muito limitadas, “a algumas generalizações empíricas, de validade transitória” (Pardal & Correia, 1995, p.22).

Os mesmos autores mencionam que os estudos de caso podem e devem ser orientados por um esquema teórico, capaz de orientar a recolha de dados, e apoiar-se em hipóteses ordenadamente construídas, não tendo que se ver circunscritos a uma simples descrição de situações.

Assim sendo, perante os objetivos supracitados e seguindo uma abordagem quantitativa, foram constituídas as seguintes hipóteses:

H1 - Os alunos das turmas com baixo rendimento escolar apresentam mais comportamentos disruptivos do que os alunos das turmas com bom rendimento escolar.

H2- Os problemas comportamentais estão relacionados com o mau rendimento escolar dos alunos

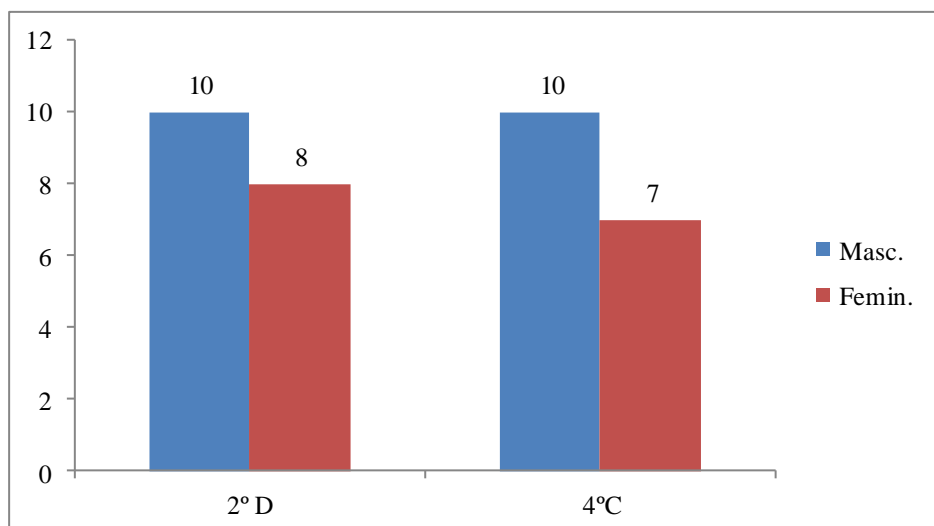
Uma investigação deve, logo de início, apresentar uma ou mais hipóteses, pois a sua importância, de acordo com Pardal e Correia (1995, p. 14), resulta essencialmente pelo facto delas serem um “instrumento orientador da investigação que facilita a seleção dos dados e a organização da sua análise” e se “tornada possível por uma teoria, permite pô-la à prova e, refutada ou aprovada, do confronto entre teoria e realidade empírica, poderá tornar possível a formulação de novas hipóteses”.

#### **4. Caracterização da amostra**

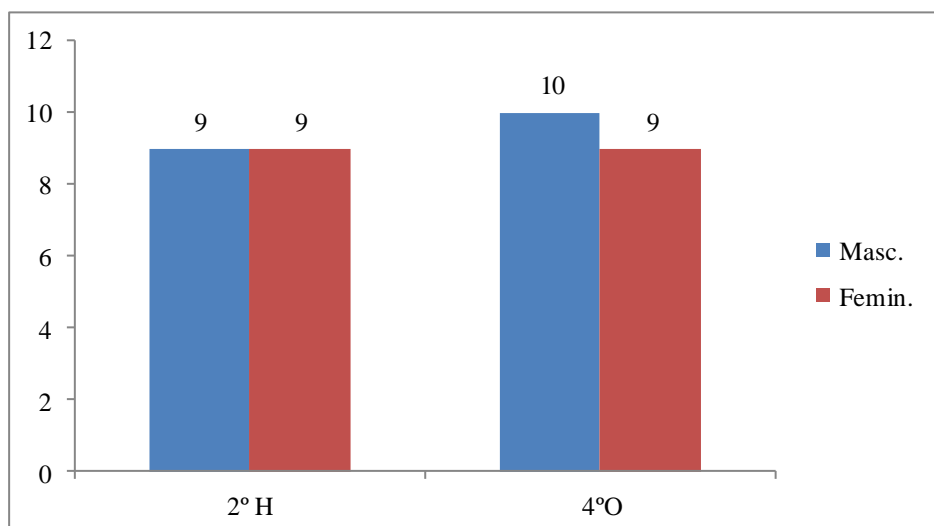
De acordo com Pardal e Correia (1995), a amostra nunca é uma réplica fiel do universo, logo nunca viabilizando conclusões rigorosas, mas poderão fornecer boas indicações de conhecimento a respeito do fenómeno em estudo, sendo que para este estudo se seguiu o tipo de amostra não probabilística, uma vez que é constituída por alunos e professores facilmente acessíveis.

Assim, de acordo com os gráficos 1 e 2, a amostra do estudo foi constituída por 4 turmas do 1º ciclo da Escola Básica Integrada de Rabo de Peixe, do 2º e 4º ano (72 alunos), duas com bom rendimento escolar e duas com baixo rendimento escolar. Nas duas turmas de baixo rendimento escolar, todos os alunos se encontravam a beneficiar

de um plano individual. No entanto, dez alunos obtiveram a menção de não satisfaz em português e dois em matemática, mas a avaliação global das turmas no final do 2º período foi de satisfaz. Nas turmas com bom rendimento escolar, as menções globais variaram entre satisfaz (15 alunos), satisfaz bem (10 alunos) e satisfaz muito bem (10 alunos).



**Gráfico 1 – Caracterização da amostra (turmas com bom rendimento académico)**



**Gráfico 2 – Caracterização da amostra (turmas com baixo rendimento académico)**

No quadro 1, sinalizamos as professoras das 4 turmas, todas do sexo feminino com idades compreendidas entre os 30 e 40 anos.

Professoras		Idades
Sexo: feminino	1	30
	1	32
	1	37
	1	40

**Quadro 1 – caracterização da amostra (professoras)**

## 5. Instrumentos

“Qualquer instrumento de avaliação, seja ele um teste, uma prova, uma escala, uma ficha ou uma grelha de entrevista, pode definir-se como um conjunto de itens, questões ou situações mais ou menos organizado e relacionado com um certo domínio a avaliar” (Almeida & Freire, 2000, p.118).

Assim sendo, enquadrado numa metodologia quantitativa, e para avaliação do comportamento disruptivo escolar, foram utilizadas duas escalas elaboradas por Veiga (2001): a Escala de Disrupção Professada (EDEP) (anexo I) a ser preenchida pelos próprios alunos, e tem como objetivo, como o próprio nome indica, avaliar o comportamento das crianças, e a Escala de Disrupção Escolar Inferida (EDEI) (anexo II) aplicada aos professores e respondida num quadro à parte (anexo III).

De acordo com Veiga (2001), trata-se de questionários auto descritivos com um número diminuto de itens, reveladores de três dimensões específicas da disrupção escolar: a Distração-Transgressão; a Agressão aos colegas e a Agressão à Autoridade Escolar.

O autor destaca ainda que estas três dimensões constituem três fatores correspondentes:

- o fator I – Distração- Transgressão – que inclui 6 itens (4,8,9,12,13,14), faz particular referência a esquecimentos e distrações, a alguma indiferença pela escola e pelas aulas atingindo algum absentismo escolar;
- o fator II – Agressão aos Colegas – abarca 5 itens (1,2,3,15,16)

- o fator III – Agressão à Autoridade Escolar – engloba 5 itens (5,6,7,10,11), faz alusão a comportamentos escolares desafiantes, como ir drogado ou bêbado para a escola, realçando o roubo na escola e mesmo a agressão verbal ou física para com os professores.

Da integração destes 3 fatores, resulta o fator geral que reflete a disrupção global.

Às pontuações mais elevadas equivalem a uma maior disrupção escolar quer professada pelos alunos, quer inferida pelos professores, sendo a pontuação global derivada da soma numérica adquirida em cada item.

No que se refere à classificação das respostas, usou-se uma escala de formato Likert de 6 pontos, respeitante à frequência dos comportamentos: completamente em desacordo (1 ponto), bastante em desacordo (2 pontos), mais em desacordo que de acordo (3 pontos), mais de acordo que em desacordo (4 pontos), bastante de acordo (5 pontos), completamente de acordo (6 pontos). Quanto menor for o resultado, mais reduzida é a disrupção. Para os itens 3 e 12 a pontuação foi invertida, uma vez que são de não disrupção (itens inversos). Os *scores* mais baixos dizem respeito a níveis mais baixos de disrupção escolar.

De acordo com o mesmo autor, ao interpretarmos as escalas na totalidade, poderemos verificar que o seu teor se prende comportamentos que alteram o favorável ambiente escolar, sobretudo a aprendizagem na sala de aula, abrangendo as transgressões, com um certo foco nas distrações, bem como a agressividade do aluno com os colegas e professores.

Este é um instrumento de fácil preenchimento e de rápido acesso à informação pretendida garantindo, como refere Pardal e Correia (1995, p.52), o anonimato, condição necessária para a autenticidade das respostas. A sua aplicação permite uma inferência estatística através da qual se verifica as hipóteses colocadas no decurso desta fase de elaboração do trabalho, as quais se complementam por recurso às informações recolhidas. Contudo, como todas as técnicas de recolha de dados, este instrumento também tem algumas desvantagens, segundo Pardal e Correia (1995, p.52),

nomeadamente por “não poder ser aplicável a analfabetos e por facilitar a resposta em grupo”.

Por fim, para obtenção dos dados qualitativos, “que privilegia na análise, o caso singular e operações que não impliquem quantificação e medida” (Pardal e Correia, 1995, p. 17), usou-se o *focus group*, com os professores das turmas. A cada entrevista foi cedido um código pessoal que consistiu na atribuição da abreviatura (P) e numeradas de 1 a 4 de acordo com a ordem de realização das mesmas e com o objetivo de assegurar a confidencialidade dos docentes.

Esta técnica permite que a interação do grupo se desenvolva de forma descontraída, favorecendo troca de ideias, descobertas e pontos de vista (Ressel et al., 2008). De acordo com Leitão (2003, p.53), o *focus group* é “uma modalidade de entrevista” para conversar sobre o tema em estudo, com o propósito de atingir os objetivos pretendidos pelo pesquisador.

Para o desenvolvimento desta técnica, pode ser elaborado um guia de tópicos, onde listamos aspetos ou questões formadas apenas com palavras-chave, ou um roteiro de questões onde as frases são completas, para que se possa ter uma sequência das mesmas e obter o conteúdo desejado. Esta técnica envolve um mínimo de seis e a um máximo de doze pessoas com interesses comuns, reunidas por um período máximo de duas horas. No entanto, há algumas variáveis nas pesquisas em *focus group* podendo ser menor, com 4 a 6 pessoas, chamada de *Mini-Focus Group*. No nosso estudo, optámos por uma listagem de tópicos (anexo IV), de forma a tornar-se mais flexível a discussão.

Essa forma de entrevista pode ser adotada em conjunto com outras ferramentas qualitativas e quantitativas, utilizadas antes ou após para averiguação ou confirmação dos dados. Para Vieira e Tibola (2005), no *focus group*, os “entrevistados são estimulados a debater seus interesses, atitudes, reações” e os moderadores vão registando as reflexões feitas pelos participantes. A importância desta técnica está nas livres intervenções e opiniões de seus membros.

Para Leite (2010 p.5), a utilização da técnica do *focus group* tem vantagens e desvantagens, sendo que uma das principais vantagens é a recolha de dados em curto espaço de tempo e em quantidade adequada. Relativamente às desvantagens, destaca-se o facto de os participantes poderem ter receio de discutir as suas ideias, expressarem as suas preocupações ou opiniões, bem como o facto de não se poder assegurar a confidencialidade das informações fora do processo do grupo.

Assim sendo, pretende-se aferir a sua opinião referente aos dados obtidos de modo a concluir que causas se encontram subjacentes aos resultados obtidos e que estratégias podem tomar. No entanto, segundo Almeida e Freire (2000, p. 127), as análises qualitativas apresentam algumas limitações, nomeadamente porque “a nossa capacidade de registo é limitada e o recurso a equipamento pode induzir no sujeito um maior cuidado nas suas verbalizações, porque levanta sempre alguma dificuldade fazer acompanhar os processos mentais internos de resolução da sua expressão verbal e porque esta análise implica previamente boas capacidades de interiorização de verbalização e de expressão por parte dos sujeitos”.

A opção por uma abordagem qualitativa ou quantitativa, de acordo com Esteves e Azevedo (1998, p. 38), não é fácil e é claro que se nos “posicionarmos num único paradigma beneficiamos de algumas comodidades relativas às directivas por ele fornecidas quanto ao desenho da pesquisa, mas também enfrentamos a grande limitação de não poder dispor das vantagens fornecidas pela complementaridade entre as metodologias qualitativa e quantitativa”.

## **6. Procedimentos**

Para aplicação dos instrumentos, recorreu-se ao Conselho Executivo da Escola Básica Integrada de Rabo de Peixe, solicitando autorização e colaboração na realização da investigação (anexo V). Posteriormente, após concedida a autorização, foram solicitadas as pautas de avaliação do 2º período das turmas do 1º ciclo para seleção das duas turmas, com alto e baixo rendimento escolar, a serem submetidas ao estudo e para análise do nível de sucesso/insucesso dos alunos.

Em seguida, o Conselho Executivo foi informado das turmas escolhidas e foram contactados os professores titulares das turmas escolhidas, para cedência dos tempos letivos para aplicação das escalas aos alunos, tendo-lhes sido explicado o objetivo do estudo. Os professores foram bastante recetivos, assim como o Conselho Executivo. Também foram informados os alunos da sua participação num estudo sobre alguns aspetos da personalidade das crianças e que, para isso, era importante a sua colaboração. Depois foi pedida autorização aos encarregados de educação dos alunos intervenientes no estudo (anexo VI), salientando, no entanto, que as respostas eram confidenciais e seriam usadas exclusivamente para o estudo, o que foi recebido com bom grado.

Recorde-se que os instrumentos aplicados foram a Escala de Disrupção Escolar Professada (EDEP) aos alunos das turmas selecionadas e a Escala de Disrupção Escolar Inferida (EDEI) aos professores titulares das turmas, ambos durante o mês de maio de 2012.

Aquando da aplicação da escala aos alunos e respetiva docente, a investigadora esteve presente como forma de garantir que os sujeitos devolvessem todos os documentos, impedindo a redução da amostra, tratando-se de uma administração direta (Quivy & Campenhoudt, 2005). Após os alunos estarem prontos, foi-lhes explicado como preenchê-la e anunciado o objetivo da investigação. O instrumento foi-lhes entregue de seguida, solicitando aos alunos e à professora que iniciassem por fazer uma leitura com o objetivo de tirar algumas dúvidas. Esclareceram-se as dúvidas relativamente ao conteúdo e tentou proporcionar-se um ambiente apropriado. Depois de terminarem, quinze minutos aproximadamente, reuniu-se o material agradecendo a ajuda acedida. Foram entregues às professoras a escala EDEI, bem como a grelha de preenchimento referente a cada aluno. Os dados, depois de recolhidos e reunidos, foram analisados, inseridos na base de dados e submetidos a um tratamento estatístico do programa *IBM SPSS (Statistical Package for the Social Science)* versão 21.0 para o *Windows*. Em relação à descrição da amostra, as variáveis quantitativas foram resumidas em medianas, médias, mínimos, máximos e desvios padrão, apresentando-se os resultados através da média  $\pm$  desvio padrão.

Após os dados auferidos, juntaram-se os professores titulares de turma (*focus group*) no gabinete de uma das escolas existentes de modo a recolher a sua opinião sobre os dados obtidos nas escalas, utilizando um conjunto de tópicos, sendo depois o *corpus* das entrevistas submetido a uma análise de conteúdo (anexo VII). Para Moraes (1999), a análise de conteúdo é usada para descrever e interpretar mensagens, conduzindo a descrições sistemáticas, qualitativas ou quantitativas, e ajudando a reinterpretar as mensagens. Bardin (1977 *cit. in* Meireles, 2010 p. 78), caracteriza a análise de conteúdo “como um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção e recepção destas mensagens”. Descreve-se, então, como um método de tratamento da informação compreendida nas mensagens.

Tendo em conta os discursos dos docentes do *focus group* realizado, estes foram constituídos como o *corpus* documental, passando a ser o nosso objeto de análise. Após uma leitura flutuante do material recolhido, foi organizado o seu conteúdo em categorias e, nalgumas temáticas, também em subcategorias. As categorias são entendidas por Grawitz (1993 *cit. in* Carmo e Ferreira, 1998, p. 255), como “rubricas significativas, em função das quais o conteúdo será classificado e eventualmente quantificado”.

É de referir que, neste estudo, se teve em atenção alguns cuidados éticos que nos acompanharam ao longo do processo de recolha de dados. Destacamos as questões éticas relacionadas com a proteção da identidade dos participantes, tendo sido assegurado aos mesmos que as informações recolhidas eram confidenciais e seriam apenas utilizadas no estudo (anexo VIII). Por outro lado, garantiu-se o respeito pelos participantes no estudo, na medida em que foram esclarecidos sobre os propósitos da investigação, atuando de forma clara e verdadeira nos contactos efetuados.

Os resultados obtidos na análise dos objetivos e das hipóteses estabelecidas com os indivíduos da amostra relatada, com os instrumentos anunciados e com os procedimentos e métodos estatísticos citados, serão apresentados e discutidos no ponto que se segue.

### **III – APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS**

De acordo com o exposto anteriormente, este é um estudo correlacional de caráter misto. Esta pesquisa visou identificar se a maior parte dos problemas de comportamento existentes eram exteriorizados, bem como se estes estavam relacionados com o grau de insucesso escolar. Por outro lado, também pretendeu identificar quais os fatores que os professores consideram ser os mais influenciadores dos problemas de comportamento dos alunos e quais as estratégias que indicam para os colmatar a partir da sessão de *focus group* que se realizou. Esta partilha de opiniões integrou a parte qualitativa da pesquisa.

Neste capítulo, apresentar-se-ão os resultados obtidos através da aplicação das escalas, as categorias, as subcategorias e as unidades de discurso que foram extraídas e organizadas a partir dos registos obtidos no *focus group*, bem como a análise e discussão dos resultados. De seguida, discutir-se-ão os mesmos à luz de diversas teorias e opiniões.

#### **1. Resultados das escalas de disrupção escolar professada e de disrupção escolar inferida**

Para responder ao objetivo 1, perceber se os problemas comportamentais estão diretamente relacionados com o baixo rendimento escolar, os participantes foram inquiridos através da utilização das Escalas de Disrupção Escolar Professada (respondida pelos alunos) e de Disrupção Escolar Inferida (respondida pelos professores).

No que se refere à classificação das respostas, tal como já foi referido, usou-se uma escala de formato Likert de 6 pontos, respeitante à frequência dos comportamentos: completamente em desacordo (1 ponto), bastante em desacordo (2 pontos), mais em desacordo que de acordo (3 pontos), mais de acordo que em desacordo (4 pontos), bastante de acordo (5 pontos), completamente de acordo (6 pontos). Às pontuações mais

elevadas equivalem a uma maior disrupção escolar quer professada pelos alunos, quer inferida pelos professores. Quanto menor for o resultado, mais reduzida é a disrupção. Para os itens 3 e 12 a pontuação foi invertida, uma vez que são de não disrupção (itens inversos). Os *scores* mais baixos dizem respeito a níveis mais baixos de disrupção escolar.

Os resultados relativos às estatísticas descritivas dos itens dos fatores apresentam-se na tabela seguinte.

**Tabela 1 – Estatística Descritiva das Escalas Disrupção Escolar Professada e de Disrupção Escolar Inferida**

	Escala de Disrupção Escolar Professada					Escala de Disrupção Escolar Inferida				
	Média	DP	Mediana	Mínimo	Máximo	Média	DP	Mediana	Mínimo	Máximo
1. Destrói ou estraga intencionalmente o material da escola.	1,76	1,09	1,00	1,00	5,00	1,51	1,39	1,00	1,00	6,00
2. Agride fisicamente os colegas.	2,65	1,60	3,00	1,00	6,00	2,99	2,16	1,00	1,00	6,00
3. É obediente aos professores.	4,40	1,50	4,00	1,00	6,00	4,21	1,99	5,00	1,00	6,00
4. Fala sem autorização, perturbando as aulas.	2,75	1,41	2,00	1,00	6,00	4,10	1,87	5,00	1,00	6,00
5. Agride fisicamente os professores.	1,00	0,00	1,00	1,00	1,00	1,00	0,00	1,00	1,00	1,00
6. Diz palavrões na aula.	1,33	0,79	1,00	1,00	4,00	1,50	1,33	1,00	1,00	5,00
7. Vem bêbado(a) ou drogado(a) para a escola.	1,00	0,00	1,00	1,00	1,00	1,00	0,00	1,00	1,00	1,00
8. Sai do lugar, faz barulho e outros distúrbios, perturbando a aula.	2,43	1,58	2,00	1,00	6,00	2,01	1,71	1,00	1,00	6,00
9. Esquece-se de trazer material para as aulas.	2,40	1,52	2,00	1,00	6,00	2,58	2,00	1,00	1,00	6,00
10. Rouba coisas na escola.	1,10	0,53	1,00	1,00	5,00	1,36	1,18	1,00	1,00	6,00
11. Agride verbalmente os professores.	1,00	0,00	1,00	1,00	1,00	1,15	0,74	1,00	1,00	5,00
12. É pontual a chegar às aulas.	4,75	1,35	5,00	1,00	6,00	4,14	2,13	5,00	1,00	6,00
13. Falta às aulas por desinteresse.	1,57	1,05	1,00	1,00	6,00	1,83	1,78	1,00	1,00	6,00
14. Está distraído(a) nas aulas.	3,47	1,42	4,00	1,00	6,00	3,76	2,11	5,00	1,00	6,00
15. Agride verbalmente os colegas.	2,64	1,71	2,00	1,00	6,00	2,33	2,05	1,00	1,00	6,00
16. Ameaça as pessoas da escola.	1,72	1,20	1,00	1,00	5,00	1,33	1,19	1,00	1,00	6,00
Distração - Transgressão	2,49	1,06	2,17	1,00	4,83	2,87	1,19	2,92	1,00	5,50
Agressão aos colegas	2,30	1,21	2,20	1,00	5,20	2,22	1,14	2,00	1,00	5,00
Agressão à Autoridade Escolar	1,09	0,23	1,00	1,00	2,40	1,20	0,50	1,00	1,00	3,60
Disrupção global	1,99	0,78	1,81	1,00	4,19	2,14	0,81	2,09	1,00	4,06

Para uma melhor leitura dos resultados optou-se pela apresentação da tabela 1, desdobrada nos gráficos 3 e 4. Assim sendo, na tabela 1 e no gráfico 3, no que se refere à Escala de Disrupção Escolar Professada, observa-se que os *scores* médios mais elevados referem-se aos itens 3, 12 e 14, “É pontual a chegar às aulas” ( $4,75 \pm 1,35$ ), “É obediente aos professores” ( $4,40 \pm 1,50$ ) e “Está distraído(a) nas aulas” ( $3,47 \pm 1,42$ ),

enquanto os níveis médios mais baixos são os apresentados nos itens “Agride fisicamente os professores”, “Vem bêbado(a) ou drogado(a) para a escola” e “Agride verbalmente os professores”, em que todas as respostas foram completamente em desacordo correspondendo ao *score* médio de 1.

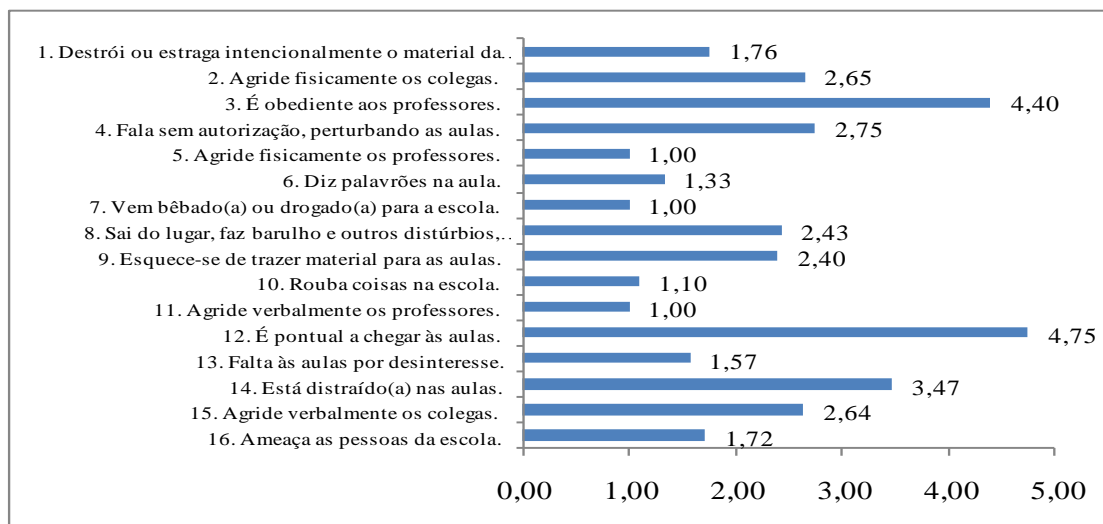


Gráfico 3 – Média dos itens das Escalas Disrupção Escolar Professada

Assim, podemos concluir que os alunos inquiridos, das turmas com bom e baixo rendimento, consideram como mais evidente nos seus comportamentos a falta de pontualidade, a não obediência e a distração nas aulas. Também Dias (2009), encontra os mesmos resultados, mencionando que esta situação é considerada uma ameaça à ordem determinada pela escola e especificamente pelo professor dentro da sala de aula. Na mesma linha, Lourenço e Paiva (2004), referem que os alunos sabem que os comportamentos de distração-transgressão arruinam as aulas e o próprio professor, e esta consumição lenta aparenta ser o seu objetivo.

Os nossos resultados vão também ao encontro dos estudos de Costa (2001), quando nos demonstra que estes alunos têm noção dos comportamentos disruptivos que praticam, pois, só quando um comportamento é reconhecido por alguém como excessivo e desajustado é que é classificado de problema de comportamento. Lourenço e Paiva (2004), expõem também que os alunos, normalmente, manifestam consciência da importância de se cumprir regras que permitem um bom ambiente de trabalho. No entanto, quando se verificam comportamentos que afetam o ambiente de trabalho, os

mesmos são sinais de que algo não vai bem na escola e na sala de aula, do ponto de vista sociológico, pedagógico e mesmo psicológico.

No que respeita à Escala de Disrupção Escolar Inferida, observa-se que os *scores* médios mais elevados são obtidos nos itens 3, 4 e 12, “É obediente aos professores” ( $4,21 \pm 1,99$ ), “É pontual a chegar às aulas” ( $4,14 \pm 2,13$ ), e “Fala sem autorização, perturbando as aulas” ( $4,10 \pm 1,87$ ), conforme se pode observar no gráfico 4. Tal como já foi explicitado, às pontuações mais elevadas equivalem uma maior disrupção escolar quer professada pelos alunos, quer inferida pelos professores e quanto menor for o resultado, mais reduzida é a disrupção. Quanto aos itens 3 e 12, como já foi referido, a pontuação foi invertida, uma vez que são de não disrupção (itens inversos). Os *scores* mais baixos dizem respeito a níveis mais baixos de disrupção escolar.

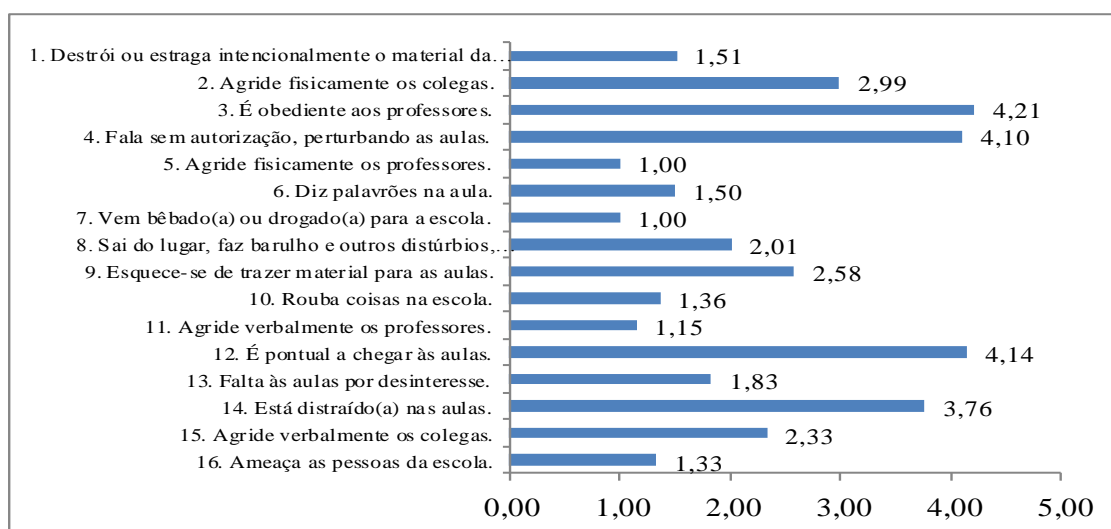


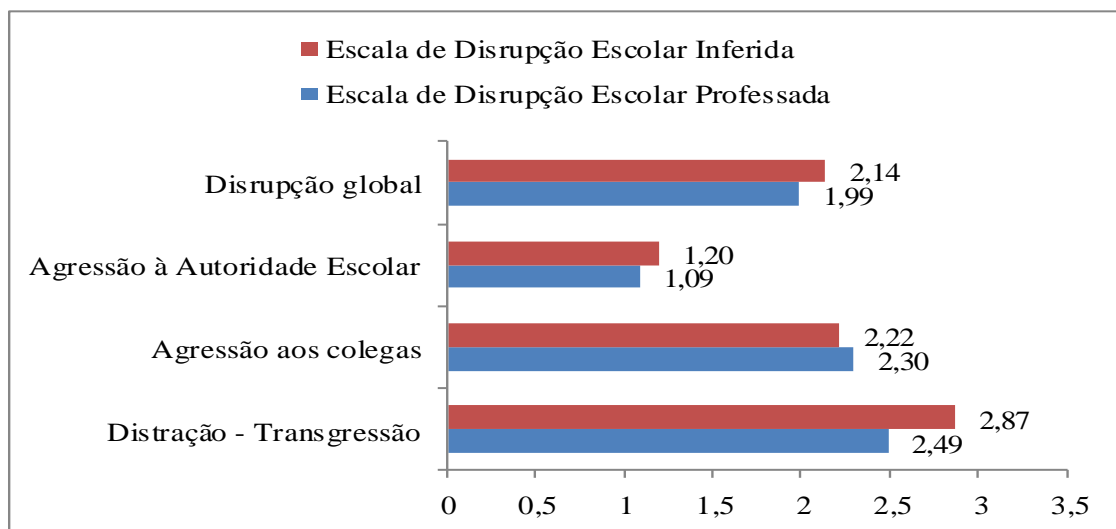
Gráfico 4 – Média dos itens das Escalas Disrupção Escolar Inferida

Ainda se pode verificar que os *scores* médios mais baixos foram os observados nos itens “Agride fisicamente os professores”, “Vem bêbado(a) ou drogado(a) para a escola” em que todas as respostas foram completamente em desacordo correspondendo ao *score* médio de 1 e ainda “Agride verbalmente os professores” ( $1,15 \pm 0,74$ ).

Deste modo, podemos concluir que, os professores inquiridos consideram como mais evidente nos comportamentos dos seus alunos a falta de pontualidade, a não obediência e o falar sem autorização na sala de aula, perturbando a mesma.

Para uma leitura mais clara apresentamos no gráfico 5 a comparação entre as duas escalas, uma vez que os comportamentos anteriormente sinalizados são agrupados em 3 fatores (agressão à autoridade escolar, agressão aos colegas e distração-transgressão).

O fator I - Distração - Transgressão - inclui 6 itens (4,8,9,12,13,14), o fator II Agressão aos Colegas abarca 5 itens (1,2,3,15,16), enquanto o fator III – Agressão à Autoridade Escolar – engloba 5 itens (5,6,7,10,11). Da integração destes 3 fatores, resulta o fator geral que reflete a disrupção global.



**Gráfico 5 – Média dos fatores e do total das Escalas Disrupção Escolar Professada e de Disrupção Escolar Inferida**

Assim sendo, analisando os três fatores da Escala de Disrupção Escolar Professada, constata-se que os fatores Distração – Transgressão ( $2,49 \pm 1,06$ ) e Agressão aos colegas ( $2,30 \pm 1,21$ ) são os que apresentam *scores* mais elevados de disrupção, enquanto o fator Agressão à Autoridade Escolar ( $1,09 \pm 0,23$ ) é o que apresenta os *scores* médios mais baixos.

Quanto à análise dos três fatores da Escala de Disrupção Escolar Inferida, apura-se, tal como na Escala de Disrupção Escolar Professada, que os fatores Distração – Transgressão ( $2,87 \pm 1,19$ ) e Agressão aos colegas ( $2,22 \pm 1,14$ ) apresentam os *scores* médios mais elevados de disrupção, enquanto o fator Agressão à Autoridade Escolar ( $1,20 \pm 0,50$ ) apresenta os *scores* médio mais baixos.

Sendo assim, a análise às duas escalas permite concluir que os comportamentos com maior pontuação são os inseridos nos fatores Distração – Transgressão e Agressão aos colegas, o que demonstra que, quer os alunos, quer os professores têm a mesma noção dos comportamentos praticados na escola. Estes resultados são suportados por vários estudos (Lopes, (2009); Munsterberg, (2009)) e, de acordo com Paiva (2003), estes comportamentos arruínam o ambiente de ensino e as condições de aprendizagem.

Estes estudos remetem-nos também para o facto de que o excesso de barulho, conversas impróprias e gritos exigem uma rápida atuação de controlo, visto que há posturas a ter na aula que exprimem concentração e interesse. Também Matos (2009), refere que o não estar quieto no lugar, o lançar objetos são exemplos de comportamentos que demonstram falta de motivação pela aula, podendo também juntar-se a desadequação de algumas práticas pedagógicas.

Lourenço e Paiva (2004), entre outros, apontam este tipo de problemática com a expressão distúrbios exteriorizados de comportamento onde incluem todos os alunos que demonstram atitudes de oposição aos pedidos e às exigências dos adultos, de agressão, de problemas de atenção, de impulsividade, de hiperatividade, de acessos de fúria, de birras, de teimosia, de desafio e de provocações com possibilidade de desencadear em lutas (Silva, 2008; Lopes, 2009). Para Lopes e Rutherford (2001), os alunos com distúrbios exteriorizados de comportamento enquadram um tipo comportamental, cognitivo e emocional marcado por condutas antissociais que se começam a evidenciar em idade pré-escolar, tornando-se, normalmente, incompatíveis com o ambiente de sala de aula a partir da pré-adolescência, razão pela qual muitos alunos abandonam a escola precocemente.

Segundo Lopes (2009), os comportamentos exteriorizados, para além da grande possibilidade de se prolongarem no tempo, são também mais resistentes ao tratamento médico do que os interiorizados e, como têm impacto nos outros, são rapidamente detetados e referenciados pelos pais e professores.

Lourenço e Paiva (2004, p.77), mencionam, que é frequente os alunos desobedecerem aos professores através de vários “comportamentos que consistem na negação ou

oposição à execução das ordens do professor na sala de aula e no incentivo à desobediência”. Estes autores ainda referem que estes comportamentos podem ser considerados graves pelos professores, principalmente se dizem respeito à resistência na realização de tarefas ou de ordens de saída da sala de aula.

Tendo em conta os resultados obtidos, podemos também integrar estes alunos num dos agrupamentos do estudo de Brophy, referenciado por Lopes (2009), definindo-os como alunos com problemas em cumprir as exigências do papel de aluno onde se encontram os hiperativos, os distraídos, com baixos níveis de atenção e os imaturos, com baixa estabilidade emocional e baixo autocontrolo. Por isso, Lopes (2002), diz que é ao professor que compete promover comportamentos conformes do ponto de vista social, fomentando nos alunos atitudes e valores orientados para a promoção do bem-estar, organizando, gerindo e ensinando o grupo turma, tendo em vista as suas aprendizagens e motivações.

Para responder à hipótese 1 (os alunos das turmas com baixo rendimento escolar apresentam mais comportamentos disruptivos do que os alunos das turmas com bom rendimento escolar) e à hipótese 2 (os problemas comportamentais estão relacionados com o mau rendimento escolar dos alunos), compararam-se os fatores das Escalas de Disrupção Escolar Professada (EDEP) e de Disrupção Escolar Inferida (EDEI). Para a validação das mesmas, utilizou-se a estatística descritiva e o teste t para a diferença entre médias. Deste modo, observou-se a existência de diferenças significativas ( $p < .05$ ) entre os *scores* atribuídos pelo professor e pelos alunos no fator Distração – Transgressão em que os alunos apresentavam *scores* mais elevados de disrupção, como se pode verificar na tabela 2, onde são apresentados os resultados relativos às estatísticas descritivas dos fatores das Escalas segundo o tipo de turma.

**Tabela 2 - Estatística Descritiva dos fatores das Escalas Disrupção Escolar Professada e de Disrupção Escolar Inferida segundo o tipo de turma**

	Turma				P
	Baixo rendimento		Bom rendimento		
	Média	DP	Média	DP	
Distração - Transgressão - EDEP	2,99	1,06	1,96	0,77	0,000*
Agressão aos colegas - EDEP	2,88	1,22	1,70	0,87	0,000*
Agressão à Autoridade Escolar - EDEP	1,12	0,27	1,05	0,17	0,215
Disrupção global - EDEP	2,37	0,77	1,59	0,55	0,000*
Distração - Transgressão - EDEI	3,27	1,18	2,45	1,07	0,003*
Agressão aos colegas - EDEI	2,77	1,19	1,63	0,74	0,000*
Agressão à Autoridade Escolar - EDEI	1,37	0,64	1,02	0,14	0,002*
Disrupção global - EDEI	2,50	0,84	1,75	0,55	0,000*

\*  $p < .05$

Ao analisar a tabela 2, verifica-se que na Escala Disrupção Escolar Professada existem diferenças estatisticamente significativas ( $p < .05$ ) entre as turmas com baixo rendimento escolar e as turmas com bom rendimento escolar nos *scores* médios dos fatores Distração – Transgressão (Baixo Rendimento:  $2,99 \pm 1,06$ ; Bom rendimento:  $1,96 \pm 0,77$ ) e Agressão aos colegas (Baixo Rendimento:  $2,88 \pm 1,22$ ; Bom rendimento:  $1,70 \pm 0,87$ ), bem como ao *score* global desta escala (Baixo Rendimento:  $2,37 \pm 0,77$ ; Bom rendimento:  $1,59 \pm 0,55$ ), apresentando os alunos das turmas com baixo rendimento *scores* de disrupção mais elevados.

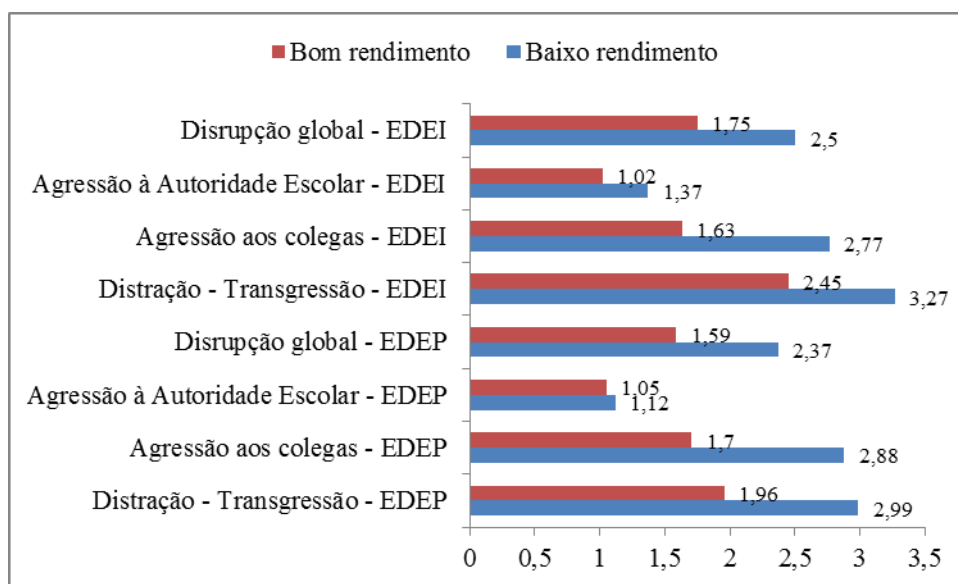
Relativamente à Escala de Disrupção Escolar Inferida, averigua-se que nos três fatores, Distração – Transgressão (Baixo Rendimento:  $3,27 \pm 1,18$ ; Bom rendimento:  $2,45 \pm 1,07$ ), Agressão aos colegas (Baixo Rendimento:  $2,77 \pm 1,19$ ; Bom rendimento:  $1,63 \pm 0,74$ ) e Agressão à Autoridade Escolar (Baixo Rendimento:  $1,37 \pm 0,64$ ; Bom rendimento:  $1,02 \pm 0,14$ ), assim como na globalidade (Baixo Rendimento:  $2,50 \pm 0,84$ ; Bom rendimento:  $1,75 \pm 0,55$ ), os alunos das turmas de baixo rendimento apresentam *scores* de disrupção significativamente mais elevados ( $p < .05$ ). A interpretação destes dados parece-nos validar a hipótese 1.

Estes resultados estão também em conformidade com os que foram obtidos por Fonseca e Veiga (2007), no estudo sobre violência escolar e *bullying*, realizado em escolas de diferentes países da Europa. Neste estudo, os investigadores verificaram que os comportamentos mais frequentes dos alunos foram os de não transgressão, aparecendo

os alunos portugueses como menos pontuais e mais faladores nas aulas do que os alunos dos outros países (Velez, 2010).

Resultados idênticos são mencionados no estudo de Lourenço e Paiva (2004), quando afirmam que estes comportamentos acarretam um enorme transtorno ao normal funcionamento das aulas, prejudicando as condições de aprendizagem e o ambiente de ensino.

Para uma melhor compreensão da tabela 2, apresentamos o gráfico 6, que vem complementar o que foi dito anteriormente. A partir deste gráfico pode-se verificar, de forma mais clara, que as turmas de baixo rendimento escolar apresentam *scores* mais elevados em todos os fatores analisados em relação às turmas de bom rendimento escolar.



**Gráfico 6 – Média dos fatores e do total das Escalas Disrupção Escolar Professada e de Disrupção Escolar Inferida segundo o tipo de turma**

Isto remete-nos ao estudo de Velez (2010), que salienta que na sala de aula, encontra-se uma percentagem diminuta de problemas de comportamento nos bons alunos, uma vez que, “um aluno com sucesso identifica os seus objectivos com os da escola e, porque trabalha persistente e sistematicamente, não lhe resta muito tempo para comportamentos incompatíveis com o bom funcionamento da aula” (p.21). Pelo contrário, os alunos com baixo rendimento escolar apresentam, com maior frequência, “problemas comportamentais e/ou emocionais, não só porque não identificam os seus objectivos

com os da escola, mas também porque não esperam estudar durante muitos anos” (p.22). Ainda menciona que se verifica que muitos dos alunos que “perturbam sistematicamente as aulas apresentam também baixo rendimento escolar” (p. 22). Estes factos evidenciam que existe uma relação entre “comportamentos perturbadores e capacidade de desempenho das tarefas académicas” (p.22).

A mesma opinião é apresentada por Dias (2009), pois no seu estudo refere que, os alunos com problemas de comportamento revelam baixo rendimento académico, devido à falta de motivação para a aprendizagem.

Neste seguimento, também encontramos Lopes et al. (2006), que referem que a presença de problemas na aprendizagem acarreta a probabilidade de aumentar a disrupção comportamental na sala de aula, prejudicando as condições de aprendizagem. Corroborando este facto, temos o estudo de Camisão (2005, p.7), que expõe que é “provável que crianças com problemas comportamentais tenham uma elevada probabilidade de vir a apresentar dificuldades na sua aprendizagem escolar e que, por seu lado, as crianças com problemas de aprendizagem venham a manifestar perturbações do comportamento que interferem com a sua adaptação escolar e social, dado o seu valor próprio ser constantemente posto em causa”.

Os nossos resultados confirmam que os problemas comportamentais estão associados ao insucesso escolar, ou seja, ao baixo e mau rendimento escolar dos alunos, considerando-se validada a hipótese 2.

Para verificar o objetivo 2, identificar quais os fatores que os professores consideram ser os mais influenciadores dos problemas de comportamento dos alunos e quais as estratégias que indicam para os colmatar, foi utilizada a técnica de *focus group*.

Nesta análise foram encontradas três dimensões: **incidência de problemas de comportamentos agressivos nas turmas de baixo rendimento; principal fator que contribui para os comportamentos agressivos e formas de minimizar estes problemas.** Para a primeira dimensão, surgiram duas categorias e para as restantes uma

categoria, sendo que para cada categoria foi atribuída uma letra. Para cada unidade de discurso foi atribuído um codificador (por exemplo P1).

### **DIMENSÃO 1: incidência de problemas de comportamento agressivo nas turmas de baixo rendimento**

		Unidades de discurso
Categoria A	subcategorias	
<b>Comportamentos agressivos</b>	Agressões verbais	“[...] as agressões verbais são uma constante, quando não são físicas [...]os alunos são agressivos, conflituosos e pouco respeitadores das regras de convivência social, o que condiciona a integração e o processo de aprendizagem dos mesmos” (P1) “a violência é encarada como a normalidade” (P3) “...pouco respeitadores das regras de convivência social...” (P1)
	Agressões físicas	
	Falta de regras	
Categoria B	subcategorias	
<b>Turmas de baixo rendimento</b>	Desmotivação	“[...]sentem-se desmotivados e surgem[...] problemas comportamentais que se alastram ao grupo [...]” (P2)
		“[...] os alunos com comportamentos agressivos demonstram[...] menos interesse pela vida escolar comparativamente aos colegas.”(P4)
	Meio socialmente desfavorecido	“[...] as turmas com baixo rendimento provêm de meios sociais mais pobres e problemáticos[...]”(P3)
	Distração	“os alunos com comportamentos agressivos demonstram [...] menos interesse pela vida escolar comparativamente aos colegas, mostram-se alheados de tudo o que se passa, distraem-se com muita facilidade e não têm motivação para aprender” (P4)

**Quadro 2 – Categorias A e B**

Analisando o quadro 2, pode-se verificar que as docentes são da opinião que os alunos das turmas de baixo rendimento possuem muitos problemas comportamentais e que, estes comportamentos se alastram ao grupo, tornando-se difícil atender todos convenientemente.

Isto remete-nos para os agrupamentos criados por Brophy no seu estudo e referenciado por Lopes (2009), onde classifica estes alunos com problemas de hostilidade, ou distúrbios exteriorizados de comportamento, onde estão incluídos comportamentos como agressão, problemas de atenção, oposição, acessos de fúria, birras, teimosia,

desafio e provocações com possibilidade de desencadear em lutas. Para Lopes e Rutherford (2001), estes alunos apresentam um quadro comportamental, cognitivo e emocional marcado por comportamentos anti-sociais.

As categorias encontradas neste estudo vão também ao encontro dos resultados do estudo de Camisão (2005), quando refere que crianças com problemas de comportamento apresentam frequentemente problemas académicos e, como se encontram continuamente expostas ao fracasso, revelam falta de investimento nas tarefas escolares e tendência para desistir com facilidade, levando a um mau desempenho académico. Nesta sequência, também Dias (2009), menciona que alunos com mau comportamento, de um modo geral, revelam baixo rendimento académico, devido à falta de motivação para a aprendizagem. Nesta sequência, autores como Szelbracikowski e Dessen (2007), também apontam que os problemas de comportamento envolvem desvios de comportamento social, agressivo e de hiperatividade.

Lopes (2009), por sua vez, refere que o ensino fica comprometido quando os alunos apresentam desníveis entre si, sendo que alguns apenas terão sucesso se beneficiarem de um apoio individualizado, o que é incompatível com o ensino universal. São os alunos que se encontram completamente desfasados do currículo escolar, os maiores desafiadores da ordem da sala de aula. Também sublinha que os professores têm que conquistar a sua posição perante os alunos, sendo a sua competência muito importante neste objetivo, pois atualmente os alunos não reconhecem no professor a autoridade, como indica Lopes e Rutherford (2001).

## DIMENSÃO 2: principal fator que contribui para os comportamentos agressivos

		Unidades de discurso
Categoria C	Subcategoria	
Fatores responsáveis pelos comportamentos agressivos	Meio familiar	“[...]a agressividade já vem interiorizada pelos pais ou por irmãos mais velhos e ou até adultos que vivem diariamente[...]” (P1)
		“[...]o principal fator que contribui para este tipo de comportamento é a família[...]” (P3)
		“[...] seio familiar assistem a muitos comportamentos violentos, tanto a nível verbal como físico [...]” (P4)
		“[...]é o meio familiar, nomeadamente a violência dentro da família[...]”(P4)
		“[...] o contacto frequente com comportamentos desajustados, por parte de membros da sua família, promove reações de agressividade nos alunos”. (P4)

Quadro 3 - Categoria C

O quadro 3, apresenta como categoria os fatores **responsáveis pelos comportamentos agressivos**. Neste âmbito, os fatores que contribuem para a existência desses comportamentos agressivos são referidos, unanimemente, como se encontrando no meio familiar. Para isso, também contribui o facto de, atualmente, os pais demitirem-se, com muita frequência, da sua função de principais educadores, o que contribui levando a que a violência seja aceite como algo normal no seu dia a dia.

Estes resultados são suportados por vários autores, nomeadamente Lopes (2009), que defende que a família centralizada na figura do pai, onde a autoridade deste era inquestionável, foi substituída por uma família com um poder mais repartido quer pelas mães quer pelos filhos e esta mudança deu lugar a uma relação igualitária e, em muitos casos, a uma inversão da hierarquia, sendo os filhos a impor a lei em casa. O mesmo ainda menciona que os pais deveriam ser responsabilizados pelos atos menos corretos dos seus educandos, no entanto, o que acontece é que os próprios pais, por vezes, são, em algumas situações, agressores de docentes e comunidade educativa, não sendo um grande exemplo para os jovens. No entanto, Dias (2009, p.64), refere que não se pode descurar da “influência da estrutura familiar nesses comportamentos, evidenciando-se núcleos familiares desestruturados ou com níveis sociais e económicos baixos, bem como tendo uma relação pouco presente na escola”. Corroborando esta ideia, temos Amado (2001), ao considerar os fatores de ordem familiar como aqueles que podem estar por detrás destes comportamentos. Indo ao encontro desta perspetiva, temos Costa

e Nunes (2004), ao referirem que algumas das causas para a agressividade existente podem estar ligadas ao seio familiar e à falta de valores. Também Szelbracikowski e Dessen (2007, p. 34), relatam algumas pesquisas cujo objetivo é examinar contextos socioculturais, onde “evidenciam as práticas parentais associadas aos problemas de comportamento”.

Assim sendo, estas opiniões das professoras demonstram que o principal fator que contribui para estes comportamentos é a família.

### DIMENSÃO 3: Formas de minimizar os problemas comportamentais

		Unidades de discurso
Categoria D	Subcategorias	
<b>Formas de minimizar os problemas comportamentais</b>	Redução do número de alunos por turma	“As turmas deveriam ser mais reduzidas para o professor atender convenientemente os seus alunos”(P2)
	Formação para a cidadania	“[...] por uma Formação para a Cidadania[...]”(P1)
	Projetos de formação/intervenção social	“[...]projetos de formação e responsabilização familiar, porque [...] só quando se conseguir alterar os comportamentos existentes no seio familiar é que as crianças irão modificar os seus também” (P3).
		“[...]intervir adequadamente quer no meio familiar[...]Através da intervenção direta de técnicos competentes[...]” (P4)
	Encaminhamento para áreas profissionalizantes	“os alunos com muitas dificuldades na aprendizagem deveriam ser encaminhados, o mais breve possível, para atividades relacionadas com uma profissão” (P2).

Quadro 4 - Categoria D

Por fim, no quadro 4, podemos verificar algumas estratégias com vista à minimização deste tipo de problemas referenciadas pelas docentes. Neste âmbito, surgem várias subcategorias entre elas, a Formação para a Cidadania. Através dela pode-se proporcionar aos alunos um adequado desenvolvimento, articulando valores, competências e conhecimentos de forma a atenuar a violência e agressividade presente neste contexto escolar de modo a prevenir e reduzir os comportamentos agressivos.

Também destaca-se os projetos de formação no meio familiar, pois são neles que as crianças apreendem os principais valores.

Camisão (2005, p. 27), refere que é “necessário ajudar pais e professores, criando condições para o seu envolvimento nos programas de intervenção de base comportamental, uma vez que a intervenção somente com a criança é insuficiente”.

Nesta sequência, Lopes (2009 p.62), realça que a escola não pode substituir os pais, a segurança social, a família, pois cabe ao “professor organizar, gerir e ensinar o grupo turma tendo em vista as aprendizagens individuais”, recusando assumir responsabilidades que cabem a terceiros. O mesmo refere que o professor também consegue “promover comportamentos adequados do ponto de vista social, desenvolvendo nos alunos atitudes e valores orientados para a promoção do bem-estar geral”, uma vez que a “educação é transmitida fundamentalmente por modelagem e de forma sistemática” e não através do currículo académico.

É ainda exposta a ideia de que talvez seja mais benéfico encaminhar os alunos com dificuldades para áreas profissionalizantes. Lopes (2009), vai ao encontro desta opinião, referindo que, com a implementação da escolaridade obrigatória, muitos alunos se encontram num espaço que não corresponde aos seus anseios, havendo um desfazamento quanto ao currículo que lhes é obrigado, sendo necessário pensar nas verdadeiras necessidades das crianças.

Neste seguimento, os professores também demonstram necessidades e uma das persistentes reclamações dos professores é a diminuição do número de alunos por turma, para que o professor possa atender convenientemente os seus alunos. No entanto, nunca houve “tão poucos alunos nas turmas e nunca as queixas foram tantas, daí concluir-se que o problema não reside no número de alunos, mas sim na qualidade, e, especialmente, nas discrepâncias de conhecimentos, motivações e expectativas existentes” (*idem*, p.15). O autor refere ainda que, se fossem desenvolvidas alternativas curriculares com as quais os alunos se identificassem, construindo objetivos motivacionais que lhes permitissem aderir de forma voluntária às tarefas, era provável o seu sucesso.

Em suma, as docentes testemunham que, de modo a minimizar estes problemas, se poderia intervir adequadamente quer no meio familiar quer no meio escolar. Esta intervenção poderia ser realizada por vários técnicos, entre eles assistentes sociais, psicólogos e professores de modo a reduzir os comportamentos agressivos.

## CONCLUSÃO

Tendo como base os fundamentos teóricos e sem a pretensão de que a informação recolhida neste trabalho seja suficiente para compreender os problemas de comportamento existentes nas nossas escolas, mas com a expectativa de que os conceitos focados possam ajudar a promover uma ação educativa mais produtiva, permite-nos acreditar que esta investigação estimulará os professores a encararem os problemas comportamentais com uma certa serenidade, pois a presença de problemas de comportamento em contexto escolar e educativo é, atualmente, um dos temas que mais preocupa os professores. Assim sendo, pareceu-nos importante refletir sobre esta temática tão complexa e controversa, mostrando também os resultados mais significativos deste estudo, as suas limitações e algumas recomendações para futuros estudos.

As várias abordagens efetuadas aos problemas de comportamento, bem como a análise das fontes necessárias à concretização deste estudo permitiram-nos apurar que este conceito se reveste de uma grande complexidade devido aos domínios que lhe estão subjacentes (agressividade, vandalismo, *bullying*, indisciplina, perturbações de comportamento), visto que se torna difícil defini-lo.

Assim sendo, e, para responder ao primeiro objetivo, decorrente dos resultados do estudo, em ambas as escalas, conseguimos concluir no que se refere aos professores inquiridos através da Escala de Disrupção Escolar Inferida, que os comportamentos por eles assinalados como os mais frequentes são a falta de obediência aos professores, a falta de pontualidade e o falar sem autorização, perturbando as aulas. Quanto aos alunos inquiridos através da Escala de Disrupção Escolar Professada, podemos concluir que os comportamentos mais evidentes são também a falta de pontualidade, a falta de obediência aos professores e ainda a distração nas aulas. A partir desta análise, conseguimos atribuir uma maior frequência aos problemas de comportamento do fator distração-transgressão.

Também, através da comparação das duas escalas, podemos concluir que os alunos das turmas com baixo rendimento escolar apresentam mais comportamentos disruptivos do que os das turmas com bom rendimento escolar (hipótese 1).

Conclui-se igualmente que os problemas comportamentais estão relacionados com o mau rendimento escolar dos alunos (hipótese 2), uma vez que as turmas de baixo rendimento apresentaram *scores* mais elevados em todos os fatores analisados (Agressão à Autoridade Escolar, Agressão aos colegas, distração-transgressão) em relação às turmas de bom rendimento escolar.

Neste seguimento, e em resposta ao segundo objetivo, os professores que fizeram parte do estudo consideraram o meio familiar a principal causa dos problemas de comportamento. Os mesmos são de opinião que os seus alunos apresentam vários comportamentos agressivos, quer verbais, quer físicos e são pouco respeitadores das regras de convivência social, condicionando deste modo o processo de aprendizagem dos mesmos. Para eles essa agressividade foi interiorizada por influência dos pais ou pelos irmãos mais velhos, pois, no seio familiar, costumam assistir a muitos comportamentos violentos.

Os docentes envolvidos neste estudo, nomearam como a principal estratégia a desenvolver junto dos alunos para colmatar este tipo de problemas a Formação para a Cidadania, visto que, a partir dela, se poderia proporcionar um adequado desenvolvimento, articulando valores, competências e conhecimentos de forma a atenuar a sua violência e agressividade. Para além dessa, também indicaram a realização de projetos de formação junto das famílias através da intervenção direta de técnicos competentes, entre eles assistentes sociais, psicólogos e professores, pois, segundo eles, só quando se inculcaram regras e se conseguiram alterar os comportamentos existentes no seio familiar é que as crianças irão modificar os seus, pois, para elas, a família é o mais importante, é a sua referência. Salientam ainda que alunos que apresentam problemas de comportamento e de insucesso escolar deveriam ser encaminhados para atividades mais práticas, relacionadas com uma profissão e também referem que se tivessem turmas mais pequenas poderiam trabalhar melhor com eles, de forma mais individualizada.

Ao finalizar este estudo importa realçar que o contexto estudado se reveste de especificidades e de singularidades, se centrou apenas em algumas escolas de uma zona escolar da Ilha de S. Miguel, não se pretendendo por isso generalizar resultados, mas apenas contribuir para o conhecimento mais profundo de uma das facetas da realidade das nossas escolas e do trabalho do pessoal docente. Reconhece-se também outras limitações relacionadas com o facto de este estudo ter incidido apenas numa perspectiva (problemas de comportamento), bem como com a falta de experiência da investigadora e com os limites temporais definidos para a realização do trabalho, que resultaram no enfoque num número limitado de inquiridos e comprometeram o recurso a outros instrumentos de recolha de dados, que teriam sido válidos no aprofundamento de outras vertentes da realidade estudada. No entanto, o facto de a investigadora ser docente da Unidade Orgânica onde se realizou o estudo, revelou-se de suma importância, pois facilitou a abordagem aos alunos e aos docentes.

O presente percurso investigativo constituiu um válido e gratificante processo de desenvolvimento pessoal e profissional que termina agora para recomeçar, talvez, um dia mais tarde. Considerar-se-ia que para futuras investigações a análise empreendida poderia constituir um ponto de partida, através da exploração de outras dimensões da mesma realidade. Seria também pertinente alargar o campo da investigação a outras abordagens e estender a análise a outras Unidades Orgânicas, no sentido de serem estabelecidas comparações.

## BIBLIOGRAFIA

Alexandre, J.A.F. (1999). *Insucesso escolar. O caso Português*. Monografia de Seminário de Geografia. [Em linha]. Disponível em <http://br.monografias.com/trabalhos3/insucesso-escolar/insucesso-escolar.shtml#xenquad> [consultado em outubro e novembro de 2012].

Almeida, M.H.S.M (2011). *Indisciplina, stress e coping*. Dissertação de Mestrado integrado em Psicologia. Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa. Lisboa. [Em linha]. Disponível em:

[http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/5096/1/ulfpie039683\\_tm.pdf](http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/5096/1/ulfpie039683_tm.pdf) [consultado a 30 abril 2013].

Almeida, L.S. e Freire, T. (2000). *Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação*. Braga: Psiquilíbrios Edições.

Alves, C. (2010). *O insucesso escolar em Língua Portuguesa. Um estudo de caso*. Tese de mestrado em Ciências da Educação. Escola Superior de Educação João de Deus. [Em linha] disponível em :

<http://comum.rcaap.pt/bitstream/123456789/2255/6/C%C3%A9liaAlves.Tese.pdf>  
[consultado em maio de 2013].

Amado, J. S. (2001). *Interação pedagógica e indisciplina na aula*. Porto. Edições Asa.

Amaro, A., Póvoa, A., Macedo, L. (2005). *A arte de fazer questionários*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Ciências da Universidade do Porto. Departamento de química. Porto. [Em linha]. Disponível em:

[www.jcpaiva.net/getfile.php?cwd=ensino/cadeiras/metodol/20042005/894dc/f94c1&f=a9308](http://www.jcpaiva.net/getfile.php?cwd=ensino/cadeiras/metodol/20042005/894dc/f94c1&f=a9308) a arte de fazer questionários [consultado em dezembro de 2012].

Amaral, S. (2008). *Comportamentos-problema em creche e práticas educativas*. Tese de mestrado Ativação do Desenvolvimento Psicológico. Universidade de Aveiro. [Em linha] Disponível em <http://ria.ua.pt/bitstream/10773/1030/1/2009001020.pdf> [consultado em junho 2013].

Antunes, C. (2002). *Professor Bonzinho = Aluno Difícil: a questão da indisciplina em sala de aula*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes.

Audy, J. (2006). *Metodologia de Pesquisa em sistemas de informação e engenharia de software*. Programa de pós-graduação em Ciências da Computação. Faculdade de Informática. [Em linha]. Disponível em: <http://www.scribd.com/doc/6943465/Metodologia-de-Pesquisa> [consultado em junho de 2012].

Azevedo, J. (2001). *Comunidades (de) Aprendentes. Um futuro outro para as cidades e para os cidadãos*. [Em linha]. Disponível em: <http://www.namodemello.com.br/pdf/tendencias/joaquimazevedocomunidadesaprend.pdf> [consultado em março de 2012].

Azevedo, J. (2002). “O Fim de um ciclo. A educação em Portugal no início do séc. XXI”. Porto: Edições ASA, (p.127).

Baker, J.A. (1998). Are we Missing the Forest for the Trees? Considering the Social Context fo School Violence. *Journal of School Psychology*, 36(1),pp. 29-44.

Bell, J. (2004). *Como Realizar um Projecto de Investigação*. 3.<sup>a</sup> ed. Lisboa: Gradiva.

Benavente, A. (1990). Insucesso escolar no contexto português abordagens, concepções e políticas. *Análise Social*, Vol. XXV (4.º e 5.º) pp. 715-733. [em linha] disponível em <http://analisesocial.ics.ul.pt/documentos/1223034893G8cGD1nd2Zt45QL6.pdf> [consultado em junho de 2012].

Benavente, A., *et alii.* (1994). *Renunciar à Escola: o abandono escolar no ensino básico*. Lisboa, Fim de Século Edições.

Bertão, A. (2004). Violência, agressividade e indisciplina em meio escolar: perdidos em busca do amor. *Psychologica*, nº 36, pp. 149-162.

Bolsoni-Silva, A. T., e Del Prette, A. (2003). Problemas de comportamento, um panorama da área. *Revista Brasileira de terapia comportamental e cognitiva*, VOL.5, nº2. São Paulo. [Em linha] Disponível em:

[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S151755452003000200002&script=sci\\_arttext](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S151755452003000200002&script=sci_arttext)

[consultado em outubro de 2012].

Branco, J. (2012). *Insucesso escolar e autoconceito (um estudo na área escolar da Maia)*. Tese de mestrado. Universidade Fernando Pessoa. Porto. [Em linha] disponível em:

<http://bdigital.ufp.pt/bitstream/10284/3786/1/Tese%20Joana%20Branco%281%29.pdf>

[consultado em maio de 2013].

Brioso, A., e Sarrià, E. (1995). Distúrbios de comportamento. In Coll, C., Palacios, J. & Marchesi, A. (Orgs.), *Desenvolvimento psicológico e educação: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar*, VOL.3 (pp. 157-168). Porto Alegre: Artes Médicas.

Bronfenbrenner, U. (2006). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard: Harvard University Press.

Camacho, R. (2010). *Insucesso escolar*. Universidade da Madeira. [Em linha].

Disponível em: <http://www.slideshare.net/rakellcsc/trabalho-insucesso-escolar>

[consultado em maio de 2012].

Camisão, I.F.F. (2005). *Percepção dos professores do ensino básico acerca da inclusão educativa de alunos com necessidades educativas especiais*. Dissertação de Mestrado. Universidade do Minho. Instituto de Educação e Psicologia. Braga. [Em linha].

Disponível em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/941> [consultado em novembro 2012 e maio de 2013].

Carmo, H. e Ferreira, M. (1998). *Metodologia da Investigação – Guia para Auto-Aprendizagem*. 1ª Edição. Universidade Aberta.

Craveiro, M.C.F.G. (2007). *Formação em contexto: um estudo de caso no âmbito da pedagogia da infância*. Tese de doutoramento. Universidade do Minho. [em linha] disponível em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/7085> [consultado em maio de 2013].

Conselho Nacional da Educação (2012). *Estado da Educação 2012 –Autonomia e descentralização*. Conselho Nacional da Educação. [em linha] Disponível em: <http://www.igfse.pt/upload/docs/2013/EstadoEducacao2012.pdf> [consultado em abril de 2013].

Correia, S. (2007). *O Desenvolvimento da Responsabilidade Pessoal e Social, em crianças e jovens em risco de insucesso escolar, através de um programa desportivo*. Um estudo na Escola do Ensino Básico de 2º e 3º ciclos de Paços de Brandão. Dissertação de mestrado. Faculdade de Desporto. Universidade do Porto. [Em linha] Disponível em: [sigarra.up.pt/fadeup/pt/publs\\_pesquisa.show\\_publ\\_file?pct\\_gdoc](http://sigarra.up.pt/fadeup/pt/publs_pesquisa.show_publ_file?pct_gdoc) [consultado em janeiro e março de 2012].

Costa, M. E., e Vale, D. (1998). *A violência nas escolas*. Linda-a-Velha: Instituto de Inovação Educacional.

Costa, M.E., *et alii*. (2001). Dossier: indisciplina e violência na escola. *Noesis*, 60 (4), pp. 20-38.

Costa, A.R., e Nunes, C. (2004). *A agressividade escolar e exposição à violência doméstica*. Monografia em Psicologia Clínica. Universidade Fernando Pessoa.

[Em linha]. Disponível em:

<http://www.educacion.udc.es/grupos/gipdae/documentos/congreso/VIIIcongreso/pdfs/4.pdf> [consultado em março e junho de 2012]

Dicionário da Língua Portuguesa 2011. Porto Editora

Dias, M.J. C.R. (2009). *Comportamentos, atitudes e valores dos alunos numa sociedade tolerante*. Tese de mestrado. Faculdade de Ciências Humanas e Sociais. Universidade Fernando Pessoa. Porto. [Em linha]. Disponível em:

[http://bdigital.ufp.pt/bitstream/10284/1408/1/dm\\_mariajoaodias.pdf](http://bdigital.ufp.pt/bitstream/10284/1408/1/dm_mariajoaodias.pdf) [consultado em maio de 2013].

Duarte, M.I. (2000). *Alunos e insucesso escolar: um mundo a descobrir*. Lisboa. Instituto de Inovação Educacional.

Dreyer, D. (2004). *A brincadeira que não tem graça*. [Em linha]. Disponível em: [www.educacional.com.br](http://www.educacional.com.br) [consultado em março de 2012].

DSM-IV (1996). *Manual de diagnóstico e Estatística da Perturbações Mentais*. Lisboa: Climepsi editores.

Esteves, A. e Azevedo, J. (1998). *Metodologias qualitativas para as Ciências Sociais*. Porto. Instituto de Sociologia.

Fonseca, I., e Veiga, F. (2007). *Violência escolar e bullying em países europeus*. Em A. Barca, M. Peralbo, A. Porto, B. Duarte da Silva & L. Almeida (Ed.), *Libro de Actas do IX Congreso Internacional Galego-Portugués de Psicopedagogía*. Universidad da Coruña: *Revista Galego Portuguesa de Psicoloxía e Educación*.

Jesus, P. (2011). *O abandono escolar diminuiu em Portugal*. *Lusa*. [Em linha]. Disponível em: [http://www.dn.pt/inicio/portugal/interior.aspx?content\\_id=3160156](http://www.dn.pt/inicio/portugal/interior.aspx?content_id=3160156) [consultado em abril de 2013].

Leitão, B. (2003). *Grupos de foco: o uso da metodologia de avaliação qualitativa como suporte complementar à avaliação quantitativa realizada pelo sistema de bibliotecas da USP*. Dissertação apresentada à Escola de Comunicações e Artes da Universidade de

São Paulo, para obtenção do título de Mestre em Ciências da Comunicação, Área de concentração: Relações Públicas, Propaganda e Turismo. São Paulo. [em linha] Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27148/tde-12082003-150618/pt-br.php> [consultado em abril 2013].

Leite, N. *et alii.* (2010). *O Grupo Focal como Estratégia Metodológica em Administração*. XIII seminários em administração. Uninove Universidade [em linha] disponível em:

<http://www.ead.fea.usp.br/semead/13semead/resultado/trabalhosPDF/124.pdf>

[consultado em abril de 2013].

Lei de Bases do Sistema Educativo (1986).

Lopes, J. e Rutherford, R. (2001). *Problemas de comportamento na sala de aula : identificação, avaliação e modificação*. Porto: Porto editora.

Lopes, J. (2002). Alunos problemáticos em contexto de sala de aula. In Lemos, M.S. & Carvalho, T.R., *O aluno na sala de aula*. Porto: Porto Editora. pp. 153 – 166

Lopes, J., *et alii.* (2006). *Competências sociais – aspectos comportamentais, emocionais e de aprendizagem*. Braga: Psiquilíbrios Edições.

Lopes, J. (2009). *Comportamento, aprendizagem e “ensinagem” na ordem e desordem da sala de aula*. Braga. Psiquilíbrios Edições.

Lourenço, A.A. e Paiva, M.O.A. (2004). *Disrupção Escolar – Estudo de Casos (vol. 3)*. Porto: Porto Editora.

Matos, M., *et alii.* (2004). *Risco e Protecção: Adolescentes, Pais, Amigos e Escola*. [Em linha]. Disponível em:

[http://www.fmh.utl.pt/aventurasocial/pdf/risco\\_e\\_proteccao\\_adolescentes.pdf](http://www.fmh.utl.pt/aventurasocial/pdf/risco_e_proteccao_adolescentes.pdf)

[Consultado em junho de 2012].

Major, S. (2011). *Avaliação de Aptidões Sociais e Problemas de Comportamento em Idade Pré-Escolar: Retrato das Crianças Portuguesas*. Tese de doutoramento. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. Universidade de Coimbra. [Em linha]. Disponível em:

[https://estudogeral.sib.uc.pt/jspui/bitstream/10316/17774/5/Tese\\_Sofia%20Major.pdf](https://estudogeral.sib.uc.pt/jspui/bitstream/10316/17774/5/Tese_Sofia%20Major.pdf)

[consultado em maio de 2013].

Matos, P. P. (2009). Dossier: neurodesenvolvimento infantil. *Revista Portuguesa de Clínica Geral*. (pp.696-701). [Em linha]. Disponível em:

[www.apmcg.pt/Download.aspx?file...name=Insucesso%20escolar](http://www.apmcg.pt/Download.aspx?file...name=Insucesso%20escolar) [consultado em setembro de 2012]

Meireles, M. R. G. (2011). Aplicação prática dos processos de análise de conteúdo e de análise de citações em artigos relacionados às redes neurais artificiais. *Londrina*, n. 2, pp. 77 - 93, jul./dez.

Mendonça, A.M.F. (2006). *A problemática do Insucesso Escolar – A escolaridade obrigatória no arquipélago da Madeira no séc. XX (1994-2000)*. Dissertação de doutoramento em Sociologia da Educação. Universidade da Madeira. Madeira. [Em linha]. Disponível em: <http://www3.uma.pt/alicemendonca/conteudo/publica/Tese.pdf> [consultado em abril de 2013].

Mendonça, A. (2008). *Contributo Epistemológico para a compreensão do insucesso escolar*. [Em linha]. Disponível em:

<http://www3.uma.pt/alicemendonca/conteudo/publica/comunicacao2008.pdf>

[consultado em novembro de 2012].

Moraes, R. (1999). Análise de conteúdo. *Revista Educação*, Porto Alegre, v. 22, n. 37, pp. 7-32.

Nunes, M. (2006). *A Postura do Professor na Sala de aula*. [Em linha]. Disponível em: <HTTP://www.fja.edu.br/candomba/2006>. [Consultado em dezembro de 2012].

Oliveira, J.P. (2002). *Representação social da violência na escola*. Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Psicologia. Universidade Católica de Goiás. Goiânia. [Em linha]. Disponível em: [http://tede.biblioteca.ucg.br/tde\\_busca/arquivo.php?codArquivo=240](http://tede.biblioteca.ucg.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=240) [consultado em abril de 2013].

Paiva, M. O. A. (2003). *Comportamentos Disruptivos dos Adolescentes na Escola: Influências do Autoconceito, Sexo, Idade e Repetência*. Tese de mestrado, não publicada. Porto: Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Fernando Pessoa.

Palacios, J. (2004). Relações Família-Escola: Diferenças de Status e Fracasso Escolar. In Marchesi, A., et alii., *Fracasso Escolar-Uma Perspectiva Multicultural*, Porto Alegre, Brasil, Artmed Editora, pp.76-81.

Páginas para pais (2007). *Problemas na criança e no adolescente*. Problemas de comportamento na criança e no adolescente. Direção Geral da saúde. Ministério da Saúde [Em linha]. Disponível em:

[http://usf-fanzeres.min-saude.pt/educacao/Documents/Comportamento\\_SI\\_2007.pdf](http://usf-fanzeres.min-saude.pt/educacao/Documents/Comportamento_SI_2007.pdf)

[consultado em novembro de 2012]

Pardal, L. e Correia, E. (1995). *Métodos e técnicas de investigação social*. Porto: Areal Editores.

Prior, M. (1996). *Understanding specific learning difficulties*. Hove: Psychology Press.

Quivy, R. e Campenhoudt, L. (2005). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.

Rafisa, É. (2012). Percepção ambiental do estudante surdo: Estudo de caso em uma escola pública do Recife. *Porsinal*. Instituto Federal de Pernambuco - Reitoria, IFPE, Brasil. [Em linha.]. Disponível em:

<http://www.porsinal.pt/index.php?ps=artigos&idt=artc&cat=23&idart=155> [consultado em abril de 2013].

Ramos, I. (2011). *A agressividade entre pares nas EB1 e EB2/3 do agrupamento de escolas Sophia de Mello Breyner*. Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Estatística e Gestão de Informação. Universidade Nova de Lisboa. [Em linha] disponível em:

<http://run.unl.pt/bitstream/10362/7466/1/TEGI0312.pdf> [consultado em abril de 2013].

Rangel, A. (1994). *Insucesso Escolar*. Lisboa: Instituto Piaget. Horizontes Pedagógicos.

Ramirez, F. C. (2001). *Condutas agressivas na idade escolar*. Amadora: McGraw Hill.

Regueiras, M.L. (2006). *Desenvolvimento da Responsabilidade Pessoal e Social de jovens em risco, através do Desporto: Será possível?* Dissertação de Mestrado. Faculdade de Desporto. Universidade do Porto. [Em linha] Disponível em <files.portfolioeducacional.webnode.pt/.../Será%20Possível.pdf> [consultado em janeiro e março de 2012].

Ressel, L.B., et alii. (2008). *O uso de grupo focal em pesquisa qualitativa*. Florianópolis. [Em linha]. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/tce/v17n4/21.pdf> [consultado em agosto de 2012].

Roeser, R. W., e Eccles, J.S. (2000). Schooling and mental health. In Sameroff, A.J., Lewis, M. & Miller, S.M. (Orgs), *Handbook of developmental psychopathology* (pp. 135-156). New York: Kluwer: Plenum.

Rodrigues, P. (2006). *A indisciplina e o mal estar do educador*. Faculdade Estadual de Campinas. São Paulo. [Em linha]. Disponível em:

<http://rodriguesmatematica.no.comunidades.net/index.php?pagina=1400587493>

[consultado em maio de 2013].

Rolla, J. (1994). *Do Acesso ao (In)Sucesso*. Lisboa. Cadernos Pedagógicos, Edições Asa.

Rovira, J. (2004). “Educação em Valores e Fracasso Escolar”. In Marchesi, A, e Hernández, C. *et alii.*, *Fracasso Escolar-Uma Perspectiva Multicultural*, Porto Alegre, Brasil, Artmed Editora, pp. 82-90.

Sanches, C., e Gouveia-Pereira, M. (2010). Julgamentos de justiça em contexto escolar e comportamentos desviantes na adolescência. *Análise Psicológica*, 1 (XXVIII): 71-84.

[Em linha] Disponível em:

<http://repositorio.ispa.pt/bitstream/10400.12/260/1/AP%2028%281%29%2071-84.pdf>

[consultado em abril de 2013].

Santos, M. R. (2004). Violência(s) na escola. *Psychologica*, nº 36, pp.163-174.

Santos, C. F. e Nunes, M. F. (2006). A indisciplina no cotidiano escolar. *Revista Virtual*, vol. 2, n. 1, p. 14 – 23, Candombá. Faculdade Jorge Amado. [Em linha]. Disponível em:

<http://revistas.unijorge.edu.br/candomba/2006v2n1/pdfs/MarinildesNunes2006v2n1.pdf>

[consultado em janeiro de 2013]

Silva, F.S.G. (2008). *Autonomia comportamental das crianças antes de ingressarem a escola primária: comportamentos de autonomia e perturbação emocional de comportamental*. Tese de Mestrado integrado em Psicologia. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação. Universidade de Lisboa. [Em linha]. Disponível em:

[http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/709/1/17508\\_dissertacao\\_de\\_mestrado.pdf](http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/709/1/17508_dissertacao_de_mestrado.pdf)

[consultado em abril de 2013]

Serrano, G. (2004). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes – I. Métodos*. Madrid: Ed. La Muralla.

Soares, C. D. (2010). *Bullying e cyberbullying em alunos do 2º e 3º ciclos e secundário do concelho da Ribeira Grande*. Dissertação de mestrado em Psicologia da Educação. Ponta Delgada. Universidade dos Açores.

Sousa, P. (2005). *Agressividade em contexto escolar. Dissertação de Mestrado em Psicologia Pedagógica*. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra. [Em linha]. Disponível em:

<http://www.psicologia.pt/artigos/textos/A0261.pdf> [consultado em abril de 2012].

Stephens, S. e Lakin, K. (1995). Where Students with Emotional or Behavioural Disorders Go to School. In Kaufman, *et alii*. (Eds.) *Issues in Educational Placement: Students with Emotional and Behavioural Disorders U.S.A.*: LEA (pp.47-74).

Szelbracikowski, A.C. & Dessen, M.A. (2007). Problemas de comportamento exteriorizado e as relações familiares: revisão da literatura. *Psicologia em Estudo*, v. 12, n. 1, pp. 33-40, jan./abr. Maringá.

Tavares, P. (2010). *Um olhar docente sobre a Perturbação de Oposição e Desafio: concepções dos professores*. Projeto de Pós graduação e Formação Especializada em Educação Especial: Domínio Emocional e da Personalidade. Ponta Delgada, Universidade Fernando Pessoa.

Taveira, M. (1990). Problemas de realização escolar. In: Campos, B. (Ed.). *Psicologia do Desenvolvimento e Educação de Jovens*, Vol.1. Lisboa, Universidade Aberta, pp.163-197.

UNESCO (1994) - *Declaração de Salamanca e Enquadramento da Acção na área das Necessidades Educativas Especiais*. Conferência Mundial da UNESCO sobre Necessidades Educativas Especiais. Lisboa, edição do Instituto de Inscrição Educacional.

Veiga, F. H. (2001). *Indisciplina e violência na escola – Práticas comunicacionais para professores e pais* (2ª ed.). Porto: Livraria Almedina.

Velez, M. F.P. (2010). *Indisciplina e violência na escola: factores de risco – um estudo com alunos do 8º e 10º anos de escolaridade*. Dissertação de mestrado em educação Área de Especialização em Formação Pessoal e Social. Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. [Em linha]. Disponível em:

[http://repositorio.ul.pt/bistream/10451/2565/ulfp035799\\_tm.pdf](http://repositorio.ul.pt/bistream/10451/2565/ulfp035799_tm.pdf) [consultado em junho de 2012 e maio de 2013]

Vieira, V. e Tibola, F. (2005). Pesquisa qualitativa em marketing e suas variações: trilhas para pesquisas futuras. *In Revista de Administração Contemporânea*, vol.9 no.2. Curitiba Abr./Jun. 2005. [Em linha]. Disponível em:

[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1415-65552005000200002](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-65552005000200002)

[consultado em abril de 2013]

# **Anexos**

## ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo I - .....	56
Anexo II - Escala de Disrupção Professada (EDEP).....	85
Anexo III - Escala de Disrupção Escolar Inferida (EDEI) .....	86
Anexo IV - Folha de respostas da Escala de Disrupção Escolar Inferida .....	87
Anexo V - Guião do focus group.....	89
Anexo VI - Pedido de autorização ao Conselho Executivo.....	90
Anexo VII - Pedido de autorização aos encarregados de educação dos alunos intervenientes.....	91
Anexo VIII - Análise de conteúdo.....	92
Anexo IX - Declaração de consentimento informado .....	93
Anexo X - Tratamento estatístico (outputs) .....	94

(Anexo I)

## QUESTIONÁRIO (EDEP)

Data: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

O questionário que se segue serve para te descreveres a ti próprio(a).  
Para que tenha valor, peço-te que respondas com o máximo de sinceridade.  
As tuas respostas são confidenciais e serão apenas usadas para um estudo na Universidade Fernando Pessoa.

Muito obrigada pela tua colaboração.

Peço-te, por favor, que respondas ao questionário que se segue:

As respostas são do tipo:

- |                                 |          |
|---------------------------------|----------|
| Completamente em desacordo      | <b>1</b> |
| Bastante em desacordo           | <b>2</b> |
| Mais em desacordo que de acordo | <b>3</b> |
| Mais de acordo que em desacordo | <b>4</b> |
| Bastante de acordo              | <b>5</b> |
| Completamente de acordo         | <b>6</b> |

As afirmações que se seguem são para te ajudar a descreveres-te a ti próprio. Dá as tuas respostas como se estivesses a falar de ti próprio contigo mesmo. As tuas respostas não serão comunicadas a ninguém.

Lê atentamente cada afirmação. Depois marca um X na quadrícula que está mais de acordo contigo. Só podes pôr uma cruz para cada afirmação.

*Por exemplo na afirmação 12. "Sou pontual a chegar às aulas." Pões um X no 2 se chegas muitas vezes atrasado.*

Afirmações	Resposta					
	1	2	3	4	5	6
1. Destruo ou estrago intencionalmente o material da escola.						
2. Agrido fisicamente os meus colegas.						
3. Sou obediente aos professores.						
4. Falo sem autorização, perturbando as aulas.						
5. Agrido fisicamente os professores.						
6. Digo palavrões na aula.						
7. Venho bêbado(a) ou drogado(a) para a escola.						
8. Saio do lugar, faço barulho e outros distúrbios, perturbando a aula.						
9. Esqueço-me de trazer material para as aulas.						
10. Roubo coisas na escola.						
11. Agrido verbalmente os professores.						
12. Sou pontual a chegar às aulas.						
13. Falto às aulas por desinteresse.						
14. Estou distraído(a) nas aulas.						
15. Agrido verbalmente os colegas.						
16. Ameaço as pessoas da escola.						

Depois de teres respondido ao questionário, se entenderes conveniente fazer algum comentário, podes utilizar o verso desta folha.

Obrigada.

## QUESTIONÁRIO (EDEI)

O presente questionário insere-se num trabalho de investigação sobre os problemas de comportamento, este faz parte do Mestrado em Ciências da Educação- Educação Especial da Universidade Fernando Pessoa, e tem como objetivo recolher a opinião de professores sobre comportamentos disruptivos frequentes nos alunos. Para que se possa atingir a finalidade desejada, solicita-se que responda com o máximo de sinceridade. As suas respostas são confidenciais e serão apenas usadas para o fim supracitado. Muito obrigada pela sua colaboração.

Peço, por favor, que responda ao questionário segue, relativo aos comportamentos dos alunos:

As respostas são do tipo:

Completamente em desacordo	<b>1</b>
Bastante em desacordo	<b>2</b>
Mais em desacordo que de acordo	<b>3</b>
Mais de acordo que em desacordo	<b>4</b>
Bastante de acordo	<b>5</b>
Completamente de acordo	<b>6</b>

Na folha de respostas, preencha, para cada aluno, as quadrículas com 1, 2, 3, 4, 5 ou 6, tendo em conta cada um dos itens do seguinte questionário.

1. Destrói ou estraga intencionalmente o material da escola.
2. Agride fisicamente os colegas.
3. É obediente aos professores.
4. Fala sem autorização, perturbando as aulas.
5. Agride fisicamente os professores.
6. Diz palavrões na aula.
7. Vem bêbado(a) ou drogado(a) para a escola.
8. Sai do lugar, faz barulho e outros distúrbios, perturbando a aula.
9. Esquece-se de trazer material para as aulas.
10. Rouba coisas na escola.
11. Agride verbalmente os professores.
12. É pontual a chegar às aulas.
13. Falta às aulas por desinteresse.
14. Está distraído(a) nas aulas.
15. Agride verbalmente os colegas.
16. Ameaça as pessoas da escola.

Depois de ter respondido ao questionário, se entender conveniente fazer algum comentário, pode utilizar o verso da folha de respostas.

Obrigada.

### QUESTIONÁRIO (EDEI) – Folha de respostas

Sexo : M__ F__ Idade ____							Sexo : M__ F__ Idade ____						
	1	2	3	4	5	6		1	2	3	4	5	6
1							1						
2							2						
3							3						
4							4						
5							5						
6							6						
7							7						
8							8						
9							9						
10							10						
11							11						
12							12						

13							13						
14							14						
15							15						
16							16						

Obrigada!

## **Guião do *focus group***

Tópico 1 - apresentação da moderadora e participantes.

Tópico 2 – confrontação dos professores com os resultados obtidos nas escalas (EDEI e EDEP)

Tópico 3 – levantamento das opiniões dos professores sobre os resultados obtidos.

Tópico 4 – levantamento das problemáticas existentes nas turmas e nas escolas e das causas subjacentes.

Tópico 5 – levantamento de estratégias para colmatar os problemas.

(anexo V)

Exmo. Senhor Presidente do  
Conselho Executivo da  
Escola Básica Integrada de Rabo de Peixe

**Assunto:** Pedido de colaboração

Paula Cristina Silva Alves, aluna do 2º ano do Curso de Mestrado em Ciências da Educação – Educação Especial da Universidade Fernando Pessoa, vem por este meio solicitar a colaboração e autorização de Vossa Excelência, para realizar uma investigação para a Dissertação de Mestrado, a partir de uma amostra da instituição à qual preside.

O trabalho previsto intitula-se: “*Problemas de comportamento associados ao insucesso escolar*”. Assim sendo, vem por este meio pedir autorização para aplicar questionários aos alunos e aos professores titulares das turmas dos 2º e 4ºanos das de duas escolas da Unidade Orgânica, bem como realizar um momento de discussão em *focus group* com os respetivos professores titulares da mesmas.

Já foi realizado um primeiro contato com os professores responsáveis pelas referidas turmas, tendo estes mostrado interesse em participar no projeto de investigação.

No sentido de serem cumpridos todos os procedimentos éticos inerentes a este trabalho, será dirigido a todos os encarregados de educação dos alunos envolvidos, um esclarecimento e um pedido de autorização para que os seus educandos possam responder aos questionários.

Contando com a vossa disponibilidade, peço a primeira colaboração no sentido de dar resposta a esta carta.

Com os melhores cumprimentos

Paula Cristina Silva Alves

(anexo VI)

Exmo. Sr. Encarregado de Educação

**Assunto:** Pedido de autorização

Paula Cristina Silva Alves, aluna do 2º ano do Curso de Mestrado em Ciências da Educação – Educação Especial da Universidade Fernando Pessoa, vem por este meio solicitar a autorização para aplicar um pequeno questionário ao seu educando a fim de realizar a sua investigação para a Dissertação de Mestrado.

Este questionário destina-se à realização de um trabalho de investigação na área da educação especial, sendo garantido o total anonimato, confidencialidade e proteção dos seus dados.

Contando com a vossa cooperação:

Nome do educando \_\_\_\_\_

Autorizo

Não autorizo

Com os melhores cumprimentos

*Paula Cristina Alves*

---

	<b>1 – Verifica-se nas turmas com baixo rendimento, maior incidência de problemas de comportamentos agressivos. Comente a afirmação.</b>	<b>2 – Na sua opinião, qual o principal fator que contribui para este tipo de comportamentos?</b>	<b>3- O que se poderia fazer, na sua opinião, para minimizar estes problemas?</b>
<b>Participante 1</b>	Ao observar a turma podemos constatar que as agressões verbais são uma constante, quando não são físicas. De um modo geral, os alunos são agressivos, conflituosos e pouco respeitadores das regras de convivência social, o que condiciona a integração e o processo de aprendizagem dos mesmos.	Para melhor compreendermos estes problemas comportamentais não nos podemos esquecer que a agressividade já vem interiorizada pelos pais ou por irmãos mais velhos e ou até outros adultos que vivem diariamente observando comportamentos de agressividade.	Desta forma, acho que o objetivo da Educação passa, necessariamente, por uma Formação para a Cidadania, proporcionando aos alunos um adequado desenvolvimento, articulando valores, competências e conhecimentos de forma a atenuar a violência e agressividade presente neste contexto escolar.
<b>Participante 2</b>	Muitos alunos com dificuldades na aprendizagem necessitam de acompanhamento individualizado, de forma sistemática. Uma vez que o professor não consegue atender todos da forma que necessitam, sentem-se desmotivados e surgem, frequentemente, problemas comportamentais que se alastram ao grupo, tornando-se, por vezes, muito difícil produzir trabalho numa turma com estas características. Acresce que estas turmas com baixo rendimento já integram muitos alunos que apresentam dificuldades na aprendizagem, embora se diversifique as estratégias e o apoio.	Um aluno quando não acompanha o grupo, sente que nada faz ali e tenta chamar atenção de alguma forma, sendo os distúrbios comportamentais uma solução para a maioria dos alunos com estas características.	Em primeiro lugar, os alunos com muitas dificuldades na aprendizagem deveriam ser encaminhados, o mais breve possível, para atividades relacionadas com uma profissão. As turmas deveriam ser mais reduzidas para o professor atender convenientemente os seus alunos. Os pais não se deveriam demitir da sua função de principais educadores, facto que acontece atualmente, com muita frequência. Os professores deveriam ter mais “poder” para conseguirem exigir mais dos seus alunos e, assim, estes usufruíam de todas as suas potencialidades.
<b>Participante 3</b>	Apesar de parecer um cliché, a verdade é que muitas vezes as turmas com baixo rendimento provêm de meios sociais mais pobres e problemáticos. Em muitos casos a violência é encarada como a normalidade e, deste modo, é normal que os alunos venham a reproduzir este mesmo tipo de comportamentos na escola.	Na minha opinião e atendendo à realidade do meio envolvente em que leciono, o principal fator que contribui para este tipo de comportamento é a família, porque por mais que a escola tente modificar o comportamento destes alunos, a realidade é que quando retornam ao seio familiar assistem a muitos comportamentos violentos, tanto a nível verbal como físico. Enquanto não se conseguir modificar esta dinâmica familiar, vai ser complicado alterar o comportamento das crianças, uma vez que a violência é aceite como algo “normal” no seu dia a dia. Recordo-me de uma vez perguntar aos meus alunos o que queriam fazer quando fossem grandes e um respondeu que queria casar. Admirada perguntei porquê e ele disse que era para bater na mulher como o pai fazia à mãe. Perante uma realidade destas é muito difícil conseguir alterar o comportamento destas crianças.	Acima de tudo tem de haver um projeto de formação e responsabilização familiar, porque, na minha opinião, só quando se conseguir alterar os comportamentos existentes no seio familiar é que as crianças irão modificar os seus também.
<b>Participante 4</b>	Os alunos com comportamentos agressivos demonstram, de um modo geral, menos interesse pela vida escolar comparativamente aos colegas. Mostram-se alheados de tudo o que se passa, distraem-se com muita facilidade e não têm motivação para aprender.	Na minha opinião, o principal fator que contribui para a presença de comportamentos agressivos em alunos é o meio familiar, nomeadamente a violência dentro da família. O contato frequente com comportamentos desajustados, por parte de membros da sua família, promove reações de agressividade nos alunos.	De modo a minimizar estes problemas poder-se-ia intervir adequadamente quer no meio familiar quer no meio escolar. Através da intervenção direta de técnicos competentes, entre eles assistentes sociais, psicólogos e professores, a prevenção e redução de comportamentos agressivos poderá ser possível.

## DECLARAÇÃO DE CONSENTIMENTO

### INFORMADO

Eu, ----- venho por este meio declarar a minha concordância em relação à participação do meu educando----- nesta investigação de âmbito académico que se inclui no Mestrado de Ciências da Educação: educação especial, da Universidade Fernando Pessoa, com o título “Os problemas comportamentais associados ao insucesso escolar em escolas da Unidade Orgânica de Rabo de Peixe – estudo de caso” sob a orientação da Professora Doutora Fátima Coelho e da Mestre Luísa Saavedra.

Foi-me dada oportunidade de fazer as perguntas que julguei necessárias e de todas obtive resposta satisfatória e compreendi a explicação que me foi fornecida acerca da sua participação.

Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/201\_\_

*Assinatura do encarregado de educação:* \_\_\_\_\_

O Investigador responsável:

Paula Cristina Silva Alves

DATASET ACTIVATE DataSet1.

DATASET CLOSE DataSet2.

GET

FILE='C:\Users\CG\Documents\Trabalhos\2013\Problemas comportamentais e insucesso escolar\Base de dados recode.sav'.

DATASET NAME DataSet3 WINDOW=FRONT.

CTABLES

/VLABELS VARIABLES=Turma Sexo DISPLAY=LABEL

/TABLE Turma BY Sexo [COUNT F40.0, ROWPCT.COUNT PCT40.1]

/CATEGORIES VARIABLES=Turma [1.00, 2.00, OTHERNM] EMPTY=INCLUDE TOTAL=YES POSITION=AFTER

/CATEGORIES VARIABLES=Sexo [.0, 1.00, OTHERNM] EMPTY=INCLUDE TOTAL=YES POSITION=AFTER.

## Tabelas personalizadas

		Sexo					
		Feminino		Masculino		Total	
		Contage	Linha N	Contage	Linha N	Contage	Linha N
		m	%	m	%	m	%
Turma	Baixo rendimento	18	48,6%	19	51,4%	37	100,0%
	Bom rendimento	15	42,9%	20	57,1%	35	100,0%
	Total	33	45,8%	39	54,2%	72	100,0%

\* Custom Tables.

CTABLES

/VLABELS VARIABLES=P1 P2 P3 P4 P5 P6 P7 P8 P9 P10 P11 P12 P13 P14 P15 P16 A1 A2 A3 A4  
A5 A6 A7 A8

A9 A10 A11 A12 A13 A14 A15 A16 PF1 PF2 PF3 aF1 aF2 aF3 pf af

DISPLAY=LABEL

/TABLE P1 [S][MEAN, STDDEV, MEDIAN, MINIMUM, MAXIMUM] + P2 [S][MEAN, STDDEV,  
MEDIAN, MINIMUM,

MAXIMUM] + P3 [S][MEAN, STDDEV, MEDIAN, MINIMUM, MAXIMUM] + P4 [S][MEAN,  
STDDEV, MEDIAN, MINIMUM,

MAXIMUM] + P5 [S][MEAN, STDDEV, MEDIAN, MINIMUM, MAXIMUM] + P6 [S][MEAN,  
STDDEV, MEDIAN, MINIMUM,

MAXIMUM] + P7 [S][MEAN, STDDEV, MEDIAN, MINIMUM, MAXIMUM] + P8 [S][MEAN,  
STDDEV, MEDIAN, MINIMUM,

MAXIMUM] + P9 [S][MEAN, STDDEV, MEDIAN, MINIMUM, MAXIMUM] + P10 [S][MEAN,  
STDDEV, MEDIAN, MINIMUM,

MAXIMUM] + P11 [S][MEAN, STDDEV, MEDIAN, MINIMUM, MAXIMUM] + P12 [S][MEAN,  
STDDEV, MEDIAN, MINIMUM,

MAXIMUM] + P13 [S][MEAN, STDDEV, MEDIAN, MINIMUM, MAXIMUM] + P14 [S][MEAN,  
STDDEV, MEDIAN, MINIMUM,

MAXIMUM] + P15 [S][MEAN, STDDEV, MEDIAN, MINIMUM, MAXIMUM] + P16 [S][MEAN,  
STDDEV, MEDIAN, MINIMUM,

MAXIMUM] + A1 [S][MEAN, STDDEV, MEDIAN, MINIMUM, MAXIMUM] + A2 [S][MEAN,  
STDDEV, MEDIAN, MINIMUM,

MAXIMUM] + A3 [S][MEAN, STDDEV, MEDIAN, MINIMUM, MAXIMUM] + A4 [S][MEAN,  
STDDEV, MEDIAN, MINIMUM,

MAXIMUM] + A5 [S][MEAN, STDDEV, MEDIAN, MINIMUM, MAXIMUM] + A6 [S][MEAN,  
STDDEV, MEDIAN, MINIMUM,

MAXIMUM] + A7 [S][MEAN, STDDEV, MEDIAN, MINIMUM, MAXIMUM] + A8 [S][MEAN,  
STDDEV, MEDIAN, MINIMUM,

MAXIMUM] + A9 [S][MEAN, STDDEV, MEDIAN, MINIMUM, MAXIMUM] + A10 [S][MEAN,  
STDDEV, MEDIAN, MINIMUM,

MAXIMUM] + A11 [S][MEAN, STDDEV, MEDIAN, MINIMUM, MAXIMUM] + A12 [S][MEAN, STDDEV, MEDIAN, MINIMUM,

MAXIMUM] + A13 [S][MEAN, STDDEV, MEDIAN, MINIMUM, MAXIMUM] + A14 [S][MEAN, STDDEV, MEDIAN, MINIMUM,

MAXIMUM] + A15 [S][MEAN, STDDEV, MEDIAN, MINIMUM, MAXIMUM] + A16 [S][MEAN, STDDEV, MEDIAN, MINIMUM,

MAXIMUM] + PF1 [MEAN, STDDEV, MEDIAN, MINIMUM, MAXIMUM] + PF2 [MEAN, STDDEV, MEDIAN, MINIMUM,

MAXIMUM] + PF3 [MEAN, STDDEV, MEDIAN, MINIMUM, MAXIMUM] + aF1 [MEAN, STDDEV, MEDIAN, MINIMUM,

MAXIMUM] + aF2 [MEAN, STDDEV, MEDIAN, MINIMUM, MAXIMUM] + aF3 [MEAN, STDDEV, MEDIAN, MINIMUM,

MAXIMUM] + pf [MEAN, STDDEV, MEDIAN, MINIMUM, MAXIMUM] + aF [MEAN, STDDEV, MEDIAN, MINIMUM,

MAXIMUM].

## Tabelas personalizadas

---

---

	Média	Desvio padrão	Mediana	Mínimo	Máximo
1. Destrói ou estraga intencionalmente o material da escola.	1,76	1,09	1,00	1,00	5,00
2. Agride fisicamente os colegas.	2,65	1,60	3,00	1,00	6,00
3. É obediente aos professores.	2,74	1,74	3,00	1,00	6,00
4. Fala sem autorização, perturbando as aulas.	2,75	1,41	2,00	1,00	6,00
5. Agride fisicamente os professores.	1,00	,00	1,00	1,00	1,00

Os problemas comportamentais associados ao insucesso escolar em escolas da Unidade Orgânica de Rabo de Peixe: estudo de caso

6. Diz palavrões na aula.	1,33	,79	1,00	1,00	4,00
7. Vem bêbado(a) ou drogado(a) para a escola.	1,00	,00	1,00	1,00	1,00
8. Sai do lugar, faz barulho e outros distúrbios, perturbando a aula.	2,43	1,58	2,00	1,00	6,00
9. Esquece-se de trazer material para as aulas.	2,40	1,52	2,00	1,00	6,00
10. Rouba coisas na escola.	1,10	,53	1,00	1,00	5,00
11. Agride verbalmente os professores.	1,00	,00	1,00	1,00	1,00
12. É pontual a chegar às aulas.	2,31	1,48	2,00	1,00	6,00
13. Falta às aulas por desinteresse.	1,57	1,05	1,00	1,00	6,00
14. Está distraído(a) nas aulas.	3,47	1,42	4,00	1,00	6,00
15. Agride verbalmente os colegas.	2,64	1,71	2,00	1,00	6,00
16. Ameaça as pessoas da escola.	1,72	1,20	1,00	1,00	5,00
1. Destruo ou estrago intencionalmente o material da escola.	1,51	1,39	1,00	1,00	6,00
2. Agrido fisicamente os meus colegas.	2,99	2,16	1,00	1,00	6,00
3. Sou obediente aos professores.	2,92	2,15	2,00	1,00	6,00
4. Falo sem autorização, perturbando as aulas.	4,10	1,87	5,00	1,00	6,00
5. Agrido fisicamente os professores.	1,00	,00	1,00	1,00	1,00
6. Digo palavrões na aula.	1,50	1,33	1,00	1,00	5,00
7. Venho bêbado(a) ou drogado(a) para a escola.	1,00	,00	1,00	1,00	1,00
8. Saio do lugar, faço barulho e outros distúrbios, perturbando a aula.	2,01	1,71	1,00	1,00	6,00

Os problemas comportamentais associados ao insucesso escolar em escolas da Unidade Orgânica de Rabo de Peixe: estudo de caso

9. Esqueço-me de trazer material para as aulas.	2,58	2,00	1,00	1,00	6,00
10. Roubo coisas na escola.	1,36	1,18	1,00	1,00	6,00
11. Agrido verbalmente os professores.	1,15	,74	1,00	1,00	5,00
12. Sou pontual a chegar às aulas.	2,92	2,19	2,00	1,00	6,00
13. Falto às aulas por desinteresse.	1,83	1,78	1,00	1,00	6,00
14. Estou distraído(a) nas aulas.	3,76	2,11	5,00	1,00	6,00
15. Agrido verbalmente os colegas.	2,33	2,05	1,00	1,00	6,00
16. Ameaço as pessoas da escola.	1,33	1,19	1,00	1,00	6,00
PF1	2,49	1,06	2,17	1,00	4,83
PF2	2,30	1,21	2,20	1,00	5,20
PF3	1,09	,23	1,00	1,00	2,40
aF1	2,87	1,19	2,92	1,00	5,50
aF2	2,22	1,14	2,00	1,00	5,00
aF3	1,20	,50	1,00	1,00	3,60
pf	1,99	,78	1,81	1,00	4,19
aF	2,14	,81	2,09	1,00	4,06

\* Custom Tables.

CTABLES

/VLABELS VARIABLES=PF1 PF2 PF3 aF1 aF2 aF3 Turma

DISPLAY=LABEL

/TABLE PF1 [MEAN, STDDEV] + PF2 [MEAN, STDDEV] + PF3 [MEAN, STDDEV] + aF1 [MEAN, STDDEV] + aF2

[MEAN, STDDEV] + aF3 [MEAN, STDDEV] BY Turma

/CATEGORIES VARIABLES=Turma ORDER=A KEY=VALUE EMPTY=INCLUDE.

## Tabelas personalizadas

	Turma			
	Baixo rendimento		Bom rendimento	
	Média	Desvio padrão	Média	Desvio padrão
PF1	2,99	1,06	1,96	,77
PF2	2,88	1,22	1,70	,87
PF3	1,12	,27	1,05	,17
aF1	3,27	1,18	2,45	1,07
aF2	2,77	1,19	1,63	,74
aF3	1,37	,64	1,02	,14

T-TEST GROUPS=Turma(1 2)

/MISSING=ANALYSIS

/VARIABLES=PF1 PF2 PF3 aF1 aF2 aF3

/CRITERIA=CI(.95).

## Teste-T

### Estatísticas de grupo

	Turma	N	Média	Desvio padrão	Erro padrão da média
PF1	Baixo rendimento	37	2,9910	1,05625	,17365
	Bom rendimento	35	1,9571	,77264	,13060
PF2	Baixo rendimento	37	2,8757	1,22325	,20110
	Bom rendimento	35	1,6971	,86687	,14653
PF3	Baixo rendimento	37	1,1189	,27268	,04483
	Bom rendimento	35	1,0514	,17042	,02881
aF1	Baixo rendimento	37	3,2658	1,17881	,19380
	Bom rendimento	35	2,4476	1,06778	,18049
aF2	Baixo rendimento	37	2,7730	1,18524	,19485
	Bom rendimento	35	1,6286	,74224	,12546
aF3	Baixo rendimento	37	1,3730	,64146	,10546
	Bom rendimento	35	1,0229	,13522	,02286

### Teste de amostras independentes

		Teste de Levene para igualdade de variâncias		teste-t para Igualdade de Médias						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2 extremidades)	Diferença média	Erro padrão de diferença	95% Intervalo de confiança da diferença	
									Inferior	Superior
PF1	Variâncias assumidas iguais	6,417	,014	4,718	70	,000	1,03385	,21914	,59679	1,47091

Os problemas comportamentais associados ao insucesso escolar em escolas da Unidade Orgânica de Rabo de Peixe: estudo de caso

---

	Variâncias	iguais	não			4,758	65,915	,000	1,03385	,21728	,60003	1,46767
	assumidas											
PF2	Variâncias	iguais		3,413	,069	4,692	70	,000	1,17853	,25115	,67762	1,67945
	assumidas											
	Variâncias	iguais	não			4,736	64,979	,000	1,17853	,24882	,68160	1,67547
	assumidas											
PF3	Variâncias	iguais		3,789	,056	1,251	70	,215	,06749	,05395	-,04010	,17509
	assumidas											
	Variâncias	iguais	não			1,267	60,877	,210	,06749	,05329	-,03907	,17405
	assumidas											
aF1	Variâncias	iguais		,299	,586	3,081	70	,003	,81815	,26556	,28850	1,34779
	assumidas											
	Variâncias	iguais	não			3,089	69,874	,003	,81815	,26483	,28995	1,34634
	assumidas											
aF2	Variâncias	iguais		6,332	,014	4,878	70	,000	1,14440	,23462	,67647	1,61233
	assumidas											
	Variâncias	iguais	não			4,938	60,946	,000	1,14440	,23175	,68098	1,60782
	assumidas											
aF3	Variâncias	iguais		44,576	,000	3,162	70	,002	,35012	,11072	,12929	,57094
	assumidas											
	Variâncias	iguais	não			3,245	39,370	,002	,35012	,10790	,13192	,56831
	assumidas											

---

GLM PF1 PF2 PF3

/WSFACTOR=factor1 3 Polynomial

/METHOD=SSTYPE(3)

/CRITERIA=ALPHA(.05)

/WSDSIGN=factor1.

## Modelo linear geral

### Fatores entre assuntos

Medida: MEASURE\_1

	Variável dependente
1	PF1
2	PF2
3	PF3

### Testes multivariáveis<sup>a</sup>

Efeito		Valor	F	df de hipótese	Erro df	Sig.
factor1	Rastreamento de Pillai	,681	74,684 <sup>b</sup>	2,000	70,000	,000
	Lambda de Wilks	,319	74,684 <sup>b</sup>	2,000	70,000	,000
	Rastreamento de Hotelling	2,134	74,684 <sup>b</sup>	2,000	70,000	,000
	Maior raiz de Roy	2,134	74,684 <sup>b</sup>	2,000	70,000	,000

a. Design: Ordenada na origem

Plano entre assuntos: factor1

b. Estatística exata

### Teste de esfericidade de Mauchly<sup>a</sup>

Medida: MEASURE\_1

Efeito entre assuntos	W de Mauchly	Qui-quadrado aprox.	df	Sig.	Epsilon <sup>b</sup>		
					Greenhouse-Geisser	Huynh-Feldt	Limite inferior
factor1	,807	14,981	2	,001	,838	,856	,500

Testa a hipótese nula para a qual a matriz de covariância de erro das variáveis transformadas ortonormalizadas é proporcional em relação a uma matriz de identidade.

a. Design: Ordenada na origem

Plano entre assuntos: factor1

b. Pode ser usado para ajustar os graus de liberdade dos testes de significância dentro da média. Os testes corrigidos são exibidos na tabela Testes de efeitos entre assuntos.

### Testes de efeitos entre assuntos

Medida: MEASURE\_1

Fonte		Tipo III Soma		Quadrado Médio	F	Sig.
		dos Quadrados	df			
factor1	Esfericidade considerada	83,550	2	41,775	92,781	,000
	Greenhouse-Geisser	83,550	1,677	49,823	92,781	,000
	Huynh-Feldt	83,550	1,713	48,779	92,781	,000
	Limite inferior	83,550	1,000	83,550	92,781	,000
Erro (factor1)	Esfericidade considerada	63,936	142	,450		
	Greenhouse-Geisser	63,936	119,061	,537		
	Huynh-Feldt	63,936	121,610	,526		
	Limite inferior	63,936	71,000	,901		

### Testes de contrastes entre assuntos

Medida: MEASURE\_1

Fonte	factor1	Tipo III Soma dos Quadrados	df	Quadrado Médio	F	Sig.
factor1	Linear	70,794	1	70,794	151,501	,000
	Quadrático	12,756	1	12,756	29,445	,000
Erro (factor1)	Linear	33,177	71	,467		
	Quadrático	30,759	71	,433		

### Testes de efeitos entre assuntos

Medida: MEASURE\_1

Variável transformada: Média

Fonte	Tipo III Soma dos Quadrados	df	Quadrado Médio	F	Sig.
Ordenada na origem	829,028	1	829,028	475,089	,000
Erro	123,895	71	1,745		

GLM aF1 aF2 aF3

/WSFACTOR=factor1 3 Polynomial

/METHOD=SSTYPE(3)

/CRITERIA=ALPHA(.05)

/WSDSIGN=factor1.

## Modelo linear geral

### Fatores entre assuntos

Medida: MEASURE\_1

---

---

	Variável
factor1	dependente

---

1	aF1
2	aF2
3	aF3

---

---

### Testes multivariáveis<sup>a</sup>

---

---

Efeito		Valor	F	df de hipótese	Erro df	Sig.
factor1	Rastreamento de Pillai	,712	86,424 <sup>b</sup>	2,000	70,000	,000
	Lambda de Wilks	,288	86,424 <sup>b</sup>	2,000	70,000	,000
	Rastreamento de Hotelling	2,469	86,424 <sup>b</sup>	2,000	70,000	,000
	Maior raiz de Roy	2,469	86,424 <sup>b</sup>	2,000	70,000	,000

---

---

a. Design: Ordenada na origem

Plano entre assuntos: factor1

b. Estatística exata

### Teste de esfericidade de Mauchly<sup>a</sup>

Medida: MEASURE\_1

Efeito assuntos	entre	W de Mauchly	Qui- quadrado aprox.	df	Sig.	Epsilon <sup>b</sup>		
						Greenhouse- Geisser	Huynh- Feldt	Limite inferior
factor1		,993	,468	2	,791	,993	1,000	,500

Testa a hipótese nula para a qual a matriz de covariância de erro das variáveis transformadas ortonormalizadas é proporcional em relação a uma matriz de identidade.

a. Design: Ordenada na origem

Plano entre assuntos: factor1

b. Pode ser usado para ajustar os graus de liberdade dos testes de significância dentro da média. Os testes corrigidos são exibidos na tabela Testes de efeitos entre assuntos.

### Testes de efeitos entre assuntos

Medida: MEASURE\_1

Fonte		Tipo III Soma		Quadrado Médio	F	Sig.
		dos Quadrados	df			
factor1	Esfericidade considerada	101,410	2	50,705	92,519	,000
	Greenhouse-Geisser	101,410	1,987	51,043	92,519	,000
	Huynh-Feldt	101,410	2,000	50,705	92,519	,000
	Limite inferior	101,410	1,000	101,410	92,519	,000
Erro (factor1)	Esfericidade considerada	77,823	142	,548		

Greenhouse-Geisser	77,823	141,060	,552
Huynh-Feldt	77,823	142,000	,548
Limite inferior	77,823	71,000	1,096

### Testes de contrastes entre assuntos

Medida: MEASURE\_1

Fonte	factor1	Tipo III Soma dos Quadrados	df	Quadrado Médio	F	Sig.
factor1	Linear	99,833	1	99,833	170,082	,000
	Quadrático	1,577	1	1,577	3,097	,083
Erro (factor1)	Linear	41,675	71	,587		
	Quadrático	36,148	71	,509		

### Testes de efeitos entre assuntos

Medida: MEASURE\_1

Variável transformada: Média

Fonte	Tipo III Soma dos Quadrados	df	Quadrado Médio	F	Sig.
Ordenada na origem	948,784	1	948,784	504,573	,000
Erro	133,506	71	1,880		

T-TEST PAIRS=PF1 PF2 PF3 WITH aF1 aF2 aF3 (PAIRED)

/CRITERIA=CI(.9500)

/MISSING=ANALYSIS.

## Teste-T

### Estadísticas de amostras emparelhadas

		Média	N	Desvio padrão	Erro padrão da média
Par 1	PF1	2,4884	72	1,05940	,12485
	aF1	2,8681	72	1,19170	,14044
Par 2	PF2	2,3028	72	1,21261	,14291
	aF2	2,2167	72	1,14363	,13478
Par 3	PF3	1,0861	72	,22970	,02707
	aF3	1,2028	72	,49844	,05874

### Correlações de amostras emparelhadas

		N	Correlação	Sig.
Par 1	PF1 & aF1	72	,296	,012
Par 2	PF2 & aF2	72	,316	,007
Par 3	PF3 & aF3	72	,027	,819

### Teste de amostras emparelhadas

Diferenças emparelhadas									
		95% Intervalo de confiança da diferença					Sig. (2 extremidades)		
		Média	Desvio padrão	Erro padrão da média	Inferior	Superior	t	df	
Par 1	PF1 aF1	-,37963	1,33955	,15787	-,69441	-,06485	-2,405	71	,019
Par 2	PF2 aF2	,08611	1,37864	,16247	-,23785	,41008	,530	71	,598
Par 3	PF3 aF3	-,11667	,54307	,06400	-,24428	,01095	-1,823	71	,073

\* Custom Tables.

CTABLES

/VLABELS VARIABLES=pf aF Turma DISPLAY=LABEL

/TABLE pf [MEAN, STDDEV] + aF [MEAN, STDDEV] BY Turma

/CATEGORIES VARIABLES=Turma ORDER=A KEY=VALUE EMPTY=INCLUDE.

## Tabelas personalizadas

	Turma			
	Baixo rendimento		Bom rendimento	
	Média	Desvio padrão	Média	Desvio padrão
pf	2,37	,77	1,59	,55
aF	2,52	,84	1,75	,55

T-TEST GROUPS=Turma(1 2)

/MISSING=ANALYSIS

/VARIABLES=pf aF

/CRITERIA=CI(.95).

## Teste-T

### Estadísticas de grupo

	Turma	N	Média	Desvio padrão	Erro padrão da média
pf	Baixo rendimento	37	2,3699	,77426	,12729
	Bom rendimento	35	1,5929	,55455	,09374
aF	Baixo rendimento	37	2,5203	,84047	,13817
	Bom rendimento	35	1,7464	,54758	,09256

### Teste de amostras independentes

			Teste de Levene para igualdade de variâncias		teste-t para Igualdade de Médias						
					Sig. (2 extremidades )			95% Intervalo de confiança da diferença			
			F	Sig.	t	df	Diferença média	Erro padrão de diferença	Inferior	Superior	
pf	Variâncias iguais assumidas		3,777	,056	4,871	70	,000	,77708	,15952	,45893	1,09522
	Variâncias iguais não assumidas				4,916	65,300	,000	,77708	,15808	,46140	1,09275
aF	Variâncias iguais assumidas		4,033	,048	4,600	70	,000	,77384	,16821	,43835	1,10933
	Variâncias iguais não assumidas				4,653	62,280	,000	,77384	,16631	,44142	1,10626

T-TEST PAIRS=PF WITH aF (PAIRED)

/CRITERIA=CI(.9500)

/MISSING=ANALYSIS.

## Teste-T

### Estatísticas de amostras emparelhadas

		Média	N	Desvio padrão	Erro padrão da média
Par 1	pf	1,9922	72	,77730	,09161
	aF	2,1441	72	,80837	,09527

### Correlações de amostras emparelhadas

		N	Correlação	Sig.
Par 1	pf & aF	72	,302	,010

### Teste de amostras emparelhadas

		Diferenças emparelhadas							
		Média	Desvio padrão	Erro padrão da média	95% Intervalo de confiança da diferença		t	df	Sig. (2 extremidades)
					Inferior	Superior			)
Par 1	pf - aF	-,15191	,93687	,11041	-,37206	,06824	-1,376	71	,173