

OLGA MARIA DE ASCENÇÃO FERNANDES

A Perceção dos Alunos sobre Indisciplina e Insucesso Escolar



UNIVERSIDADE FERNANDO PESSOA
FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS

Orientadora: Professora Doutora Fátima Paiva Coelho

Porto, 2018

OLGA MARIA DE ASCENÇÃO FERNANDES

A Perceção dos Alunos sobre Indisciplina e Insucesso Escolar



UNIVERSIDADE FERNANDO PESSOA

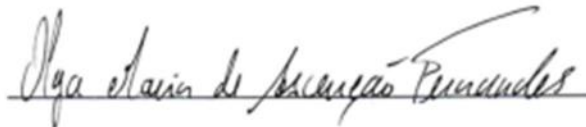
FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS

**Projeto de Investigação apresentado à
Universidade Fernando Pessoa para
cumprimento dos requisitos necessários à
obtenção do grau de Mestre em Docência e
Gestão da Educação, ramo da Administração
Escolar e Administração Educacional realizada
sob a orientação científica da Professora
Doutora Fátima Coelho**

Porto, 2018

Olga Maria de Ascensão Fernandes

A Perceção dos Alunos sobre Indisciplina e Insucesso Escolar



(Olga Maria de Ascensão Fernandes)

Trabalho apresentado à Universidade Fernando Pessoa como parte dos requisitos para a obtenção do grau de Mestre em Docência e Gestão da Educação, ramo da Administração Escolar e Administração Educacional, sob a orientação da Professora Doutora Fátima Coelho.

RESUMO

Sendo a indisciplina um dos problemas mais preocupantes da realidade escolar com repercussões nos resultados escolares dos alunos, torna-se pertinente um estudo sobre “A Perceção dos Alunos sobre Indisciplina e Insucesso Escolar”, que tem como objetivo geral “Compreender a perceção dos alunos do 2º Ciclo, 5º e 6º anos de escolaridade, sobre indisciplina e insucesso escolar”.

Para este estudo de cariz descritivo quantitativo, foi utilizado um questionário com perguntas fechadas aplicado a 97 alunos do 2º Ciclo de escolaridade com idades compreendidas entre os 11 e os 14 anos de uma escola de Santa Cruz.

Conclui-se que que 60% dos inquiridos consideram que a indisciplina se deve ao desinteresse e desmotivação pela escola. A grande maioria dos inquiridos (75%) concorda que as sanções são importantes para melhorar comportamentos menos adequados e aumentar o sucesso escolar. Constatou-se ainda que 42% dos participantes, é de opinião que o incumprimento das regras se deve a situações exteriores à escola e 49% assume que a Direção Executiva deveria ser mais autoritária para acabar com a indisciplina.

Verifica-se ainda que não existe influência do género dos alunos ou do acompanhamento dos pais na vida escolar dos filhos, no número de reprovações. Ao mesmo tempo confirmou-se que as habilitações do pai e a idade dos alunos estão positiva e significativamente correlacionadas com o número de reprovações dos alunos

A grande maioria dos participantes refere que as regras constantes do Regulamento Interno e do Projeto Educativo, não se adequam à realidade escolar e considera que os delegados e subdelegados, deveriam participar na realização daquele documento.

Com base nos resultados, organizou-se um conjunto de recomendações a ser apresentado à Comunidade Educativa.

Palavras-Chave: Indisciplina, sucesso, insucesso, alunos, enquadramento legal, estatuto do aluno, regulamento interno.

ABSTRACT

Indiscipline is one of the most worrying problems of school reality, with repercussions on students' marks. Therefore, a study on students' perception about indiscipline and school failure is relevant. The main purpose of this thesis is to understand the perception of indiscipline and failure of students attending 5th and 6th grades.

For this descriptive quantitative study, a questionnaire was used with closed questions where 97 students from ages 11 to 14, attending a school in Santa Cruz participated.

The results show that 60% of the respondents consider that indiscipline in school comes from the lack of interest and motivation. The majority of the students (75%) agrees on sanctions as a way to improve misbehaving and increase success in school. The findings show that 42% of the participants believe that the non-compliance is due to situations that do not involve the school and 49% assume the executive management should be more authoritarian towards indiscipline.

It was verified that there is no influence on school failure and on the student's gender or the parents monitoring. At the same time, the father's qualifications were found positively and systematically correlated with school failure.

The majority of the participants believe that the directions about rules of procedure and educational project are not suitable for the school's reality. Moreover, the respondents consider that the class representatives and sub-representatives should participate on the creation of this document.

Based on the results, a group of recommendations was organised to be presented to the Educational Community.

Kew words: Indiscipline, success, school failure, students, legal framework, student status, rules of procedure.

DEDICATÓRIA

Aos meus filhos e ao meu marido,
pelo seu apoio e por acreditarem sempre em mim!

AGRADECIMENTOS

À Professora Doutora Fátima Coelho pela sua preciosa orientação e pelo seu incentivo à conclusão deste trabalho.

Aos colegas do curso Cirilo e Ricardo que, apesar da distância que nos separava, aquando da realização dos trabalhos de grupo deste curso, sempre demonstraram brio profissional.

À escola e a toda a comunidade envolvida neste projeto pelo acolhimento e prontidão na distribuição dos instrumentos imprescindíveis para a concretização deste trabalho.

A todos os que, direta e indiretamente, me apoiaram e incentivaram tornando mais fácil a concretização deste projeto.

E, por último, à Luísa, à Lara e à Guida pelo seu inestimável apoio.

ÍNDICE GERAL

RESUMO	5
ABSTRACT	6
I. INTRODUÇÃO	14
II. JUSTIFICAÇÃO DO PROJETO	17
III. REVISÃO DA LITERATURA	20
3.1. O Conceito de Indisciplina	20
3.2. Explicação causal	25
3.3. Sansão Disciplinar	30
3.4. O (In)Sucesso Escolar	33
3.4.1. Definições de Sucesso e Insucesso Escolar	33
3.5. Relação existente entre a indisciplina e o Insucesso Escolar	37
3.6. Enquadramento legal da indisciplina	40
3.7. Regulamento Interno	45
IV. TRABALHO DE CAMPO	49
4.1. Problemática	49
4.2. Objetivos do Estudo e Hipóteses de investigação	51
V. METODOLOGIA	52
5.1. Universo e amostra	55
5.2. Instrumentos e procedimentos	59
VI. APRESENTAÇÃO DE RESULTADOS	61
VII. RECOMENDAÇÕES A IMPLEMENTAR NA ESCOLA	75
VIII. CONSIDERAÇÕES FINAIS	80
IX. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	86
X. ANEXOS	95
Anexo 1 - Pedido de autorização do presidente da escola para aplicação do inquérito	96
Anexo 2 – Declaração de Consentimento Informado	97
Anexo 3 - Inquérito por questionário dirigido aos alunos do 2º Ciclo	98
Anexo 4 – Respostas dos alunos ao questionário (<i>Google Forms</i>)	102

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Dados relativos ao ano de escolaridade	55
Gráfico 2 - Distribuição dos inquiridos por género	56
Gráfico 3 - Distribuição dos inquiridos por idade	56
Gráfico 4 - Distribuição dos inquiridos pelo número de repetências total no seu percurso escolar	57
Gráfico 5 - Dados relativos as habilitações escolares das mães	58
Gráfico 6 - Dados relativos as habilitações escolares dos pais.....	59
Gráfico 7- Dados relativos à indisciplina vs. insucesso	62
Gráfico 8 - Dados relativos à indisciplina vs. aprendizagem	63
Gráfico 9 - Dados relativos à indisciplina vs. desinteresse e desmotivação.....	63
Gráfico 10 - Dados relativos à indisciplina, relativamente ao acompanhamento dos pais na vida escolar dos filhos.....	64
Gráfico 11 - Dados relativos às sanções disciplinares aumentarem a indisciplina	65
Gráfico 12 - Dados relativos aos castigos serem importantes para melhorar comportamentos e aumentar sucesso escolar	65
Gráfico 13 - Dados relativos ao incumprimento das regras vs. situações exteriores à escola	66
Gráfico 14 - Dados relativos ao clima da escola proporcionar indisciplina	67
Gráfico 15 - Dados relativos à Direção da escola dever ser mais autoritária para acabar com a indisciplina.....	67
Gráfico 16 - Dados relativos à prática pedagógica do professor, na opinião do aluno, contribuir para a indisciplina	68
Gráfico 17 - Dados relativos às regras do Regulamento Interno e do Projeto Educativo adequadas à realidade escola	72
Gráfico 18 - Dados relativos aos Delegados e Subdelegados participarem na realização do Regulamento Interno	73
Gráfico 19 - Dados relativos à interpretação das regras, como o uso de um boné na sala de aula.....	73
Gráfico 20 - Dados relativos ao melhoramento do comportamento dos alunos quando chamados a atenção por não respeitarem as regras	74
Gráfico 21 - Dados relativos à apresentação cada vez mais de comportamentos menos adequados	75

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 - Idade média dos inquiridos	57
Quadro 2 - Cálculo do coeficiente de correlação Spearman's ρ entre o número de reprovações dos inquiridos e as habilitações dos pais.....	69
Quadro 3 - Cálculo do coeficiente de correlação Spearman's ρ entre o número de reprovações dos inquiridos e o acompanhamento dos pais na vida escolar dos educandos.....	70
Quadro 4 - Cálculo do coeficiente de correlação do número de reprovações com a idade dos inquiridos, usando o teste não paramétrico de Pearson.....	71
Quadro 5 - Cálculo do coeficiente de correlação Spearman's ρ entre o número de reprovações dos inquiridos e o género	71

SIGLAS E ABREVIATURAS

Art.º _ artigo

DGE _ Direção Geral de Educação

P. _ página

PP. _ páginas

P.E. _Projeto Educativo

R.I. _Regulamento Interno

DLR_ Decreto Legislativo Regional

RAM_ Região Autónoma da Madeira

I. INTRODUÇÃO

“As crianças violentas podem-se compreender ou reprimir. Se as compreendermos provavelmente não precisamos de as reprimir” (Strecht, 2000, p.148).

Não sendo um caso recente e conduzindo todo o processo educativo, a indisciplina na sala de aula é atualmente, juntamente com o insucesso escolar e a exclusão, um problema sério que se coloca às escolas. A indisciplina aparece como a grande lacuna do processo pedagógico, uma vez que implica as aprendizagens dos alunos e contribui para uma grande insegurança emocional e profissional dos docentes. A narração dos professores evidencia que grande parte do seu tempo de aula é extenuado na procura de contenção dos focos de indisciplina, o que causa um desgaste físico e psíquico e uma tensão permanente na procura de um clima relacional que lhes permita trabalhar. Neste contexto, os docentes desenvolvem “(...) sentimentos de impotência, ansiedade e frustração” (Renca, 2008, p.21).

Segundo Estrela (2002) a noção de indisciplina está intimamente ligada com a de disciplina e é, normalmente, entendida como a desordem decorrente de quebra das regras estipuladas. As suas causas são diferentes e estão estreitamente ligadas a fatores sociais, familiares e escolares.

De acordo com Strecht (2000), as crianças/jovens que chegam às escolas não aceitam limites aos seus comportamentos agredindo, não apenas no sentido físico, aquilo que as rodeia. A maior parte delas tem uma vivência sinalizada, desde muito cedo, por padrões inconsistentes e intrusivos de relação, em que a violência emocional esteve sempre presente. O número de crianças e adolescentes vítimas de abandono, negligência e maus tratos é muito significativo. Os níveis de conflito psíquico daí resultantes só encontram expressão numa “patologia do agir”, visível na dupla vertente de “atos não pensados, pensamentos não comunicados”. A distorção das relações da criança com o meio é maioritariamente expressa em comportamentos disruptivos. “Parar para pensar é impossível” (Strecht, 2000, p. 23)

Para este autor a violência pode ser considerada como “(...) expressão da agressividade primária não elaborada.” Atos a ela associados são o “resultado provável”

de uma “quebra na comunicação” que começou em idades anteriores, prolongou-se no tempo e foi transportada para o espaço escola. Temos assim um elevado número de crianças que chegam à escola marcadas por experiências negativas. Para que não incorram em insucesso, um trabalho de reorganização psíquica tem que envolver, inevitavelmente, uma estabilidade do meio envolvente, sendo este um aspeto implícito no “impulso de busca de objeto” que tanto caracteriza o funcionamento destas crianças e adolescentes. É por tal determinante estarmos atentos ao conteúdo latente por detrás do manifesto.

A escola deve ser um espaço de vivência onde não se pode silenciar o apelo à esperança que cada criança tem dentro de si. É fulcral aproveitar o contexto do espaço escola para, como sustentam alguns autores, criar uma dimensão relacional assente na qualidade, consistência e continuidade que pode alterar o balanço a favor de forças positivas e assim fazer sentido um gosto pelo conhecimento (Symington, & Symington, 1999). Para estes autores, o conhecimento será sempre mais próximo do mundo interior da criança/jovem e só depois do que a rodeia, permitindo-lhe desenvolver a capacidade de autonomia, de formar e manter relações, pensar e falar sobre si, sobre os outros e sobre o mundo, enfim, aprender informação adequada ao seu nível de desenvolvimento e crescer de forma criativa e saudável.

É neste espaço da escola, onde crianças e adolescentes esperam “aprender a viver para viver a aprender”, que precisamos, nós adultos, aceitar, como princípio basilar, que mais do que o conhecimento de *per si*, interessa-lhes perceber como é que com esse conhecimento podem construir uma vivência mais feliz. Só desta forma é possível pensar a escola como um verdadeiro “espaço de prazer”. Ignorar esta dimensão pode ser a pior das violências, “pois qualquer criança poderá reagir com violência àquela que ela própria foi sujeita, perdendo o seu potencial sentido reparador, identificando-se com o agressor e perpetuando sobre a geração seguinte a sua própria vivência traumática” (Strecht, 2000). Ainda para o referido autor, pelas suas vivências [precedentes] catastróficas os alunos são incapazes de funcionar adequadamente na escola e correm o risco de ficarem presos “ao círculo do insucesso, da exclusão escolar, acabando na desinserção profissional futura e no desemprego”.

A compreensão do funcionamento interno destes jovens, alguns com o risco de

evolução marginal, é determinante para podermos atuar precocemente. Segundo alguns autores, a indisciplina e violência escolar representam um problema, que, embora com prevalência variável, ocorre em todas as escolas, em todos os níveis de ensino, área geográfica ou demográfica. As razões para os comportamentos indisciplinados e violentos, por parte de alguns alunos, são diversas e prendem-se, sobretudo, com as vivências informais que crianças e jovens experimentam no dia a dia da escola, quer com os seus colegas de turma, quer com os outros com que privam nos corredores, nos pátios, no refeitório. Nas escolas verifica-se um grande contacto entre os alunos e criam-se imensas expectativas nas relações que se estabelecem.

Para Serrano (2006), a combinação destes dois fatores (indisciplina e violência) faculta imensos pontos de fricção que podem despoletar conflitos de maior ou menor gravidade. Contudo, na opinião do mesmo autor, não podemos declarar que todas as causas para a conduta violenta de crianças e jovens se fixem apenas na escola. As experiências individuais dos alunos, nas suas casas e no seu grupo de amigos, afiguram-se como igualmente importantes.

O principal propósito deste projeto de investigação é compreender a perceção dos alunos do 2º Ciclo, 5º e 6º anos de escolaridade, sobre indisciplina e insucesso escolar e tentar encontrar respostas que ajudem a minimizar este problema de forma a contribuir para a felicidade dos alunos, da escola e de todos os agentes envolvidos no processo ensino aprendizagem.

Este trabalho é constituído por duas partes. Na primeira parte explanam-se as ideias principais existentes na literatura sobre a indisciplina, o seu enquadramento legal, Estatuto do Aluno e Ética Escolar e Regulamento Interno (R.I.).

Na segunda parte da investigação apresenta-se a conceção do estudo com os objetivos e hipóteses às quais se pretende responder com a recolha de dados necessária a esta investigação. Elaboraram-se ainda algumas recomendações para apresentar à escola. Finalizou-se com a apresentação da bibliografia e dos anexos.

II. JUSTIFICAÇÃO DO PROJETO

Todo o estudo procura responder ou minimizar um problema que seja relevante do ponto de vista teórico e prático, isto significa que deve proporcionar a aquisição de novos conhecimentos e esclarecimentos. Deve ainda, ser um problema cuja solução ou resposta acarrete benefícios.

A pertinência científica desta investigação surge da necessidade de um saber mais objetivo e aprofundado que conduza a uma melhor compreensão da indisciplina com repercussões no insucesso, aferindo a eficácia das medidas aplicadas e que, conseqüentemente, torne possível o colmatar de algumas lacunas de conhecimento.

Um estudo realizado por Amado (1991) em escolas portuguesas revelou que a indisciplina ao incluir comportamentos e atitudes que impedem o processo de ensino aprendizagem representa um dos fatores responsáveis pelo insucesso escolar, pelo que, segundo o autor, uma justa decisão dos comportamentos indisciplinados que se manifestam ao nível da sala de aula conduzirá, certamente, a uma melhoria da qualidade do ensino.

A indisciplina é um tema relevante por ser atual, embora conte já com diversa literatura científica. Para Estrela (2002) este conceito está profundamente relacionado com a disciplina, sendo definido pela sua negação ou privação ou pela desordem resultante da quebra das regras estabelecidas e perturbação do funcionamento da aula. Ainda para Estrela (2002, p.13),

a escola, sistema aberto em interação com o meio, não pode ficar imune às tensões e desequilíbrios da sociedade envolvente e, por isso, poderá ver-se a indisciplina que atualmente perturba a vida de muitas escolas como um reflexo dos conflitos e da violência que grassa na sociedade em geral.

Acrescenta ainda, a autora, que

quando falamos de disciplina, tendemos, não só a evocar as regras e a ordem delas decorrentes, como as sanções ligadas aos desvios e o conseqüente sofrimento que elas originam. (Estrela, 2002, p.13)

Por isso, para muitos, o conceito adquiriu um sentido pejorativo.

A indisciplina apresenta-se hoje, pela dimensão que tem vindo a adquirir, como um dos maiores problemas da escola atual e um dos problemas que mais aflige os professores, nomeadamente “a intensidade e a amplitude que esse fenómeno atingiu na escola dos nossos dias” (Carita & Fernandes, 2002, p.10). Neste sentido, torna-se necessário afirmar que a prática de determinadas condutas, por parte dos alunos, é naturalmente um problema que inquieta tanto a comunidade educativa, nomeadamente os pais/encarregados de educação, os órgãos do poder local, como toda a sociedade civil.

A escola, um dos mais importantes agentes socializadores para crianças e jovens, pode também tornar-se um local indesejado e temido para os mesmos, se instalado o sentimento de insegurança. Daí a necessidade de reconhecer a escola como o espaço privilegiado de transformação para uma sociedade menos violenta, dado o seu potencial, que vai muito para além da mera transmissão de conhecimentos. Como referem Pereira e outros (1994), a escola deve ser um local de bem-estar e de aprendizagem, pelo que deve ser um dos principais mobilizadores do combate à indisciplina, para que as crianças e os jovens se possam sentir bem e possam realizar as suas aprendizagens.

De acordo com Amado e Freire (2009), para haver disciplina numa sala de aula é necessário ter em consideração a interligação entre a gestão de sala de aula e a instrução, assim como as funções do papel de liderança do professor. Em termos de interligação entre a gestão de aula e a instrução, importa atender, por exemplo, à planificação das aulas, à gestão das atividades considerando o tempo e o espaço, bem como estratégias para construir um ambiente de aprendizagem produtivo. Todos estes aspetos são componentes que influenciam a gestão de sala de aula e conseqüentemente permitem diminuir os problemas de indisciplina na sala de aula com repercussões positivas no seu aproveitamento. Deste modo, Aires (2010) e Slavin (2006) defendem uma gestão preventiva, através do estabelecimento e ensino de regras e da prevenção de comportamentos desviantes com tranquilidade e ímpeto, entre outros. Esta gestão ajuda, por isso, para promover a melhoria da qualidade de vida das pessoas e grupos que participam na comunidade escolar. Interessa ter presente que o que se passa na sala de aula é fruto de interações recíprocas que aí se estabelecem, mas também da influência de outros ambientes e contextos que lhe são mais exteriores.

A escolha do tema do presente trabalho resulta de vários fatores, dos quais cabe destacar os seguintes: em primeiro lugar, estão as motivações intrinsecamente ligadas a um percurso profissional de quase vinte e cinco anos como docente do ensino público, ao longo dos quais sempre foram percebidas algumas situações de indisciplina e de (in) sucesso. Por outro lado, também atender a alguns colegas que aplicassem esta investigação na sua escola em virtude da verificação dos fatores atrás expostos. Junta-se a isto a vontade de compreender e interpretar os fenómenos ligados à indisciplina com repercussões no (in) sucesso escolar; por último, mas não menos importante, aperceber-se se as medidas disciplinares aplicadas são eficazes na melhoria do sucesso educativo, de forma a intervir no sentido de tornar a escola num local mais agradável, isento de conflitos e com melhor aproveitamento escolar. É na conjugação de todos estes fatores que se fundamenta a motivação que me levou a frequentar o Mestrado em Docência e Gestão da Educação – Especialização em Administração Escolar e Administração Educacional e, em particular, a abordar o tema em estudo.

A enfatizar a importância deste estudo, considera-se crucial reconhecer que a profissão docente manifesta uma série de fatores passíveis de intervir na promoção de um clima escolar isento de indisciplina e de insucesso.

A escola à qual foi aplicado o instrumento de trabalho apresenta um vasto leque de oferta educativa e abrange uma grande diversidade de alunos e há uns anos a esta parte apresenta problemas de indisciplina e de insucesso, sendo mais vincutivo no 2º Ciclo, 5º e 6º anos de escolaridade. Os alunos que integram as turmas deste Ciclo são oriundos de famílias pouco estruturadas, que não lhes proporcionam o devido acompanhamento, o que torna difícil o seu viver, quer no contexto escolar, quer em sociedade. Estes discentes apresentam um percurso escolar marcado, na maioria das vezes, pelo insucesso escolar e pela repetência. Cada aluno, cada professor, cada elemento da comunidade educativa transporta consigo uma história de vida particular, o que torna difícil encontrar uma explicação para os problemas de indisciplina e de insucesso que se verificam cada vez com maior frequência.

Toda esta confluência de fatores tem desencadeado algumas situações que não eram comuns neste estabelecimento de ensino e para as quais urge procurar soluções, já

que a escola desempenha um papel fundamental no processo de socialização e aprendizagem das crianças e jovens. É necessário não só compreender porque é que acontecem as situações de indisciplina que levam ao insucesso escolar, como também, aferir a operacionalização das medidas disciplinares com vista ao melhor sucesso, revestindo-se de particular importância perceber como os alunos percebem estes fenómenos.

Desta forma, o problema de estudo, ou perguntas de partida a que esta investigação procura dar resposta são as seguintes: 1) Quais as representações que os alunos do 5º e 6º anos de escolaridade têm acerca da indisciplina e do insucesso escolar? 2) Na perceção dos alunos, a operacionalização das medidas disciplinares aplicadas é eficaz para acabar com a indisciplina e obter melhores resultados? 3) De que forma as variáveis idade, género, número de repetência e habilitações escolares dos pais influenciam a indisciplina e insucesso?

Espera-se que este estudo venha a permitir um conhecimento mais aprofundado sobre o assunto exposto e, consecutivamente, que a escola seja um local harmonioso, com todos felizes, a trabalhar para o mesmo fim, o sucesso educativo, de modo a que os jovens de hoje sejam os construtores, no futuro, de uma sociedade mais civilizada e produtiva.

III. REVISÃO DA LITERATURA

3.1. O Conceito de Indisciplina

O conceito de indisciplina não é um conceito de simples definição pois é suscetível de múltiplas e subjetivas interpretações.

De acordo com Vale e Costa (1994, *cit. in* Renca, 2008), este é um “(...) terreno em que as fronteiras são ténues e extremamente lábeis, principalmente porque mediadas por variáveis de um enorme idiossincrasismo”. Uma das maiores dificuldades reside no facto de diferentes protagonistas perceberem o conceito de indisciplina de forma diversa,

ainda que dentro de um mesmo contexto. Se para alguns professores determinado comportamento é conotado como indisciplina, para outros, pode ser relatado como uma manifestação própria da idade da adolescência. Por outro lado, os professores tomam, por vezes, atitudes diferentes face aos comportamentos que consideram como indisciplina, o que resulta numa dificuldade de percepção, por parte dos alunos, sobre o que deve ou não ser considerado como comportamento indisciplinado. Um exemplo concreto é um professor ‘punir’ um determinado comportamento e numa outra aula outro professor não ‘punir’ esse mesmo comportamento. Vejamos ainda: se numa turma um professor sanciona negativamente um determinado comportamento e outro professor não sanciona da mesma forma esse mesmo comportamento, esta atitude deixa os alunos confusos, dificultando-lhes a percepção sobre o que deve ou não deve ser considerado como comportamento de indisciplina.

Uma das estratégias que a escola deve adotar é tornar transparente, para todos os agentes educativos, a definição do que é o comportamento indisciplinado e quais as atitudes e estratégias perante os mesmos. A linguagem ambivalente em nada pode favorecer o desenvolvimento em estruturas de personalidade já elas, por vezes, fragilizadas. Determinados comportamentos parecem, pois, assumir conotações diferentes sendo, deste modo, difícil especificar com precisão quais os que são considerados de indisciplina.

Pensamos, portanto, justificar-se, em primeiro lugar, a clarificação do conceito disciplina e, por inerência, o de indisciplina, por se tratarem de conceitos fundamentais do nosso trabalho.

De origem latina (no étimo *discere*, que significa «aprender»), à disciplina se encontram frequentemente ligadas as ideias de instrução, ensino, educação, aplicar e fundamentar princípios morais; o seu antónimo – indisciplina – expressa desobediência, confusão ou negação da ordem (Dicionário de Língua Portuguesa de Houaiss e Villar, 2003, p. 1363). O Dicionário Aurélio, define disciplina como sendo o “(...) regime de ordem imposta ou livremente consentida, que convém ao funcionamento regular de uma organização, a observância de preceitos ou normas, submissão a um regulamento (...)” (Aurélio, 2006, p. 322) e, por seu turno, indisciplina como sendo precisamente o “(...)

procedimento, ato ou dito contrário à disciplina; desobediência; desordem; rebelião (...)” (idem, 2006, p. 497). Além disso, o Dicionário (Online) da Porto Editora (2012) ainda acrescenta que por disciplina se pode compreender “(...) 4. Conjunto de conhecimentos específicos que se ensinam em cada cadeira de um estabelecimento escolar; 5. Autoridade; 6. Castigo; Mortificação”. Da mesma fonte, ao conceito de indisciplina ainda se associam “1. Falta de disciplina; (...) [e] 5. Incapacidade de agir de forma metódica”.

Estrela (1992) salienta o “carácter polissémico” destes dois vocábulos, referindo que “o conceito de indisciplina se relaciona intimamente com o de disciplina e tende normalmente a ser definido pela sua negação ou privação ou pela desordem proveniente da quebra das regras estabelecidas” (p.15). Neste contexto, a indisciplina surge como negação da disciplina. Refere o mesmo autor que “(...) quando falamos de disciplina, tendemos não só a evocar as regras e a ordem delas decorrentes, como as sanções ligadas aos desvios e o conseqüente sofrimento que elas originam.” (Estrela, 2002, p. 17)

Compreendida atualmente como sendo um conjunto de regras e procedimentos que disciplinam e regulam a vida (e as relações) dos indivíduos no âmbito de um estabelecimento, organização, ou até, de uma determinada instituição das sociedades atuais, este conceito ganha um novo alento quando inserido no âmbito escolar. Designado por muitos autores, entre os quais se destacam Amado & Freire (2002), Carita & Fernandes (1997/), Estrela (1992) e Soares (2000), de «disciplina escolar», traduz um conjunto de normas e de mecanismos que são empregues para colocar as regras pré-estabelecidas em funcionamento no interior das escolas e, muito particularmente, nas salas de aula, mantendo, assim, a salvaguarda da própria relação pedagógica (Lopes, 2012; Palma, 2011).

Como já referimos, a questão da disciplina escolar revela, no presente, um dos principais problemas pedagógicos e comportamentais com os quais os profissionais da educação se deparam. Segundo Carita e Fernandes (2012)

quando falamos de indisciplina na sala de aula estamos a falar antes de mais de alguma coisa de particularmente perturbador para a generalidade dos professores. A indisciplina perturba os professores, afeta-os emocionalmente, mesmo mais do que os problemas de aprendizagem com que habitualmente também têm que se confrontar (p. 15).

Daniel Sampaio (1997, p.5) refletindo em torno deste assunto, evidencia que

para se compreender o que é a indisciplina, a escola tem de entender-se primeiro sobre a disciplina, isto é, sobre o conjunto de comportamentos que considera aceitáveis, sob o ponto de vista pedagógico e social, para aquelas pessoas, naquele contexto.

Sob diversas perspetivas, ambas as noções, disciplina e indisciplina, aparecem associadas “(...) a problemáticas que assentam em paradigmas de investigação nem sempre universais, tornando-se difícil definir fronteiras (...)” (Pinto, 2014, p. 5) entre elas e, principalmente, entre a indisciplina e conceitos como a agressividade, a violência, a delinquência ou o *Bullying*. Desta forma, se procurarmos o significado do conceito de indisciplina veremos que este tende a ser “(...) definido pela (...) [negação,] (...) privação ou pela desordem proveniente da quebra das regras estabelecidas (...)” (Estrela, 2002, p. 17). Ou seja, e em sentido mais lato, a indisciplina surge como negação da própria disciplina (Assis et al., 2010; Carvalho 2014).

Segundo Amado (2001, p.167), quando falamos de indisciplina estamos perante

um daqueles conceitos tão vagos e extensos que, se não for prévia e operatoricamente definido, tanto pode referir-se a uma realidade merecedora de elogios, como expressar um daqueles piores males da sociedade contemporânea, dignos de combate.

Enfatiza, ainda, o mesmo autor, que por indisciplina devemos perceber

o incumprimento de regras de trabalho ou ´exigências instrumentais` que enquadram os comportamentos dentro do espaço da aula, impedindo ou dificultando a obtenção dos objetivos do ensino-aprendizagem. A esse incumprimento deve acrescentar-se, ainda, o desrespeito das exigências morais, isto é, das regras, normas e princípios, explícitos ou não, que fazem parte do património supostamente comum a uma determinada sociedade e que estabelecem os deveres e os direitos dos cidadãos no seu relacionamento social (Amado, 2001, p. 167).

Palma (2011, p.13) dá-nos conta de que o conceito de indisciplina

é uma conceção imprecisa e vaga, uma vez que envolve aspetos de referência multidisciplinares, ângulos diversos através dos quais vários fenómenos podem ser perspetivados (a evolução histórica... os agentes, as vítimas, as causas, os efeitos e os contextos) e não pacífica, porque

decorre de tomadas de posição sob paradigmas de abordagem que estão longe de ser consensuais.”

Mais recentemente, Estanqueiro (2010, p.62) define indisciplina como

um conjunto de comportamentos dos alunos que perturbam o normal funcionamento da aula (por exemplo, chegar atrasado, fazer barulho, não trazer material de trabalho, não realizar as tarefas propostas, usar o telemóvel, falar ou sair do lugar sem autorização). Os comportamentos indisciplinados são frequentes e envolvem muitos alunos, em quase todas as escolas. Constituem um desafio permanente à paciência dos professores.

Aires (2010, p.13) considera que a noção de indisciplina

é um fenómeno intrínseco à sociedade e ao seu sistema de ensino e, dada a sua inevitabilidade, tão antigo como a própria escola. Este tipo de indisciplina apresenta manifestações, muito características, cujo sentido apenas se revela no confronto com o processo pedagógico implementado na sala de aula.

Brazelton & Sparrow (2013, p.13) defendem que

A disciplina é o segundo presente mais importante que um pai pode dar a uma criança. O amor vem em primeiro lugar, é claro. Mas a segurança que a criança encontra na disciplina é essencial, pois sem ela não há limites. As crianças precisam de limites e sentem-se seguras com eles. Sabem que são amadas quando um pai se preocupa em lhes impor uma disciplina.”.

Porém, é importante perceber que cada local e cada comunidade têm as suas regras e é necessário saber que existem regras específicas para cada uma delas. Estrela (2002, p.17) refere que

Há, assim, uma disciplina familiar, como há uma disciplina escolar, militar, religiosa, desportiva, partidária, sindical (...). Embora cada tipo de disciplina tenha a sua especificidade, todos eles se inscrevem num fundo ético de carácter social que é resultante de uma certa mundividência, concorrendo para a harmonia social.

Apesar da especificidade de cada uma das instituições, todas as regras existentes têm o mesmo fim de tentar criar uma harmonia entre todos.

É fundamental que os pais e os professores se preocupem em estabelecer limites e regras na educação da criança, mas é mais essencial ainda fundamentar essas regras, de

modo a estimular o seu desenvolvimento, e não apenas a estabelecê-las. Assim, a criança vai entender o porquê de utilizar essas regras e não outras e, ao longo do tempo, ter um melhor e mais aprofundado conhecimento do mundo.

Poder-se-iam citar outros tantos autores que definiram o conceito de indisciplina, mas todos apresentam sempre o mesmo ponto comum: a indisciplina como uma violação das regras estabelecidas o que, em contexto de sala de aula, dificulta ou impede o decorrer do processo de ensino-aprendizagem com repercussões no (in) sucesso escolar.

Através das definições apresentadas pode então afirmar-se que ambos os conceitos estão ligados, a partir do momento em que a indisciplina se traduz no não cumprimento da disciplina, ou seja, a disciplina tem como base as regras criadas para a existência do bem-estar, enquanto que a indisciplina se traduz no não cumprimento dessas regras.

3.2. Explicação causal

Palavras ou expressões como ‘indisciplina’, ‘irreverência’, ‘mau comportamento’, ‘falta de respeito’, ‘má educação’ e ‘violência’, são frequentemente pronunciadas por professores, auxiliares de ação educativa e outros agentes educativos para se referirem aos alunos. A indisciplina, que incontestavelmente existe e provoca desequilíbrios no funcionamento do grupo (ou turma), é frequentemente atribuída aos alunos que, como vimos anteriormente, chegam à escola «marcados» por problemas familiares, económicos, sociais, raciais, étnicos, de insucesso repetido (Estrela, 2002, p. 33).

Amado (2001, p.137) afirma que “(...) não se sabe onde começam e acabam as causas e os efeitos, a responsabilidade deste ou daquele agente, deste ou daquele fator, devido às múltiplas implicações e à causalidade circular”.

No entanto, as causas da indisciplina ultrapassam o universo dos alunos e centram-se, por vezes, na atuação dos professores, auxiliares e outros agentes educativos.

A própria escola, enquanto organização, pode, por carências materiais ou por uma organização pedagógica menos eficiente, contribuir para este acontecimento. Este é, portanto, um fenómeno que não pode ser referido sem uma análise à abrangência de fatores causais.

De acordo com Renca (2008), as causas para a ocorrência dos comportamentos indisciplinados, podem ser divididas em externas e internas à escola. Nas causas externas à escola são referidas o ambiente familiar, a violência social e a pressão que os *media* têm imprimido a este fenómeno. As causas internas incluem o *clima* da escola, a organização pedagógica da mesma, as questões do ambiente físico, os modelos de relacionamento interpessoal adotados pelos agentes educativos, a especificidade da personalidade de cada professor e a gestão que ele faz de cada aula, a personalidade do aluno e a sua capacidade de se adaptar à realidade que a escola representa.

Sai daqui reforçada a convicção de que na própria interação entre professor e aluno se vislumbram ‘motivos’ para a indisciplina e que as formas de intervenção que a escola preconiza, podem reforçar ou mesmo ser geradoras dessa indisciplina.

De acordo com Caldeira (2007), também as diferentes histórias pessoais e as vivências escolares de cada um influenciam a sua adaptação à escola, para além de não podermos esquecer que adolescência é caracterizada como um período com mais manifestações de desvio, face às mudanças ocorridas nos jovens e à percepção que estes adquiriram de si próprios ao longo da escolaridade, bem como da utilidade e do interesse da escola. Enquanto alguns dos jovens vivem a escolaridade com entusiasmo, outros, cujo percurso foi marcado pelo insucesso, sentem o desânimo. A um nível intermédio, encontram-se os jovens com sucesso académico que veem a escola como algo de inevitável, mas que não encontram motivação intrínseca face aos desafios colocados e procuram apoio na relação com os pares para transpor esta etapa.

Amado e Freire (2009) referem ainda como fatores de natureza pessoal os distúrbios da personalidade, o desejo de chamar a atenção, o exibicionismo, a frustração, e o baixo nível de desenvolvimento moral, quando associados com outros fatores. A estes aspetos podem combinar-se os distúrbios de comportamento e as dificuldades de

aprendizagem (Lopes, 1998; Fonseca et al., 2004), intrínsecas ao aluno ou acessoriamente com influências extrínsecas, como as diferenças culturais e um ensino deficiente.

Ainda segundo Renca, (2008) a complexidade deste fenómeno deixa antever, como já referimos anteriormente, uma abordagem, para o seu entendimento que cruza, inevitavelmente, e na sua essência, duas perspetivas: a psicológica e a sociológica. Na perspetiva psicológica, o individuo é o centro da problemática da indisciplina e esta surge associada a questões de natureza neurótica da personalidade e a atitudes antissociais. Nesta perspetiva, o estudo da indisciplina tem sido feito ‘sobretudo’ ao nível das abordagens comportamentalista e cognitivista. De acordo com o mesmo autor, do ponto de vista pedagógico, as teorias comportamentalistas têm uma aplicação prática bastante interessante nas escolas portuguesas.

O *behaviorismo* começou com Pavlov que principiou por estudar os ‘reflexos condicionados’, mas foi com Skinner que atingiu um novo impulso. O condicionamento operante de Skinner processa-se sobretudo através do reforço. Skinner reformulou a ‘lei do efeito’ de Thorndike como lei do reforço. O sujeito sente-se motivado a partir de alguma privação e a resposta é voluntária, conforme o significado que o estímulo tem para o sujeito. A resposta precede o reforço e este tem a propriedade de a aumentar (Gleitman, 1993). O professor deve tentar entender o significado que os alunos imputam a determinados reforços. O reforço funda-se na aplicação de um estímulo agradável (reforço positivo) para sustentar uma resposta adequada, ou na supressão de um estímulo desagradável (reforço negativo), também para sustentar a resposta desejada. Após uma resposta não desejada, o sujeito pode ser castigado, para tentar diminuir ou suprimir tal resposta, através da aplicação de estímulos negativos (exemplo: ficar durante o recreio a fazer uma cópia) ou da privação de um estímulo positivo (ausência de recreio).

Se, por um lado, podemos perceber a aplicabilidade deste ‘modelo’, por outro, podemos constatar que o castigo não elimina a conduta indesejada (o aluno pensa que não será de novo ‘apanhado’ e castigado), não promove o bom comportamento, gera ansiedade e leva a uma atitude de rejeição em relação à escola e aos professores.

Há, nesta perspetiva, uma atribuição excessiva da importância das condicionantes

externas do comportamento, uma negação dos aspetos cognitivos e uma atitude demasiado passiva para o ser humano.

A perspectiva cognitivista, surgindo como reação à visão mais mecanicista dos behavioristas, postula que a aprendizagem se relaciona com a necessidade que o indivíduo tem de dar sentido ao que o rodeia. São então os processos cognitivos e as interpretações que as pessoas fazem dos acontecimentos, juntamente com as condicionantes do meio e os dados fisiológicos, que determinam os comportamentos e a sua modificação. A interação entre o homem e o meio surge como indispensável para que ocorra aprendizagem.

Nesta situação, o comportamento indisciplinado sucede do nível de desenvolvimento cognitivo e moral dos indivíduos e, ao mesmo tempo, da interpretação que ele faz das situações concretas, que também é influenciada por outros processos cognitivos. As representações, as expectativas e o autoconceito são exemplo desses processos (Renca, 2008).

Na perspectiva sociológica, segundo o mesmo autor, a questão da indisciplina tem sido interpretada no ambiente mais alargado das regras de funcionamento institucional e organizacional da escola e da sala de aula, dos mecanismos de controlo social, das relações de poder e autoridade e das respostas possíveis dos alunos a tudo isto. Ao contrário da perspectiva anterior, esta centra-se no funcionamento da escola como instituição e local de aprendizagens diversas, com vista à preparação dos alunos para a vida ativa, quer no trabalho, quer na sociedade em geral.

A este respeito existem muitas teorias, umas que aclamam a existência de controlo social, ou disciplinar e outras que o contestam. Abordaremos apenas a teoria interacionista.

Esta teoria concebe o Homem como um ser que interage com outros num determinado ambiente social, sem que, contudo, tenha que ser conformista ou passivo. Neste sentido a escola surge “não como reprodutora social, mas como um polo dinamizador de ações e comunicações diversas, valorizando as vivências e experiências dos seus membros, quer sejam professores, alunos ou outros implicados no processo

educativo” (Renca, 2008). Esta teoria estuda a forma como “professores e alunos valorizam os acontecimentos na aula, criam estratégias de resposta e negociam subtilmente formas de comportamento.”

Segundo Estrela (2002), nesta perspetiva “(...) a indisciplina resulta de estratégias de resposta dos alunos a situações cuja definição difere da dos professores” (p. 35). Ainda segundo o autor, são os alunos indisciplinados que mais exigem que o professor seja capaz de manter a ordem. Para muitos deles os professores dividem-se em duas categorias: os que se fazem respeitar e os que não se fazem respeitar.

Num estudo levado a cabo, Taveira (1990) sugere ainda para o 2.º ciclo a existência de alguma indefinição de normas relativas à indisciplina. Neste ciclo, os alunos podem ser confrontados com a coexistência de diferentes conceções de indisciplina na sala de aula, de acordo com os diferentes professores. Estes, na verdade, podem adotar um formalismo normativo, um estilo liberal ou então autoritário. Tais situações podem concorrer para explicar o comportamento indisciplinado numa certa aula ou disciplina mais assertiva que em outras.

Segundo Amado (2001, p.221),

Os alunos reconhecem que os problemas da indisciplina têm origens múltiplas e que as responsabilidades do seu aparecimento têm de ser divididas entre professores, alunos, instituição e família, não sendo ignorados, também, os fatores de ordem sociopolítica.

Para Goffman (2011), a sala de aula é um palco de representações que abrangem docentes e discentes. Assim, todos os envolvidos podem ser considerados possíveis suscitadores de comportamentos indisciplinados.

Quiçá, mais importante do que procurar as causas deste fenómeno, seja poder entendê-lo como um conjunto de fenómenos interdependentes, com uma multiplicidade de intervenientes.

A indisciplina é um fenómeno multidimensional e multicausal, intrínseco ao funcionamento da escola. Tendo em consideração a perspetiva de Paiva e Lourenço (2010), o que interessa realçar é que a questão da (in)disciplina está relacionada com tudo

o que diz respeito ao ensino, às práticas, às finalidades e perspetivas que as norteiam, às circunstâncias específicas da aula, da escola, da comunidade e do sistema. Face à complexidade da problemática da indisciplina, fica clara a necessidade de respostas diversificadas de intervenção, definidas em função dos problemas diagnosticados e considerando as diferentes situações e contextos (Amado & Freire, 2009). Apesar de não existirem fórmulas mágicas para as situações da indisciplina, dadas estas serem relacionais e contextuais, os resultados da investigação apontam para procedimentos preventivos, destacando-se o consenso de normas. As normas permitem estruturar a interação na sala de aula, norteiam e regulamentam as formas de atuação dos alunos e dos professores (Monteiro & Cunha, 2014). Na elaboração e negociação das normas, importa envolver os alunos para que estes as compreendam e as aceitem (Estrela, 2002).

3.3. Sansão Disciplinar

Viver em sociedade implica, de facto, a presença de normas ou regras que regulamentem os nossos comportamentos. Quem de alguma forma não se submete a essas regras, transgredir e é alvo de desaprovação. Mas é porque existem regras que existem transgressões e estas são sujeitas a sanções. Neste ponto, abordamos a questão da indisciplina e a necessidade de aplicação de sanções que corrijam os desvios praticados pelos alunos.

Um comportamento indisciplinado é qualquer ato ou omissão que contraria princípios do regulamento interno ou regras básicas estabelecidas pela escola ou pelo professor. Na sala de aula, entre o professor e o aluno existe, na maior parte das vezes, uma relação desequilibrada. Deste desequilíbrio resultam situações de transgressão, muitas vezes de difícil resolução, que levam, inclusivamente, à aplicação de sanções. A este respeito Cohen (1971 *cit. in* Amado, 2001, p.102) diz que “cada regra cria um desvio potencial”.

O castigo é uma medida utilizada pelos professores com alguma frequência. As sanções encontram-se previstas na lei, quer sejam leis emanadas do Ministério da

Educação, quer sejam regulamentos das instituições de ensino como é o caso do Regulamento Interno. Revestem formas variadas que podem ir da realização de tarefas extra-aula, proibição de participação em determinados eventos, como visitas de estudo, proibição de utilizar determinados equipamentos, como computadores, e determinados espaços, como a sala de convívio, da expulsão da aula até à pena de suspensão (de um a dez dias). Muitas vezes o castigo é exigido pelos próprios alunos, em nome da ordem e do respeito na aula.

De acordo com Silva (2007) a ideia de disciplina é, pois, “(...) indissociável da ideia de regra e de obediência” (p.25). Porém, esse conjunto de regras e a forma de obediência que elas reivindicam estão correlacionadas a uma determinada formação social. Existe uma disciplina familiar, escolar, militar, religiosa, etc., cada uma com características próprias e baseada nos valores específicos do grupo, no tipo de relação de poder que se estabelece e nas características da atividade que o incorpora, que são sempre historicamente determinadas.

No entender de Durkheim (2008) a disciplina estaria unida à regra e a indisciplina à violação da regra. Por isso, a violação da regra envolve em um tipo de sanção para aqueles que a violam, ou seja, a sanção teria como função reforçar a regra. Para que a

lei violada dê testemunho de que, malgrado as aparências, ela permanece a mesma, que ela não perdeu nem um pouco de sua força, de sua autoridade, a despeito do ato que a negou (...) é preciso que ela se afirme face à ofensa (...) (Durkheim, 2008, p.164)

Neste determinismo contextual e histórico, os padrões de disciplina variam entre os diferentes estabelecimentos de ensino e entre os diversos professores. Assim, o que é considerado como um ato de indisciplina num determinado contexto, noutro pode ser tido como agressão, violência, etc.

De acordo com Silva (2006), os razões que levam os professores a castigar os alunos compreendem os de ordem pessoal, pedagógica, moral e social. Podemos questionar-nos se estes produzem os efeitos desejados. Serão os castigos eficazes para demover os comportamentos de indisciplina? Este tem sido um tema controverso e fica-nos a ideia de que a eficácia dos castigos é muito relativa, apesar de se procurar com a sua aplicação uma

mudança de comportamento.

Na opinião de Amado (2001), um procedimento disciplinar para ser aplicado tem um requisito principal que é o da sua “razoabilidade”, ou seja, é imprescindível que o aluno perceba que a exigência que lhe é feita e a punição que se lhe impõe têm uma razão de ser e que não se trata de uma questão de “poder ou arbitrariedade”. É necessário que o comportamento e a respetiva punição sejam objeto de autorreflexão por parte do aluno.

Outra condição indispensável que se impõe, segundo o mesmo autor, são os requisitos da “adequação”, ou seja, a punição tem que ser proporcional à gravidade do problema, e o requisito da “consistência”, exigindo, a sua aplicação a todos em circunstâncias análogas.

Se este tipo de requisitos não for cumprido, cria-se um clima de incerteza e confusão, gerador de conflitos de poder, podendo os alunos julgar a ação dos professores como “arbitrária”. Afirma o autor que

Numa perspetiva funcionalista, a regra tem um papel de instrumento de socialização; procura-se que os membros de uma determinada cultura pautem os seus atos por um sistema normativo mais ou menos comum, estável e preexistente. (Amado, 2001, p. 96)

O mesmo autor em entrevista ao jornal ‘A Página’ referiu a respeito das medidas de expulsão ou suspensão que estas medidas só em casos muito excecionais dão resultado positivo e persistente. Na maioria dos casos têm um efeito pontual, circunstancial; geralmente agravam mais os problemas do que os resolvem. Certos alunos veem a sujeição a essas medidas como motivo de orgulho e de satisfação (Amado, 2006).

Estrela (1992, p.42) salienta também a importância das regras e normas de conduta para a sobrevivência dos grupos, referindo que

a emergência de normas de conduta é um aspeto importante da vida dos grupos, pois, ao criarem as condições de funcionamento harmonioso do grupo, submetem a vontade particular à vontade geral e criam sentimentos de solidariedade e de pertença.

Também na opinião de Amado (2000, p.11) “um sistema de regras bem definido é

indispensável para se obterem os objetivos previstos, na medida em que permite ao estudante melhor saber o que se espera dele”. A ausência de regras dificulta o trabalho da aula, afeta os alunos e potencia o aparecimento de comportamentos disruptivos.

As regras são indispensáveis ao funcionamento da sociedade em geral e das organizações em particular. Partimos, então, da ideia de que a escola, enquanto organização formal, racionalmente organizada, com funções hierarquizadas, implica regras organizacionais claramente definidas, para que os atores sociais se orientem dentro de um emaranhado de regras pré-existentes na organização.

Conclui-se, então, que as regras são essenciais e desempenham funções fundamentais quer no plano social, quer no plano pedagógico. Elas regulam o “jogo interativo” entre a “concordia” e a “discórdia” (entre a “disciplina” e a “indisciplina”), exercendo uma função de “controlo social” (Amado, 2001, P. 100). Geralmente cabe ao professor produzir e definir as normas que lhe permitam exercer a sua atividade pedagógica na sala de aula, ao mesmo tempo que transmite normas sociais de carácter geral.

3.4. O (In)Sucesso Escolar

“O (in)sucesso escolar é a capacidade ou “incapacidade que o aluno revela de atingir os objetivos globais definidos para cada ciclo de estudos” (Eurydice, 1995, p. 47).

3.4.1. Definições de Sucesso e Insucesso Escolar

O (in) sucesso escolar está associado a uma multiplicidade de fatores, sendo difícil encontrar uma definição clara e consensual. É necessário clarificar este conceito e perceber o sistema educativo na íntegra, nomeadamente todos os intervenientes (Silva, 2004; Mendonça, 2009).

Perrenoud (2003) refere que o sucesso escolar está associado ao desempenho dos

alunos, obtendo êxito os que satisfazem as normas académicas de excelência e prosseguem nos estudos; e ao êxito das escolas que é conhecido através das listas de classificação das escolas onde é possível verificar quais os estabelecimentos que têm maior sucesso.

Alguns autores (Formosinho, 1991; Dias, 2010) acrescentam que o sucesso escolar é entendido como a certificação do êxito do aluno pela escola, sugerindo que o insucesso escolar está vinculado à não certificação escolar.

O insucesso escolar é hoje em dia uma realidade na nossa sociedade e uma preocupação para toda a comunidade escolar.

A palavra *insucesso* vem do latim *insucessu(m)*, o que significa de acordo com o novo dicionário etimológico de Língua Portuguesa: “Malogro; mau êxito; falta de sucesso que se desejava” (Fontinha, 1992) ou ainda “mau resultado, mau êxito, falta de êxito, desastre, fracasso” (Costa e Melo, 1989).

O insucesso escolar é um conceito abrangente que inclui quer a qualificação escolar quer o impacto social daí resultante. Referindo-se ao fracasso escolar, o insucesso significa que o aluno não atingiu os objetivos mínimos necessários para concluir, com êxito, uma etapa da escolaridade. Pode-se dizer, por isso, que uma das manifestações do insucesso escolar se determina através da percentagem de alunos que não atingem os objetivos mínimos definidos nos programas curriculares, nas metas, necessários para obter aproveitamento no final de um período ou ano escolar. Assim, as variáveis mais utilizadas para quantificar o insucesso são a taxa de reprovação e a taxa de abandono escolar.

Progressivamente, o insucesso escolar deixou de ser encarado como um problema isolado, da responsabilidade do aluno que não consegue transitar de ano, mas como um fenómeno social que atinge proporções cada vez mais significativas. Trata-se de um fenómeno com um carácter massivo e constante nos vários níveis de ensino “e presente nas instituições escolares de múltiplos países” (Benavente, 1990, p.8). No dizer de Cardoso (2015) “(...) os problemas do insucesso escolar são cada vez mais multidisciplinares e, portanto, terão de ser encarados de forma integrada por todos os agentes do ensino” (p. 15)

Particularizando ao insucesso escolar, este é usualmente atribuído ao facto de os alunos não atingirem as metas, fim dos ciclos, dentro dos limites temporais estabelecidos, traduzindo-se, na prática, pelas taxas de reprovação, repetência e abandono escolar. Este é o insucesso institucionalmente considerado. De acordo com Pires (1987) e Martins (1993) existe, contudo, um outro tipo de insucesso escolar, não facilmente quantificável, mas provavelmente mais nefasto: referimo-nos à (des)adequação entre os conteúdos transmitidos na escola, as aspirações dos alunos e a não conjugação destes fatores com as necessidades do sistema social (particularmente do sistema político, cultural e económico).

Formosinho (1988, *cit.in* Martins, 1993, p.31)) menciona que se considerarmos que o conceito de educação tem como componentes a instrução [transmissão de conhecimentos e técnicas], a socialização [transmissão de normas, valores e crenças, hábitos e atitudes] e estimulação [promoção do desenvolvimento integral do educando], temos que concluir que o insucesso educativo individual tanto se pode referir ao insucesso na instrução, como ao insucesso na socialização, como ainda ao insucesso na estimulação.

Mendonça (2009) refere que com a implementação da escolaridade obrigatória a definição de (in)sucesso escolar emerge associada à organização das escolas em currículos estruturados, sendo necessário delinear os objetivos e metas de aprendizagem com o intuito de alcançar a escolaridade obrigatória. De acordo com esta autora, o sucesso escolar pode medir-se através de exames, número de retenções, abandono escolar, assiduidade, entre outros indicadores; não obstante, refere também que as normas diferem de país para país. Enquanto em alguns países nórdicos o insucesso escolar é visto apenas como a desigualdade entre as reais capacidades do aluno e o benefício que este retira do ensino, juntamente com o abandono escolar, na Europa, o sucesso ou insucesso escolar estão associados ao abandono escolar, ao número de retenções, à dificuldade ou incapacidade de atingir os objetivos propostos pela escola, entre outros.

Spozati (2000, p. 23) sugere que sucesso escolar não é o contrário de insucesso escolar, apontando que existe o “não-fracasso” que não é propriamente sucesso, mas,

segundo esta autora, trata-se de inclusão social. Vamos imaginar que temos dois alunos com 12 valores de média, no final de ano letivo: um pertence a uma família carenciada, com baixas perspetivas de futuro, inserido num ambiente sociocultural desfavorecido e a frequentar uma escola com muitas carências e lacunas em torno das infraestruturas disponibilizadas aos alunos; o outro aluno, pelo contrário pertence a uma família de classe média alta, com elevadas expectativas em relação ao futuro académico e profissional do aluno, vive num meio sociocultural estimulante e frequenta uma escola com ótimas infraestruturas de apoio, com diversas atividades para os alunos poderem desenvolver as suas capacidades intelectuais. Talvez se possa considerar que o aluno que pertence à família carenciada tenha sucesso escolar e o aluno que pertence à família de classe média alta tem insucesso escolar, ou simplesmente, “não-fracasso” porque, enquanto o primeiro tem que se esforçar para alcançar essa média, o segundo teria todas as condições para obter uma média superior. Isto serve para refletir sobre o conceito de (in)sucesso escolar, sendo necessário atender a todos os fatores que interferem com a vida escolar dos alunos para identificar se o aluno apresenta sucesso ou insucesso escolar.

Atualmente, a escola é de modo frequente acusada de propor a transição de ano dos alunos sem que estes tenham adquirido as competências correspondentes a esse ano/ciclo de estudos. Jesus (2008) adverte para esse problema, considerando que, hoje em dia, o maior problema é o do insucesso funcional, que se verifica quando a aprendizagem ou saber dos alunos não corresponde ao que seria de esperar, tendo em consideração o nível de escolaridade em que se encontram. Tal facto contribui para que, na maior parte dos casos, estes alunos tenham dificuldade em acompanhar o ritmo de aprendizagem da turma e se sintam desmotivados relativamente às tarefas escolares. O referido autor apresenta como fatores deste tipo de insucesso (i) o facilitismo na educação familiar e escolar, (ii) o excesso de informação, embora com menos conhecimento, e (iii) a atitude imediatista e consumista transferida para as aprendizagens escolares (aprender apenas para realizar testes e não pelo conhecimento em si mesmo).

Os estudos de PISA (Programme for International Student Assessment) desenvolvidos pelos países membros da OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico) mostram um elevado insucesso escolar em Portugal, notando-se, porém, um progresso desde o início do programa, em 2000. De salientar que

dos três domínios que este estudo avalia (literacia da leitura, da matemática e das ciências) Portugal é um dos países que mais progrediu desde o início do estudo, ocupando o quarto lugar dos países mais desenvolvidos na literacia da leitura entre 2000 e 2009; entre 2003 e 2009 também ocupa o quarto lugar relativamente ao domínio da literacia para a matemática e ocupa o segundo lugar no domínio da literacia para as ciências desde o ranking de 2006 (Serrão, Ferreira & Sousa, 2010). Hoje em dia, os mesmos autores consideram que Portugal apresenta resultados mais positivos em termos de sucesso escolar, sendo menor a percentagem de alunos com resultados negativos.

Segundo Justino (2014, p.37) o insucesso escolar é

entendido como a repetência ou retenção, durante um ou mais anos ao longo do percurso escolar dos alunos. São vários os estudos que apontam o insucesso escolar, expresso pela acumulação de retenções, como a antecâmara do abandono.

O insucesso escolar pode ser imputado a características do próprio aluno, ao seu contexto económico, cultural e familiar, ao desempenho dos professores, às características dos currículos, programas e metas, à organização da escola e ao próprio sistema educativo.

3.5. Relação existente entre a indisciplina e o Insucesso Escolar

A indisciplina é atualmente considerada entre os profissionais da educação um dos maiores obstáculos pedagógicos e é apontada como uma das causadoras da falta de aproveitamento escolar, de obstrução ao trabalho do professor; de decréscimo na produtividade da turma e de deterioração do ambiente na escola (Amado, 2001; Carita & Fernandes, 2012).

Segundo Freitas (2009), a indisciplina pode aparecer como alternativa para o fracasso escolar, como uma forma de valorização perante os pares. De um modo geral, o insucesso não surge somente das baixas classificações obtidas nas disciplinas, mas também da ausência de valores que o aluno tem dificuldade em encontrar em si próprio. Assim, surgem a desatenção, a desmotivação, a apatia, a irrequietude, a imaturidade e, em certos casos, comportamentos agressivos. Segundo o mesmo autor, se o aluno não

reconhece a escola como um espaço de motivação para a aprendizagem e este não encontra em si ou na família estímulos para que esta se desenvolva, passará a um estado de inadaptação, que procurará transpor manifestando um comportamento indisciplinado e, conseqüente, surgirá insucesso escolar.

Alguns autores (Bandeira et al.,2006) referem, por um lado, que a ocorrência de comportamentos disruptivos pode conduzir a problemas de aprendizagem (devido a défices de atenção, dificuldade de memorização ou perturbações do humor), por outro lado, os jovens com problemas de aprendizagem podem adotar comportamentos desajustados e, neste caso, as causas do insucesso escolar são atribuídas a si próprios ou a entidades externas, como os pais ou os professores. A indisciplina aparece, então, redimensionada como um fator que despoleta o baixo rendimento académico, ou pode, em contrapartida, ser considerada uma conseqüência dos baixos resultados escolares dos alunos.

Senos e Diniz (1998) afirmam que os alunos com fracos resultados escolares procuram evitar comparações desfavoráveis, recorrendo à afiliação em grupos que se regem pela inversão dos valores escolares, como forma de elevarem a sua autoestima, entrando em conflito frequente com os professores. Os mesmos autores referem que, desta forma, procuram neutralizar a ameaça que o insucesso representa também na sua imagem ao nível social e proteger-se do autoconceito de competência perante o fracasso, sobretudo em contextos em que os resultados escolares são mais altos. Peixoto (2010) refere mesmo que o aluno, para proteger a autoestima, quando se encontra em situação de fracasso escolar, investe em outras áreas que considera mais gratificantes como, por exemplo, o autoconceito físico, degenerando por vezes em intimidações e outros comportamentos indesejáveis, em relação a colegas mais fracos e mesmo a docentes.

Um estudo realizado por Santos e Graminha (2006), que contou com uma amostra de 40 crianças – 20 com rendimento escolar baixo e 20 com rendimento escolar alto – foi possível constatar que os conflitos entre pares eram mais frequentes no grupo de 30 crianças com baixo rendimento escolar, o que dificultou a aquisição de condutas mais adaptativas, devido à exclusão que se fazia sentir. Medeiros e colaboradores ((2000) foram autores de uma investigação que contou com uma amostra culturalmente diversificada, composta por 52 crianças com idades compreendidas entre os 8 e os 11

anos. Após um processo de bipartição da amostra – segundo o critério “rendimento escolar” – os autores concluíram que o grupo que possuía resultados escolares abaixo da média apresentava um historial caracterizado por comportamentos problemáticos, associados a uma baixa percepção de autoeficácia. De acordo com Paiva e Lourenço (2009), a indisciplina afeta, negativamente, o rendimento académico, pelo que a forma como os alunos se percebem depende, em larga medida, da qualidade da relação estabelecida com o professor. O mesmo estudo constatou que os alunos repetentes adotam comportamentos disruptivos com maior frequência, especificamente em relação aos professores e às tarefas escolares. Da análise efetuada a estes estudos e consequentes conclusões, verifica-se que quanto maior é a capacidade do estudante de alcançar bons resultados nas tarefas escolares, menor é a ocorrência de comportamentos problemáticos e perturbadores do normal funcionamento de sala de aula (Bandeira et al., 2006).

Campos (1990) refere que a perspetiva piagetiana do desenvolvimento cognitivo, em que este se processa através de uma reorganização das estruturas cognitivas decorrentes da ação dos indivíduos e se exterioriza através de uma sequência de estádios associados a intervalos etários, nem sempre tem sido comprovada pelos estudos realizados. Campos acrescenta que as referidas estruturas podem não surgir nas idades por ele definidas e alguns indivíduos poderão não atingir os estádios mais elevados de raciocínio. Podemos então admitir que o estádio da inteligência operatória formal que, de acordo com Piaget ocorre entre os 11 e 16 anos, poderá não ser atingido pelo jovem, na fase esperada e, por conseguinte, o mesmo não estar preparado para aprender o que se espera que aprenda.

Segundo Carreira e André (2000), uma questão pertinente é o facto de alguns alunos não estarem preparados para assimilar os conteúdos previstos nos programas curriculares. Estamos assim, provavelmente, perante uma desadequação entre os programas curriculares e as possibilidades de muitos alunos, agravada nos últimos anos pela introdução das metas curriculares, o que pode explicar muito do insucesso e da indisciplina existente, em particular na adolescência, por conseguinte a merecer uma atenção e um estudo mais aprofundado por parte das entidades oficiais. Para Lima (2015), as retenções escolares e a aprovação dos alunos com deficiente preparação, por dificuldades de aprendizagem, são aspetos altamente promotores de indisciplina. No seu entender, um verdadeiro investimento no sucesso escolar poderia ser “a chave principal

no combate do problema”, começando pelo ensino mais personalizado no 1º ciclo, com a redução do número de alunos por turma, a coadjuvação e um maior investimento em apoios educativos.

3.6. Enquadramento legal da indisciplina

A escola é, no seu dia a dia, palco de conflitos que refletem as condições de uma sociedade cada vez mais degradada, onde os fenómenos de massificação do ensino e da proliferação multicultural tornam cada vez mais difícil o cumprimento do papel de espaço de socialização que compete à escola. As interações que se estabelecem, ao nível do processo de ensino-aprendizagem, tornam a emergência do conflito um facto incontornável, assumindo, por isso, uma incontestável pertinência e atualidade. O direito à educação, fundado numa escolaridade obrigatória, assume-se como um direito basilar no processo de desenvolvimento pessoal de todos os cidadãos.

A relação com a escola mudou. Logo, é necessário usar mecanismos que permitam manter uma ligação o mais cordial possível entre os vários agentes. Tais mecanismos passam por uma regulamentação sobre o fenómeno da indisciplina, de maneira a punir quem usa a indisciplina como forma de viver em sociedade, como forma de se afirmar perante os outros ou de exteriorizar os seus problemas extraescolares e, por outro lado, ajudar aqueles que são vítimas da indisciplina dos outros, nomeadamente, alunos, professores, pais/encarregados de educação e sociedade em geral.

Com a publicação da Lei n.º 51/2012, de 5 de setembro, foi aprovado a nível nacional o Estatuto do Aluno e Ética Escolar que estabeleceu os direitos e deveres do aluno nos ensinos básico e secundário e o compromisso dos pais ou encarregados de educação e dos restantes membros da comunidade educativa na sua educação e formação. Importa, pois, harmonizar este novo enquadramento jurídico à realidade do Sistema Educativo Regional e adequá-lo ao alargamento da escolaridade obrigatória até aos 18 anos ou conclusão do ensino secundário. Assim, o presente Estatuto tem como prioridade a valorização das aprendizagens dos alunos através do reforço da autoridade dos órgãos de administração e gestão das escolas, dos diretores de turma e professores.

Pretende, também, fomentar um clima de maior segurança, tranquilidade e disciplina na escola, com a introdução de medidas no âmbito da convivialidade escolar em que se responsabilizam os alunos, os pais e encarregados de educação, o pessoal docente e não docente em estreita colaboração com outras instituições de apoio social às famílias, às crianças e aos jovens.

Agiliza-se e simplifica-se um conjunto de procedimentos processuais por forma a valorizar, por um lado, a prevenção e diminuição da conflitualidade perturbadora das aprendizagens e, por outro, a eliminação de formalidades excessivas, não consentâneas com o ambiente escolar e com as finalidades a que se destinam. Desta forma, plasman-se os direitos e deveres dos alunos, estabelece-se o seu regime de assiduidade, consagram-se as medidas de recuperação e integração numa perspetiva de cidadania, distinguem-se as medidas disciplinares corretivas e sancionatórias tendo em vista a salvaguarda da convivência escolar, responsabilizam-se, também, os encarregados de educação no acompanhamento ativo da vida escolar dos seus educandos, promovendo-se o princípio de articulação entre a família e a escola, e valoriza-se o mérito dos alunos, quer do ponto de vista estritamente escolar, quer do princípio da cidadania.

Convém referir, não obstante as constantes alterações ao Estatuto do Aluno, que foi o evoluir do fenómeno da indisciplina que fez com que surgisse a necessidade de sancionar mais fortemente os alunos e respetivos pais/encarregados de educação responsáveis por atos e comportamentos de indisciplina.

A Lei nº 51/2012, de 5 de setembro, com adaptação à RAM (Região Autónoma da Madeira) pelo Decreto Legislativo Regional (DLR) nº 21/2013 de 25 de junho (2ª versão, a mais recente, retificação nº46/2012, de 17 de setembro), aprova o Estatuto do Aluno e Ética Escolar (doravante designado de estatuto), que estabelece os direitos e deveres do aluno dos ensinos básico e secundário e o compromisso dos pais e encarregados de educação e dos restantes membros da comunidade educativa na sua educação e formação, revogando a Lei nº 30/2002, de 20 de dezembro.

Este DLR trouxe ao contexto educativo um novo olhar sobre esta problemática, atribuindo maior responsabilidade aos pais/encarregados de educação.

Preparar cidadãos numa sociedade livre, democrática e tolerante exige esforços

concertados de todos os atores (alunos, professores, pais/encarregados de educação, técnicos de serviços especializados) envolvidos no processo educativo, e é justamente a promoção de valores como a tolerância, a liberdade e o respeito que a lei nº 39/2010 preconiza, através de políticas educativas que recentrem

“(…) o seu esforço de enquadramento, de forma a promover um melhor ambiente escolar e a fomentar o exercício [destes valores], no quadro dos princípios democráticos, consagrados na Constituição da República Portuguesa.” (idem).

O Estatuto do aluno tem como objetivo definir os direitos e os deveres dos alunos e o compromisso dos pais ou encarregados de educação e dos restantes membros da comunidade educativa na sua educação e formação, como forma de garantir as condições de segurança, a tranquilidade e a disciplina, elementos indispensáveis no processo de ensino-aprendizagem. Os princípios fundamentais que enformam este Estatuto aplicam-se, no respeito pela Lei do Sistema Educativo e no quadro das autonomias reconhecidas em legislação e regulamentação específicas e as escolas devem, em conformidade, adaptar os respetivos R.I., concedendo-lhe um espaço para agir pronta e eficazmente através de um quadro de regras definidas e clarificadas que assegurem o cumprimento dos objetivos do projeto educativo (P.E.).

A escola deve promover a participação ativa de todos os envolvidos no processo educativo o que pressupõe um trabalho contínuo e responsável, que permita prevenir e evitar problemas de ordem disciplinar que possam prejudicar o desenvolvimento individual, social e cultural dos jovens em idade escolar.

Assim, no n.º 1 do artº 43º este estatuto evoca a importância do papel dos professores, a quem cabe, enquanto principais responsáveis pela condução do processo de ensino, “(…) promover medidas de carácter pedagógico que estimulem o harmonioso desenvolvimento da educação, em ambiente de ordem e disciplina, nas atividades na sala de aula e na escola.” (p. 18)

Apesar de não ser da sua exclusiva competência assegurar a normalidade, a calma e o ambiente adequado ao bom funcionamento do ato educativo, é desejável que a competência pedagógica dos professores seja colocada ao serviço da ordem e da disciplina, em todas as atividades que se desenvolvam na escola.

É o confronto com situações de indisciplina que podem impedir a concretização dos objetivos de sucesso pessoal e profissional, de integração social e cultural que o sistema educativo preconiza para todos os jovens.

É então crucial que o RI, tal como está consagrado no artigo 50º deste DLR 21/2013, para além dos seus efeitos próprios, proporcione a assunção, por todos os que integram a vida da escola de

regras de convivência que assegurem o cumprimento dos objetivos do projeto educativo, a harmonia das relações interpessoais e a integração social, o pleno desenvolvimento físico, intelectual e cívico dos alunos, a preservação da segurança destes e do património da escola e dos restantes membros da comunidade educativa, assim como a realização profissional e pessoal dos docentes e não docentes. (P. 21)

A indisciplina, enquanto fenómeno perturbador do normal funcionamento das atividades escolares, foi alvo por parte do legislador da aplicação de medidas corretivas e sancionatórias desde que contempladas no R.I. Assim, como medidas corretivas, no seu art.º 26º, a lei preconiza:

- a) A advertência;
- b) A ordem de saída da sala de aula e demais locais onde se desenvolva o trabalho escolar;
- c) A realização de tarefas e atividades de integração na escola ou na comunidade, podendo para o efeito ser aumentado o período diário e ou semanal de permanência obrigatória do aluno na escola ou no local onde decorram as tarefas ou atividades, nos termos previstos no artigo seguinte;
- d) A inibição de participar nas atividades da escola, de carácter facultativo;
- e) O condicionamento no acesso a certos espaços escolares ou na utilização de certos materiais e equipamentos, sem prejuízo dos que se encontrem afetos a atividades letivas;
- f) A mudança de turma.

Já como medidas sancionatórias o art.º 28º refere:

- a) A repreensão registada;
- b) A suspensão da escola até 3 dias úteis;
- c) A suspensão da escola entre 4 e 12 dias úteis;
- d) A transferência de escola;
- e) A expulsão da escola.

De acordo com este estatuto, estas medidas, corretivas e sancionatórias, preconizam no art.º 25º que:

Na determinação da medida disciplinar a aplicar deve ter-se em consideração a gravidade do incumprimento do dever, as circunstâncias, atenuantes e agravantes, em que esse incumprimento se verificou, o grau de culpa do aluno, a sua maturidade e demais condições pessoais, familiares e sociais. (p. 11)

Este enquadramento legal declina um discurso mais punitivo, valorizando algumas regras de atuação que poderão contribuir para controlar situações problemáticas das quais destacamos: uma distinção clara entre medidas corretivas e medidas sancionatórias; o reforço da autoridade dos professores e da escola; a agilização dos procedimentos burocráticos; o reforço da responsabilidade dos pais/ encarregados de educação.

Relativamente às finalidades e determinação das medidas disciplinares podemos ler no ponto n.º 1 e 2 do art.º 24.º, p. 11, que:

1 — Todas as medidas disciplinares, corretivas e sancionatórias prosseguem finalidades pedagógicas, preventivas, dissuasoras e de integração, visando, de forma sustentada, o cumprimento dos deveres do aluno, o respeito pela autoridade dos professores no exercício da sua atividade profissional e dos demais trabalhadores, bem como a observação das regras de segurança e princípios da convivalidade de toda a comunidade educativa.

2 — As medidas corretivas e disciplinares sancionatórias visam ainda garantir o normal prosseguimento das atividades da escola, a correção do comportamento perturbador e o reforço da formação cívica do aluno, com vista ao desenvolvimento equilibrado da sua personalidade, da sua capacidade de se relacionar com os outros, da sua plena integração na comunidade educativa, do seu sentido de responsabilidade e da sua aprendizagem.

Sugere-se, assim, uma ação essencialmente integradora do aluno e não tanto medidas marcadamente punitivas. Amado (2000) defende que as medidas mais valorizadas pelos alunos são as “preventivas com cariz dialogante e responsabilizador” (p. 73), no entanto, para que sejam eficientes é importante a representação que os alunos têm do professor e da sua capacidade de se impor. Como já referimos anteriormente, o mesmo autor aponta três requisitos prévios para que os discentes aceitem as medidas: “a

razoabilidade, a adequação e a consistência da medida aplicada”. Ainda segundo o mesmo autor, não ter em conta estes pressupostos pode conduzir a relações de conflitualidade de poder, tornando a ação da escola e do professor sentida como injusta, arbitrária e prepotente.

Em síntese, este estatuto convoca a ação coletiva, onde todos os intervenientes devem percorrer uma mesma linha de atuação, com objetivos e parâmetros comportamentais comuns, definindo *o que é grave e o que não é*, e explicitando-o claramente junto dos discentes.

3.7. Regulamento Interno

Se as orientações de uma escola são facilmente identificadas através do seu P.E., outro documento considerado fundamentalmente estruturante do agrupamento é o seu R.I. que veicula as normas de organização, funcionamento e convivência na escola. Assim, a Lei 51/2012, o novo Estatuto do Aluno e Ética Escolar, no seu art.º 3º, reconhece o R.I. como um instrumento da autonomia, onde estão contemplados os procedimentos da organização escolar não explanados pela lei, explicitando na secção “Autonomia” e mais especificamente no artigo 50º que: “O regulamento interno da escola é elaborado nos termos do regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos (...) aprovado pelo Decreto-Lei n.º 75/2008.” (Diário da República, 1ª Série_ Nº172, p. 5118).

O regulamento interno é o documento que define o regime de funcionamento da Escola, de cada um dos seus órgãos de administração e gestão, das estruturas de orientação e dos serviços de apoio educativo, bem como os direitos e os deveres dos membros da comunidade escolar. Este regulamento vincula todos os membros da comunidade escolar: alunos, pessoal docente, pessoal não docente e encarregados de educação (Art.º 2º, R.I. ,2017, p. 6)

O Regulamento Interno, sendo considerado como a norma básica para o bom funcionamento das escolas, de cada um dos seus órgãos de administração e gestão, das estruturas de orientação educativa, dos diversos serviços e estruturas educativas, bem como dos direitos e dos deveres dos membros da comunidade escolar, estabelece o quadro de normas e regras a que todos os membros devem obedecer e garante a igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares. A sua aplicação é da inteira responsabilidade

de toda a comunidade escolar e abrange todos os seus membros no exercício das suas funções.

Assim, surge um conjunto de normas adaptadas à identidade da escola e do meio, com a flexibilidade devida, com a finalidade de permitir a cooperação, o respeito mútuo, a responsabilidade e a liberdade entre todos os intervenientes, bem como a inter-relação entre as estruturas de administração, gestão e de gestão intermédia, não descurando os direitos e deveres dos membros da comunidade escolar. Este regulamento é um documento de base de trabalho que poderá ser sujeito a alterações e adaptações, de uma forma construtiva, beneficiando progressivamente toda a comunidade educativa. (Art.º 1º, R.I., P. 5).

(R.I. DA ESCOLA EM INVESTIGAÇÃO)

O R.I. não pode contrariar as disposições legais em vigor, que lhe são hierarquicamente superiores, devendo apenas adaptar as leis em vigor às situações previstas e disciplinares.

Neste trabalho, optámos por referir as questões disciplinares previstas neste documento, começando por referir os direitos e os deveres dos principais atores envolvidos no presente trabalho (os alunos) pois será do incumprimento dos deveres ou da violação desses direitos que resultam, na maioria das vezes, os comportamentos indisciplinados com repercussões no (in) sucesso.

Refere o presente diploma no Capítulo V destinado aos alunos o seguinte:

A-Estatuto do Aluno e Ética Escolar da Região Autónoma da Madeira.

Neste capítulo objetiva-se a concretização do estipulado no art.º 3º do Estatuto do Aluno Ética Escolar da Região Autónoma da Madeira (DLR nº21/2013/M de 25 de junho), que determina no seu ponto 4 o seguinte: “Estatuto aplica-se, com as necessárias adaptações aos estabelecimentos de educação e ensino privados, os quais, devem, em conformidade, adaptar os respetivos regulamentos interno.” (R.I., p. 33)

O art.º 28º, Direito dos Alunos, refere o seguinte:

“Sem prejuízo do estipulado no Estatuto em vigor com o Decreto Legislativo Regional nº21/2013 de 25 de junho, artigo 7º, são consagrados os seguintes direitos ao aluno”:

- a) Direito ao cartão de estudante/cartão eletrónico;
- b) Acesso a um expositor para afixação de documentação informativa;
- c) Formação humana, cultural e cívica;
- d) Auxílio na resolução dos seus problemas escolares e pessoais;
- e) Consulta do seu processo individual no horário de atendimento do respetivo DT e na presença do seu EE, no caso de ser menor de idade (art.º 11º do Estatuto);
- f) Receção dos testes de avaliação ou de outro qualquer instrumento de avaliação, bem como a sua correção, num prazo de dez dias uteis, subseqüentes à realização do mesmo;
- g) Estacionamento da bicicleta dentro do espaço escolar, em local destinado para o efeito, não cabendo à escola qualquer responsabilidade por eventuais danos causados por terceiros.

Relativamente aos deveres elencados no art.º 29 destaco os seguintes, de uma série de alíneas de a) a w):

- c) Apresentar-se limpo e com vestuário adequado, não usar calções/saias muito curtas e decotes pronunciados;
- d) Não cobrir a cabeça com bonés, chapéus e gorros no interior da sala de aula, na sala de sessões, na biblioteca, no bar e na cantina;
- e) Não comer, beber ou mascar pastilha elástica durante as aulas;
- k) Não usar linguagem imprópria;
- l) Dirigir-se à sala de aula ou a qualquer local de trabalho, logo após o toque de entrada, com ordem e boa educação;
- q) Fazer-se acompanhar do material didático indispensável à realização das tarefas escolares e participar em todas elas sem perturbá-las, mantendo-se atento e concentrado;
- r) Responsabilizar-se pelos objetos de uso pessoal dispensáveis à aula, não podendo ser imputada à escola qualquer responsabilidade por danos, roubo ou desaparecimento dos mesmos;
- t) Colaborar com os responsáveis no apuramento da verdade, no âmbito dos processos disciplinares instaurados e cumprir com as normas instituídas nos respetivos processos quando aplicados;
- u) Não trazer para a escola objetos de valor e avultadas quantias em dinheiro;
- v) Comunicar ao professor, ao assistente operacional ou administrativo qualquer dano ou anomalia verificada;

No que se refere à disciplina, descritas nos artigos 35º e 36º, medidas disciplinares corretivas e medidas disciplinares sancionatórias, faremos alusão apenas à primeira, atendendo que não diferem das elencadas da Lei atrás mencionadas. Assim, como medida disciplinar corretiva prevê que a ordem de saída da sala de aula ou do espaço aula implique a marcação da falta injustificada, o encaminhamento do aluno para o GIP, com a proposta de realização de uma tarefa, por parte do docente. O assistente operacional acompanha o aluno do espaço aula até ao GIP. (R.I., p. 42)

Pela análise de alguns documentos já aqui mencionados podemos constatar que as questões da disciplina/ indisciplina são alvo de preocupação por parte dos órgãos que tutelam a educação e das escolas, enquanto organizações, no entanto não podemos deixar de sublinhar que, tratando-se de uma escola que engloba até ao secundário, não nos parece aceitável que não conste deste documento uma intervenção, em termos disciplinares, adaptada às diferentes fases do desenvolvimento.

Construir a disciplina consiste em formar e educar o aluno para a autodisciplina e para a responsabilidade, mas também passa pela criação de ambientes de trabalho e condições organizacionais nas escolas que facilitem a aprendizagem e permitam alcançar os objetivos educativos, e que, precisamente por serem ambientes de aprendizagem, também previnem os fenómenos de indisciplina e, só quando necessário, possuem meios para os corrigir e punir.

No sentido mais estático, a disciplina é entendida como um regulamento, através da definição de um determinado número de normas, do comportamento na aula ou do controlo que o aluno deve ter dos seus atos, para não perturbar os demais ou, ainda, para que a ordem seja mantida. Esta é, no entanto, uma visão reducionista que entente a ordem como um fim em si mesma, imposta a partir do exterior, como algo artificial. Esta é a disciplina que se observa na presença da autoridade.

No sentido dinâmico, a disciplina “visa” levar o aluno a entender e a aceitar a necessidade de normas para o bom funcionamento envolvendo-o na sua elaboração.

Aqui a disciplina não é um fim em si mesma, mas apenas um meio para atingir

os objetivos pessoais e sociais pretendidos. Esta disciplina tende a tornar-se “autodisciplina”, funcionando mesmo na ausência da autoridade.

Concluindo, o Regulamento Interno tem por objetivo proporcionar um eficaz, regular e harmonioso funcionamento da escola, constituindo-se como um espaço de referência onde toda a comunidade se deve rever e encontrar o caminho, de forma a garantir-se igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares.

IV. TRABALHO DE CAMPO

Nesta parte do trabalho formulam-se as questões de estudo e descrevem-se os objetivos.

4.1. Problemática

A indisciplina, desde há muito tempo, foi considerada uma das manifestações intrínsecas ao funcionamento da escola. Como afirma Hargreaves (*cit. in* Carita & Fernandes, 2002, p. 10)

“(…) qualquer situação que tenha a ver com o ensino e a aprendizagem inclui o problema da disciplina, desde a escola primária à universidade ainda que exista uma enorme variedade na extensão da problemática”.

Torna-se imprescindível, deste modo, o papel dos professores, enquanto responsáveis pela condução do processo de ensino, de promover medidas de carácter pedagógico que estimulem o harmonioso desenvolvimento da educação, em ambiente de ordem e disciplina. É o confronto com situações de indisciplina que podem impedir a concretização dos objetivos de sucesso pessoal e profissional, de integração social e cultural que o sistema educativo preconiza para todos os jovens.

Como já foi referido, mas atendendo à sua importância na vida escolar e social do aluno, um procedimento disciplinar para ser aplicado tem de ser pedagogicamente correto. Segundo Amado (2001, p.177)

o principal requisito dos procedimentos disciplinares punitivos é o da razoabilidade, isto é, torna-se necessário que o aluno perceba que a exigência que é feita e o castigo que se impõe têm uma razão de ser, e que não está diante de uma simples exibição de poder e arbitrariedade.

E acrescenta que

Entre outros requisitos, contam-se, ainda, o da adequação, que torna estes procedimentos proporcionais à gravidade do problema, e o da consistência, exigindo a sua aplicação a todos e em circunstâncias semelhantes.

Assim, aperceber-se o que pensam os alunos do 2º Ciclo, com maior incidência disciplinar, sobre a indisciplina como fator de insucesso escolar e as medidas disciplinares aplicadas para combater a indisciplina com vista a melhores resultados são eficazes, é o objetivo deste estudo, permitindo uma maior abrangência no modo de atuação, visando sempre o sucesso educativo.

Os resultados deste estudo serão encontrados a partir das respostas dadas pelos alunos ao inquérito por questionário e da análise documental de determinados normativos.

Atente-se que, nos últimos anos, os problemas de indisciplina na escola ganharam dimensão e contornos diferentes, tornando-se, para os professores, um dos aspetos mais difíceis e problemáticos para quem leciona. Como refere Estrela (1996, p. 34) “o que há de novo atualmente é a intensidade e a amplitude que esse fenómeno atingiu na escola dos nossos dias”, não sendo, no entanto, de estranhar a extensão social deste fenómeno, se ponderarmos, entre muitas razões, como a população escolar se multiplicou nos últimos anos, como mudou a sua estrutura social, sem que a escola tenha manifestado grande capacidade de adaptação à diversidade sociocultural do seu novo público, que, naturalmente, se refletem na vida quotidiana do aluno e conseqüentemente na vida escolar, (Estrela, 1996; Carita & Fernandes, 2002).

Para que a educação dos jovens seja bem-sucedida e, principalmente para aqueles em que a disciplina é um problema com notórias repercussões no aproveitamento escolar, é sem dúvida imprescindível que os factos atrás referidos sejam alvo de grande reflexão,

por parte dos agentes principais, e de uma aplicação justa e adequada.

Assim, na formulação das questões centrais e de acordo com Quivy e Campenhoudt (2008), tivemos em atenção as qualidades de clareza e concisão no modo de formular as perguntas, o carácter de exequibilidade e pertinência e consideramos que lhe demos a abertura suficiente, para dar início a este estudo.

Desta forma, formulámos as questões iniciais que irão sustentar o desenvolvimento do presente estudo da seguinte forma:

1- Quais as representações que os alunos do 5º e 6º anos de escolaridade têm acerca da indisciplina e do insucesso?

2- Na percepção dos alunos, a operacionalização das medidas disciplinares aplicadas são eficazes para atenuar a indisciplina e obter melhores resultados?

3- De que forma as variáveis idade, género, número de repetências habilitações escolares dos pais influenciam a indisciplina e o insucesso.

4.2. Objetivos do Estudo e Hipóteses de investigação

Segundo Gil (1994, p.43), “o objetivo fundamental da pesquisa é descobrir respostas para problemas mediante o emprego de procedimentos científicos”

Com este estudo pretende-se construir um conhecimento, tão aprofundado quanto possível da realidade e interpretá-la a partir das percepções dos diversos participantes.

Neste sentido, para responder às questões atrás expostas definimos os seguintes objetivos e hipóteses:

Objetivo Geral:

Compreender a percepção dos alunos do 2º Ciclo, 5º e 6º anos de escolaridade, sobre indisciplina e insucesso escolar

Objetivos Específicos:

Compreender do ponto de vista dos alunos quais os fatores de indisciplina e de insucesso escolar;

Verificar se os números de reprovações estão relacionados com as habilitações dos pais e com o seu acompanhamento na vida escolar dos filhos, e com o género e a idade dos inquiridos;

Aferir se os alunos devem ou não ser parte integrante do processo Ensino/Aprendizagem (operacionalização das medidas) na realização do Regulamento Interno.

Hipóteses de investigação

Hipótese 1: As habilitações dos pais influenciam o nº de reprovação dos filhos, encontraram-se os seguintes resultados:

Hipótese 2: O acompanhamento da vida escolar dos filhos por parte dos pais influencia o nº de reprovações dos filhos

Hipóteses 3: A idade dos alunos influencia o nº de reprovações, verificaram-se os seguintes resultados:

Hipótese 4: O Género dos alunos influencia o nº de reprovações

V. METODOLOGIA

Para Guerra (2002, p.119)

a metodologia de projeto, quaisquer que sejam os seus entendimentos, objetos e formas de utilização, apresenta-se como uma previsão ou como um acompanhamento intelectual da produção de uma mudança. Neste sentido, ela adquire o seu pleno significado face a processos de intervenção social, de pesquisa – ação ou desenvolvimento local.

Assim, qualquer investigação é uma tentativa de leitura da realidade que queremos conhecer, com o propósito de encontrar respostas para as questões e dúvidas, de modo sistémico e metódico, utilizando para isso técnicas e meios apropriados. As nossas opções serão feitas tendo em conta, não só os objetivos a que nos propusemos, mas, também, as limitações de tempo associadas ao desenvolvimento do trabalho, procurando, no entanto, eleger uma metodologia que permita ajudar a clarificar as representações que os alunos do 5º e 6º anos de escolaridade têm acerca da indisciplina e do insucesso na escola de modo a compreender quais os motivos percebidos pelos alunos sobre esta temática (e aferir a operacionalização das medidas) com vista a um melhor sucesso educativo.

Moreira (2007 p.48.) afirma que o método quantitativo

busca o seu fundamento na teoria positivista do conhecimento, a qual procura descrever e explicar os acontecimentos, processos e fenómenos do mundo social, para que se possa chegar à formulação das generalizações que existem objetivamente.

Desta forma, o presente estudo terá por base uma metodologia descritiva de cariz quantitativo, a qual pode ser entendido como uma via muito “importante para dimensionar os problemas com os quais trabalhamos, para nos fazer grandes retratos da realidade” (Martinelli, 1999, p. 20). Encontrar relações entre as variáveis, fazer descrições, recorrendo ao tratamento estatístico dos dados recolhidos e testar teorias são os objetivos fundamentais da investigação quantitativa (Carmo & Ferreira, 2008), o que permite ao investigador descobrir factos que interpreta e procura generalizar.

Para dar cumprimento aos objetivos deste estudo sentimos a necessidade de escolher um instrumento que permitisse a possibilidade de quantificar uma multiplicidade de dados e daí retirar algumas conclusões. Assim, a utilização do inquérito por questionário parece ser a mais compatível com os objetivos deste trabalho. Para a abordagem quantitativa ter-se-á em conta os dados recolhidos do questionário através das questões de resposta fechada.

Na perspectiva de Gil (1999), o inquérito por questionário é um instrumento definido como

uma técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas, por escrito, às pessoas (alunos do 2º Ciclo), tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas, etc. (p. 128).

Segundo o autor, conceber um inquérito por questionário consiste, essencialmente, em traduzir os objetivos da pesquisa em questões específicas.

Com os dados obtidos, através das questões colocadas à população em estudo, o investigador reúne informações que lhe possibilitam o esclarecimento das perguntas de partida. O inquérito por questionário é um dos instrumentos de recolha de dados mais usado no campo das Ciências Sociais (Del Rincón et al., 1995), cuja principal vantagem reside na “possibilidade de quantificar uma multiplicidade de dados e de proceder, por conseguinte, a numerosas análises de correlação” (Quivy & Campenhoudt, 1992, p. 91). Outra das vantagens, igualmente importante deste instrumento, é o facto de constituir a forma mais rápida de recolher certo tipo de informação (Bell, 1997), permitindo, desta forma, ultrapassar o grande constrangimento, que é a limitação de tempo. Sublinham-se, ainda, outras vantagens, tais como o facto de o questionário poder ser aplicado a um grande número de sujeitos, aumentando as possibilidades de representatividade; a garantia de anonimato, que facilita a autenticidade das respostas e, ainda, a possibilidade do inquirido escolher a hora mais adequada ao preenchimento do inquérito.

Com vista a obter a necessária autorização para a administração dos questionários foi contactado o presidente da Escola do concelho de Santa Cruz (anexo 1) e os pais/encarregados de educação dos discentes envolvidos no estudo para a respetiva autorização do preenchimento dos questionários (anexo 2). Foram contactados, de seguida, os professores para a cedência dos tempos letivos, mais concretamente os Diretores de Turma, sendo-lhes explicada a finalidade da investigação e as normas de preenchimento dos questionários. Houve também o cuidado de referir que não se pretende avaliar a instituição de ensino, mas sim fazer um levantamento sobre as representações que os alunos do 5º e 6º anos de escolaridade têm acerca da indisciplina e do insucesso

escolar de modo a compreender quais os motivos percecionados pelos alunos sobre esta temática (e aferir a operacionalização das medidas) com vista a um melhor sucesso educativo.

5.1. Universo e amostra

O presente estudo foi realizado em contexto escolar, com alunos que frequentam o 2º Ciclo de escolaridade, 5º e 6ºanos, no ano letivo de 2017/2018, numa escola do concelho de Santa Cruz, Madeira. A referida escola possui 328 alunos distribuídos pelos vários níveis de ensino, básico e secundário.

Constituiu-se uma amostra não probabilística, composta pelos alunos cujos pais autorizaram a sua participação, tendo sido assim considerada a maior amostra possível.

Assim, foi distribuído o pedido de autorização a todos os Encarregados de Educação dos alunos do 2º Ciclo. De um universo de 132 alunos (3 turmas de 5º ano e 4 de 6ºano, incluindo uma de Currículos Alternativos), autorizaram o preenchimento do questionário 97 Encarregados de Educação.

Foram distribuídos e recolhidos 97 questionários. Os alunos responderam apenas de acordo com os seus conhecimentos e a sua opinião.

Apresenta-se de seguida a caracterização da amostra.

No primeiro gráfico, seguidamente apresentado, constam os dados relativos ao ano de escolaridade dos alunos inquiridos:

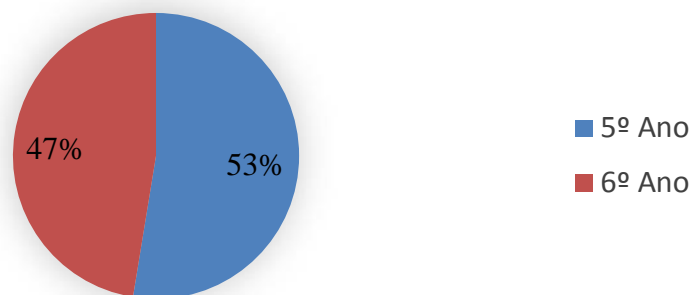


Gráfico 1 - Dados relativos ao ano de escolaridade

Conforme se constata pela análise do gráfico 1, 51(53%) dos alunos inquiridos frequentam o 5º ano e 46 (47%) frequentam o 6º ano de escolaridade.

No gráfico 2 apresentam-se os dados relativos ao género dos alunos inquiridos:

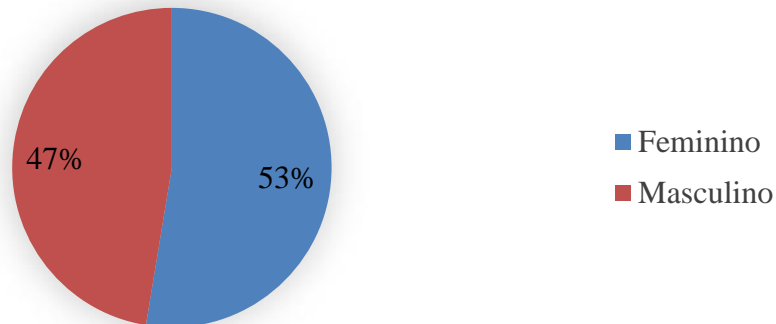


Gráfico 2 - Distribuição dos inquiridos por género

A partir do gráfico 2, verificou-se que 51 (53%) alunos pertencem ao género feminino e 46 (47%) ao género masculino.

No gráfico 3, apresentam-se os dados relativos à idade dos alunos inquirido

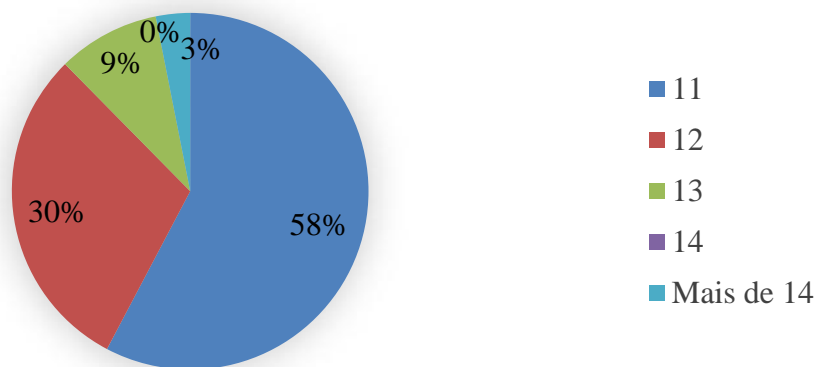


Gráfico 3 - Distribuição dos inquiridos por idade

Como se pode verificar pela análise do gráfico 3, os inquiridos possuem idades compreendidas entre os 11 e mais de 14 anos com relevância nos 11 anos (58%), situando-

-se a média de idades no valor de 11,27, conforme se pode verificar através da tabela seguinte.

Descriptive Statistics

	N	Mean	Std. Deviation	Variance
Idade	97	11,27	1,461	2,136
Valid N (listwise)	97			

Quadro 1 - Idade média dos inquiridos

Apresentam-se neste gráfico os dados relativos ao número total de repetências dos alunos ao longo do seu percurso escolar:

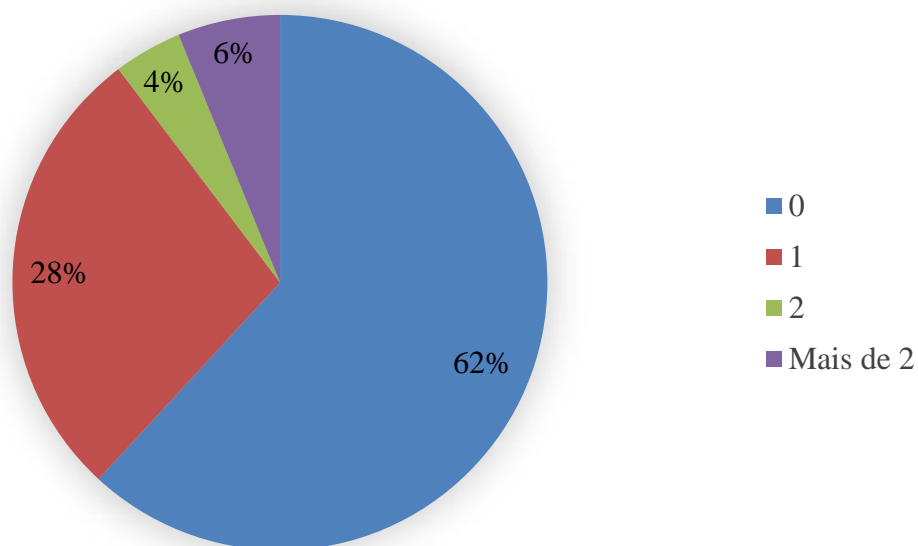


Gráfico 4 - Distribuição dos inquiridos pelo número de repetências total no seu percurso escolar

De acordo com o gráfico 4, dos 97 inquiridos mais de ¼ parte já reprovou, tendo 27 (28%) alunos repetido uma vez, 6 (6%) mais de duas vezes e 4 (4%) alunos repetiram duas vezes. Não apresentam qualquer repetência em nenhum ano letivo 60 (62%) dos inquiridos

No gráfico 5 apresentam-se os dados relativos às habilitações escolares das mães:

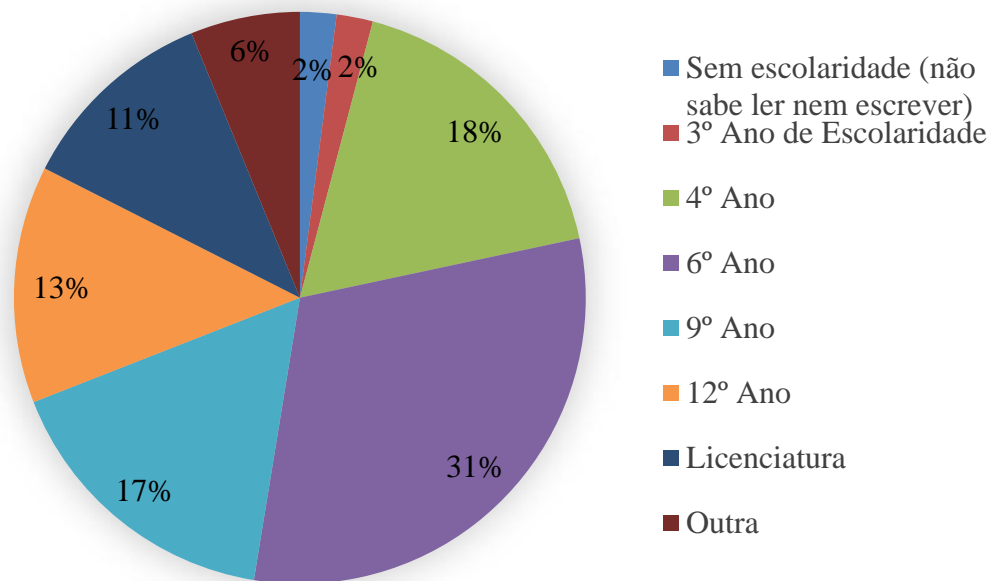


Gráfico 5 - Dados relativos às habilitações escolares das mães

De acordo com o gráfico 5 existe uma heterogeneidade nas habilitações literárias das mães dos inquiridos. Apenas 11 mães (11%) têm habilitações superiores, 13 (13%) o 12º ano e 16 (17%) o 9º ano de escolaridade. Com o 6º ano de escolaridade temos 30 (31%) mães, sendo esta a escolaridade que mais predomina, seguindo-se o 4º ano com 17 (18%) mães. As restantes apresentam habilitações de 3º ano, 2 (2%) que por ser um número reduzido foi incluído no parâmetro outra e sem escolaridade 2 (2%). A maior parte das mães dos inquiridos tem o 6º de escolaridade. O gráfico é representativo da baixa formação escolar das mães.

No gráfico seguinte apresentam-se os dados relativos às habilitações escolares dos pais:

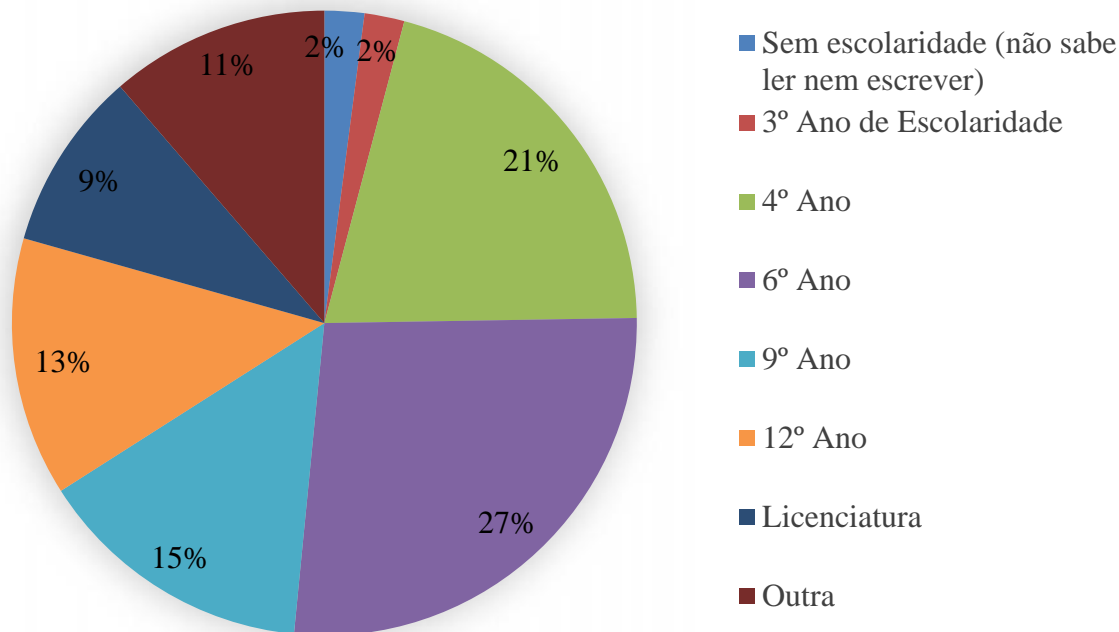


Gráfico 6 - Dados relativos às habilitações escolares dos pais

De acordo com o gráfico 6, existe também uma heterogeneidade nas habilitações literárias dos pais dos inquiridos. Apenas 9 pais (9%) têm habilitações superiores, 13 (13%) o 12º ano e 14 (15%) o 9º ano de escolaridade. Com o 6º ano de escolaridade temos 26 (27%) pais, sendo a escolaridade que mais predomina, seguindo-se o 4º ano com 20 (21%) pais. Os restantes apresentam habilitações de 3º ano, 2 (2%) e sem escolaridade 2 (2%) pais. Dos inquiridos 11 (11%) apresentam como habilitações a opção outra. O gráfico é representativo da baixa formação escolar dos pais.

5.2. Instrumentos e procedimentos

Com vista à concretização dos objetivos deste estudo foi selecionado como instrumento de recolha de dados para este projeto de investigação o inquérito por questionário, uma vez que este instrumento tem como principal objetivo, na opinião dos autores Quivy e Campenhoudt (2005 p.189) “análise de um fenómeno social que se julga poder apreender melhor a partir de informações relativas aos indivíduos da população em questão”.

Para se realizar o trabalho de campo na escola foi imperioso tal como referido anteriormente, pedir autorização prévia ao Presidente do Conselho Executivo da referida escola. Fez-se, primeiro, o contacto via telefone, sendo agendado uma reunião logo após uma análise dos instrumentos do estudo. Houve total abertura da parte da escola e, inclusivamente agradeceram por ter escolhido a sua escola. O Conselho Executivo, por sua vez, delegou a coordenação do trabalho de campo à Coordenadora dos Diretores de Turma. Este trabalho de coordenação teve como principal objetivo combinar os dias e as horas em que os Diretores de Turma poderiam realizar os inquéritos. A investigadora reuniu-se inicialmente com a professora coordenadora para explicar os objetivos da investigação, o instrumento de análise, nomeadamente o inquérito por questionário aos alunos e posteriormente entregar o material (fotocópias dos inquéritos e Declaração de Consentimento Informado). Assim, foi distribuído aos Encarregados de Educação a Declaração de Consentimento Informado no período da Avaliação Intercalar (fevereiro) de modo a que os Diretores de Turma pudessem esclarecer qualquer dúvida que surgisse. Apresentamos apenas um modelo para manter o anonimato dos participantes (anexo 3). Nesta primeira reunião, a investigadora transmitiu, ainda à professora coordenadora os principais procedimentos a adotar pelos professores (Diretores de Turma) na aplicação dos inquéritos aos alunos, na sala de aula. A recolha de dados processou-se num determinado momento, pelo que o estudo terá um carácter transversal, já que estuda fenómenos que se processam todos numa determinada data e que ocorrem no passado ou no presente (Polit e Hungler, 1995, p. 363). Nele consta o tema da investigação, a importância da colaboração dos pais, o anonimato dos inquiridos e o carácter voluntário no preenchimento dos inquéritos, aspetos éticos referidos por Tuckman (2000) _ direito à privacidade ou à não participação, direito a permanecer no anonimato e direito à confidencialidade _ foram considerados na elaboração dos questionários.

Desta forma, através do inquérito por questionário, pretendemos auscultar as opiniões dos vários intervenientes e obter informações que possam ser analisadas de modo a extrair modelos de análise.

Na parte introdutória do questionário realizado para este trabalho, consta um texto no qual é dado a conhecer o tema da investigação, o objetivo do estudo e se informa os inquiridos acerca da confidencialidade dos dados recolhidos.

Este instrumento de trabalho foi construído com base na literatura (Renca, 2008; Estrela, 2002; Palma, 2011; Amado, 2001). Segundo os autores, Giglione & Matalon, (1993), antes da aplicação dos questionários convém realizar um estudo piloto, com o objetivo de definir os itens de cada um dos questionários e para garantir que estes serão aplicáveis e respondem aos objetivos da investigação. Assim, para além de ter sido validado por três professores doutores especialista na área, ainda se efetuou um pré-teste com cinco alunos não participantes no ensino, mas com características semelhantes, tendo-se chegado à versão final (anexo 3).

Na primeira parte do questionário pretendeu-se caracterizar os participantes neste projeto. Utilizou-se a variável ano de escolaridade; género; idade; variável habilitações escolares do pai /mãe. Na segunda parte, relativa à temática do trabalho, os alunos classificaram a resposta, em escala de medição de atitudes de tipo Likert, de acordo com o grau de concordância que atribuem a cada um dos itens: (1) Discordo totalmente; (2) Mais em desacordo que de acordo; (3) De acordo; (4) Completamente de acordo; (5) Desconheço.

Construiu-se uma base de dados de todas as variáveis do inquérito por questionário, no programa Microsoft Office Excel 2007 e posteriormente no programa SPSS (Statistical Package for the Social Sciences), versão 17 para o Windows. Este programa utilizado em Ciências Sociais, consentiu descrever de forma estatística os dados da amostra e facultar dados sobre a relação entre as variáveis definidas, tendo em vista uma generalização das ideias obtidas.

VI. APRESENTAÇÃO DE RESULTADOS

De seguida apresentam-se os resultados obtidos relacionando-os com os objetivos específicos.

Assim, e no que se refere ao objetivo **compreender do ponto de vista dos alunos quais os fatores de indisciplina e de insucesso escolar**, encontraram-se os resultados que a seguir se apresentam.

À afirmação, **os alunos indisciplinados apresentam um maior insucesso escolar**, obtivemos os resultados constantes do gráfico seguinte:

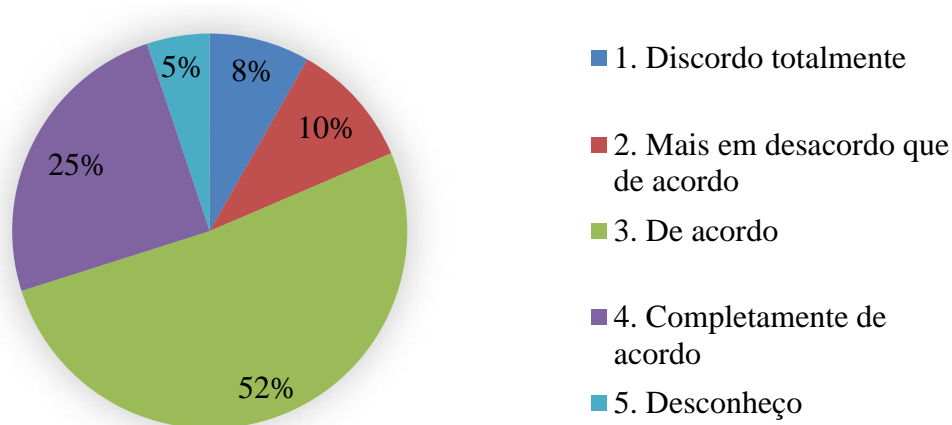


Gráfico 7- Dados relativos à indisciplina vs. insucesso

Conforme o gráfico 7, constatou-se que dos 97 inquiridos, 3/4 dos alunos, 74 (77%) revelaram assertividade na concordância em que os alunos indisciplinados apresentam maior insucesso escolar, sendo 50 (52%) de acordo e 24(25%) alunos completamente de acordo. 23 (23%) dos inquiridos não comungam desta ideia. 5 dos inquiridos desconhecem se alunos indisciplinados têm insucesso escolar.

À afirmação, **um aluno indisciplinado revela dificuldades na sua aprendizagem**, obtivemos os resultados constantes do gráfico seguinte:

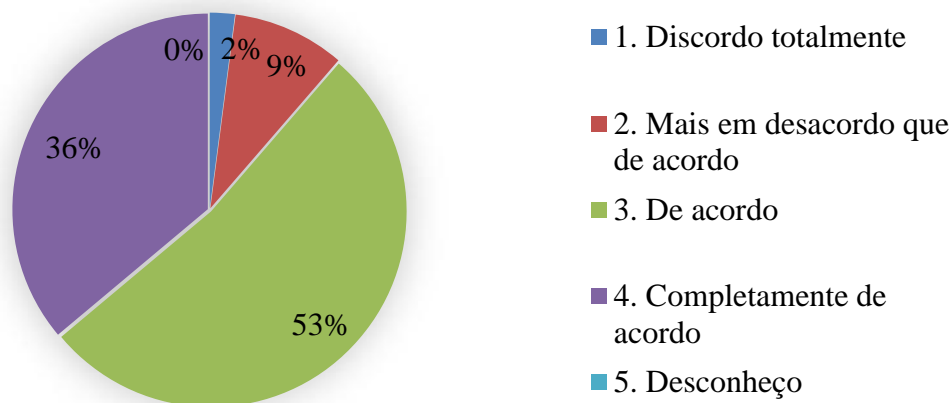


Gráfico 8 - Dados relativos à indisciplina vs. aprendizagem

Relativamente ao gráfico 8, verificou-se que a maioria dos inquiridos concorda que a indisciplina aumenta as dificuldades de aprendizagem. Assim, 51 (53%) dos alunos estão de acordo e 35 (36%) estão completamente de acordo. Apenas 11 (11%) dos inquiridos revelam outra opinião, ou seja, que um aluno indisciplinado não está conotado com dificuldades na aprendizagem.

À afirmação, **a indisciplina deve-se ao desinteresse e desmotivação pela escola**, obtivemos os resultados constantes do gráfico seguinte:

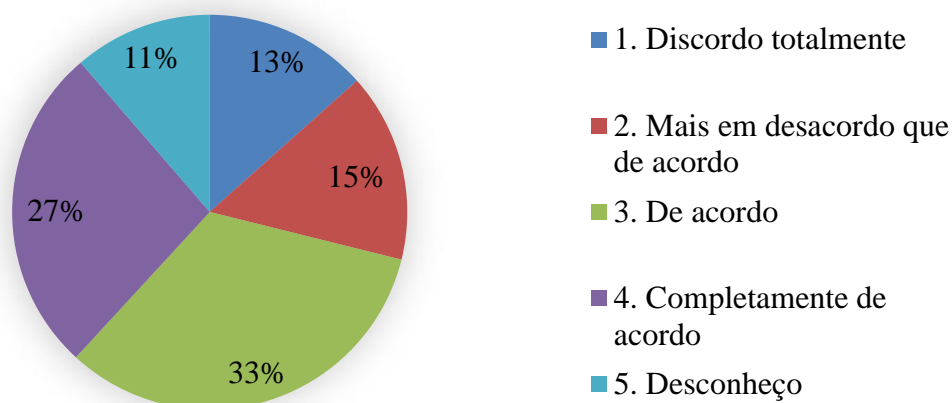


Gráfico 9 - Dados relativos à indisciplina vs. desinteresse e desmotivação

Como se pode verificar através do gráfico 9, quando questionados sobre se a indisciplina se deve ao desinteresse e desmotivação pela escola, apenas 28 (15% + 13%) dos inquiridos discorda. Já 26 (27%) dos alunos inquiridos revelam estar completamente de acordo e 32 (33%) revelam estar de acordo. Ainda a referir que 11 (11%) dos inquiridos não têm opinião sobre o assunto.

À afirmação, **a indisciplina, na percepção do aluno, deve ser atribuída, em parte, à falta de acompanhamento dos pais na vida escolar dos seus filhos**, obtivemos os resultados constantes do gráfico seguinte:

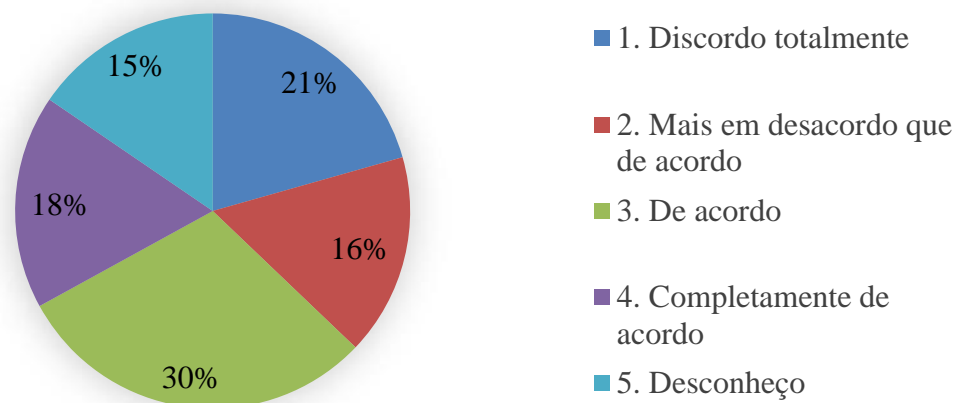


Gráfico 10 - Dados relativos à indisciplina, relativamente ao acompanhamento dos pais na vida escolar dos filhos

Conforme esclarece o gráfico 10, podemos afirmar que metade dos inquiridos corroboram com a afirmação, sendo 29 (30%) dos alunos a revelarem concordância e 17 (18%) a revelarem estar completamente de acordo. A outra metade dos inquiridos, 15 (15%) desconhece e os restantes 31 (21%+16), não concordam com a afirmação.

Relativamente à afirmação **algumas sanções disciplinares/castigos aumentam a indisciplina**, obtivemos os resultados constantes do gráfico seguinte:

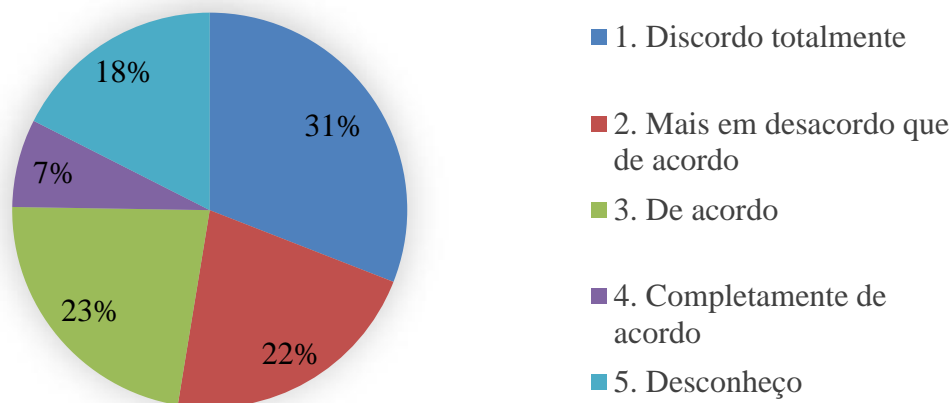


Gráfico 11 - Dados relativos às sanções disciplinares aumentarem a indisciplina

Relativamente aos dados do gráfico 11, verificou-se que 30 (31%) dos 97 inquiridos discordam totalmente, 21 (22%) estão mais em desacordo que de acordo e 17 (18%) desconhecem. Apenas 29 (30%) dos alunos concordam com a hipótese.

À afirmação, **sanções disciplinares (castigos) são importantes para melhorar comportamentos menos adequados e aumentar o sucesso escolar**, obtivemos os resultados constantes do gráfico seguinte:

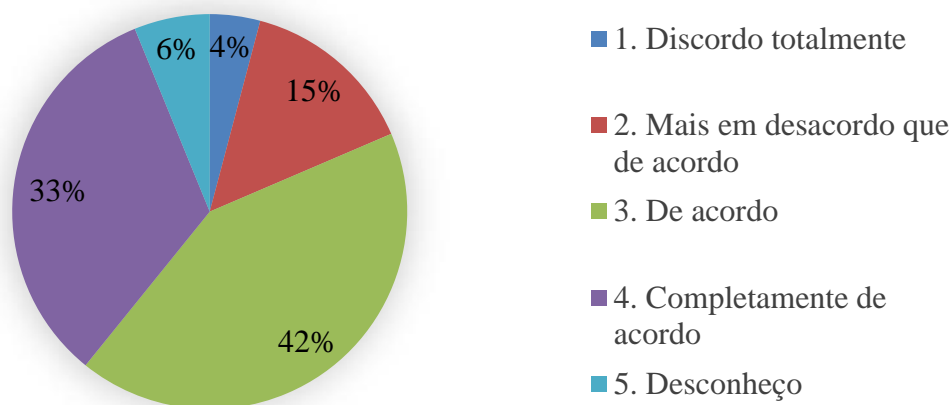


Gráfico 12 - Dados relativos aos castigos serem importantes para melhorar comportamentos e aumentar sucesso escolar

Através do gráfico 12, constatamos que $\frac{3}{4}$ dos inquiridos aceitam a ideia de que os castigos são importantes para melhorar comportamentos e aumentar o sucesso escolar,

sendo 41 (42%) a manifestar acordo e 32 (33%) a referirem estar completamente de acordo. 18 (19%) dos inquiridos discordam e 6 (6%) desconhecem.

À afirmação, **o incumprimento das regras, por parte dos alunos, deve-se a situações exteriores à escola**, obtivemos os resultados constantes do gráfico seguinte:

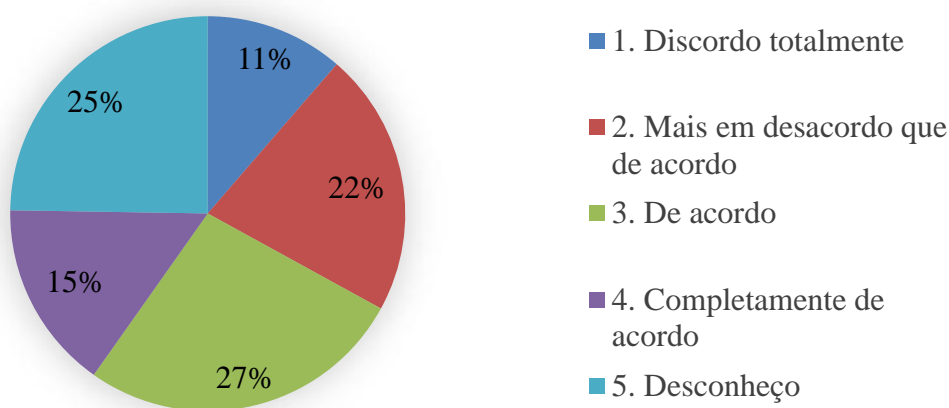


Gráfico 13 - Dados relativos ao incumprimento das regras vs. situações exteriores à escola

De acordo com o gráfico 13, os inquiridos apresentam noções diversificadas sobre o assunto, revelador de um certo desconhecimento sobre a sua origem. 26 (27%) dos alunos concordam que o incumprimento das regras se deve a situações exteriores à escola e 15 (15%) manifestam estar completamente de acordo. 32 (33%) dos inquiridos não corroboram com esta afirmação e 24 (25%) dos alunos manifestam desconhecimento sobre o assunto.

À afirmação, **o clima da escola proporciona a indisciplina**, obtivemos os resultados constantes do gráfico seguinte:

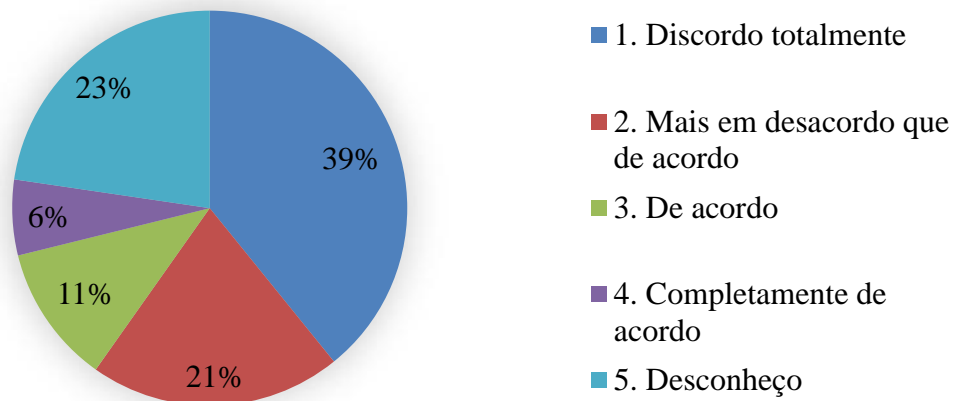


Gráfico 14 - Dados relativos ao clima da escola proporcionar indisciplina

De acordo com o gráfico 14, apenas 11 (11%) dos alunos revelaram concordância e 6 (6%) revelaram estar completamente de acordo que o clima de escola proporciona a indisciplina. A grande maioria discorda totalmente, 38 (39%) respectivamente e 22 (23%) dos inquiridos revelaram desconhecimento.

À afirmação, **a Direção da escola deveria ser mais autoritária para acabar com a indisciplina**, obtivemos os resultados constantes do gráfico seguinte:

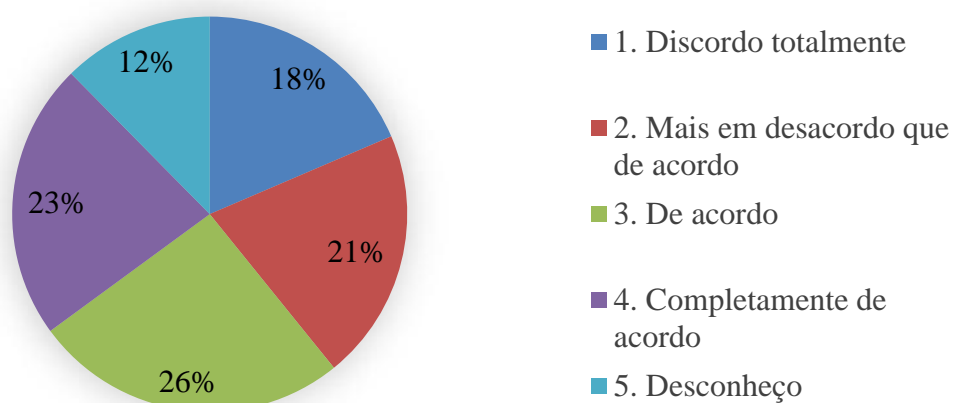


Gráfico 15 - Dados relativos à Direção da escola dever ser mais autoritária para acabar com a indisciplina

Como se pode verificar pelo gráfico 15, quando interrogados se a Direção da escola deveria ser mais autoritária para acabar com a indisciplina, a maioria dos alunos

respondeu afirmativamente, ou seja, 25 (26%) afirmaram estar de acordo e 22 (23%) afirmaram estar completamente de acordo. Apresentaram discordância total 18 (18%) alunos e 20 (21%) afirmaram estar mais em desacordo que de acordo. 12% revelaram desconhecimento.

À afirmação, **a prática pedagógica do professor (a forma como os professores dão as aulas), na opinião do aluno, contribui para a indisciplina**, obtivemos os resultados constantes do gráfico seguinte:

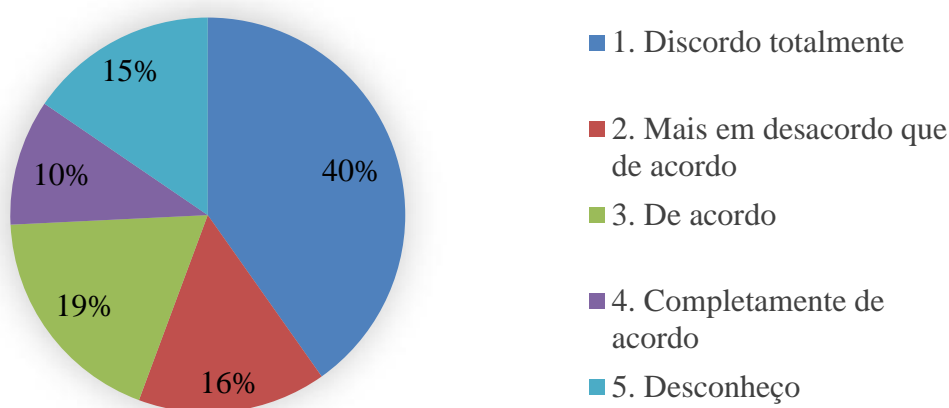


Gráfico 16 - Dados relativos à prática pedagógica do professor, na opinião do aluno, contribuir para a indisciplina

Relativamente à análise do gráfico 16, 39 (40%) dos alunos revelaram discordância total e 16% revelaram estar mais em desacordo que de acordo. Revelaram concordância apenas 19% e completamente de acordo 10%.

Relativamente ao objetivo, **verificar se os números de reprovações estão relacionados com as habilitações dos pais e com o seu acompanhamento na vida escolar dos filhos, e com o género e a idade** dos inquiridos, formularam-se as hipóteses que passamos a demonstrar.

Assim para a hipótese 1: **As habilitações dos pais influenciam o n.º de reprovações dos filhos, encontraram-se os seguintes resultados:**

			N.º de Reprovações
Spearman's rho	N.º de Reprovações	Correlation Coefficient	1
		Sig. (2-tailed)	.
		N	97
	Habilitações da Mãe	Correlation Coefficient	-0,175
		Sig. (2-tailed)	0,086
		N	97
	Habilitações do Pai	Correlation Coefficient	-,244*
		Sig. (2-tailed)	0,016
		N	97
*. Correlation is significant at the 0,05 level (2-tailed).			
**. Correlation is significant at the 0,01 level (2-tailed).			

Quadro 2 - Cálculo do coeficiente de correlação Spearman's ρ entre o número de reprovações dos inquiridos e as habilitações dos pais.

De acordo com a tabela de correlação de Spearman, verifica-se a existência de uma correlação significativa entre o n.º de reprovações e as habilitações do pai, traduzindo-se num valor de significância 0.016 (N=97; $\rho=-0,244$; $p<0,05$). No entanto, o mesmo não se verifica para as habilitações das mães, visto que os valores obtidos não demonstram resultados estatisticamente significativos – 0,086 (N=97; $\rho=-0,175$; $p>0,05$). Confirma-se parcialmente a hipótese.

Para a hipótese 2: **O acompanhamento da vida escolar dos filhos por parte dos pais influencia o n.º de reprovações dos filhos, verifica-se que:**

			Nº de Reprovações
Spearman's rho	N.º de Reprovações	Correlation Coefficient	1,000
		Sig. (2-tailed)	.
		N	97
	Acompanhamento dos Pais	Correlation Coefficient	-,062
		Sig. (2-tailed)	,549
		N	97

Quadro 3 - Cálculo do coeficiente de correlação Spearman's ρ entre o número de reprovações dos inquiridos e o acompanhamento dos pais na vida escolar dos educandos.

De acordo com a análise estatística efetuada, segundo as respostas dadas pelos alunos, o acompanhamento dos pais não influencia o número de reprovações dos filhos, conforme verificado nos valores obtidos (0.549 de significância) na correlação de Spearman levada a cabo (N=97; $r = -0,062$; $p > 0,05$). Não se confirma, pois, esta hipótese.

Para a hipóteses 3: **A idade dos alunos influencia o nº de reprovações, verificaram-se os seguintes resultados:**

		Idade
Nº de Reprovações	Pearson Correlation	-,288**
	Sig. (2-tailed)	,004
	N	97
Idade	Pearson Correlation	1
	Sig. (2-tailed)	
	N	97

Quadro 4 - Cálculo do coeficiente de correlação do número de reprovações com a idade dos inquiridos, usando o teste não paramétrico de Pearson.

No que respeita à análise de correlação de Pearson e, como esperado, a idade dos alunos encontra-se positiva e significativamente correlacionada com o número de reprovações dos mesmos (N=97; $r = -0,288$; $p < 0,05$). O valor de significância é de 0,004, sendo assim, quanto mais idade tem o aluno inquirido, maior é a propensão de retenção escolar. Confirma-se assim a hipótese

No que se refere à Hipótese 4: **O Género dos alunos influencia o n° de reprovações, verifica-se o constante no quadro seguinte:**

			Nº de Reprovações
Spearman's rho	Nº de Reprovações	Correlation Coefficient	1,000
		Sig. (2-tailed)	.
		N	97
	Género	Correlation Coefficient	-,008
		Sig. (2-tailed)	,937
		N	97

Quadro 5 - Cálculo do coeficiente de correlação Spearman's ρ entre o número de reprovações dos inquiridos e o género

Como e pode verificar no quadro 5, não se verificou qualquer relação entre o género dos alunos inquiridos e a propensão para reprovar anos de escolaridade, os valores obtidos foram de 0.937, não havendo qualquer relação existente entre as variáveis em questão (N=97; $r = -0,008$; $p > 0,05$). Não se confirma assim a hipótese

Para responder ao objetivo, **aferir se os alunos devem ou não ser parte integrante do processo Ensino/aprendizagem na realização do Regulamento Interno**, foram elaboradas cinco afirmações, apresentando-se de seguida os resultados obtidos.

À afirmação, **as regras constantes do Regulamento Interno e do Projeto Educativo, na opinião do aluno, não se adequam à realidade escola**, obtivemos os seguintes resultados:

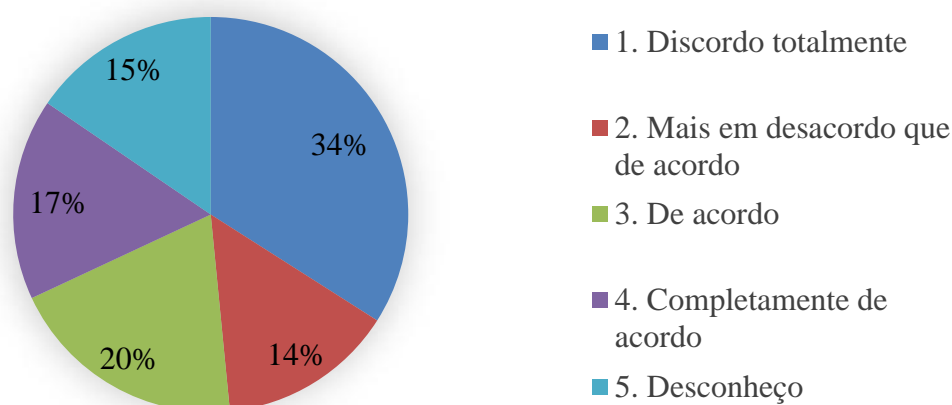


Gráfico 17 - Dados relativos às regras do Regulamento Interno e do Projeto Educativo adequadas à realidade escola

Como se pode verificar pela análise do gráfico 17, dos inquiridos, 33 (34%) revelaram discordância total, 15 (15%) desconhecem e 14 (14%) manifestaram estar mais em desacordo que de acordo. Corroboram com esta afirmação 35 (37%) dos inquiridos, pois estão 19 (20%) em acordo e 16 (17%) completamente de acordo.

À afirmação, **os alunos, Delegados e Subdelegados, deveriam participar na realização do Regulamento Interno**, obtivemos os seguintes resultados:

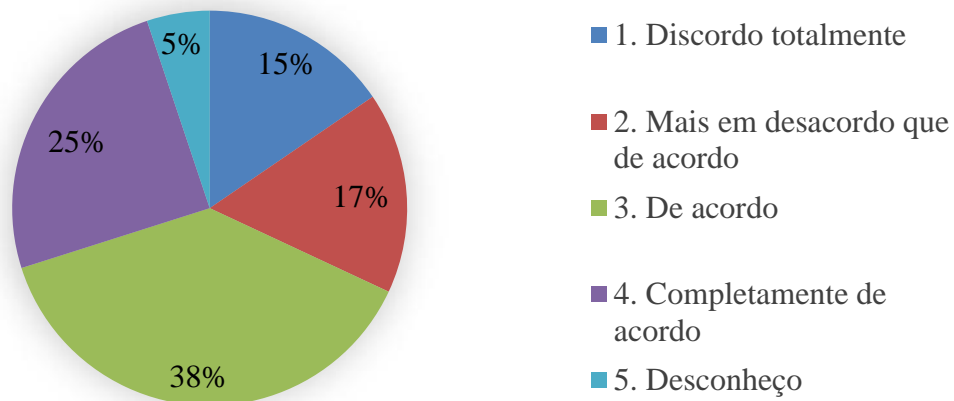


Gráfico 18 - Dados relativos aos Delegados e Subdelegados participarem na realização do Regulamento Interno

Como se constata pela análise do gráfico 18, a maioria dos inquiridos revela aceitação em que os Delegados e Subdelegados participem na realização do Regulamento Interno, evidenciando 37 (38%) concordância e 24 (25%) registaram estar completamente de acordo. Dos inquiridos, apenas 31 (32%) não comungam desta hipótese, sendo 15 (15%) em discordância total e 16 (17%) mais em desacordo que de acordo.

À afirmação, **existem regras que são mal interpretadas pelos alunos como, por exemplo, usar um boné na sala de aula**, obtivemos os seguintes resultados:

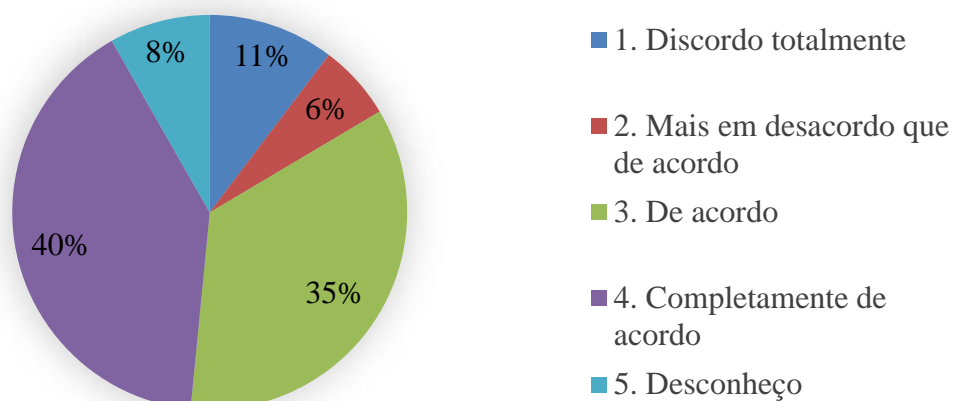


Gráfico 19 - Dados relativos à interpretação das regras, como o uso de um boné na sala de aula.

Relativamente à análise do gráfico 19, verificou-se que 34 (35%) dos inquiridos revelaram existir má interpretação das regras, como o caso do uso do boné na sala de aula e 39 (40%) revelaram estar completamente de acordo na má interpretação de regras. Dos inquiridos, apenas 16 (17%) revelaram discordância relativamente à má interpretação das regras na sala de aula, como o caso do uso do boné na sala de aula.

À afirmação, **os alunos apresentam um comportamento melhor quando chamados a atenção por não respeitarem as regras**, obtiveram-se os seguintes resultados:

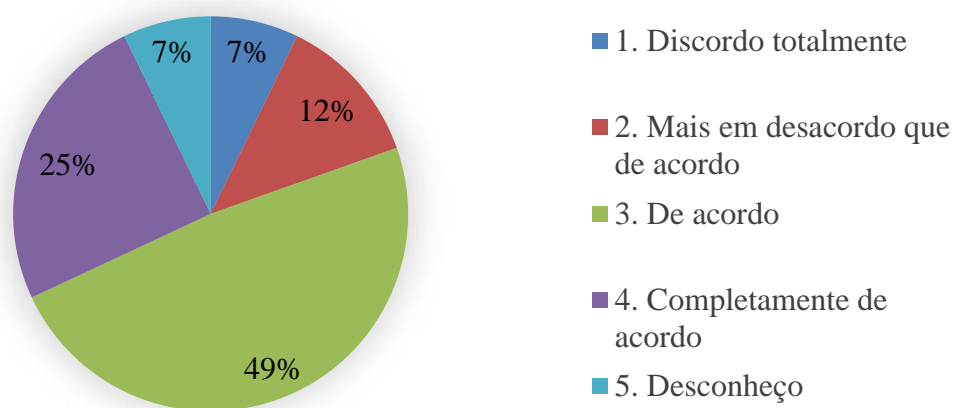


Gráfico 20 - Dados relativos ao melhoramento do comportamento dos alunos quando chamados a atenção por não respeitarem as regras

A partir da análise do gráfico 20, constatou-se que a maioria dos inquiridos corrobora com a afirmação, ou seja, que os alunos apresentam um comportamento melhor quando chamados a atenção por não respeitarem as regras, nomeadamente 47 (48%) revelam estar de acordo e 24 (25%) revelam estar completamente de acordo. Apenas 7 (7%) dos inquiridos referiram discordância total e 12 (12%) referiram estar mais em desacordo que de acordo.

À afirmação, **os alunos apresentam cada vez mais comportamentos menos adequados**, obtivemos os seguintes resultados:

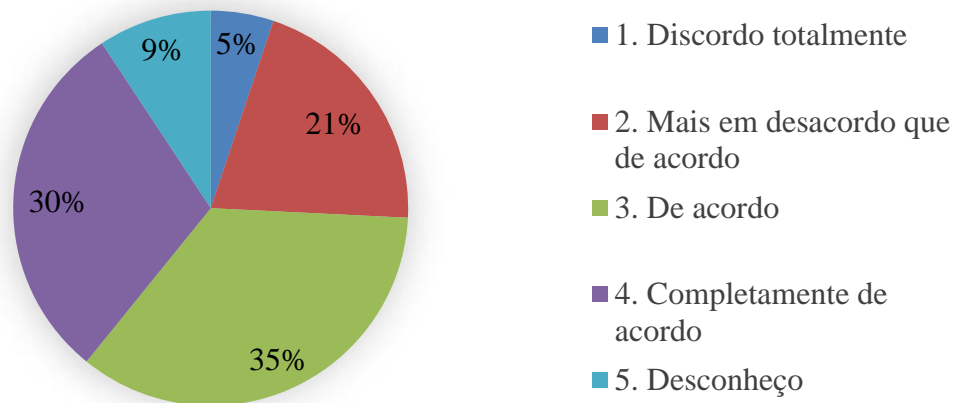


Gráfico 21 - Dados relativos à apresentação cada vez mais de comportamentos menos adequados

Relativamente ao gráfico 21, quando questionados se os alunos apresentam cada vez mais comportamentos menos adequados, verificou-se que 34 (35%) dos inquiridos responderam estar de acordo e 29 (30%) responderam estar completamente de acordo. Apenas 21% respondeu estar mais em desacordo que de acordo e 5% estar em discordância total.

VII. RECOMENDAÇÕES A IMPLEMENTAR NA ESCOLA

Após uma reflexão cuidada sobre os dados obtidos, optou-se por apresentar uma recomendação para melhorar as fragilidades encontradas. Essa recomendação consiste na identificação das melhores estratégias, promotoras de boa conduta, no combate à indisciplina e no melhor aproveitamento dos resultados escolares.

Assim, propõe-se como balanço possível para os dados obtidos, a participação efetiva dos Delegados e Subdelegados na execução do Regulamento Interno (R. I.), pois é o documento próprio onde está consignado o regime geral da escola, de cada um dos seus órgãos de administração e gestão, das estruturas de orientação e dos serviços de apoio educativo, bem como os direitos e os deveres dos membros da comunidade escolar. Este documento é bastante abrangente e é relativo a todos os membros envolvidos na escola.

Deve ser adaptado em função dos normativos legais e da especificidade de cada escola em cada momento, constitui-se como um documento normativo fundamental. A produção do R.I. tem por base os princípios previamente definidos no Projeto Educativo de Escola, onde estão expostas as orientações educativas da mesma, os princípios, os deveres, os direitos, as metas a atingir.

Nos termos previstos no Regime de Autonomia e Administração das Escolas Básicas Integradas e dos Estabelecimentos dos 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico e Secundário da Rede Pública da Região Autónoma da Madeira, definidos pelo Decreto Legislativo Regional n.º 21/2006/M, de 21 de junho, compete ao conselho executivo “elaborar e submeter à aprovação do conselho da comunidade educativa o regulamento interno da escola” (Art.º 15.º, n.º 1, alínea b). Assim, a competência e responsabilidade da criação do regulamento interno pertence ao conselho executivo, cabendo ao conselho pedagógico “dar parecer” sobre o mesmo documento (Art.º 23.º, n.º 1, alínea c), cuja aprovação compete ao conselho da comunidade educativa (Art.º 8.º, n.º 1, alínea c). Nesta conceção legal, cabe ao conselho executivo definir o processo e os níveis de participação pretendidos no que respeita à elaboração do documento regulador da vida escolar.

Considerado como um dos instrumentos fundamentais da construção da autonomia de uma Escola que responda às necessidades atuais da sociedade e da comunidade em que se insere, no respeito pelos princípios, valores, metas e estratégias definidos no Projeto Educativo, o regulamento interno deve promover, desde a sua génese, o envolvimento ativo de todos os intervenientes da comunidade educativa, sendo, em síntese, o resultado desse envolvimento - o regulamento interno torna-se instrumento e produto do envolvimento dos interessados. Nesta perspetiva, pode-se questionar o interesse ou a importância da participação dos alunos no processo de criação do RI.

O Estatuto do Aluno e Ética Escolar da Região Autónoma da Madeira, plasmado no DLR n.º 21/2013/M, de 25 de junho, reconhece entre os direitos do aluno “participar, através dos seus representantes, nos termos da lei, nos órgãos de administração e gestão da escola, na criação e execução do respetivo projeto educativo, bem como na elaboração do regulamento interno” (Art.º 7.º, n.º 1, alínea m). Enquanto documento fortemente regulador da organização e do funcionamento da vida escolar, com a sua carga formal, um tanto abstrata e “árida”, que motivação pode criar junto dos alunos? Que nível de

envolvimento poderá ser esperado/potenciado? Em que área ou áreas de intervenção do regulamento interno se pode considerar útil e enriquecedor o envolvimento dos jovens? De que formas a participação e envolvimento dos jovens na elaboração das regras de funcionamento poderá contribuir para a compreensão e aceitação dessas regras? Poderá a compreensão/aceitação das regras contribuir para uma mais fácil integração na vida escolar e, assim, diminuir os fenómenos de indisciplina?

Dependendo do nível etário, haverá sempre o interesse da parte dos jovens nos assuntos escolares que lhes dizem diretamente respeito e que podem trazer consequências no seu percurso escolar. Entre as matérias que lhes dizem respeito, há um conjunto de rubricas certamente mais sensíveis para os jovens: direitos e deveres dos alunos; medidas de recuperação da aprendizagem e de integração; infrações e medidas disciplinares corretivas (tarefas a executar); procedimento disciplinar. O envolvimento dos alunos na definição de regras e procedimentos nestas matérias tão sensíveis constitui, certamente, um fator enriquecedor do próprio regulamento que, assim, deixará transparecer nas suas normas a visão e a sensibilidade própria dos jovens a quem se destinam, tornando a sua leitura e compreensão mais acessíveis aos visados.

Qual a forma mais produtiva e mais consequente de envolver os jovens na elaboração do RI? Os processos dependerão certamente das condições da própria escola, das características da sua população estudantil e até da cultura escolar. Numa escola com cultura de participação e envolvimento dos alunos o processo será mais “natural”, aproveitando até os mecanismos de participação instituídos. Com maior ou menor dificuldade, havendo princípios e vontade, cada escola escolherá o melhor caminho.

Reconhecendo que nesta, como noutras matérias, a nossa cultura de participação é historicamente reduzida, e que a participação de todos é virtualmente inviável, o recurso aos mecanismos de representação parece ser a solução mais exequível. Assim, recorrendo aos delegados e, eventualmente, subdelegados de turma, na qualidade de representantes dos alunos, com o apoio e coordenação de um grupo restrito de diretores de turma, os mesmos seriam auscultados sobre as rubricas sensíveis atrás referenciadas. Todos teriam a oportunidade de expor as suas ideias e sugestões, em grupo de trabalho por anos de escolaridade ou por ciclo, dependendo das dimensões da escola. Todos se sentiriam úteis e reconhecidos. Estes grupos seriam ouvidos ao longo do processo de elaboração e redação

das normas de forma que na proposta final reconhecessem a sua participação e o seu contributo. O RI assim criado seria o “seu” regulamento. Este processo (e o seu resultado) seria devidamente comunicado e explicado a todos os alunos, pelos próprios delegados de turma (ou por outros meios considerados pela escola). As regras definidas com este nível de participação e envolvimento seriam mais facilmente aceites e compreendidas por todos e, sendo compreendidas e aceites, mais facilmente seriam cumpridas. Este processo de envolvimento e participação seria um fator dissuasor da ocorrência de situações de incumprimento, contribuindo para a criação de um melhor ambiente escolar e para a diminuição de situações de indisciplina graves e, conseqüentemente, para um melhor aproveitamento escolar. A comprovar, um estudo realizado por Amado (1991) em escolas portuguesas revelou que a indisciplina ao integrar comportamentos e atitudes que inviabilizam o processo de ensino aprendizagem representa um dos fatores responsáveis pelo insucesso escolar, pelo que, segundo o autor, uma adequada resolução dos comportamentos indisciplinados que se manifestam ao nível da sala de aula conduzirá, certamente, a uma melhoria da qualidade do ensino.

O Conselho Nacional de Educação em janeiro de 2012, recomenda que a escola promovendo a educação para a cidadania, deve educar “pelo exercício e pela vivência quotidiana de cidadania”. E para isso afirma o seguinte:

Apelar à participação dos alunos, ao desenvolvimento do seu sentido crítico e da capacidade de argumentação requer que a própria escola se abra a essa mesma participação e ao diálogo no processo de tomada de decisão e evite fechar -se em procedimentos rígidos e burocráticos e em relações autocráticas de liderança (recomendação n°1/2012 de 24 de janeiro, P.79).

Segundo Sarmiento (1998), o R.I.

só faz sentido numa Escola Autónoma se se constituir como instrumento que possibilita a ação, em vez de a constringer, que favorece a coordenação em vez de prescrever atitudes, que assinala pautas de significação e de conduta, em vez de impor comportamentos e valores. Um Regulamento de Escola assim concebido não é um documento burocrático, é um regulador de autonomias (P.22).

Assim, pretendemos que o R.I. incentive à participação de todos num clima de responsabilidade, harmonia e confiança. Importa ao aluno concretizar a sua aprendizagem e desenvolvimento.

Na elaboração e negociação das normas, importa envolver os alunos para que estes as compreendam e as aceitem (Estrela, 2002). Quando as regras são aplicadas pelo professor, sem auscultação ou acordo com os membros do grupo, estas poderão causar contestação e desavença. Segundo Iglesias e González (2006), o processo de construção democrático das normas de aula envolve quatro fases, sendo: preparação ou sensibilização; realização de normas com negociação e concordância; aplicação e continuidade. Carita e Fernandes (2012) advertem que um sistema de normas seja eficaz deve existir determinação na sua aplicação nas situações de incumprimento do mesmo, tanto pelos alunos, como pelos professores. A admissão desta conduta nas escolas tem a virtude de beneficiar o desenvolvimento de capacidades e competências interpessoais fundamentais para o exercício de uma cidadania participativa (Monteiro & Cunha, 2014). O conhecimento das normas que orientam as situações da vida escolar leva a que os alunos visualizem o contexto escolar como seguro, dado que facultam uma orientação sobre o que fazer, como fazer e quais as consequências que derivam disso, e, portanto, podem autorregular melhor a sua ação (Iglesias & González, 2006). É igualmente fundamental a presença de práticas harmonizadas entre os vários professores de uma escola e, mais estritamente, entre os professores de uma mesma turma. Nesta sequência, Estrela (2002) declara ser fundamental que exista uma combinação entre os professores quanto à implementação das regras, consistência na sua aplicação e informação das regras que se espera que sejam cumpridas. “Se cada professor estabelecer as suas próprias regras, o aluno perante tal variedade, passará a relativizá-las como “manias do professor” (Estrela, 2002, p. 61). Os alunos indisciplinados, além de não se regerem por regras básicas que lhes permitam estar de modo adequado em contextos de ensino formal, dificilmente seguem e consolidam raciocínios que conduzem às aquisições escolares; por seu lado, os alunos com um comportamento adequado sofrem este mesmo tipo de efeitos, com a agravante de poderem tornar-se vítimas diretas dos primeiros. A direção heurística que se destaca é, pois, em geral, no sentido da implicação da (in)disciplina dos alunos – a causa – na sua aprendizagem – a consequência. Apesar de incontestavelmente válida, esta direção deixa na penumbra a que lhe é complementar e que tem validade equivalente: a implicação da aprendizagem – a causa – na (in)disciplina – a consequência. Isto significa que têm sido menos escrutinadas as medidas que certas escolas adotam e o correspondente esforço dos seus professores para levarem os alunos, desde o início da escolaridade, a conhecerem, compreenderem e integrarem regras de conduta, a dominarem conteúdos académicos relevantes e a desenvolverem capacidades cognitivas

que lhes permitam encarar as aprendizagens, progressivamente mais exigentes, como desafios.

VIII. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com este trabalho pretendeu-se responder ao objetivo geral enunciado, **compreender a percepção dos alunos do 2º Ciclo, 5º e 6º anos de escolaridade, sobre indisciplina e insucesso escolar.**

Da interpretação dos resultados obtidos, através do programa SPSS, da interpretação direta dos gráficos de cada questão de escolha múltipla chegaram-se a algumas conclusões.

No que concerne ao primeiro objetivo, **compreender do ponto de vista dos alunos quais os fatores de indisciplina e de insucesso escolar**, concluiu-se que a maioria dos alunos inquiridos concorda que a indisciplina acarreta consigo o insucesso escolar e concomitantemente dificuldades na sua aprendizagem. A aprendizagem e o sucesso escolar dos alunos têm uma relação com os comportamentos que adotam na sala de aula. Por sua vez, estes inquiridos revelam que a indisciplina se deve ao desinteresse e desmotivação pela escola (60%) e também à falta de acompanhamento dos pais na vida escolar dos seus filhos (48%), sendo contrariada por 37% dos alunos. Dos resultados obtidos, foi também expresso, embora não de forma tão notória, que determinadas sanções/castigos, no entender dos inquiridos aumentam a indisciplina (30%), apresentando total desconhecimento sobre o assunto 18% dos alunos. Não obstante o resultado anterior, a grande maioria dos inquiridos (75%) concorda que as sanções são importantes para melhorar comportamentos menos adequados e aumentar o sucesso escolar. Resulta desta análise que os alunos concordam com a aplicação de sanções a alunos malcomportados, não estão de acordo com a aplicação de determinadas sanções. Grande parte dos inquiridos (42%) é de opinião que o incumprimento das regras se deve a situações exteriores à escola, apresentando 22% dos inquiridos desconhecimento sobre a afirmação. No que concerne ao clima da escola os inquiridos (39%) responderam que não proporciona a indisciplina, contra o desconhecimento de 23%. Apesar dos dados

anteriormente referenciados, 49% dos inquiridos assume que a Direção Executiva deveria ser mais autoritária para acabar com a indisciplina. A autoridade como um valor e uma condição indispensável ao funcionamento das sociedades é uma questão essencial, no respeito pelos direitos humanos. Quando existem conflitos e violência, seja entre duas pessoas, num grupo, ou numa instituição, há várias questões que são analisadas, sendo muitas vezes a autoridade ou falta dela que está na origem ou na solução dos problemas. A segurança e a paz social são valores fundamentais na vivência escolar. No entanto, quando surgem conflitos nas escolas é necessário que haja uma reparação dos direitos dos ofendidos ou das vítimas. E, relativamente à última afirmação sobre este primeiro objetivo, 40% dos alunos inquiridos responderam que a prática pedagógica do professor não contribui para a indisciplina, ou seja, os alunos gostam das aulas, tendo, no entanto, atrás referido, que a indisciplina se deve ao desinteresse e desmotivação pela escola.

Relativamente ao segundo objetivo, **verificar se os números de reprovações estão relacionados com as habilitações dos pais e com o seu acompanhamento na vida escolar dos filhos, e com o género e idade dos inquiridos**, retiraram-se algumas conclusões.

Ao relacionar as reprovações dos alunos inquiridos com as habilitações do pai e da mãe, constatou-se apenas a existência de uma correlação significativa com as habilitações dos pais. Em relação ao acompanhamento dos pais na vida escolar dos filhos, verificou-se através da correlação de Spearman que não influenciam o número de reprovações dos filhos. Neste âmbito, conclui-se que a reprovação dos alunos é independente do acompanhamento dos progenitores na sua vida escolar. Não se verificou qualquer relação entre o género dos alunos inquiridos e a propensão para reprovar anos de escolaridade. Segundo a análise de correlação de Pearson, a idade dos alunos encontra-se positiva e significativamente correlacionada com o número de reprovações dos mesmos, em que quanto mais idade tem o aluno inquirido, maior é a propensão de retenção escolar.

Em relação ao último objetivo, **aferir se os alunos devem ou não ser parte integrante do processo Ensino/Aprendizagem (operacionalização das medidas) na realização do Regulamento Interno**, a maioria dos alunos refere que as regras constantes do R.I. e do P.E. não se adequam à realidade escola, revelada por 37% dos

inquiridos, demonstrando desconhecimento sobre o assunto 15%. À afirmação, se os alunos, delegados e subdelegados, deveriam participar na realização do R.I., a resposta é notoriamente positiva, expressa por 63% dos inquiridos. Assim, será desejável que os alunos participem na elaboração e debate do R.I., para que possam interiorizar as regras, os direitos e os deveres que nele constam. Também, com grande expressividade é a resposta de concordância dos alunos (75%) quanto à má interpretação das regras como, por exemplo, ao uso de boné na sala de aula. Os inquiridos são de opinião que os comportamentos melhoram quando chamados a atenção pelos desvios às regras. Assim, há uma grande necessidade de os alunos estarem em sintonia com as regras, cumpri-las e denota-se, claramente, a necessidade destes em ser chamados à razão quando não as cumprem, pois afirmam categoricamente (65%) que os alunos apresentam comportamentos menos adequados.

Seria aconselhável, em futuras investigações, estudar o tema da organização escolar, até porque, segundo Afonso (2010), a Sociologia da Educação, do ponto de vista formal, é uma área de estudo recente, apenas em 2009 se criou uma seção na Associação Portuguesa de Sociologia. Esta ideia é partilhada por Abrantes & Mendes (2010) confirmando-se o atraso no surgimento e desenvolvimento das ciências sociais, em Portugal, relativamente a vários países. Neste contexto, as Escolas Superiores de Educação acolheram estudos de sociologia e sociologia da educação. Numa primeira fase, os estudos centravam-se em aspetos de natureza política, organizativa e nas funções do sistema educativo. O tema da organização escolar tem sido pouco estudado e de uma forma regular.

No estudo dos fenómenos da educação, tanto ao nível microssociológico (interações sociais, grupos sociais e subgrupos), como macrossociológico (dinâmica do sistema educativo e orientações de política educativa nacional e internacional), a Sociologia de Educação, ainda não se impôs como um contexto específico e pertinente de investigação (idem). Por outro lado, os estudos desenvolvidos sobre a escola analisaram, apenas uma parte da realidade escolar, nomeadamente a sala de aula, a turma, a sala dos professores, práticas de avaliação, pedagogia, entre outros aspetos, sendo muitas vezes isolados do contexto organizacional e político. Estes aspetos revelam, algumas insuficiências, no entendimento da escola portuguesa, como uma variável heurísticamente pertinente (idem).

Neste estudo, os alunos evidenciaram de forma notória o gosto em participar na realização do R.I. Entendemos que ao se sentirem parte integrante deste processo, contribuindo com as suas noções e entendimentos poderá ser um meio condutor de grande alcance na redução da indisciplina e, conseqüentemente, no maior aproveitamento escolar. Os alunos, participando na sua concretização, nomeadamente no que se refere aos direitos e deveres dos alunos, na parte da disciplina, no que concerne às medidas corretivas e medidas sancionatórias têm uma visão maior do quadro normativo da escola. Deste modo, a sua atuação perante determinadas realidades contraditórias será positiva, ou seja, os alunos confrontados com diversas situações que não lhe são favoráveis, em que outrora tomariam atitudes indisciplinadas, para se impor, agora agiriam de forma mais responsável, até porque foram atores na elaboração do documento.

Todos aceitamos que o desconhecimento dos seus direitos e dos seus deveres por parte dos cidadãos torna-se um foco de conflito e de incompreensão entre o cidadão e a Administração. Por isso, o Código de Procedimento Administrativo estabelece o princípio da colaboração da Administração com os particulares, promovendo a formação de um cidadão informado e esclarecido, o que acarreta que, deste modo, se formará também um cidadão colaborante e participativo. Este princípio vale também para a Educação, como serviço público que é e, por isso, pode aplicar-se às nossas escolas e aos seus principais destinatários, que são os seus alunos.

A otimização na adequação à realidade da escola das regras de convivência e de resolução de conflitos na respetiva comunidade educativa será mais eficaz. Tomemos como exemplo o artigo 10.º_ deveres dos alunos (DLR 21/2013_ Estatuto do Aluno e Ética Escolar), alínea v que refere o seguinte: “Apresentar-se com vestuário que se revele adequado, em função da idade, à dignidade do espaço e à especificidade das atividades escolares, no respeito pelas regras estabelecidas na escola”.

Neste âmbito, constam no R.I. de algumas escolas a proibição do uso do boné, chapéu, gorros em espaços fechados. Será o uso de um destes acessórios na sala de aula, efetivamente, um ato inadequado? Existe aqui uma falta de consenso, pois muitas vezes o que é uma infração para um professor não o é para outro. As regras têm de ser bem definidas com a aceitação por parte de todos os intervenientes e deve compreender que a

ideia de respeitar uma norma é muito diferente de uma criança com 11 anos do que um adolescente de 15 anos. Nas escolas, os professores têm algumas dificuldades em lidar com as situações de indisciplina dos alunos, sobretudo, quando interpretam os R. I. em virtude de que pressupõe um julgamento de valor ou uma referência às normas e/ou princípios éticos. E, assim, é compreensível a resposta dos alunos, relativamente à afirmação, **existem regras que são mal interpretadas pelos alunos como, por exemplo, usar um boné na sala de aula**, com 40% completamente de acordo e 36% de acordo.

O R.I. da escola deve ser publicitado no Portal das Escolas e na escola, em local visível e adequado, devendo ser fornecido gratuitamente ao aluno, quando inicia a frequência da escola e sempre que o regulamento seja objeto de atualização. Os pais ou encarregados de educação também devem conhecer o R.I. da escola e subscrever, de aceitação do mesmo e de compromisso ativo quanto ao seu cumprimento integral.

Sabemos que isto nem sempre se verifica, pois é muito dispendioso e as escolas não têm meios económicos para disponibilizar uma cópia gratuita ao aluno. Na verdade, a recetividade para o diálogo, para a elucidação, para a informação é o que acontece e é uma forma legítima de abordar o assunto. Porém, se for possível dar às nossas crianças e jovens a oportunidade de participar na elaboração deste documento, enquanto intervenientes principais da comunidade educativa, estar-se-á a educar para a cidadania e, conjuntamente com ela, para o sucesso. Só conhecendo os nossos direitos e os nossos deveres será possível educar para a cidadania e, em consequência, formar bons cidadãos. A criança e o jovem precisam de saber, de conhecer como é a realidade do mundo em que vivem, assim como as suas regras e os seus princípios, cabendo à escola ensinar essa realidade, para os tornar cidadãos do Mundo.

Deste modo, escolher como primeiro passo para esta tarefa a participação dos alunos na elaboração do próprio Regulamento Interno da escola pode tornar-se o início de um bom caminho para a inclusão da criança e do jovem no processo educativo, no qual a escola é também parte. E assim, neste processo de construção da autonomia das escolas, a elaboração do R.I. pode tornar-se e poderá ser aproveitado como um importante instrumento que ajude a consolidar a autonomia que se pretende para as nossas escolas.

E a elaboração de um R.I. é um bom momento de consciencialização das

contradições e das dificuldades de negociação que é necessário enfrentar, de modo a construir um R.I. que sirva os interesses da escola e de toda a sua comunidade escolar.

O estudo e discussão deste projeto põe em destaque a necessidade de a escola admitir o seu papel na verificação e solução de problemas do dia a dia, especialmente problemas de indisciplina. Realmente, é insuficiente diagnosticar e compreender o problema. É imprescindível que cada escola encontre soluções capazes de otimizar o clima psicossocial e diminuir situações de indisciplina. Trata-se, pois, de reconhecer o problema, encontrar soluções de acordo com o estado atual da ciência e garantir o envolvimento de todos na implementação das soluções.

IX. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abrantes, P., Mendes, H. (2010), *A sociologia da educação hoje: oportunidades e desafios*. In: Abrantes, p. (Org.). *Tendência e controvérsias em Sociologia da Educação*. Lisboa: Mundos Sociais.
- Afonso, A. (2010). Caminhos, cumulatividade e ambivalência – continuando a tecer o campo da sociologia da educação em Portugal (2004-2009). In: Abrantes, P. (org.), *Tendências e Controvérsias em Sociologia da Educação*, Lisboa, Mundos Sociais. PP. 13-49.
- Aires, L. (2010). *Disciplina na sala de aulas - Um guia de boas práticas para professores do 3º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário*. Lisboa, Edições Silabo.
- Amado, J., Freire, I. (2009). *A(s) indisciplina(s) na escola – Compreender para prevenir*. Coimbra: Almedina.
- Amado, J. (1991). *Indisciplina na sala de aula. Algumas variáveis de contexto*. Revista Portuguesa de Pedagogia, XXV. pp.133-148.
- Amado, J. (2000). *A Construção da Disciplina na Escola - Suportes teórico-práticos*. Porto, Asa Editores.
- Amado, J. (2001). *Dinâmica de turma e indisciplina na aula. Violência e Indisciplina na Escola: Livro do Colóquio, XI Colóquio Afirse*. Lisboa: FPCE/UL.
- Amado, J. (2006). *Escolas estão pouco aptas a lidar com violência e indisciplina*, em entrevista, O Portal da Educação, Jornal “A Página”. [Em linha]. Disponível em: <<http://www.educare.pt/educare>> . [Consultado em fevereiro 2018].
- Amado, J.; Freire, I. (2002). *Indisciplina(s) na escola. Compreender para Prevenir*. Coimbra: Almedina.
- Aurélio. (2006). *O minidicionário da língua portuguesa*. 4ª Edição revista e ampliada. 7ª Impressão. Rio de Janeiro.

- Bandeira, M. et alii. (2006) *Comportamentos problemáticos em estudantes do ensino fundamental: características da ocorrência e relação com habilidades sociais e dificuldades de aprendizagem*. Estudos de Psicologia, v. 11, n. 2. pp. 199-208.
- Bell, J. (1997). *Como realizar um projeto de investigação*. Lisboa, Gradiva.
- Benavente, Ana. (1990). *Insucesso Escolar no Contexto Português – abordagens, concepções e políticas*, *Análise Social*, vol. XXV (108-109), pp. 727 e 724.
- Brazelton, T., Sparrow, J. (2013). *O método de Brazelton – A criança e a disciplina*. Lisboa: Editorial Presença
- Caldeira, S. (2007). *Des(ordem) na Escola: mitos e realidades*. Coimbra: Quarteto.
- Campos, B. (1990). *Psicologia do desenvolvimento e educação de jovens*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Cardoso, J. (2015). *Pais à Beira de Um Ataque de Nervos*. Lisboa: Guerra e Paz
- Carita, A. Fernandes, G. (2012). *Indisciplina na sala de aula – Como prevenir? Como remediar?* (4.ª Edição). Lisboa: Editorial Presença.
- Carita, A., Fernandes, G. (1997). *Indisciplina na sala de aula. Como prevenir? Como remediar?* Lisboa: Presença.
- Carita, A., Fernandes, G. (2002). *Indisciplina na sala de aula* (3ª ed.). Lisboa, Presença
- Carmo, H., Ferreira, M. (2008). *Metodologia da Investigação, Guia para autoaprendizagem*. Lisboa, Universidade Aberta.
- Carreira, T., André, J. (2000). *Educação Indivíduo Sociedade – 1*. Universidade do Algarve: Minerva.

Carvalho, M. (2014). *Indisciplina(s) na escola: Para uma prática integrada e sustentada de intervenção*.

Costa, J., Melo, A. (1989) *Dicionário de Língua Portuguesa*, 6^a ed., Porto, Porto Editora.

Del Rincón, D. et alii (1995). *Técnicas de investigación en Comportamentos Disruptivos e Sucesso...* (PDF Download Available). [Em linha]. Disponível em: <<https://www.researchgate.net/publication/45492335> Comportamentos Disruptivos e Sucesso Académico> A Importancia de Variaveis Psicologicas e de Ambiente. [consultado em 4-3-2018]

Dias, C. (2010). *Causas de (in)sucesso escolar*. Dissertação de Mestrado no âmbito do Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, não publicada. Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Vila Real. [Em linha]. Disponível em: <http://repositorio.utad.pt/bitstream/10348/576/1/MsC_cdodias.pdf>. [consultado em 20.01.2018].

Dicionário Online de Língua Portuguesa da Porto Editora (2012). [Em linha]. Disponível em: <<http://www.infopedia.pt/lingua-portuguesa>>. [consultado em 20/01/2018].

Durkheim, E. (2008). *A educação Moral*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. (Coleção Sociologia) Tradução de Raquel Weiss.

Estanqueiro, A. (2010). *Boas práticas na educação – o papel dos professores*. Lisboa: Editorial Presença

Estrela, M. (1996). *Prevenção da indisciplina e formação de professores*. *Noésis*, janeiro/março, 34-36.

Estrela, M. (2002). *Relação pedagógica, disciplina e indisciplina na sala de aula* (4.^a ed.). Porto, Porto Editora.

Estrela, M. (1992). *Relação pedagógica: Disciplina e indisciplina na aula*. Porto: Porto Editora (1^a edição).

Eurydice (1995). *A Luta Contra o Insucesso Escolar: Um Desafio para a Construção*.

Fontinha, R., (1992) *Novo Dicionário Etimológico de Língua Portuguesa*, Domingos Barreira. Porto, Porto Editora.

Fonseca et alii (2004). *Dificuldades de Aprendizagem*. Lisboa: Âncora

Formosinho, J. (1991). A Igualdade em Educação. In: *A Construção Social da Educação Escolar*, Col. Biblioteca Básica de Educação e Ensino, Rio Tinto, Edições ASA/ Clube do Professor, pp. 169-186.

Freitas, E. (2009) *As consequências da indisciplina escolar no processo ensino aprendizagem*. Universidade Gama Filho. Ceará.

Giglione, R., Matalon, B. (1993). *O Inquérito – Teoria e Prática*. Oeiras: Celta Editora.

Gil, A. (1994). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. S. Paulo, Editora Atlas.

Gleitman, H. (1993). *Psicologia*. Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.

Goffman, E. (2011). *A Representação do Eu na Vida Cotidiana*. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

Guerra, I. (2002). *Fundamentos e Processos de Uma Sociologia de Acção – O Gulbenkian*.

Hargreaves, D., Hester, S., Mellor, F. (1975). *Deviance in Classrooms*. Londres: Routledge y Kegan.

Houaiss et alii (2003). Dicionário de Língua Portuguesa. Rio de Janeiro. [Em linha]. Disponível em:
<<https://www.bdpa.cnptia.embrapa.br/consulta/busca?b=ad&id=13476&biblioteca=vazio&busca>>. [consultado em 20/01/2018].

Iglesias M., González, G. (2006). *El aprendizaje de la convivencia en los centros educativos*. Consejería de Educación y ciencia. Dirección General de Ordenación Académica e

Innovación. [Em linha]. Disponível em <http://www.ticambia.org/_recursos/aprendizajeconvivencia.pdf>. [Consultado em 04/02/2018].

Jesus, S. (2008). *Estratégias para motivar os alunos*. Educação PUCRS, pp. 21-29.

Justino et alii. (2014). *Atlas da Educação. Portugal 1991-2001-2011*. Lisboa: CESNOVA /EPIS/FCSH-UNL.

Lima, F. (2015). *Os alunos indisciplinados não gostam de teorias*. [em linha]. Disponível em <https://www.publico.pt/sociedade/noticia/os-alunosindisciplinados-nao-gostam-de-teorias-1698542> .[Consultado em 10/01/2018].

Lopes, J. (1998). *Indisciplina, problemas de comportamento e problemas de aprendizagem no ensino básico*. Revista Portuguesa da Educação, nº11, 57-81.

Lopes, J. (2012). *Indisciplina em Sala de Aula: Perspetivas de Diferentes Atores da Comunidade Escolar*. Ponta Delgada: Universidade dos Açores. Tese de mestrado apresentada no instituto Politécnico de Lisboa. [Em linha]. Disponível em <<https://repositorio.uac.pt/bitstream/10400.3/2075/1/DissertMestrado.pdf>> [consultado em14/01/2018]

Lopes, R., Gomes, C. (2012). *Paz na sala de aula é uma condição para o sucesso escolar: que revela a literatura?* Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, pp. 261-282.

Martinelli, M. (1999). *Pesquisa qualitativa: um instigante desafio*, São Paulo, Veras.

Martins, A. (1993). *Insucesso Escolar e apoio Socioeducativo*. IN: Martins, A., Cabrita, I. (1993), *A Problemática do Insucesso Escolar*. Aveiro, Universidade de Aveiro, pp. 10,12,13,14,15 e 31.

Medeiros, P. et alii (2000). *A autoeficácia e os aspetos comportamentais de crianças com dificuldade de aprendizagem*. *Psicologia Reflexão e Crítica*, 13(3), 327-336. Dissertação de mestrado Indisciplina, medidas disciplinares e Rendimento Académico. [Em linha]. Disponível em <https://digituma.uma.pt/bitstream/10400.13/1511/1/MestradoEsterC%C3%A2mara.pdf> [consultado em 11-02-2018].

- Mendonça, A. (2009). *O Insucesso Escolar: Políticas Educativas e Práticas Sociais. Um estudo de caso sobre o Arquipélago da Madeira*. Portugal, Edições Pedagogo.
- Monteiro, A., Cunha, P. (2014). *A paz é possível nas escolas? Alguns procedimentos úteis para a gestão construtiva de conflitos*. *Psicologia, Educação e Cultura*, 18 (2), 8-20.
- Moreira, C. (2007). *Teorias e práticas de investigação*. Lisboa, Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas.
- OCDE. (2009). *Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results perearch*. California, Sage Publications.
- Paiva, M., Lourenço, A. (2010). *Comportamentos disruptivos e sucesso académico: A importância de variáveis psicológicas e de ambiente*. *Revista Argentina de Ciencias del Comportamiento*, 2 (2), 18-31.
- Paiva, M., Lourenço, A. (2009). *Comportamentos disruptivos vs. Rendimento académico: Uma abordagem com modelos de equações estruturais*. *Psicologia, Educação e Cultura*, 13(2), pp. 283-306.
- Palma, C. (2011). *A Formação De Professores Para a Intervenção na e a Prevenção da Indisciplina*. Lisboa: Escola Superior de Educação Almeida Garrett.
- Peixoto, F. (2010). Relationships between self-esteem, self-concept and academic achievement in adolescents. [Em linha]. Disponível em http://cie.ispa.pt/ficheiros/areas_utilizador/user23/peixoto_f_2010_relationships_betw_een_self.esteem_self.concept_and_academic_achievement.pdf [Consultado em 5/1/2018].
- Pereira, B., Almeida, A., Valente, L. (1994). Projeto “Bullying” – *análise preliminar das situações de agressão no Ensino Básico*. Comunicação apresentada no 6º Encontro Nacional de Ludotecas e Espaços de Jogo ao Ar Livre. Lisboa, Portugal.
- Perrenoud, P. (2003). *Sucesso na escola: só o currículo, nada mais que o currículo!* Cadernos de Pesquisa, *Planeamento em Ciências Sociais*. Cascais, Principia. pp.119, 9-27.

- Pinto, S. (2014). *Indisciplina na Sala de Aula: A perspetiva de professores do 3º Ciclo do Ensino Básico e do Ensino Secundário*. Lisboa: Tese de mestrado apresentada no Instituto Politécnico de Lisboa. [Em linha]. Disponível em <<https://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/3943/1/pdf>>. [Consultado em 04/02/2018].
- Pires, E. (1987). Não há um, mas vários insucessos. In: Vários, *O Insucesso Escolar em Questão*. Cadernos de Análise Social da Educação. Braga: Universidade do Minho, pp. 11-15.
- Pires, L. (2001). Violência nas escolas – perspetiva policial. Caracterização breve e perspetivas de prevenção. In: Colóquio da AFIRSE / AIPELF sobre *Violência e Indisciplina na Escola*, realizado em 22, 23 e 24 e 3 novembro de 2001, na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa. pp 144-148.
- Pires, M. (2001). Práticas de Agressividade/Violência/Vitimação no Espaço Escolar. In: Pereira, B., Pinto, A. *A Escola e a Criança em Risco. Intervir para Prevenir*. Porto: ASA, Coleção Em Foco. pp. 203-224.
- Quivy, R., Campenhoudt, L. (1992). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*.
- Quivy, R., Campenhoudt, L. (2008). *Manual de investigação em ciências sociais* (5.ª ed.). Lisboa, Gradiva.
- Quivy, R., Campenhoudt, L. (2005). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa, Gradiva.
- Renca, A. (2008). *A indisciplina na Sala de Aula: Perceções de Alunos e Professores*. Tese de Mestrado. Departamento de Ciências da Educação da Universidade de Aveiro. [Em linha]. Disponível em <<https://ria.ua.pt/bitstream/10773/1045/1/2009001357.pdf>> [Consultado em 03/02/ 2018].
- Sampaio, D. (1997). *Indisciplina: um signo geracional? Cadernos de Organização e Gestão Curricular - Caderno nº.6*. Lisboa, Instituto de Inovação Educacional.
- Santos, P., Graminha, S. (2006). *Problemas emocionais e comportamentais associados ao baixo rendimento académico*. Estudos de Psicologia, 11(1), 101- 109.

- Sarmiento, J. (1998). *Supervisão e Supervisores: Papel, estatuto e funções na componente da prática educativa dos programas de formação de professores*. In: Atas da 1ª Conferência Internacional de Sociologia da Educação. Faro. I.P.E. ESE.
- Senos, J., Diniz, T. (1998). Autoestima, resultados escolares e indisciplina. Estudo exploratório numa amostra de adolescentes. Obtido de *Análise Psicológica*. [Em linha]. Disponível em <http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0870-82311998000200006&lng=pt&tlng=pt> [Consultado em 04/02/2018].
- Serrão, A., Ferreira, C., Sousa, H. (2010). *Pisa 2009 - Competências dos alunos portugueses: síntese dos resultados*. Lisboa, Edições Gave.
- Serrano, A. (2006). *Acoso y violencia en la escuela. Cómo detectar, prevenir y resolver el bullying*. Barcelona: Editorial Ariel.
- Silva, L. (2007). *Disciplina e Indisciplina na aula: uma perspetiva sociológica*. Dissertação apresentada ao Curso de Doutoramento da Universidade Federal de Minas Gerais para obtenção do grau de Doutor. [Em linha]. Disponível em : <http://hdl.handle.net/43/FAEC7DAR7_tese-em-pdf-luciano-campos-da-silva.pdf>. [consultado em 04-02-2018].
- Silva, M., Neves, I. (2006). *Compreender a (in)disciplina na sala de aula: uma análise das relações de controlo e de poder*. *Revista Portuguesa de Educação*, 19 (1), 5-41. [Em linha]. Disponível em: < WWW: ISSN 0871-9186>. [consultado em 11-01-2018].
- Slavin, R. (2006). *Educational Psychology: theory and practice*. Boston, Pearson.
- Soares, M. (2000). *O que são Agrupamentos TEIP*. Ozarfaxinars, pp. 1-14.
- Spozati, A. (2000). *Exclusão social e fracasso escolar*. Em Aberto, 17(71), pp. 21-32.
- Strecht, P. (2000). *Crescer Vazio*. Lisboa, Assírio & Alvim.
- Symington, J. & Symington, N. (1999). *O Pensamento Clínico de Wilfred Bion*. Lisboa, Climepsi Editores.

Taveira, M. (1990). *Problemas de realização escolar*. In B.P. Campos (org.) *Psicologia do Desenvolvimento e Educação de Jovens*, 1, 168-173. Lisboa: Universidade Aberta.

Tuckman, B. (2000). *Manual de Investigação em Educação*. Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.

Legislação consultada

Decreto Legislativo Regional n.º 21/2013/M, de 5 de setembro.

Decreto-Lei n.º 27/2008 de 30 de junho.

Lei n.º 39/2010 de 2 de setembro.

Lei n.º 51/2012, de 5 de setembro 51/2012

Recomendação do CNE n.º 1/2012 de 24 de janeiro - Recomendação sobre educação para a cidadania.

Regulamento Interno da Escola de Santa Cruz.

X. ANEXOS

Anexo 1 - Pedido de autorização do presidente da escola para aplicação do inquérito



Exmo. Sr. Presidente, do Conselho Executivo
da Escola Básica 2º e 3º Ciclos
Dr. Alfredo Nóbrega Júnior
Camacha

Eu, Olga Maria de Ascensão Fernandes, professora da Escola Básica e Secundária Padre Manuel Álvares e aluna do Mestrado em Docência e Gestão da Educação – Especialização em Administração Escolar e Administração Educacional – Universidade Fernando Pessoa, Porto, encontro-me atualmente a elaborar um Projeto de Trabalho, cujo tema é “A perceção dos alunos sobre indisciplina e insucesso” e tem como principal objetivo compreender a perceção dos alunos do 2º Ciclo, 5º e 6º anos de escolaridade sobre indisciplina e insucesso.

Neste âmbito, venho por este meio solicitar a V.Exa., autorização e todas as diligências necessárias, para aplicar um inquérito por questionário a alunos do 2º Ciclo, que segue anexo. Este será colocado on-line, sendo que os alunos acederão ao respetivo questionário através de um link.

Mais informo que a identidade dos envolvidos nunca será revelada, cumprindo os princípios éticos da investigação.

Com os mais respeitosos cumprimentos, subscrevo-me com elevada consideração.

Pede deferimento
Ribeira Brava, 28 de fevereiro de 2018
A docente
Olga Fernandes

Anexo 2 – Declaração de Consentimento Informado

Designação do Estudo: “Percepção dos alunos sobre indisciplina e (in)sucesso escolar”

No âmbito da tese de mestrado em Docência e Gestão Educativa, ramo Administração Escolar e Administração Educacional da Universidade Fernando Pessoa, que a signatária realiza um estudo denominado “Percepção dos alunos sobre indisciplina e (in)sucesso escolar” a Alunos do 2.º Ciclo de Escolaridade, 5º e 6º anos, solicita o consentimento de V.ª Ex.ª para participação neste estudo, do discente pelo qual é responsável. Assim, solicita-se autorização para a aplicação de um questionário-inquérito alertando desde já que os dados pessoais recolhidos serão analisados de forma confidencial e anónima, de acordo com os princípios éticos e deontológicos, destinados e exclusivamente para fins científicos. A colaboração do discente neste estudo permitirá compreender melhor o fenómeno da indisciplina e do (in)sucesso dos alunos.

Eu, abaixo-assinado (nome completo do Enc.de Educação) -----

, responsável pelo participante no projeto (nome completo do aluno) -----

-----, compreendi a explicação que me foi fornecida acerca da sua participação na investigação que se tenciona realizar, bem como do estudo em que será incluído. Foi-me dada oportunidade de fazer as perguntas que julguei necessárias, e de todas obtive resposta satisfatória.

Tomei conhecimento de que a informação ou explicação que me foi prestada versou os objetivos e os métodos. Além disso, foi-me afirmado que tenho o direito de recusar a todo o tempo a sua participação no estudo, sem que isso possa ter como efeito qualquer prejuízo pessoal.

Foi-me ainda assegurado que os registos em suporte papel e/ou digital (sonoro e de imagem) serão confidenciais e utilizados única e exclusivamente para o estudo em causa, sendo guardados em local seguro durante a pesquisa e destruídos após a sua conclusão.

Por isso, consinto que o meu educando participe no estudo em causa.

Data: ____/_____/20__

Assinatura do Responsável pelo participante no projeto: _____

O Investigador responsável:

Nome: Olga Maria de Ascensão Fernandes

Assinatura: Olga Fernandes

Comissão de Ética da Universidade Fernando Pessoa

Anexo 3 - Inquérito por questionário dirigido aos alunos do 2º Ciclo

Inquérito por questionário dirigido aos alunos do 2º Ciclo

Caro aluno:

O presente inquérito destina-se ao desenvolvimento de um projeto de trabalho, integrado no Mestrado em Docência e Gestão da Educação – Especialização em Administração Escolar e Administração Educacional, cujo tema é “a perceção dos alunos sobre indisciplina e insucesso” e tem como principal objetivo compreender quais os motivos percecionados pelos alunos sobre indisciplina e insucesso escolar.

O questionário é anónimo sendo as respostas sempre confidenciais.

A sua colaboração é imprescindível para o êxito deste projeto.

Por favor responda com sinceridade, pois não há respostas corretas ou incorretas.

Obrigada pela colaboração.

Parte I

Ano de Escolaridade (Coloca um “X” na quadrícula respetiva)

5ºAno	
6ºAno	

Género (Coloca um “X” na quadrícula respetiva)

Feminino	
Masculino	

Idade (Coloca um “X” na quadrícula respetiva)

11	
12	
13	
14	
Mais de 14	

Número de reprovações (Coloca um “X” na quadrícula respetiva)

0	
1	
2	
Mais de 2	

Indique as habilitações escolares da mãe e do pai (Coloca um “X” na quadrícula respetiva)

A Percepção dos Alunos sobre Indisciplina e Insucesso Escolar

Habilitações escolares da mãe	
Sem escolaridade (não sabe ler nem escrever)	
3.º Ano de Escolaridade	
4.º Ano	
6.º Ano	
9.º Ano	
12.º Ano	
Licenciatura	
Outra	

Habilitações escolares do pai	
Sem escolaridade (não sabe ler nem escrever)	
3.º Ano de Escolaridade	
4º Ano	
6.º Ano	
9.º Ano	
12.º Ano	
Licenciatura	
Outra	

Parte II

Indica com “X” o número da escala que consideras mais adequado fazendo a seguinte correspondência:

1. **Discordo totalmente**
2. **Mais em desacordo que de acordo**
3. **De acordo**
4. **Completamente de acordo**
5. **Desconheço**

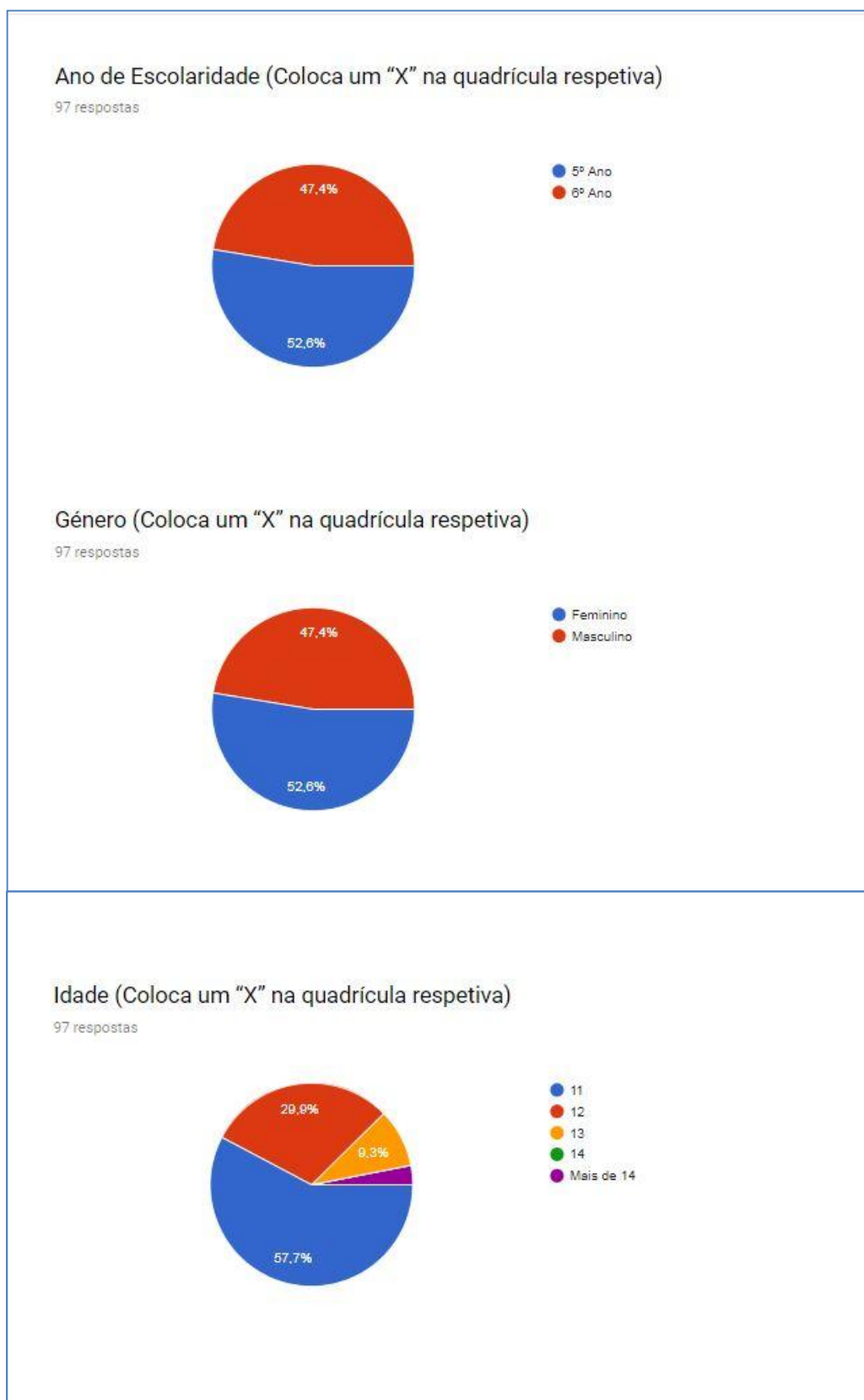
	1	2	3	4	5
Q1: Os alunos indisciplinados apresentam um maior insucesso escolar.					
Q2: Um aluno indisciplinado revela dificuldades na sua aprendizagem.					
Q3: A indisciplina deve-se ao desinteresse e desmotivação pela escola.					
Q4: A indisciplina, na tua percepção, deve ser atribuída, em parte, à falta de acompanhamento dos pais na vida escolar dos seus filhos.					
Q5: Algumas sanções disciplinares/castigos aumentam a indisciplina.					
Q6: Sanções disciplinares (castigos) são importantes para melhorar comportamentos menos adequados e aumentar o sucesso escolar.					
Q7: O incumprimento das regras, por parte dos alunos, deve-se a situações exteriores à escola.					
Q8: As regras constantes do Regulamento Interno e do Projeto Educativo, na tua opinião, não se adequam à realidade da escola.					
Q9: Os alunos, Delegados e Subdelegados, deveriam participar na realização do Regulamento Interno.					
Q10: Existem regras que são mal interpretadas pelos alunos como, por exemplo, usar um boné na sala de aula.					

A Perceção dos Alunos sobre Indisciplina e Insucesso Escolar

1. **Discordo totalmente**
2. **Mais em desacordo que de acordo**
3. **De acordo**
4. **Completamente de acordo**
5. **Desconheço**

	1	2	3	4	5
Q11: Os alunos apresentam um comportamento melhor quando chamados a atenção por não respeitar as regras.					
Q12: Os alunos apresentam cada vez mais comportamentos menos adequados.					
Q13: O clima da escola proporciona a indisciplina.					
Q14: A Direção da escola deveria ser mais autoritária para acabar com a indisciplina.					
Q15: A prática pedagógica do professor (a forma como os professores dão as aulas), na tua opinião, contribui para a indisciplina.					

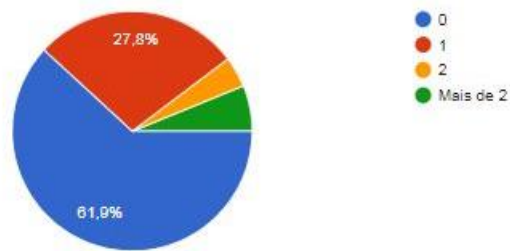
A Perceção dos Alunos sobre Indisciplina e Insucesso Escolar
Anexo 4 – Respostas dos alunos ao questionário (*Google Forms*)



<https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSdPZD2v248e473LW7sjJ8caujcMxDBuwJYYqS8mdTyUJvkdKA/closedform>

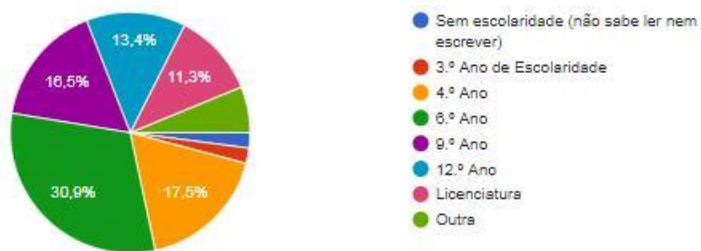
Número de reprovações (Coloca um "X" na quadrícula respetiva)

97 respostas



Habilitações escolares da mãe

97 respostas



Habilitações escolares do pai

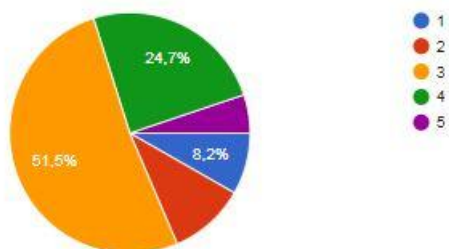
97 respostas



<https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSdPZD2v248e473LW7sjJ8caujcMxDBuwJYYqS8mdTyUJvkdKA/closedform>

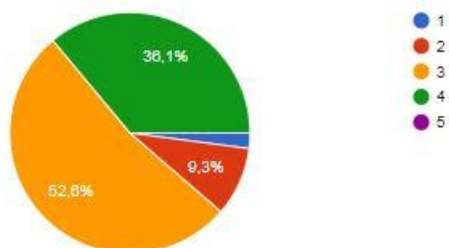
Q1: Os alunos indisciplinados apresentam um maior insucesso escolar.

97 respostas



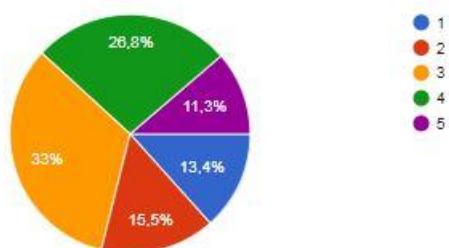
Q2: Um aluno indisciplinado revela dificuldades na sua aprendizagem.

97 respostas



Q3: A indisciplina deve-se ao desinteresse e desmotivação pela escola.

97 respostas

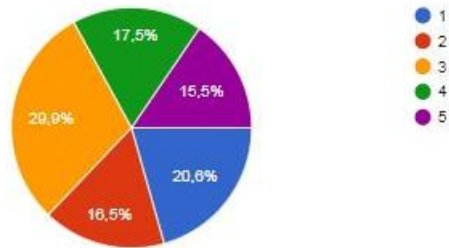


<https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSdPZD2v248e473LW7sjJ8caujcMxDBuwJYYqS8mdTyUJvkdKA/closedform>

A Perceção dos Alunos sobre Indisciplina e Injúrias Escolares

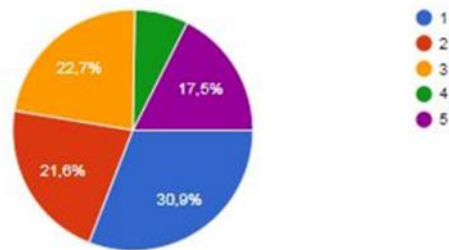
Q4: A indisciplina, na tua perceção, deve ser atribuída, em parte, à falta de acompanhamento dos pais na vida escolar dos seus filhos.

97 respostas



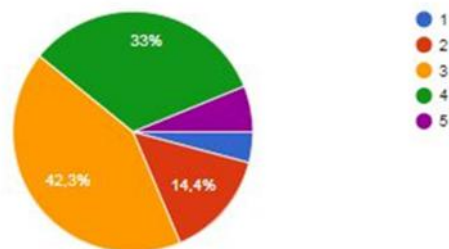
Q5: Algumas sanções disciplinares/castigos aumentam a indisciplina.

97 respostas



Q6: Sanções disciplinares (castigos) são importantes para melhorar comportamentos menos adequados e aumentar o sucesso escolar.

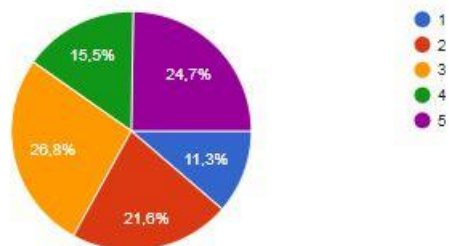
97 respostas



<https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSdPZD2v248e473LW7sjJ8caujcMxDBuwJYYqS8mdTyUJvkdKA/closedform>

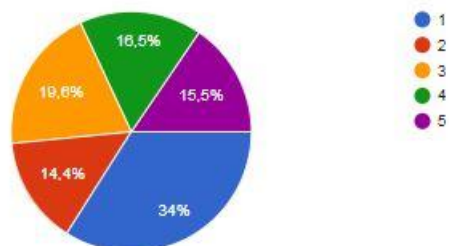
Q7: O incumprimento das regras, por parte dos alunos, deve-se a situações exteriores à escola.

97 respostas



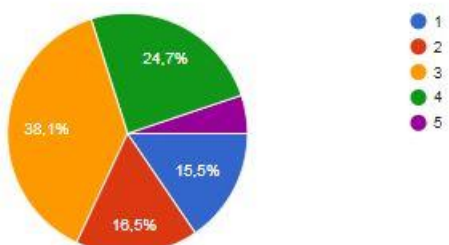
Q8: As regras constantes do Regulamento Interno e do Projeto Educativo, na tua opinião, não se adequam à realidade escola.

97 respostas



Q9: Os alunos, Delegados e Subdelegados, deveriam participar na realização do Regulamento Interno.

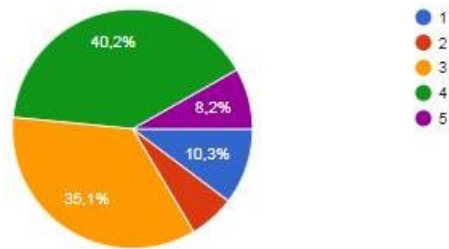
97 respostas



<https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSdPZD2v248e473LW7sjJ8caujcMxDBuwJYYqS8mdTyUJvkdKA/closedform>

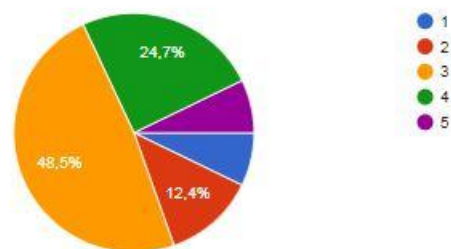
Q10: Existem regras que são mal interpretadas pelos alunos como, por exemplo, usar um boné na sala de aula.

97 respostas



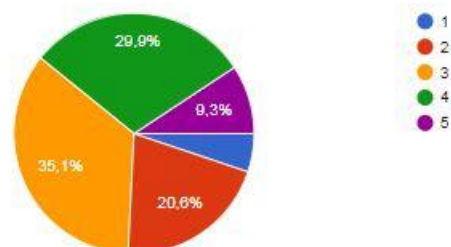
Q11: Os alunos apresentam um comportamento melhor quando chamados a atenção por não respeitar as regras.

97 respostas



Q12: Os alunos apresentam cada vez mais comportamentos menos adequados.

97 respostas

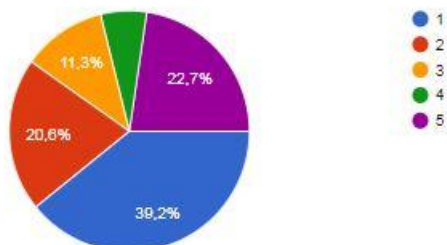


<https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSdPZD2v248e473LW7sjJ8caujcMxDBuwJYYqS8mdTyUJvkdKA/closedform>

A Perceção dos Alunos sobre Indisciplina e Insucesso Escolar

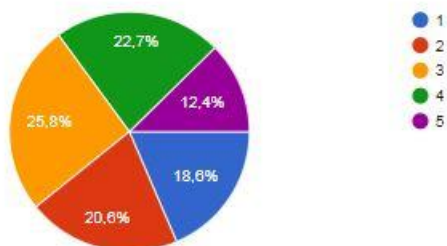
Q13: O clima da escola proporciona a indisciplina.

97 respostas



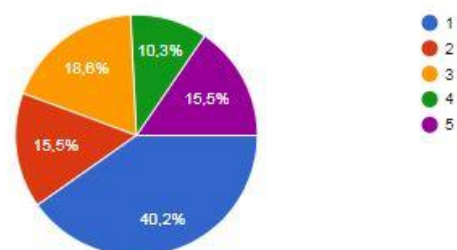
Q14: A Direção da escola deveria ser mais autoritária para acabar com a indisciplina.

97 respostas



Q15: A prática pedagógica do professor (a forma como os professores dão as aulas), na tua opinião, contribui para a indisciplina.

97 respostas



<https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSdPZD2v248e473LW7sjJ8caujcMxDBuwJYYqS8mdTyUJvkdKA/closedform>