



## Universidades Lusíada

Pacheco, Bruno Ricardo Alves

### **Disrupção escolar e rendimento escolar : um estudo com alunos do 3.º CEB**

<http://hdl.handle.net/11067/4765>

#### **Metadados**

**Data de Publicação**

2019

**Resumo**

Resumo: A disrupção escolar é um fenómeno que embora não sendo recente, constitui uma preocupação política, social e educativa, na medida em que perturba o vetor primário da escola, que é o processo de ensino-aprendizagem. Com o objetivo de compreender melhor este fenómeno, surge acoplada a necessidade de os sistemas educativos procederem à sua avaliação e caracterização. A presente investigação tem como objetivo caracterizar a disrupção escolar em alunos do 3º ciclo do ensino básico e compreende...

Abstract: School disruption is a phenomenon which, although not recent, is a political, social and educational concern, as it disturbs the primary school vector, which is the teaching-learning process. In order to better understand this phenomenon, the need arises for education systems to evaluate and characterize them. This research aims to characterize school disruption in middle school students and to understand the relationship between school disruption and school achievement. The study in...

**Palavras Chave**

Psicologia, Psicologia da educação, Rendimento Escolar - Aspectos Sociais, Personalidade - Rendimento escolar, Teste psicológico - Escala de Disrupção Escolar Professada pelos Alunos - EDEP

**Tipo**

masterThesis

**Revisão de Pares**

Não

**Coleções**

[ULP-IPCE] Dissertações

Esta página foi gerada automaticamente em 2024-04-18T14:41:06Z com informação proveniente do Repositório

## **Disrupção Escolar e Rendimento Escolar:**

Um estudo com alunos do 3º CEB

---

*“A cada momento de nossa existência temos que escolher entre um caminho e o outro.  
Uma simples decisão pode afetar uma pessoa para o resto da vida”*

*Paulo Coelho*

### **Agradecimentos**

Durante a nossa existência somos confrontados frequentemente com o desafio de escolher entre um caminho e o outro, e este foi o caminho que decidi escolher.

O sonho iluminava o meu caminho fornecendo a luz necessária para perceber que afinal os sonhos também podem ser reais, basta para isso fazer acontecer.

À medida que, dia após dia, ia percorrendo o caminho da minha eterna faculdade, a Lusíada do Norte – Porto fui encontrando professores, amigos, colegas e funcionários carregados de sonhos e preparados para fazer acontecer, tal e qual como eu!!!

Não querendo especificar nomes, quero agradecer a todos, o fato de me ajudarem a alcançar o sonho.

À Prof. Doutora Joana Cruz agradeço o caráter influente, atento e disponível que me fez acreditar até ao último instante que o sonho se pode tornar real. Grato para a Vida!!!

A todos os elementos da Direção, Psicólogas, Assistentes Sociais, Professores e Auxiliares dos Agrupamentos de Escolas onde realizei este estudo, um muito obrigado pela atenção e disponibilidade em colaborar.

Aos encarregados de educação, e principalmente aos jovens que contribuíram para a realização deste estudo, desejo tudo de bom e muito sucesso para a concretização dos vossos sonhos.

Aos meus amigos um especial agradecimento pela vossa compreensão, quando nem sempre tive a disponibilidade necessária para um simples cafezinho.

Aos meus Pais e Irmão por me fazerem ver que o esforço pode vir a compensar. Obrigado!

Um obrigado à minha AVÓ que sempre que me vê diz que eu tenho de me alimentar para aguentar o trabalho... Palavras Sábias dos seus altos 92 anos!!!

À minha esposa Sónia e aos meus filhos Leonor e Afonso, prometo compensar as minhas ausências e os vossos sacrifícios, primeiro com muito AMOR e depois, com uma semana de férias nas Caraíbas porque nós merecemos...só não sei é quando!!!

**Disrupção escolar e rendimento escolar: Um estudo com alunos do 3.º CEB**

**Resumo**

A disrupção escolar é um fenómeno que embora não sendo recente, constitui uma preocupação política, social e educativa, na medida em que perturba o vetor primário da escola, que é o processo de ensino-aprendizagem. Com o objetivo de compreender melhor este fenómeno, surge acoplada a necessidade de os sistemas educativos procederem à sua avaliação e caracterização. A presente investigação tem como objetivo caracterizar a disrupção escolar em alunos do 3º ciclo do ensino básico e compreender a relação entre a disrupção escolar e o rendimento escolar.

Participaram no estudo 201 alunos de Agrupamentos de Escolas do Distrito do Porto, que se encontravam a frequentar, no ano letivo 2017/2018, o 7º ano de escolaridade. Para avaliar a disrupção escolar foi utilizada a Escala de Disrupção Escolar Professada pelos Alunos – EDEP (Veiga, 1990). O rendimento escolar foi avaliado a partir de três indicadores: a média das classificações escolares dos alunos obtidas no final do 2º período, o número de negativas obtidas e o número de retenções ao longo do percurso escolar. Os resultados encontrados sugerem que os comportamentos disruptivos mais percecionados pelos alunos foram os de distração-transgressão, seguidos dos comportamentos de agressão aos colegas e posteriormente dos comportamentos de agressão à autoridade escolar. Os estudos de diferenças de médias realizados sugerem que existem diferenças estatisticamente significativas na disrupção escolar percebida pelos alunos, em função das suas classificações escolares, do número de negativas obtidas e do número de retenções. Estes resultados apresentam implicações diretas na prática educativa, bem como na atuação do psicólogo educacional em contexto escolar.

**Palavras-Chave:** Disrupção Escolar, Rendimento Escolar, 3.º CEB

**School disruption and school achievement: A study with middle school students**

**Abstract**

School disruption is a phenomenon which, although not recent, is a political, social and educational concern, as it disturbs the primary school vector, which is the teaching-learning process. In order to better understand this phenomenon, the need arises for education systems to evaluate and characterize them. This research aims to characterize school disruption in middle school students and to understand the relationship between school disruption and school achievement.

The study included 201 students from middle schools in Porto District, who were attending, in the school year 2017/2018, the 7th grade. To evaluate school disruption, the “Escala de Disrupção Escolar Professada” (EDEP) was used (Veiga, 1990). School achievement was assessed based on three indicators: the average of students grades at the end of the 2nd term, the number of negatives, and the number of retentions along the school career. The results suggest that distraction-transgression were the most disruptive behaviors perceived by the students, followed by the behaviors of aggression to peers and later the behaviors of aggression to the school authority. Studies of mean differences conducted suggest that there are statistically significant differences in student disruption perceived by students, depending on their school grades, the number of negatives obtained and the number of retentions. These results have direct involvement on educational practice, as well as on the educational psychologist's performance in the school context.

**Keywords:** School Disruption, School Achievement, Middle School Students

**ÍNDICE**

INTRODUÇÃO	8
PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO	12
1.1. Disrupção Escolar: Definição	13
1.2. Disrupção Escolar: Categorização	18
1.3. Disrupção Escolar: Fatores explicativos e implicações	20
1.4. Disrupção Escolar: Relação com o rendimento escolar	25
PARTE II – ESTUDO EMPÍRICO	29
2.1. Objetivos do estudo	30
2.2. Participantes	31
2.3. Medidas	32
2.4. Procedimentos	33
2.5. Análises estatísticas	33
2.6. Resultados	34
2.7. Discussão dos resultados	38
PARTE III – CONCLUSÃO	43
PARTE IV – REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	49

**ÍNDICE DE TABELAS**

<b>Tabela 1.</b> Distribuição dos alunos por género e idade	31
<b>Tabela 2.</b> Habilitações literárias dos pais e mães dos alunos	31
<b>Tabela 3.</b> Estatística descritiva associada à disrupção escolar e ao rendimento escolar	34
<b>Tabela 4.</b> Disrupção escolar bem função do género dos alunos	35
<b>Tabela 5.</b> Diferença de médias entre as variáveis associadas à disrupção escolar e a média das classificações escolares	35
<b>Tabela 6.</b> Diferenças de médias entre as variáveis associadas à disrupção escolar e o número de negativas	36
<b>Tabela 7.</b> Diferença de médias entre as variáveis associadas à disrupção escolar e o número de retenções	37

**ÍNDICE DE ABREVIATURAS**

AAE	Agressão à Autoridade Escolar
AC	Agressão aos Colegas
CEB	Ciclo do Ensino Básico
DGE	Direção Geral de Ensino
DT	Distração-Transgressão
EDEP	Escala de Disrupção Escolar Professada
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico
PNPSE	Programa Nacional de Promoção do Sucesso Escolar
PIICIE	Plano Integrado e Inovador de Combate ao Insucesso escolar

## **Disrupção Escolar e Rendimento Escolar:**

Um estudo com alunos do 3º CEB

---

INTRODUÇÃO

---

A escola assume na atualidade um importante papel educacional, quer na aquisição de aprendizagens formais, quer na facilitação de aprendizagens informais. Como promotora de conhecimentos, saberes, competências, normas e padrões comportamentais, a escola desempenha um papel de relevo no processo de socialização e aprendizagem das crianças e jovens (Amado & Estrela, 2007). A educação enfrenta recorrentemente novos desafios, resultantes do desenvolvimento tecnológico e científico, e que deixam em alerta os sistemas educativos na procura de respostas, por forma a fornecerem um ambiente propício quer à aprendizagem, quer ao desenvolvimento de competências, com o objetivo de formar pessoas ativas, autónomas e responsáveis. Neste sentido, independentemente das desigualdades e diversidades existentes nos diferentes territórios educativos, torna-se crucial garantir que todas as crianças e alunos têm as melhores oportunidades educativas, podendo para isso ocorrer reformulações ao nível da organização e gestão curricular e ao nível das estratégias, metodologias e procedimentos a utilizar na prática letiva (Martins et al., 2017). No entanto, fenómenos históricos e marcantes, como a escola em massa para todos (*compulsory schooling*) e o aumento da escolaridade obrigatória para 12 anos originaram situações de insucesso académico, abandono escolar, desinteresse e disrupção escolar (Delgado & Caeiro, 2005). Apesar desses fenómenos terem surgido com o objetivo de combater o analfabetismo e a democratização do ensino, conduziram a que muitos alunos vissem a escola como uma imposição, já que não conseguiam acompanhar as aquisições esperadas para a idade e ano de escolaridade.

A preocupação com a disrupção escolar apresenta, portanto, uma longa história. Contudo, a visibilidade e mediatização deste fenómeno têm fomentado a perceção de que a disrupção tem vindo a aumentar. Na realidade, as manifestações de disrupção escolar variam consoante a cultura, o momento histórico e os contextos em que ocorre (Amado & Freire, 2013, Espelage & Lopes, 2013; Lopes, 2009).

Não existe uma definição única do conceito de disrupção escolar, o que faz com que seja frequentemente encarado como sinónimo de indisciplina, e associado, não raras vezes também, ao conceito de violência escolar. Neste sentido, as investigações existentes permitem aferir que se trata de uma dificuldade de definição consensual e estável em torno desta temática (Estrela, 2002; Amado, 2008; Aquino, 2016).

De uma forma genérica, a disrupção escolar tem vindo a ser concetualizada englobando o(s) comportamento(s) que põe em causa o ensino e que, pelas suas ações, o professor tenta corrigir (Doyle, 1985; 1986). Já em 1984, Lawrence, Steed e Young realizaram um estudo comparativo sobre o comportamento escolar disruptivo na Europa e obtiveram consenso nos diferentes países quanto às características de um aluno disruptivo ou não disruptivo. Essa classificação dependia da perceção do que se afasta das normas e da tolerância às mesmas, em contexto escolar.

A disrupção escolar ocorre em todas as escolas, em todos os níveis de ensino, área geográfica ou demográfica (Velez, 2010), podendo trazer consigo implicações a nível relacional, no que concerne às relações estabelecidas e ao nível das aprendizagens curriculares, condicionando a existência de um clima propício ao ensino e à aprendizagem (Amado, 2005). As consequências dos comportamentos disruptivos poderão ser, portanto, prejudiciais para o aluno (impossibilitando o acompanhamento das atividades escolares), para o professor (complicando a tarefa de ensino) e para os outros alunos (prejudicando as aprendizagens).

Tal como não existe uma definição única para a disrupção escolar também não existe uma explicação única para a existência dos comportamentos disruptivos. Fatores como o descontentamento face às temáticas abordadas na aula ou ao método utilizado pelo professor, a insatisfação face às relações interpessoais permitidas ou promovidas pelo docente e à pretensão de o aluno se assumir como um líder perante a turma poderão conduzir à emergência de comportamentos disruptivos por parte dos alunos (Jesus, 1996). Um estudo mais recente de Ferreira, Santos e Rosso (2016) aponta fatores familiares (como o divórcio), escolares (como as condições de ensino) e sociais (como o meio sociodemográfico) como explicação para a existência de comportamentos que perturbam o funcionamento da aula.

O rendimento escolar tem vindo também a ser considerado um fator explicativo para a existência de disrupção escolar. Trata-se de um conceito de difícil definição, e que traz consigo acoplado a noção de sucesso e de insucesso escolar. Pelos estudos existentes denota-se a existência de um comprometimento bilateral entre os construtos, em que tanto os comportamentos disruptivos comprometem o rendimento escolar, como o contrário também se verifica (Finn, Fish, & Scott, 2008; Jorge, 2016; Lopes, 2013).

Neste sentido, partindo das inúmeras investigações existentes em Portugal e de estudos internacionais, este trabalho teve como objetivo caracterizar a disrupção escolar professada pelos alunos do 7.º ano de escolaridade, bem como estudar a influência do rendimento escolar na disrupção escolar, encontrando-se organizado em três partes. Na primeira parte é apresentado o enquadramento teórico da dissertação, sendo explorados os conceitos de disrupção escolar e de rendimento escolar. Na Parte II é apresentado o estudo empírico descrevendo-se os objetivos e as hipóteses de investigação, os participantes, as medidas, os procedimentos adotados na recolha de dados, as análises estatísticas efetuadas, bem como a análise e discussão dos resultados, no âmbito do plano de investigação traçado. Na Parte III, são descritas as principais conclusões do estudo, as limitações encontradas e são tecidas sugestões para investigação futura. É ainda efetuada uma reflexão sobre as implicações dos resultados encontrados para a prática educativa e para a atuação do psicólogo educacional.

## **Disrupção Escolar e Rendimento Escolar:**

Um estudo com alunos do 3º CEB

---

## **PARTE I. ENQUADRAMENTO TEÓRICO**

---

### 1.1 Disrupção escolar: Definição

Atualmente assiste-se a uma elevada mediatização da vida escolar, designadamente dos acontecimentos negativos que ocorrem nas escolas (Carvalho et al., 2014). A visibilidade que a comunicação social atribui a fenómenos de disrupção escolar parece contribuir para a conceção de que esta realidade tem vindo a aumentar, embora a literatura sugira que a disrupção escolar é tão antiga como a própria escola, variando contudo, de cultura para cultura e em função de variáveis contextuais e sociodemográficas (Amado & Freire, 2013; Lopes, 2013; Moreira 2017; Paiva & Lourenço, 2010).

O aumento da investigação em torno da disrupção escolar parece estar associado à visibilidade, frequência das manifestações e preocupação dos agentes educativos com esta problemática (Velez & Veiga, 2010) e implica uma leitura e intervenção integradas por parte das escolas e dos diferentes intervenientes no processo educativo (Carvalho & Taveira, 2011).

A própria definição do conceito de disrupção escolar é complexa e ambígua, tendo vindo a ser associado às noções de indisciplina e violência escolar (Amado & Freire, 2013; Ferreira, Santos, & Rosso, 2016; Moreira, 2017; Veiga, 2007).

Disrupção e indisciplina tendem a ser conceitos considerados sinónimos, que abrangem comportamentos inadequados dos alunos na sala de aula e no contexto escolar e que interferem na sua educação e formação (Ferreira, Santos, & Rosso, 2016; Moreira, 2017). Embora seja vasta a literatura existente sobre indisciplina em meio escolar, a noção de comportamento disruptivo escolar é mais recente (Veiga, 1995). O termo comportamento disruptivo surge do conceito inglês *disruptive behavior*, sendo muito utilizado na linguagem científica internacional justificando-se a escolha do seu equivalente na língua portuguesa e nos meios académicos (Veiga, 1995). O conceito de disrupção escolar remete para um conjunto de comportamentos relacionados com a transgressão ou infração das regras escolares (Moreira, 2017). De igual modo, o conceito de indisciplina encontra-se associado a falta de disciplina (Veiga, 2012; Lopes, 2012).

Ao longo do tempo têm surgido inúmeras definições de indisciplina. Enquanto alguns autores referem a indisciplina como a negação de algo, outros referem a indisciplina como as atitudes e comportamentos ocorridos na sala de aula que impedem ou dificultam a aprendizagem (Silva, Nossa, & Silvério, 2000), ou como a transgressão

das normas escolares que prejudicam o ensino, a aprendizagem e a relação das pessoas na escola (Veiga, 2001).

Em 1984, Durkheim afirmou que a indisciplina escolar surge pela negação da ordem moral e social. Magalhães (1992) acrescenta que a definição de indisciplina remete para um conceito ambíguo, que não se define por si só, e que aparece como a negação de algo. Estrela (1994) refere a indisciplina como um conceito relativo a um determinado tempo e espaço, definido pela negação ou pela privação da disciplina como consequência das regras instituídas. Aquino (1998) ressalva que a indisciplina é um conceito variável na medida em que a sua expressividade e o seu caráter têm-se alterado ao longo das últimas décadas.

Amado (2000) considera a indisciplina como resultado do incumprimento de regras que orientam as tarefas na aula, bem como o desrespeito de normas e valores na relação com pares e professor, enquanto pessoa e autoridade. Arbuckle e Little (2004) referem a indisciplina como atividades que causam dificuldades aos professores, que interrompem o processo de aprendizagem fruto das sucessivas reprimendas aos alunos.

Pereira (2002) e Ortega e Rey (2003) concetualizam a indisciplina como a não aceitação de um sistema de normas de convivência existentes e estabelecidas na instituição, normas essas explícitas e implícitas, de caráter mutável, cujo cumprimento irá depender da capacidade de autocontrolo de cada pessoa. Silva (2002) acrescenta que este conceito é influenciado por circunstâncias gerais e pessoais, pelo que sugere que em duas salas do mesmo contexto escolar pode acontecer que um mesmo incidente numa dessas salas ser considerado um ato de indisciplina e na outra não, ou, no caso de ser considerado em ambas as salas como indisciplina, numa ser entendido como pouco grave e na outra como muito grave.

De um modo geral, parece não existir uma única definição de indisciplina (Moreira, 2017), já que os autores concetualizam este construto como qualquer comportamento que perturbe o desenvolvimento académico (Türnüklü & Galton, 2001), tendo impacto negativo nos professores e alunos devido à interrupção do processo normal de ensino-aprendizagem (Thompson, 2009), podendo manifestar-se por desvios e/ou infrações às normas e regras nas salas de aula e em todo o espaço escolar, resultante da interação entre professores, funcionários e alunos. A indisciplina pode ser influenciada pelas expectativas, perceções e pontos de vista de cada sujeito (Atkinson, Delamont, &

Hammersley, 1988; Cohen & Cohen, 1997), bem como pelos condicionalismos da própria escola, no que se refere ao ensino e à aprendizagem e, até, pela própria comunidade e sistema educativo. A indisciplina em contexto de sala de aula, ocorre com todos os professores, em graus e frequências diferentes, ocorrendo com maior frequência em professores que revelem fragilidades ao nível das estratégias de ensino e relacionais (Amado, 1999). Mais recentemente, Nash, Schlosser e Scarr (2016) conceitualizaram a indisciplina em sala de aula como um comportamento fora da tarefa (*off-task*), que distrai professores e alunos.

Indisciplina e disrupção escolar parecem, portanto, ser conceitos equivalentes, podendo ser entendidos como um conjunto de manifestações e comportamentos escolares desviantes, resultando na transgressão de normas e de regras escolares (Veiga, 2007). Lawerece, Steed e Young (1984) foram os primeiros investigadores a estudarem o conceito de disrupção escolar, desenvolvendo um estudo comparativo entre países do continente europeu, nomeadamente Inglaterra, França, Alemanha, Dinamarca, Bélgica, Suíça e Áustria. Os autores concluíram que existia consenso entre os países quanto às características do comportamento disruptivo, baseadas na perceção de afastamento das regras vigentes na sala de aula e no nível de tolerância a esse afastamento.

Face ao exposto, nesta dissertação iremos utilizar os termos de disrupção escolar e indisciplina como conceitos equivalentes e sinónimos, como tem ocorrido noutras investigações (Jesus, 2014).

Outro conceito que surge recorrentemente associado à indisciplina em contexto escolar é o de violência escolar (Amado & Freire, 2009). No entanto, trata-se de fenómenos distintos (Amado & Freire, 2002). Segundo Veiga (2007), já em 1989 o Conselho Europeu assinalou que a violência nas escolas constitui um problema escolar.

Quanto à definição do conceito de violência, a Organização Mundial de Saúde (2002, p. 4) caracteriza-o pela “utilização intencional de poder ou força física, na forma efetiva ou de ameaça, contra si próprio, contra outra pessoa, ou contra um grupo ou comunidade, da qual resulte ou possa resultar, com grande probabilidade, morte, dano físico e psicológico, perturbação do desenvolvimento ou privação”. Ao longo do tempo, as definições de violência e de violência escolar têm vindo a tornar-se mais amplas. Fisher (1994) definiu a violência como o recurso da força para atingir integridade física e/ou psicológica de outro e, mais recentemente, Camacho (2000) definiu violência como uso

da força e presença do dano em relação ao outro, conduzindo, por exemplo a comportamentos agressivos verbais e físicos, e a vandalismo.

Quanto à violência escolar, Baker (1998) sugeria que englobava um conjunto de comportamentos antissociais perpetrados nas escolas podendo incluir agressões, assaltos e comportamentos delinquentes. Fonseca e Veiga (2007) acrescentam que a violência em contexto escolar também se refere à destruição do material e a agressões perpetradas entre alunos, professores e funcionários.

O conceito de violência escolar aparece mais frequentemente associado a comportamentos exteriores à sala de aula, incluindo a venda ou o uso de substância ilícitas e o *bullying* (Finn, Fish, & Scott, 2008), enquanto a disrupção escolar engloba os comportamentos que põem em causa o processo ensino-aprendizagem, as regras de boa convivência na sala de aula e no desempenho das atividades escolares (Moreira, 2017), não implicando a existência de agressões intencionais, com vista a prejudicar os direitos de terceiros (Lopes, 2012).

A indisciplina/disrupção e violência escolar podem também ser distinguidas quanto à sua intensidade e frequência. Enquanto que a violência tem um caráter esporádico, de elevada intensidade, que produz danos elevados, a indisciplina é caracterizada por comportamentos de elevada frequência, mas de baixa intensidade que produzem efeitos menos negativos e menos duradouros (Lopes, 2013).

A violência escolar, a indisciplina/disrupção, são conceitos ambíguos, de enorme complexidade, que aparecem muitas das vezes interligados, embora não sejam sinónimos (Amado & Freire, 2002).

Cabe à escola o papel de distinguir e de compreender a diferença entre estes fenómenos, por forma a lidar com as situações que possam vir a ocorrer. A escola possui por isso razões de natureza pedagógica e interventiva que consubstanciam a necessidade de avaliar a disrupção escolar e os comportamentos e competências sociais dos alunos na escola (Caldeira, Rego, & Condessa, 2007; Estrela, 2002; Loranger & Arsenault, 1989; Veiga, 2007). São recorrentemente utilizadas na investigação quatro modalidades de avaliação da disrupção escolar: i) o autorrelato (questionários, autorregisto, auto-observação, desenhos, mapas de registo e narrações); ii) a hétero-informação (informação dos pares, métodos sociométricos, informação de docentes e pais, registos de incidência, entrevistas, grelhas de observação ou reuniões de grupo; iii) a observação direta (natural,

com recurso a grelhas, ou artificial, com recurso a gravação); iv) a análise de registos oficiais dos estabelecimentos de ensino contendo o registo de comportamentos disruptivos, tais como, faltas disciplinares e ordens de saída da sala de aula (Atkins, Pelham, & Licht, 1989; Funderburk & Eyberg, 1989; Soares, 2017; Veiga, 1995).

A investigação tem sido consistente ao evidenciar que o maior número de ocorrências de disrupção escolar se registam no período da tarde (Mendes, 2008), sendo maioritariamente perpetradas pelo género masculino (Estrela, 2002; Graupe, 2008; Moreno-Murcia, Sicilia, Cervelló, Huéscar, & Dumitru 2011), em escolas públicas (LeBlanc, Swisher, Vitaro, & Tremblay, 2007) e em contextos educativos com piores resultados académicos (Coleman, 1982). Um estudo de Moreira (2017) sobre as perceções dos professores da disrupção escolar, constatou que os docentes de escolas privadas relatam menos comportamentos disruptivos nas suas salas de aula do que os professores de escolas públicas. Como explicação para estes resultados, o autor sugere a existência de seleção dos alunos à entrada das escolas privadas, originando uma melhor composição social dos alunos, bem como a existência de níveis socioeconómicos mais elevados nestas escolas e, conseqüentemente, uma maior perceção de eficácia dos docentes no controlo da disrupção.

Pereira (2005) refere que a maioria das ocorrências de disrupção escolar ocorrem fora do contexto de sala de aula, mais especificamente nos recreios. Os dias de chuva parecem ser mais problemáticos, por haver uma maior predisposição para aparição de comportamentos disruptivos (Pereira, 2002). Resultados similares tinham já sido encontrados no estudo de Whitney e Smith (1993), no qual verificaram que, nas 24 escolas estudadas, o recreio foi o local onde ocorreram práticas de agressão com mais frequência, maioritariamente em escolas do primeiro ciclo.

No entanto, os comportamentos disruptivos constituem também um dos principais problemas enfrentados pelos professores, nas salas de aula, existindo variados estudos acerca da perceção dos docentes sobre os comportamentos disruptivos (LeBlanc et al., 2007; Moreira, 2017). No que diz respeito aos anos de serviço, verifica-se que professores mais experientes tendem a lidar com os comportamentos disruptivos de forma mais célere (Shen et al., 2009). Quanto ao nível de ensino, verifica-se que professores que lecionam em níveis mais elementares de ensino percecionam mais problemas comportamentais,

quando comparados com professores em níveis de ensino mais elevado (Shen et al., 2009).

Estudos demonstram ainda que os comportamentos disruptivos variam de cultura para cultura. Podemos referir a este propósito que estudos realizados no oriente sugerem a falta de atenção como o comportamento mais perturbador e frequente (Lopes, 2013), enquanto que estudos realizados no ocidente demonstram como comportamento mais frequente o falar fora de vez (Thürnükli & Galton, 2001).

A disrupção escolar parece ocorrer com mais frequência em disciplinas como a Matemática, Língua Portuguesa, História e Ciências (Pereira, 2002; Pereira, 2005; Thürnükli & Galton, 2001).

### 1.2 Disrupção escolar: Categorização

Uma das preocupações da investigação direciona-se para a necessidade de categorizar os comportamentos de disrupção escolar.

Estrela (1986) começou por categorizar quatro *clusters* de comportamentos de indisciplina escolar, designadamente: comportamentos perturbadores da comunicação na sala de aula (conversas, barulhos e interrupções); comportamentos perturbadores do rendimento da turma (deslocações, distrações e brincadeiras); comportamentos perturbadores das relações humanas (relação com os pares e professores); comportamentos que violam os hábitos sociais vigentes (incumprimento de horários, posturas incorretas).

Mais recentemente, Amado e Freire (2009) concetualizaram três níveis hierarquizados de comportamentos inseridos na disrupção escolar, do menos disruptivo, ao mais disruptivo. O primeiro nível, denominado “Desvios às regras de produção”, engloba as infrações às regras de trabalho e de produção em contexto da sala de aula, sendo infringidas regras tais como a organização e cumprimento das tarefas, a comunicação, a pontualidade, deslocações, limpeza do espaço e apresentação do material. Neste nível, não ocorre, de forma frontal e direta, o confronto e/ou conflito com o docente, mas antes ocorre uma perturbação do ambiente escolar, dificultando ou inibindo os objetivos da aula.

O segundo nível, intitulado “Conflito interpares”, engloba o desvio dos regulamentos e das normas culturais pelas quais as relações entre os próprios alunos se devem pautar, entre elas, o respeito, a amizade, a solidariedade e a colaboração. Os diferentes desvios das normas culturais, quanto à sua gravidade e frequência poderão originar comportamentos psicológicos e/ou fisicamente agressivos, tais como brincadeiras rudes, comportamentos associiais, *bullying* ou *cyberbullying*. Estes comportamentos podem promover ambientes escolar e/ou de turma marcados por agressividade latente e represálias mútuas.

O terceiro nível de disrupção escolar, denominado “Conflito da relação professor/aluno”, engloba o confronto entre o aluno e a autoridade, quer do professor, quer da autoridade em geral na escola, resultando em manifestações de desobediência e de contestação, acompanhadas muitas vezes de insultos, obscenidades, agressividade e vandalismo contra docentes e outros funcionários, atentando muitas vezes, inclusive, contra a propriedade dos mesmos e da escola. Incluem-se neste nível dois tipos de comportamentos: comportamentos de desacato, desobediência manifesta, contestação rude a exigências e castigos, e comportamentos associiais, que se expressam por insultos, ameaças, violência física e deterioração da propriedade do docente e da escola.

A concetualização supracitada tem vindo a orientar diversos estudos portugueses. No estudo desenvolvido por Soares (2017) com 1108 alunos do 2.º e 3.º CEB do concelho de Matosinhos verificou-se que os rapazes consideravam apresentar mais comportamentos de transgressão de normas, violência entre pares e desafio à autoridade, do que as raparigas. Constatou-se igualmente que os alunos do 3.º CEB consideravam apresentar mais comportamentos de transgressão de normas, violência entre pares e desafio à autoridade, do que os alunos do 2.º CEB.

Resultados similares tinham já sido encontrados no estudo de Paiva e Lourenço (2010) e no estudo de Soares (2014). No primeiro estudo, realizado com 217 alunos do 3.º CEB, constataram-se valores mais elevados de disrupção escolar nos rapazes e nos alunos com mais retenções. No segundo estudo, desenvolvido com 391 alunos do 2.º e 3.º CEB, verificou-se que os rapazes consideravam apresentar mais comportamentos de violência entre pares e desafio à autoridade, do que as raparigas. Também Veiga (1995) verificou, com estudantes do 3º CEB, que a disrupção professada é menor entre os alunos mais novos, com um aumento significativo do 7º para o 8º ano, estabilizando no 9º ano,

e concluiu haver um aumento progressivo da transgressão de normas e estabilização dos comportamentos agressivos ao longo da adolescência.

### **1.3 Disrupção escolar: Fatores explicativos e implicações**

O estudo da disrupção escolar envolve ainda a análise de fatores explicativos para a emergência destes comportamentos. Na literatura denota-se a existência de uma grande variedade de explicações para este fenómeno, relacionados com os fatores que poderão estar na sua génese. A investigação em torno desta problemática tem vindo, contudo, a demonstrar a causalidade e influencia mútua de uma multiplicidade de fatores desencadeantes da disrupção: desde condicionantes macrossistémicas de ordem social e política, e também de ordem pedagógica e escolar, a fatores dependentes do contexto familiar e a fatores inerentes ao sujeito (Amado, 2001; Amado & Freire, 2009; Lopes, 2009; Macedo & Bomfim, 2009).

No que se refere aos fatores de ordem social e política, Matos, Negreiros, Simões e Gaspar (2009) destacam a escolaridade obrigatória, bem como a inadequação dos sistemas educativos associados à indisciplina. A sociedade possui a crença positiva de que a escolarização de alunos da mesma faixa etária possa acontecer ao mesmo ritmo e com um mesmo currículo. No entanto, nem todos os alunos conseguem aprender ao mesmo ritmo, fazendo com que, com frequência, exista um desfasamento entre o que está a ser lecionado e a perceção dos alunos de não conseguirem acompanhar o currículo, aumentando a probabilidade de existirem problemas relacionados com a ordem na sala de aula. Lopes (2009) corrobora esta ideia revelando ser este o fator que, pese embora seja pouco considerado pela escola e professores, melhor explica os maus comportamentos escolares. Também o fato de não haver alternativas curriculares acarreta consigo desafios, para os quais professores e alunos, nem sempre estão preparados, fazendo com que muitos alunos adotem comportamentos disruptivos (Lopes, 2013).

Dos fatores de ordem pedagógica e escolar que podem contribuir para a disrupção escolar destacam-se os relacionados com os modelos de gestão escolar. Concretamente em Portugal, organismos internacionais como a OCDE, têm constatado a perda de proatividade e de autonomia das direções dos agrupamentos, em prol do cumprimento burocrático das orientações ministeriais (Lopes, 2013). Independentemente destes

modelos, e com referência à literatura existente sobre a eficácia das escolas denota-se a importância da organização e da gestão da escola nos resultados dos alunos e da disciplina (Evertson, Emmer, & Worsham, 2000; Marzano, 2003; Verdasca, 2017). Neste contexto, Lopes (2013) sugere que, como consequência da burocratização e da centralização, e em que a desresponsabilização de gestores escolares, professores e alunos é percebida, estarão criadas as condições para a instalação da indisciplina. Esta realidade parece, contudo, estar a viver momentos de mudança, devido às recentes políticas educativas nacionais, designadamente com a possibilidade de uma maior, ou total, autonomia das escolas e flexibilização curricular, patentes no Decreto-Lei nº 55/2018 (Gandra, 2019).

Carita e Fernandes (2002) ressaltam que os comportamentos disruptivos deverão ser analisados e compreendidos no contexto em que se inserem, na medida em que a sua categorização e análise dependerá dos fatores que lhe estão associados. Silva e Neves (2006) exemplificam alertando que os mesmos comportamentos ocorridos em salas de aula distintas, poderão ter diferentes avaliações por parte dos docentes. Esta problemática chama a atenção para questões relacionadas com a organização e gestão da sala de aula, de acordo com as quais o professor desenvolve um conjunto de ações no sentido de propiciar o ensino, que é o objetivo principal do docente (Lopes, 2013). Podem destacar-se preocupações com a gestão do espaço e do tempo, o ritmo da aula, a circulação dos alunos pela sala de aula, entre outras. A literatura existente permite aferir que um sistema de organização e gestão da sala de aula ineficaz leva a uma menor probabilidade do ensino ocorrer e a uma maior probabilidade das ameaças à ordem se instalarem e se expandirem (Lopes, 2012; Tauber, 2007; Thanasoulas, 2010). No que concerne a Portugal verifica-se a existência de reduzida formação e capacitação dos docentes ao nível da organização e gestão da sala de aula (Lopes, 2013), ideia sustentada na literatura internacional, que desde a década de 80 refere a perda de protagonismo destes conceitos (Witt, VanDerHeyden, & Gilbertson, 2004).

O fator professor é, portanto, uma variável fundamental quando se estuda a disrupção escolar. O estudo da perceção dos professores sobre os comportamentos disruptivos tem vindo a validar que a existência de níveis elevados de indisciplina resulta em climas menos propícios para o ensino, constituindo uma das principais causas de insatisfação e stress na profissão docente (Veiga, 2007). Moreira (2017) estudou as perceções de 1678 docentes do 1.º, 2.º e 3.º CEB sobre indisciplina em contexto de sala

de aula e constatou que os professores do 2.º e 3.º CEB apresentam uma maior frequência percebida de comportamentos problemáticos nas suas salas de aula. O comportamento mais frequente percebido pelos docentes é a desatenção, podendo estar associada a elevadas cargas horárias de aulas. Verificou-se ainda que os professores percecionam como mais problemáticos os comportamentos da categoria social e como menos problemáticos os da categoria instrucional (exemplo, copiar trabalhos de casa). Este estudo concluiu também que a perceção de disrupção não é influenciada pelo tempo de serviço dos docentes, nem pelo género.

A família também tem vindo a ser estudada como um dos fatores associados à disrupção escolar. Segundo Formiga (2002), a família exerce uma forte influência moral, social e comportamental nos indivíduos. A punição extrema, a pobreza, o uso das drogas e do álcool, a violência exibida na televisão, o fracasso no emprego, e os problemas familiares podem igualmente ser geradores do aparecimento da indisciplina e, até, da violência escolar. Em Portugal, nas últimas décadas têm-se alterado as relações entre adultos e crianças verificando-se a passagem de uma família tradicional assente na figura central e autoritária do pai, para uma família com poderes repartidos entre os seus membros (Lopes, 2013). Como resultado desta relação igualitária de poderes, as relações pais-filhos outrora verticais, horizontalizaram-se, denotando, por vezes, casos extremos de inversão da hierarquia, sendo os filhos a impor as regras em casa (Picanço, 2012). As escolas também não ficaram imunes a estas mudanças, assistindo-se a uma horizontalização das relações professores-alunos, muitas vezes caracterizada pela perda do poder por parte dos professores. Esta perda de poderes conduz, por vezes, à troca de acusações de incapacidade e de atribuições da responsabilidade entre pais e professores perante a incapacidade de controlar as crianças/adolescentes (Lopes, 2013).

Muita atenção tem vindo a ser direcionada para os fatores inerentes ao sujeito que poderão estar na origem dos seus comportamentos indisciplinados. Segundo Silva, Nossa e Silvério (2000), por detrás de alunos indisciplinados mascara-se um distúrbio psicológico, destacando-se os casos de distúrbios disruptivos do comportamento e de défice de atenção (associados à hiperatividade e ao desafio/oposição), os distúrbios psicóticos e os distúrbios da personalidade. Em contrapartida, outros autores sugerem que a disrupção tem de ser analisada em função das situações escolares, partindo do conhecimento das convicções dos jovens face à escola, aos professores e a si mesmos,

uma vez que grande parte dos alunos concetualiza negativamente as suas capacidades, derivando daqui a incapacidade para finalizar as tarefas, evitando-as e desobedecendo às propostas do professor para resolver determinado exercício (Amado, 1991, 2000, 2001; Caldeira, 2007).

O desinteresse pela escola tem sido também apontado como uma causa para a emergência de comportamentos disruptivos e poderá estar relacionado com fatores internos à escola (como a monotonia das aulas e o desajuste entre os conteúdos lecionados e o interesse dos alunos) e fatores externos à escola (como um mau ambiente familiar, desinteresse dos pais e a pertença a um determinado nível socioeconómico) (Amado, 1998, 2001).

Também as vivências dos alunos ao longo dos primeiros anos de vida são de extrema importância na medida em que podem conduzir a comportamentos pró ou antissociais (Lourenço & Paiva, 2006). O estudo de Patterson, DeBaryshe e Ramsey (1989) refere que as dificuldades interpessoais da primeira infância poderão refletir-se na infância média, acentuando a ocorrência de problemas de comportamento (tais como a delinquência e o uso de drogas) que podem conduzir à negação pelos pares, pais e professores, à depressão e ao fracasso escolar.

As alterações sociais verificadas nos últimos anos têm alterado os agentes de socialização e os modelos de aprendizagem fazendo com que as crianças e jovens aprendam mais com o grupo de pares onde estão inseridos e com realidades que vão muito para além da família e da escola, pelo que os fenómenos associados ao grupo de pares podem igualmente promover comportamentos disruptivos (Formiga, 2002).

Numa tentativa de sistematização dos fatores explicativos dos comportamentos disruptivos, McGuinness (1993), afirma que esta problemática resulta da interação recíproca entre diversos fatores, que poderão ser de origem individual ou contextual, internos ou externos à aula. Estes fatores aparecem classificados segundo três tipos: i) os fatores sociogénicos, abrangendo os estilos de vida perspectivados pela sociedade (atitudes face ao poder, à justiça, as raças, ao género, à propriedade) e pela família (autoridade parental, conflitos, problemas económicos, valores); ii) os fatores psicogénicos, que abarcam as diferenças de personalidade, de desenvolvimento intelectual e moral, de talentos, interesse e saúde de cada criança ou jovem; e iii) os fatores patogénicos da escola que vão desde o ambiente escolar até à interação professor-aluno na sala de aula.

O caráter polissêmico do conceito de disrupção escolar deriva da diversidade de normas, regras e valores postos em causa, e traduz-se nas mais diversas variedades e formas de expressão com diferentes níveis de intensidade e gravidade, acarretando consequências quer para as pessoas envolvidas, quer para a própria instituição escolar (Amado & Freire, 2002).

A disrupção escolar é concetualizada como um fator gerador do aumento do mal-estar e stress nos agentes educativos, conduzindo por exemplo, os professores a sentimentos de frustração, desânimo e até mesmo perturbações maiores do foro psicossomático (Estrela, 1994; Raposo, 2002), levando à preocupação dos pais e à insegurança dos filhos (Velez & Veiga, 2010). Muitos estudos sugerem ainda que a disrupção pode apresentar como implicações o comprometimento do desempenho académico, da adaptação às tarefas académicas, a delinquência e problemas de saúde mental na idade adulta (Bednar, Wells, & Peterson, 1989; Caldeira, Rego, & Condessa, 2007; Estrela, 2002; Veiga, 2007). Já em 1984, Lawerece e colaboradores verificaram que a disrupção escolar apresentava consequências prejudiciais para os alunos com comprometimento das atividades escolares, para os professores que, pelas sucessivas interrupções da aula para repreensão dos alunos, viam a sua tarefa de ensinar dificultada, e para os restantes alunos cuja aprendizagem ficava igualmente prejudicada.

Jesus (1996) e Amado (2005) acrescentam que a existência de comportamentos disruptivos irá afetar o clima propício ao ensino e à aprendizagem, uma vez que as atividades na sala de aula serão perturbadas pelo(s) aluno(s) através de ruídos despropositados, movimentações sem autorização, participação descontextualizada, uso de linguagem impropria, agressões verbais e físicas quer a colegas e professores e ao não cumprimento de regras estabelecidas hierarquicamente.

As implicações dos comportamentos disruptivos variam em função da severidade das ocorrências e criam, muitas vezes, a rotulação desnecessária e errada dos alunos, comportando riscos para o desenvolvimento da personalidade dos alunos, originando a sua resignação ou revolta (Delgado & Caeiro, 2005).

### 1.4 Disrupção escolar: Relação com o rendimento escolar

Da literatura científica ressalta a importância do rendimento escolar nos comportamentos em sala de aula (Finn, Fish, & Scott, 2008; Lopes, 2013; Taylor, Hasselbring, & Williams, 2001; Witt, VanDerHeyden, & Gilbertson, 2004).

Tal como o conceito de disrupção escolar, também o de rendimento escolar parece tratar-se de um construto de difícil definição. Associado com o rendimento escolar dos alunos, surgem os conceitos de sucesso e de insucesso. Enquanto que o sucesso escolar é representado como a relação entre o que os alunos pretendem atingir e aquilo que realmente conseguem (Santiago, Tavares, & Gonçalves, 2001), o insucesso escolar é caracterizado pelo baixo rendimento escolar dos alunos e pela sua incapacidade de alcançar os objetivos desejáveis (Silva & Duarte, 2012). Almeida, Canelas, Rosário, Nuñez e González-Pienda (2005) referem que a associação, outrora realizada, entre o (in)sucesso académico e as teorias baseadas na inteligência não se revelam tão lineares atualmente, na medida em que nem todos os bons alunos têm boas competências cognitivas e nem todos os maus alunos têm défices cognitivos. Já na década de 90, Sprinthall e Sprinthall (1993) referiam a existência de alunos que embora possuam as capacidades necessárias para aprender, obtêm um rendimento académico baixo.

O conceito de rendimento escolar surge frequentemente associado aos resultados escolares dos alunos, destacando-se como os indicadores mais comuns deste construto, as classificações obtidas pelos alunos no final dos períodos letivos a cada disciplina (Henriques, 2009; Rosário et al, 2016; Borba & Marin, 2017; Souza & Tomaz, 2018), as retenções (Paiva & Lourenço, 2010; Rodrigues, Alçada, Calçada, & Mata, 2017; Rosário et al., 2016) e o abandono escolar (Archambault, Janosz, Fallu, & Pagani, 2009). Denota-se nos diversos estudos sobre o rendimento escolar que as classificações escolares são um indicador recorrente, sugerindo tratar-se de uma variável multicritério, influenciada não só pelos conhecimentos e competências específicos de cada aluno, mas também pelo modo como estes se envolvem, comportam e se relacionam em contexto de sala de aula e investem em contexto extraescolar (Cruz, 2006; Trautwein & Koller, 2003). Também se denota a existência de alguns estudos que recorrem à utilização de medidas standardizadas para avaliar as competências de leitura, de escrita, de linguagem e de matemática (Pace, Alper, Burchinal, Golinkoff, & Hirsh-Pasek, 2019).

Barroso e Rita (2017) referem que, mais recentemente, e para estudar o desempenho escolar, surgiu uma nova variável, a qualidade de sucesso, caracterizada pela percentagem média de positivas obtidas pelos alunos ou, inversamente, pelo número de negativas obtidas pelos alunos. Este indicador retoma uma conceção já utilizada anteriormente, relacionada com o insucesso parcial ou global. Enquanto que o primeiro revela os maus resultados numa disciplina ou área, o segundo revela um rendimento abaixo do esperado em várias áreas que podem levar à retenção do aluno (Mendonça, 2007).

No presente estudo adotaram-se como indicadores do rendimento escolar, o número de retenções dos alunos, as classificações obtidas nas diferentes disciplinas e o número de negativas obtidas.

A existência de uma multiplicidade de factores relacionados não só com o aluno, mas também com o ensino e os contextos nos quais está inserido parecem condicionar o rendimento escolar. Marchesi e Gil (2004) sugerem que o rendimento escolar só poderá ser explicado por um modelo multidimensional que tenha em linha de conta os factores sociais e familiares, o sistema educativo e da escola, o tipo de ensino e a motivação do aluno para aprendizagem.

No que concerne aos factores sociais e familiares, o número de irmãos e a educação em contexto familiar são relevantes para um bom rendimento escolar (Grolniky, Benjet, Kurowski, & Apotoleris, 1997; Formiga & Meneses, 1999). No que diz respeito ao sistema educativo e à escola, vários estudos em escolas básicas analisaram o tipo de relação entre o professor e os alunos, demonstrando que alunos com bom relacionamento com os seus professores obtiveram melhor rendimento escolar (Birch & Ladd, 1996; Chalita, 2000; Pianta, 1999). No que concerne a características individuais, têm sido enumerados o ritmo de aprendizagem, os interesses e aptidões específicos, a idade e a existência de problemas internalizados ou externalizados de comportamento, como variáveis condicionantes do desempenho académico (Borba & Marin, 2017; Henriques, 2009).

A literatura sobre a relação entre disrupção escolar e rendimento escolar tem vindo a sugerir que alunos com um elevado rendimento académico raramente perturbam as aulas, ao contrário do que acontece com alunos com baixo desempenho escolar (Finn, Fish, & Scott, 2008; Lopes, 2013). Em contrapartida, os alunos com comportamentos

perturbadores tendem a apresentar resultados baixos nos testes escolares e elevadas taxas de retenção (Finn, Fish, & Scott, 2008).

A retenção escolar é considerada uma medida do sistema educativo e resulta da avaliação da relação do sucesso e insucesso dos programas escolares apresentados num determinado ano curricular, em relação aos padrões esperados e estabelecidos (Rebelo, 2009). Renca (2008) desenvolveu um estudo com alunos entre o 7º e o 12º ano em que verificou níveis mais elevados de comportamentos disruptivos em turmas com mais alunos repetentes. No seu estudo com alunos do 3º ciclo, também Paiva e Lourenço (2010) revelam que existe uma maior disrupção em alunos com mais reprovações. Mais recentemente, num estudo realizado por Jorge (2016) com 211 alunos do 3º Ciclo do Ensino Básico, encontraram-se correlações positivas e estatisticamente significativas entre o número de retenções e os comportamentos delinquentes. Por outro lado, verificou-se que quando o número de retenções aumentava, os níveis de autoestima e resiliência diminuía. Deste modo, a reprovação não constitui somente em si própria uma oportunidade de melhoria, acarretando consigo um efeito negativo ao nível do desempenho e dos comportamentos dos alunos. Estes efeitos podem traduzir-se num desenquadramento do aluno face à turma e numa baixa autoestima, que por sua vez dificultará a aprendizagem e potenciará novos comportamentos de indisciplina (CNE, 2015). Já em 1983, Mendler e Curwin sugeriam que os alunos com retenções têm respostas mais agressivas, por forma a serem reconhecidos não pela sua incapacidade, mas pela sua indisciplina.

Variados estudos têm demonstrado a existência de uma relação entre o rendimento escolar e o comportamento dos alunos na sala de aula (Gequelin & Carvalho, 2007; Marturano & Loureiro, 2003; Paiva & Lourenço, 2010; Pereira, Cia, & Barham, 2008; Senos & Diniz, 1998), evidenciando a existência de uma relação forte e negativa entre as variáveis. Estando a disrupção escolar relacionada com o insucesso escolar, Senos e Diniz (1998) referem que nem sempre os problemas comportamentais são fruto de resultados escolares baixos. Gonçalves (2009) elaborou um estudo com o objetivo de analisar os comportamentos disruptivos na sala de aula em alunos do 7º e 8º ano. Neste estudo verificou-se que o número de comportamentos disruptivos aumentava perante desempenhos mais baixos. A autora verificou ainda um elevado número de comportamentos disruptivos se aos baixos desempenhos surgissem associadas

dificuldades de aprendizagem (Gonçalves, 2009). A literatura ressalva, assim, uma ocorrência entre comportamentos indisciplinados e as dificuldades de aprendizagem (Bandeira, Rocha, Souza, Del Prette, & Del Prette, 2006; Ferreira & Marturano, 2002; Marinho, 2003; Marturano, Linhares, & Loureiro, 2004; Medeiros, Loureiro, Linhares, & Marturano, 2000; Paiva & Lourenço, 2010).

O insucesso escolar, especialmente se repetido, poderá ser visto como um fator de indisciplina (Amado, 1991, 2001; Lopes, 1998), pois é causador de frustrações e de impotência, compensado muitas das vezes por comportamentos disruptivos dos alunos. No entanto, a prevalência da disrupção escolar nas salas de aula pode igualmente causar danos às aprendizagens dos alunos, conduzindo a uma redução do rendimento escolar (Caldeira, Rego, & Condessa, 2007; Gequelin & Carvalho, 2007; Gonçalves, 2009).

## **Disrupção Escolar e Rendimento Escolar:**

Um estudo com alunos do 3º CEB

---

PARTE II. ESTUDO EMPÍRICO

---

## **2.1 Objetivos do estudo**

Neste estudo pretende-se caracterizar a disrupção escolar professada pelos alunos e avaliar se estas perceções variam em função do rendimento escolar atual e da existência de retenções escolares. A disrupção escolar é, neste estudo, avaliada através da distração-transgressão, agressão aos colegas e agressão à autoridade escolar. Este trabalho será guiado por duas questões de investigação:

- 1) Como percecionam os alunos do 7.º ano os seus comportamentos disruptivos?
- 2) Qual a relação entre a perceção sobre os comportamentos disruptivos dos alunos e o seu rendimento escolar?

Em função das questões de investigação e dos objetivos do estudo foram definidas as seguintes hipóteses:

Hipótese 1 - Há diferenças estatisticamente significativas na transgressão de normas em função do género.

Hipótese 2 - Há diferenças estatisticamente significativas na agressão aos colegas em função do género.

Hipótese 3 - Há diferenças estatisticamente significativas na agressão à autoridade escolar em função do género.

Hipótese 4 - Há diferenças estatisticamente significativas na distração-transgressão em função dos resultados escolares dos alunos.

Hipótese 5 - Há diferenças estatisticamente significativas na agressão aos colegas em função dos resultados escolares dos alunos.

Hipótese 6 - Há diferenças estatisticamente significativas na agressão à autoridade escolar em função dos resultados escolares dos alunos.

Hipótese 7 - Há diferenças estatisticamente significativas na distração-transgressão em função do número de negativas dos alunos.

Hipótese 8 - Há diferenças estatisticamente significativas na agressão aos colegas em função do número de negativas dos alunos.

Hipótese 9 - Há diferenças estatisticamente significativas na agressão à autoridade escolar em função do número de negativas dos alunos.

Hipótese 10 - Há diferenças estatisticamente significativas na distração-transgressão em função das retenções escolares dos alunos.

Hipótese 11 - Há diferenças estatisticamente significativas na agressão aos colegas em função das retenções escolares dos alunos.

Hipótese 12 - Há diferenças estatisticamente significativas na agressão à autoridade escolar em função das retenções escolares dos alunos.

## 2.2 Participantes

Participaram neste estudo 201 alunos do Distrito do Porto, com idades compreendidas entre os 12 e os 16 anos de idade ( $M=12.75$ ;  $DP = .89$ ), que frequentavam no ano letivo 2017/18, o 7.º ano de escolaridade. Os participantes encontram-se distribuídos de forma equitativa em termos de género, sendo 101 alunos do género masculino e 100 do género feminino (cf. Tabela 1).

Tabela 1. Distribuição dos alunos por género e idade

	Idade	
	M	DP
Masculino	12.84	.94
Feminino	12.65	.83

No que se refere às habilitações literárias dos pais e das mães dos alunos, foi possível verificar que o Ensino Secundário é o nível de escolaridade prevalecente nas mães dos alunos, sendo que nos pais, os níveis de escolaridade mais frequentes são o 3.º CEB e o Ensino Secundário.

Tabela 2. Habilitações literárias dos pais e mães dos participantes

	Mãe		Pai	
	N	%	N	%
1.º CEB	16	8.4	20	10.8
2.º CEB	29	15.2	37	20.0
3.º CEB	45	23.6	48	25.9
Ensino Secundário	57	29.8	48	25.9
Ensino Superior	44	23.0	32	17.3

## **2.3 Medidas**

### *Questionário Sociodemográfico*

O Questionário Sociodemográfico teve como objetivo recolher informações sociodemográficas e académicas sobre os sujeitos que fizeram parte do estudo: género, idade, ano de escolaridade, classificações obtidas no final do 2º período, número de negativas obtidas no final do 2º período, número de retenções e habilitações do pai e da mãe.

### *Escala de disrupção escolar professada pelos alunos – EDEP (Veiga, 1990)*

Esta escala tem por objetivo avaliar o grau de disrupção escolar que os alunos atribuem a si próprios. Constituída por 16 itens distribuídos por três dimensões: (1) “Distração-Transgressão” (DT), onde se incluem os itens referentes a distrações e esquecimentos, a uma falta de envolvimento pelas aulas e pela escola, abrangendo ainda absentismo escolar (itens 4, 8, 9, 12, 13 e 14); (2) “Agressão aos Colegas” (AC), onde constam os itens com conteúdos agressivos dirigidos aos pares (itens 1, 2, 3, 15 e 16), e; (3) “Agressão à Autoridade Escolar” (AAE), que engloba os itens que compreendem comportamentos escolares provocatórios, em que se destacam a agressão física ou verbal dirigida aos professores e a destruição de material escolar (itens 5, 6, 7, 10 e 11) (Veiga, 2007). É uma escala de tipo Likert de 6 pontos, em que os alunos assinalam a resposta a cada item de acordo com o seu grau de concordância (em que 1 se refere a “completamente em desacordo” e 6 a “completamente de acordo”). As pontuações superiores correspondem a uma maior disrupção escolar. Os valores de consistência interna das escalas variam entre .66 e .88.

### *Rendimento escolar*

O rendimento escolar foi avaliado de acordo com três indicadores.

Um primeiro indicador relacionou-se com a média das classificações escolares dos alunos, obtidos no final do 2.º período, do ano letivo 2017/18. Estes resultados são obtidos numa escala de 1 a 5 para as disciplinas de Português, Matemática, Inglês, História, Geografia, Ciências Naturais, Físico-Química, Educação Física e Educação Visual.

Um segundo indicador relacionou-se com o número de negativas obtidas pelos alunos, no final do 2.º período, do ano letivo 2017/18. O número de negativas engloba as classificações de 1 e 2 valores a cada disciplina.

Como terceiro indicador foi utilizado o número de retenções dos alunos ao longo do percurso escolar.

### 2.4 Procedimentos

O processo de recolha de dados decorreu no ano letivo 2017/2018, com a colaboração dos estabelecimentos de ensino com 3.º CEB. Após a obtenção das autorizações necessárias para o desenvolvimento do estudo, foi entregue o consentimento informado aos encarregados de educação. No sentido de garantir a confidencialidade e anonimato dos dados, a cada participante foi atribuído um código de identificação.

A aplicação das provas foi efetuada de modo coletivo, em sala de aula, num só momento para cada turma, num horário definido em colaboração com o Diretor de Turma. Existiu o consentimento de todos os alunos e encarregados de educação implicados no estudo. A aplicação das provas foi precedida de um esclarecimento sobre as tarefas a realizar e teve um tempo médio de trinta minutos por turma.

### 2.5 Análises Estatísticas

A caracterização dos participantes envolveu o recurso à estatística descritiva. Previamente à verificação empírica das hipóteses construídas, procedeu-se à análise dos pressupostos subjacentes às análises estatísticas a realizar, face aos objetivos definidos. Considerando que os testes de normalidade indicaram uma distribuição não normal dos resultados para as diferentes variáveis em estudo, a verificação das diferentes hipóteses foi realizada com recurso a estatística não paramétrica. A comparação das variáveis em função do género foi efetuada recorrendo ao teste não paramétrico *Mann-Whitney*. As restantes análises, que envolveram estudos de diferença de médias foram realizadas através de testes não paramétricos *Kruskal-Wallis*. Todos os procedimentos estatísticos foram realizados com o recurso ao programa estatístico IBM SPSS para o Windows, versão 23.

## 2.6 Resultados

A apresentação dos resultados foi organizada em função dos objetivos e hipóteses definidos para este estudo. A disrupção escolar professada pelos alunos foi analisada através de três subescalas: Distração-Transgressão (DT), Agressão aos Colegas (AC) e Agressão à Autoridade Escolar (AAE).

O rendimento escolar foi avaliado através da média das classificações obtidas pelos alunos no final do 2.º período, o número de negativas obtidas nestas classificações e o número de retenções obtidas até ao momento pelos alunos. A tabela 3 descreve os resultados obtidos pelos alunos das variáveis associadas ao rendimento escolar e à disrupção escolar.

Tabela 3. Estatística descritiva associada à disrupção escolar e ao rendimento escolar

	M	DP	Min	Máx
Média Classificações Escolares	3.31	.77	1.43	5.00
Negativas obtidas	1.60	2.58	0.00	10.00
Retenções	.39	.73	0.00	3.00
Distração-Transgressão (DT)	11.70	4.43	6.00	32.00
Agressão aos Colegas (AC)	6.97	2.54	5.00	18.00
Agressão à Autoridade Escolar (AAE)	5.42	2.17	5.00	30.00

A análise da tabela 3 sugere que os alunos apresentam, em média, classificações positivas no final do 2.º período ( $M = 3.31$ ,  $DP = .77$ ), com uma média de negativas de 1.60 ( $DP = 2.58$ ). Analisando a dispersão dos resultados, constata-se que o número de negativas é a variável com maior variabilidade, existindo 3 alunos com 10 negativas e 106 alunos sem nenhuma negativa no 2.º período. Relativamente ao número de retenções, verifica-se que oscilam entre nenhuma retenção e três retenções, verificando-se que num total de 202 alunos, 21 apresentam duas ou três retenções, 31 alunos já ficaram retidos uma vez, e os restantes nunca ficaram retidos. A análise das dimensões relacionadas com a disrupção escolar, permite evidenciar que os resultados médios são superiores na dimensão distração-transgressão ( $M = 10.70$ ,  $DP = 4.43$ ), seguidos da dimensão agressão

## Disrupção Escolar e Rendimento Escolar:

Um estudo com alunos do 3º CEB

aos colegas ( $M = 6.97$ ,  $DP = 2.54$ ) e, por fim, da dimensão agressão à autoridade escolar ( $M = 5.42$ ,  $DP = 2.17$ ).

No sentido de perceber se há diferenças de género ao nível da disrupção escolar, efetuaram-se testes não paramétricos de *Mann-Whitney* (cf. Tabela 4).

Tabela 4. Disrupção escolar em função do género dos alunos

	Alunas			Alunos			U	P
	M	Med.	Amp.	M	Med.	Amp.		
DT	11.38	11.00	6-26	12.02	12.00	6-32	5273.50	n.s.
AC	6.64	6.00	5-17	7.30	6.00	5-18	5628.50	n.s.
AAE	5.44	5.00	5-30	5.41	5.00	5-19	5204.00	n.s.

Através dos testes de diferenças de médias verificou-se que não existem diferenças estatisticamente significativas ( $p > .05$ ) nas diferentes dimensões da disrupção escolar em função do género dos alunos. Rejeitam-se as hipóteses 1, 2 e 3.

Tabela 5. Diferenças de médias entre as variáveis associadas à disrupção escolar e a médias das classificações escolares

	Classificações entre 0 e 2.86			Classificações entre 2.87 e 3.14			Classificações entre 3.15 e 5			KW	gl	P
	M	Med.	Amp.	M	Med.	Amp.	M	Med.	Amp.			
DT	13.97	14.00	6-32	12.93	13.00	6-21	10.24	10.00	6-23	27.77	2	.001
AC	8.03	7.00	5-17	7.50	7.00	5-13	6.20	5.00	5-18	26.16	2	.001
AAE	5.57	5.00	5-19	5.71	5.00	5-13	5.11	5.00	5-7	5.74	2	n.s.

No sentido de verificar se a disrupção escolar varia em função das classificações escolares, começou-se por recodificar a variável “classificações escolares”. Foi criada uma nova variável, nominal, com três categorias, em função dos percentis obtidos (P25, P50 e P75): 1 – valores entre 0 e 2,86; 2 – valores entre 2,87 e 3,14; 3 – valores superiores a 3,15. Para testar as hipóteses 4, 5 e 6 realizaram-se testes não paramétricos *Kruskal-Wallis* (cf. Tabela 5).

## Disrupção Escolar e Rendimento Escolar:

Um estudo com alunos do 3º CEB

Os testes *Kruskal-Wallis* mostraram que há um efeito das classificações escolares na distração-transgressão ( $KW(2) = 27.77, p < .001$ ), e na agressão a colegas ( $KW(2) = 26.16, p < .001$ ). Análises comparativas, após ajustamento pela correção Bonferroni, permitem constatar a existência de uma evidência forte ( $p < 0.001$ ) relativa à diferença entre o grupo de alunos com classificações mais elevadas e o grupo de alunos com classificações mais baixas, no que concerne a distração e transgressão de normas e a agressão a colegas. Os resultados sugerem que os alunos com classificações mais baixas (P25) tendem a perceberem que transgridem mais as normas e que apresentam mais comportamentos de agressão a pares do que os alunos com resultados mais elevados (P75). Confirmam-se, deste modo, as hipóteses 4 e 5 e rejeita-se a hipótese 6.

Com o objetivo de testar as hipóteses 7, 8 e 9 e verificar se a disrupção escolar varia em função do número de negativas obtido pelos alunos, começou-se por recodificar a variável “número de negativas”. Foi criada uma nova variável, nominal, com três categorias, em função dos percentis obtidos (P25, P50 e P75): 1 – valores até uma negativa; 2 – valores entre 2 e 5 negativas; 3 – valores superiores a 6 negativas. Para testar estas hipóteses realizaram-se testes não paramétricos *Kruskal-Wallis* (cf. Tabela 6).

Tabela 6. Diferenças de médias entre as variáveis associadas à disrupção escolar e o número de negativas

	Uma negativa			2 a 5 negativas			Mais de 6 negativas			KW	gl	P
	M	Med.	Amp.	M	Med.	Amp.	M	Med.	Amp.			
DT	10.66	10.00	6-26	13.81	14.00	6-22	15.24	15.00	6-32	27.99	2	.001
AC	6.43	5.50	5-18	8.16	7.00	5-16	8.41	8.00	5-17	26.29	2	.001
AAE	5.28	5.00	5-30	5.92	5.00	5-19	5.50	5.00	5-10	9.09	2	.05

Os testes *Kruskal-Wallis* realizados mostraram que há um efeito do número de negativas dos alunos na distração-transgressão ( $KW(2) = 27.99, p < .001$ ), na agressão a colegas ( $KW(2) = 26.29, p < .001$ ) e na agressão à autoridade escolar ( $KW(2) = 9.09, p < .05$ ). Os testes *post hoc*, após ajustamento pela correção Bonferroni, permitem constatar a existência de diferenças estatisticamente significativas entre o grupo de alunos

## Disrupção Escolar e Rendimento Escolar:

Um estudo com alunos do 3º CEB

com menos negativas, dos restantes grupos de alunos, na distração-transgressão de normas ( $p < .001$ ) e na agressão a colegas ( $p < .001$ ). Estes dados sugerem que os alunos sem negativas ou com uma negativa (P25) tendem perceber uma menor probabilidade de adotarem comportamentos de distração/transgressão de regras e de agressão a pares. Não se encontram diferenças nestas duas dimensões de disrupção escolar entre os alunos distribuídos nos percentis 50 e 75.

Verifica-se ainda a existência de diferenças estatisticamente significativas entre o grupo de alunos com menos negativas (P25) e o grupo de alunos com 2 a 5 negativas (P50), na dimensão relacionada com a agressão à autoridade escolar ( $p < 0.05$ ). Alunos sem negativas ou com uma negativa parecem perceber que adotam menos comportamentos provocatórios face à autoridade escolar do que os alunos com 2 a 5 negativas. Confirmam-se as hipóteses 7, 8 e 9.

De modo a verificar se a disrupção escolar varia em função do número de retenções dos alunos, começou-se por recodificar a variável “número de retenções”. Foi criada uma nova variável, nominal, com três categorias: 0 retenções; 1 retenção; 2 ou mais retenções. Para testar esta hipótese realizaram-se os testes não paramétricos *Kruskal-Wallis*.

Tabela 7. Diferenças de médias entre as variáveis associadas à disrupção escolar e o número de retenções

	Sem retenções			Uma retenção			Duas ou mais retenções			KW	gl	p
	M	Med.	Amp.	M	Med.	Amp.	M	Med.	Amp.			
DT	11.07	10.00	6.23	13.32	13.00	6-26	14.35	15.00	6-32	10.17	2	.01
AC	6.51	6.00	5-18	8.16	7.00	5-17	8.47	8.00	5-16	15.81	2	.001
AAE	5.16	5.00	5-13	6.16	5.00	5-30	6.19	5.00	5-19	10.08	2	.01

Os testes de diferenças de médias realizados (cf. Tabela 7) mostraram que há um efeito do número de retenções dos alunos na distração-transgressão ( $KW(2) = 10.17$ ,  $p < .01$ ), na agressão a colegas ( $KW(2) = 15.81$ ,  $p < .001$ ) e na agressão à autoridade escolar ( $KW(2) = 10.08$ ,  $p < .01$ ). Os testes *post hoc*, após ajustamento pela correção Bonferroni,

permitem constatar: i) a existência de diferenças estatisticamente significativas entre o grupo de alunos sem retenções, dos restantes grupos de alunos, na dimensão agressão a colegas ( $p < .05$ ). Estes dados sugerem que os alunos sem retenções tendem a perceberem menor probabilidade de adotarem comportamentos agressivos contra os pares; ii) a existência de diferenças estatisticamente significativas entre o grupo de alunos sem retenções e o grupo de alunos com uma retenção, nas dimensões relacionadas com a distração-transgressão de normas ( $p < .05$ ) e a agressão à autoridade escolar ( $p < .05$ ). Alunos sem retenções parecem perceberem apresentar menos comportamentos de desafio à autoridade e a transgredir menos regras do que os alunos com uma retenção. Confirmam-se as hipóteses 10, 11 e 12.

### 2.7 Discussão dos resultados

A presente investigação procurou analisar e explorar o conceito de disrupção escolar do ponto de vista dos alunos, ou seja, a disrupção escolar professada. Para tal considerou-se ser o final do 2º período o momento mais oportuno para a recolha dos dados, por forma a não causar constrangimentos quer ao ensino, quer à aprendizagem dos alunos.

Tendo como objetivo principal a avaliação da disrupção escolar de alunos do 3º CEB, mais especificamente de alunos do 7º ano de escolaridade, surgiu acoplado um outro objetivo, o de analisar a relação entre a disrupção e o rendimento escolar. A preocupação com os fenómenos de indisciplina no 3º CEB, designadamente em Portugal, parece estar associada ao maior número de ocorrências de disrupção escolar nestes anos de escolaridade (Jesus, 2014; Paiva & Lourenço, 2010; Soares, 2017; Tavares, 2018). O interesse pelos alunos do 7º ano é justificado, e corroborado por outros estudos, que sugerem que este ano letivo é mais propício a ocorrências de disrupção escolar devido à transição de ciclo, ao aumento do número de disciplinas e também em virtude de questões desenvolvimentais (Freire, 2001; Marques, 2014; Tavares, 2018).

O primeiro objetivo permitiu avaliar a perceção dos alunos sobre a disrupção escolar, de acordo com três dimensões: distração-transgressão de normas, agressão aos colegas e agressão à autoridade escolar (Veiga, 1990). Neste estudo constatou-se que os valores nas diferentes escalas da EDEP se situam abaixo do ponto médio, sugerindo que

os alunos se consideram, em geral, bem-comportados. Estes resultados foram igualmente encontrados noutros estudos, como o de Fernandes, Caldeira e Veiga (2014), realizado com 195 alunos do 7.º ano de escolaridade, no estudo de Soares (2014), com 391 alunos do 2.º e 3.º CEB, e no estudo de Marques (2014), com 147 alunos do 3.º CEB.

Os comportamentos disruptivos mais percebidos pelos alunos foram os de distração-transgressão, seguidos dos comportamentos de agressão aos colegas e posteriormente dos comportamentos de agressão à autoridade escolar. Estes resultados vão de encontro aos resultados encontrados nos estudos de Veiga (2007; 2008), Soares (2014) e Marques (2014) que referem como sendo as transgressões de normas um dos comportamentos mais manifestados pelos alunos e os comportamentos de desafio à autoridade como sendo os menos frequentes. Estes resultados, sem disrupção grave e incidência em comportamentos de desatenção e distração têm vindo a ser encontrados na literatura (Fernandes, Caldeira, & Veiga, 2014).

A caracterização da disrupção escolar envolveu ainda a análise desta dimensão em função do género. Os resultados permitiram verificar que não existem diferenças estatisticamente significativas entre os géneros no que se refere às perceções dos alunos sobre disrupção escolar. Estes resultados são similares aos encontrados no estudo de Fernandes, Caldeira e Veiga (2014), no qual constataram não existirem diferenças entre géneros quanto aos resultados na disrupção professada.

Em contrapartida, existem estudos que evidenciam a existência de diferenças de género na perceção dos alunos sobre a disrupção escolar. Por exemplo, Veiga (2012) analisou as diferenças de médias nas dimensões de disrupção escolar professada pelos alunos e constatou que as mesmas se apresentavam mais elevadas, com significância estatística, nos sujeitos do género masculino. O mesmo autor interpretou estes resultados como consequência da permissividade da cultura tradicional com os rapazes, sendo expectável a existência de comportamentos insubordinados e agressivos no género masculino. Também nos estudos de Lourenço e Paiva (2004) e Paiva e Lourenço (2010) se tinha encontrado evidência de uma disrupção superior nos sujeitos do género masculino.

A existência de resultados contraditórios pode relacionar-se com características dos participantes dos diferentes estudos, com a idade dos sujeitos, com o momento socio-

histórico em que as investigações decorreram e com a implementação de medidas de promoção da igualdade de género.

Os resultados encontrados, que evidenciam a ausência de diferenças entre rapazes e raparigas em termos de disrupção escolar professada, podem suscitar a reflexão sobre a mais valia das práticas de educação para a cidadania e de igualdade de género, que têm vindo a ser implementadas no país (Fernandes, Caldeira, & Tiago, 2013), sendo cada vez mais valorizados diferentes padrões emocionais e comportamentais, independentemente do género dos sujeitos (Alves, 2006; Zakriski, Wright, & Underwood, 2005).

Relativamente ao segundo objetivo do estudo, começou por se analisar o rendimento escolar dos participantes. Os alunos apresentam uma média de classificações escolares positiva e, em contrapartida, uma média reduzida de negativas às diferentes disciplinas. No entanto, verifica-se que a dispersão de resultados é elevada em relação ao número de negativas obtidas. No que se refere ao número de retenções, os resultados encontrados evidenciam que até ao 7.º ano 52 alunos já ficaram retidos pelo menos uma vez. Estes resultados chamam a atenção para a retenção ser cada vez mais frequente em anos mais precoces, dado que a investigação tem demonstrado que, quanto mais cedo se inicia a retenção, maior a probabilidade de o percurso escolar ser marcado pelo desinvestimento e, eventual, abandono escolar (Pagani, Tremblay, Vitaro, Boulerice, & McDuff, 2001).

Corroborando as ideias de Veiga (1995), Finn, Fish e Scott (2008), Lopes (2013) e Jorge (2006) sobre a indiscutibilidade da relação entre o rendimento escolar e o comportamento disruptivo, o presente estudo contribui com a evidência de que os alunos com classificações escolares mais baixas, comparativamente aos alunos com resultados mais elevados, tendem a perceber transgredir mais as normas e adotarem mais comportamentos de agressão a pares. Estes resultados permitem confirmar as hipóteses 4 e 5 e vão ao encontro do estudo de Veiga (2012) no qual se verificou que quanto mais baixos eram os resultados académicos dos alunos, mais elevado era o nível de disrupção escolar professada. Nesta sequência, estudos correlacionais, como o de Paiva e Lourenço (2010) evidenciam também uma relação estatisticamente significativa, de impacto negativo, entre os comportamentos disruptivos dos alunos e as suas classificações escolares, encontrando-se ainda uma relação negativa entre o desempenho académico dos alunos e os comportamentos manifestados em sala de aula (Gonçalves, 2009; Marturano

& Loureiro, 2003; Paiva e Lourenço, 2010). Também no estudo de Soares (2014) com 391 alunos do 2.º e 3.º CEB se verificou a existência de uma correlação estatisticamente significativa, moderada e negativa, entre os resultados da disrupção escolar professada pelos alunos e a média de resultados escolares. Resultados similares foram ainda encontrados no estudo de Jesus (2014) com 147 alunos do 3.º CEB, em que se evidenciou uma correlação negativa, significativa e moderada entre estas variáveis.

Nas análises realizadas verificou-se que não havia diferenças estatisticamente significativas entre as perceções dos alunos face à agressão à autoridade escolar em função dos percentis de rendimento escolar definidos, rejeitando-se a hipótese 6. Estes resultados podem ser explicados pela reduzida variabilidade existente entre os grupos de alunos distribuídos pelos percentis. Podem ainda ser explicados pelo modelo concetual de Amado e Freire (2009), segundo o qual se tratam de ocorrências mais disruptivas, mas menos frequentes nos contextos escolares. Aliás Lopes (2013) evidencia que em Portugal são praticamente inexistentes atos graves de agressão.

No presente estudo constatou-se igualmente que os alunos sem negativas ou com uma negativa tendem a perceber uma menor probabilidade de adotarem comportamentos de distração/transgressão de regras e de agressão a pares. Verifica-se ainda que os alunos sem negativas ou com uma negativa parecem perceber que adotam menos comportamentos provocatórios face à autoridade escolar do que os alunos com 2 a 5 negativas. Estes resultados são inovadores, já que começam a emergir estudos com esta variável e com a sua relação com a disrupção escolar. Confirmam-se, deste modo, as hipóteses 7, 8 e 9, pelo que se torna relevante refletir sobre o modo como os alunos efetuam as aprendizagens ao longo de cada ano letivo. Embora a média das classificações possa ser positiva, os resultados do presente estudo sugerem que a existência de mais do que uma negativa aumenta a perceção sobre a probabilidade de ocorrerem mais comportamentos disruptivos. Os resultados sugerem ainda a necessidade de, a todo o momento, se ir ao encontro dos interesses, competências e necessidades dos alunos, respeitando o seu ritmo de aprendizagem, de modo a reduzir a discrepância entre aquilo que se espera que os alunos devem desempenhar e o que de facto conseguem realizar (Pereira et al., 2018).

A análise destas hipóteses permitiu também verificar que não havia diferenças entre os grupos de alunos dos percentis 50 e 70, ou seja, dos alunos com mais do que uma

negativa, em relação à sua percepção sobre a distração/transgressão de normas e a agressão a pares. Estes resultados podem evidenciar que a existência de duas ou de muitas negativas pode acarretar o desenvolvimento de sentimentos de desânimo e, conseqüentemente, implicar um menor envolvimento com a escola (Gandra, 2019) e manutenção de comportamentos disruptivos, fortalecendo um ciclo de insucesso e disrupção. Aliás, Veiga (2012) sugere que, em situações de insucesso, muitas vezes as respostas dos professores aos comportamentos disruptivos dos alunos, associados a desinteresse, distrações e transgressões, originam processos disciplinares e conseqüentes reações disruptivas dos alunos.

Na presente investigação e pela análise da relação entre a disrupção e as retenções escolares verifica-se que os alunos sem retenções tendem a perceberem apresentar menor probabilidade de adotarem comportamentos agressivos contra os pares, bem como tendem a parecerem perceberem apresentar menos comportamentos de desafio à autoridade e a transgredir menos regras do que os alunos com uma retenção. Estes resultados permitem confirmar as hipóteses 10, 11 e 12 e vão de encontro aos existentes na literatura (Jorge, 2016; Paiva & Lourenço, 2012; Renca, 2008; Rosário et al., 2005), sendo evidente que os alunos retidos, uma ou mais vezes, percebem-se como adotando mais comportamentos disruptivos. Lourenço e Paiva (2004) verificaram que os alunos com mais retenções apresentavam maiores probabilidades de manifestarem comportamentos disruptivos. Noutro estudo (Jorge, 2016), de natureza correlacional, encontraram-se correlações positivas e estatisticamente significativas entre o número de retenções e os comportamentos delinquentes dos alunos. Renca (2008) verificou ainda níveis mais elevados de comportamentos disruptivos em turmas do 7.º ano, com maior número de alunos repetentes. Os resultados encontrados contribuem para o corpo de investigação que tem vindo a sugerir que a retenção não deve ser uma medida educativa, já que os seus efeitos podem ser mais negativos e prejudiciais aos alunos, do que positivos (Gandra, 2019; Hughes, Cao, West, Smith, & Cerda, 2017; Mainardes, 2002; Schnurr, Kundert, & Nickerson, 2009; Veiga et al., 2009).

## **Disrupção Escolar e Rendimento Escolar:**

Um estudo com alunos do 3º CEB

---

PARTE III. CONCLUSÃO

---

O ponto de partida para a realização deste estudo, relacionado com a temática da disrupção escolar, teve na sua génese, dois motivos. Um, que permitisse encontrar mais respostas para a prática da psicologia em contexto escolar, analisando um conjunto de fatores associados ao aparecimento e desenvolvimento dos comportamentos disruptivos das crianças e jovens na escola; outro, mais geral, relacionado com as preocupações políticas, sociais e educativas que tais comportamentos poderão acarretar. Contudo, neste estudo, foi dada mais ênfase às preocupações educativas uma vez que, tal como refere Amado (2005), os comportamentos disruptivos perturbam o processo de ensino-aprendizagem, desviando o foco de atuação da escola, que é o ensino.

A análise dos resultados encontrados no presente estudo evidencia que a maioria dos alunos tende a considerar-se bem-comportado, pese embora os comportamentos disruptivos mais percecionados pelos alunos serem os de distração-transgressão de normas. A incidência em comportamentos de desatenção e distração encontrados na literatura (Fernandes, Caldeira, & Veiga, 2014) e corroborados neste estudo parecem sugerir que estamos perante um mal menor, ou seja, a frequência e intensidade dos comportamentos disruptivos percebidos pelos alunos é reduzida. No entanto, estes resultados chamam a atenção para a necessidade de capacitar a escola, os docentes e os alunos, para que os comportamentos disruptivos não se tornem num mal maior (Lopes, 2013; Veiga, 2012).

Do ponto de vista da gestão escolar, os resultados do presente estudo apresentam implicações que parecem ter já vindo a ser promovidas pelo recente diploma governamental sobre a autonomia e flexibilidade curricular. Neste sentido, sociedade e escola estão atualmente, no nosso país, perante novos desafios decorrentes da descentralização de competências e desenvolvimento tecnológico. Deste modo, as escolas podem utilizar a autonomia que está a ser possibilitada pelo Ministério da Educação, responsabilizando-se pelas suas opções educativas, adaptadas aos seus contextos e características da comunidade escolar (Lopes, 2013). O Decreto-Lei nº 55/2018, de 6 de julho, confere assim autonomia às próprias escolas para que, em conjunto com os alunos, famílias e comunidade, se encontrem soluções adequadas aos contextos e aos seus alunos, flexibilizando o currículo e concetualizando-o como um instrumento que as escolas podem gerir e desenvolver localmente de modo que todos os alunos alcancem competências e aprendizagens essenciais.

Com este fim, as escolas dispõem atualmente de um conjunto de recursos orientadores que parecem funcionar como “puzzle” concetual para a promoção de uma escola inclusiva e promotora de melhores aprendizagens: “Aprendizagens Essenciais” (Despacho n.º 6944-A/2018, de 19 de julho), Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (Martins et al., 2017), Educação Inclusiva (Pereira et al., 2018) e Autonomia e Flexibilidade Curricular (Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 julho). Estes documentos pretendem contribuir para a organização e gestão curricular, bem como para a definição e implementação de estratégias, metodologias e procedimentos pedagógico-didáticos em cada escola, que promovam o sucesso escolar, a saúde e o bem-estar dos alunos (Martins et al., 2017). Baseiam-se em pressupostos basilares, de acordo com os quais, a participação ativa, autónoma, livre, responsável, integrada e de base humanista, implica a aquisição de competências, conhecimentos e atitudes dos seus alunos, respeitando o ritmo de aprendizagem de cada um (Martins et al., 2017; Pereira et al., 2018). Está, deste modo, aberta a possibilidade da criação de respostas contextualizadas às idiosincrasias de cada escola.

Em termos históricos, as escolas têm vindo a adotar estratégias de intervenção na disrupção escolar centradas em medidas remediativas que não assumem uma leitura ou colaboração interdisciplinar (Atkins, Hoagwood, Kutash, & Seidman, 2010). Como exemplos destas práticas, destacam-se as estratégias de punição/castigo, a psicoterapia e as *talking therapies*, que não se têm revelado eficazes no combate aos comportamentos disruptivos (Tolan & Guerra, 1994; Elliott, Hamburg, & Williams, 1998), e que apenas contribuem para a redução imediata e a curto prazo dos problemas de comportamento. A longo prazo, as ações reativas e remediativas promovem um falso sentido de segurança, reforçam comportamentos disruptivos e contribuem para a redução das oportunidades de aprendizagem (Ögülmüs, & Vuran, 2016).

Mais do que agir de forma reativa, a escola deverá agir de forma preventiva, a nível de cultura de escola e na intervenção com os alunos. A aposta numa cultura de escola numa ótica de compromisso educativo, fomenta a criação de climas cooperativos, democráticos e positivos no contexto escolar e nas salas de aula, bem como impulsiona a reflexão, a partilha de argumentos entre docentes, funcionários, pais e alunos, numa lógica de crescimento, de empatia e de resolução de problemas (Soares, 2017). Estas mudanças macroestruturais, ainda que difíceis e morosas, permitem a construção de

relações mais positivas e respeitadoras e a criação de um espaço educativo que fomente relações saudáveis e cooperativas e a efetiva participação de todos na construção de espaço mais igualitário e justo (Carvalho, Alão, & Magalhães, 2017).

A intervenção com os alunos deve assumir uma lógica universal e preventiva. A literatura tem demonstrado que o modelo de promoção de comportamentos positivos na escola (School-Wide Positive Behavior Support, SWPBS) surge como uma intervenção de caráter positivo e preventivo, eficaz e pouco dispendiosa (Ögülmüs, & Vuran, 2016; Sugai & Horner, 2002, 2006). Trata-se de uma abordagem multinível que permite responder às necessidades específicas de todos os alunos, sem perder de vista as especificidades dos contextos onde estes estão inseridos (comunidade, escola, sala de aula), advindo daí a necessidade de um trabalho colaborativo entre todos os intervenientes, orientado pela partilha de experiências e de rotinas, e pela qualidade do serviço educativo (Sugai, 2014). Este modelo possui um conjunto de estratégias a adotar segundo três níveis de intervenção, que variam de acordo com o tipo, intensidade e frequência, em função da resposta dos alunos à intervenção. Estas intervenções têm como finalidade a promoção de comportamentos positivos e a prevenção de problemas de comportamento (Ögülmüs & Vuran, 2016; Sugai, 2014; Sugai & Horner, 2006).

Também a intervenção com docentes não deve ser esquecida, quando se espera alteração de comportamentos em contexto escolar. Neste sentido, a capacitação dos docentes no que concerne a gestão e organização da sala de aula parece manter-se como uma necessidade relevante (Lopes, 2013).

Reconhecendo o contributo do presente estudo, sugere-se igualmente uma atenção especial para o rendimento escolar, enquanto uma das causas para a disrupção escolar. Esta realidade acarreta a necessidade de melhorar as aprendizagens dos alunos, investir na formação de docentes para que o ensino seja de qualidade e identificar atempadamente dificuldades de aprendizagem que possam inibir percursos de sucesso. Nos últimos anos Portugal tem assistido igualmente ao investimento neste domínio, através da criação do Programa Nacional de Promoção do Sucesso Escolar (PNPSE), bem como dos Planos Integrados e Inovadores de Combate ao Insucesso Escolar (PIICIE). Estas iniciativas têm permitido o trabalho colaborativo entre autarquias, escolas e comunidade e a construção de planos de ação estratégica, com vista à construção de respostas e soluções, à escala

local, para os problemas de aprendizagem e de integração socioeducativa evidenciados nos diferentes territórios educativos (Verdasca, 2018).

Considerando as implicações do estudo nas diferentes esferas educativas, reconhece-se igualmente a importância do psicólogo educacional enquanto recurso da escola, salientando a sua contribuição na operacionalização de objetivos estratégicos da escola e na tomada de decisões pedagógicas (DGE, 2018). O psicólogo é ainda relevante na capacitação dos profissionais que trabalham na escola, bem como na colaboração com as famílias e com os parceiros da comunidade, de como a intervir numa lógica ecológica e sustentada (Gutkin, 2012). Finalmente, o papel do psicólogo deve ainda incluir a ação direta com os alunos e, neste caso, sobressai a necessidade de investir na promoção de competências socioemocionais, na prevenção de comportamentos de risco e de violência escolar (DGE, 2018). O psicólogo deverá participar na avaliação e na planificação de intervenções de carácter preventivo e promocional, com base em evidencia científica e técnica, em conjunto com a comunidade. Esta ênfase na promoção e na prevenção faz com que o psicólogo tenha de adotar uma visão menos reducionista e descontextualizada dos problemas escolares, enquadrando-os com os contextos relevantes nos quais os alunos se inserem (Gutkin, 2012).

Apesar das contribuições do estudo para a temática da disrupção escolar, o mesmo apresenta algumas limitações. Pode-se apontar como uma limitação deste estudo o carácter meramente indicativo que as classificações de final do 2º período poderão trazer, uma vez que apenas tende a ser realizada uma avaliação global do rendimento escolar dos alunos no final do ano letivo, ou seja, no 3º período. Outra das limitações encontradas foi a impossibilidade de controlo do efeito de desejabilidade social aquando do preenchimento dos questionários, podendo provocar um viés de resposta (Ackerman & Pritzl, 2011; Paunonen & LeBel, 2012; Ziegler & Buehner, 2009), já que o estudo incide sobre a perceção dos alunos acerca da disrupção escolar, não assentando em observações diretas da realidade ou registos de ocorrência de situações de disrupção.

Não obstante as limitações supramencionadas, este estudo trouxe um contributo importante e inovador, ao relacionar a disrupção escolar com um novo indicador, a qualidade do sucesso, traduzido pela percentagem média de positivas obtidas pelos alunos, ou na sua razão inversa, pelo número de negativas. Futuros estudos deverão considerar não só este novo indicador, como também avaliar a perceção dos

comportamentos disruptivos em diferentes contextos onde os alunos se inserem, designadamente através de múltiplos informantes, bem como de outras formas de recolha de dados, como os registos de ocorrências de disrupção, já que o comportamento e as interações variam entre contextos (Coelho, Sousa, & Marchante, 2014). Poderá ser igualmente relevante a adoção de um design longitudinal de investigação, com os mesmos alunos, em cada mudança de ciclo, de modo a caracterizar a perceção de disrupção escolar a longo do tempo. Finalmente, e de acordo com uma lacuna apontada na literatura, seria pertinente a realização de estudos de avaliação do impacto de intervenções de promoção de comportamentos prossociais e de intervenções de gestão da sala de aula, de modo a se analisarem respostas baseadas cientificamente na intervenção neste domínio.

Embora com uma longa história, a disrupção escolar parece adaptar-se às características socio-históricas e culturais, pelo que a necessidade de constante avaliação e adequação de estratégias de intervenção aos territórios educativos, remete impreterivelmente para a importância da capacitação, atualização e investigação por parte dos agentes educativos, designadamente dos psicólogos educacionais.

## **Disrupção Escolar e Rendimento Escolar:**

Um estudo com alunos do 3º CEB

---

## **PARTE IV. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

---

- Ackerman, M. J., & Pritlz, T. B. (2011). Child custody evaluation practices: A 20-year follow-up. *Family Court Review*, 49(3), 618–628.
- Almeida, L.S., Canelas, C., Rosário, P., Nuñez, J. C., & González- Pienda, J. (2005). Métodos de estudo e rendimento escolar: Um estudo com alunos do ensino secundário. *Revista de Educação*, 13(1), 63-74.
- Alves, D. R. P. (2006). *O emocional e o social na idade escolar – Uma abordagem dos preditores da aceitação pelos pares*. (Tese de mestrado não publicada). Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto, Porto.
- Amado, J. (1991). Indisciplina na sala de aula. Algumas variáveis de contexto. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 25, 133-148.
- Amado, J. (1998). Pedagogia e atuação disciplinar na aula. *Revista Portuguesa de Educação*, 11(2), 35-56.
- Amado, J. (2000). *Interação Pedagógica e Indisciplina na Aula*. Lisboa: Edições ASA.
- Amado, J. (2001). Dinâmica de turma e indisciplina na aula, violência e indisciplina na Escola. Lisboa: FPCE/UL.
- Amado, J. (2005). Contextos e formas da violência escolar. *Revista Portuguesa de História*, 37, 299-319.
- Amado, J. (2008). Construir a disciplina para um ensino de qualidade. *Práxis Educacional*, 11-26.
- Amado, J. S. (1999). Indisciplina na sala de aula: Regras, tarefas e relação pedagógica. *Psicologia, Educação e Cultura*, 1(3), 53-72.
- Amado, J., & Estrela, M. T. (2007). Indisciplina, violência e delinquência na escola – compreender e prevenir. In A. C. Fonseca, M. J. Seabra-Santos & M. F. F. Gaspar (Org.), *Psicologia e Educação – Novos e Velhos Temas*, (pp. 334-363). Coimbra: Almedina.
- Amado, J., & Freire, I. (2002). *Indisciplina e violência na escola. Compreender para prevenir*. Lisboa: Edições ASA.
- Amado, J., & Freire, I. P. (2009). *A(s) indisciplina(s) na escola – compreender para prevenir*. Coimbra: Almedina.
- Amado, J., & Freire, I. (2013). Uma visão holística da(s) indisciplina(s) na escola. In J. Machado & J. M. Alves (Orgs.), *Melhorar a escola. Sucesso escolar, disciplina, motivação, direção de escolas e políticas educativas* (pp.55-72). Porto: FEP/UCP.

- Aquino, J. (1998). A indisciplina e a escola atual. *Revista da Faculdade de Educação*, 24(2), 181-204.
- Aquino, J. (2016). Indisciplina escolar: Um itinerário de um tema/problema de pesquisa. *Cadernos de Pesquisa*, 664-692.
- Arbuckle, C., & Little, E. (2004). Teachers' perceptions and management of disruptive classroom behaviour during the middle years (years five to nine). *Australian Journal of Educational & Developmental Psychology*, 4, 59-70.
- Archambault, I., Janosz, M., Fallu, J., & Pagani, L. (2009). Student engagement and its relationship with early high school dropout. *Journal of Adolescence*, 32, 651-670.
- Atkins, M. S., Hoagwood, K., Kutash, K., & Seidman, E. (2010). Toward the integration of education and mental health in schools. *Administration and Policy in Mental Health and Mental Health Services*, 37(1-2), 40-47.
- Atkins, M. S., Pelham, W. E., & Licht, M. H. (1989). The differential validity of teacher rating of inattention/overactivity and aggression. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 17, 423-435.
- Atkinson, P., Delamont, S., & Hammersley, M. (1988). Qualitative research traditions: A British response to Jacob. *Review of Educational Research*, 58, 231-250.
- Baker, J. A. (1998). Are we missing the forest for the trees? Considering the social context of school violence. *Journal of School Psychology*, 36, 29-44.
- Bandeira, M., Rocha, S. S., Souza, T. M. P., Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (2006). Comportamentos problemáticos em estudantes do ensino fundamental: Características da ocorrência e relação com habilidades sociais e dificuldades de aprendizagem. *Estudos de Psicologia*, 11, 199-208.
- Barroso, L., & Rita, M. (2017). Qualidade do sucesso escolar: Turmas do distrito de Évora em análise e discussão pelo algoritmo de CHAID e de CRT ou CART. *Revista Educação Temas e Problemas*, 17, 21-41.
- Bednar, R. L., Wells, M. J., & Peterson, S. R. (1989). *Self-esteem: Paradoxes and innovations in clinical theory and practice*. Washington: Printing Office.
- Birch, S. H., & Ladd, G. W. (1996). Interpersonal relationships in the school environment and children's early school adjustment: The role of teachers and peers. In K. R. Wentzel & J. Juvonen (Eds.), *Social motivation: Understanding children's school adjustment* (pp. 199-225). New York: Cambridge University Press.

- Borba, B. M. R., & Marin, A. H. (2017). Contribuição dos indicadores de problemas emocionais e de comportamento para o rendimento escolar. *Revista Colombiana de Psicología*, 26(2), 283-294. doi: <http://dx.doi.org/10.15446/rcp.v26n2.59813>
- Caldeira, S. N. (2007). *(Des)ordem na escola mitos e realidades*. Coimbra: Quarteto.
- Caldeira, S., Rego, I., & Condessa, I. (2007). Indisciplina na sala de aula: Um (falso) problema? In S. N. Caldeira (Coord.), *(Des)ordem na escola: Mitos e realidades*, (pp. 43-84). Coimbra: Quarteto.
- Camacho, L. (2000). *Violência e indisciplina nas práticas escolares de adolescentes: um estudo das realidades de duas escolas semelhantes e diferentes entre si*. (Tese de doutoramento não publicada). Universidade de São Paulo, S. Paulo.
- Carita, A., & Fernandes, G. (2002). *Indisciplina na Sala de Aula: Como Prevenir? Como Remediar?* (3ª ed). Lisboa: Editorial Presença.
- Carvalho, M., Alão, P., & Magalhães, J. (2017). Da indisciplina ao clima de escola: A voz dos alunos. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 17, 42-60.
- Carvalho, M., Rosário, V., Alão, P., Cerqueira, M., Martins, M., & Magalhães, J. (2014). *(In)Disciplina na escola: Para uma prática integrada e sustentada de intervenção*. Lisboa: Direção Geral da Educação.
- Carvalho, M., & Taveira, M. C. (2011). *Ser+ no mundo da escola: Projeto de promoção do clima social*. Lisboa: DGIDC-Ministério da Educação.
- Chalita, G. (2000). *Educação: A solução está no afeto*. Gene: São Paulo.
- CNE. (2015). *Relatório técnico - Retenção escolar nos ensinos básico e secundário*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Coelho, V., Sousa, V., & Marchante, M. (2014). Desenvolvimento e validação do questionário de avaliação de competências socioemocionais, versão professores. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(2), 17-22.
- Cohen, L., & Cohen, A. (1987). *Disruptive behavior. A sourcebook of Teachers*. London: Harpe Rand Row Publishers.
- Cruz, J. (2006). *O impacto do trabalho de casa no rendimento escolar. Um estudo com alunos do 1º ciclo*. (Tese de mestrado não publicada). Universidade do Minho, Braga.

- Decreto-Lei n.º 55/2018 de 6 de julho do Ministério da Educação e Ciência. Diário da República: I série, N.º 129(2018). Acessado a 13 de set. 2018. Disponível em [www.dre.pt](http://www.dre.pt).
- Delgado, P., & Caeiro, J. (2005). *Indisciplina em Contexto Escolar*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Despacho Normativo n.º 6944-A20/2018 de 19 de julho do Ministério da Educação e Ciência. Diário da República: II série, N.º 138(2018). Acessado a 13 de set. 2018. Disponível em [www.dre.pt](http://www.dre.pt).
- DGE. (2018). *Orientações para a Psicologia Educacional em Contexto Escolar*. Lisboa: Direção Geral da Educação.
- Doyle, W. (1985). Recent research on classroom management: Implications for teacher preparation. *Journal of Teacher Education*, 36(3), 31-35.
- Doyle, W. (1986). Classroom organization and management. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (3rd ed., pp. 392-431). New York: Mcmillan.
- Durkheim, E. (1984). *Sociologia, educação e moral*. Porto: Rés Editora.
- Elliot, D., Hamburg, B., & Williams, K.R. (1998). *Violence in American schools*. New York: Cambridge University Press.
- Espelage, D., & Lopes, J. (2013). *Indisciplina na escola*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- Estrela, M. T. (1986). *Une étude sur l'indiscipline en classe*. Lisboa: INIC.
- Estrela, M. (1994). *Relação pedagógica, disciplina e indisciplina na aula*. Porto: Porto Editora.
- Estrela, M. T. (2002). *Relação pedagógica, disciplina e indisciplina na aula*. Porto: Porto Editora.
- Evertson, C., Emmer, E. T., & Worsham, M. E. (2000). *Classroom management for elementary teachers* (5th ed.). Boston: Allyn and Bacon.
- Fernandes, H., Caldeira, S., & Tiago, T. (2013). O envolvimento do aluno na escola e sua relação com a retenção e transição académica: Um estudo em escolas de S. Miguel. *Atas do XII Congresso Internacional Galego-português de Psicopedagogia*. Braga: Universidade do Minho.
- Fernandes, H., Caldeira, S., & Veiga, F. (2014). Envolvimento do aluno na escola e comportamento disruptivo. *Revista Ibero-Americana de Educação*, 66(1), 1-12.

- Ferreira, A. C., Santos, E. R., & Rosso, A. J. (2016). Representação social da indisciplina escolar. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 32(1), 199-208. doi:10.1590/0102-37722016012074199208.
- Ferreira, M., & Marturano, E. (2002). Ambiente familiar e os problemas de comportamento apresentados por crianças com baixo desempenho escolar. *Psicologia, Reflexão e Crítica*, 15(1), 35-44.
- Finn, J. D., Fish, R. M., & Scott, L. A. (2008). Educational sequelae of high school misbehavior. *The Journal of Educational Research*, 101(5), 259-274 doi:10.3200/JOER.101.5.259-274
- Fischer, G. (1994). *A dinâmica social: Violência, poder, mudança*. Lisboa: Planeta Editora.
- Fonseca, I., & Veiga, F.H. (2007). Violência escolar e *bullying* em países europeus. In A. Barca, M. Peralbo, A. Porto, B. Duarte da Silva & L. Almeida (Eds.), *Atas do IX Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogía*, (pp. 107-118). Coruña: Universidade de Coruña.
- Formiga, N. S. (2002). Há diferença entre homens e mulheres quanto ao rendimento escolar? *Revista da Educação*, 2(2), 7-13.
- Formiga, N.S., & Menezes, F. G. (1999). Qual é o papel do professor em sala de aula? Opinião de graduados do Centro Universitário de João Pessoa. *Revista do Unipê*, 5(1), 88-95.
- Freire, I. (2001). *Percursos disciplinares e contextos escolares – Dois estudos de caso*. (Tese de doutoramento não publicada). Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, Lisboa.
- Funderburk, B., & Eyberg, S. (1989). Psychometric characteristics of the Sutter-Eyberg Student Behavior Inventory: A school behavior rating scale for use with preschool children. *Behavior Assessment*, 11, 297-313.
- Gandra, D. (2019). *Envolvimento escolar e retenções escolares: Estudo comparativo com alunos do ensino básico*. (Tese de mestrado não publicada). Universidade Lusíada do Norte, Porto.
- Gequelin, J., & Carvalho, M. (2007). Escola e comportamento anti-social. *Ciências & Cognição*, 11, 132-142.

- Gonçalves, C. (2009). *A indisciplina em sala de aula: Um estudo numa escola s/ 3º ciclo*. (Tese de mestrado não publicada). Universidade de Aveiro, Aveiro.
- Graupe, P. (2008). Meninos são uma catástrofe na escola: Quota de professores homens no magistério alemão pode ser uma solução? *Revista Espaço Acadêmico*, 86, 1-5.
- Grolnick, W. S., Benjet, C., Kurowski, C. O., & Apostoleris, N. H. (1997). Predictors of parent involvement in children's schooling. *Journal of Educational Psychology*, 89(3), 538-548.
- Gutkin, T. (2012). Ecological psychology: Replacing the medical model paradigm for schoolbased psychological and psychoeducational services. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 22, 1-20.
- Henriques, P. C. M. (2009). *Imagem corporal, autoconceito e rendimento escolar nos pré-adolescentes*. (Tese de mestrado não publicada). Universidade Aveiro, Aveiro.
- Hughes, J., Cao, Q., West, S., Smitha, P., & Cerda, C. (2017). Effect of retention in elementary grades on dropping out of school early. *Journal of School Psychology*, 65, 11-27.
- Jesus, S. N. (1996). *Influência do Professor sobre o Aluno*. Porto: Edições Asa.
- Jesus, T. (2014). *Disrupção escolar, desempenho académico, regulação para a aprendizagem e clima de sala de aula em matemática: Que relações?* (Tese de mestrado não publicada). ISPA, Lisboa.
- Jorge, H. (2016). Retenções escolares, comportamentos delinquentes autorrelatados, autoestima e resiliência – Estudo comparativo em adolescentes (14-17 anos) de Agrupamentos de Escolas do Concelho de Odivelas (Tese de mestrado não publicada). Universidade Autónoma de Lisboa, Lisboa.
- Lawrence, J., Steed, D., & Young, P. (1984). European opinions on disruptive behavior in schools: Provision and facilities, causes and cures. *Cambridge Journal of Education*, 15, 49-58.
- LeBlanc, L., Swisher, R., Vitaro, F., & Tremblay, R. E. (2007). School social climate and teachers' perceptions of classroom behavior problems: A 10 year longitudinal and multilevel study. *Social Psychology of Education*, 10(4), 429-442. doi:10.1007/s11218-007-9027-
- Lopes, J. A. (1998). Indisciplina, problemas de comportamento e problemas de aprendizagem no ensino básico. *Revista Portuguesa de Educação*, 11, 57-8.

- Lopes, J. A. (2009). *Comportamento, Aprendizagem e “Ensinação” na ordem e desordem na sala de aula*. Braga: Psiquilíbrios Edições.
- Lopes, J. A. (2013). A indisciplina em sala de aula. In D. Espelage, & J. Lopes, *Indisciplina na escola* (37-67). Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- Lopes, J. B. (2012). *Indisciplina em sala de aula. Perspetivas de diferentes atores da comunidade escolar*. (Tese de mestrado não publicada). Universidade dos Açores, Açores.
- Loranger, M., & Arsenault, R. (1989). Self-evaluation questionnaire of social skills for adolescents in high school. *Journal of Adolescent Research*, 4, 75-91.
- Lourenço, A., & Paiva, M. (2004). *Disrupção Escolar – Estudo de casos*. Porto: Porto Editora.
- Lourenço, A., & Paiva, M. (2006). Comportamentos antissociais dos adolescentes: Influência da satisfação escolar. *Psicologia, Educação e Cultura*, 10(1), 159-181.
- Macedo, R., & Bomfim, M. (2009). Violências nas escolas. *Revista Diálogo Educacional*, 9(28), 605 – 618.
- Magalhães, O. (1992). *Verso e reverso: Os alunos, os professores e a indisciplina*. (Tese de mestrado não publicada). Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa, Lisboa.
- Mainardes, J. (2002). *Grade retention and non-retention policies: An overview (Technical Report)*. Paraná: State University of Ponta Grossa.
- Marchesi, A., & Gil, C. (2004). *Fracasso escolar: Uma perspectiva multicultural*. Porto Alegre: Artmed.
- Marinho, M. (2003). Comportamento anti-social infantil: Questões teóricas e de pesquisa. In A. Del Prette & Z. A. P. del Prette (Orgs.), *Habilidades sociais, desenvolvimento e aprendizagem: questões conceituais, avaliação e intervenção* (pp.61-81). Campinas: Alínea.
- Marques, A. R. (2014). *Envolvimento e disrupção escolar em alunos do 6º e 7º ano de escolaridade, no Ensino Artístico: efeitos de um programa comunicacional eclético*. Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, Lisboa.
- Martins, G. O., Gomes, C. A. S., Brocardo, J. M. L., Pedroso, J. V., Carrillo, J. L. A., Silva, L. M. U., Encarnação, M. M. G. A., Horta, M. J. V. C., Calçada, M. T. C. S.,

- Nery, R. F. V., & Rodrigues, S. M. C. V. (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Lisboa: Direção Geral da Educação.
- Marturano, E. M., Linhares, M. B. M., & Loureiro, S. M. (2004). *Vulnerabilidade e proteção: Indicadores na trajetória do desenvolvimento escolar*. São Paulo: Fapesp: Casa do Psicólogo.
- Marturano, E. M., & Loureiro, S. M. (2003). O desenvolvimento socioemocional e as queixas escolares. In A. Del Prette & Z. A. P. Del Prette (Orgs.), *Habilidades sociais, desenvolvimento e aprendizagem: Questões conceituais, avaliação e intervenção* (pp. 259-291). Campinas: Alínea.
- Marzano, R. J. (2003). *What works in schools*. Alexandria: ASCD.
- Matos, M., Negreiros, J., Simões, C., & Gaspar, T. (2009). *Violência, bullying e delinquência: gestão de problemas de saúde em meio escolar*. Lisboa: Coisas de Ler Edições.
- McGuinness, J. (1993). *Teachers, Pupils and Behavior – A Managerial Approach*. London: Cassel.
- Medeiros, P. C., Loureiro, S. R., Linhares, M. B. M., & Marturano, E. M. (2000). A auto-eficácia e os aspectos comportamentais de crianças com dificuldades de aprendizagem. *Psicologia Reflexão e Crítica*, 13(3), 327-336.
- Mendes, M. (2008). *A Indisciplina na Escola Secundária Pedro Gomes: um estudo exploratório dos casos apresentados ao conselho de disciplina no ano letivo 2005-2006*. (Tese de mestrado não publicada). Universidade Jean Piaget, Lisboa.
- Mendler, A. N., & Curwin, R. L. (1983). *Taking charge in the classroom: A practical guide to effective discipline*. Virginia: Reston Publishing Company Pryor.
- Mendonça, A. (2007). Sucesso/insucesso: Percursos da organização escolar. In J. Sousa & C. Fino (Eds.), *A Escola Sob Suspeita* (pp. 397-414). Porto: Edições ASA.
- Moreira, A. (2017). *Indisciplina em sala de aula: Um estudo com alunos do ensino básico*. (Tese de mestrado não publicada). Escola de Psicologia da Universidade do Minho, Braga.
- Moreno-Murcia, J., Sicilia, A., Cervelló, E., Huéscar, E., & Dumitru, D. (2011). The relationship between goal orientations, motivational climate and self-reported discipline in physical education. *Journal of Sports Science and Medicine*, 10, 119-129.

- Nash, P., Schlösser, A., & Scarr, T. (2016). Teachers' perceptions of disruptive behaviour in schools: A psychological perspective. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 21(2), 167-180. doi:10.1080/13632752.2015.1054670.
- Ögülmüs, K., & Vuran, S. (2016). Schoolwide positive behavioral interventions and support practices: Review of studies in the Journal of Positive Behavior Interventions. *Educational Sciences: Theory and Practices*, 16(5), 1693-1710. DOI 10.12738/estp.2016.5.0264.
- Organização Mundial de Saúde. (2002). *World report on violence and health. Summary*. Acedido a 23 de maio de 2018. Disponível em <http://www.who.int/publications/en/>.
- Ortega, R., & Rey, R. (2003). *La violencia escolar. Estratégias de prevención*. Barcelona: Graó.
- Pace, A., Alper, R., Burchinal, M. R., Golinkoff, R. M., & Hirsh-Pasek, K. (2019). Measuring success: Within and Cross-domain of academic and social trajectories in elementary school. *Early Childhood Research Quarterly*, 46, 112-125.
- Pagani, L., Tremblay, R. E., Vitaro, F., Boulerice, B., & McDuff, P. (2001). Effects of grade retention on academic performance and behavioral development. *Development and Psychopathology*, 13, 297-315.
- Paiva, M. O., & Lourenço, A. (2010). Comportamentos disruptivos e sucesso académico: A importância de variáveis psicológicas e de ambiente. *Revista Argentina de Ciencias del Comportamiento*, 2(2), 18-3.
- Patterson, G. R., DeBaryshe, B. D., & Ramsey, E. (1989). A developmental perspective on antisocial behavior. *American Psychologist*, 44(2), 329-335.
- Paunonen, S. V., & LeBel, E. P. (2012). Socially desirable responding and its elusive effects on the validity of personality assessments. *Journal of Personality and Social Psychology*, 103(1), 158-175.
- Pereira, B. (2002). *Para uma escola sem violência: Estudo e prevenção das práticas agressivas entre crianças*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Pereira, B. (2005). *Recreios escolares e prevenção da violência: dos espaços às atividades*. Universidade do Minho: Instituto de Estudos da Criança.
- Pereira, C., Cia, F., & Barham, E. (2008). Autoconceito, habilidades sociais, problemas de comportamento e desempenho académico na puberdade: Inter-relações e diferenças entre sexos. *Interação em Psicologia*, 12(2), 203-213.

- Pereira, F., Crespo, A., Trindade, A. R., Cosme, A., Croca, F., Breia, G., Franco, G., Azevedo, H., Fonseca, H., Micaelo, M., Reis, M. J., Saragoça, M. J., Carvalho, M., & Fernandes, R. (2018). *Para uma Educação Inclusiva: Manual de Apoio à Prática*. Lisboa: Direção-Geral da Educação.
- Pianta, R. C. (1999). *Enhancing relationships between children and teachers*. Washington, DC: American Psychological Association. <http://dx.doi.org/10.1037/10314-000>
- Picanço, A. (2012). *A relação entre escola e família - As suas implicações no processo de ensino-aprendizagem*. (Tese de mestrado não publicada). Escola Superior de Educação João de Deus, Lisboa.
- Raposo, N. (2002). A disciplina na escola: Análise psico-sócio-educativa. *Revista de Psicologia, Educação e Cultura*, 6(1), 9-26.
- Rebelo, J. A. (2009). Efeitos da retenção escolar, segundo os estudos científicos, e orientações para uma intervenção eficaz: Uma revisão. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 43-1, 27-52. doi:10.14195/1647-8614\_43-1\_2.
- Renca, A. A. (2008). *A indisciplina na sala de aula: Percepções de alunos e professores* (Tese de mestrado não publicada). Universidade de Aveiro, Aveiro.
- Rodrigues, M. L., Alçada, I., Calçada, T., & Mata, J. (2017). *Aprender a ler e a escrever em Portugal*. Lisboa: Direção Geral de Estatística de Educação e Ciência.
- Rosário, P., Nuñez, J. C., Vallejo, G., Cunha, J., Azevedo, R., Pereira, R., . . . Moreira, T. (2016). Promoting Gypsy children school engagement: A story-tool project to enhance self-regulated learning. *Contemporary Educational Psychology*, 47, 84-94.
- Rosário, P., Soares, S., Mourão, R., Núñez, J. C., Gonzaláz-Pienda, J., Simões, F., & Pina, F. H. (2005). Disrupção percebida e auto-regulação da aprendizagem no Ensino Básico. *Psicologia e Educação*, 4(1), 77-90.
- Santiago, R., Tavares, J., & Gonçalves, F. (2001). Promover o sucesso académico através da avaliação e intervenção na universidade. *Revista da Rede de Investigação Institucional da Educação Superior*, 6(21), 45-52.
- Schnurr, B., Kundert, D., & Nickerson, A. (2009). Grade retention: Current decision making practices and involvement of school psychologists working in public schools. *Psychology in the Schools*, 46(5), 410-419.
- Senos, J., & Diniz, T. (1998). Auto-estima, resultados escolares e indisciplina. Estudo exploratório numa amostra de adolescentes. *Análise Psicológica*, 2, 267-276.

- Shen, J., Zhang, N., Zhang, C., Caldarella, P., Richardson, M. J., & Shatzer, R. H. (2009). Chinese elementary school teachers' perceptions of students' classroom behaviour problems. *Educational Psychology, 29*(2), 187-201. doi:10.1080/0144341080265490
- Silva, C., Nossa, P., & Silvério, J. (2000). *Incidentes críticos na sala de aula. Análise comportamental aplicada*. Coimbra: Quarteto Editora.
- Silva, D. M., & Duarte, J. C. (2012). Sucesso escolar e inteligência emocional. *Millenium, 42*, 67-84.
- Silva, M. (2002). *(In)disciplina e prática pedagógica: Um estudo sociológico no contexto da aula de ciências*. (Tese de mestrado não publicada). Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa, Lisboa.
- Silva, M. P., & Neves, I. P. (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.
- Soares, J. (2014). *Envolvimento dos estudantes na escola, disrupção escolar e rendimento académico: Um estudo com alunos de uma escola TEIP*. (Tese de mestrado não publicada). Escola de Ciências Sociais da Universidade de Évora, Évora.
- Soares, M. (2017). *Conflitualidade e violência na escola: Um diagnóstico concelhio e a avaliação do impacto de uma proposta de intervenção*. (Tese de doutoramento não publicada). Universidade da Beira Interior, Covilhã.
- Souza, L. T. N., & Tomaz, R. R., (2018). Qualidade de sono, qualidade de vida e rendimento escolar em crianças no litoral sul de Paraíba. *Journal of Health and Biological Sciences, 6*(1), 42-47.
- Sprinthall, N., & Sprinthall, R. (1993). *Psicologia Educacional*. Alfragide: Editora McGrawhill.
- Sugai, G. (2014). *MTSS: Connecting school climate, behavior support and academic success*. Victorville: Dmslpa.
- Sugai, G., & Horner, R. (2002). The evolution of discipline practices: School-wide positive behavior supports. *Child and Family Behavior Therapy, 24*(1/2), 23-50.
- Sugai, G., & Horner, R. (2006). A promising approach for expanding and sustaining school-wide positive behavior support. *School Psychology Review, 35*(2), 245-259.

- Tauber, R. (2007). *Classroom management: Sound theory and effective practice*. Praeger Publishers, CT.
- Tavares, C. (2018). *As representações de indisciplina em adolescentes do 3º ciclo*. (Tese de mestrado não publicada). ISPA, Lisboa.
- Taylor, R., Hasselbring, T., & Williams, R. (2001). Reading, writing, and misbehavior. *Principal Leadership*, 2(2), 33-38.
- Thanasoulas, D. (2010). Classroom Management Styles: Where do you stand?, acessado a 12 de março de 2018. Disponível em <http://dimitrithanasoulas.com/Articles/Classroom Management Styles.doc>
- Thompson, B. (2009). Disruptive behaviours in Barbadian classrooms: Implications for universal secondary education in the Caribbean. *Journal of Eastern Caribbean Studies*, 34(3), 39-48.
- Tolan, P., & Guerra, N. (1994). *What works in reducing adolescent violence: An empirical review of the field*. Colorado: Institute of Behavioral Science.
- Trautwein, U., & Koller, O. (2003). The relationship between homework and achievement – Still much of a mystery. *Educational Psychology Review*, 15(2), 115-145.
- Türnüklü, A., & Galton, M. (2001). Student's misbehaviours in Turkish and English primary classrooms. *Educational Studie*, 27(3), 291-305. doi: 10.1080.03055690120076574.
- Veiga, F. H. (1990). *Autoconceito e disrupção escolar dos jovens: Conceptualização, avaliação e diferenciação* (Tese de doutoramento não publicada). Universidade de Lisboa, Lisboa.
- Veiga, F. H. (1995). *Transgressão e autoconceito dos jovens na escola*. Lisboa: Fim de Século.
- Veiga, F. (2001). Students' perceptions of their rights in Portugal. *School Psychology International*, 22(2), 174-189.
- Veiga, F. (2007). Avaliação da disrupção escolar dos alunos: Novos elementos acerca das escalas EDEI e EDEP. In S. Caldeira (Ed.), *(Des)ordem na escola: Mitos e realidades* (pp.133-167). Coimbra: Quarteto.
- Veiga, F. H. (2012). *Transgressão e Autoconceito dos Jovens na Escola*. Lisboa: Fim de Século.

- Veiga, F. H., Almeida, A., Carvalho, C., Janeiro, I., Nogueira, J., Melo, M., Festas, M., Baía, S., & Caldeira, S. (2009). Envolvimento dos alunos em escolas portuguesas: Elementos de um projecto de investigação. *Atas do X Congresso Internacional Galego-Português de Braga*: Universidade do Minho.
- Velez, M. (2010). *Indisciplina e violência na escola: Factores de risco – Um estudo com alunos do 8º e 10º anos de escolaridade*. (Tese de mestrado não publicada). Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, Lisboa.
- Velez, M., & Veiga, F. (2010). Indisciplina e violência na escola: distribuição dos alunos pela vitimização e pela agressão, por anos de escolaridade. In F. Patrício, L. Sebastião, J. Justo, & J. Bonito (orgs.), *Da exclusão à excelência: Caminhos organizacionais para a qualidade da educação* (pp.354-365). Atas do XI Congresso da AEPEC. Évora: Universidade de Évora.
- Verdasca, J. (2017). *Escolaridade obrigatória, diferenciação de trajetos, equidade e sucesso no sistema educativo: Garantir aprendizagens de qualidade para todos*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Verdasca, J. (2018). Programa Nacional de Promoção do Sucesso Escolar: Linhas gerais de enquadramento. *Noesis*, 25, 1-2.
- Witney, I., & Smith, P. K. (1993). A survey of the nature and extent of bullying in junior middle and secondary schools. *Educational Research*, 35(1), 38-47.
- Witt, J. C., VanDerHeyden, A. M., & Gilbertson, D. (2004). Instruction and class- room management: Prevention and intervention research. In R. Rutherford, M. Quinn & S. Mathur (Eds.), *Handbook of Research in Emotional and Behavioral Disorders* (pp. 426-445). New York: Guilford Press.
- Zakriski, A. L., Wright, J. C., Underwood, M. K. (2005). Gender similarities and differences in children's social behavior: Finding personality in contextualized patterns of adaptation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 88(5), 844-855.
- Ziegler, M., & Buehner, M. (2009). Modeling socially desirable responding and its effects. *Educational and Psychological Measurement*, 69(4), 548-565.