



**Instituto Universitário de Lisboa**

Escola de Ciências Sociais e Humanas

Departamento de Psicologia Social e das Organizações

A eficácia dos Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP) na redução da indisciplina em contexto escolar: intervir na prevenção ou na remediação? Um estudo de metodologias mistas.

Sara Gomes Perpétua do Nascimento

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Psicologia Comunitária e Proteção de Menores

Orientadora:

Professora Doutora Maria Clara Barata, Investigadora Auxiliar,  
Universidade de Coimbra

Setembro, 2015





**Instituto Universitário de Lisboa**

Escola de Ciências Sociais e Humanas

Departamento de Psicologia Social e das Organizações

A eficácia dos Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP) na redução da indisciplina em contexto escolar: intervir na prevenção ou na remediação? Um estudo de metodologias mistas.

Sara Gomes Perpétua do Nascimento

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Psicologia Comunitária e Proteção de Menores

Orientadora:

Professora Doutora Maria Clara Barata, Investigadora Auxiliar,  
Universidade de Coimbra

## **Agradecimentos**

A conclusão desta dissertação não teria sido possível sem o envolvimento e participação de algumas pessoas, que direta ou indiretamente, muito contribuíram para a sua concretização. Assim, expresso os meus mais sinceros agradecimentos a todos aqueles que, ao longo deste percurso, facilitaram e incentivaram a minha reflexão acerca deste tema, cuja partilha e apoio se constituíram pilares basilares ao aperfeiçoamento desta investigação.

À minha família, com especial agradecimento ao meu pai, António Nascimento, em primeiro lugar por toda a educação que me proporcionou, que me possibilitou ser a pessoa e profissional que sou hoje, e em segundo lugar pelo apoio e incentivo incondicional nesta caminhada. À minha mãe, Gracelinda Nascimento, que apesar de ter partido muito cedo e da sua ausência física ser intensamente sentida, continuará sempre a olhar por mim e a acompanhar o meu percurso de vida. Ao meu irmão, Diogo Nascimento, pelo carinho, apoio e compreensão, pois nem sempre pude estar presente tanto quanto desejei.

Ao meu companheiro, Alexandre Melo, pelas horas que nem sempre lhe dediquei e por alguns momentos de menor paciência.

À minha cunhada, pela amizade, apoio, compreensão e palavras de incentivo proferidas, o meu muito obrigada.

À Professora Doutora Maria Clara Barata, minha orientadora, uma grande pessoa, de extrema competência profissional que me guiou, orientou e incentivou ao longo deste caminho e por me fazer acreditar que conseguiria concretizar este projeto, pelo tempo dedicado, o meu muito obrigada.

Na Direção Geral de Educação – Ministério da Educação e Ciência queremos agradecer aos responsáveis pela coordenação e supervisão pedagógica dos Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP), nomeadamente à Dra. Luísa Tavares Moreira e posteriormente ao Dr. Paulo André, pelo apoio prestado. Agradecemos especialmente ao Dr. Paulo André e aos diretores das unidades orgânicas representadas neste estudo pelo auxílio contínuo na aquisição dos indicadores escolares centrais a esta tese, assim como pelo seu voto de confiança.

Às minhas amigas, sempre presentes mesmo quando eu estive mais ausente, Diana, Helena, Inês, Paula Brito, Paula Pontes e Rita Sousa pela amizade, apoio, compreensão e incentivo.

A todos aqueles que me apoiaram ou que tornaram este trabalho possível um sincero obrigada.

## **Resumo**

Este estudo recorre a métodos de investigação mistos para contribuir para a reflexão acerca do impacto das estratégias empregues pelas escolas integradas na política Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP) na redução da indisciplina em contexto escolar. A conceitualização teórica assenta no modelo de Bronfenbrenner como estrutura de compreensão dos factores de risco e consequências associadas. Os resultados do estudo qualitativo indicam uma diversidade de estratégias para a indisciplina nas TEIP desta amostra, particularmente no nível de intervenção primário, com carácter universal e preventivo. No estudo quantitativo, verificámos uma fraca associação entre as estratégias TEIP e a incidência da indisciplina. Por vezes, as associações verificadas foram no sentido contrário ao esperado, ou seja, quanto mais repetida foi a implementação de estratégias de tipo preventivo ou corretivo, mais expressiva foi a indisciplina após dois anos de programa TEIP. O estudo quantitativo demonstrou ainda associações complexas, por vezes positivas e por vezes negativa entre o insucesso escolar e a indisciplina. A discussão examina os resultados quantitativos e as estratégias da política pública TEIP à luz da evidência internacional e nacional do impacto das estratégias de intervenção e prevenção para a indisciplina.

Palavras-chave: TEIP; Indisciplina escolar; Intervenção; Programas de Prevenção.

### **PsycINFO Classification Categories and Codes from the American Psychological Association:**

**3312** Behavior Therapy & Behavior Modification

**3560** Classroom Dynamics & Student Adjustment & Attitudes

## **Abstract**

This study uses mixed research methods to contribute to the reflection on the impact of the strategies employed by schools integrated in the policy *Territórios Educativos de Intervenção Prioritária* (TEIP) in reducing indiscipline in schools. The theoretical conceptualization is based on Bronfenbrenner's model as a framework for understanding risk factors and associated consequences. The results of the qualitative study show a diversity of strategies for indiscipline in this sample of TEIP schools, particularly at the level of primary intervention with universal and preventive goals. In the quantitative study, we found a weak association between the TEIP strategies and the incidence of indiscipline. Sometimes associations were verified against the direction expected, that is, the more repeated was the implementation of preventive or corrective type of strategies, the more significant was the indiscipline after two years of TEIP program. The quantitative study also demonstrated a complex association (sometimes positive and other negative) between school failure and indiscipline. The discussion examines the quantitative results and strategies of the TEIP policy in light of international and national evidence on the impact of intervention and prevention strategies for indiscipline.

Keywords: TEIP; School indiscipline; Intervention; Prevention Programs

### **PsycINFO Clasification Categories and Codes from the American Psychological**

#### **Association:**

**3312** Behavior Therapy & Behavior Modification

**3560** Classroom Dynamics & Student Adjustment & Attitudes

## Índice

INTRODUÇÃO .....	1
CAPÍTULO I. ENQUADRAMENTO TEÓRICO .....	3
1.1. A INDISCIPLINA EM CONTEXTO ESCOLAR.....	3
1.1.1. O CONCEITO DE INDISCIPLINA ESCOLAR .....	3
1.1.1. FATORES DE RISCO E DE PROTEÇÃO PARA A INDISCIPLINA ESCOLAR.....	5
1.1.2. AS CONSEQUÊNCIAS DA INDISCIPLINA ESCOLAR.....	9
1.2. A INTERVENÇÃO PARA A INDISCIPLINA.....	10
1.2.1. PROGRAMAS DE INTERVENÇÃO NA INDISCIPLINA OU MEDIDAS DE RESPOSTA .....	11
1.2.2. PROGRAMAS DE PREVENÇÃO DA INDISCIPLINA ESCOLAR.....	14
1.2.3. ABORDAGENS DIVERSIFICADAS E OS TRÊS NÍVEIS DE INTERVENÇÃO .....	18
1.2.4. A INDISCIPLINA E A INTERVENÇÃO PARA A INDISCIPLINA NA POLÍTICA EDUCATIVA PORTUGUESA .....	18
1.3. OS TERRITÓRIOS EDUCATIVOS DE INTERVENÇÃO PRIORITÁRIA COMO ESTRATÉGIA DE REDUÇÃO DA INDISCIPLINA ESCOLAR .....	20
1.3.1. CARATERIZAÇÃO DOS TEIP .....	20
1.3.2. O FENÓMENO DA INDISCIPLINA NOS TEIP E EM PORTUGAL .....	22
1.4. O PRESENTE ESTUDO .....	24
CAPÍTULO II. METODOLOGIA .....	27
2.1. AMOSTRA.....	27
2.2. PROCEDIMENTO.....	27
2.3. DADOS .....	28
2.3.1. DADOS QUALITATIVOS .....	28
2.3.2. DADOS QUANTITATIVOS .....	29
2.4. ANÁLISE DE DADOS .....	35
2.4.1. ANÁLISE DE DADOS QUALITATIVOS.....	35
2.4.2. ANÁLISE DE DADOS QUANTITATIVOS.....	41
2.5. ÉTICA .....	42
CAPÍTULO III. RESULTADOS .....	43
<i>QUESTÃO DE INVESTIGAÇÃO I: COMO SE CARACTERIZA EM DETALHE A DIVERSIDADE DE ESTRATÉGIAS DE AÇÃO DO EIXO II PARA A INDISCIPLINA NESTAS UOs?</i> .....	43

<i>QUESTÃO DE INVESTIGAÇÃO II: SÃO AS CARACTERÍSTICAS DEMOGRÁFICAS, DE RETENÇÃO, DE SUCESSO DAS UOs PREDITORES SIGNIFICATIVOS DA INDISCIPLINA APÓS 2 ANOS DE PROGRAMA?</i>	54
<i>QUESTÃO DE INVESTIGAÇÃO III: É A TIPOLOGIA E FREQUÊNCIA DE ESTRATÉGIAS DE INTERVENÇÃO DO EIXO II UM PREDITOR SIGNIFICATIVO DA INDISCIPLINA APÓS 2 ANOS DE PROGRAMA? .....</i>	62
<i>QUESTÃO DE INVESTIGAÇÃO IV: EM ESPECÍFICO, É A TIPOLOGIA E FREQUÊNCIA DE ESTRATÉGIAS DE INTERVENÇÃO DO EIXO II UM PREDITOR SIGNIFICATIVO DA INDISCIPLINA APÓS 2 ANOS DE PROGRAMA, ACIMA DAS CARACTERÍSTICAS IDENTIFICADAS? .....</i>	65
CAPÍTULO IV. DISCUSSÃO.....	69
CONTRIBUTOS E LIMITAÇÕES DO ESTUDO.....	73
CONCLUSÃO .....	75
BIBLIOGRAFIA.....	77
ANEXOS.....	83
ANEXO A .....	84
ANEXO B .....	86
ANEXO C .....	88



## Índice de Quadros

<i>Quadro 1.</i> Estatísticas descritivas relativas aos indicadores demográficos nas UO da 1ª Fase do Programa TEIP de 2007/08 e 2011/12, (N = 35). .....	32
<i>Quadro 2.</i> Estatísticas descritivas relativas aos indicadores de indisciplina nas unidades orgânicas da 1ª Fase do Programa TEIP de 2009 a 2011, (N = 35). .....	34
<i>Quadro 3.</i> Estatísticas descritivas relativas aos indicadores de tipologia de estratégias de Nível 1, 2 e 3 nas unidades orgânicas da 1ª Fase do Programa TEIP de 2009 a 2011, (N = 26). .....	34
<i>Quadro 4.</i> Estatísticas descritivas relativas aos indicadores de frequência de estratégias de Nível 1, 2 e 3 nas unidades orgânicas da 1ª Fase do Programa TEIP de 2009 a 2011, (N = 26). .....	34
<i>Quadro 5.</i> Tabela de categorização das estratégias de eixo II de nível 1, 2 ou 3 direcionadas à intervenção ou resposta aos problemas da indisciplina nas UOs da amostra.....	38
<i>Quadro 6.</i> Regressão linear multivariada das características demográficas, de retenção, de sucesso na percentagem de alunos envolvidos em ocorrências em 2011 nas UO da 1ª Fase do Programa TEIP, (N=32). .....	56
<i>Quadro 7.</i> Regressão linear multivariada das características demográficas, de retenção, de sucesso na percentagem de alunos alvo de medidas corretivas em 2011 nas UO da 1ª Fase do Programa TEIP, (N=31). .....	59
<i>Quadro 8.</i> Regressão linear multivariada das características demográficas, de retenção, de sucesso e insucesso na percentagem de alunos alvo de medidas disciplinares sancionatórias em 2011 nas UO da 1ª Fase do Programa TEIP, (N=32). .....	61
<i>Quadro 9.</i> Regressão linear multivariada da tipologia e frequência das estratégias de intervenção do Eixo II nos três indicadores de indisciplina nas UO da 1ª Fase do Programa TEIP, (N= 25). .....	64
<i>Quadro 10.</i> Regressão linear multivariada da tipologia e frequência das estratégias de intervenção do Eixo II, e controlando as variáveis anteriores, nos três indicadores de indisciplina nas UO da 1ª Fase do Programa TEIP , (N= 32). .....	66

## **Índice de Figuras**

<i>Figura 1.</i> Fases e alargamento do programa TEIP (Fonte: MEC, DGIDC 2010) .....	20
<i>Figura 2.</i> Percentagem de alunos envolvidos em ocorrências, medidas corretivas e disciplinares sancionatórias, nos anos letivos de 2008/09, 2009/10 e 2010/11, em cada uma das fases TEIP. ....	23

## **Glossário de siglas**

TEIP: Territórios Educativos de Intervenção Prioritária.

MEC: Ministério da Educação e Ciência.

DGE: Direção Geral de Educação

DGIDC: Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular

EPIPSE: Equipa de Projetos de Inclusão e Promoção do Sucesso Educativo

UOs: Unidades Orgânicas (i.e. Agrupamentos de Escolas e Escolas Não Agrupadas)

MC: medidas disciplinares corretivas

MDS: medidas disciplinares sancionatórias

ACND: Áreas Curriculares Não Disciplinares

PCA: Percursos Curriculares Alternativos

GAAF: Gabinete de Apoio ao Aluno e à Família

SPO: Serviço de Psicologia e Orientação

## **Introdução**

A presente investigação tem como principal objetivo compreender a eficácia dos Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP) na redução da indisciplina em contexto escolar após 2 anos de programa. Assim, esta tese encontra-se estruturada em 4 capítulos: 1) Enquadramento teórico, onde se contextualiza o domínio científico da indisciplina escolar em três pontos, na definição do fenómeno da indisciplina escolar, nos seus fatores de risco e suas consequências; nas estratégias de intervenção e prevenção para a indisciplina; finalizando este capítulo com as intervenções realizadas no âmbito dos Programas TEIP; 2) Metodologia, onde consta a caracterização da amostra e, em seguida, é descrito o procedimento utilizado na recolha de dados quantitativos e qualitativos e são indicadas as variáveis em estudo, e, finalmente apresentados os princípios éticos desta investigação; 3) Resultados, que são operacionalizados através de quatro questões de investigação (uma questão de investigação qualitativa e três questões de investigação quantitativas); 4) Discussão dos resultados e Conclusões gerais, onde se analisam numa perspetiva crítica os principais resultados encontrados, no âmbito do impacto das medidas de intervenção adoptadas pelos TEIP 1ª Fase após dois anos de programa, bem como a relevância social desta medida de política educativa, no atual contexto educativo e de ensino português. Procuramos ainda neste capítulo, promover um incentivo a futuras pesquisas, por forma a que se consiga alcançar uma melhor e mais abrangente compreensão destes fenómenos.



## CAPÍTULO I. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

### 1.1. A indisciplina em contexto escolar

#### 1.1.1. O conceito de indisciplina escolar

As definições de indisciplina variam quer na abrangência dos comportamentos estudados, quer na própria denominação atribuída. Relativamente à sua abrangência, Caldeira, Rego e Condessa (2007) consideram que a indisciplina surge associada à reincidência de comportamentos que perturbam o normal funcionamento das aulas, mas no entanto, não são classificados como intrinsecamente graves. Por outras palavras, a indisciplina contempla todo o comportamento que vise o não cumprimento das regras em contexto escolar, o que pressupõe que existam regras definidas constituindo normas básicas de convivência (Domingues, 1995).

Relativamente à denominação, a indisciplina no ambiente escolar pode ocorrer, segundo Aquino (2005), de diversas formas, tais como: atraso do aluno na entrada para a aula, atraso no retorno à aula depois do intervalo, excesso de faltas, desinteresse, agressões físicas e verbais dirigidas ao professor ou aos colegas, ausência de material de aula, dormir em aula, entre outros. O aluno que apresenta estes comportamentos é considerado indisciplinado e transgressor. Assim, um comportamento indisciplinado é qualquer ato ou omissão que contraria algumas regras básicas, estabelecidas pela escola, pelo professor ou pela comunidade. No entanto para outros autores como Lopes, Rutherford, Cruz, Mathur e Quinn (2006), a indisciplina no contexto escolar para além de desrespeitar as regras ordenadoras do viver de uma sala de aula ou do viver de uma escola, envolve também comportamentos de baixa intensidade mas de elevada frequência.

A definição do conceito de indisciplina escolar depende também em grande medida de 3 tipos de regras estabelecidas pelo sistema circundante: as formais, as não formais e as informais (Sampaio, 1999). As primeiras, decorrentes do Ministério da Educação e que estão disponíveis em vários decretos e portarias, têm como intenção regular o funcionamento global do sistema. As regras não formais, estabelecidas pela escola e que derivam de regras oficiais, ajustam-se aos problemas específicos no âmbito do estabelecimento em causa. Por último, as regras informais, usualmente pouco explícitas e não estruturadas, são comunicadas verbalmente na sala de aula pelo professor (Couto, 2013).

Por questões de cariz teórico e de abrangência concetual, neste estudo excluem-se desta definição de indisciplina os fenómenos de “violência escolar”, de “bullying” e de “delinquência”. As investigações desenvolvidas no âmbito da problemática da indisciplina

(subentende-se a partir deste parágrafo que nos referimos à indisciplina escolar) não abordam explicitamente as questões da violência escolar, contudo estas duas problemáticas são vizinhas e surgem muitas vezes referidas em alguns estudos pela sua ligação (e.g. Monteiro, 2009).

A violência escolar<sup>1</sup> é um fenómeno abrangente e alargado, na medida em que se traduz numa grande diversidade de comportamentos anti-sociais (qualquer forma de opressão ou de exclusão social, agressões, vandalismo, roubo) que podem ser desencadeados por alunos ou por outros elementos da comunidade escolar (Amado & Freire, 2009). Para Barroso (2001) a excessiva simplificação na distinção na sua definição dos fenómenos da indisciplina e da violência na escola - muitas vezes motivada pela preocupação em medir de forma rigorosa estes dois fenómenos - reforçam, segundo o autor, a necessidade da sua problematização enquanto fenómenos socioeducativos.

A indisciplina distingue-se também do bullying ou mau trato entre iguais (Estrela, 2002), caracterizado segundo Olweus (1993), como uma conduta de perseguição física ou/psicológica de um aluno sobre o outro. Implica portanto, uma intimidação repetida e consequente vitimização e encontra como palco privilegiado o recreio e outros espaços exteriores à sala de aula (Pereira, Almeida, Valente & Mendonça, 1996). O bullying não inclui todos os atos de violência e agressividade na escola, mas sim um subconjunto de comportamentos agressivos que ocorrem entre pares (Seixas, 2006).

Relativamente ao fenómeno da delinquência, Vaz da Silva (1999, 2005) define indisciplina escolar como algo inerente à própria organização escolar, diferenciada do fenómeno de delinquência, já que a indisciplina na sala de aula ou nos espaços da sala não viola a ordem legal da sociedade, estando ligada ao que se passa na escola e na sala de aula.

Nos três casos trata-se de fenómenos com características diferenciadas, cujo estudo requer abordagens específicas, e por isso estão para além do domínio desta tese. Verificamos, portanto, que a indisciplina pode revestir-se de variadas formas, tendo todas elas em comum um objetivo: colocar entraves ao decorrer normal de todos os processos escolares relacionados com o desvio da norma. Os atos/conduas de indisciplina por parte dos alunos têm subjacentes atitudes que não são legitimadas pelo professor no contexto regulador da sua prática pedagógica e, consequentemente perturbam o processo normal de ensino-

---

<sup>1</sup> Relativamente ainda à violência escolar (“school violence”), note-se que a distinção do conceito indisciplina é mais complicada visto que o termo indisciplina é pouco utilizado na literatura internacional anglo-saxónica, acabando o constructo de violência por ser utilizado na literatura internacional para explicar e contextualizar episódios de indisciplina escolar. O mesmo se aplica ao termo problemas de comportamento em contexto escolar (“Problem behaviors”).

aprendizagem.

### **1.1.1. Fatores de risco e de proteção para a indisciplina escolar**

Não é possível identificar um fator único para explicar o fenómeno da indisciplina. Para compreender a complexidade deste fenómeno é necessária uma abordagem compreensiva, admitindo que na origem desta estão subjacentes múltiplos fatores de ordem biológica, pessoal, social, familiar, escolar e da comunidade (Amado & Freire, 2009, 2013; assim como interligações entre estes fatores (Carvalhosa, 2010; Matos, Negreiros, Simões & Gaspar, 2009).

Existem múltiplas perspetivas que procuram organizar os fatores de risco para a indisciplina em domínios diferenciados. O modelo de Bronfenbrenner (1990) é um dos modelos teóricos apontados pela literatura para compreender o fenómeno da indisciplina. Segundo o autor, o ambiente ecológico idealiza-se como um conjunto de estruturas que se encaixam entre si, no qual o desenvolvimento do indivíduo é apoiado em 4 níveis dimensionais e interrelacionados: a pessoa, o processo, o contexto e o tempo. Este modelo tem em conta a interação de múltiplos fatores que compõem o microssistema, mesosistema, exossistema e macrossistema (Bronfenbrenner, 1990; Ornelas, 2008).

Relativamente ao microssistema, este surge como um sistema de amplo impacto no indivíduo, pois este sistema inclui as características biológicas e psicológicas dos indivíduos. É também o sistema onde ocorre o desempenho do maior número de papéis e de atividades, e onde se estabelecem relações interpessoais pela pessoa em desenvolvimento (Bronfenbrenner, 1979), nomeadamente as relações estabelecidas com a família, a vizinhança, a escola e o grupo de pares (Berk, 2000).

Relativamente aos fatores individuais, Estrela (2007) afirma que a desmotivação, a hiperatividade, a instabilidade, a agressividade e o autoconceito pobre, podem ser alguns dos fatores intrínsecos ao aluno que contribuem para a indisciplina. Amado & Freire (2009) apontam ainda como fatores de natureza individual os distúrbios de personalidade, o desejo de chamar a atenção, o exibicionismo, a frustração e o baixo nível de desenvolvimento moral, quando combinados com outros fatores. Paralelamente, Caldeira, Rego & Condessa (2007) enumera que as diferentes histórias pessoais e as vivências escolares de cada um influenciam a sua adaptação à escola.

Numerosos estudos têm mostrado que tanto o género como a idade em si mesmas são também fatores de risco para a indisciplina. No que diz respeito ao género a indisciplina

surge associada aos rapazes e relativamente à idade os comportamentos de indisciplina particularmente graves surgem na primeira fase da adolescência (12/13 anos) (Amado & Freire, 2009; Lopes, 2001; Salvador, 2003).

A idade afeta também o tipo de ocorrências disciplinares. Pinto (2014) afirma que os alunos do 8º ano têm menor número de ocorrências que os alunos do 7º ano, mas a percentagem dos incidentes relativos à infração das regras da aula é superior. Contrariamente, Ortega & Mora-Merchán (2000, citado por Ortega & Rey, 2002), sugerem que os meninos e as meninas, nos anos de escolaridade primária, são mais suscetíveis de se verem envolvidos em problemas de relacionamento, intimidações e maus tratos.

No âmbito familiar, refere-se a ausência de afeto, a falta de atenção para com as crianças e jovens, padrões educativos autoritários, permissivos ou negligentes, métodos coercitivos e violentos, má qualidade nas relações, falta de supervisão por parte dos pais ou cuidadores, como promotores da oportunidade para o surgimento e desenvolvimento de indisciplina em contexto escolar (Carvalhosa, 2010; Olweus, 1993).

Na literatura apela-se muitas vezes ao mecanismo de modelagem para explicar a influência do nível familiar na indisciplina. As crianças que são criadas em famílias onde a violência e outras formas de comportamento anti-social são modeladas de forma consistente por irmãos ou pelos pais são mais propensos a se envolverem em atos violentos. Usando dados do Estudo de Cambridge, Farrington (2004) mostrou que falhas na supervisão e disciplina punitiva das crianças aos oito anos de idade, aumentam o risco de violência mais tarde, bem como o risco de condenações por crimes violentos na vida adulta. Ainda neste nível, Matos, Negreiros, Simões & Gaspar (2009), enfatizam que a presença de comportamentos agressivos no contexto familiar e social próximo da criança e do adolescente podem funcionar como estratégia aprendida e reforço de resolução de conflitos.

Um outro fator de risco significativo no âmbito familiar para o início do aparecimento de problemas de comportamento em crianças pequenas são as condições socioeconómicas precárias. A pobreza e os fatores relacionados tais como, o desemprego, condições de vida precárias, elevados níveis de stress, baixa escolarização, doenças, têm efeitos danosos sobre a parentalidade, incluindo o desenvolvimento de práticas disciplinares abusivas (Collins, Maccoby, Steinberg, Hetherington, & Bornstein, 2000), e conseqüentemente de indisciplina nas crianças.



A este nível do microsistema estão também relacionados com o risco de indisciplina um conjunto de variáveis do contexto escolar das quais se destacam: a gestão de sala de aula, as políticas escolares de disciplina e as práticas pedagógicas dos professores (Hamre & Pianta, 2005), a natureza da interação entre professor e aluno (Burchinal, Vandergrift, Pianta, & Mashburn, 2010; Hamre & Pianta, 2005); e o clima escolar (Furlong & Morrison, 2000).

O nível de desempenho escolar e a ligação emocional do aluno à escola têm também impacto na indisciplina. Por exemplo, verifica-se que as crianças que têm pouco interesse na escola e executam mal tarefas académicas desde tenra idade estão em risco, não só de insucesso e abandono mas também para se associar a grupos de pares delinquentes e se envolverem em comportamentos anti-sociais, incluindo a violência. Farrington (2004) assegura que as crianças que apresentam comprometimentos académicos até aos 11 anos de idade apresentaram maiores taxas de auto-relato de violência durante a adolescência. De acordo com a literatura relevante sobre o tema, alguns autores afirmam que quando os alunos se sentem vinculados à sua escola, estão mais propensos a confiar nos professores, o que pode conduzir a um melhor controlo das suas competências sociais e relacionais e a uma diminuição dos comportamentos de indisciplina.

A este nível Christle, Nelson & Jolivette (2004) desenvolveram um estudo no qual compararam as características das escolas com elevado uso da suspensão como medida disciplinar, com as características das escolas com baixo uso da suspensão como medida disciplinar, assim como a eficácia destas medidas no comportamento dos alunos. Relativamente à eficácia das medidas, os autores verificaram que, nas escolas com elevado uso da suspensão enquanto medida disciplinar, uma suspensão é um forte preditor para uma nova suspensão. Observaram ainda uma correlação positiva entre o número de suspensões e o número de retenções, e que este ciclo continua até o aluno ser expulso ou abandonar a escola.

O mesossistema compreende as interações e processos que acontecem entre dois ou mais microsistemas que contêm a pessoa em desenvolvimento a participar no contexto de forma ativa (Bronfenbrenner, 1990). Os fatores relacionados com o meio sociocultural em que os indivíduos vivem, bem como a estrutura e funcionamento das famílias, escolas e grupos de pares também parecem contribuir para o risco de indisciplina. Evidencia-se, nomeadamente, a importância das interações entre a família e a escola. A ligação estabelecida entre o professor e o jovem e os seus pais ou encarregados de educação podem ser fatores influentes no comportamento deste. O envolvimento dos pais na escola, bem como, a sua participação no desenvolvimento de programas escolares, tem sido associado a resultados

benéficos dos alunos, incluindo o aumento desempenho acadêmico e uma melhoria no comportamento dos jovens (Brookmeyer, Fanti & Henrich, 2006).

Curiosamente, um mesmo aluno ou uma mesma turma muito frequentemente tem comportamentos de indisciplina com alguns professores, não os tendo habitualmente com outros. Esta constatação remete-nos, inevitavelmente, para algo mais do que o chamado “aluno indisciplinado” e que está diretamente relacionado com os professores, a sua personalidade, mas sobretudo a sua forma de atuar e de refletir sobre os problemas surgidos na sua aula. Para Lopes (2001), os professores mais eficazes procuram a justificação de todos os problemas nos próprios alunos, nas suas famílias, na sociedade em geral, mas raramente se veem a si próprios como parte do problema.

Por sua vez, o exossistema é uma estrutura caracterizada por um ou mais ambientes que não envolvem a pessoa como participante ativo, mas os acontecimentos que ocorrem nestes contextos têm influência no indivíduo. Bronfenbrenner (1990) afirma que qualquer instituição social que tome decisões que possam afectar as condições da família pode ser considerado um exossistema. No exossistema, a título de exemplo, podemos incluir as políticas da segurança social que, têm como alvo as necessidades particulares de famílias inseridas em meios socialmente desfavorecidos, mas em cuja definição e implementação as famílias não têm um papel ativo.

Por último, o macrossistema, é definido por Bronfenbrenner (2002) como o sistema mais externo, e contenedor de todos os outros, este inclui um conjunto de valores influenciadores de todas as outras estruturas, pois estas são sensíveis aos princípios que regem uma cultura. É dentro do macrossistema que se inserem os valores de pais e professores como agentes de socialização, e as estruturas educacionais de cada país que vão referenciando e apoiando os problemas dos jovens.

Para compreender a indisciplina, deve-se então tentar perceber a influência dos diferentes sistemas no fenómeno, dando particular atenção ao microsistema e mesossistema onde se concentra a maior parte da evidência para os fatores causais. No entanto é importante notar que os fatores examinados na literatura relativamente a estes sistemas ignoram por vezes o efeito compósito da concentração grupal de características individuais (biológicas, psicológicas, de desempenho escolar) ou de relacionamento interpessoal dos alunos na indisciplina. Qual o efeito da concentração elevada de insucesso académico na indisciplina a nível escolar? Como é afetada a indisciplina pelo número de alunos presentes numa escola?

Como interagem estes fatores com a oferta de programas de prevenção ou intervenção na indisciplina escolar? Estas questões aguardam ainda resposta.

### **1.1.2. As consequências da indisciplina escolar**

A indisciplina é atualmente uma das problemáticas com que mais se deparam os profissionais ligados à educação, uma vez que os elevados índices de indisciplina têm como principal consequência, entre outras que iremos enumerar, o insucesso escolar destes alunos.

A literatura internacional desenvolvida nesta área sugere a existência de uma associação entre o comportamento social e o desempenho académico dos alunos (DiPerna & Elliott, 1999; Gresham & Elliott, 1990; Wentzel, 1991, 1993). A literatura empírica destaca por exemplo que o treino das habilidades emocionais e sociais das crianças tem efeitos na mobilização da atenção/concentração dos alunos, e conjuntamente têm impacto nos níveis de interesse e de vínculo dos alunos à escola (Fleming, Haggerty, Catalano, Harachi, Mazza & Gruman, 2005). Neste âmbito, a pesquisa efetuada sugere que os alunos que são bem comportados nas aulas, revelam menos comportamentos anti-sociais e melhores competências ao nível do raciocínio intelectual (DiPerna & Elliott, 1999).

Conjuntamente e no que diz respeito, ao efeito negativo dos comportamentos de indisciplina no aproveitamento escolar dos alunos, alguns autores (Senos & Diniz, 1998; Slavin, 2006) afirmam que a indisciplina é um problema que está permanentemente associado a quadros de insucesso académico, pois parece emergir como forma de desvalorizar a ameaça ao autoconceito académico e autoestima do aluno, e retirar significado psicológico ao insucesso académico (Lopes, 2012).

Em Portugal, a realidade das escolas portuguesas revelou que a indisciplina, ao integrar comportamentos e atitudes que perturbam e inviabilizam o processo de ensino aprendizagem, representa um dos principais factores responsáveis pelo insucesso escolar. A título de exemplo, um inquérito realizado em 2004 no nosso país a mais de 6000 professores de matemática, indica que segundo os docentes, as cinco principais razões para explicar o insucesso na disciplina de matemática prendem-se com a falta de bases matemáticas (17,3%), desmotivação dos alunos (16,2%), reduzido número de horas de aula (14,8%), indisciplina (11,3%) e aspetos de natureza social (10,1%) (Leandro, 2006, citado por Pereira, 2013).

A indisciplina não apresenta apenas impacto negativo no rendimento escolar do aluno, mas também na sua socialização, ou seja, mau estar e stresse, fadiga, sentimentos de impotência, frustração, irritação, desejo de fuga à tarefa (Estrela, 2002). Os efeitos da

indisciplina abrangem não só os alunos, mas também os docentes, nomeadamente através de sensações de fracasso profissional e *burnout* dos professores (Estrela, 2002). Este último conceito (*burnout*) implica um desgaste emocional, uma atitude de desinteresse perante o trabalho ou pessoas com quem trabalha e uma diminuição do sentimento de competência e de realização (Maslach, 1982, citado por Fernet, Guay, Senécal & Austin, 2012). Não pretendemos desenvolver esta questão, uma vez que ultrapassa o âmbito deste estudo, mas queremos assinalar a abrangência desta temática.

## **1.2. A intervenção para a indisciplina**

Nos últimos vinte anos e em vários países, o fenómeno da indisciplina escolar tem sido considerado o maior problema das escolas (Estrela, 2002; Veiga, 1996) e tem um vasto percurso e uma vasta literatura (e.g. Amado & Freire, 2009; Caldeira & Veiga, 2011). Assumindo tal relevância, a indisciplina tem sido alvo de inúmeros estudos de investigação que procuram determinar formas de intervenção eficazes para a resolução deste problema (Salvador, 2003); no entanto a intervenção junto de crianças e adolescentes com problemas de indisciplina em contexto escolar é, em geral, complexa, e a resposta à questão “Que estratégias são mais eficazes para erradicar a indisciplina escolar?” está ainda em aberto.

Entre as estratégias de intervenção para a indisciplina mais amplamente documentadas, a investigação efetuada neste domínio enumera e detalha a utilização de estratégias de resposta e preventivas. Entende-se por estratégias de resposta todos e quaisquer procedimentos de controlo e de penalização que fazem parte das alternativas adoptadas pelos professores perante a ocorrência de episódios de indisciplina em contexto escolar (Amado, 1998, citado por Pinto, 2014), incluindo estas últimas as medidas corretivas e punitivas. As medidas corretivas dizem respeito a ações que visam mais do que a punição, o controlo e a correção do desvio de modo a preservar a integridade do grupo-turma e a sua convivência no recinto escolar; tais como o desempenho de tarefas de limpeza e manutenção na sala de aula, na biblioteca, no espaço aberto; outras tarefas na biblioteca; prestação de serviços no refeitório, e em coordenação com os responsáveis destes sectores (Amado, 2000). As medidas punitivas ultrapassam o âmbito da negociação e podem estar presentes também no regulamento interno da escola<sup>2</sup>.

Em contraste, as estratégias preventivas incluem o conjunto de ações, mais ou menos coordenadas, que atuam por antecipação face a um fenómeno (Amado & Freire, 2009) com o

---

<sup>2</sup> Mais adiante, será clarificada a natureza destas medidas à luz do atual estatuto do aluno (Lei N.º51/2012, de 5 de setembro).

objetivo de afastar ou anular os fatores de perturbação e desvio (e.g. ações de sensibilização e de informação acerca do fenómeno da indisciplina, criação de aulas agradáveis, variadas e cativantes, utilização da aprendizagem cooperativa, materiais atrativos e da alteração das instruções e avaliações) com vista ao sucesso dos alunos (Amado, 2000; Slavin 2006).

### 1.2.1. **Programas de Intervenção na Indisciplina ou Medidas de Resposta**

Neste capítulo procuramos apresentar sumariamente os programas de intervenção na indisciplina ou medidas de resposta desenvolvidos ao nível internacional. Preocupámo-nos em detalhar neste capítulo programas de intervenção que tenham sido sujeitos a processos rigorosos de avaliação e monitorização, ao nível da sua eficiência e impacto. Neste sentido, apurámos que as intervenções ou medidas de resposta implementadas integram abordagens diferenciadas, onde intervêm grupos de destinatários multivariados (quer em termos de idade, ano de escolaridade, características individuais, etc.).

Consideramos neste capítulo as estratégias ou medidas de resposta que procuram corrigir, controlar e reduzir a reincidência da indisciplina e por isso considerados incidentes menos graves, bem como as estratégias ou medidas de resposta punitivas (mais graves) que procuram punir, castigar e sancionar a conduta inapropriada em contexto escolar. As medidas punitivas tais como expulsão, suspensão e a transferência de escola são respostas comuns aos atos de indisciplina ocorridos em contexto escolar.

Outras estratégias comuns, como entrar em contacto com pais, realizar reuniões de pais na escola sobre os comportamentos agressivos, manter os alunos depois da escola, implementar maior supervisão, preferencialmente de um adulto, no pátio da escola ou nas áreas escolares propensas à violência, devem ainda ser pesquisadas. Dados Europeus e Australianos sugerem que este tipo de intervenções é mais fácil de implementar e que podem ser altamente eficazes na redução de alguns tipos de comportamentos mais violentos em contexto escolar, como a intimidação (Benbenishty & Astor, 2003). No entanto o verdadeiro impacto destas estratégias não é conhecido.

As intervenções baseadas na escola já estudadas ocorrem dentro de contextos escolares e o foco são crianças (individualmente), grupos de crianças, ou os seus pares (por exemplo, Powell, Muir-McClain, & Halasyamani, 1995; Wheeler, Keller, & DuBois, 2010). Um tipo de intervenção baseada nas escolas com alguma documentação de impacto, é o treino de habilidades pessoais e sociais. Neste âmbito, pode-se destacar o programa “Positive Adolescents Choices Training” (PACT)”, com o objetivo de ensinar habilidades sociais a jovens afro-americanos e americanos. O programa inclui componentes que vão desde a

gestão dos sentimentos de raiva, ao treino de habilidades pro-sociais e sessões de educação para a não-violência (Yung & Hammond, 1998). A avaliação do programa demonstrou que os participantes melhoraram em média 33,5% em áreas que envolvem a resolução de problemas e a resistência à pressão dos colegas. Os professores também observaram uma melhoria significativa nas habilidades dos jovens participantes (30,4%) em comparação com jovens destreinados. Não menos importante foi o facto de os alunos terem demonstrado uma redução significativa ao nível dos comportamentos de agressão física em meio escolar.

Alguns programas de intervenção para a indisciplina que decorrem no contexto escolar focam-se precisamente nas características individuais que atuam como fator de risco para a indisciplina, tais como, os comportamentos antisociais na escola. A intervenção intitulada de “Peacebuilders” procurou melhorar o ajustamento e competência social de crianças com manifestos comportamentos agressivos a frequentar o 5º ano de escolaridade (Embry & Flannery, 1999; Embry, Flannery, Vazsonyi, Powell & Atha, 1996). Os resultados evidenciaram um aumento significativo na competência social e uma diminuição significativa nos comportamentos agressivos dos alunos do 5º ano ao longo dos dois anos de intervenção.

Outro tipo de intervenções baseadas na escola são os programas “schoolwide” ou que envolvem toda a escola. Estes programas em geral: 1) criam diretrizes e regras claras para a escola inteira; 2) têm como alvo os vários sistemas sociais na escola e comunicam de forma clara todos os procedimentos da comunidade escolar a serem seguidos antes, durante, e após os episódios de violência; 3) preocupam-se em ter os funcionários da escola, os alunos e os pais envolvidos no programa; 4) recorrem a professores, funcionários e pais no ambiente escolar para planear, implementar e sustentar o programa; e finalmente 5) permitem o aumento, acompanhamento e a supervisão em áreas distintas das salas de aula. Estes programas permitem melhorar a consciência e responsabilidade dos estudantes, professores e pais em relação aos tipos de violência existentes na escola (por exemplo, o assédio sexual, luta, uso e porte de arma (Astor, Meyer, Benbenishty, Marachi, & Rosemond, 2005).

Outra estratégia comum e persistente em crianças com problemáticas de indisciplina é o encaminhamento para os serviços de educação especial. Infelizmente, a literatura não tem examinado de perto as relações entre a educação especial e a redução da indisciplina nas escolas. Por um lado, é provável que muitas crianças com indisciplina possam usufruir deste tipo de serviços, uma vez que muitas vezes estas intervenções incluem o aconselhamento, a formação dos pais, ou um currículo específico e adaptado ao perfil individual de cada sujeito. Por outro lado, considera-se que o encaminhamento de crianças com problemas de

indisciplina para a educação especial pode constituir um mecanismo discriminatório. É necessário avaliar corretamente o perfil de funcionalidade destes alunos e considerar a manifestação destes comportamentos de indisciplina nos diversos contextos em que a criança interage.

Em complemento aos programas em contexto escolar, existem também programas com recurso a intervenções combinadas na família e na escola. Neste âmbito, Walker, Kavanagh, Stiller, Golly, Severson & Feil (1998), desenvolveram uma investigação, na qual diversas crianças foram sujeitas a uma intervenção durante quatro anos. O objetivo é ensinar a criança a promover o sucesso académico e o ajustamento social. A intervenção escolar envolveu professores, os colegas e a criança alvo e é projetada para trabalhar em conjunto com o currículo ou programa existente. Ao nível familiar, a formação e o envolvimento dos pais ou do cuidador, tinha como objetivo apoiar a adaptação escolar da criança. Os resultados deste estudo mostraram que criando um ambiente escolar mais securizante e protetor as crianças melhoravam significativamente os seus comportamentos na escola.

Para além das intervenções em contexto escolar e familiar, existem também intervenções comunitárias, ou seja, programas que ocorrem fora do contexto familiar e escolar e incluem domínios como as tutorias e programas como o Wilderness Challenge ou Desafio no Meio Selvagem (por exemplo, DuBois, Holloway, Valentine, e Cooper, 2002; Wilson & Lipsey, 2000).

Em Portugal as intervenções mais abrangentes, com múltiplos intervenientes ainda revela uma fraca expressão; no entanto nos últimos sete anos, têm vindo a ser implementados no nosso país programas direcionados quer para grupos de crianças e jovens em idade escolar, quer para pais e educadores ou professores. Um desses programas foi adaptado de um modelo original Americano designado “Incredible Years” (Anos Incríveis). O programa Incredible Years original inclui até à data: 1) quatro versões direcionadas a pais com crianças de diferentes faixas etárias (bebé de 6 semanas a 1 ano, criança de 1 a 2 anos, pré-escolar dos 3 aos 5 anos e crianças em idade escolar dos 6 aos 12 anos (Webster-Stratton, 2005); 2) dois programas parentais suplementares para serem utilizados com populações específicas de alto risco seletivo e indicado; 3) um programa de treino de 6 dias (42 horas) para professores em Gestão de Sala de Aula; e finalmente 5) um pequeno grupo terapêutico “Dinossauro” onde os líderes do grupo Incredible Years credenciados trabalham com grupos de crianças de 4-6 anos em sessões de terapia semanais ou quinzenais.

Estes programas foram concebidos para reduzir os múltiplos fatores de risco associados com práticas parentais pobres, problemas de conduta de início precoce e dificuldades emocionais. A avaliação do impacto de atividades de intervenção neste âmbito dirigidas a educadores ou professores indicaram significativas melhorias no desempenho escolar, na regulação emocional, nas habilidades sociais e na redução dos problemas de comportamento na sala de aula (Webster-Stratton, Reid, & Stoolmiller, 2008).

No âmbito do desenvolvimento de estratégias de intervenção com abordagem integrada e diferenciada, pode-se destacar uma intervenção conjunta desenvolvida pela autora Ferreira (2002). Este programa contou com uma abordagem “schoolwide”, envolvendo a participação/envolvimento de alunos, pais, professores, pessoal auxiliar, autarquias e associações, numa escola do 2º e 3º ciclo da região de Lisboa. A intervenção passou também por uma abordagem comunitária com a articulação de projetos e envolvimento de diferentes parceiros, tais como, as Juntas de Freguesia, Câmara Municipal, Centros de Saúde, Centros de Emprego e outras escolas.

No contexto escolar, foram criadas secções diferenciadas no conselho pedagógico (uma para tratar das questões disciplinares e outra para equacionar a formação docente e não docente); foram feitas ações de sensibilização para os projetos e implementadas aulas de substituição para quando os professores faltassem; e foi promovida a formação para professores em relação pedagógica e para funcionários trabalhos práticos com recurso a computadores. Com os pais, foi feita uma formação em parceria com a Câmara Municipal e Junta de Freguesia.

### **1.2.2. Programas de prevenção da indisciplina escolar**

Neste capítulo procuramos apresentar sucintamente os programas de prevenção na indisciplina desenvolvidos ao nível internacional. A investigação documenta que a eficácia dos programas de prevenção na indisciplina escolar, está organizada com recurso a abordagens diferenciadas com tipologias particulares.

Globalmente têm existido duas formas de intervenção que têm sido aplicadas e estudadas. A primeira visa mudar o comportamento individual do aluno através da resolução de conflitos, controlo de impulsos, da ligação à escola, da auto-estima e/ou das competências sociais (e.g. “Second Step Program (Frey, Hirschstein, & Guzzo, 2000), o “Seattle Projeto de Desenvolvimento Social” (Catalano, Haggerty, Oesterle, Fleming, & Hawkins, 2004), “Fast Track” (Grupo de prevenção de problemas de conduta, 1999) e o programa “Caminhos” (Greenberg, Kusche, & Mihalic, 1998). A segunda, é uma forma menos usual de intervenção



e procura fortalecer o ambiente físico ou social. Apontamos agora alguns exemplos, que passaremos mais à frente a resumir: a sala de aula, as alterações no clima da escola, melhorar a reforma política e as relações entre o aluno e os adultos (e.g. Gottfredson, 1987) e os fatores relacionados com a vizinhança (por exemplo, a pobreza, a criminalidade, o capital social (Astor, Benbenishty, Zeira, & Vinokur, 2002; Galea, Karpati, & Kennedy, 2002).

Uma análise mais detalhada sobre as características destes programas evidencia que no âmbito da promoção de competências sociais e emocionais, destacamos um programa universal intitulado “ SBCP - Social Basic Competency Program”, que integra cinco domínios básicos: o auto-controlo, a compreensão emocional, auto-estima positiva, relacionamentos e resolução de problemas interpessoais. Durante um período de cinco anos os alunos são ensinados com recurso a abordagens pedagógicas, incluindo dramatizações, a modelagem de comportamento, estratégias de ensaio, palestras em sala de aula, discussão e reflexão (Greene, 2008).

A maioria das intervenções levadas a cabo são baseadas no reforço do curricular e na resolução de conflitos. Os programas de mediação demonstraram ser os mais bem sucedidos na melhoria do clima escolar; reduzindo a perceção de conflito nas escolas e diminuindo as ocorrências disciplinares (Burrell, Zibel & Allen, 2003).

Uma meta-análise realizada a 52 programas de intervenção preventiva, evidenciou que 50% dos programas revelou um impacto moderado nos indicadores de violência juvenil (e.g. problemas emocionais e de comportamento, indisciplina, comportamento anti-social, comportamentos agressivos, delinquência, criminalidade violenta, etc.), 24% apresentaram um efeito fraco e 10% mostraram efeitos fortes. A este nível a intervenção em meio escolar procurou diminuir o comportamento disruptivo (e.g. Stage & Quiroz, 1997), com recurso a programas de mediação de pares (e.g. Burrell, Zibel e Allen, 2003).

O contexto escolar, na opinião de Larson (1994, citado por Christle, Nelson & Jollivete, 2004), tem vindo a ter um envolvimento cada vez mais expressivo e interventivo na prevenção dos comportamentos de indisciplina. Neste âmbito o uso de programas que promovem os comportamentos académicos e pró-sociais positivos nos alunos, registam uma redução de 20-60% no número de alunos envolvidos em ocorrências disciplinares.

Numa outra vertente aplicada ao currículo, Moraes e Balga (2007), com um grupo de 90 alunos, com 6 e 7 anos de idade, durante três meses, propôs a prática de yoga, nas aulas de educação física. Estas aulas permitiram trabalhar posturas, exercícios de respiração e

meditação, através da técnica de visualização. Esta técnica está intimamente ligada ao desenvolvimento cognitivo, afetivo e psicológico e pretende desenvolver a concentração, a calma, percepção de si mesmo, valorização da autoestima e do meio que rodeia os praticantes. Constatou-se, no fim da intervenção preventiva, com carácter universal e preventivo que, os benefícios desta prática são o desenvolvimento de capacidades físicas como a flexibilidade, força, equilíbrio e resistência, mas também capacidades psicológicas, ao combater a ansiedade, o stress e a agressividade, modificando, desta forma, o comportamento emocional e interpessoal, e por consequência aspetos de indisciplina (Lopes, 2012).

Vários estudos também têm apoiado o impacto positivo dos programas Incredible Years de carácter preventivo para uso coletivo e individual em escolas. De referir um programa de prevenção universal para professores, versão sala de aula em três níveis (idade pré-escolar ou nível 1 dos 3 aos 5 anos; jardim de infância ou nível dois dos 5 aos 6 anos; e 1ª e 2ª classe ou nível 3 dos 7-8 anos).

Relativamente às abordagens centradas na família, estas têm como objectivo fortalecer as relações que as crianças e jovens têm com os seus membros familiares e também incluem a melhoria das competências dos pais para gerir os comportamentos da criança (e.g. McCart, Priester, Davis & Azen, 2006). A este nível verificou-se que os programas de intervenção em que intervieram famílias com crianças entre os 0 e os 3 anos, revelaram fracos efeitos ao nível da redução dos comportamentos perturbadores (Barlow & Parsons, 2003; Bernazzani, Cote & Tremblay, 2001).

Finalmente as abordagens comunitárias que ocorrem fora do contexto familiar e escolar e incluem vertentes como o mentoring e os programas Wilderness Challenge (e.g. DuBois, Holloway, Wilson & Lipsey, 2000). As avaliações do impacto realizadas aos programas de natureza comunitária, sugeriu que os programas “tutorias” demonstraram efeitos mais eficazes na redução da violência e da agressividade. Durlak & Weissberg (2007), relataram uma eficácia moderada nos programas de intervenção que utilizaram evidências ao nível do treino de competências pessoais e sociais através de uma associação positiva.

No que diz respeito à implementação de abordagens preventivas, desta vez com carácter focado e secundário, Sprague e Golly (2004), desenvolveram uma abordagem abrangente para a disciplina, cujo objetivo é estabelecer uma escola e um clima de sala de aula positivos. A estratégia de prevenção utilizada procurou definir e ensinar um conjunto comum de comportamentos positivos reconhecendo e recompensando o comportamento esperado, estabelecendo e utilizando consequências consistentes para o comportamento

problema (incluindo o treino de comportamentos alternativos). A evidência científica sugeriu que esta abordagem pode impedir muitos dos problemas que surgem em ambiente escolar, designadamente uma diminuição no comportamento anti-social (Metzler, Biglan, Rusby, & Sprague, 2001) e no vandalismo (Mayer, 1995, citados por Osher, Bear, Sprague & Doyle, 2010).

A partir do diagnóstico dos níveis de vitimação e agressão em escolas básicas portuguesas, Pereira (2002) desenvolveu um programa de intervenção, com carácter universal e preventivo centrado nos recreios. O programa de intervenção, definido pela própria instituição e descrito, em termos de política geral de ação, no projeto educativo, foi aplicado em duas escolas (uma do 1º ciclo e outra do 2º ciclos), apresentando características próprias em conformidade com a escola. O programa avaliado antes e após a intervenção, centrava-se no melhoramento das zonas de recreio, no envolvimento dos docentes, e na supervisão/animação dos espaços e tempos livres da escola, tarefa realizada por monitores (antigos alunos da escola que tinham terminado o 9º ano de escolaridade e não exerciam atividade profissional). Os resultados permitiram observar que houve sucesso moderado da intervenção, expresso na contenção e na prevenção do aparecimento de novos casos. Uma vez que é nos recreios que se regista o maior número de práticas de agressão/vitimação, a autora considera ser necessário repensar esses espaços e ajudar as crianças a desenvolverem competências transversais com pares, em grupos informais nos recreios.

Em suma, os programas mais eficazes para reduzir o comportamento agressivo, integram o treino de resolução de conflitos, a mediação de pares, as tutorias, os programas de lazer depois da escola, os programas voltados para a família, a terapia familiar e a aprendizagem de diversas competências pessoais e sociais, e.g. o auto-controlo, a descentração, a empatia e a resolução de problemas numa perspectiva social, ou seja, incidem ao nível do mesossistema que afetam o comportamento do aluno (Lopes & Rutherford, 2001).

A importância dada à prevenção resulta das investigações realizadas neste âmbito e aponta a eficácia reduzida dos processos corretivos face aos comportamentos de indisciplina. Assim, a prevenção de comportamentos considerados desviantes nas crianças e jovens, incita à concretização de projetos de intervenção com metodologias ativas e dinamizadoras (Amado, 2000; Amado & Freire, 2009).

A abordagem preventiva em colaboração com uma intervenção precoce através dos diversos contextos da criança pode neutralizar fatores de risco e fortalecer os fatores de

proteção, ajudando assim a prevenir uma trajetória de desenvolvimento de cada vez mais agressiva e comportamentos violentos na vida adulta.

### **1.2.3. Abordagens diversificadas e os três níveis de intervenção**

Historicamente os alunos que exibem níveis elevados de indisciplina têm sido alvo de intervenções intensas, muito para além do foco sobre o risco e sobre os fatores de proteção. Face à complexidade da problemática da indisciplina, fica clara a necessidade de estratégias diversificadas de intervenção, definidas em função dos problemas diagnosticados e considerando as diferentes situações e contextos (Amado & Freire, 2009).

Dada a importância de uma abordagem diversificada, definimos neste estudo a existência de três níveis de intervenção que :

1) Intervenção primária, com caráter universal, que inclui todas as estratégias direcionadas à intervenção primária dos problemas da indisciplina, tendo como público-alvo toda a comunidade escolar (staff, docentes, pais/EEs, alunos), ou pelo menos a totalidade de uma subcomunidade escolar (staff ou docentes ou pais/EEs ou alunos), e/ou que remetam para a promoção de competências relacionais e sociais, e relações interpessoais;

2) Intervenção secundária, com caráter focado, que inclui todas as estratégias direcionadas à intervenção secundária dos problemas da indisciplina, tendo como público-alvo a comunidade escolar em risco de problemas de indisciplina, seja por fatores de personalidade, familiares, de bairro, etc. Não se inclui neste nível, as estratégias direcionadas a alunos já sinalizados em problemáticas de indisciplina;

3) Intervenção terciária, com caráter indicado, que inclui todas as estratégias direcionadas à intervenção terciária dos problemas da indisciplina, tendo como público-alvo apenas os elementos da comunidade escolar sinalizados no agrupamento para problemas de indisciplina.

Estas estratégias poderão atuar uma mesma escola em complementaridade ou exclusividade, consoante o diagnóstico e sistema de prioridades estabelecido.

### **1.2.4. A indisciplina e a intervenção para a indisciplina na Política Educativa Portuguesa**

A preocupação do governo em implementar medidas direcionadas para a formação pessoal e social dos indivíduos na escola surgiu com mais evidência em 1989, ao aprovar na Lei de Bases do Sistema Educativo um espaço letivo semanal com a disciplina de

desenvolvimento pessoal e social. Com as alterações políticas nos anos 90, estas medidas ficaram suspensas.

No entanto, o Ministério da Educação e Ciência (MEC) tem vindo a promover uma diversidade de medidas que se constituem como elementos fundamentais na prevenção e intervenção relativamente a casos de indisciplina ou casos que podem indiciar ou conduzir a situações de indisciplina e outras ocorrências graves.

Em 1992 foi introduzida no nosso país uma medida de política destinada a controlar a violência nas escolas. Através de um protocolo celebrado entre o Ministério da Educação e o Ministério dos Assuntos Internos, foi criado o Programa Escola Segura. Este programa surgiu na sequência de uma série de atos violentos levados a cabo em escolas situadas em bairros problemáticos.

Em Novembro de 2006, o Ministério da Educação, reconhecendo que a existência de condições de segurança na escola é fundamental para o sucesso educativo de todos os alunos, sobretudo daqueles que se encontram em meios particularmente desfavorecidos e em situação de risco de exclusão social e escolar, criou a Equipa de Missão para a Segurança Escolar. Esta equipa tem como missão avaliar as ocorrências registadas pelas escolas, em permanente articulação com o Observatório de Segurança na Escola.

Entre os programas e projetos nacionais mais recentes promovidos pelo MEC e que integram medidas específicas de prevenção da indisciplina e violência em meio escolar, podemos apontar o Programa Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP), o Programa Mais Sucesso Escolar, o Programa Integrado de Educação e Formação, em articulação com o Ministério da Solidariedade, Emprego e Segurança Social, e o Programa Escolhas, promovido pelo Alto Comissariado para a Imigração e Diálogo Intercultural, I. P., com apoio do MEC.

A publicação do estatuto do aluno e da ética escolar, Lei n.º 51/2012, de 5 de setembro, veio estabelecer os direitos e os deveres do aluno dos ensinos básico e secundário e o compromisso dos pais ou encarregados de educação e dos restantes membros da comunidade educativa na sua educação e formação, especificando medidas de recuperação e de integração dos alunos (e.g. sucesso escolar e educativo, a sua formação cívica, a disciplina, etc.).

Os programas de prevenção podem proporcionar às escolas e aos professores instrumentos de qualidade para o seu trabalho diário dentro da sala de aula e para atenuar e,

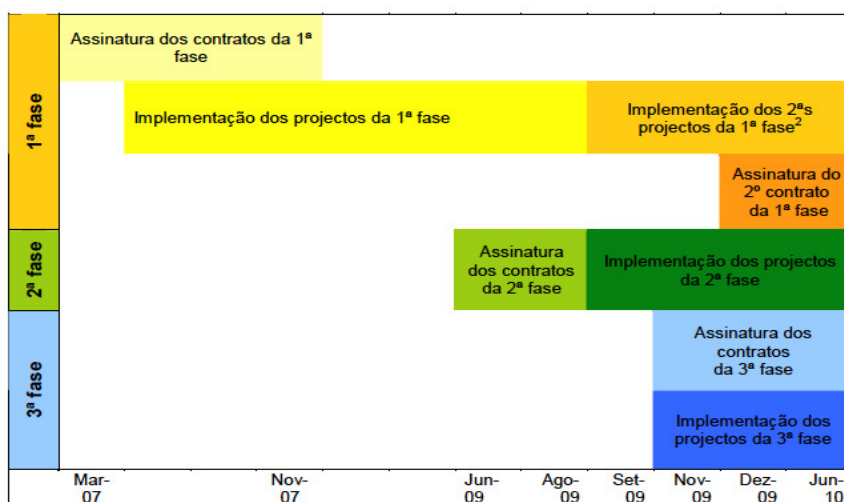
se possível, evitar o aparecimento de conflitos, processos de indisciplina oculta e comportamentos anti-sociais. A utilização de qualquer programa na escola terá que inserir-se sempre no contexto do Projecto – Escola (ou ao nível do Agrupamento de Escolas) e estar relacionado com a questão da convivência e das relações, mas adaptado às características e às possibilidades de cada escola (Martins, 2009).

### 1.3. Os Territórios Educativos de Intervenção Prioritária como estratégia de redução da indisciplina escolar

#### 1.3.1. Caracterização dos TEIP

Os Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP) criados em 1996 pelo Ministério da Educação, através do Despacho 147-B/ME/96, permitiram a adopção de um novo modelo de gestão que proporciona maior autonomia aos estabelecimentos de ensino e uma vontade de descentralização e partilha de poder no processo educativo. Esta política pública foi enunciada como tendo como principal objetivo a igualdade do acesso e do sucesso educativo da população escolar do ensino básico, universal e gratuito, em especial de crianças e jovens em situação de risco de exclusão (social e escolar).

Figura 1. Fases e alargamento do programa TEIP (Fonte: MEC, DGIDC 2010)



O programa TEIP 2 conheceu até à data 3 fases (ver Figura 1): a primeira fase com início no ano letivo 2006/07, na qual se incluíram 35 agrupamentos (8 com escolas secundárias); a segunda fase, com início em setembro de 2009 onde foram integrados mais 24 agrupamentos (3 com escolas secundárias); e a terceira fase, com início em novembro do mesmo ano com a integração de mais 46 agrupamentos (12 com escolas secundárias). Assim, o TEIP totaliza atualmente 105 agrupamentos (23 com escolas secundárias, correspondente a 141.881 estudantes, 11% do total de inscritos nos estabelecimentos de educação e ensino

públicos em Portugal (MEC, DGIDC, 2010). No final do ano letivo de 2012/2013, deu-se início ao TEIP terceira geração (TEIP3) aumentando o número de agrupamentos para 137 (37 com escolas secundárias).

Este programa distribui-se em todo o território nacional, cobrindo cerca de 9% do total dos agrupamentos. Atualmente está a ser desenvolvido em 137 Agrupamentos, distribuídos pelas 5 Direções Regionais de Educação: 49 no Norte, 11 no Centro, 49 em Lisboa e Vale do Tejo, 17 no Alentejo e 11 no Algarve. Relativamente ao número de agrupamentos, o programa tem um peso relativo mais acentuado na região de Lisboa e Vale do Tejo (Ex-DRELVT) e menos expressivo na região centro (Ex-DREC).

A maior parte da população escolar dos agrupamentos TEIP concentra-se no ensino básico, com forte incidência no 1º Ciclo (36,8%), seguida do 2º Ciclo (20,0%) e 3º Ciclo (19,6%). A educação pré-escolar abrange 11,9% do total da população escolar dos TEIP, enquanto no ensino secundário estão integrados 5,5 % dos alunos. Em ações de formação de adultos, contabilizam-se 2,8% do total de alunos/formandos das escolas TEIP. Comparando a distribuição da população escolar pelos universos TEIP e Nacional constata-se que nos TEIP, o Ensino Básico e Pré-Escolar têm um peso relativo mais acentuado, destacando-se os 1º e 2º ciclos do ensino básico (MEC, DGIDC, 2010).

O Programa TEIP2 apresenta quatro áreas de desenvolvimento fundamentais, designadas doravante como eixos de intervenção, e são os seguintes: Eixo I – Apoio à melhoria das aprendizagens; Eixo II – Prevenção do abandono, absentismo e indisciplina; Eixo III – Gestão e organização do agrupamento e/ou das escolas; e Eixo IV – Relação escolas – famílias – comunidade e parcerias educativas (Abrantes, Mauritti & Roldão, 2011).

Estudos realizados acerca das ações implementadas no ano letivo 2010/2011 permitiram identificar um investimento evidente dos agrupamentos no primeiro e no segundo eixos de intervenção. Apurou-se assim que 61,4% das ações dos projetos TEIP se incluem nestas duas categorias: 30,7% no eixo I e 30,7% no eixo II. No eixo III estão contidas 22,1% das ações desenvolvidas e as restantes 16,4% integram-se no eixo IV (MEC, DGIDC, 2010).

Este estudo foca-se apenas no eixo II – prevenção do abandono, absentismo e indisciplina – pois procura compreender a diversidade de estratégias integradas neste eixo e o seu impacto na indisciplina. Uma análise preliminar das estratégias mais frequentes por eixo de intervenção permitiu identificar, em cada um deles, o tipo de ação mais significativa. Assim, no eixo II, o tipo de ação mais adoptado foi a animação socioeducativa e cultural

(22%); seguindo-se as práticas educativas para a cidadania (18,2%); e os gabinetes de apoio ao aluno e à família (GAFF) que representam 17,8% do total das ações categorizadas neste eixo (MEC, DGIDC, 2010). No entanto, esta análise não diferenciou as estratégias por objetivo e até à data não há um estudo compreensivo do impacto das variadas medidas adotadas pelos TEIP no eixo II na incidência da indisciplina.

### **1.3.2. O Fenómeno da Indisciplina nos TEIP e em Portugal**

Ao analisarmos os dados presentes nos relatórios de avaliação/monitorização de resultados TEIP, relativamente aos agrupamentos/escolas não agrupadas integradas no programa TEIP2 1ª Fase, o relatório de 2010/2011 regista uma diminuição no número total e no número médio (de 432 para 391) de ocorrências de 2009/2010 para 2010/2011. O mesmo relatório descreve ainda que os agrupamentos/escolas não agrupadas TEIP que apresentavam ocorrências anuais acima das 400 diminuiu cerca de 19%, passando de 37 para 30, e que 20% dos TEIP apresentaram em 2010/2011 menos de 100 ocorrências anuais. A mesma fonte destaca ainda que, 65% dos TEIP apresentaram uma diminuição dos casos de indisciplina mais graves.

Para caracterizar em detalhe esta problemática no contexto TEIP, tem vindo a ser analisada a percentagem de alunos envolvidos em ocorrências disciplinares, alunos alvo de medidas corretivas e alunos alvo de medidas disciplinares sancionatórias, calculadas relativamente ao número total de alunos inscritos, o número total de ocorrências e o número de ocorrências por aluno, não sendo no entanto possível comparar estes rácios com a média nacional (MEC, DGIDC, 2010).

Surge agora a necessidade de definir no âmbito da presente investigação as finalidades e a determinação daquilo que são medidas disciplinares à luz do atual estatuto do aluno (Lei N.º 51/2012, de 5 de setembro). Assim pode ler-se no n.º 1 do Artigo 24.º deste estatuto que todas as medidas disciplinares corretivas (MDC) e medidas disciplinares sancionatórias (MDS) prosseguem finalidades pedagógicas, preventivas, dissuasoras e de integração.

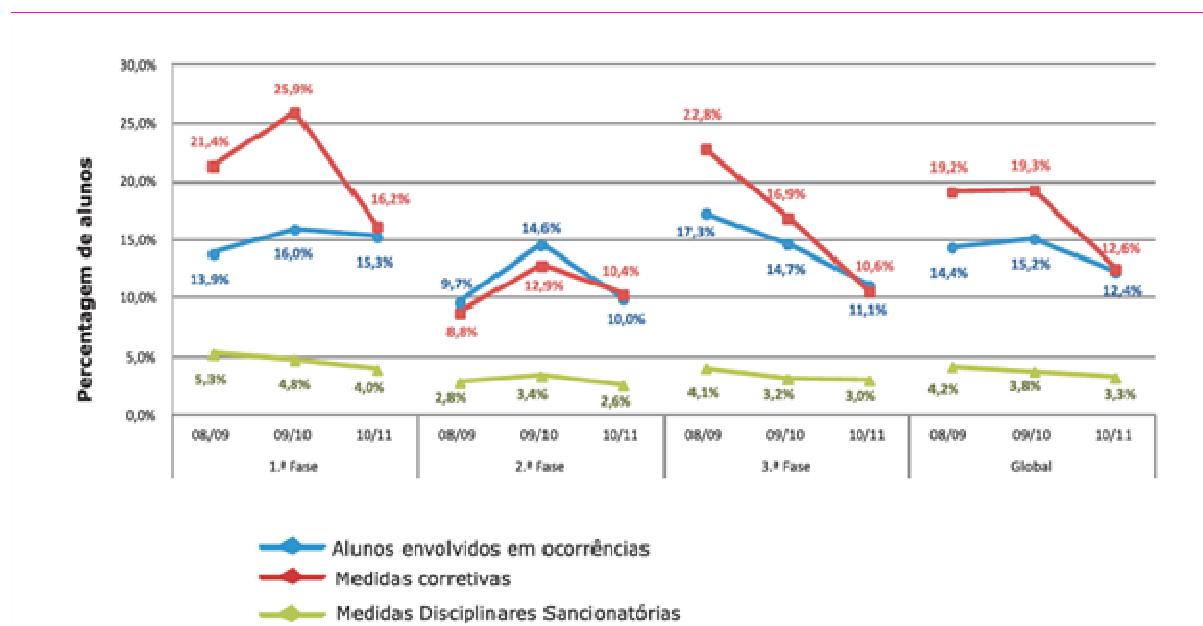
Na definição de MDC (Artigo 26.º) pode ler-se que estas medidas (...) assumem uma natureza eminentemente preventiva. São exemplos de MDC: a advertência; a ordem de saída da sala de aula e demais locais onde se desenvolva o trabalho escolar; a realização de tarefas e atividades de integração na escola ou na comunidade (...); o condicionamento no acesso a certos espaços escolares ou na utilização de certos materiais e equipamentos (...) e a mudança de turma.



Relativamente às MDS (Artigo 28º.) pode ler-se que estas medidas traduzem uma sanção disciplinar imputada ao comportamento do aluno, devendo a ocorrência (...) ser participada de imediato pelo professor ou funcionário que a presenciou ou dela teve conhecimento à direção do agrupamento de escolas ou escola não agrupada (...). São exemplos de MDS: a repreensão registada; a suspensão até 3 dias; a suspensão da escola entre 4 e 12 dias úteis; a transferência de escola e a expulsão da escola.

Quando se comparam os dados referentes a 2010/2011 com os alcançados em 2008/09 – ano a partir do qual se fez uma recolha sistemática de indicadores de indisciplina - a mesma fonte refere um decréscimo de 14,4% para 12,4% no número de alunos envolvidos em ocorrências disciplinares, de 19,2% para 12,6% no número de alunos alvo medidas corretivas e de 4,2% para 3,3% no número de alunos alvo de medidas disciplinares sancionatórias (ver Figura 2).

*Figura 2.* Percentagem de alunos envolvidos em ocorrências, medidas corretivas e disciplinares sancionatórias, nos anos letivos de 2008/09, 2009/10 e 2010/11, em cada uma das fases TEIP.



Apesar dos relatórios de monitorização do programa TEIP atribuírem a diminuição dos indicadores de indisciplina ao próprio programa, na verdade a situação não é assim tão clara. De acordo com os dados presentes no relatório de segurança das escolas (MEC, 2014) verificou-se que na grande maioria das escolas Portuguesas o número total de ocorrências reportadas diminuiu. Uma análise longitudinal sobre este fenómeno demonstrou uma

diminuição de 41% no número de ocorrências reportadas entre 2008/2009 (um total de 3525 ocorrências) e 2012/2013 (um total de 1446 ocorrências) nas escolas portuguesas.

Os relatórios consideram que outra evidência da eficácia das medidas adotadas no âmbito da prevenção da indisciplina é a redução mais acentuada nos indicadores de indisciplina mais graves (MDS) nos TEIP de 1ª fase. Os autores sugerem que associado a um maior tempo de permanência do programa, e conseqüentemente uma maior maturação das medidas implementadas, aumentariam também os efeitos do programa. No entanto, para afirmar com tal certeza a eficácia desta medida, seria necessário comparar escolas TEIP com um grupo de escolas relativamente semelhantes mas não TEIP, que atuassem como grupo de controlo.

É necessário por isso produzir maior investigação nesta área, uma vez que uma análise global destes dados não nos permite afirmar e garantir que a redução registada nas UOs do programa TEIP de 1ª fase resulte da eficácia desta medida política. É por isso primordial procurar compreender a diversidade de estratégias TEIP para a indisciplina, nomeadamente das estratégias de ação previstas no Eixo II - prevenção do abandono, absentismo e indisciplina, e o seu impacto nos vários indicadores de indisciplina praticada nas UOs TEIP.

#### **1.4. O presente estudo**

O presente trabalho tem como principal objetivo compreender a eficácia dos Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP) na redução da indisciplina em contexto escolar. Face ao exposto e relativamente às UO de 1ª Fase do Programa TEIP nos primeiros dois anos do programa, propomo-nos a examinar as seguintes questões de investigação:

- I. Como se caracteriza em detalhe a diversidade de estratégias de ação do Eixo II para a indisciplina nestas UOs?
- II. São as características demográficas, de retenção, de sucesso das UOs preditores significativos da indisciplina após 2 anos de programa?
- III. É a tipologia e frequência de estratégias de intervenção do Eixo II um preditor significativo da indisciplina após 2 anos de programa?
- IV. Em específico, é a tipologia e frequência de estratégias de intervenção do Eixo II um preditor significativo da indisciplina após 2 anos de programa, acima das características demográficas, de retenção, e de sucesso identificadas?

Associadas às questões de investigação quantitativas, propomos as seguintes hipóteses:

1. As UOs de 1ª Fase do Programa TEIP com mais alunos inscritos, maior número de retenções, mais alunos que abandonaram precocemente a escola, terão maior número de ocorrências, maior percentagem de alunos alvo de medidas disciplinares corretivas - MC e disciplinares sancionatórias – MDS), do que UOs de 1ª Fase do Programa TEIP com menos reprovações e taxas mais elevadas de sucesso/aproveitamento escolar).
2. As UOs de 1ª Fase do Programa TEIP que utilizam estratégias de ação do Eixo II preventivas terão menos número de ocorrências por ano letivo\_09-10 e 11; alunos envolvidos em ocorrências\_09-10 e 11 e alunos alvo de MC e MDS\_09-10 e 11, do que as UOs de 1ª Fase do Programa TEIP que utilizam estratégias de ação do Eixo II exclusivamente corretivas;
3. Esta diferença entre UOs de 1ª Fase do Programa TEIP que utilizam estratégias de ação do Eixo II preventivas e UOs de 1ª Fase do Programa TEIP que utilizam estratégias de ação do Eixo II exclusivamente corretivas, deverá manter-se mesmo após se ter em conta as características identificadas acima.

Espera-se que este estudo contribua para aumentar o conhecimento sobre o fenómeno da indisciplina praticada em contexto escolar, enquanto ponto de partida necessário para investigações futuras, com vista a prevenir o desenvolvimento e a ocorrência de problemas de indisciplina graves em contexto escolar.



## **CAPÍTULO II. METODOLOGIA**

### **2.1. Amostra**

Este projeto cinge-se ao universo de 35 Unidades Orgânicas ou UOs (incluindo agrupamentos e escolas) abrangidas pelo Programa TEIP de 1ª Fase. Foram escolhidas as unidades orgânicas da 1ª Fase uma vez que estas integraram esta medida de política educativa no primeiro ano de intervenção (ano letivo 2006/2007) e por um período de cinco anos, ou seja os anos letivos de 2007/2008 a 2011/2012. Destas 35 UOs, 2 (2,56%) são escolas e 33 (97,43%) são agrupamentos de escolas. Em termos de representação geográfica, 20 são UOs da Ex-Direção Regional de Educação de Lisboa e Vale do Tejo, e 15 da Ex-Direção Regional de Educação Norte.

Para avaliar o impacto desta medida de política educativa - TEIP - na indisciplina escolar, propusemo-nos a recolher os indicadores relativos à indisciplina, avaliação interna, aferição externa, retenção, e demográficos de todas as escolas TEIP 1ª Fase dos anos letivos 2009-10 e 2010-11, assim como os relatórios semestrais e anuais destas UOs. Como descrito abaixo em detalhe, a amostra de análise quantitativa inclui, exceto por razão de dados omissos, indicadores completos para o universo (todas as 35 UOs) da amostra. No entanto, a amostra de análise qualitativa inclui apenas os relatórios anuais de 2009-2010 e 2010-2011, e apenas 105 (32%) do total de 276 relatórios de atividades preenchidos por 26 unidades orgânicas TEIP. Destes mesmos relatórios recolhemos todos os planos e estratégias de ação correspondentes ao Eixo II. Em termos de representação geográfica, foram incluídas 14 (70% do total da região) unidades orgânicas da Ex-Direção Regional de Educação de Lisboa e Vale do Tejo, e 12 (80% do total da região) da Ex-Direção Regional de Educação Norte.

### **2.2. Procedimento**

O presente estudo teve início com um pedido aos serviços centrais da Direção Geral de Educação no Ministério da Educação e Ciência (ver Anexo A), com o intuito de aceder aos indicadores relativos à indisciplina, avaliação interna, aferição externa, retenção, e demográficos de todas as escolas TEIP 1ª Fase dos anos letivos 2009-10 a 2011-12, assim como aos relatórios semestrais, anuais e planos de melhoria destas UOs TEIP.

Em anexo à autorização formal da DGE foi partilhado um ficheiro em formato excel que integrou os dados relativos às 35 unidades orgânicas. Este ficheiro foi convertido em ficheiro SPSS (V.20) para análise quantitativa de dados. Em contrapartida o acesso aos relatórios semestrais e anuais destas UOs foi sujeito a um processo longo de consentimento

visto que os relatórios podiam potencialmente incluir informação confidencial e individualizada relativa a docentes, auxiliares e alunos das UOs respetivas.

Para dar resposta a esta exigência ética, iniciaram-se vários contactos telefónicos e por correio eletrónico às direções das UOs no sentido de apresentar os objetivos e clarificar a importância deste estudo no atual sistema educativo e político, bem como proceder à recolha formal das respetivas autorizações via consentimento informado (ver Anexo B). Cada consentimento informado era depois remetido para a DGE, e finalmente os ficheiros foram disponibilizados e enviados através de correio eletrónico pelo coordenador da Equipa de Projetos de Inclusão e Promoção do Sucesso Educativo (EPIPSE) da Direção Geral de Educação (DGE). Os relatórios foram partilhados em formato Word, Excel e PDF, e organizados num ficheiro Word para posterior análise. O período total de recolha das autorizações e relatórios compreendeu o período de fevereiro de 2013 a fevereiro de 2014 (i.e. 12 meses).

## **2.3. Dados**

### **2.3.1. Dados qualitativos**

Para o estudo qualitativo foram disponibilizados um total de 276 relatórios, correspondentes a 26 unidades orgânicas TEIP 1ª Fase, e que incluem os projetos apresentados pelas escolas em 2006-2009 e 2009-2011; o relatório de 2006-2009; os relatórios anuais e semestrais de 2009-2010, 2010-2011 e 2011-2012; e o plano de melhoria 2011-2012 de cada UO. As restantes 9 unidades orgânicas distribuídas pela Ex-Direção Regional de Lisboa e Vale do Tejo (6) e Ex-Direção Regional de Educação Norte (3) não se mostraram disponíveis a participar, apesar de inúmeras insistências efetuadas.

Inicialmente, recolhemos toda a informação desde o ano letivo de 2009-2010 a 2011-2012. No entanto, numa segunda fase, eliminámos os dados relativos ao ano 2011-2012 (26 AE TEIP – 12 Ex-DREN e 14 Ex-DRELVT) dado que facilmente identificámos pouca ou nenhuma variação nas estratégias reportadas no eixo II na generalidade das UOs de um ano para o outro. Aliás, na maioria dos casos, a informação incluída nos relatórios de 2011-2012 cingia-se apenas ao título da estratégia proposta no ano anterior, sem qualquer descrição.

A nossa amostra final de dados incluiu toda a informação referente aos planos e estratégias de ação do Eixo de Intervenção II - “Indisciplina, Absentismo e Abandono Escolar”, presentes nos (52) relatórios anuais correspondentes aos anos de 2009/2010 a 2010/2011, ou seja, após dois anos de implementação do programa TEIP 1ª Fase.

### 2.3.2. Dados quantitativos

Do ficheiro em formato excel com integrou os dados relativos às 35 unidades orgânicas, foram criados indicadores demográficos, de retenção, de sucesso e relativos à indisciplina das UOs, tal como descrito abaixo. As estatísticas descritivas relativas aos indicadores demográficos, de retenção, de sucesso são apresentadas no Quadro 1; as relativas aos indicadores de indisciplina no Quadro 2.

Do produto final da análise qualitativa foram criados os indicadores de tipologia e frequência das estratégias de intervenção do Eixo II usadas pelas UOs TEIP, tal como descrito abaixo. As estatísticas descritivas relativas a estes indicadores são apresentadas no Quadro 3 e 4, respetivamente para a tipologia (presença/ausência) e frequência.

Número de alunos inscritos. O indicador número de alunos inscritos nos anos 2007<sup>3</sup> e 2011 corresponde ao número total de inscritos nos respetivos anos letivos em cada UO TEIP.

Percentagem de alunos retidos por insucesso. O indicador percentagem de alunos retidos por insucesso nos anos 2007 e 2008, em cada UO TEIP foi operacionalizado dividindo o total de alunos retidos por insucesso em cada um dos anos supramencionados pelo total de alunos inscritos nesses mesmos anos e UO TEIP. Em 2007, a percentagem de alunos retidos por insucesso variou entre 5% e 27%, com uma média de 15% e um desvio-padrão de 5%. Em 2008, a percentagem de alunos retidos por insucesso variou entre 4% e 27%, com uma média de 12% e um desvio-padrão de 5%.

Percentagem de alunos retidos por abandono. O indicador percentagem de alunos retidos por abandono nos anos 2007 e 2008, em cada UO TEIP foi operacionalizado dividindo o total de alunos retidos por abandono em cada um dos anos supramencionados pelo total de alunos inscritos nesses mesmos anos e UO TEIP. Em 2007, a percentagem de alunos retidos por abandono variou entre 0% e 8%, com uma média e um desvio-padrão de 2%. Em 2008, a percentagem de alunos retidos por abandono variou entre 0% e 11%, com uma média de 2% e um desvio-padrão de 2%.

Percentagem de alunos que ultrapassaram o limite de faltas injustificadas. O indicador percentagem de alunos que ultrapassaram o limite de faltas injustificadas nos anos 2007 e 2008, em cada UO TEIP foi operacionalizado dividindo o total de alunos que ultrapassaram o limite de faltas injustificadas em cada um dos anos supramencionados pelo

---

<sup>3</sup> O ano indicado corresponde ao ano em que termina o respetivo ano letivo. Assim um indicador referente a 2007, diz respeito ao ano letivo de 2006/2007.

total de alunos inscritos nesses mesmos anos e UO TEIP. Em 2007, a percentagem de alunos que ultrapassaram o limite de faltas injustificadas variou entre 0% e 18%, com uma média e um desvio-padrão de 4%. Em 2008, percentagem de alunos que ultrapassaram o limite de faltas injustificadas variou entre 0% e 16%, com uma média e um desvio-padrão de 4% .

Percentagem de sucesso no 4<sup>o</sup> ano em Língua Portuguesa. O indicador percentagem de sucesso no 4<sup>o</sup> ano em Língua Portuguesa em 2008, em cada UO TEIP foi operacionalizado dividindo o total da soma dos níveis 3, 4 e 5 pelo total da soma dos níveis 1, 2, 3, 4 e 5, para esse ano e para cada UO TEIP. Em 2008, a percentagem de sucesso no 4<sup>o</sup> ano em Língua Portuguesa variou entre 48% e 92%, com uma média de 77% e um desvio-padrão de 12% .

Percentagem de sucesso no 4<sup>o</sup> ano em Matemática. O indicador percentagem de sucesso no 4<sup>o</sup> ano em Matemática em 2008, em cada UO TEIP foi operacionalizado dividindo o total da soma dos níveis 3, 4 e 5 pelo total da soma dos níveis 1, 2, 3, 4 e 5, para esse ano e para cada UO TEIP. Em 2008 a percentagem de sucesso no 4<sup>o</sup> ano em Matemática variou entre 33% e 94%, com uma média de 77% e um desvio-padrão de 14%.

Percentagem de sucesso no 6<sup>o</sup> ano em Língua Portuguesa. O indicador percentagem de sucesso no 6<sup>o</sup> ano em Língua Portuguesa em 2008, em cada UO TEIP foi operacionalizado dividindo o total da soma dos níveis 3, 4 e 5 pelo total da soma dos níveis 1, 2, 3, 4 e 5, para esse ano e para cada UO TEIP. Em 2008, a percentagem de sucesso no 6<sup>o</sup> ano em Língua Portuguesa variou entre 40% e 98%, com uma média de 83% e um desvio-padrão de 14%.

Percentagem de sucesso no 6<sup>o</sup> ano em Matemática. O indicador percentagem de sucesso no 6<sup>o</sup> ano em Matemática em 2008, em cada UO TEIP foi operacionalizado dividindo o total da soma dos níveis 3, 4 e 5 pelo total da soma dos níveis 1, 2, 3, 4 e 5, para esse ano e para cada UO TEIP. Em 2008, a percentagem de sucesso no 6<sup>o</sup> ano em Matemática variou entre 40% e 94%, com uma média de 63% e um desvio-padrão de 18%.

Percentagem de sucesso no 9<sup>o</sup> ano em Língua Portuguesa. O indicador percentagem de sucesso no 9<sup>o</sup> ano em Língua Portuguesa, em 2008, em cada UO TEIP foi operacionalizado dividindo o total da soma dos níveis 3, 4 e 5 pelo total da soma dos níveis 1, 2, 3, 4 e 5, para esse ano e para cada UO TEIP. A percentagem de sucesso no 9<sup>o</sup> ano em Língua Portuguesa variou entre 0% e 95%, com uma média de 69% e um desvio-padrão de 23%.

Percentagem de sucesso no 9<sup>o</sup> ano em Matemática. O indicador percentagem de sucesso no 9<sup>o</sup> ano em Matemática em 2008, em cada UO TEIP foi operacionalizado



dividindo o total da soma dos níveis 3, 4 e 5 pelo total da soma dos níveis 1, 2, 3, 4 e 5, para esse ano e para cada UO TEIP. Em 2008, a percentagem de sucesso no 9<sup>o</sup> ano em Matemática variou entre 0% e 66%, com uma média de 35% e um desvio-padrão de 18%.

Quadro 1. Estatísticas descritivas relativas aos indicadores demográficos nas UO da 1ª Fase do Programa TEIP de 2007/08 e 2011/12, (N = 35).

Variáveis		N	% Omissos	Média	Desvio Padrão	Mínimo	Máximo
Alunos inscritos	2007	35	0%	1131	461	174	1949
	2011	35	0%	1098	533	210	2272
Percentagem de alunos retidos por insucesso	2007	35	0%	.150	.058	.050	.270
	2008	35	0%	.120	.053	.040	.270
Percentagem de alunos retidos por abandono	2007	35	0%	.020	.020	.000	.080
	2008	35	0%	.017	.022	.000	.110
Percentagem de alunos que ultrapassaram o limite de faltas injustificadas	2007	35	0%	.043	.044	.000	.180
	2008	35	0%	.038	.042	.000	.160
Percentagem de sucesso no 4º ano em Língua Portuguesa	2008	33	6%	.768	.122	.480	.920
Percentagem de sucesso no 4º ano em Matemática	2008	33	6%	.774	.149	.330	.940
Percentagem de sucesso no 6º ano em Língua Portuguesa	2008	33	6%	.827	.137	.400	.980
Percentagem de sucesso no 6º ano em Matemática	2008	33	6%	.634	.185	.040	.940
Percentagem de sucesso no 9º ano em Língua Portuguesa	2008	35	0%	.692	.233	.000	.958
Percentagem de sucesso no 9º ano em Matemática	2008	35	0%	.354	.186	.000	.667

Percentagem de alunos envolvidos em ocorrências. O indicador percentagem de alunos envolvidos em ocorrências em 2009, 2010, 2011, foi operacionalizado dividindo o número alunos envolvidos em ocorrências em cada um dos anos supramencionados pelo total de alunos inscritos nesses mesmos anos e UO TEIP. Em 2009, a percentagem de alunos envolvidos em ocorrências variou entre 0% e 42%, com uma média de 16% e um desvio-padrão de 12%. Em 2010, a percentagem de alunos envolvidos em ocorrências variou entre 00% e 51%, com uma média de 18% e um desvio-padrão de 13%. Em 2011, a percentagem de alunos envolvidos em ocorrências variou entre 1% e 53%, com uma média de 19% e um desvio-padrão de 16%.

Percentagem de alunos alvo de medidas corretivas. O indicador percentagem de alunos alvo de medidas corretivas em 2009, 2010 e 2011, foi operacionalizado dividindo o número de alunos alvo de medidas corretivas em cada um dos anos supramencionados pelo total de alunos inscritos nesses mesmos anos e UO TEIP. Em 2009, a percentagem de alunos alvo de medidas corretivas variou entre 0% e 78%, com uma média de 17% e um desvio-padrão de 20%. Em 2010, a percentagem de alunos alvo de medidas corretivas variou entre 0% e 68%, com uma média de 19% e um desvio-padrão de 18%. Em 2011, a percentagem de alunos alvo de medidas corretivas variou entre 1% e 79%, com uma média de 15% e um desvio-padrão de 17%. Note-se que na operacionalização da percentagem de alunos alvo de medidas corretivas em 2010, as frequências de alunos alvo de medidas corretivas foram apresentadas em frequência superior total de inscritos de cada UO TEIP. Neste sentido, houve a necessidade de criar um total de dez valores omissos uma vez que a percentagem de alunos alvo de medidas corretivas iria assumir um valor inválido, ultrapassando os cem por cento.

Percentagem de alunos alvo de medidas disciplinares sancionatórias. O indicador percentagem de alunos alvo de medidas disciplinares sancionatórias em 2009, 2010 e 2011, foi operacionalizado dividindo o número de alunos alvo de medidas disciplinares sancionatórias em cada um dos anos supramencionados pelo total de alunos inscritos nesses mesmos anos e UO TEIP. Em 2009, a percentagem de alunos alvo de medidas disciplinares sancionatórias variou entre 0% e 31%, com uma média e um desvio-padrão de 6%. Em 2010, a percentagem de alunos alvo de medidas disciplinares sancionatórias variou entre 0% e 26%, com uma média e um desvio-padrão de 5%. Em 2011, a percentagem de alunos alvo de medidas disciplinares sancionatórias variou entre 0% e 36%, com uma média e um desvio-padrão de 5%.

*Quadro 2.* Estatísticas descritivas relativas aos indicadores de indisciplina nas unidades orgânicas da 1ª Fase do Programa TEIP de 2009 a 2011, (N = 35).

Variáveis	N	% Omissos	Média	Desvio Padrão	Mínimo	Máximo	
Percentagem de alunos envolvidos em ocorrências	2009	32	9%	.161	.124	.001	.424
	2010	35	0%	.180	.134	.002	.519
	2011	35	0%	.186	.155	.013	.533
Percentagem de alunos alvo de medidas corretivas	2009	30	14%	.177	.200	.002	.789
	2010	32	9%	.191	.188	.001	.680
	2011	34	3%	.152	.178	.005	.790
Percentagem de alunos alvo de medidas disciplinares sancionatórias	2009	31	11%	.063	.065	.002	.317
	2010	35	0%	.059	.059	.000	.264
	2011	35	0%	.051	.051	.000	.364

*Presença/ Ausência de Estratégias Nível 1, 2 e 3.* O indicador Presença/ Ausência de Estratégias Nível 1, 2 e 3 foi operacionalizado colocando o valor de 1 quando a estratégia de Nível 1, 2 ou 3 estava presente e o valor de 0 quando a estratégia de Nível 1, 2 ou 3 se encontrava ausente, para cada UO TEIP.

*Quadro 3.* Estatísticas descritivas relativas aos indicadores de tipologia de estratégias de Nível 1, 2 e 3 nas unidades orgânicas da 1ª Fase do Programa TEIP de 2009 a 2011, (N = 26).

	Presença / ausência estratégias tipo 1		Presença / ausência estratégias tipo 2		Presença / ausência estratégias tipo 3	
	N	%	N	%	N	%
0	5	19,2%	12	46,2%	4	15,4%
1	21	80,8%	14	53,8%	22	84,6%
N Válido	26		26		26	
Omisso	9		9		9	
Média	,81		,54		,85	

*Frequência de Estratégias Nível 1, 2 e 3.* O indicador Frequência de Estratégias Nível 1, 2 e 3 foi operacionalizado colocando o valor correspondente ao número de vezes que cada estratégia de Nível 1, 2 e 3 se repete, para cada UO TEIP.

*Quadro 4.* Estatísticas descritivas relativas aos indicadores de frequência de estratégias de Nível 1, 2 e 3 nas unidades orgânicas da 1ª Fase do Programa TEIP de 2009 a 2011, (N = 26).

	Frequência		Frequência		Frequência	
	estratégias tipo		estratégias tipo		estratégias tipo	
	1		2		3	
0	5	19,2%	12	46,2%	4	15,4
1	5	19,2%	9	34,6%	7	26,9
2	5	19,2%	2	7,7%	7	26,9
3	4	15,4%	1	3,8%	2	7,7
4	3	11,5%	1	3,8%	3	11,5
5	2	7,7%	1	3,8%	1	3,8
6	1	3,8%	0	0	1	3,8
7	1	3,8%	0	0	0	0
8	0	0	0	0	1	3,8
9	0	0	0	0	0	0
10						
11						
12						
13						
14						
15						
16						
N	Válido	26	26	26	26	
	Omisso	9	9	9	9	
Média		2,38	,962		2,31	
Mínimo		0	,0		0	
Máximo		7	5,0		9	

## 2.4. Análise de dados

### 2.4.1. Análise de dados qualitativos.

Com o objetivo de responder à primeira questão de investigação, a análise qualitativa teve início com a identificação, análise e sistematização de todas as estratégias e ações do eixo II, direcionadas para a prevenção/correção da indisciplina escolar, de todos os relatórios TEIP. Deste processo de análise de conteúdo das estratégias apresentadas pelas UOs, foi criado um dicionário de categorias mutuamente exclusivas (designado *Tabela de Codificação*) com três níveis de análise e um nível para estratégias não codificáveis. Para cada nível foi elaborada uma definição da categoria e apresentados dois exemplos ilustrativos. Foram também definidos os critérios de exclusão para o dicionário de categorias. Importa ainda referir que o processo de estruturação, revisão e organização do sistema de

categorias foi contínuo até a obtenção do sistema final, de modo a responder aos critérios de validade e fidelidade propostos pela literatura.

Em seguida, a investigadora procedeu à análise e codificação por níveis de todas as estratégias selecionadas. Posteriormente, a tabela de codificação foi revista. Para garantir a fidelidade da codificação efetuada, calculou-se o índice de fidelidade inter-juízes para os quatro níveis de codificação definidos através do cálculo do Kappa de Cohen (Fonseca, Silva & Silva, 2007), que permite medir a concordância entre codificadores numa escala de 0 (Não concordância) a 1 (concordância plena). Para tal, foi solicitado a um juiz independente que fizesse corresponder a uma subamostra das unidades de análise codificadas os quatro níveis descritos no Dicionário de Categorias, incluindo o nível “Não codificável”. É de notar que o juiz independente não possuía conhecimento científico sobre o tema, mas era especialista na área a ser investigada (i.e. era um professor com alguma experiência na gestão de indisciplina nas escolas).

O processo decorreu da seguinte maneira: primeiro, eliminámos toda a informação de identificação das estratégias que poderia potencialmente influenciar a codificação, nomeadamente o número da UO onde decorreu a estratégia, o ano em que a estratégia foi proposta, e a direção regional a que pertence a UO. Segundo, utilizando um algoritmo aleatório, seleccionámos 30% do total (N=201) das estratégias para serem codificadas pelo juiz independente. Terceiro, o Dicionário de Categorias foi apresentado e discutido em detalhe com o juiz independente, e todas as dúvidas foram esclarecidas. Quarto, convidámos o juiz a atribuir apenas uma categoria a cada estratégia. Por fim, procedeu-se ao cálculo do acordo inter-juízes. Obtivemos um valor do Kappa de Cohen de 0.625, que revela um valor de concordância bom. O cálculo do acordo inter-juízes foi efetuado com recurso ao software Statistical Package for Social Sciences – SPSS – Windows (versão 20).

A análise do acordo inter-juízes possibilitou efetuar uma reformulação da codificação das estratégias, bem como da tabela de codificação. Verificou-se ao longo do processo de codificação realizado pelo juiz independente que surgiram algumas hesitações e receios na codificação dos dados, fruto da sua dificuldade em se desvincular da sua experiência e prática profissional, mas também de alguma imprecisão no dicionário de categorias. Foram essencialmente levantadas algumas questões que se prenderam com a distinção entre os Níveis 1 (intervenção primária, com carácter universal) e 2 (intervenção secundária, com carácter focado) de codificação. Em virtude deste processo, surgiu a necessidade de implementar duas alterações à tabela de codificação: 1) no que diz respeito às comunidades

alvo que integram o Nível 1 de intervenção primária, com carácter universal, a definição foi alterada para diferenciar o Nível 1 do Nível 2, com o intuito de abranger não só toda a comunidade escolar (staff, docentes, pais/encarregados de educação, alunos), mas também pelo menos a totalidade de uma subcomunidade escolar, 2) a segunda alteração surgiu para ajudar a diferenciar o Nível 2 do Nível 3 de intervenção, uma vez que de acordo com as especificidades do grupo alvo do Nível 2, na comunidade escolar em risco, não se incluem estratégias direcionadas a alunos já sinalizados em problemáticas de indisciplina. A Tabela de Codificação final encontra-se no Quadro 5.

A interpelação dos dados pelo juiz independente gerou também alguma reflexão crítica sobre a codificação efetuada. No final, a análise do acordo inter-juízes possibilitou efetuar a revisão da codificação em duas das estratégias selecionadas. Após a revisão, obtivemos um valor final do Kappa de Cohen de 0.671, que revela um valor de concordância bom.

Após a revisão final da codificação, as estratégias e ações do eixo II direcionadas para a prevenção/correção, da indisciplina escolar foram distribuídas por UO e por ano letivo de implementação para facilitar a sua interpretação.

*Quadro 5.* Tabela de categorização das estratégias de eixo II de nível 1, 2 ou 3 direcionadas à intervenção ou resposta aos problemas da indisciplina nas UOs da amostra.

Tipo	Designação	Definição	Exemplos
Nível 1	<u>Intervenção primária, com caráter universal</u>	Todas as estratégias de eixo II direcionadas à intervenção primária dos problemas da indisciplina, tendo como público-alvo toda a comunidade escolar (staff, docentes, pais/EEs, alunos), ou pelo menos a totalidade de uma subcomunidade escolar (staff ou docentes ou pais/EEs ou alunos), e que remetam para a promoção de competências relacionais e sociais, e relações interpessoais.	<p>Projeto Academia “X”: É um projeto abrangente, articulado e integrador de todas as atividades extra-curriculares que o Agrupamento de Escolas oferece aos seus alunos dando um sentido estratégico às atividades desportivas, culturais e cognitivas praticadas pelos alunos, nas suas várias vertentes, educativa, competitiva e de lazer. Com este projeto pretende-se também criar uma dinâmica sustentada de desenvolvimento da nossa escola, através do contributo que a sua competição oferece para a melhoria das competências interpessoais e sociais. Através deste projeto pretende-se ser também possível melhorar a educação de um modo geral e as capacidades cognitivas e volitivas de um modo particular. Acredita-se ser possível, sobretudo, melhorar os níveis de responsabilidade individual (por exemplo, a disciplina no contexto de sala de aula) e coletivo. No ano transato foram feitos alguns reajustamentos, nomeadamente, o sucesso escolar contribuiu para a valorização da turma e aluno [UO122, RA2009/2010-2010/2011, DREN].</p> <p>Ação Tutorial: Dinâmica colaborativa em que intervêm diferentes atores (alunos, professores, pais/ encarregados de educação, técnicos) com diferentes graus de implicação. Dessa forma, será criado um grupo de docentes (2010/11) com características especiais que terá formação específica nesta área (2009/10). Esta ação envolverá uma rede de tutores que se transformarão na futura família tutorial. Esta ação pretendeu preparar um conjunto significativo de professores para implementar uma nova forma de relacionamento interpessoal que promova comportamentos mais ajustados ao contexto educativo [UO134, RA2009/2010-2010/2011, DREN].</p>



Tipo	Designação	Definição	Exemplos
Nível 2	<u>Intervenção secundária, com carácter focado</u>	Todas as estratégias de eixo II direcionadas à intervenção secundária dos problemas da indisciplina, tendo como público-alvo a comunidade escolar em risco de problemas de indisciplina, seja por fatores de personalidade, familiares, de bairro, etc. Não se inclui neste nível, as estratégias direcionadas a alunos já sinalizados em problemáticas de indisciplina.	<p>Projeto de formação cívica: desenvolvido junto das turmas do 5º ano com o objectivo de diminuir as saídas da sala de aula que se mostraram preocupantes, logo no início do ano. Através da reflexão e negociação com os alunos definiram-se os comportamentos adequados e a manter na sala de aula [UO120, RA2009/2010, DREN].</p> <p>Tutorias: Os professores Tutores deram resposta às dificuldades de aprendizagem dos alunos, facilitando a sua integração na escola e nos grupos turma e atenuando eventuais situações de conflito através do planeamento e organização do estudo e dos tempos livres, da exploração de materiais e meios de apoio ao estudo de natureza diversa; de esclarecimento de dúvidas; da orientação na preparação para os testes [UO135, RA2009/2010-2010/2011, DRELVT].</p> <p>Apoio emocional e afetivo com vista à prevenção da indisciplina. O Gabinete de Psicologia constituiu um espaço de partilha de emoções/sentimentos para 23 alunos de risco que livremente e durante os intervalos das aulas compareciam com regularidade para pequenas conversas e/ou para participar na atividade “Parede dos Artistas”- desenhos como forma de expressão de emoções e sentimentos - atividade que permitia a desconstrução de ideias e o desenvolvimento de competências pessoais e sociais, como a autoestima, a expressão livre e a capacidade de se expor aos outros, bem como a valorização do trabalho dos outros [UO118, RA2009/2010, DREN].</p> <p>Reintegração de alunos com problemas escolares em turmas mais ajustadas de acordo com as sugestões dos conselhos de turma [UO118, RA2009/2010, DREN].</p>
Nível 3	<u>Intervenção terciária, com carácter indicado</u>	Todas as estratégias de eixo II direcionadas à intervenção terciária dos problemas da indisciplina, tendo como público-alvo apenas os elementos da comunidade escolar sinalizados no agrupamento para problemas de indisciplina.	<p>GOD (Gabinete de Orientação Disciplinar): O GOD (Gabinete de Orientação Disciplinar), deu resposta aos problemas disciplinares verificados entre a população discente no decorrer das aulas e consequentemente às ordens de saída da sala de aula aplicadas aos alunos; desenvolve a sua atividade tendo como principal função receber, ocupar e orientar os alunos que recebem ordem de saída da sala, pretendendo-se também que os alunos reflitam sobre os seus comportamentos e atitudes menos corretas estabelecendo um diálogo participativo e esclarecedor acerca da situação [UO133, RA2009/2010-2010/2011, DRELVT].</p> <p>Animação SocioEducativa: A “Animação de Pátios” desenvolveu-se através da realização de atividades lúdicas e pedagógicas. Através de horário organizado em escalas, todas as turmas desta escola tinham uma atividade específica a desenvolver durante as horas de recreio, embora os alunos pudessem optar por um espaço de brincadeira livre.</p> <p>Dinamização e gestão da Associação de estudantes.</p> <p>Comemoração de Dias Mundiais e Internacionais.</p>
Não Codificável		Todas as estratégias de eixo II que não estão direcionadas à intervenção/correção dos problemas da indisciplina.	

Tipo	Designação	Definição	Exemplos
Critérios de exclusão		Todas as estratégias de eixo II direcionadas à intervenção/correção dos problemas de bullying, tendo como público-alvo toda a comunidade escolar (staff, docente, pais/EEs, alunos), ou pelo menos toda a comunidade de alunos.	

#### 2.4.2. Análise de dados quantitativos.

Para o estudo quantitativo, primeiramente foram excluídos da amostra os indicadores de 2011-2012, uma vez que verificámos que a definição de um dos indicadores de indisciplina tinha sido alterada no ano letivo de 2011-2012, limitando a possibilidade de comparação com os outros anos.

Com apenas 35 escolas na amostra era necessário reduzir o número de análises ao mínimo para evitar correr o risco de cometer um erro tipo I, ou seja, encontrar efeitos significativos que na verdade não existem, em função da amostra ser pequena. Tendo este objetivo em mente foram examinadas as correlações bivariadas entre os indicadores de indisciplina para os três anos; assim como as correlações bivariadas entre os três indicadores de indisciplina para 2009, 2010 e 2011 e as características das UOs da 1ª Fase do Programa TEIP (ver Anexo C). Desta análise verificámos o seguinte:

- a) As correlações bivariadas entre os indicadores para os três anos (2009/2010/2011) são bastante fortes, indicando que o fenómeno de indisciplina, tal como é medido nos TEIP é estável<sup>4</sup>. Tornou-se claro que bastava examinar os indicadores referentes a um ano, nomeadamente o último para o qual os dados tinham sido partilhados (i.e. 2011). A análise quantitativa ficou assim reduzida a 3 indicadores de indisciplina (Percentagem de alunos envolvidos em ocorrências em 2011, Percentagem de alunos alvo de medidas corretivas em 2011, Percentagem de alunos alvo de medidas disciplinares sancionatórias em 2011). A correlação entre estas três medidas é significativa mas menor que 0.6.
- b) As correlações bivariadas entre os três indicadores de indisciplina para 2009, 2010 e 2011 e as características das UOs da 1ª Fase do Programa TEIP são em geral fracas, e embora fracas, mais pronunciadas quando referentes ao ano do indicador de indisciplina. No entanto, como era objetivo deste estudo analisar o efeito dos TEIP desde o início do programa, optou-se por incluir nas análises as características das UO mais próximas do início da 1ª Fase do Programa TEIP (2007 se possível, ou 2008 quando não disponível) e a característica relativa ao ano do indicador de indisciplina em cada análise.

Tendo em conta estes pressupostos, e para responder à segunda questão de investigação, foi efetuada a análise por regressão linear multivariada das características

---

<sup>4</sup> Esta constatação foi mais tarde confirmada também ao nível das estratégias implementadas, ou seja, verificámos muito pouca inovação de uns anos para os outros na abordagem das UOs TEIP para a indisciplina.

demográficas de 2007; 2008; 2009; 2010 e 2011, de retenção para 2007 e 2008, e de sucesso para 2008, nos três indicadores de indisciplina ”percentagem de alunos envolvidos em ocorrências”; “percentagem de alunos alvo de medidas corretivas” e “percentagem de alunos alvo de medidas disciplinares sancionatórias” em 2011 nas UO da 1ª Fase do Programa TEIP.

Para responder à terceira questão de investigação foi efetuada a análise por regressão linear multivariada da tipologia e frequência das estratégias de intervenção do Eixo II em 2009, 2010 e 2011, nos três indicadores de indisciplina nas UO da 1ª Fase do Programa TEIP após 2 anos de programa.

Finalmente, e para responder à quarta questão de investigação, foi efetuada a análise por regressão linear multivariada das estratégias de intervenção do Eixo II (presença/ausência e frequência dos três tipos de estratégias), nos três indicadores de indisciplina (“percentagem de alunos envolvidos em ocorrências”; “percentagem de alunos alvo de medidas corretivas” e ”percentagem de alunos alvo de medidas disciplinares sancionatórias”), nas UO da 1ª Fase do Programa TEIP após 2 anos de programa, controlando as variáveis demográficas, de retenção, de sucesso anteriores.

As análises estatísticas foram efetuadas com recurso ao software Statistical Package for Social Sciences – SPSS – Windows (Versão 20).

## **2.5. Ética**

Este estudo respeitou as questões éticas e deontológicas recomendadas pelas normas da *American Psychology Association*. Anteriormente ao processo de recolha dos dados, foi enviado um pedido de colaboração aos serviços centrais da Direção Geral de Educação no Ministério da Educação e Ciência e cada UO TEIP foi informado acerca dos objetivos deste estudo e da sua voluntariedade e liberdade no que concerne à participação no estudo. Finalmente, foi garantido o anonimato e a confidencialidade da informação recolhida, nomeadamente através da assinatura de um consentimento informado por parte da direção executiva de cada UO TEIP 1ª Fase, no qual todos os dados foram reportados em formato grupal. Após sistematizar todos os dados recolhidos numa base de dados, a informação relativa a cada UO foi anonimizada.

### CAPÍTULO III. RESULTADOS

#### *Questão de Investigação I: Como se caracteriza em detalhe a diversidade de estratégias de ação do Eixo II para a indisciplina nestas UOs?*

No estudo qualitativo a tipologia de estratégias de ação do Eixo II para a indisciplina nestas UOs foi codificada em 3 Níveis de intervenção: a) o Nível 1 ou intervenção primária, com caráter universal; b) o Nível 2 ou intervenção secundária, com caráter focado; e c) o Nível 3 de intervenção, ou intervenção terciária, com caráter indicado.

Verificou-se que as estratégias de Nível 3 e Nível 1 estavam presentes na maioria das UOs (N=22, 84,6%; N=21, 80,8% respetivamente para o Nível 3 e 1), enquanto as estratégias de Nível 2 estavam presentes em apenas cerca de metade das UOs (N=14, 53,8%). Por outro lado, verificámos que algumas UOs usavam mais do que uma estratégia do mesmo Nível simultaneamente, enquanto outras usavam apenas uma de um Nível específico. Por exemplo, uma UO propôs a utilização de 8 estratégias de Nível 3 simultaneamente (UO120, DREN), enquanto outras 9 UOs propuseram apenas uma estratégia de Nível 2. Adicionalmente, verificámos também que uma UO utilizou 7 estratégias de Nível 1 simultaneamente (UO117, DREN), enquanto 5 UOs não utilizaram nenhuma estratégia de nível 1 (com caráter universal). No que diz respeito à frequência de estratégias de natureza corretiva e de Nível 2 apurámos que em apenas 1 UO foram utilizadas 5 estratégias e em 12 UOs não foram utilizadas quaisquer estratégias desta tipologia.

Uma análise mais aprofundada da categorização efetuada permite constatar que a diversidade de estratégias do Eixo II ao nível da tipologia de intervenção de Nível 1 (com caráter universal) de um modo geral integra frequentemente atividades que: 1) organizam os tempos livres; 2) oferecem programas de competências pessoais e sociais (incluindo tutorias); 3) direcionam formação na temática a um conjunto de elementos do pessoal docente ou não docente; ou 4) apresentam uma abordagem integrada com múltiplas estratégias direcionadas a múltiplos atores dentro e fora do espaço escolar.

No âmbito da organização dos tempos livres, as estratégias abrangem a estruturação dos tempos de férias, das atividades extracurriculares e dos intervalos. Um exemplo ilustrativo da integração das atividades extracurriculares no Nível 1 é o Projeto Academia “X”. Esta UO descreveu-o do seguinte modo: *“É um projeto abrangente, articulado e integrador de todas as actividades extra-curriculares (...) dando um sentido estratégico às actividades desportivas, culturais e cognitivas praticadas pelos alunos, nas suas várias*

*vertentes, educativa, competitiva e de lazer. Com este projeto pretende-se também criar uma dinâmica sustentada de desenvolvimento da nossa escola, através do contributo que a sã competição oferece para a melhoria das competências interpessoais e sociais. Através deste projeto pretende-se (...) melhorar a educação de um modo geral e as capacidades cognitivas e volitivas (...) os níveis de responsabilidade individual (por exemplo, a disciplina no contexto de sala de aula) e colectivo (UO122, RA2009/2010-2010/2011, DREN). No que diz respeito à tipologia de estratégias que estruturam os tempos de férias, neste nível de intervenção, referimos a título de exemplo a realização de atividades de férias durante os períodos de interrupção das atividades letivas (Natal, Páscoa e Verão), com acompanhamento dos animadores socioculturais (UO103, 2009/2010, DRELVT).*

Relativamente aos programas de competências pessoais e sociais (incluindo tutorias), é de destacar um conjunto de UOs que definiram a sua estratégia neste âmbito, através da criação de gabinetes para o acolhimento e partilha de experiências, emoções/sentimentos durante os intervalos e tempos livres dos alunos (UO118, 2009/2010, DREN). Apurámos ainda neste nível, a existência de uma outra tipologia de gabinete, que tem como objetivo facilitar as relações entre pares “procurando que os alunos mais velhos com atitudes positivas face à escola orientassem e ajudassem os alunos mais novos ” (UO120, 2010/2011, DREN). Numa outra direção apurámos que os programas de competências pessoais e sociais, configuram estratégias universais de combate aos comportamentos disruptivos e à violência escolar, e são vistos como um forte recurso para a aquisição de competências necessárias ao longo da vida dos jovens (UO106, 2009/2010, DRELVT) e em grupo (UO135, 2009/2010-2010/2011, DRELVT). Ainda neste âmbito/contexto concluímos que esta tipologia de ações pretende melhorar o ajustamento comportamental (...) dos alunos, através da promoção de valores como a solidariedade, tolerância e a igualdade (UO130, 2009/2010-2010/2011, DRELVT) e (...) desenvolver uma proximidade afetiva/social entre tutorando (aluno) e o tutor (professor) (UO124, 2009/2010, DREN).

No que toca as ações de formação na temática estão igualmente presentes neste nível estratégias direcionadas quer à formação creditada, na área da gestão de conflitos, dirigida quer a docentes quer a assistentes operacionais” (UO127, 2009/2010, DREN), quer no âmbito da reflexão sobre temas (...) “como a violência, consumo de drogas, amizade e educação sexual, numa atitude preventiva de problemas sociais” (UO120, 2009/2010, DREN). No entanto, nem todas as UO percorreram a mesma direção. Uma UO definiu a sua estratégia pedagógica e de atuação com alunos neste âmbito da seguinte maneira: “apoio a pessoal

docente e não docente, na promoção do sucesso educativo e na prevenção da indisciplina” (UO118, 2009/2010, DREN). Uma outra UO considerou ser fundamental a “organização de ações de formação para aquisição de normas e regras de convivência escolar” (UO118, 2009/2010, DREN). Registámos ainda neste âmbito ações temáticas sobre mediação e como atuar com jovens, pouco usuais, uma vez que se dirigem apenas a assistentes operacionais (UO118, 2009/2010, DREN).

Finalmente nas abordagens integradas com múltiplas estratégias direcionadas a múltiplos atores dentro de fora do espaço escolar, a destacar a criação de espaços, a existência de zonas “que constituem um incentivo à cooperação, solidariedade e à auto-estima do aluno, através da realização de atividades com metodologias participativas, (...) ao nível da responsabilização de atitudes e comportamentos, constituindo-se este espaço como um recurso na luta contra a indisciplina e o abandono escolar (...) os alunos frequentaram este espaço, quer nos intervalos das aulas, quer no seu horário não escolar (antes ou depois das aulas) (UO111, 2009/2010-2010/2011, DRELVT). Numa outra direção, uma UO releva ainda a importância a este nível de se investigar os recursos locais e regionais, procurando conhecer de perto a realidade do quotidiano dos alunos, os constrangimentos e as oportunidades existentes” (UO112, 2009/2010, DRELVT), com recurso a ações de articulação com a comunidade. Ainda neste âmbito constatámos a presença em apenas uma UO de ações destinadas à prevenção de comportamentos desajustados dirigidas simultaneamente aos vários elementos da comunidade escolar (alunos, professores e pessoal não docente) (UO118, 2009/2010, DREN). Confirma-se também a presença inovadora mas pouco frequente de ações em que intervêm diferentes atores com diferentes graus de implicação. Um exemplo presente numa UO diz respeito às ações tutoriais, entendidas como dinâmicas colaborativas em que intervêm diferentes atores (alunos, professores, pais/ encarregados de educação, técnicos), que procuram criar um grupo de docentes, com características especiais (...) com o intuito de preparar um conjunto significativo de professores para implementar uma nova forma de relacionamento interpessoal que promova comportamentos mais ajustados ao contexto educativo (UO134, 2009/2010-2010/2011, DREN). Por último, mas igualmente inovador e pouco usual, destacamos a criação de núcleos/estruturas como o “Observatório para a Prevenção da Violência/Indisciplina”, uma ferramenta “*com a finalidade de prevenir e diminuir a violência na escola, criar ambientes de comunicação e de bem-estar, desenvolver uma estratégia de envolvimento da comunidade escolar, definir um “manual” de posturas para a cidadania – direitos e deveres*” (UO123, 2009/2010, DREN).

Uma análise mais aprofundada da categorização efetuada permite constatar que a diversidade de estratégias do Eixo II ao nível da tipologia de intervenção de nível 2 de um modo geral agrega frequentemente atividades que: 1) promovem a realização de tutorias entre professores e alunos; 2) oferecem projetos/medidas de natureza pedagógica em contexto de sala de aula; 3) incluem gabinetes de intervenção com recurso a técnicos especializados que operam dentro e fora do espaço de sala de aula; 4) procuram ocupar os alunos em período não letivo; 5) envolvem uma sensibilização para a temática dirigida a pessoal não docente e 6) procuram criar grupos de trabalho para reduzir a expressão do fenómeno da indisciplina em contexto escolar e 7) integram medidas de âmbito organizacional.

No que diz respeito às tutorias, estas integram por um lado alunos com dificuldades de aprendizagem e por outro alunos com dificuldades de integração no espaço escolar e no grupo-turma. Neste âmbito uma UO definiu a sua estratégia do seguinte modo: *“Os professores tutores deram resposta (...) atenuando eventuais situações de conflito através do planeamento e organização do estudo e dos tempos livres, da exploração de materiais e meios de apoio ao estudo de natureza diversa; de esclarecimento de dúvidas; da orientação na preparação para os testes”* (UO135, RA2009/2010-2010/2011, DRELVT). No entanto, nem todas as UOs seguiram o mesmo sentido. Uma UO definiu a sua estratégia neste âmbito da seguinte maneira: *“Os programas de ação tutorial, têm como objetivo acompanhar os alunos através do estabelecimento da relação professor(tutor)/aluno (tutorando). O perfil dos alunos referenciados foi seguinte: alunos em risco de abandono e/ou elevado absentismo escolar; alunos em insucesso escolar; alunos cujas famílias apresentam reduzido nível de envolvimento no processo de ensino-aprendizagem, com o intuito de desenvolver competências de ordem comportamental e pedagógica. A integração dos alunos referenciados é de carácter voluntário, exceptuando os alunos propostos no âmbito dos Planos de Recuperação”* (UO124, 2009/2010, DREN).

Relativamente às atividades que promovem a dinamização de projetos em contexto de sala de aula, identificámos o Projeto de Formação Cívica. Esta UO definiu a sua estratégia da seguinte maneira: *“(...) através da reflexão e negociação com os alunos, definiram-se os comportamentos adequados e a manter na sala de aula junto das turmas do 5º ano, com o seguinte propósito, diminuir as saídas da sala de aula que se mostraram preocupantes, logo no início do ano”* (UO120, RA2009/2010, DREN). Também com o objetivo de diminuir as saídas da sala de aula, uma outra UO desenvolveu um projeto desta vez promovido ao nível da ACND [Áreas Curriculares Não Disciplinares] de formação cívica para alunos a



frequentar o 5º ano e criou “(...) momentos de reflexão e negociação acerca dos comportamentos adequados a manter na sala de aula com estes alunos” (UO120, 2009/2010, DRELVT). Neste âmbito outra UO definiu o seu objetivo do seguinte modo: “Apoiar alunos dos PCA [Percurso Curriculares Alternativos], do 5º ano a educação física (...) o animador desportivo prestou apoio às turmas de PCA durante as aulas de Educação Física articulando com o docente desta disciplina, de modo a proporcionar um melhor ambiente de sala de aula, prevenindo situações de risco e indisciplina” (UO112, 2009/2010, DRELVT).

Ainda neste nível de intervenção, surgem frequentemente gabinetes de intervenção com recurso a técnicos especializados que operam dentro e fora do espaço de sala de aula. A título de exemplo, uma UO definiu a sua estratégia neste âmbito do seguinte modo: “O gabinete de intervenção social surgiu para promover uma intervenção direcionada para o trabalho com as famílias e instituições que fazem parte da rede social dos alunos, que apresentam um determinado quadro de atitudes/comportamentos, insucesso escolar e absentismo graves (...) com o intuito de aumentar a autonomia e a responsabilidade das famílias e fomentar a participação destas na escola, bem como, facilitar a comunicação e articulação da rede social e das instituições que a apoiam, prevenindo e atuando em situações de risco” (UO120, 2010/2011, DREN). Noutra UO o objetivo de intervenção do gabinete permitiu “(...) o apoio, com atendimento personalizado aos alunos a tempo inteiro a quem não foi dada ordem de saída da sala de aula, mas para uma intervenção mais estruturante nos comportamentos dos alunos” (UO126, 2009/2010, DREN).

De destacar também um conjunto de UOs que designaram esta mesma estratégia como gabinetes de mediação. Uma destas UOs definiu este gabinete com o seguinte propósito: “O Gabinete de Mediação pretende prevenir comportamentos de risco, diminuindo a desmotivação e desinteresse, ocupando os tempos livres de uma forma positiva, contribuindo para a formação integral dos alunos. Muito para além da vigilância nos recreios – espaço/tempo livre que o aluno tem fora das atividades letivas, o animador procurou o acompanhamento dos alunos no recreio, promovendo situações de conversa informal, detectando e integrando alunos isolados, prevenindo e intervindo em situações de violência e comportamentos desviantes. A inclusão de técnicos na comunidade educativa permitiu uma rápida intervenção no início de possíveis conflitos, bem como, a sinalização de focos geradores de problemas e ainda a sinalização de alunos com necessidade de acompanhamento especializado” (UO117, 2009/2010, DREN). Em simultâneo encontramos ainda uma UO que pretende através do “apoio emocional e afectivo, com vista à prevenção

*da indisciplina (o Gabinete de Psicologia), constituiu um espaço de partilha de emoções/sentimentos para alunos de risco, que livremente e durante os intervalos das aulas compareciam com regularidade para pequenas conversas e/ou para participar na atividade “Parede dos Artistas”. Esta atividade permite a desconstrução de ideias e o desenvolvimento de competências pessoais e sociais, como a autoestima, a expressão livre e a capacidade de se expor aos outros, bem como a valorização do trabalho dos outros” (UO118, 2009/2010, DREN).*

Neste âmbito, reconhecemos ainda a presença frequente de ações que procuram ocupar/supervisionar os alunos em período não letivo e em contexto de recreio. Neste âmbito encontramos uma UO que definiu a sua estratégia da seguinte maneira: “[tendo em conta] (...) os momentos críticos do quotidiano escolar, dado o número elevado de alunos para os espaços e recursos existentes (o bar de alunos, os campos de futebol e, embora em menor intensidade, a zona das mesas de ténis de mesa). Alunos desmotivados com o modelo escolar, com problemáticas de indisciplina e absentismo, desenvolvem competências na área da mediação de conflitos, na dinamização e organização de atividades no recinto escolar. Todos alunos estão abrangidos nestas atividades e não existe um perfil específico, no entanto, existe um especial enfoque a alunos pouco integrados, desmotivados e com problemáticas de indisciplina e absentismo” (UO109, 2009/2010, DRELVT). Noutra UO o objetivo deste tipo de ações destina-se apenas aos alunos do 1º ao 3º ciclo e é o seguinte “atividades que integram a ocupação de crianças e jovens com dificuldades de enquadramento e encaminhamento familiar em períodos não letivos” (UO126, 2009/2010, DREN).

Relativamente à tipologia de atividades que envolvem uma sensibilização para a temática dirigida a pessoal não docente, surgem neste âmbito de intervenção iniciativas particulares mas menos frequentes. Uma UO definiu o objetivo da sua ação com o intuito de “(...) partilhar experiências vivenciadas, de refletir sobre as facilidades e dificuldades sentidas no espaço escola. Esta ação foi mediada por duas técnicas do gabinete de apoio ao aluno e à família (animadora sociocultural e a técnica social)” (UO106, 2009/2010, DRELVT). A este nível, de destacar também uma outra UO que definiu esta mesma estratégia usando como destinatários os assistentes operacionais das escolas básicas do 1º, 2º e 3º ciclos, por considerarem serem estas as escolas que indiciam uma maior taxa de comportamentos disruptivos. Neste sentido consideraram ser indispensável “(...) abordar conteúdos relativos aos conceitos e tipos de conflitos, estratégias fundamentais na gestão de

*conflitos e estilos de gestão de conflitos, com recurso ao debate e à troca de experiências, onde os participantes demonstraram abertura na discussão das problemáticas e na partilha de experiências” (UO106, 2009/2010, DRELVT).*

No que diz respeito à tipologia de estratégias que envolvem a sensibilização para a temática dirigida a pessoal não docente, uma UO definiu-a do seguinte modo: aumentar o envolvimento dos encarregados de educação na colmatação do problema da indisciplina. A UO intitulou-a de “Sala de Apoio Cívico” e desenvolveu “(...) *ações de formação na área da educação parental, dinamizadas pelas técnicas do SPES e/ou instituições parceiras, conhecedoras do contexto social e familiar dos participantes*” (UO127, 2009/2010, DREN). Como exceção, verificamos que apesar desta tipologia de estratégias envolver a sensibilização de docentes para a área da indisciplina, foi reduzida a dimensão de estratégias dinamizadas neste âmbito, quer para o grupo em causa quer para outros grupos alvo (e.g. assistentes operacionais, UO106, 2009/2010, DRELVT).

Apurámos também neste nível de intervenção a existência de ações cuja expressão é menos frequente e que procuram criar procedimentos de atuação para reduzir a expressão do fenómeno da indisciplina em contexto escolar. A este nível uma UO procurou criar um “*grupo de reflexão e de organização para a construção de um plano estratégico de combate à indisciplina, onde se definiu o conceito de indisciplina para o contexto escolar, as causas possíveis da indisciplina e as estratégias e procedimentos face aos comportamentos desajustados dos alunos*”. Foi definido o perfil do aluno indisciplinado, selecionaram-se comportamentos para atuação disciplinar e elaboraram-se normas de atuação em casos de indisciplina e normas institucionais para diminuir a indisciplina” (UO118, 2009/2010, DREN).

Finalmente emergem medidas de âmbito organizacional menos frequentes mas inovadoras, que considerámos serem relevantes destacar. A título de exemplo mencionamos uma UO, que definiu a sua ação do seguinte modo: “*atribuir horários/turma com prevalência do turno da manhã às turmas problemáticas*” (UO118, 2009/2010, DREN).

Relativamente ao Nível 3 de intervenção (com caráter indicado), uma análise mais aprofundada da categorização efetuada permite constatar que a diversidade de estratégias do Eixo II neste nível de intervenção de um modo geral engloba frequentemente atividades que:

- 1) promovem a criação de espaços de atendimento e acompanhamento a alunos dentro e/ou fora do contexto de sala de aula;
- 2) envolvem o acompanhamento especializado a alunos e/ou

a encarregados de educação, com recurso a equipas multidisciplinares (incluindo apoio em psicologia); 3) operam como tutorias; 4) incentivam a frequência em sessões temáticas de sensibilização e 5) permitem auxiliar a monitorização dos níveis de indisciplina.

No que diz respeito às atividades deste nível de intervenção e que promovem a criação de espaços de atendimento e acompanhamento a alunos em espaços de atendimento e acompanhamento para alunos com problemas de indisciplina em contexto de sala de aula, uma das UOs definiu como estratégia de intervenção a sala de apoio cívico. Esta sala procura receber os alunos que ao “(...) *manifestar comportamentos desadequados dentro da sala de aula, são encaminhados para este local, onde permanecem professores previamente destacados*” (UO127, 2009/2010, DREN). Surgem também vulgarmente neste âmbito, áreas de apoio ao aluno que funcionam como “(...) *espaços abertos ao acompanhamento dos alunos convidados a sair do contexto sala de aula na sequência de comportamentos desajustados, de indisciplina ou de conflito*” (UO134, 2009/2010, DREN). Uma outra UO definiu este gabinete com um propósito diferente: “*Dar resposta aos problemas disciplinares verificados entre a população discente no decorrer das aulas e consequentemente às ordens de saída da sala de aula aplicadas aos alunos; [este docente] desenvolve a sua atividade, tendo como principal função receber, ocupar e orientar os alunos que recebem ordem de saída da sala, pretendendo-se também que os alunos reflitam sobre os seus comportamentos e atitudes menos corretas estabelecendo um diálogo participativo e esclarecedor acerca da situação*” (UO133, RA2009/2010-2010/2011, DRELVT).

Segundo uma UO (UO120, 2010/2011, DREN), a ordem de expulsão da sala de aula tem sido uma estratégia recorrente (...) que tem vindo a colocar em causa (...) as aprendizagens dos alunos, como também o funcionamento das dinâmicas pedagógicas conduzidas pelos docentes e da própria escola. Neste âmbito, considerámos relevante destacar este exemplo pela sua abrangência funcional. Esta UO implementou uma ação pouco usual e criou um espaço de acolhimento para os alunos expulsos da sala de aula. Neste espaço, na UO procedeu-se ao registo de todas as ocorrências disciplinares, o que permitiu uma real caracterização destes acontecimentos, os seus motivos, os momentos do dia em que acontecem com maior frequência e quais os alunos e as disciplinas mais recorrentes neste tipo de estratégia. A intervenção foi direcionada em 3 níveis: 1) na mediação de conflitos aquando das ocorrências disciplinares; 2) na monitorização do comportamento dos alunos quando este se evidenciasse em diferentes disciplinas e 3) na intervenção preventiva,

trabalhando com os alunos individualmente e em contexto de turma evitando os maus comportamentos (UO120, 2010/2011, DREN).

Numa outra UO encontrámos uma sala que recebe os alunos que têm ordem de saída da sala de aula devido a problemas disciplinares (...) e que provocam distúrbios fora da sala de aula ou que se encontram a cumprir tarefas no âmbito de procedimentos disciplinares. Esta UO definiu o objetivo do seu gabinete do seguinte modo: : *“Os alunos são encaminhados para a sala GIPE - Gabinete de Intervenção Pedagógica Educativa - na sequência de situações de indisciplina, mas a maior parte destas são decorrentes de uma perturbação generalizada na sala de aula. A sala GIPE visa atender e enquadrar numa situação de emergência as situações disciplinares, mas objectiva sobretudo a alteração de comportamentos”* (UO102, 2009/2010-2010/2011, DRELVT). De destacar ainda uma UO que fixou como propósito de atuação também o *“acolhimento dos alunos com ordem de saída da sala de aula, com vista a ajudá-los a refletir sobre a sua situação pessoal naquele momento, assim como, em toda a situação de envolvimento no âmbito escolar e familiar”*.

Relativamente à tipologia de ações que procuram promover o atendimento e acompanhamento especializado a alunos em espaços de atendimento e acompanhamento para alunos fora do contexto de sala de aula (recreio), identificámos como maioritariamente frequentes ações que envolvem a criação de espaços de atendimento a alunos com episódios ou situações de indisciplina quer dentro do espaço de sala de aula quer no contexto de recreio. Nesta UO, o objetivo de intervenção assumiu um cariz mais amplo e multidimensional, uma vez que procurou criar *“salas amovíveis de acordo com os interesses e disponibilidades dos alunos (guitarra clássica; dança e movimento; atelier de pintura; electro; manualidades; canto e coro) (...) são encaminhados alunos que manifestam falta de integração no espaço escolar; alunos que revelam comportamentos desajustados à sala de aula; alunos que se identificam com uma atividade deste espaço e que por condicionalismos diversos nunca a praticaram; alunos com um perfil comportamental introvertido”* (UO134, 2009/2010-2010/2011, DREN).

No que diz respeito às ações que envolvem o acompanhamento especializado a alunos e/ou a encarregados de educação, com recurso a equipas multidisciplinares (incluindo apoio em psicologia), de destacar uma UO que definiu esta estratégia efetuando a análise, acompanhamento e encaminhamento das situações de indisciplina para equipas multidisciplinares (UO126, 2009/2010, DREN) e ainda através da criação de gabinetes com o objetivo de *“avaliar, intervir e acompanhar alunos em Psicologia”* (UO115, 2009/2010,

DREN). De destacar uma UO que identificou ser fundamental *“o acompanhamento dos alunos na área do recreio ou de outro espaço escolar; a mediação/gestão dos conflitos existentes, através de ações específicas, de forma a atenuá-los e o encaminhamento dos alunos identificados com problemáticas específicas para os serviços de apoio existentes no agrupamento ou entidades externas competentes (Gabinete de Apoio ao Aluno e à Família (GAAF), Serviço de Psicologia, Equipa de Educação Especial, entre outras)”* (UO103, 2009/2010, DRELVT). Neste nível são no entanto menos frequentes as estratégias que se direcionam em simultâneo aos diversos agentes educativos. Uma UO definiu a sua estratégia neste âmbito do seguinte modo: *“SPO (Serviço de Psicologia e Orientação e Educação Social) – Disciplina - visa o atendimento psicossocial para gestão do comportamento de alunos indisciplinados. Consiste no trabalho técnico com os alunos, as famílias e as instituições parceiras na resposta a estes casos”* (UO127, 2009/2010, DREN).

Surgem ainda neste âmbito estratégias inovadoras mas de baixa frequência. Uma UO propôs o *“acompanhamento individual fora da sala de aula: por decisão de diversos conselhos de turma, foi eleito um aluno que, pelas suas características, apresentava-se como uma influência negativa na turma e, como tal, deveria ser retirado da sala de aula, por um período de uma semana durante a qual seria acompanhado individualmente por um elemento da equipa do Gabinete de Intervenção e Promoção do Sucesso Educativo (GIPSE). Durante este tempo eram trabalhados aspectos académicos com auxílio a material didático preparado pelos diversos docentes, mas também as questões comportamentais com o objectivo de evitar a reincidência”* (UO120, 2009/2010, DREN). Ao nível do trabalho individualizado durante os tempos de Estudo Acompanhado, *“(...) alguns alunos eram alvo de uma intervenção personalizada (...) e um acompanhamento mais próximo e individualizado todas as semanas, poderiam melhorar quer ao nível comportamental quer ao nível das atitudes face às aprendizagens (...) trabalho articulado com os diferentes professores (...) com os diretores de turma (que sabiam da evolução dos alunos e dos instrumentos de gestão comportamental e de aproveitamento adoptados para cada um) e com os encarregados de educação (que tinham conhecimento da intervenção e com os quais contactávamos sempre que necessário) – em grupo ou individualizado”* (UO120, 2010/2011, DREN).

Relativamente às atividades que operam como tutorias, uma UO definiu-a do seguinte modo: *“Feita a análise dos alunos referenciados para Tutoria, foram escolhidos os Tutores e Professores-Tutores, com perfil adequado às características e problemáticas apresentadas.*

*O Núcleo de Tutores foi composto por 7 Professores-Tutores e 2 Técnicos. Foram planeadas actividades em conformidade com as necessidades dos alunos” (UO130, 2009/2010-2010-2011, DRELVT). Noutra UO o objetivo das tutorias a desenvolver com os alunos pretendia não só acompanhar grupos de jovens com dificuldades escolares, mas também familiares.*

No que diz respeito às atividades que promovem a frequência em ações temáticas de sensibilização dirigidas a alunos, uma UO descreve que quando se verificaram agressões físicas frequentes a alunos da escola, danificação de equipamentos, “faltas de respeito” a alunos, assistentes operacionais e professores; recusa sistemática em participar no trabalho diário das aulas ou outros comportamentos em incumprimento do Regulamento Interno, foram implementadas ações “(...) *de prevenção de comportamentos de risco e de regulação disciplinar, com recurso a equipas multidisciplinares, (1 psicóloga e 3 animadores socioeducativos e culturais)*” (UO118, 2009/2010, DREN), porém não descreve a tipologia das ações. Por último, e ainda neste âmbito verificámos neste nível de intervenção a existência de uma UO que se destacou das restantes, na medida em que desenvolveu “*sessões temáticas nas áreas da psicopatologia e da psicologia: dislexia, motivação, relação professor /aluno, agressividade, indisciplina, luto, etc.*” porém desconhece-se o grupo alvo a quem se destinou (UO112, 2009/2010, DRELVT).

No que diz respeito às atividades que permitem auxiliar a monitorização dos níveis de indisciplina, nem todas as UOs seguiram a mesma orientação na sua intervenção junto de alunos indisciplinados. Neste âmbito, uma UO definiu a sua estratégia de intervenção de um modo singular e pouco usual, tendo definido o seu objetivo do seguinte modo: “*Monitorização da indisciplina: a equipa responsável regista diariamente as saídas de sala de aula, tal como o trabalho realizado com os alunos e, nesse contexto, devolve mensalmente aos diretores de turma um mapa síntese das situações disciplinares para reflexão do conselho de turma, com o objetivo de delinear estratégias conjuntas para a resolução dos problemas*” (UO120, RA2009/2010, DREN).

No entanto nem todas as UOs neste nível de intervenção seguiram a mesma orientação. Neste âmbito, considerámos relevante expor duas UOs que definiram as suas estratégias de um modo pouco usual e cada uma com propósitos muito distintos e peculiares. Uma UO procurou *reintegrar alunos com problemas escolares em turmas mais ajustadas de acordo com as sugestões dos conselhos de turma*” (UO118, 2009/2010, DREN). Já uma outra UO implementou uma ação que procurou *“apoiar os alunos com mais problemas de*

*indisciplina na hora de apoio ao estudo, desenvolvendo um trabalho regular em colaboração com um assistente operacional” (UO111, 2009/2010–2010/2011, DRELVT).*

Por último, mas com características particulares, uma outra UO define neste âmbito de intervenção um gabinete de mediação inovador, uma vez que estabelece regras que devem ser cumpridas não só pelos alunos assim como pelos respetivos encarregados de educação, abrangendo a atuação dos diretores de turma em articulação com a mediadora e os restantes elementos do gabinete de apoio ao aluno e à família (UO106, 2009/2010, DRELVT).

***Questão de Investigação II: São as características demográficas, de retenção, de sucesso das UOs preditores significativos da indisciplina após 2 anos de programa?***

No que diz respeito à análise por regressão linear multivariada das características demográficas, de retenção e de sucesso na percentagem de alunos envolvidos em ocorrências em 2011 (ver Quadro 6), verifica-se através da análise da percentagem de variância explicada, que os preditores adicionados explicam entre 20% e 61% da variância neste indicador de indisciplina. Dos modelos apresentados, o Modelo 7 explica 61% da percentagem de alunos envolvidos em ocorrências em 2011, e é considerado o modelo final ( $R^2 = ,61$ ,  $F(11, 32) = 2,96$ ,  $p. < ,05$ ). Os restantes 39% da variância neste indicador de indisciplina são explicados por variáveis e/ou características dos agrupamentos não incluídos no nosso estudo.

Tomando o modelo 7 (modelo final), uma análise dos preditores indica que o preditor demográfico “Alunos Inscritos em 2011” e o preditor de sucesso “Percentagem de sucesso no 4º ano em matemática em 2008”, são preditores tendencialmente significativos (o primeiro é negativo e o segundo é positivo) da percentagem de alunos envolvidos em ocorrências em 2011. Por outro lado, os preditores de sucesso “Percentagem de sucesso no 6º ano em matemática em 2008”, e “Percentagem de sucesso no 9º ano em matemática em 2008” são preditores negativos e significativos da percentagem de alunos envolvidos em ocorrências em 2011.

Em detalhe e no que diz respeito às características demográficas, o modelo 7 indica que, controlando todas as outras variáveis no modelo, quanto maior o número de alunos inscritos em 2011, menor a percentagem de alunos envolvidos em ocorrências em 2011 ( $\beta = -0,00$ ,  $p. = ,09$ ). No entanto, o efeito é pequeno. Assim, por cada 100 alunos adicionais, a percentagem de alunos envolvidos em ocorrências é apenas 0,01% tendencialmente menor.



No que diz respeito aos indicadores de sucesso, o modelo 7 indica que, controlando todas as outras variáveis no modelo, quanto maior a percentagem de sucesso no 4º ano em matemática no ano de início do programa TEIP, tendencialmente maior é a percentagem de alunos envolvidos em ocorrências em 2011 ( $\beta = 0,68$ ,  $p. = ,09$ ). Assim, por cada 10% adicional de sucesso no 4º ano em matemática em 2008, a percentagem de alunos envolvidos em ocorrências é 6,8% tendencialmente maior.

Em contraste, controlando todas as outras variáveis no modelo, quanto maior a percentagem de sucesso no 6º e 9º anos em matemática no ano de início do programa TEIP, tendencialmente menor é a percentagem de alunos envolvidos em ocorrências em 2011 ( $\beta = -,58$ ,  $p. < ,05$ , e  $\beta = -,45$ ,  $p. < ,05$ , respetivamente para o 6º e o 9º ano). Assim, por cada 10% adicional de sucesso no 6º ano em matemática em 2008, a percentagem de alunos envolvidos em ocorrências é 5,8% tendencialmente menor; e por cada 10% adicional de sucesso no 9º ano em matemática em 2008, a percentagem de alunos envolvidos em ocorrências é 4,5% tendencialmente menor.

Quadro 6. Regressão linear multivariada das características demográficas, de retenção, de sucesso na percentagem de alunos envolvidos em ocorrências em 2011 nas UO da 1ª Fase do Programa TEIP, (N=32).

	M1	M2	M3	M4	M5	M6	M7
(constante)	0,335*** (0,073)	0,336** (0,115)	0,308* (0,125)	0,330* (0,124)	0,254 (0,257)	0,326 (0,243)	0,354 (0,230)
Alunos inscritos 2007	-0,000 (0,000)	-0,000 (0,000)	-0,000 (0,000)	0,000 (0,000)	0,000 (0,000)	0,000 (0,000)	0,000 (0,000)
Alunos inscritos 2011	-0,000~ (0,000)	-0,000 (0,000)	-0,000~ (0,000)	-0,000~ (0,000)	-0,000 (0,000)	-0,000~ (0,000)	-0,000~ (0,000)
Percentagem de alunos retidos por insucesso 2007		-0,006 (0,492)	-0,038 (0,501)	-0,483 (0,585)	-0,497 (0,608)	0,015 (0,560)	-0,204 (0,548)
Percentagem de alunos retidos por abandono 2007			0,868 (1,463)	0,454 (1,469)	0,598 (1,599)	-0,487 (1,465)	0,027 (1,416)
Percentagem de alunos que ultrapassaram o limite de faltas injustificadas 2007				1,060 (0,755)	-0,011 (0,507)	0,167 (0,792)	0,092 (0,812)
Percentagem de sucesso no 4 <sup>o</sup> ano a Língua Portuguesa em 2008					0,131 (0,357)	-0,350 (0,460)	-0,375 (0,429)
Percentagem de sucesso no 4 <sup>o</sup> ano a Matemática em 2008						0,819~ (0,402)	0,682~ (0,386)
Percentagem de sucesso no 6 <sup>o</sup> ano a Língua Portuguesa em 2008						0,054 (0,270)	0,072 (0,250)
Percentagem de sucesso no 6 <sup>o</sup> ano a Matemática em 2008						-0,746** (0,245)	-0,577* (0,278)
Percentagem de sucesso no 9 <sup>o</sup> ano a Língua Portuguesa em 2008							0,219 (0,144)
Percentagem de sucesso no 9 <sup>o</sup> ano a Matemática em 2008							-0,445* (0,173)
R <sup>2</sup>	,203	,203	,213	,267	,274	,484	,608
F	3,824	2,464	1,895	1,963	1,348	2,400	2,960
Sig.	,033	,082	,139	,117	,270	,044	,016

No que diz respeito à análise por regressão linear multivariada das características demográficas, de retenção e de sucesso na percentagem de alunos alvo de medidas corretivas em 2011 (ver Quadro 7), verifica-se através da análise de variância explicada, que os preditores adicionados explicam entre 21% e 47% da variância neste indicador de indisciplina. Dos modelos apresentados, o Modelo 7 explica 47% da percentagem de alunos alvo de medidas corretivas em 2011, e é considerado o modelo final ( $R^2 = ,47$ ,  $F(11, 31) = 1,59$ ,  $p. = ,18$ ). Os restantes 53% da variância neste indicador de indisciplina são explicados por variáveis e/ou características dos agrupamentos não incluídos no nosso estudo.

Tomando o Modelo 7 (modelo final), uma análise dos preditores indica que os preditores de retenção “Percentagem de alunos retidos por insucesso 2007” e “Percentagem de alunos que ultrapassaram o limite de faltas injustificadas 2007”, e o preditor de sucesso “Percentagem de sucesso no 6º ano a matemática em 2008”, são preditores tendencialmente significativos (o primeiro positivo e o segundo e terceiro negativos) da percentagem de alunos alvo de medidas corretivas em 2011. Por outro lado, os preditores de sucesso “Percentagem de sucesso no 9º ano em língua portuguesa em 2008”, e “Percentagem de sucesso no 9º ano em matemática em 2008” são preditores positivos e negativos, respetivamente e significativos da percentagem de alunos alvo de medidas corretivas em 2011.

Em detalhe e no que diz respeito às características de retenção, o modelo 7 indica que, controlando todas as outras variáveis no modelo, quanto maior a percentagem de alunos retidos por insucesso em 2007, maior a percentagem de alunos alvo de medidas corretivas em 2011 ( $\beta=1,45$ ,  $p. = ,07$ ). Assim, por cada 10% adicional de alunos retidos por insucesso, a percentagem de alunos alvo de medidas corretivas em 2011 é 14,5% tendencialmente maior. Em contrapartida, e no que diz respeito às características de retenção, o modelo 7 indica que, controlando todas as outras variáveis no modelo, quanto maior a percentagem de alunos que ultrapassaram o limite de faltas injustificadas em 2007, menor a percentagem de alunos alvo de medidas corretivas em 2011 ( $\beta = -2,23$ ,  $p. = ,06$ ). Assim, por cada 10% adicional de alunos que ultrapassaram o limite de faltas injustificadas em 2007, a percentagem de alunos alvo de medidas corretivas em 2011 é 22,3% tendencialmente menor.

No que diz respeito aos indicadores de sucesso, o modelo 7 indica que, controlando todas as outras variáveis no modelo, quanto maior a percentagem de sucesso no 6º ano em matemática no ano de início do programa TEIP, tendencialmente menor é a percentagem de alunos alvo de medidas corretivas em 2011 ( $\beta = -0,72$ ,  $p. = ,09$ ). Assim, por cada 10%

adicional de sucesso no 6º ano em matemática em 2008, a percentagem de alunos alvo de medidas corretivas em 2011 é 7,3% tendencialmente menor. Ainda, no que diz respeito aos indicadores de sucesso, o modelo 7 indica que, controlando todas as outras variáveis no modelo, quanto maior a percentagem de sucesso no 9º ano em matemática no ano de início do programa TEIP, tendencialmente menor é a percentagem de alunos alvo de medidas corretivas em 2011 ( $\beta = -0,56$ ,  $p. = ,03$ ). Assim, por cada 10% adicional de sucesso no 9º ano em matemática em 2008, a percentagem de alunos alvo de medidas corretivas em 2011 é 5,6% tendencialmente menor.

Em contraste, controlando todas as outras variáveis no modelo, quanto maior a percentagem de sucesso no 9º ano em língua portuguesa no ano de início do programa TEIP, tendencialmente maior é a percentagem de alunos alvo de medidas corretivas em 2011 ( $\beta = 0,48$ ,  $p. < ,05$ ). Assim, por cada 10% adicional de sucesso no 9º ano em língua portuguesa em 2008, a percentagem de alunos alvo de medidas corretivas em 2011 é 4,8% tendencialmente maior.

Quadro 7. Regressão linear multivariada das características demográficas, de retenção, de sucesso na percentagem de alunos alvo de medidas corretivas em 2011 nas UO da 1ª Fase do Programa TEIP, (N=31).

	M1	M2	M3	M4	M5	M6	M7
(constante)	0,231* (0,096)	0,099 (0,14)	0,030 (0,153)	0,008 (0,158)	0,142 (0,319)	0,091 (0,336)	0,074 (0,312)
Alunos inscritos 2007	-0,000 (0,000)	-0,000 (0,000)	0,000 (0,000)	0,000 (0,000)	0,000 (0,000)	0,000 (0,000)	0,000 (0,000)
Alunos inscritos 2011	-0,000 (0,000)	-0,000 (0,000)	-0,000 (0,000)	-0,000 (0,000)	-0,000 (0,000)	-0,000 (0,000)	0,000 (0,000)
Percentagem de alunos retidos por insucesso 2007		0,791 (0,614)	0,668 (0,623)	0,926 (0,724)	0,938 (0,751)	1,324~ (0,765)	1,447~ (0,742)
Percentagem de alunos retidos por abandono 2007			2,036 (1,872)	2,485 (1,991)	2,272 (2,147)	1,289 (2,316)	0,325 (2,228)
Percentagem de alunos que ultrapassaram o limite de faltas injustificadas 2007				-0,713 (0,996)	-0,890 (1,071)	-1,690 (1,103)	-2,229~ (1,093)
Percentagem de sucesso no 4 <sup>o</sup> ano a Língua Portuguesa em 2008					-0,067 (0,629)	-0,413 (0,631)	-0,680 (0,587)
Percentagem de sucesso no 4 <sup>o</sup> ano a Matemática em 2008					-0,149 (0,447)	0,276 (0,599)	0,478 (0,573)
Percentagem de sucesso no 6 <sup>o</sup> ano a Língua Portuguesa em 2008						0,421 (0,372)	0,467 (0,339)
Percentagem de sucesso no 6 <sup>o</sup> ano a Matemática em 2008						-0,558 (0,368)	-0,725~ (0,407)
Percentagem de sucesso no 9 <sup>o</sup> ano a Língua Portuguesa em 2008							0,480* (0,200)
Percentagem de sucesso no 9 <sup>o</sup> ano a Matemática em 2008							-0,559* (0,237)
R <sup>2</sup>	,021	,076	,115	,132	,145	,279	,467
F	,316	,769	,876	,791	,581	,946	1,594
Sig.	,732	,521	,491	,566	,764	,507	,176

No que diz respeito à análise por regressão linear multivariada das características demográficas, de retenção e de sucesso na “Porcentagem de alunos alvo de medidas disciplinares sancionatórias em 2011 (ver Quadro 8), verifica-se através da análise de variância explicada, que os preditores adicionados explicam entre 13% e 26% da variância neste indicador de indisciplina. Dos modelos apresentados, o Modelo 7 explica 26% da porcentagem de alunos alvo de medidas disciplinares sancionatórias em 2011, e é considerado o modelo final ( $R^2 = ,26$ ,  $F(11, 32) = ,67$ ,  $p. = ,75$ ). Os restantes 74% da variância neste indicador de indisciplina são explicados por variáveis e/ou características dos agrupamentos não incluídos no nosso estudo.

Apesar dos vários preditores adicionados ao modelo final (Modelo 7), não foram encontrados preditores significativos para explicar a variação da porcentagem de alunos alvo de medidas disciplinares sancionatórias em 2011.

Quadro 8. Regressão linear multivariada das características demográficas, de retenção, de sucesso e insucesso na percentagem de alunos alvo de medidas disciplinares sancionatórias em 2011 nas UO da 1ª Fase do Programa TEIP, (N=32).

	M1	M2	M3	M4	M5	M6	M7
(constante)	0,097** (0,032)	0,087* (0,050)	0,085 (0,055)	0,095~ (0,054)	0,190 ~ (0,110)	0,159 (0,122)	0,150 (0,132)
Alunos inscritos 2007	0,000 (0,000)	0,000 (0,000)	0,000 (0,000)	0,000 (0,000)	0,000 (0,000)	0,000 (0,000)	0,000 (0,000)
Alunos inscritos 2011	-0,000 (0,000)	-0,000 (0,000)	-0,000 (0,000)	-0,000 (0,000)	-0,000 (0,000)	-0,000 (0,000)	-0,000 (0,000)
Percentagem de alunos retidos por insucesso 2007		0,058 (0,215)	0,055 (0,220)	-0,160 (0,255)	-0,159 (0,260)	-0,184 (0,282)	-0,167 (0,315)
Percentagem de alunos retidos por abandono 2007			0,071 (0,642)	-0,129 (0,639)	-0,331 (0,685)	-0,223 (0,737)	-0,262 (0,813)
Percentagem de alunos que ultrapassaram o limite de faltas injustificadas 2007				0,512 (0,328)	0,429 (0,345)	0,416 (0,399)	0,347 (0,467)
Percentagem de sucesso no 4 <sup>o</sup> ano a Língua Portuguesa em 2008					-0,107 (0,217)	-0,107 (0,232)	-0,124 (0,247)
Percentagem de sucesso no 4 <sup>o</sup> ano a Matemática em 2008					-0,042 (0,153)	-0,103 (0,202)	-0,093 (0,222)
Percentagem de sucesso no 6 <sup>o</sup> ano a Língua Portuguesa em 2008						0,085 (0,136)	0,094 (0,144)
Percentagem de sucesso no 6 <sup>o</sup> ano a Matemática em 2008						0,035 (0,123)	0,020 (0,160)
Percentagem de sucesso no 9 <sup>o</sup> ano a Língua Portuguesa em 2008							0,035 (0,083)
Percentagem de sucesso no 9 <sup>o</sup> ano a Matemática em 2008							-0,030 (0,099)
R <sup>2</sup>	,132	,135	,135	,206	,239	,254	,260
F	2,290	1,503	1,092	1,404	1,121	,869	,671
Sig.	,119	,235	,380	,254	,382	,565	,749

***Questão de Investigação III: É a tipologia e frequência de estratégias de intervenção do Eixo II um preditor significativo da indisciplina após 2 anos de programa?***

No que diz respeito à análise por regressão linear multivariada da tipologia e frequência das estratégias de intervenção do Eixo II nos três indicadores de indisciplina nas UO da 1ª Fase do Programa TEIP após 2 anos de programa (ver Quadro 9), verifica-se através da análise de variância explicada que os preditores adicionados (presença/ausência e frequência dos três tipos de estratégias) explicam entre 29% e 48% da variância na “Percentagem de alunos envolvidos em ocorrências em 2011”, entre 8% e 29% da variância na “Percentagem de alunos envolvidos em medidas corretivas em 2011” e entre 12% e 42% da variância na “Percentagem de alunos envolvidos em medidas disciplinares sancionatórias em 2011”. Tomando o modelo 2 para cada indicador de indisciplina como modelo final, os restantes 52%, 71%, e 58%, respectivamente para a “Percentagem de alunos envolvidos em ocorrências em 2011”, a “Percentagem de alunos envolvidos em medidas corretivas em 2011” e a “Percentagem de alunos envolvidos em medidas disciplinares sancionatórias em 2011” da variância nestes indicadores de indisciplina são explicados por variáveis e/ou características dos agrupamentos não incluídos neste modelo.

No entanto, e apesar da variância substancial explicada por estes indicadores, apenas o indicador da frequência de estratégias de nível 3 e o indicador da frequência de estratégias de nível 1 que definem as estratégias de intervenção do Eixo II das unidades orgânicas da 1ª Fase do Programa TEIP são preditores tendencialmente significativos (primeiro caso) ou significativos (segundo caso) da percentagem de alunos envolvidos em ocorrências em 2011 e da percentagem de alunos alvo de medidas disciplinares sancionatórias em 2011, separadamente e respetivamente. Isto é, controlando todas as outras variáveis no modelo, quanto maior a frequência de estratégias de Nível 3 utilizadas pelas UOs, tendencialmente maior é a percentagem de alunos envolvidos em ocorrências em 2011 ( $\beta=0,08$ ,  $p. = ,10$ ). Assim, por cada 10 estratégias adicionais de nível 3 utilizadas, a percentagem de alunos alvo de medidas corretivas em 2011 é 0.8% tendencialmente maior.

Por outro lado, controlando todas as outras variáveis no modelo, quanto maior a frequência de estratégias de Nível 1 utilizadas pelas UOs, maior é a percentagem de alunos alvo de medidas disciplinares sancionatórias em 2011 ( $\beta=0,02$ ,  $p. < ,05$ ). Assim, por cada 10 estratégias adicionais de nível 1 utilizadas, a percentagem de alunos alvo de medidas corretivas em 2011 é 0.2% significativamente maior.



Apesar dos vários preditores adicionados, não foram encontrados preditores significativos para explicar a variação da percentagem de alunos alvo de medidas corretivas em 2011.

Quadro 9. Regressão linear multivariada da tipologia e frequência das estratégias de intervenção do Eixo II nos três indicadores de indisciplina nas UO da 1ª Fase do Programa TEIP, (N= 25).

Estratégias	Porcentagem de alunos envolvidos em ocorrências em 2011		Porcentagem de alunos alvo de medidas corretivas em 2011		Porcentagem de alunos alvo de medidas disciplinares sancionatórias em 2011	
	M1	M2	M1	M2	M1	M2
(constante)	0,121** (0,042)	0,121** (0,039)	0,127** (0,047)	0,123** (0,045)	0,027** (0,012)	0,029** (0,011)
Presença/ Ausência de Estratégias Nível 1	0,143* (0,069)	0,123 (0,084)	0,085 (0,080)	0,136 (0,103)	0,018 (0,020)	-0,024 (0,023)
Presença/ Ausência de Estratégias Nível 2	0,022 (0,090)	-0,354 (0,217)	0,032 (0,104)	-0,151 (0,276)	-0,019 (0,026)	-0,007 (0,061)
Presença/ Ausência de Estratégias Nível 3	0,024 (0,064)	-0,099 (0,092)	-0,030 (0,073)	-0,156 (0,111)	0,020 (0,019)	0,008 (0,026)
Frequência de Estratégias Nível 1		0,014 (0,027)		-0,021 (0,044)		0,021* (0,008)
Frequência de Estratégias Nível 2		0,248 (0,163)		0,098 (0,193)		-0,017 (0,045)
Frequência de Estratégias Nível 3		0,077~ (0,045)		0,084 (0,057)		0,004 (0,013)
N	25	25	24	24	25	25
R <sup>2</sup>	0,286	0,479	0,083	0,286	0,125	0,415
F	2,944	2,911	0,631	1,200	1,047	2,249
Sig.	0,055	0,035	0,603	0,351	0,392	0,083

***Questão de Investigação IV: Em específico, é a tipologia e frequência de estratégias de intervenção do Eixo II um preditor significativo da indisciplina após 2 anos de programa, acima das características identificadas?***

No que diz respeito à análise por regressão linear multivariada das estratégias de intervenção do Eixo II nos três indicadores de indisciplina nas UO da 1ª Fase do Programa TEIP após 2 anos de programa e controlando as variáveis anteriores (ver Quadro 10), verifica-se através da análise de variância explicada, que os preditores adicionados relativos às estratégias de intervenção (presença/ausência e frequência dos três tipos de estratégias) explicam 81% variância adicional na Percentagem de alunos envolvidos em ocorrências em 2011, 78% na Percentagem de alunos alvo de medidas corretivas em 2011 e 54% na Percentagem de alunos alvo de medidas disciplinares sancionatórias em 2011.

No entanto, e apesar da variância substancial explicada por estes indicadores, nenhum dos dois indicadores (operacionalizados em 6 variáveis), que definem a presença/ausência ou a frequências das estratégias de intervenção do Eixo II das unidades orgânicas da 1ª Fase do Programa TEIP são preditores significativos dos 3 indicadores de indisciplina, acima das características das UOs anteriormente identificadas. Tomando o modelo 8 para cada indicador de indisciplina como modelo final, os restantes 19%, 22%, e 47%, respetivamente para a “Percentagem de alunos envolvidos em ocorrências em 2011”, a “Percentagem de alunos envolvidos em medidas corretivas em 2011” e a “Percentagem de alunos envolvidos em medidas disciplinares sancionatórias em 2011” da variância nestes indicador de indisciplina são explicados por variáveis e/ou características dos agrupamentos não incluídos neste estudo.

É também importante notar que nenhum dos preditores significativos presentes no modelo 7 na explicação da Percentagem de alunos envolvidos em ocorrências em 2011 e da percentagem de alunos alvo de medidas disciplinares sancionatórias em 2011 se manteve como preditor significativo. Só relativamente à percentagem de alunos alvo de medidas corretivas em 2011, se verifica que o preditor de sucesso “Percentagem de sucesso no 9º ano a língua portuguesa em 2008” se mantém como preditor significativo positivo e tendencialmente significativo). Em detalhe, e controlando todas as outras variáveis no modelo, quanto maior a percentagem de sucesso no 9º ano a Língua Portuguesa, tendencialmente maior é a percentagem de alunos alvo de medidas corretivas em 2011 ( $\beta = 1,064$ ,  $p = ,07$ ). Assim, por cada 10% adicional de sucesso no 9º ano em língua portuguesa em 2008, a percentagem de alunos alvo de medidas corretivas em 2011 é 11% significativamente maior.

*Quadro 10.* Regressão linear multivariada da tipologia e frequência das estratégias de intervenção do Eixo II, e controlando as variáveis anteriores, nos três indicadores de indisciplina nas UO da 1ª Fase do Programa TEIP , (N= 32).

	Percentagem de alunos envolvidos em ocorrências em 2011		Percentagem de alunos alvo de medidas corretivas em 2011		Percentagem de alunos alvo de medidas disciplinares sancionatórias em 2011	
	M7	M8	M7	M8	M7	M8
(constante)	0,354 (0,230)	-0,092 (0,544)	0,074 (0,312)	-0,001 (0,602)	0,150 (0,132)	0,014 (0,218)
Presença/ Ausência de Estratégias Nível 1		0,182 (0,117)		-0,001 (0,181)		0,005 (0,047)
Presença/ Ausência de Estratégias Nível 2		-0,112 (0,504)		-0,979 (0,839)		0,056 (0,202)
Presença/ Ausência de Estratégias Nível 3		-0,121 (0,197)		-0,408 (0,286)		0,023 (0,079)
Frequência de Estratégias Nível 1		-0,030 (0,044)		0,105 (0,107)		0,011 (0,017)
Frequência de Estratégias Nível 2		0,096 (0,295)		0,268 (0,362)		-0,055 (0,118)
Frequência de Estratégias Nível 3		0,010 (0,084)		0,175 (0,138)		-0,011 (0,034)
Alunos inscritos 2007	0,000 (0,000)	0,000 (0,000)	0,000 (0,000)	0,000 (0,000)	0,000 (0,000)	-0,000 (0,000)
Alunos inscritos 2011	-0,000~ (0,000)	-0,000 (0,000)	0,000 (0,000)	-0,000 (0,000)	-0,000 (0,000)	-0,000 (0,000)
Percentagem de alunos retidos por insucesso 2007	-0,204 (0,548)	0,958 (1,884)	1,447~ (0,742)	3,163 (2,597)	-0,167 (0,315)	-0,084 (0,754)
Percentagem de alunos retidos por abandono 2007	0,027 (1,416)	-0,545 (2,741)	0,325 (2,228)	-10,952 (6,590)	-0,262 (0,813)	-0,209 (1,097)
Percentagem de alunos que ultrapassaram o limite de faltas injustificadas 2007	0,092 (0,812)	-0,995 (2,545)	-2,229~ (1,093)	-3,227 (3,208)	0,347 (0,467)	0,189 (1,019)
Percentagem de sucesso no 4º ano a Língua Portuguesa em 2008	-0,375 (0,429)	-0,865 (0,968)	-0,680 (0,587)	-1,722 (1,238)	-0,124 (0,247)	-0,050 (0,387)
Percentagem de sucesso no 4º ano a	0,682~	1,425	0,478	3,376	-0,093	0,068

A eficácia dos TEIP na redução da indisciplina em contexto escolar

Matemática em 2008	(0,386)	(1,467)	(0,573)	(2,275)	(0,222)	(0,587)
Percentagem de sucesso no 6º ano a Língua Portuguesa em 2008	0,072 (0,250)	0,345 (0,438)	0,467 (0,339)	0,259 (0,492)	0,094 (0,144)	0,052 (0,175)
Percentagem de sucesso no 6º ano a Matemática em 2008	-0,577* (0,278)	-0,000 (0,766)	-0,725~ (0,407)	-3,580~ (1,843)	0,020 (0,160)	-0,013 (0,307)
Percentagem de sucesso no 9º ano a Língua Portuguesa em 2008	0,219 (0,144)	0,476 (0,272)	0,480* (0,200)	1,064~ (0,464)	0,035 (0,083)	-0,004 (0,109)
Percentagem de sucesso no 9º ano a Matemática em 2008	-0,445* (0,173)	-0,269 (0,338)	-0,559* (0,237)	-0,332 (0,378)	-0,030 (0,099)	0,050 (0,135)
N	32	23	31	22	32	23
R <sup>2</sup>	,608	0,807	,467	0,780	,260	0,535
F	2,960	1,479	1,594	1,041	,671	0,405
Sig.	,016	0,329	,176	0,531	,749	0,933



## **CAPÍTULO IV. DISCUSSÃO**

Com recurso a uma abordagem de métodos mistos, foi objetivo deste estudo avaliar a eficácia dos Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP) na redução da indisciplina em contexto escolar. Para responder a este objetivo foram delineadas quatro questões de investigação. A primeira questão de investigação procurou compreender e descrever a multiplicidade de estratégias presentes no Eixo II para a indisciplina nas UOs presentes nesta amostra. A este nível, verificou-se que as estratégias de nível 1 (ou intervenção primária, com caráter universal) e nível 3 (ou intervenção terciária, com caráter indicado) estavam presentes na maioria das UOs, enquanto as estratégias de nível 2 (ou intervenção secundária, com caráter focado) estavam presentes em apenas cerca de metade das UOs (N=14, 53,8%). Por outro lado, verificámos que algumas UOs usavam mais do que uma estratégia do mesmo nível simultaneamente, enquanto outras usavam apenas uma de um nível específico.

Apurámos também que existe uma diversidade de estratégias presentes no Eixo II para a indisciplina nas UOs presentes nesta amostra, sobretudo no que diz respeito ao nível de intervenção primária, com caráter universal. Uma análise em maior detalhe permitiu constatar que as tipologias de ação com maior expressão são a animação socioeducativa e cultural e as atividades de desenvolvimento de competências pessoais e sociais. Estas ações - que intitulámos por práticas educativas para a cidadania - congregam ações muito diversificadas, como as atividades de desenvolvimento de competências pessoais e sociais, clubes, assembleias de alunos, etc., assumindo neste estudo uma aposta importante desde o início do Programa TEIP e uma expressão assinalável.

Relativamente ao segundo e terceiro níveis de intervenção, a tipologia de estratégias de ação presentes reveste-se de uma estrutura mais rígida e pouco abrangente. Encontramos aqui os gabinetes de apoio ao aluno e/ou à família que representam grande parte das ações categorizadas no eixo II, o que ainda assim parecem estar aquém da real representatividade, já que a intervenção destes gabinetes se dispersa por diversos grupos, uma vez coordenam, dinamizam e/ou colaboram em ações tão diversas como: oficinas, tutorias, orientação disciplinar, ações destinadas às famílias, etc.

Salientamos ainda que, apesar da presença destas duas tipologias de estratégias, verificámos casos particulares de UOs TEIP cuja preocupação residiu em implementar apenas estratégias com cariz preventivo e universal e por isso dirigidas a toda a comunidade

educativa e/ou a um grupo alvo da comunidade educativa, enquanto outra UO TEIP procurou apenas direcionar as suas ações com vista a corrigir os episódios de indisciplina decorridos em contexto escolar. Um exemplo disso, é tipologia de estratégias que envolve a sensibilização de docentes para a área da indisciplina, que revelou uma expressão reduzida, bem como, as estratégias dinamizadas neste âmbito para outros grupos alvo (e.g. assistentes operacionais, UO106, 2009/2010, DRELVT).

No que diz respeito à segunda questão de investigação, nomeadamente aos indicadores de retenção, verificámos que a retenção por insucesso está associada positivamente à frequência de indisciplina, particularmente no que toca a percentagem de alunos alvo de medidas corretivas. Também verificámos que quanto maior foi a percentagem de alunos que ultrapassaram o limite de faltas injustificadas, menor a frequência de indisciplina do mesmo tipo.

Se por um lado, os primeiros resultados confirmam o estudo realizado por Christle, Nelson & Jolivette (2004), por outro, os segundos resultados contrariam-no. Estes autores tinham já em 2004 documentado uma correlação positiva entre o número de retenções e o número de suspensões, continuando este ciclo até o aluno ser expulso ou abandonar a escola. No entanto, os autores verificaram também que, nas escolas com elevado uso da suspensão enquanto medida disciplinar, uma suspensão é um forte preditor para uma nova suspensão. No caso das UOs TEIP, há que questionar se os alunos com muitas faltas injustificadas estão a ser contabilizados nas estatísticas de indisciplina de forma correta. É possível que estando fora da escola tanto tempo, ou frequentemente em suspensão, que as medidas que lhes são aplicadas sejam de facto mais reduzidas em termos de frequência ou não contabilizadas.

No que toca aos indicadores de sucesso escolar nas disciplinas mais centrais, verificámos que os resultados são complexos. Por um lado, este estudo confirma parcialmente a associação forte e negativa entre o insucesso a matemática e a indisciplina, tanto no 6º como no 9º ano de escolaridade. Esta relação não se verifica no 4º ano de escolaridade, indo ao encontro da relevância que é dada ao período crítico da adolescência no desencadear dos problemas de comportamentos em contexto escolar.

Os resultados aqui apresentados revelaram alguma indefinição no que diz respeito ao impacto gerado. Torna-se neste sentido difícil de compreender que na relação que é documentada na literatura e que existe entre a indisciplina e o insucesso (DiPerna & Elliott,



1999; Gresham & Elliott, 1990; Wentzel, 1991, 1993), não conhecemos o que causa o quê, ou seja se é a indisciplina que causa o insucesso ou o insucesso que causa a indisciplina.

Para além da reduzida expressão destes fenómenos, estes resultados parecem demonstrar alguma ambiguidade na literatura desenvolvida nesta área, na medida em que, se para alguns autores o fenómeno da indisciplina é mais relevante no 3º ciclo uma vez que está intimamente ligado à faixa etária dos alunos e aos comportamentos de oposição típicos deste leque de idades (e.g. Lopes, 2001) e aparece associada à idade, para outros, como Ortega & Mora-Merchán (2000, citado por Ortega & Rey, 2002), os alunos nos anos de escolaridade primária são mais suscetíveis de se verem envolvidos em problemas de relacionamento, intimidações e maus tratos. Esta última afirmação parece tendencialmente corroborar os resultados demonstrados nesta investigação.

Contrariamente, e em relação à disciplina de língua portuguesa, os resultados escolares dos alunos do 9º ano revelaram uma associação positiva com a indisciplina. Estes indicadores sugerem uma reflexão sobre a natureza da indisciplina, bem como o que está subjacente à aplicação deste tipo de medidas corretivas. Ou seja, nestas UOs TEIP os alunos têm melhores resultados na disciplina de português e simultaneamente pioram a sua conduta disciplinar. Em suma, pensamos ser prioritário para estas UOs TEIP o investimento ao nível da disciplina de português, em detrimento do controlo e da implementação de medidas de natureza disciplinar.

No que diz respeito à associação entre a tipologia e frequência de estratégias de intervenção do Eixo II e a indisciplina nas UOs após 2 anos de programa de programa TEIP (3ª questão de investigação), verificámos que os resultados são igualmente complexos. Em geral, o estudo demonstrou muito pouca associação entre as estratégias empregues pelas UOs TEIP e a incidência da indisciplina nos seus vários indicadores. Apenas a frequência de estratégias de intervenção primária, com carácter universal e a frequência de estratégias de intervenção terciária, com carácter indicado foram preditores reveladores (primeiro caso) e tendencialmente expressivos (segundo caso) da indisciplina, em particular da percentagem de alunos alvo de medidas disciplinares sancionatórias e da percentagem de alunos envolvidos em ocorrências em 2011, respetivamente. Além disso, as associações verificadas foram no sentido contrário ao esperado, ou seja, os resultados parecem indicar que quanto mais reiterada é a implementação de estratégias de tipo preventivo ou corretivo, mais expressiva é a indisciplina após dois anos de programa TEIP.

Torna-se importante neste capítulo refletir sobre algumas hipóteses de explicação para estes resultados inesperados. Primeiramente podemos supor que as UOs da nossa amostra que estão a usar mais e com maior frequência estratégias de intervenção para a indisciplina, são as que parecem apresentar mais problemas nesta área. Julgamos ainda ser coerente pensar que poderão existir outras variáveis relacionadas com a escola e as características da população escolar (e.g. número de alunos inscritos, a incidência e concentração do insucesso), que atuam como factores de promoção da indisciplina e que são mais fortes que as próprias estratégias implementadas. Isto no entanto não deixa de ser indicativo que as estratégias que estão a ser levadas a cabo nestas UOs TEIP não são eficientes na redução da indisciplina.

Neste âmbito a literatura refere que a aplicação de medidas de carácter preventivo são mais eficazes do que medidas exclusivamente corretivas para a indisciplina (Lopes & Rutherford, 2001; Osher, Bear, Sprague & Doyle, 2010), porém as tipologias de intervenção TEIP para a indisciplina são ainda essencialmente corretivas, coexistindo raramente os dois tipos de estratégias. Acresce ainda o facto de, no atual estatuto de aluno (Lei nº 51/2012, de 5 de Setembro) a definição de medidas preventivas e de carácter universal no âmbito da disciplina estar omissa.

No que diz respeito à quarta questão de investigação, ou seja, ao teste da importância da tipologia e frequência de estratégias de intervenção do Eixo II em relação às características das UOs TEIP, na associação com a indisciplina após 2 anos do programa, verificámos primeiramente, que controlando os indicadores demográficos, de retenção e de sucesso, não há qualquer relação contraintuitiva entre a frequência de medidas de carácter preventivo ou corretivo aplicadas e os indicadores de indisciplina. Ou seja, uma análise crítica destes resultados sugere que muito provavelmente as estratégias que estão a ser implementadas provavelmente não estão a ter impacto positivo, mas também não estão a ter impacto negativo, e que são essencialmente algumas (poucas) características da população escolar que parecem determinar a incidência da indisciplina nas UOs TEIP.

Relativamente às associações específicas entre as características das UOs TEIP e a indisciplina, mesmo após se ter em conta a tipologia de estratégias utilizada, verificámos novamente que os resultados escolares na disciplina de língua portuguesa dos alunos do 9º ano revelaram uma associação positiva com a indisciplina. No entanto e apesar das UOs TEIP presentes nesta amostra poderem sentir que é necessário dispensar os diversos recursos

disponíveis, com vista ao investimento na disciplina de português, a incidência da indisciplina aumenta.

### **Contributos e Limitações do Estudo**

Naturalmente que esta investigação tem as suas limitações, que se prendem, sobretudo, com a falta de tempo para um amadurecimento das estratégias TEIP, com o tamanho da amostra, e com alguma confusão conceptual e de organização da literatura. Primeiro, e ainda que a recolha dos dados tenha sido efetuada ao longo de um período de tempo de dois anos de programa TEIP, pensamos que o presente estudo teria beneficiado com uma pesquisa ainda mais longitudinal, e, que acompanhasse as UOs TEIP de 1ª fase ao longo destes seis anos (2008/2009 a 2013/2014).

Relativamente ao tamanho limitado da amostra, nesta tese procurou-se sempre que possível utilizar toda a população de UOs TEIP da 1ª fase. A equipa de investigação investiu também durante cerca de um ano na recolha dos consentimentos informados relativos a todos os relatórios TEIP. Finalmente, empregaram-se medidas estatísticas (correlações) para procurar reduzir o número de testes e conseqüentemente, a possibilidade de erro tipo I. No entanto, a amostra de 35 escolas implica um cuidado especial na generalização dos resultados obtidos. Note-se ainda que a análise das estratégias foi efetuada através de um sistema de codificação top-down simples das mesmas. Embora esta codificação inicial tenha demonstrado a existência de subcategorias naturais, não foi possível no âmbito desta tese analisar sistematicamente essas categorias.

Finalmente, como limitação deste estudo aponta-se também a dificuldade considerável na recolha e organização de literatura quer nacional quer internacional existente na área da indisciplina escolar, não pela escassez, mas pela sua enorme quantidade e variedade, e a dificuldade no discernimento de estudos com qualidade. Para além disso, grande parte dos estudos tem como público-alvo o 2º e o 3º ciclos do ensino básico, surgindo alguma dificuldade em encontrar estudos direcionados ao 1º ciclo do ensino básico. Existe também uma grande ambiguidade na definição de conceitos, que embora próximos, sejam distintos, tais como a indisciplina escolar e a violência escolar.

Não obstante as referidas limitações, pensamos que este trabalho contribuiu para uma melhoria dos níveis de conhecimento acerca do fenómeno da indisciplina praticada por adolescentes em contexto escolar. Simultaneamente, permitiu encontrar elementos que evidenciam a necessidade de implementar medidas conducentes à prevenção deste fenómeno.

Em futuras investigações seria vantajoso utilizar outros métodos de recolha de dados, nomeadamente entrevistas semiestruturadas às Direções das UOs TEIP, grupos focais com alunos, pais/encarregados de educação e assistentes operacionais, por exemplo. Recomendamos também considerar amostras mais amplas e heterogéneas, seja com mais alunos, seja com a inclusão de professores, pais e pessoal não docente, por forma a poder avaliar também quais as representações que estes têm da indisciplina e das medidas adoptadas pela(o) escola/agrupamento TEIP na prevenção e/ou correção deste fenómeno. Igualmente vantajoso seria ter em conta outro tipo de variáveis tais como: o número de alunos com apoio social escolar, o número de alunos com necessidades educativas especiais, o vínculo do corpo docente, a oferta educativa, etc., que permitiriam fazer um melhor enquadramento das características das escolas inseridas nesta medida de política educativa.

Atendendo aos dados agora obtidos, seria interessante poder dar continuidade ao presente estudo através da implementação de um programa de intervenção na prevenção e na diminuição da indisciplina escolar nos TEIP.

Este estudo contribuiu para a melhoria dos níveis de conhecimento acerca do fenómeno da indisciplina praticada nas escolas TEIP em Portugal, quer ao nível das estratégias implementadas até 2012 para a prevenção e a intervenção, quer ao nível da ocorrência da indisciplina em contexto escolar.

## CONCLUSÃO

A indisciplina é um tema relevante por ser atual, embora conte já com diversa literatura científica (e.g. Astor, Benbenishty, Zeira, Vinokur, 2002; Barroso, 2001; Caldeira & Veiga, 2011; Greene, 2008).

Os estudos desenvolvidos no âmbito da indisciplina tem-se efetuado, preponderantemente, ao nível do 2º e 3º ciclos do Ensino Básico (e.g. Caldeira, Rego & Condessa, 2007). Por esta razão, será interessante estudar e prevenir este fenómeno desde fases mais precoces de escolarização, como o ensino pré-escolar e o 1º ciclo do Ensino Básico. De acordo com vários autores (e.g. Amado, 2000), a solução deve estar mais na prevenção do que na correção.

De acordo com Pereira (2002), os programas de intervenção devem passar pelo desenvolvimento de valores, de competências sociais e da capacidade de partilhar e discutir ideias, de forma a conseguir resolver os problemas detetados.

Os estudos realizados comprovam que as intervenções mais eficazes em contexto escolar têm sido aquelas que envolveram e implicaram, desde o primeiro momento, toda a comunidade educativa e que, simultaneamente, tiveram em conta as especificidades de cada estabelecimento de ensino (Velez, 2010). A existência de uma política de escola contra a indisciplina tem provado ser muito importante para o sucesso das intervenções.

Salmivalli, Lappalainen & Lagerspetz (1998) defendem que os programas de prevenção e intervenção, devem sempre que possível, envolver a comunidade, a família, a organização escolar, as turmas e as práticas pedagógicas.

Acrescente-se ainda que, num contexto de crescente indisciplina e violência que tem vindo a aumentar significativamente nas escolas, seria porém, razoável e expectável que o MEC revelasse vontade e coragem política para alterar o atual estatuto do aluno, no sentido de devolver autoridade ao professor e, conjuntamente, aumentar a responsabilização das famílias.

Espera-se que este trabalho de investigação conduza a uma reflexão acerca da eficácia que estratégias de prevenção adoptadas pelos Programas TEIP detêm na diminuição dos níveis de indisciplina praticadas pelos alunos em contexto escolar.



## BIBLIOGRAFIA

- Abrantes, P., Mauritti, R., & Roldão, C. (2011). Efeitos TEIP: Avaliação de impactos escolares e sociais em sete territórios educativos de intervenção prioritária. Centro de Investigação e Estudos de Sociologia: ISCTE-IUL. Lisboa.
- Amado, J. (2000). A construção da disciplina na escola, Suportes teórico-práticos. Porto: Edições Asa.
- Amado, J. & Freire, I. (2009). A(s) Indisciplina(s) na escola: Compreender para prevenir. Coimbra: Almedina.
- Amado, J., & Freire, I. (2013). Estudo de caso na investigação em educação. Manual de investigação qualitativa em educação, 121-143.
- Aquino, J. (2005). Jovens “indisciplinados” na escola: quem são? Como agem. In An.1º Simp. Internacional do Adolescente, 1-14.
- Astor, R. A., Benbenishty, R., Zeira, A., & Vinokur, A. (2002). School climate, observed risky behaviors, and victimization as predictors of high school students’ fear and judgments of school violence as a problem. *Health Education & Behavior*, 29(6), 716-736. <http://doi:10.1177/109019802237940>
- Astor, R. A., Meyer, H. A., Benbenishty, R., Marachi, R., & Rosemond, M. (2005). School safety interventions: Best practices and programs. *Children & Schools*, 27(1), 17-32. <http://doi:10.1093/cs/27.1.17>
- Barlow, J., & Parsons, J. (2003). Group-based parent-training programmes for improving emotional and behavioural adjustment in 0–3 year old children. *Cochrane Database of systematic Reviews*, 2, 1–30. <http://dx.doi.org/10.1002/14651858.CD003680>.
- Barroso, J. (2001). Disciplinas e violências na escola, violência e indisciplina na escola: Livro do XI Colóquio AFIRSE. Lisboa: Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa.
- Benbenishty, R., & Astor, R. A. (2003). Violence in schools. *Violence in schools: The response in Europe*, 317.
- Benbenishty, R., Astor, R. A., & Zeira, A. (2003). Monitoring school violence: Linking national-, district-, and school-level data over time. *Journal of school violence*, 2(2), 29-50. [http://DOI:10.1300/J202v02n02\\_03](http://DOI:10.1300/J202v02n02_03)
- Berk, L.E. (2000). *Child Development* (5th Ed.). Boston: Allyn and Bacon, 23-38.
- Bernazzani, O., Cote, C., & Tremblay, R. E. (2001). Early parent training to prevent disruptive behavior problems and delinquency in children. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 578, 90–103. <http://dx.doi.org/10.1177/0002716201578001006>.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U. (1990). *Who cares for children? Research & Clinical Center for Child Development*.
- Bronfenbrenner, U. (2002). Preparing a world for the infant in the twenty-first century: The research challenge. *The infant and family in the twenty-first century*, 45-52.
- Brookmeyer, K. A., Fantl, K. A., & Henrich, C. C. (2006). Schools, parents, and youth violence: A multilevel, ecological analysis. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 35(4), 504-514. [http://DOI:10.1207/s15374424jccp3504\\_2](http://DOI:10.1207/s15374424jccp3504_2)
- Burchinal, M., Vandergrift, N., Pianta, R., & Mashburn, A. (2010). Threshold analysis of association between childcare quality and child outcomes for low-income children in pre-kindergarten programs. *Early Childhood Research Quarterly*, 25(2), 166-176. <http://doi:10.1016/j.ecresq.2009.10.004>

- Burrell, N. A., Zirbel, C., & Allen, M. (2003). Evaluating peer mediation outcomes in educational settings: A meta-analytic review. *Conflict Resolution Quarterly*, 21, 7–26. <http://dx.doi.org/10.1002/crq.46>.
- Caldeira, S. N., Rego, I. C., & 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). Lisboa: Quarteto.
- Caldeira, S. N., & Veiga, F. H. (2011). Intervir em situações de indisciplina. Lisboa: Fim de Século.
- Carvalhosa, S. (2010). Prevenção da Violência e do Bullying em contexto escolar. Lisboa: CLIMESPI.
- Catalano, R. F., Haggerty, K. P., Oesterle, S., Fleming, C. B., & Hawkins, J. D. (2004). The importance of bonding to school for healthy development: Findings from the Social Development Research Group. *Journal of School Health*, 74, 252-261. DOI: 10.1111/j.1746-1561.2004.tb08281.x
- Christie, C. A., Nelson, C. M., & Jolivette, K. (2004). School characteristics related to the use of suspension. *Education and Treatment of Children*, 509-526.
- Collins, W. A., Maccoby, E. E., Steinberg, L., Hetherington, E. M., & Bornstein, M. H. (2000). Contemporary research on parenting: the case for nature and nurture. *American Psychologist*, 55(2), 218. <http://dx.doi.org/10.1037/0003-066X.55.2.218>
- Couto, V. (2013). Indisciplina na escola: Um estudo sobre os comportamentos de (in)disciplina de alunos de Cursos Profissionais. Dissertação submetida no âmbito do 2º Ciclo de Estudos em Sociologia.
- Despacho N.º 147-B/ME/96, D.R. n.º 177, Série II, de 1996-08-01.
- DiPerna, J. C., & Elliott, S. N. (1999). The development and validation of the academic competence evaluation scales. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 17, 207–225.
- Domingues, I. (1995). Controlo disciplinar na escola: Processos e Práticas. Lisboa: Porto Editora.
- DuBois, D. L., Holloway, B. E., Valentine, J. C., & Cooper, H. (2002). Effectiveness of mentoring programs for youth: A meta-analytic review. *American journal of community psychology*, 30(2), 157-197. <http://10.1023/A:1014628810714>
- Durlak, J. A., & Weissberg, R. P. (2007). The impact of after-school programs that promote personal and social skills. Chicago, IL: Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning.
- Embry, D. D., & Flannery, D. J. (1999). Two sides of the coin: Multilevel prevention and intervention to reduce youth violent behavior. *Youth violence: Prevention, intervention, and social policy*, 53-81.
- Embry, D. D., Flannery, D. J., Vazsonyi, A. T., Powell, K. E., & Atha, H. (1996). PeaceBuilders: A theoretically driven, school-based model for early violence prevention. *American Journal of Preventive Medicine*.
- Estrela, M. (1996). Prevenção da indisciplina e formação de professores, *Noesis*, 37, 34-36.
- Estrela, M. T. (2002). Para uma cooperação entre a escola e a família na prevenção dos problemas de indisciplina na escola. *Psicologia da Educação e Cultura*, VI (1), pp. 27-47.
- Estrela, M. T. (2007). As Ciências da Educação, Hoje.... In IX Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação. Educação para o Sucesso: políticas e actores.



- Farrington, D. (2004). Conduct disorder, aggression, and delinquency. In R. Lerner & S. Steinberg (Eds.), *Handbook of adolescent psychology* (pp. 627–664). New York: Wiley.
- Fernet, C., Guay, F., Senécal, C., & Austin, S. (2012). Predicting intraindividual changes in teacher burnout: The role of perceived school environment and motivational factors. *Teaching and Teacher Education*, 28, 4, p. 514–525.
- Ferreira, A. V. (2002). In-disciplina: Estratégias de intervenção. *Revista de Psicologia, Educação e Cultura*, 6(1), 101-113.
- Fleming, C. B., Haggerty, K. P., Catalano, R. F., Harachi, T. W., Mazza, J. J. and Gruman, D. H. (2005), Do Social and Behavioral Characteristics Targeted by Preventive Interventions Predict Standardized Test Scores and Grades?. *Journal of School Health*, 75: 342–349. <http://doi: 10.1111/j.1746-1561.2005.00048>
- Frey, K. S., Hirschstein, M. K., & Guzzo, B. A. (2000). Second step preventing aggression by promoting social competence. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 8(2), 102-112.
- Fonseca, R., Silva, P. & Silva, R. (2007). Acordo inter-juízes: O caso do coeficiente Kappa. *Laboratório de Psicologia*, 5 (1), 81-90.
- Furlong, M., & Morrison, G. (2000). The school in school violence: Definitions and facts. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*. 8(2). 71-82.[http:// doi: 10.1177/106342660000800203](http://doi: 10.1177/106342660000800203)
- Galea, S., Karpati, A., & Kennedy, B. (2002). Social capital and violence in the United States, 1974–1993. *Social science & medicine*, 55(8), 1373-1383.
- Gottfredson, G. D. (1987). Peer group interventions to reduce the risk of delinquent behavior: A selective review and a new evaluation. *Criminology*, 25(3), 671-714.
- Greenberg, M. T., Kusche, C. A., & Mihalic, S. F. (1998). Blueprints for violence prevention: Book Ten: Promoting alternative thinking strategies. Boulder, CO: Center for the Prevention of Violence.
- Greene, M. B. (2008). Reducing School Violence: School-Based Curricular Programs and School Climate. *Prevention Researcher*, 15(1), 12-16.
- Gresham, F. M., & Elliott, S. N. (1990). Social skills rating system. Circle Pines, MN: American Guidance Service.
- Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2005). Can instructional and emotional support in the first-grade classroom make a difference for children at risk of school failure?. *Child development*, 76(5), 949-967. DOI: 10.1111/j.1467-8624.2005.00889.
- Lei N. 51/2012, D.R. n.º 172, Série I, de 2012-09-05.
- Lopes, J. (2001). Problemas de comportamento, problemas de aprendizagem e problemas de “ensinagem”. Coimbra: Quarteto.
- Lopes, J. (2012). Indisciplina em sala de aula. Perspetivas de diferentes atores da comunidade escolar. Dissertação de Mestrado. Departamento de Ciências da Educação. Universidade dos Açores.
- Lopes, J. & Rutherford, R. (2001). Problemas de comportamento na sala de aula: Identificação, avaliação e modificação. Porto: Porto Editora.
- Lopes, J., Rutherford, R., Cruz, M., Mathur, S. & Quinn, M. (2006). Competências sociais – aspectos comportamentais, emocionais e de aprendizagem. Braga: Psiquilíbrios Edições.
- McCart, M. R., Priester, P. E., Davies, W. H., & Azen, R. (2006). Differential effectiveness of behavioral parent-training and cognitive behavioral therapy for antisocial youth: A

- meta analysis. *Journal of Abnormal Psychology*, 34, 527–543. doi.org/10.1007/s10802-006-9031-1.
- Martins, E. (2009). Maus tratos entre adolescentes na escola: Penafiel. Editorial Novembro.
- Matos, M. G., Negreiros, J., Simões, C., & Gaspar, T. (2009). Definição do Problema e caracterização fenómeno. In H. C. Filho & C. Ferreira-Borges (Eds.). *Gestão de Problemas de Saúde em Meio Escolar: Violência, Bullying e Delinquência* (Vol. III, pp. 23-53). Lisboa: Coisas de Ler.
- Metzler, C. W., Biglan, A., Rusby, J. C., & Sprague, J. R. (2001). Evaluation of a comprehensive behavior management program to improve school-wide positive behavior support. *Education and Treatment of children*, 24, 448-479.
- Ministério da Educação e Ciência, Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular (DGIDC)(2010a). Jornadas de Reflexão sobre o TEIP 2010. Retirado a 31 de agosto de 2014 de [http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EPIPSE/teip\\_em\\_numeros\\_outubro\\_2010.pdf](http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EPIPSE/teip_em_numeros_outubro_2010.pdf)
- Ministério da Educação, Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular [DGIDC] (2010b). Relatório TEIP 2009/2010. Retirado a 31 de agosto de 2014 de <http://old.dge.mec.pt/teip/index.php?s=directorio&pid=41>
- Ministério da Educação e Ciência, Direção Geral de Educação [DGE](2012). Relatório TEIP 2010/2011. Retirado a 31 de agosto de 2014 de <http://old.dge.mec.pt/teip/index.php?s=directorio&pid=41> (não se encontra disponível de momento).
- Ministério da Educação e Ciência (2014). Segurança na escola. Recuperado em 2014, março 15, de <http://www.portugal.gov.pt/pt/os-ministerios/ministerio-da-educacao-e-ciencia/documentos-oficiais/20140129-mec-rel-seguranca-escola.aspx>
- Monteiro, C. M. L., (2009). Indisciplina e violência escolar. Dissertação de Mestrado. Universidade Portucalense Infante D. Henrique. Departamento de Ciências da Educação e do Património, Portugal.
- Moraes, F., & Balga, R. (2007). A Yoga no ambiente escolar como estratégia de mudança no comportamento dos alunos. *Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte*, 6 (3): 59-65.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Maiden, MA: Blackwell.
- Ornelas, J. (2008). *Psicologia comunitária*. Lisboa: Fim de Século.
- Ortega, R., & Del Rey, R. (2002). *Estratégias educativas para a prevenção da violência*. Unesco.
- Osher, D., Bear, G., Sprague, J., & Doyle, W. (2010). How can we improve school discipline? *Educational Researcher*, 39 (1), 48-58. <http://doi:10.3102/0013189X09357618>
- Pereira, B. (2002). *Para uma Escola sem Violência: Estudo e prevenção das práticas agressivas entre crianças*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, Fundação para a Ciência e Tecnologia.
- Pereira, B. O., Almeida, A. T., Valente, L., & Mendonça, D. (1996). O bullying nas escolas portuguesas. Análise de variáveis fundamentais para a identificação do problema. In L. Almeida, J. Silvério & S. Araújo (Orgs). *Actas II Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia*, Braga: Universidade do Minho (pp. 71-81).
- Pereira, P. M. P. (2013). (In)Sucesso escolar na disciplina de Matemática A: da prescrição curricular à sala de aula. Dissertação de Mestrado, Universidade do Minho, Portugal.

- Pinto, S. (2014). Indisciplina na sala de aula. A perspetiva de professores do 3º ciclo do ensino básico e secundário. Dissertação apresentada para obtenção de grau de mestre em Ciências da Educação. Lisboa: Escola Superior de Lisboa.
- Powell, K. E., Muir-McClain, L., & Halasyamani, L. (1995). A review of selected school-based conflict resolution and peer mediation projects. *Journal of School Health*, 65, 426–431. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1746-1561.1995.tb08207.x>
- Salmivalli, C., Lappalainen, M. & Lagerspetz, K. (1998). Stability and change of behaviour in connection with bullying in schools: a two year follow-up. *Aggressive Behaviour*, 24, 205-218. [http:// DOI: 10.1002/\(SICI\)1098-2337\(1998\)24:3<205::AID-AB5>3.0.CO;2-J](http://DOI:10.1002/(SICI)1098-2337(1998)24:3<205::AID-AB5>3.0.CO;2-J)
- Salvador, R. (2003). Olhar a escola e os outros: vivências de alunos do 9º ano com atitudes de indisciplina. Dissertação de mestrado em Psicologia Educacional. Lisboa: ISPA.
- Sampaio, D. (1999). Indisciplina no contexto escolar. *Revista Noésis*, 37.
- Seixas, S. (2006). Comportamentos de bullying entre pares Bem-estar e Ajustamento Escolar. Tese de Doutoramento em Psicologia. Coimbra: Universidade de Coimbra.
- Senos, J., & Diniz, T. (1998). Auto-estima, resultados escolares e indisciplina. Estudo Exploratório numa Amostra de Adolescents. *Análise Psicológica*, 2, (XVI), p.267-276.
- Slavin, R. E. (2006). *Educational Psychology: theory and practice*. Boston: Pearson.
- Sprague, J., & Golly, A. (2004). *Best behavior: Building positive behavior support in schools*. Longmont, CO: Sopris West.
- Stage, S. A., & Quiroz, D. R. (1997). A meta-analysis of interventions to decrease disruptive classroom behavior in public education settings. *School Psychology Review*.
- Vaz da Silva, F. (1999). *Indisciplina na Escola e na Sala de aula. Cadernos de Textos e Materiais*. Lisboa: Escola Superior de Educação de Lisboa.
- Vaz da Silva, F. (2005) – *Gestão da sala de aula: prevenção da indisciplina na escola*. In I. Sim-Sim (Coord.) *Necessidades Educativas Especiais: Dificuldades da criança ou da escola*. 92-112. Texto Editora.
- Veiga, F. H. (1996). *Transgressão e auto-conceito dos jovens na escola*. Lisboa: Fim de Século.
- Velez, M. (2010). *Indisciplina e violência na escola: Factores de risco – Um estudo com alunos do 8º e 10º anos de escolaridade*. Manuscrito não publicado. Instituto de Educação da Universidade de Lisboa: Universidade de Lisboa, Lisboa.
- Walker, H. M., Kavanagh, K., Stiller, B., Golly, A., Severson, H. H., & Feil, E. G. (1998). First Step to Success An Early Intervention Approach for Preventing School Antisocial Behavior. *Journal of emotional and behavioral disorders*, 6(2), 66-80. doi: 10.1177/106342669800600201
- Webster-Stratton, C. (2005). *The Incredible Years: A trouble-shooting guide for parents of children ages 3-8 years*. Seattle: Incredible Years Press.
- Webster-Stratton, C., Reid, M. J., & Stoolmiller, M. (2008). Preventing conduct problems and improving school readiness: Evaluation of the Incredible Years Teacher and Child Training Programs in high-risk schools. *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 49, 471- 488.
- Wentzel, K. R. (1991). Relations between social competence and academic achievement in early adolescence. *Child Development*, 62, 1066–1078.
- Wentzel, K. R. (1993). Does being good make the grade? Social behavior and academic competence in middle school. *Journal of Educational Psychology*, 85, 357–364.

- Wilson, S. J., & Lipsey, M. W. (2000). Wilderness challenge programs for delinquent youth: A meta-analysis of outcome evaluations. *Evaluation and Program Planning*, 23, 1–12. [http://doi.org/10.1016/S0149-7189\(99\)00040-3](http://doi.org/10.1016/S0149-7189(99)00040-3)
- Wheeler, M., Keller, T., & DuBois, D. (2010). Review of three recent randomized trials of school-based mentoring. *SRCD Social Policy Report*, 24, 1–21.
- Yung, B. R., & Hammond, W. R. (1998). Breaking the Cycle. In *Handbook of child abuse research and treatment* (pp. 319-340). Springer US.

## ANEXOS

## ANEXO A

Lisboa, 21 de Fevereiro de 2013.

Exma. Dra. Luísa Moreira,

Vimos por este meio pedir a sua colaboração no âmbito de um projeto de investigação sobre o impacto do Programa de Territorialização de Políticas Educativas de Intervenção Prioritária (TEIP) na redução da indisciplina escolar. Este estudo será efetuado pela Mestranda Sara Gomes Nascimento, no âmbito da sua Tese de Mestrado em Psicologia Comunitária e Proteção de Menores no Instituto Universitário de Lisboa (ISCTE-IUL), sob orientação da professora Maria Clara Barata.

O presente estudo de metodologias mistas pretende contribuir para uma explicação do modo como o Programa de Territorialização de Políticas Educativas de Intervenção Prioritária (TEIP) e suas tipologias de intervenção podem ser uma resposta eficaz na redução da indisciplina escolar no ensino básico.

De acordo com o relatório síntese de resultados (Abrantes, Mauritti & Roldão, 2011), os TEIP têm contribuído para reduzir gradualmente os problemas de indisciplina. No entanto, a avaliação descrita neste relatório parece apresentar algumas limitações, nomeadamente o facto de não estimar em que medida a escolha de diferentes tipologias de intervenção influenciam esta redução de indisciplina.

A literatura refere que a aplicação de medidas de carácter preventivo são mais eficazes do que medidas exclusivamente corretivas para a indisciplina (Lopes e Rutherford, 2001; Bear, 2010), porém as tipologias de intervenção TEIP para a indisciplina são ainda essencialmente corretivas, coexistindo raramente os dois tipos de estratégias. Acresce ainda o facto de, no atual estatuto de aluno (Lei nº 51/2012, de 5 de Setembro) a definição de medidas preventivas e de carácter universal no âmbito da disciplina estar omissa.

Assim, dada a escassez e limitações da investigação anterior sobre o impacto do Programa TEIP na indisciplina, e face à diversidade e heterogeneidade das tipologias de intervenção que integram este programa (descritas essencialmente no Eixo de Intervenção II “indisciplina, absentismo e abandono escolar”), consideramos ser importante avaliar de modo mais rigoroso e compreensivo os níveis de sucesso atingidos por este programa e tipologias associadas à redução da indisciplina.

Neste sentido, os objetivos desta investigação são: 1) quantificar a redução no indicador indisciplina escolar em função da intervenção resultante dos TEIP; 2) descrever a diversidade e a heterogeneidade das tipologias corretivas e preventivas de intervenção TEIP e 3) determinar se a tipologia de intervenção preventiva TEIP é mais eficaz do que a corretiva na redução da indisciplina escolar.

Para avaliar o impacto da política educativa TEIP na indisciplina escolar, pretendemos sistematizar e analisar quantitativamente os dados dos relatórios semestrais e anuais dos agrupamentos de escolas TEIP, que integraram esta medida no ano letivo 2008/2009 (Fase 2 e 3), por um período de quatro anos e que compreendem os anos letivos de 2008/2009 a 2011/2012. Destes mesmos relatórios iremos também analisar qualitativamente os planos e

estratégias de ação, correspondentes ao Eixo de Intervenção II. Para tal, **solicitamos que nos sejam disponibilizados os seguintes documentos para cada um dos Agrupamentos de Escolas TEIP (relatórios de dados fornecidos à Direção Geral de Educação): 1) Projeto de candidatura Medida TEIP 2 ou 3; 2) Relatórios semestrais e anuais de avaliação e monitorização TEIP e 3) Relatórios do Plano de Melhoria Projeto TEIP.** Este é o único compromisso que necessitamos dos Agrupamentos de Escolas TEIP.

Comprometemo-nos a garantir a confidencialidade dos dados recolhidos, e a não utilizar os dados para fins distintos dos científicos propostos. Os dados apenas serão reportados em formato grupal, ou seja, os Agrupamentos de Escolas nunca serão identificados a título individual. Na ótica da reciprocidade ética, estamos também disponíveis para apresentar os resultados obtidos, assim que o projeto estiver terminado e numa data da sua conveniência e das escolas.

Em anexo enviamos a carta de recrutamento direcionada aos Presidentes das Comissões Administrativas Provisórias de cada Agrupamento de Escolas TEIP. Anexamos também o Consentimento Informado a ser assinado por cada escola participante, assim como uma lista detalhada de documentos a partilhar. Estamos inteiramente disponíveis para prestar esclarecimentos sobre os vários aspetos do projeto por telefone (M. Clara Barata: 96 474 1814 ou Sara: 91 471 8024) ou email ([maria.clara.barata@gmail.com](mailto:maria.clara.barata@gmail.com) ou [psicologasarapan@gmail.com](mailto:psicologasarapan@gmail.com)).

Agradecidas desde já pela sua atenção.  
Com os melhores cumprimentos,  
Sara Nascimento & M. Clara Barata

## ANEXO B

Lisboa, 21 de Fevereiro de 2013.

Exmo (a) Senhor(a) Presidente,

O Centro de Investigação e Intervenção Social do ISCTE (CIS/ISCTE-IUL) vem por este meio solicitar a sua colaboração num projeto de investigação sobre o impacto do Programa de Territorialização de Políticas Educativas de Intervenção Prioritária (TEIP) na redução da indisciplina escolar. Este estudo será efetuado pela Mestranda Sara Gomes Nascimento, no âmbito da sua Tese de Mestrado em Psicologia Comunitária e Proteção de Menores no Instituto Universitário de Lisboa (ISCTE-IUL), sob orientação da professora Maria Clara Barata.

Para atingir este objetivo, solicita-se a participação da sua escola única e exclusivamente através da disponibilização dos seguintes documentos: 1) Projeto de candidatura Medida TEIP 2 ou 3; 2) Relatórios semestrais e anuais de avaliação e monitorização TEIP; 3) Relatórios do Plano de Melhoria Projeto TEIP. Os dados presentes nestes relatórios serão sistematizados numa base de dados e analisados de forma a contribuir para a discussão da eficácia das estratégias corretivas versus preventivas na redução da indisciplina praticada pelos adolescentes em contexto escolar.

A participação da sua escola é voluntária, e não estão previstos riscos associados à participação neste estudo. Comprometemo-nos a garantir a confidencialidade dos dados recolhidos, e a não utilizar os dados para fins distintos dos científicos propostos. Os dados apenas serão reportados em formato grupal, ou seja, os Agrupamentos de Escolas nunca serão identificados a título individual. Na ótica da reciprocidade ética, estamos também disponíveis para apresentar na sua escola os resultados obtidos, assim que o projeto estiver terminado e numa data de sua conveniência.

Em anexo enviamos o Consentimento Informado a ser assinado por cada diretor/a de escola ou agrupamento, e uma lista dos documentos a partilhar, caso queiram participar nesta colaboração. Estamos inteiramente disponíveis para prestar esclarecimentos sobre os vários aspetos do projeto por telefone (Sara Nascimento: 914718024) ou email ([ver abaixo](#)).

Agradecidas desde já pela sua atenção.

Com os melhores cumprimentos,

Sara Nascimento & M. Clara Barata

Sara Gomes Perpétua do Nascimento  
Mestranda em Psicologia Comunitária e Proteção de  
Menores  
[psicologasarapan@gmail.com](mailto:psicologasarapan@gmail.com)

Maria Clara Martins Barata  
Investigadora Auxiliar  
[Maria.clara.barata@iscte.pt](mailto:Maria.clara.barata@iscte.pt)



### Consentimento Informado

Eu, ----- (Nome em MAIÚCULAS)  
Presidente da Comissão Administrativa Provisória do Agrupamento de Escolas de -----  
----- (Nome da escola ou agrupamento), autorizo a participação  
desta escola ou agrupamento num estudo sobre o impacto do Programa de Territorialização de  
Políticas Educativas de Intervenção Prioritária (TEIP) na redução da indisciplina escolar, no  
âmbito da tese de Mestrado em Psicologia Comunitária e Proteção de Menores a realizar no  
Instituto Universitário de Lisboa (ISCTE-IUL) pela Mestranda Sara Nascimento, e sob  
orientação da professora Maria Clara Barata.

Assinatura do Presidente da Comissão Administrativa  
Provisória

\_\_\_\_\_  
Data \_\_\_\_\_

Nota:

Lista de documentos a partilhar

#### **Ano 2007/2008**

Relatório do Projeto de candidatura Medida TEIP 2 e/ou 3.

#### **Ano 2008/2009**

Relatórios semestrais e anuais de avaliação e monitorização TEIP.

Relatório do Plano de Melhoria Projeto TEIP.

#### **Ano 2009/2010**

Relatórios semestrais e anuais de avaliação e monitorização TEIP.

Relatório do Plano de Melhoria Projeto TEIP.

#### **Ano 2010/2011**

Relatórios semestrais e anuais de avaliação e monitorização TEIP.

Relatório do Plano de Melhoria Projeto TEIP.

#### **Ano 2011/2012**

Relatórios semestrais e anuais de avaliação e monitorização TEIP.

Relatório do Plano de Melhoria Projeto TEIP.

## ANEXO C

*Anexo C.1. Correlações bivariáveis das variáveis relativas à variação da indisciplina em todas as UO da amostra entre 2009 e 2011.*

		Percentagem de alunos envolvidos em ocorrências			Percentagem de alunos alvo de medidas corretivas			Percentagem de alunos alvo de medidas disciplinares sancionatórias		
		2009	2010	2011	2009	2010	2011	2009	2010	2011
Percentagem de alunos envolvidos em ocorrências	2009		,790**	,680**	,630**	,634**	,516**	,232	,439*	,308
			,000 32	,000 32	,000 30	,000 30	,003 31	,218 30	,012 32	,086 32
	2010			,687**	,489**	,699**	,372*	,266	,491**	,279
				,000 35	,006 30	,000 32	,030 34	,149 31	,003 35	,105 35
	2011				,663**	,645**	,571**	,339	,394*	,414*
					,000 30	,000 32	,000 34	,062 31	,019 35	,013 35
Percentagem de alunos alvo de medidas corretivas	2009				,913**	,619**	,149	,258	,217	
					,000 29	,000 30	,448 28	,169 30	,249 30	
	2010					,572**	,137	,351*	,255	
						,001 31	,479 29	,049 32	,159 32	
	2011						,049	,045	,077	
							,798 30	,802 34	,666 34	
Percentagem de alunos alvo de medidas disciplinares sancionatórias	2009							,692**	,394*	
	2010							,000 31	,028 31	
	2011								,768** 35	

A eficácia dos TEIP na redução da indisciplina em contexto escolar

*Anexo C.2.* Correlações bivariadas do indicador de indisciplina “Percentagem de alunos envolvidos em ocorrências” para 2009, 2010 e 2011 e as características das UO da 1ª Fase do Programa TEIP. Para cada par de variáveis, a tabela inclui a correlação bivariável, o nível de significância dessa correlação e a amostra representada.

	Percentagem de alunos envolvidos em ocorrências		
	2009	2010	2011
Alunos inscritos 2007	-. 189 . 299 32	-.140 .422 35	-.307 .072 35
Alunos inscritos 2008	-. 163 . 374 32	-.170 .328 35	-.299 .081 35
Alunos inscritos 2009	-. 355* . 046 32	-.325 .057 35	-.309 .071 35
Alunos inscritos 2010		-.323 .058 35	-.189 .276 35
Alunos inscritos 2011			-.451** .006 35
Percentagem de alunos retidos por insucesso 2007	-. 179 . 326 32	-.335 .049 35	-.026 .882 35
Percentagem de alunos retidos por insucesso 2008	. 198 . 278 32	.055 .754 35	.179 .304 35
Percentagem de alunos retidos por abandono 2007	. 071 . 700 32	-.072 .680 35	.139 .427 35

A eficácia dos TEIP na redução da indisciplina em contexto escolar

	-. 008	-.115	.133
Percentagem de alunos retidos por abandono 2008	. 965	.510	.447
	32	35	35
Percentagem de alunos que ultrapassaram o limite de faltas injustificadas 2007	-. 024	-.071	.193
	. 896	.687	.267
	32	35	35
Percentagem de alunos que ultrapassaram o limite de faltas injustificadas 2008	. 028	.030	.181
	. 879	.864	.299
	32	35	35
Percentagem de sucesso no 4º ano em Língua Portuguesa 2008	-. 012	.040	-.216
	. 951	.826	.228
	30	33	33
Percentagem de sucesso no 4º ano em Matemática 2008	-. 001	.023	-.135
	. 996	.899	.455
	30	33	33
Percentagem de sucesso no 6º ano em Língua Portuguesa 2008	. 070	.033	-.072
	. 713	.856	.690
	30	33	33
Percentagem de sucesso no 6º ano em Matemática 2008	-. 252	-.212	-.437*
	. 179	.236	.011
	30	33	33
Percentagem de sucesso no 9º ano em Língua Portuguesa 2008	-. 271	-.185	-.125
	. 133	.287	.476
	32	35	35
Percentagem de sucesso no 9º ano em Matemática 2008	-. 527**	-.435**	-.454**
	. 002	.009	.006
	32	35	35

*Tabela C.3.* Correlações bivariáveis do indicador “Percentagem de alunos alvo de medidas corretivas” para 2009, 2010 e 2011 e as características das UO da 1ª Fase do Programa TEIP. Para cada par de variáveis, a tabela inclui a correlação bivariável, o nível de significância dessa correlação e a amostra representada.

	Percentagem de alunos alvo de Medidas Corretivas		
	2009	2010	2011
Alunos inscritos 2007	-, 120 , 527 30	-, 024 , 897 32	-, 071 , 689 34
Alunos inscritos 2008	, 004 , 984 30	, 066 , 721 32	-, 060 , 737 34
Alunos inscritos 2009		-, 089 , 630 32	-, 392* , 022 34
Alunos inscritos 2010		-, 119 , 515 32	-, 005 , 979 34
Alunos inscritos 2011			-, 116 , 514 34
Percentagem de alunos retidos por insucesso 2007	-, 094 , 621 30	-, 125 , 496 32	, 172 , 331 34
Percentagem de alunos retidos por insucesso 2008	, 184 , 329 30	, 036 , 847 32	, 127 , 472 34
Percentagem de alunos retidos por abandono 2007	, 114 , 548 30	-, 027 , 883 32	, 280 , 108 34
Percentagem de alunos retidos por abandono 2008	, 032 , 869 30	-, 124 , 498 32	, 030 , 866 34
Percentagem de alunos que ultrapassaram o limite de faltas injustificadas 2007	-, 143 , 452 30	-, 151 , 409 32	, 065 , 714 34
Percentagem de alunos que ultrapassaram o limite de faltas injustificadas 2008	-, 091 , 632 30	-, 068 , 713 32	, 017 , 923 34
Percentagem de sucesso no 4º ano em Língua Portuguesa 2008	-, 163 , 408 28	, 010 , 957 30	-, 220 , 227 32
Percentagem de sucesso no 4º ano em Matemática 2008	-, 167 , 397 28	-, 060 , 753 30	-, 197 , 280 32
Percentagem de sucesso no 6º ano em Língua Portuguesa 2008	-, 020 , 920 28	, 060 , 753 30	-, 004 , 984 32
Percentagem de sucesso no 6º ano em Matemática 2008	-, 255	-, 188	-, 303

## A eficácia dos TEIP na redução da indisciplina em contexto escolar

	, 190	, 319	, 092
	28	30	32
Percentagem de sucesso no 9º ano em Língua Portuguesa	-, 117	-, 222	-, 055
2008	, 537	, 222	, 758
	30	32	34
	<b>-, 437*</b>	<b>-, 512**</b>	<b>-, 353*</b>
Percentagem de sucesso no 9º ano em Matemática 2008	, 016	, 003	, 040
	30	32	34

---

A eficácia dos TEIP na redução da indisciplina em contexto escolar

*Tabela C.4.* Correlações bivariadas do indicador “Percentagem de alunos alvo de medidas disciplinares sancionatórias” para 2009, 2010 e 2011 e as características das UO da 1ª Fase do Programa TEIP. Para cada par de variáveis, a tabela inclui a correlação bivariável, o nível de significância dessa correlação e a amostra representada.

	Percentagem de alunos alvo de Medidas Disciplinares Sancionatórias		
	2009	2010	2011
Alunos inscritos 2007	-, 132 , 478 31	-, 184 , 291 35	-, 192 , 269 35
Alunos inscritos 2008	-, 150 , 422 31	-, 190 , 273 35	-, 149 , 393 35
Alunos inscritos 2009	-, 233 , 206 31	-, 270 , 117 35	-, 170 , 330 35
Alunos inscritos 2010		-, 396* , 018 35	-, 281 , 102 35
Alunos inscritos 2011			-, 362* , 033 35
Percentagem de alunos retidos por insucesso 2007	, 010 , 957 31	-, 213 , 219 35	-, 019 , 916 35
Percentagem de alunos retidos por insucesso 2008	, 097 , 602 31	, 040 , 819 35	, 099 , 572 35
Percentagem de alunos retidos por abandono 2007	, 130 , 484 31	, 096 , 584 35	, 056 , 750 35
Percentagem de alunos retidos por abandono 2008	, 096 , 607 31	, 052 , 762 35	, 083 , 635 35

## A eficácia dos TEIP na redução da indisciplina em contexto escolar

	, 035	, 025	, 209
Percentagem de alunos que ultrapassaram o limite de faltas injustificadas 2007	, 850	, 885	, 227
	31	35	35
	, 097	, 007	, 056
Percentagem de alunos que ultrapassaram o limite de faltas injustificadas 2008	, 604	, 967	, 750
	31	35	35
	-, 059	-, 118	-, 290
Percentagem de sucesso no 4º ano em Língua Portuguesa 2008	, 757	, 515	, 102
	30	33	33
	, 116	-, 098	-, 260
Percentagem de sucesso no 4º ano em Matemática 2008	, 541	, 588	, 143
	30	33	33
	-, 042	-, 033	-, 048
Percentagem de sucesso no 6º ano em Língua Portuguesa 2008	, 827	, 853	, 790
	30	33	33
	-, 024	-, 107	-, 210
Percentagem de sucesso no 6º ano em Matemática 2008	, 902	, 552	, 240
	30	33	33
	-, 014	-, 052	, 111
Percentagem de sucesso no 9º ano em Língua Portuguesa 2008	, 941	, 769	, 526
	31	35	35
	-, 204	-, 166	-, 019
Percentagem de sucesso no 9º ano em Matemática 2008	, 272	, 341	, 916
	31	35	35

---