

Disrupção percebida e auto-regulação da aprendizagem no Ensino Básico

Pedro Rosário*

Serafim Soares*

Rosa Mourão*

José Carlos Núñez**

Júlio González-Pienda**

Fátima Simões***

Fuensanta H. Pina****

Resumo: A literatura refere, recorrentemente, que os processos auto-regulatórios da aprendizagem são essenciais para um percurso escolar de sucesso, sugerindo também que os alunos disruptivos apresentam níveis bastante rudimentares no seu controlo, prognosticando um desempenho escolar pouco favorável. Neste trabalho, analisamos o comportamento disruptivo percebido pelos alunos dos 2.º e 3.º ciclos do Ensino Básico, e analisamos, também, a relação entre a disruptão escolar percebida, o padrão auto-regulatório e o rendimento escolar. De acordo com os resultados obtidos, a disruptão escolar percebida correlaciona-se positivamente com a auto-regulação da aprendizagem e o número de retenções. Por outro lado, decresce ao longo do percurso escolar. Estes dados sugerem a importância de os alunos desenvolverem a mestria nos processos auto-regulatórios, baixando os níveis de insucesso e a disruptão escolar.

Palavras-chave: disruptão escolar percebida, agressão, distração, transgressão de regras, metas escolares, auto-regulação, rendimento escolar.

Abstract: Self-regulated learning processes are said to be crucial for school success and literature also suggests that disruptive students present very low levels of self-control which most times foretells their bad school performance. This study analyzes the perceived disruptive behavior of students in middle school (aged between 10-14) and the association of perceived disruption, self-regulation and school achievement. According to the findings school disruption correlates to self-regulated learning and the number of school years failed. On the other side students self-regulated profiles show a decrease along school years. These findings suggest the relevance of students improving their self-regulated processes so as to lower school failure and disruption. **Key-words:** perceived school disruption, aggression, distraction, breaking rules, school goals, self-regulation, school achievement.

Agradecimentos

Este trabalho foi possível com um subsídio de investigação concedido pela F. Ramada, Aços e Indústrias, S.A.

* Universidade do Minho, ** Universidade de Oviedo, *** Universidade da Beira Interior, **** Universidade de Murcia.

Introdução

Num mundo cada vez mais turbulento e competitivo, os actos de violência ocorrem com uma intensidade crescente, contribuindo para o aumento das percepções de insegurança dos cidadãos. O ambiente escolar está também de algum modo atrelado a este destino. Por exemplo, o Departamento de Educação dos Estados Unidos calcula que entre 700 mil e 1 milhão e meio de alunos preferem estudar em casa, temendo a insegurança que caracteriza as escolas americanas. No entanto, e referindo-se a Portugal, Lopes (2001) afirma que os episódios de violência na escola são muito mais esporádicos do que a mediatisação dos mesmos pode fazer crer. O comportamento escolar disruptivo pode ser entendido como: “(...) aquele que prejudica a aprendizagem dos alunos ou a eficácia do ambiente de ensino” (Merret & Wheldall, 1984, p.87). Os alunos disruptivos exibem, entre outros, os seguintes comportamentos: vandalismo, desobedecem aos professores, irritam-se frequentemente, ameaçam ou exercem violência física, roubam, usam linguagem imprópria, não são assíduos nem pontuais, conversam a despropósito, perturbam e estão desinteressados das matérias escolares (Lawrence, Steed & Young, 1985). O modelo desenhado por McGuiness (1993) e cujo centro é um acto disruptivo, procura articular alguns dos factores promotores da indisciplina, por exemplo, os factores sociogénicos que embora longe do poder de intervenção do professor interferem nas suas áreas de responsabilidade. Estes incluem as atitudes da sociedade em relação ao poder, à justiça, à raça, ao sexo, à propriedade, assim como aqueles que dizem respeito à autoridade parental, conflitos, problemas económicos e valores. Amado (2001) refere que os interes-

ses, valores e vivências dos alunos disruptivos são, a maior parte das vezes, diferentes dos veiculados pela escola. Por exemplo, sobre a problemática dos valores, Pereira (2002) lembra-nos que os alunos disruptivos apresentam atitudes positivas perante a violência, não sentem empatia pelas vítimas e têm uma forte necessidade de poder e domínio sobre os outros; referem também os “potenciais factores patogénicos” da escola, que abrangem desde o *ethos* escolar até aos mais subtils aspectos da interacção professor-aluno na sala de aula. Um dos aspectos mais importantes deste modelo diz respeito à organização e gestão de sala de aula como parte integrante do papel de liderança do professor. Doyle (1986) refere que os professores que gerem bem as suas aulas, seja por intuição, por aprendizagem específica ou como fruto da sua experiência pessoal, alcançam a ordem através de um eficaz plano organizador das actividades, da antecipação dos potenciais comportamentos disruptivos e de intervenções extremamente precoces sobre os mesmos. Nas duas últimas décadas, a investigação psicológica sobre auto-regulação desenvolveu-se bastante, especialmente no domínio da auto-regulação da aprendizagem. Este construto é actualmente encarado como um elemento essencial para uma aprendizagem de sucesso não só na escola, mas também nos demais contextos de vida dos indivíduos (Rosário, 2004). Apesar da existência duma panóplia de modelos de aprendizagem auto-regulada, propondo diferentes construtos e diferentes conceptualizações, todos eles partilham alguns pressupostos e características gerais: (i) a visão do aluno como agente activo e construtivo dos seus processos de aprendizagem, (ii) o pressuposto de que os alunos podem potencialmente contro-

lar, monitorizar e regular certos aspectos da sua cognição, motivação e comportamento, bem como algumas características do seu ambiente, (iii) o pressuposto de que os alunos necessitam de critérios que lhes permitem avaliar os processos que utilizam na realização de diferentes tarefas e (iv) o pressuposto de que as actividades de aprendizagem auto-regulada são mediadoras entre as características pessoais e contextuais e a realização escolar (Boekaerts & Nieveirta, 2000; Pintrich, 2000). A perspectiva sociocognitiva considera a auto-regulação como os processos pelos quais os alunos activam e sustêm cognições, comportamentos e afectos, que são sistematicamente orientados para alcançar os seus objectivos (Rosário, 2005; Schunk & Zimmerman, 1994). De acordo com estes autores, a auto-regulação integra um certo número de microprocessos, tais como o estabelecimento de objectivos, planeamento estratégico, uso de estratégias efectivas para organizar, codificar e armazenar informação, monitorização e metacognição, acção e controlo volitivo, gestão efectiva do tempo, crenças automotivacionais, avaliação e auto-reflexão, sentimentos de orgulho e satisfação com os próprios esforços e com um ambiente agradável. Nesta perspectiva teórica, os professores podem contribuir como modeladores, quando, por exemplo, utilizam actividades, tais como: demonstrar a utilização de diferentes técnicas inerentes a uma aprendizagem auto-regulada proficiente (eg., estabelecimento de objectivos, auto-recordações) de uma forma comprehensível para os alunos; recordar sistematicamente os sucessos alcançados (eg., *feedback*, portfólios, grelhas de registo); antecipar questões que possam surgir aos alunos ao longo do processo de aprendizagem; planear cuidadosamente as aulas, integrando os processos auto-

regulatórios no currículo; refinar os seus métodos de ensino, encorajando, facilitando e recompensando o comportamento imitativo dos alunos quando este ocorra (Rosário, 2004; Rosário *et al.*, 2005a; Zimmerman, Bonner & Kovach, 1996). Por outro lado, os alunos estão mais disponíveis para julgar os seus progressos em tarefas que valorizam, podendo não querer investir em tarefas escolares que consideram menos interessantes, o que implica, neste caso, a não modificação dos seus comportamentos em função dos auto-julgamentos realizados (Rosário, 1999, 2004). Neste sentido, todos os alunos, pelo menos em algumas matérias, podem aprender a regular a sua aprendizagem e o seu rendimento escolar, pois a capacidade de auto-regulação é uma competência susceptível de ser modificada e incrementada. Esta plasticidade torna possível melhorar e incentivar a competência auto-regulatória dos alunos, o que pode ser conseguido, através da implementação de um desenho curricular apropriado para ensinar estratégias de aprendizagem e competências, incrementando a auto-eficácia para a aprendizagem e o estabelecimento de objectivos escolares realistas (Schunk & Ertmer, 2000). Este trabalho está orientado para a análise das interacções entre a auto-regulação da aprendizagem, os níveis de disruptão percebida e os resultados escolares dos alunos do 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico em Matemática e Língua Portuguesa.

Metodologia

Amostra

A amostra tomada é constituída por 859 alunos de 8 escolas públicas dos 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico dos distritos de Porto e Braga. 49% dos alunos pertencem ao sexo masculino e 51% ao feminino,

distribuídos de forma equitativa do 5.º ao 9.º ano de escolaridade. A idade dos sujeitos oscila entre os 9 e os 17 anos ($M=12,6$; $DP=1,7$).

Instrumentos

Os processos auto-regulatórios dos alunos foram avaliados através do *Inventário do Processo da Auto-regulação dos Alunos* (IPAA) (Rosário, 2004). Este questionário tem como pressuposto teórico o modelo das fases cíclicas de Zimmerman (2000) e os comportamentos típicos dos alunos auto-reguladores eficazes da sua aprendizagem descritos na literatura da área. Este questionário é constituído por um total de 13 itens representantes de um único factor ou dimensão. Os itens foram distribuídos pelas seguintes fases: *prévia* (4), de *controlo volitivo* (5) e de *auto-reflexão* (4) que pretendiam aferir o comportamento dos alunos relativamente a cada uma dessas fases. Os itens são apresentados num formato *likert* de 5 pontos. As percepções dos comportamentos disruptivos foram avaliadas através do Questionário dos Comportamentos Disruptivos Percebidos (QCDP) (Capela, 2003). Este questionário tem como objectivo principal avaliar a percepção dos alunos sobre os comportamentos disruptivos vivenciados na respectiva turma e é composto por 13 itens, representativos de três factores ou dimensões em sintonia com a literatura da área (e.g., Amado, 2001): distração (4 itens), agressão (5 itens) e transgressão de regras (4 itens), de acordo com as mais recentes tendências da investigação. Os itens são apresentados num formato *likert* de 5 pontos. O número de reprovações foi recolhido junto dos alunos na administração dos questionários e o rendimento escolar nas disciplinas de Matemática e Língua Portuguesa foi retirado das pautas do 2.º período do ano lectivo 2004/5.

Procedimentos

A recolha da informação foi realizada em oito escolas do Ensino Básico dos distritos do Porto e de Braga. Em cada estabelecimento de ensino foram seleccionadas cinco turmas, num total de 40. A escolha foi aleatória, havendo a preocupação de que estas se distribuíssem de forma equitativa pelos cinco anos de escolaridade abrangidos na amostra. As aplicações, realizadas num tempo lectivo cedido pelos professores, foram realizadas com a prévia autorização e concordância dos Conselhos Executivos e dos Directores de Turma. Os sujeitos envolvidos responderam voluntariamente após terem sido informados sobre os objectivos da presente investigação. Foi garantida a confidencialidade das suas respostas. O tratamento estatístico dos dados foi realizado com base no programa SPSS 14.0.

Resultados

No presente estudo analisamos a relação entre a disruptão escolar percebida, as suas três dimensões, distração, agressão e transgressão de regras e o processo auto-regulatório, descrevendo as suas fases: prévia, controlo volitivo e auto-reflexão, utilizando o coeficiente de correlação de Pearson. A observação do quadro 1., permite-nos constatar a existência de uma relação positiva e estatisticamente significativa entre a disruptão escolar percebida, o processo auto-regulatório ($r=0,13$, $p<0,01$) e as fases: prévia ($r=0,10$, $p<.01$), de controlo volitivo ($r=0,10$, $p<0,01$) e de auto-reflexão ($r=0,14$, $p<0,01$). O mesmo acontece entre a dimensão transgressão de regras, a auto-regulação da aprendizagem dos alunos ($r=0,17$, $p<0,01$) e as fases: prévia ($r=0,13$, $p<0,01$), de controlo volitivo ($r=0,12$, $p<0,01$) e de auto-reflexão ($r=0,13$, $p<0,01$). Podemos também verificar que a dimensão distração apresenta uma relação positiva e significativa

com o processo auto-regulatório ($r=0,11$, $p<0,01$) e com as fases prévia ($r=0,09$, $p<0,05$) e de auto-reflexão ($r=0,13$, $p<0,01$), o mesmo não acontecendo com a fase de controlo volitivo. Por último, a agressão correlaciona-se negativamente com o processo auto-regulatório ($r=-0,08$, $p<0,05$) e com a fase prévia ($r=-0,12$, $p<0,01$), estabelecendo uma relação negativa, mas não estatisticamente significativa, com as fases de controlo volitivo e de auto-reflexão. Os dados obtidos sugerem que os alunos com processos auto-regulatórios mais agilizados percepcionam níveis de disruptão superiores na escola. Provavelmente sentir-se-ão incomodados com o tipo de comportamentos distractivos ou de transgressão de regras em que a (in)disciplina maioritariamente se manifesta por prejudicarem o normal funcionamento da sala de aula e, consequentemente, poderem comprometer os seus objectivos de aprendizagem. No entanto, e relativamente às agressões, esses mesmos alunos são os que menos as percepcionam, talvez porque, habitualmente, os comportamentos agressivos ocorrem no espaço escolar em locais e ocasiões a que estes alunos não têm acesso ou não frequentam propositadamente.

Quanto ao impacto do ano de escolaridade na disruptão escolar percebida podemos verificar que não é estatisticamente significativo $F(4, 860)=1,631$; $p=n.s.$), o mesmo acontecendo com as

dimensões distracção $F(4,860)=0,818$; $p=0,514$ e agressão $F(4,860)=2,070$; $p=n.s.$ (cf. figura 2). Pelo contrário, encontramos uma associação estatisticamente significativa com o ano de escolaridade e a percepção de transgressão de regras $F(4,860)=11,863$; $p=0,000$). As médias expressas pelos alunos na dimensão distracção oscilam entre valores máximos no 6.º ($M=2,85$; $DP=0,7$) e mínimos no 8.º ano de escolaridade ($M=2,73$; $DP=0,8$). No que se refere à percepção de agressão, os valores são crescentes do 5.º ($M=1,73$; $DP=0,8$) até ao 7.º ano de escolaridade ($M=1,90$; $DP=0,7$), decrescendo no 8.º ($M=1,85$; $DP=0,7$) e atingindo o máximo, no 9.º ano de escolaridade ($M=1,95$; $DP=0,7$). Por sua vez, os níveis médios das percepções de transgressão de regras diminuem do 5.º ($M=3,72$; $DP=0,7$) para o 9.º ano de escolaridade ($M=3,27$; $DP=0,6$), com a excepção de um ligeiro aumento do 7.º ($M=3,32$; $DP=0,7$) para o 8.º ano ($M=3,39$; $DP=0,6$). Finalmente, os níveis médios de percepção da disruptão dos alunos, diminuem progressivamente ao longo dos 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico: 5.º ($M=8,23$; $DP=1,3$), 6.º ($M=8,22$; $DP=1,3$), 7.º ($M=8,06$; $DP=1,1$), 8.º ($M=7,99$; $DP=1,1$) e 9.º ano de escolaridade ($M=7,97$; $DP=1,1$). Em termos comparativos, verificamos que, também neste caso, a percepção de transgressão de regras supera a distracção e a agressão.

Quadro 1 - Correlações entre a disruptão escolar percebida e o comportamento auto-regulatório

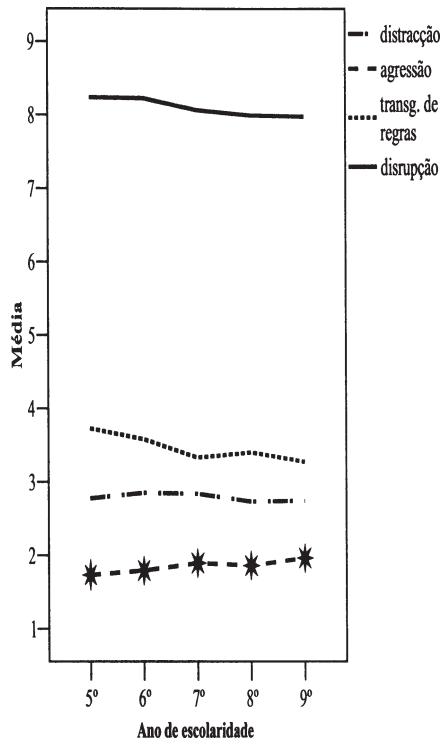
	Fases do processo auto-regulatório			Auto-regulação total
	Prévia	C. Volitivo	Auto-reflexão	
Percepção da disruptão total	0,102**	0,106**	0,148**	0,133**
Percepção da distracção	0,090*	0,060	0,137**	0,111**
Percepção da agressão	-0,122**	-0,050	-0,036	-0,079*
Percepção da transgressão de regras	0,139**	0,127**	0,132**	0,176**

** $p<0,01$; * $p<0,05$.

Figura 1 - Análise do impacto do ano de escolaridade na disruptão percebida

	Ano	N	Média	DP
Distracção	5º	157	2,77	0,7
	6º	181	2,85	0,7
	7º	165	2,83	0,7
	8º	182	2,73	0,8
	9º	166	2,74	0,7
	Total	851	2,78	0,7
Agressão	5º	157	1,73	0,8
	6º	181	1,79	0,8
	7º	165	1,90	0,7
	8º	182	1,85	0,7
	9º	167	1,95	0,7
	Total	852	1,84	0,7
T. de regras	5º	157	3,72	0,7
	6º	181	3,58	0,7
	7º	167	3,32	0,7
	8º	182	3,39	0,6
	9º	169	3,27	0,6
	Total	856	3,45	0,7
Disrupção	5º	157	8,23	1,3
	6º	181	8,22	1,3
	7º	160	8,06	1,1
	8º	182	7,99	1,1
	9º	164	7,97	1,1
	Total	844	8,09	1,2

A investigação salienta o relacionamento entre a adequação comportamental dos alunos e as vivências do seu percurso escolar, evidenciando uma diferenciação da disruptão, à medida que se avança nos anos de escolaridade (Capela, 2003; Estrela, 1986). No entanto, a questão das oscilações dos comportamentos disruptivos ao longo dos anos de escolaridade encontra várias dificuldades de resposta, quer porque as circunstâncias de vida dos alunos podem mudar, quer porque faltam estudos longitudinais capazes de esclarecer a natureza da sua progressão. Neste estudo



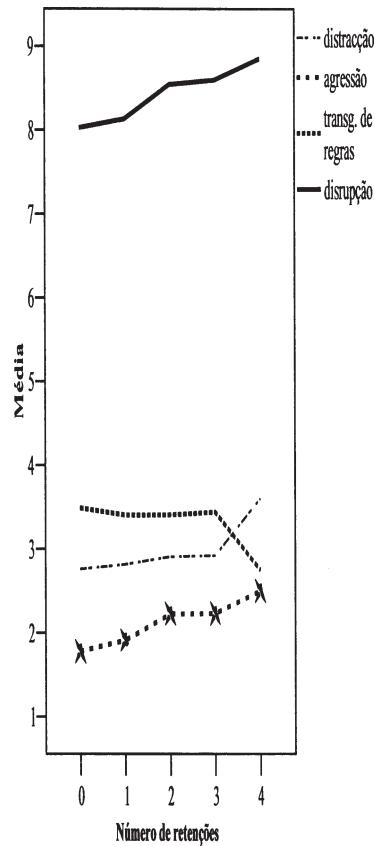
interessava-nos também conhecer a relação entre o número de retenções e as percepções de disruptão e as suas dimensões. Da análise dos dados (cf. figura 2) podemos verificar que o número de retenções apresenta um impacto significativo na percepção da disruptão total dos alunos $F(4, 860)=3,223$; $p=0,012$) e na percepção de agressão $F(4, 860)=5,715$; $p=0,000$) Pelo contrário, não encontramos uma associação estatisticamente significativa com as percepções de transgressão de regras $F(4,860)=0,968$; $p= n.s.$) e de distracção $F(4,860)=0,876$; $p= n.s.$). No que

diz respeito à dimensão distração, os valores médios percepcionados pelos alunos são crescentes com o incremento do número de retenções: nenhuma ($M=2,76$; $DP=0,7$), uma ($M=2,81$; $DP=0,7$), duas ($M=2,90$; $DP=0,9$), três ($M=2,92$; $DP=1,0$) e quatro retenções (apenas um aluno) ($M=3,60$). Encontramos um panorama semelhante relativamente à dimensão agressão: nenhuma ($M=1,78$; $DP=0,7$), uma ($M=1,90$; $DP=0,7$), duas ($M=2,21$; $DP=0,9$), três ($M=2,23$; $DP=0,7$) e quatro (apenas um aluno) ($M=2,50$). Quanto à

dimensão transgressão de regras, verificamos que os valores médios oscilaram entre: nenhuma ($M=3,48$; $DP=0,6$), uma ($M=3,39$; $DP=0,7$), duas ($M=3,39$; $DP=0,6$), três ($M=3,44$; $DP=0,8$) e quatro ($M=2,75$) reprovações. Finalmente, os valores médios da disruptão percebida foram também crescentes: nenhuma ($M=8,02$; $DP=1,1$), uma ($M=8,13$; $DP=1,2$), duas ($M=8,54$; $DP=1,5$), três ($M=8,59$; $DP=1,3$) e quatro ($M=8,85$) reprovações.

Figura 2 - Análise do impacto do número de reprovações na disruptão percebida

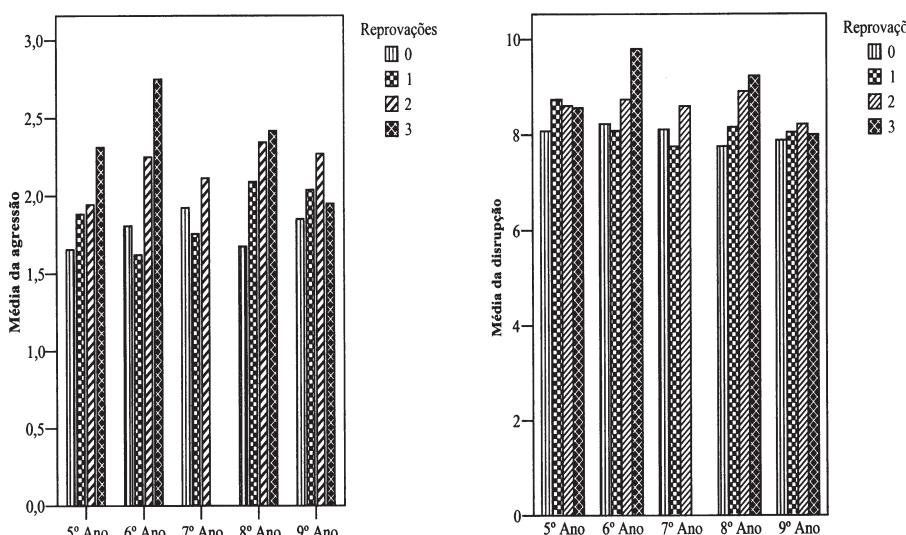
	Nº de reprov.	N	Média	DP
Distracção	0	593	2,76	0,7
	1	180	2,81	0,7
	2	63	2,90	0,9
	3	13	2,92	1,0
	4	1	3,60	0,0
	Total	850	2,78	0,7
Agressão	0	594	1,78	0,7
	1	179	1,90	0,7
	2	64	2,21	0,9
	3	13	2,23	0,7
	4	1	2,50	0,0
	Total	851	1,84	0,7
T. de regras	0	594	3,48	0,6
	1	180	3,39	0,7
	2	65	3,39	0,6
	3	13	3,44	0,8
	4	1	2,75	0,0
	Total	853	3,46	0,7
Disrupção	0	589	8,02	1,1
	1	177	8,13	1,2
	2	63	8,54	1,5
	3	13	8,59	1,3
	4	1	8,85	0,0
	Total	843	8,09	1,2



A fim de tornar mais claras as diferenças desenvimentais apresentadas pelos alunos, efectuamos uma análise de variância a dois factores, tomando o ano de escolaridade e as retenções, e estudando o seu impacto sobre a percepção de disruptão $F(14,840)=2,84$; $p=0,000$) e agressão $F(14,840)=3,09$; $p=0,000$), conforme é possível observar na figura 3. Da análise verificamos também que os alunos com duas ou mais retenções referem percepções de disruptão escolar mais elevadas, em todos os anos de escolaridade, excepto no 5.º, em que esta é superada pelos alunos apenas com uma retenção. Talvez no 5.º ano, o número de retenções não seja ainda tão significativo como nos anos de escolaridade seguintes. No que diz respeito ao factor agressão, a figura 3 assinala os alunos com duas ou mais retenções como os que mais comportamentos agressivos percepcionam, com ênfase nos 6.º e 8.º anos. Os resultados obtidos parecem coerentes com a literatura existente (e.g., Amado, 2001), que relaciona significativamente insucesso escolar e disruptão.

O último objectivo do nosso trabalho versava sobre o impacto do rendimento académico nas disciplinas de Matemática e Língua Portuguesa na disruptão escolar percebida e nas suas dimensões. Da leitura da figura 4., podemos verificar que o rendimento escolar na disciplina de Matemática não apresenta um impacto significativo na percepção da disruptão nem nas suas dimensões. Podemos também verificar que os valores máximos da percepção de distração são atingidos nos alunos com nível 1, com apenas dois alunos, ($M=3,50$; $DP=0,1$) diminuindo progressivamente nos alunos que obtiveram nível 2 ($M=2,81$; $DP=0,7$) e nível 3 ($M=2,75$; $DP=0,7$), aumentando nos alunos com nível 4 ($M=2,84$; $DP=0,7$) e baixando novamente nos alunos com melhores resultados na disciplina (nível 5) ($M=2,78$; $DP=0,7$). O mesmo acontece com as percepções de agressão dos alunos. Por outro lado, os alunos reportam percepções de transgressão de regras crescentes, em consonância com os seus resultados escolares até ao nível 3. Posteriormente, os

Figura 3 - Diferenças na percepção de disruptão total e de agressão em função das retenções e do ano de escolaridade

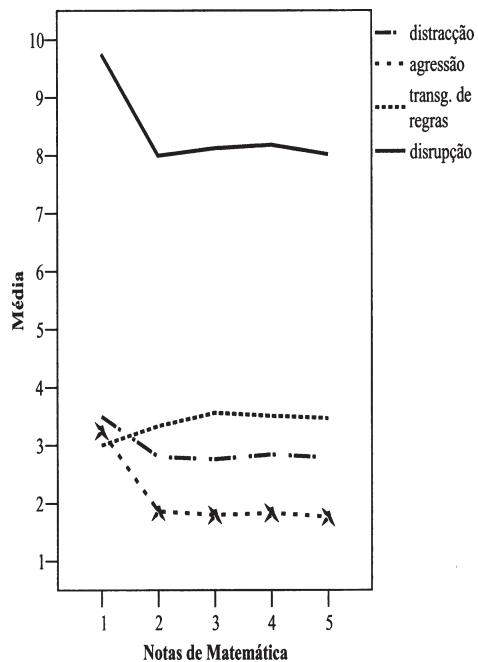


valores diminuem ligeiramente nos alunos com nível 4 ($M=3,50$; $DP=0,7$) e 5 ($M=3,47$; $DP=0,6$). Finalmente, os níveis médios das percepções de disruptão decrescem dos alunos com menor sucesso na disciplina de Matemática ($M=9,75$; $DP=1,2$) para os que obtiveram nível 2 ($M=7,99$; $DP=1,2$). Posteriormente, os valores aumentam para os que alcançaram nível 3 ($M=8,12$; $DP=1,2$) e nível 4 ($M=8,18$; $DP=1,1$), diminuindo para os alunos com mais sucesso na disciplina ($M=8,01$; $DP=1,0$). Uma vez mais a percepção de transgressão de regras suplantou a percepção de distração e de agressão.

Figura 4 - Análise do impacto do rendimento escolar na disciplina de Matemática na disruptão percebida

	Notas	N	Média	DP
Distração	1	2	3,50	0,1
	2	136	2,81	0,7
	3	265	2,75	0,7
	4	111	2,84	0,7
	5	68	2,78	0,7
	Total	582	2,79	0,7
Agressão	1	2	3,25	1,0
	2	135	1,86	0,7
	3	266	1,80	0,8
	4	111	1,83	0,8
	5	69	1,77	0,7
	Total	583	1,82	0,8
T. de regras	1	2	3,00	0,3
	2	137	3,33	0,6
	3	268	3,55	0,7
	4	111	3,50	0,7
	5	69	3,47	0,6
	Total	587	3,48	0,6
Disrupção	1	2	9,75	1,2
	2	133	7,99	1,2
	3	261	8,12	1,2
	4	111	8,18	1,1
	5	68	8,01	1,0
	Total	575	8,09	1,2

Dos dados obtidos podemos verificar, ainda, que o rendimento escolar na disciplina de Língua Portuguesa também não apresenta um impacto significativo na percepção da disruptão $F(4,860)=1,017$; $p=n.s.$), nem nas dimensões distração $F(4,860)=0,301$; $p=n.s.$) e percepção de transgressão de regras $F(4,860)=0,562$; $p=n.s.$). Pelo contrário, apresenta uma associação estatisticamente significativa com a dimensão agressão $F(4,860)=2,502$; $p<0,05$). Como podemos verificar, a partir da leitura da figura 5., os valores médios da percepção de distração decrescem dos alunos (apenas dois) que obtiveram nível

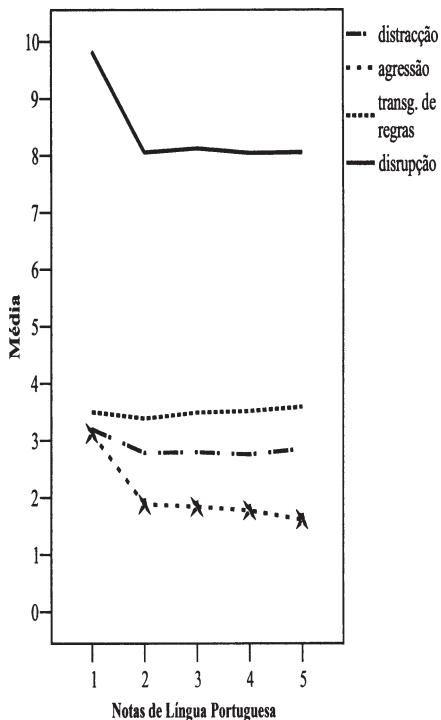


1 ($M=3,50$; $DP=0,1$) para os que obtiveram 3 ($M=2,75$; $DP=0,7$), aumentando para os que alcançaram nível 4 ($M=2,84$; $DP=0,7$) e diminuindo, finalmente, para os alunos com melhores notas na disciplina de Língua Portuguesa ($M=2,78$; $DP=0,7$). Em relação à dimensão agressão, verificamos um decréscimo entre a média obtida pelos alunos com nível 1 ($M=3,25$; $DP=1,0$) e os que obtiveram nível 3

($M=1,80$; $DP=0,8$). Posteriormente, os valores médios sobem ligeiramente nos alunos com nível 4 ($M=1,83$; $DP=0,8$) e diminuem para 1,77 ($DP=0,7$) nos alunos com nível 5. Em relação à dimensão transgressão de regras, verificamos um aumento dos seus níveis médios até aos alunos que obtiveram nível 3 ($M=3,55$; $DP=0,7$) e uma ligeira diminuição a partir daí.

Figura 5 - Análise do impacto do rendimento escolar na disciplina de Língua Portuguesa na disruptão percebida

	Notas	N	Média	DP
Distração	1	2	3,50	0,1
	2	109	2,81	0,7
	3	317	2,75	0,7
	4	103	2,84	0,7
	5	51	2,78	0,7
	Total	582	2,79	0,7
Agressão	1	2	3,25	1,0
	2	110	1,86	0,7
	3	316	1,80	0,8
	4	103	1,83	0,8
	5	52	1,77	0,7
	Total	583	1,82	0,8
T. de regras	1	2	3,00	0,3
	2	110	3,33	0,6
	3	320	3,55	0,7
	4	103	3,50	0,7
	5	52	3,47	0,6
	Total	587	3,48	0,6
Disrupção	1	2	9,75	1,2
	2	105	7,99	1,2
	3	314	8,12	1,2
	4	103	8,18	1,1
	5	51	8,01	1,0
	Total	575	8,09	1,2



Finalmente, no que diz respeito à disruptão total percebida, verificamos que diminui dos alunos com nível 1 ($M=9,75$; $DP=1,2$) para os que alcançaram nível 2 ($M=7,99$; $DP=1,2$). Posteriormente, aumenta para os que obtiveram nível 4 ($M=8,18$; $DP=1,1$) e diminui para os alunos com notas mais elevadas ($M=8,01$; $DP=1,0$). Mais uma vez os valores médios de percepção de transgressão de regras foram superiores aos da distração e agressão.

Discussão e conclusões

Os estudos referenciados na literatura sugerem que o sucesso escolar dos alunos depende de uma auto-regulação eficaz da sua aprendizagem (Rosário *et al.*, 2005a,b; Zimmerman, 2000, 2002). Esta regulação activa implica o controlo e escolha activos dos recursos disponíveis, de modo a que o aluno obtenha ambientes facilitadores da aprendizagem de acordo com os contextos sociais. Assim, os alunos auto-reguladores comportam-se como agentes activos e construtivos do conhecimento, regulando a sua cognição, motivação e comportamento para alcançar objectivos e melhorar realizações. Percepcionam, deste modo, uma maior competência que lhes permite manter os níveis motivacionais e a posterior utilização de estratégias auto-regulatórias. Por sua vez, os alunos com dificuldades na aquisição de processos auto-regulatórios possuem objectivos de realização ou orientados para o ego, são mais ansiosos relativamente à aprendizagem, tendem a evitar as oportunidades de aprendizagem, revelam uma auto-eficácia percebida menos elevada e envolvem-se menos nas actividades de estudo (Zimmerman & Kitsantas, 1997). Deste modo, obtêm baixo rendimento escolar e revelam mais comportamentos disruptivos

na sala de aula (Brody, Stoneman & Flor, 1986; Rosário, 2005). Os alunos de baixo rendimento caracterizam-se pela baixa qualidade dos seus objectivos, apresentam mais dificuldade em controlar os seus impulsos e desistem mais facilmente quando confrontados com tarefas mais complexas. Seria, pois, de esperar uma relação entre os padrões de auto-regulação dos alunos e as percepções de disruptão, tal como acontece. Quanto à evolução dos comportamentos disruptivos ao longo dos 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico, Veiga (1995) refere um aumento progressivo da (in)disciplina, sobretudo ao nível da transgressão, especialmente nos começos da adolescência. O facto de os alunos mais novos do 5.º ano se revelarem geralmente, mais exigentes e menos solidários com as transgressões dos colegas, apresenta-se como um dos factores que pode contribuir para explicar os dados encontrados, relativamente à percepção de maior transgressão de regras. Pelo contrário, os mais velhos (9.º ano), possuem maior cumplicidade grupal, e costumam estabelecer uma relação com os pares mais baseada na tolerância, até pela pressão dos pares. Os investigadores da (in)disciplina convergem na assunção de que relativamente à transgressão de regras de trabalho, a amplitude dos desvios na aula abrange todos os alunos, os mais e os menos empenhados, os mais novos e os mais velhos, os rapazes e as raparigas. A frequência desta manifestação é desigual e mais significativa em turmas pouco coesas, divididas em subgrupos conflituosos em oposição às exigências escolares, com professores incapazes de motivar os alunos para o empenhamento na tarefa e de gerir certas particularidades da vida da aula (Amado, 2001; Epstein, Kinder, & Bursuck, 1989). Esta constatação poderá explicar a relação significativa entre a dimensão transgres-

são de regras e o ano de escolaridade dos alunos que encontrámos. Quanto à dimensão agressão, algumas investigações (e.g., Amado, 1998, Epstein, Kinder, & Bursuck, 1989) sugerem que a sua incidência entre pares é crescente até ao 8.º ano, diminuindo à medida que os alunos avançam na idade e no ano de escolaridade. No que diz respeito à relação entre o número de retenções e os comportamentos disruptivos percepcionados, os resultados obtidos neste estudo parecem coerentes com a literatura existente, que relaciona significativamente insucesso escolar e disruptão (Amado, 2001). Um estudo de natureza epidemiológica e longitudinal de Fonseca, Taborda e Formosinho (2000), sugere que os alunos retidos apresentam índices mais elevados de comportamento anti-social do que os colegas sem retenções. Efectivamente, estes autores revelam que o comportamento escolar inadequado se associa a um certo desinteresse do aluno, à distração e a uma certa transgressão do comportamento esperado. Este padrão comportamental, não raramente, desencadeia procedimentos disciplinares dos professores, levando em contrapartida, o aluno a reagir de forma agressiva. O insucesso escolar apresenta uma relação inversamente proporcional com a competência de auto-regulação da aprendizagem (Rosário *et al.*, 2005a, b; Zimmerman, 2002) é considerado pelos autores um factor de risco para a (in)disciplina na aula (e.g., Estrela, 1998). Estas ideias não foram totalmente confirmadas nesta investigação, nomeadamente pela ausência de associação entre a percepção de comportamentos disruptivos e o rendimento escolar nas disciplinas de Matemática e de Língua Portuguesa. Note-se, no entanto, que alguns investigadores (e.g., Estrela, 1986, Veiga, 1995) concluem que os alunos com melhor rendimento académico aceitam mais a autoridade, são

mais atentos, causam menos conflitos, são mais responsáveis, mais colaborantes com os pares, mais cuidadosos com o material escolar, respeitam mais os professores e seguem mais as suas orientações, podendo, neste caso, ou por alheamento, ou defensivamente, não registar estes comportamentos. Pelo contrário, um historial de insucesso escolar marca fortemente a personalidade dos alunos no seu auto-conceito e nas suas aspirações académicas mesmo que demonstrem indiferença (Coventry, 1988). Este estudo constitui um primeiro subsídio na abordagem à disruptão percebida pelos alunos e suas relações com a auto-regulação da aprendizagem e sucesso escolar; esperamos, em trabalhos futuros, poder alargar o contributo neste domínio académico.

Referências

bibliográficas

- Amado, J. S. (1998). *Interacção Pedagógica e Indisciplina na aula*. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. Universidade de Lisboa (tese de Doutoramento não publicada).
- Amado, J. S. (2001). Interacção Pedagógica e Indisciplina na aula. Porto: Asa ed.
- Boekaerts, M., & Niemvira, M. (2000). Self-regulated learning: Finding a balance between learning goals and ego-protective goals. In M. Boekaerts, P. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation*. New York (pp. 417-450). San Diego: Academic press.
- Brody, G. H., Stoneman, Z., & Flor, D. (1986). Parental religiosity, family processes and youth competence in rural, two-parent African American families. *Development Psychology*, 32, 696-706.
- Capela, Z. (2003). *A disruptão em sala de aula e as competências auto-*

- regulatórias da aprendizagem.* Tese de Mestrado. Braga: Universidade do Minho.
- Coventry, G. (1988). Perspectives on truancy reconsidered. In Slee, R. (ed.). *Discipline and schools* (pp. 81-131). Melbourne: The Macmillian Company of Australia Pty Ltd.
- Doyle, W. (1986). Classroom organization and management, in: M. Wittrock (ed.). *Handbook of Research on Teaching*, 3rd Ed. (pp.392-431). New York, Macmillan.
- Epstein, M. H., Kinder, D., & Bursuck, B. (1989). The academic status of adolescents with behavioural disorders. *Behavioural Disorders*, 14 (3), 157-165.
- Estrela, M. T. (1986). *Une étude sur l'indiscipline en classe*. Lisboa. INIC.
- Estrela, M. T. (1998). *Relação Pedagógica, Disciplina e Indisciplina na Aula*. Porto Editora Lda. Porto.
- Fonseca, A. C., Taborda, S., & Formosinho, M. (2000). Retenção escolar precoce e comportamentos anti-sociais. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, ano XXXIV, N^{os} 1, 2, 3, 323-340.
- Lawrence, J., Steed, D., & Young, P. (1985). European opinions on disruptive behaviour in schools: Provision and facilities, causes and cures. *Cambridge Journal of Education*, 15, 49-58.
- Lopes, J. A. (2001). *Problemas de comportamento, Problemas de aprendizagem, Problemas de "Ensinação"*. Quarteto Editora. Coimbra.
- McGuiness, J. (1993). *Teachers, Pupils and Behaviour – A Managerial Approach*. London: Cassel.
- Merrett, F. E., & Wheldall, K. (1984). Classroom Behavior Problems Which junior School teachers find most troublesome. *Educational Studies*, 10, 87-92.
- Pereira, B. (2002). *Para uma escola sem violência – Estudo e prevenção das práticas agressivas entre crianças*. Fundação Calouste Gulbenkian – Fundação para a Ciência e Tecnologia.
- Pintrich, P. R. (2000). An Achievement Goal Theory Perspective on Issues in Motivation Terminology, Theory and Research. *Contemporary Educational Psychology* 25, 92-104.
- Rosário, P. (1999). Variáveis Cognitivo-motivacionais na Aprendizagem: As "Abordagens ao Estudo" em alunos do Ensino Secundário. Tese de doutoramento. Braga: Universidade do Minho.
- Rosário, P. (2004). *Estudar o estudar*. Porto: Porto Editora.
- Rosário, P. (2005). Motivação e aprendizagem: uma rota de leitura. In M.C. Taveira (Coord.). *Temas de Psicologia Escolar. Contributos de um projecto científico-pedagógico* (pp. 23-60). Coimbra: Quarteto Editora.
- Rosário, P., Mourão, R., Soares, S., Chaleta, E., Grácio, L., Núñez, J. C., & González-Pienda, J. (2005a). Trabalho de casa, tarefas escolares, auto-regulação e envolvimento parental. *Psicologia em Estudo*, v. 10, n. 3, p. 343-351.
- Rosário, P., Mourão, R., Soares, S., Núñez, J. C., González-Pienda, J., Solano, P., Grácio, L., Chaleta, E., Simões, F., & Guimarães, C. (2005b). Promover as competências de estudo na Universidade: Projecto "Cartas do Gervásio ao seu Umbigo". *Psicologia e Educação*. Vol. IV, 1, pp. 61-73.
- Schunk, D. H., & Ertmer, P. A. (2000) Self-regulation and academic learning, self-efficacy enhancing interventions. In M. Boekaerts, P. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation*. New York (pp. 631-649). San Diego: Academic press.

- Schunk, D. H., & Zimmerman, B. J. (1994). Self regulation in education: Retrospect and prospect. In D. H. Schunk & B. J. Zimmerman (Eds.), *Self- regulation of learning and performance: Issues and educational applications (pp. 305-314.* (pp.45-73). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Veiga, H. F. (1995). *Transgressão e Autoconceito dos jovens na escola.* Lisboa: Fim de Século ed.
- Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation. A social cognitive perspective. In M. Boekaerts, P. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation.* New York (pp. 13-39). San Diego: Academic press.
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory into practice*, vol. 41, (2), 64-70.
- Zimmerman, B. J., & Kitsantas, A. (1997). Development phases in self-regulation: Shifting from process to outcome goals. *Journal of Educational Psychology*, 89, 29-36.
- Zimmerman, B. J., Bonner, S., & Kovach, R. (1996). *Developing self-regulated learners: Beyond achievement to self-efficacy.* Washington DC: American Psychological Association.

