



PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA NO 1.º E 2.º CICLOS DO ENSINO BÁSICO

A Indisciplina no 1.º Ciclo: conceções e práticas dos professores

Sara Raquel dos Santos Capitão de Matos

Relatório de Estágio apresentado à Escola Superior de Educação de Lisboa para obtenção de grau de mestre em Ensino do 1.º e 2.º ciclos do Ensino Básico

2016



PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA NO 1.º E 2.º CICLOS DO ENSINO BÁSICO

A Indisciplina no 1.º Ciclo: conceções e práticas dos professores

Sara Raquel dos Santos Capitão de Matos

Relatório de Estágio apresentado à Escola Superior de Educação de Lisboa para obtenção de grau de mestre em Ensino do 1.º e 2.º ciclos do Ensino Básico

Orientador: Prof. Doutor Francisco Vaz da Silva

2016

AGRADECIMENTOS

A realização deste relatório contou com importantes apoios que, no seu todo, tornaram este trabalho possível.

Em primeiro lugar, gostaria de agradecer à professora Doutora Conceição Figueira por ter sido sempre uma referência ao longo do mestrado e por me ter ajudado na escolha do tema desta investigação. Agradeço-lhe toda a atenção e disponibilidade dispensada nesta caminhada.

Em segundo lugar, gostaria de agradecer ao professor Doutor Francisco Vaz da Silva por toda a disponibilidade, atenção e ajuda neste estudo.

À minha parceira de estágio e amiga Carlota Borba, gostaria de lhe agradecer o apoio incondicional que me deu, não só agora mas sempre, e das experiências e vivências partilhadas ao longo de todos os anos de licenciatura e de mestrado nesta caminhada. Obrigada por tudo!

Por fim, gostaria de agradecer à minha família, em particular, aos meus pais e irmã, pela presença constante e por serem um modelo de força e coragem para alcançar esta meta com sucesso!

RESUMO

A unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada II, do Mestrado em Ensino no 1.º e no 2.º Ciclos do Ensino Básico, assumiu-se como um tempo de prática pedagógica crucial para o meu futuro como professora e fez-me refletir acerca dos desafios que a prática docente acarreta e que influencia a excelência do ensino. O presente relatório final integra uma análise reflexiva do período de intervenção como professora estagiária na prática pedagógica desenvolvida numa turma de 1.º ano do 1.º Ciclo do ensino básico, bem como uma investigação sobre a problemática da indisciplina. Esta análise reflexiva foi realizada através de uma abordagem qualitativa, na qual foi utilizada a técnica de recolha de dados baseada na análise documental, observações naturalistas aos alunos e dinâmicas de turma e uma entrevista semiestruturada à docente cooperante.

Ao longo do meu percurso curricular como professora estagiária, apercebi-me que a indisciplina tem um grande impacto no desenvolvimento educacional dos alunos, constituindo-se cada vez mais uma problemática relevante e preocupante para os professores de 1.º ciclo do ensino básico. Para este estudo considerou-se como objetivos fulcrais: investigar as conceções e práticas docentes face à indisciplina, identificar os tipos de comportamentos indisciplinados que são considerados mais graves na perspetiva dos docentes, que fatores estão subjacentes à manifestação dos mesmos, a frequência e eficácia de estratégias de prevenção, bem como a frequência e eficácia de estratégias de resposta. A metodologia de investigação seguida baseou-se numa abordagem quantitativa realizada através de um inquérito por questionário a oitenta professores do 1.º ciclo do ensino básico de vários agrupamentos de escolas do país, utilizando o tratamento estatístico dos mesmos.

O resultado estatístico obtido com diferenças mais significativas neste estudo recaiu no facto dos professores que têm turmas disciplinadas considerarem como estratégia mais eficaz o diálogo com os alunos envolvidos, enquanto que os docentes que têm turmas indisciplinadas consideraram como estratégia mais eficaz a expulsão dos alunos da sala de aula.

Palavras-chave: Indisciplina no 1.º ciclo, comportamentos indisciplinados, estratégias de prevenção, estratégias de resposta.

ABSTRACT

In the curricular unit Prática de Ensino Supervisionada II, of the masters course on teaching the 1st and 2nd basic education cycles, Mestrado em Ensino no 1.º e no 2.º ciclos do Ensino Básico, was an essential learning experience for my future as a teacher and provided a reflection about the challenges of teacher's practices and the quality of educational services.

This final report includes a critical analysis about the educational practice developed in a class attending the first year in the first cycle of basic education and an investigation about indiscipline. The critical analysis was based in a qualitative research where it was used a data collection technique on documental analysis, direct observations and in a semi-structured interview to the mentor teacher of my practice.

During my curricular journey as a teacher, I understood the problem of indiscipline had a big impact in the education development of the students, being a relevant and a worrying challenge for teachers in the first cycle of basic education. The main goals were to understand the teacher's concepts about indiscipline behaviours, to identify what kind of undisciplined behaviours, are understood as more serious, what factors contribute to the occurrence of such behaviours in the classroom, the frequency and efficiency of preventive strategies as well as, frequency and efficiency of response strategies used in the classroom. The quantitative approach refers to the use of questionnaire asked to eighty teachers of the first cycle of basic education from different schools around the country, using statistical treatment.

In this study, the statistic result obtained with more significant differences was the fact that teachers with disciplined classrooms used the dialogue with students as the most effective strategy, in the other hand teachers with an undisciplined classrooms used the student's expulsion of the classroom as the most effective strategy.

Keywords: undisciplined in first cycle, undisciplined behaviours, undisciplined prevention strategies, undisciplined response strategies.

ÍNDICE GERAL

1. Introdução.....	11
2. Caracterização do Contexto Socioeducativo e identificação da problemática	14
2.1. Análise reflexiva dos documentos regulamentadores da ação educativa	14
2.2. Caracterização do meio, do agrupamento e da escola	15
2.3. Caracterização da Turma.....	15
2.4. Caracterização da sala de aula: a equipa educativa e os modos de	
intervenção na turma	16
2.5. Finalidades educativas e princípios orientadores da ação pedagógica	17
2.6. Gestão dos tempos, conteúdos, materiais e espaços de aprendizagem	19
2.7. Estruturação da aprendizagem e diferenciação do trabalho pedagógico	19
2.8. Sistemas de regulação/ avaliação do trabalho de aprendizagem	20
2.9. Avaliação diagnóstica dos alunos	21
2.9.1. Competências sociais.....	21
2.9.2. Português.....	23
2.9.3. Matemática.....	24
2.9.4. Estudo do Meio.....	25
2.9.5. Expressões.....	25
3. Fundamentação da problemática e objetivos da intervenção	27
3.1. Identificação das potencialidades e fragilidades da turma.....	27
3.2. Definição e fundamentação da problemática	30
3.3. Fundamentação dos objetivos gerais de intervenção	31
4. Metodologia: Métodos e técnicas de recolha e tratamento de dados	40

5.	Apresentação fundamentada do processo de intervenção educativa	43
5.1.	Princípios orientadores da ação pedagógica	43
5.1.1.	Rotinas	43
5.1.2.	Interdisciplinaridade	46
5.1.3.	Diferenciação Pedagógica	46
5.2.	Estratégias de Intervenção	47
6.	Análise dos resultados: Avaliação das aprendizagens dos alunos	50
6.1.	Avaliação das aprendizagens dos alunos	50
6.1.1.	Competências Sociais	51
6.1.2.	Português	52
6.1.3.	Matemática	52
6.1.4.	Estudo do Meio	53
6.1.5.	Expressões	53
6.2.	Avaliação do Plano de Intervenção	55
7.	Tema de investigação	56
7.1.	Introdução	56
7.2.	Enquadramento teórico	56
7.2.1.	Conceitos de indisciplina	56
7.2.2.	Tipologia dos comportamentos de indisciplina	60
7.2.3.	Fatores associados à indisciplina	65
7.2.4.	Prevenção da indisciplina	69
7.2.5.	Estratégias de resposta face à indisciplina	74
7.3.	Metodologia: Métodos e técnicas de recolha e tratamento de dados	77
7.4.	Apresentação e discussão dos resultados obtidos	80
7.4.1.	Resultados gerais	80
7.5.	Considerações finais	96
8.	Conclusões Finais	99

Referências Bibliográficas.....	103
Anexos.....	105
Anexo 1 – Entrevista realizada à professora cooperante.....	105
Anexo 2 – Inquérito por questionário realizado aos alunos.....	106
Anexo 3 – Resultados dos inquéritos realizados aos alunos.....	108
Anexo 4 – Planta da sala.....	110
Anexo 5 – Grelhas de registo	111
Anexo 6 – Caracterização da turma.....	112
Anexo 7 – Informações/aspectos relevantes dos alunos da turma	113
Anexo 8 – Grelha de resultados das fichas de Avaliação de Português, Matemática e Estudo do Meio.....	115
Anexo 9 – Horário semanal.....	118
Anexo 10 – Nova disposição da sala de aula.....	119
Anexo 11 – Inquérito por questionário sobre a Indisciplina no 1.ºCiclo	120
Anexo 12 – Inquérito por questionário <i>online</i> sobre a Indisciplina no 1.ºCiclo	124
Anexo 13 – Grelha dos resultados dos testes formativos de Português, Matemática e Estudo do Meio.....	128

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 – <i>Potencialidades e fragilidades turma</i>	27
Tabela 2 - <i>Rotinas de trabalho a implementar no período de intervenção</i>	45
Tabela 3 - <i>Estratégias de implementação dos objetivos gerais e respectivas áreas curriculares</i>	47
Tabela 4 - <i>Avaliação das aprendizagens dos alunos</i>	54
Tabela 5 – <i>Género dos docentes inquiridos</i>	81
Tabela 6 – <i>Anos de experiência dos docentes</i>	81
Tabela 7 – <i>Docentes que consideram a sua turma disciplinada e indisciplinada</i> ...	82
Tabela 8 - <i>Comportamentos indisciplinados manifestados por quantos alunos da turma</i>	83
Tabela 9 – <i>Gravidade dos comportamentos indisciplinados</i>	84
Tabela 10 - <i>Tratamento estatístico em SPSS: Gravidade dos comportamentos indisciplinados</i>	85
Tabela 11 - <i>Causas dos comportamentos indisciplinados: análise de conteúdo</i>	88
Tabela 12 - <i>Frequência com que os docentes recorrem às estratégias de prevenção</i>	89
Tabela 13 – <i>Grau de eficácia das estratégias de prevenção</i>	90
Tabela 14 - <i>Tratamento estatístico em SPSS: grau de eficácia das estratégias de prevenção</i>	91
Tabela 15 - <i>Frequência com que os docentes recorrem às estratégias de resposta</i> ...	92
Tabela 16 - <i>Tratamento estatístico em SPSS: frequência com que recorrem às estratégias de resposta</i>	93
Tabela 17 - <i>Grau de eficácia das estratégias de resposta</i>	94
Tabela 18 - <i>Tratamento estatístico: Grau de eficácia das estratégias de resposta</i>	95

LISTA DE ABREVIATURAS

CEB – Ciclo do Ensino Básico

PES II – Prática de Ensino Supervisionada

EB – Escola Básica

NEE – Necessidades Educativas Especiais

PI – Projeto de Intervenção

PEA – Projeto Educativo

ESELx – Escola Superior de Educação de Lisboa

1. INTRODUÇÃO

O presente relatório final reporta-se à intervenção pedagógica realizada por mim no âmbito da unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada II (PES II), que frequentei no âmbito do mestrado em Ensino no 1.º e no 2.º Ciclos do Ensino Básico (CEB), na Escola Superior de Educação de Lisboa (ESELx). Trata-se, deste modo, de um documento assente numa análise reflexiva e fundamentada em bibliografia de referência, e num conjunto vivências e aprendizagens que me foram proporcionadas ao longo deste período, procurando, acima de tudo, sistematizar aspetos que, certamente, contribuirão para a minha prática profissional enquanto futura docente do ensino no 1.º e 2.º ciclo do ensino básico.

Assim, além de, em determinados capítulos que compõem este relatório, apresentar as linhas gerais que orientaram e estruturaram a intervenção numa turma de 1.º ano de escolaridade e de avaliar o Projeto de Intervenção construído para o efeito, apresento dados relativos à investigação que desenvolvi cujo principal tema recaia na abordagem à Indisciplina no 1.º ciclo. Esta investigação, surgiu da ideia de que, de facto, cada vez mais os docentes são confrontados com comportamentos de indisciplina em sala de aula, cabendo, portanto, ao docente confrontar-se com esses fenómenos e situações, muitas vezes de forma inesperada. Silva (1999) vai ao encontro do que anteriormente foi dito, defendendo mesmo que os problemas de indisciplina são umas das preocupações frequentemente manifestadas pelos professores, sendo geralmente aceite que as questões de controlo do comportamento dos alunos são primordiais para que haja um ambiente que possibilite as aprendizagens. Mais acrescenta que, no seu todo, “as questões de disciplina constituem um aspeto central para os professores porque condicionam as oportunidades para ensinar e, para os alunos, porque condicionam as oportunidades para aprender”(p.1).

Aliada à indisciplina de sala de aula, nasceu a necessidade de conhecer as conceções dos docentes relativamente ao tema, as causas que lhes estão subjacentes e estratégias preventivas e de respostas que podem estar na base dos problemas gerados no contexto em que surgem. Procurar-se-á, deste modo, contribuir para esclarecer mais alguns aspetos

relacionados com o tema em questão, tendo em conta as próprias experiências docentes neste campo.

Em termos estruturais, o relatório encontra-se organizado em oito capítulos, incluindo esta Introdução na qual realço a sua estrutura e os pressupostos que lhes estão associados.

No segundo capítulo, Caracterização do contexto socioeducativo e identificação da problemática, apresento uma análise detalhada do contexto de intervenção, fazendo referência ao agrupamento, à escola e turma e aos princípios pedagógicos e finalidades educativas da orientadora cooperante e, por último, sistematizo os dados tendo em conta uma diagnose aprofundada das competências e aprendizagens dos alunos em todas as áreas do saber.

No terceiro capítulo, Fundamentação da problemática e objetivos de intervenção, apresento uma fundamentação detalhada da problemática identificada para a intervenção e dos objetivos delineados para o efeito e identifico as potencialidades e fragilidades da turma.

No quarto capítulo, Metodologia, identifico e justifico a pertinência das técnicas de recolha e de tratamento de dados a que recorri tanto para a elaboração do Projeto de Intervenção como para a realização do estudo outrora já mencionado.

No quinto capítulo, Apresentação fundamentada do processo de Intervenção educativa com destaque para o tema em estudo, apresento os princípios orientadores que estiveram subjacentes na intervenção, enumero as estratégias globais que orientaram o referido período e, por sua vez, dou ênfase ao tema em estudo apresentando um enquadramento teórico devidamente fundamentado, no qual se evidenciam tópicos chave que estiverem na base da investigação realizada.

No sexto capítulo, Análise dos resultados, faço uma análise comparativa dos resultados da avaliação das aprendizagens dos alunos nas diversas áreas curriculares ao longo do período de intervenção. Ainda neste capítulo haverá espaço para fazer uma avaliação do Plano de Intervenção. Contudo, por não ter sido preciso reformular quaisquer pontos evidenciados no projeto, não são salientadas quaisquer reformulações do Projeto de Intervenção realizado para o período da prática pedagógica.

No sétimo capítulo, Tema de investigação, faço um enquadramento teórico sobre o estudo, referindo aspetos como conceitos de indisciplina, tipologias de comportamentos indisciplinados, fatores associados à indisciplina, prevenção da mesma e estratégias de resposta plausíveis de serem aplicadas em sala de aula. Para além disso, faço referência aos métodos e técnicas de recolha de dados utilizados e, por sua vez, exponho os resultados obtidos na investigação, fazendo uma análise e discussão baseada no tratamento estatístico dos mesmos através do programa SPSS. Ainda neste capítulo, haverá espaço para realçar as considerações finais da investigação realizada.

Finalmente, no oitavo capítulo, Considerações finais, consta uma reflexão crítica acerca de todo o percurso realizado no âmbito da prática pedagógica desenvolvida, fazendo, também, uma análise conclusiva e reflexiva da investigação realizada neste âmbito.

2. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO SOCIOEDUCATIVO E IDENTIFICAÇÃO DA PROBLEMÁTICA

Para a realizar uma intervenção em conformidade com as características específicas dos alunos e do meio socioeducativo no qual a escola se encontra integrada, foi necessário analisar o contexto educativo no qual iríamos intervir, bem como as próprias dinâmicas nele estabelecidas. Neste capítulo dou especial destaque para a caracterização do meio, da escola e da turma em que decorreu a intervenção, identifico as finalidades educativas, os princípios orientadores da ação pedagógica da professora cooperante, faço referência à gestão do tempo, dos conteúdos, dos matérias e dos espaços de aprendizagem, assim como realço a estruturação de aprendizagem e diferenciação do trabalho pedagógico e sistemas de regulação/avaliação do trabalho de aprendizagem, mencionando a avaliação diagnóstica realizada aos alunos da turma. A utilização de diferentes técnicas de recolha de dados, nomeadamente, observações naturalistas, entrevista à cooperante e a própria análise documental possibilitou o enriquecimento da descrição da turma e escola, do seu funcionamento e, de uma forma geral, a caracterização da situação educativa.

2.1. Análise reflexiva dos documentos regulamentadores da ação educativa

O agrupamento pretende afirmar-se como uma instituição de referência ao nível da qualidade do serviço que presta, da gestão organizacional e em termos dos resultados obtidos. O Projeto Educativo (PEA) propõe, para o triénio (2015-2018), o tema *Educar para o sucesso, um desafio para todos* na procura da excelência, alicerçada nos seguintes valores e princípios: a liberdade, a igualdade, o humanismo, o conhecimento, a cidadania, a consciência cultural e ambiental, o mérito, a excelência académica, a inovação e a autonomia, para que, dessa forma, consiga “formar e educar cidadãos com competências e conhecimentos que lhes permitam explorar plenamente as suas capacidades, integrar-se

ativamente na sociedade e dar um contributo para a vida económica, social e cultural do país”(PEA , 2015/2018, p. 6).

2.2. Caracterização do meio, do agrupamento e da escola

A Escola Básica do 1.º ciclo na qual foi realizada a intervenção, pertence a um agrupamento que abrange cinco escolas e está inserida numa freguesia central do município da Amadora. É uma escola composta por um único edifício com diversas salas, um refeitório, uma biblioteca, uma sala de professores, uma secretaria e um ginásio multidesportivo.

O edifício acolhe três turmas de cada ano de escolaridade, à exceção do 3.º ano que existem quatro turmas. O espaço exterior é amplo, com alguns espaços verdes com árvores e plantas, tendo até uma zona relvada e uma pequena horta. Está, deste modo, adequado às idades das crianças que frequentam esta instituição de ensino. Trata-se de um edifício que revela obras recentes, estando o mesmo devidamente mantido e equipado.

O meio envolvente da escola é rico em recursos, podendo-se destacar a biblioteca municipal; diversos parques e jardins; galerias e museus; e inúmeros projetos implementados e desenvolvidos de forma a integrar a comunidade envolvente.

2.3. Caracterização da Turma

Trata-se de uma turma de 1.º ano, constituída por 19 alunos com idades compreendidas entre os 6 e os 7 anos (nove do género feminino e dez do género masculino). Salientam-se dois alunos com adequações no processo curricular de avaliação. Para além dos dois alunos, um aluno com atraso global de desenvolvimento e outro cujo diagnóstico ainda não é conclusivo, ainda existe um terceiro aluno cujo seu ritmo de trabalho e dificuldades apresentadas comprometem, algumas vezes, o seu desempenho nas aulas. Contudo, este último segue as atividades que a turma realiza não sendo, portanto, necessário diferenciar o trabalho para o mesmo. Já os outros dois alunos encontram-se em níveis diferentes de aprendizagem, sendo, fulcral, adequações do trabalho consoante o nível em que se encontram. Estes três alunos, incluídos no decreto-lei 3/2008, estão a ser acompanhados

semanalmente por um professor de educação especial, terapeuta da fala e um terapeuta ocupacional. Tendo por base a análise documental, nomeadamente a caracterização da turma, os encarregados de educação dos alunos apresentam na sua maioria habilitações académicas com grau de licenciatura, sendo o encarregado de educação predominantemente, a figura maternal (anexo 6, p.112).

A turma está envolvida em projetos pedagógicos que, por sua vez, estão em funcionamento na escola. Referimo-nos ao projeto Eco-Escola, desenvolvido pela Câmara Municipal da Amadora, sendo eleita uma estudante da nossa turma como delegada do ambiente; o Amadora-Educa, desenvolvido pela Câmara Municipal e pelo Agrupamento; a Rede de Escolas de Excelência – ESCXEL de que o Agrupamento faz parte; ao projeto Heróis da fruta, em que todos os dias se averigua se os alunos trouxeram fruta para o lanche; e a iniciativa Laço Azul desenvolvido pela Escola, para chamar à atenção da violência infantil e juvenil. Para além disso, sabe-se, portanto, que existe um bom envolvimento da associação de pais na vida da escola.

Relativamente à relação entre docente e encarregados de educação, a professora cooperante revela ter uma boa relação com mesmos, estabelecendo contacto sempre que possível e necessário. A maioria dos encarregados de educação são presença assídua nas reuniões de pais, mostrando-se disponíveis em participar em eventuais atividades escolares dos seus educandos.

2.4. Caracterização da sala de aula: a equipa educativa e os modos de intervenção na turma

A sala de aula é ampla e composta por duas janelas, uma porta, um quadro de ardósia, 13 mesas de dois lugares, um computador, uma televisão, dois armários e dois lavatórios. Trata-se de uma sala luminosa, espaçosa e adequada para os alunos desta faixa etária.

Tal como se pode constatar na planta da sala (anexo 4, p.110), os alunos encontram-se dispostos dois a dois consoante as preferências da professora titular. A disposição dos alunos advém da manifestação de dificuldades e eventuais comportamentos dos mesmos. A

organização da sala constitui um fator importante na dinâmica das aulas, na medida em que tanto promove a autonomia e cooperação como o sentido de responsabilidade dos alunos. Para Grubaugh & Houston (1990) (citado por Hannah, p.3), “a forma como se dispõem as mesas leva a que os alunos intuitivamente percebam como se devem comportar socialmente na sala de aula”. Desta forma, a disposição apresentada pela professora cooperante favorece a comunicação da turma com a mesma, mas dá primazia ao trabalho individual baseado nos enunciados e documentos escritos no quadro. Sabe-se, no entanto, que segundo Hannah (2013, p.2), “os humanos são seres sociais, que requerem atenção e necessitam de comunicar”.

Relativamente à organização da sala de aula, existem alguns mobiliários onde se encontram os materiais dos alunos, nomeadamente, um armário no qual estão todos os cadernos diários e manuais escolares e um segundo armário onde é possível encontrar os dossiês dos alunos que integram a turma. Destaca-se também a existência de um placar e diversos espaços nas paredes nos quais poderiam estar expostos os trabalhos desenvolvidos pelos alunos nas diferentes áreas curriculares, ainda que sejam muito poucos os que se verificam nas paredes da sala de aula. Nesta ótica de pensamento, Grubaugh & Houston (1990) (citado por Hannah p.3) diz que, “a exposição de trabalhos demonstra ao aluno o interesse que o professor tem nos trabalhos desenvolvidos pelos seus alunos”.

Num grande placar da sala encontram-se expostas as letras outrora dadas pela docente, um quadro silábico e grelhas de registo de comportamento, presenças, tempo e horário escolar. Diariamente todas estas grelhas de registo são alvo de atenção por parte dos alunos (anexo 5, p.111).

2.5. Finalidades educativas e princípios orientadores da ação pedagógica

A metodologia de ensino praticada pelo professor cooperante nas diversas áreas curriculares observadas centra-se maioritariamente no ensino expositivo. Segundo Teixeira & Reis (2012, p.172), “o modelo de ensino expositivo, abordagem pedagógica que privilegia

a explicação de novos conteúdos e informações aos alunos, requer um ambiente muito estruturado, caracterizado por um professor que saiba ser um orador ativo e por alunos que sejam ouvintes ativos”. Neste sentido, por vezes, a comunicação estabelece-se num só sentido, não estimulando muito a participação e interação entre os alunos e professor. Contudo, existe na turma uma boa relação entre professor-aluno com respeito mútuo.

Em todas as áreas curriculares o uso do manual escolar é privilegiado no decorrer das aulas e na transmissão dos conteúdos e conhecimentos aos alunos. Desta forma, o tipo de atividades propostas pela docente centra-se muito na abordagem ao manual escolar implementado, na realização de exercícios de aplicação e consolidação da matéria dada do caderno de exercícios e manual e no ensino expositivo praticado pela docente. Em algumas situações de aprendizagem a docente recorre e, por sua vez, aplica propostas de trabalho realizadas por si própria, de forma a consolidar melhor os conteúdos abordados. A maioria das atividades ou momentos de ensino passam por ser apresentados no quadro de ardósia, sendo este instrumento didático utilizado diariamente no ensino expositivo praticado pela docente.

Na grande maioria, os alunos acompanham as propostas de trabalho exigidas pela professora cooperante, sendo frequentemente corrigidas em plenário de turma e com alguma participação dos alunos nos referidos momentos. Grande parte das correções efetuadas aos exercícios resolvidos pelos alunos são feitas oralmente. A correção realizada após o término das tarefas é feita sem ser na presença do aluno. Um aspeto que se evidenciou nestas semanas de observação foi o facto de se verificar a ausência de trabalho de grupo ou a pares no decorrer das aulas.

A professora envia trabalhos para casa com pouca frequência, sendo esse envio geralmente feito à sexta-feira. Todas as propostas de trabalho de casa enviadas pela docente têm em conta as necessidades dos alunos no sentido de colmatar as fragilidades dos mesmos nos diversos conteúdos programáticos outrora dados.

2.6. Gestão dos tempos, conteúdos, materiais e espaços de aprendizagem

No que concerne à gestão do tempo e dos conteúdos de aprendizagem, constatou-se que a docente se encontrava a abordar os conteúdos patentes no manual escolar dos alunos. Desta forma, na área curricular de Português a docente já tinha trabalhado dezoito letras do alfabeto, destacando-se, *a, b, c, d, e, g, i, j, l, m, n, o, p, q, r, t, u, v*. No que diz respeito à área curricular de Matemática a docente abordou conteúdos referentes aos sólidos geométricos, representação e interpretação de dados e números e operações com números naturais: soma e subtração (até 20). Relativamente à área curricular de Estudo do Meio, foram abordados grande parte dos conteúdos inerentes no programa, faltando apenas trabalhar conteúdos referentes aos animais, plantas e atividades experimentais.

De acordo com o horário semanal estipulado, constatou-se que nas semanas de observação houve alguma flexibilidade no cumprimento do mesmo por parte da professora cooperante, dando maior primazia a áreas curriculares de Português e Matemática. Estão, no entanto, estipulados seis blocos de noventa minutos para as disciplinas de Português e Matemática, três blocos de sessenta minutos para a disciplina de Estudo do Meio, dois blocos de sessenta minutos para a disciplina de Expressões, um bloco de sessenta minutos para Apoio ao Estudo e um bloco de sessenta minutos para a Oferta Complementar (anexo 9, p.118).

2.7. Estruturação da aprendizagem e diferenciação do trabalho pedagógico

No decorrer da prática, a professora cooperante teve tendência para trabalhar em plenário de turma, de maneira a abordar algumas das dificuldades sentidas pelos alunos no momento e em grande grupo. Constatou-se, portanto, que apenas aplicou o conceito de trabalho diferenciado com os alunos com NEE, realizando para estes alunos fichas e tarefas totalmente adaptadas às suas necessidades, interesses e ritmos de aprendizagem. Procurou dar um acompanhamento mais individualizado as estas duas crianças com dificuldades de

aprendizagem a vários níveis, aplicando sempre fichas diferenciadas para cada um deles. Gonçalves & Trindade (s.d) são da opinião de que a diferenciação leva ao enriquecimento da proposta curricular e, por sua vez, ao aumento de alternativas, por forma, a que a ação formativa reúna as melhores condições de se adaptar às necessidades e expectativas particulares de cada aluno. Esta forma distinta de encarar a diferenciação, “permite ao professor, em simultâneo, ser o autor e ator do currículo, ele intervém nos dois planos, por um lado, na construção, ele analisa criticamente o currículo oficial, o desconstrói para o voltar construir dentro da diversidade contextual, na qual se encontra”(p. 2062).

Embora se tenha verificado dificuldades de aprendizagem e ritmos de trabalho diferentes nos restantes alunos, a docente optou por consolidá-las e trabalhá-las em grande grupo com a participação de todos, não se focando na individualidade de cada um e no processo de ensino e aprendizagem de cada aluno.

2.8. Sistemas de regulação/ avaliação do trabalho de aprendizagem

Ao longo da prática, existiram sistemas de regulação que foram aplicados no decorrer das aulas, nomeadamente, as grelhas de registo de comportamento, presenças e tempo. Diariamente todas estas grelhas de registo eram alvo de atenção por parte dos alunos, pois estas eram preenchidas pelos alunos em momentos específicas do dia. Uma vez que se tratava de uma turma de 1.º ano de escolaridade, segundo a professora cooperante, os alunos não tinham uma participação na avaliação das suas aprendizagens, não sendo por isso realizada uma autoavaliação das aprendizagens feitas até então. No entanto, todas as semanas os alunos realizavam um momento diário de autoavaliação, sendo esta avaliação referente apenas ao comportamento dos alunos dentro da sala de aula, à qual se refletia no registo numa grelha de controlo semanal.

No que remete à avaliação do trabalho de aprendizagem, por norma as fichas de avaliação são iguais para todas as turmas do 1.º ano, de forma a uniformizar estes instrumentos de avaliação. No entanto, derivado do atrasado na lecionação dos conteúdos, a docente desta turma adaptou as fichas impostas consoante as aprendizagens realizadas pelos

seus alunos até a altura da realização da ficha de avaliação. Nesta turma foram implementadas fichas de avaliação adaptadas para dois dos três alunos que se encontram ao abrigo do decreto de lei 3/2008 e que, portanto, apresentam adequações no processo curricular de avaliação. Existe, portanto, um aluno que embora seja uma criança com NEE tem conseguido acompanhar o desempenho da turma e, por isso, não se justificou, segundo a docente, realizar fichas de avaliação adaptadas para o mesmo.

Outro aspeto que se salienta é a realização semanal de um momento de avaliação de leitura dos alunos da turma. Com efeito, foram estipuladas aulas de português para o referido momento de forma a aferir a evolução e domínio das competências de leitura dos alunos. Este momento de leitura tinha em vista a revisão e consolidação de conteúdos dados, mais concretamente, grafemas e fonemas no decorrer das semanas.

2.9. Avaliação diagnóstica dos alunos

De forma a realizar uma diagnose da turma em questão, recorreu-se à observação direta e a conversas informais com a professora cooperante, procedendo-se, posteriormente, à análise dos resultados obtidos nas fichas de avaliação das diferentes áreas curriculares. Para além disso, foi elaborada uma tabela geral na qual se encontram todas as informações/ aspetos relevantes dos alunos da turma que foram destacadas no decorrer das semanas de observação (anexo 7, p.113).

2.9.1. Competências sociais

Através de observações naturalistas conseguiu-se fazer uma diagnose das competências sociais da turma em questão. Desta forma, constatou-se que na sua grande maioria os alunos revelaram-se pouco participativos nas diferentes áreas curriculares, sendo que as únicas intervenções realizadas foram maioritariamente feitas pelos mesmos alunos. Na sua generalidade, constatou-se que grande parte da turma revelou alguma autonomia na resolução de atividades solicitadas, embora, nestas idades, muitas das tarefas propostas tenham de ser orientadas de forma a que os alunos consigam atingir o objetivo estipulado nas

mesmas. Os alunos com necessidades educativas especiais necessitam do auxílio do docente para completar e executar algumas das tarefas, sendo esse auxílio derivado das suas dificuldades de aprendizagem em todas as áreas do saber. Embora necessitem desse apoio do professor, na maior parte dos casos os alunos realizam o trabalho solicitado pela docente no seu lugar e de forma autónoma enquanto a docente dá as aulas para a restante turma.

No que respeita à responsabilidade, verificou-se que a grande maioria dos alunos conhece e cumpre as tarefas propostas. Para além disso, salienta-se dois alunos cujos comportamentos e atitudes podem, por vezes, ser desapropriados e desrespeitadores no contexto de sala de aula perante professores e colegas, podendo até comprometer o decorrer de aulas. No seu todo, observaram-se, portanto, alunos cumpridores das regras de funcionamento da sala de aula.

Para além disso, denotou-se algumas situações pontuais em que os alunos se disponibilizaram para ajudar o colega do lado, principalmente para com os alunos com NEE, contudo a maioria não o faz.

No decorrer das semanas de observação, foi desenvolvida uma atividade de grupo, o que ainda não tinha sido observado nesta turma. Foi notório o entusiasmo dos alunos na consecução da mesma, no entanto verificou-se ainda algum egocentrismo na realização de tarefas em grupo, expressando várias vezes a vontade de querer fazer “eu ainda não fiz”, “quero fazer mais”, etc. Segundo Piaget (1977), cerca dos 7 anos, o comportamento da criança caracteriza-se por algum egocentrismo e dificuldade em colocar-se no lugar do outro e em aceitar opiniões divergentes da sua. São comportamentos mais que naturais em crianças desta idade, causando, portanto, alguns ligeiros conflitos entre pares.

Esta atividade deu para perceber que estes alunos ainda não compreendem as funções que cada um pode ter num trabalho de grupo. É de se salientar que cerca de 35% dos alunos manifestou interesse em gostar de trabalhar individualmente, embora seja esta a forma de trabalho desenvolvida pela professora cooperante.

2.9.2. Português

No que respeita à oralidade, os alunos revelaram-se pouco participativos nos diversos momentos da aula, colocando, desta forma, poucas questões sobre um determinado tema abordado. No domínio da leitura a maioria dos elementos revelou dificuldades no que às capacidades de leitura diz respeito, por exemplo na associação do fonema-grafema. No domínio da escrita, a turma demonstrou dificuldades na competência de escrita de pequenas frases, sendo estas derivadas da falta de prática de atividades que envolvessem a escrita e das presentes dificuldades na decifração e associação de sons a letras/ sílabas. Demonstram, portanto, dificuldade em associar a representação escrita da palavra à sua forma oral. No domínio do conhecimento explícito da língua, não se detetou potencialidades nem fragilidades uma vez que grande parte das aulas estão direcionadas para a aquisição do mecanismo de leitura e escrita nestas idades. Apesar disso, na oralidade os alunos, na maioria das vezes, apresentaram corretamente a utilização dos plurais regulares.

Tendo por base a análise dos resultados das Fichas de Avaliação de Português (anexo 8, p.115), verificou-se que na sua generalidade os alunos tiveram um bom desempenho, constando-se dez alunos com um desempenho acima da média. Na turma salientam-se seis com um desempenho *Bom*, quatro com um desempenho *Satisfatório* e um com um desempenho abaixo da média, tendo o resto dos alunos um desempenho de *Muito bom*. O aluno cujo desempenho foi abaixo da média não se trata de uma criança com NEE, no entanto apresenta dificuldades nos conteúdos presentes na ficha de avaliação. Os alunos com NEE tiveram adaptações no processo de avaliação de forma a conseguirem obter um bom resultado, tendo em conta as suas dificuldades de aprendizagem. Esta ficha de avaliação tinha como principal objetivo avaliar o desempenho dos alunos na sua competência escrita e ortográfica do 2.º período. Após a aplicação do questionário aos alunos denotou-se que cerca de 88% das crianças gosta de ouvir histórias contadas.

2.9.3. Matemática

Nesta área disciplinar, os alunos revelaram dificuldades em realizar contagens de dois em dois, em identificar poliedros e não poliedros e em identificar os números que antecedem e precedem outros. Uma parte da turma ainda não demonstra a capacidade de raciocínio matemático necessária para uma boa execução de situações problemáticas. No que respeita ao domínio de operações matemáticas, que envolvem a adição, os alunos, na sua generalidade, revelaram bons conhecimentos, identificando-se apenas dificuldades na resolução de situações problemáticas que envolvem soma de 3 parcelas.

Tendo por base os resultados obtidos nas fichas de avaliação de Matemática (anexo 8, p.116), os alunos tiveram um bom desempenho. A maioria dos alunos obtiveram bons resultados, constatando-se seis dos alunos com *Muito Bom*, sete alunos com *Bom*, quatro alunos com classificação *Suficiente* e um aluno com *Insuficiente*. À semelhança do que aconteceu na ficha de avaliação de Português, o aluno que obteve classificação abaixo da média não se trata de uma criança com NEE. Dessa forma, o resultado obtido advém das dificuldades acrescidas de concentração da atenção no decorrer das aulas que, inevitavelmente, influenciaram o trabalho e empenho do aluno nas diferentes áreas, manifestando, desta forma, dificuldades. É de se salientar que dos sete alunos referidos encontram-se os que apresentam necessidades educativas especiais.

Nas aulas observadas os alunos não apresentaram capacidade de cálculo mental, o que, por sua vez, proporcionou algumas dificuldades na resolução de algumas tarefas propostas pela docente. É através do raciocínio que se consegue aceder à compreensão de situações matemáticas. O aluno ao examinar um problema sob várias formas, estabelece relações, cria possíveis resoluções e discute sobre a essência do mesmo. Em geral, os alunos apresentam pouca prática na aplicação do raciocínio matemático como atividade de exploração e investigação em Matemática, o que, inevitavelmente, traz grandes dificuldades na compreensão de situações problemáticas.

2.9.4. Estudo do Meio

Nesta área disciplinar, os alunos foram submetidos à realização de exercícios propostos no manual no decorrer das aulas. Foi possível observar a realização de uma experiência elaborada e executada pela professora cooperante que remetia para a experiência de dissolução em água. A realização de atividades experimentais é sempre motivante para os alunos, tendo sido, desta forma, visível esse entusiasmo e interesse. Nesta atividade, os alunos apresentaram diferentes concepções alternativas sobre o tema e muitos tinham receio de verbalizar, uma vez que o medo de errar estava, inevitavelmente, presente nos mesmos.

Tendo por base os resultados obtidos nas fichas de avaliação de Estudo do Meio (anexo 8, p.117), os alunos atingiram um Bom desempenho. A grande maioria da turma obteve classificação *Bom*, constatando-se apenas três alunos com classificação *Suficiente*. Dos três alunos com classificação *Suficiente*, dois deles encontram-se ao abrigo do decreto-lei 3/2008. Numa análise geral da ficha aplicada, os alunos revelaram ter facilidade na identificação do estado do tempo, na identificação de objetos perigosos e nocivos para as crianças e na identificação dos dias de semana. A única fragilidade que se tornou evidente foi a que diz respeito à ordenação de eventos diários. Relativamente às preferências dos alunos, os resultados obtidos nos inquéritos remontam para o Estudo do Meio como sendo a disciplina preferida (cerca de 100% dos alunos o considera).

2.9.5. Expressões

Na área das Expressões foram observadas poucas atividades e, por sua vez, pouca variedade das mesmas. Em Expressão Físico-Motora observou-se uma aula em que os alunos realizaram jogos tradicionais. É de se salientar que um dos alunos com NEE apresenta dificuldades de integração social e participação em tarefas deste cariz, pelo que pouco participou nesta aula, acabando sempre por se isolar. Os restantes alunos participaram com grande entusiasmo e pareciam estar, em termos motores, a par do desenvolvimento comum nestas idades.

Na área da Expressão Plástica e Artística os alunos realizaram atividades maioritariamente de coloração de imagens, no entanto uma grande parte da turma ainda tem um traço pouco dominado e demonstram dificuldades em atividades de recorte. Não se observaram momentos de Expressão Musical, nem de Teatro, contudo, no questionário aplicado à turma, cerca de 65% demonstram interesse por estas atividades (anexo 3, p.108). É de se salientar que, transversalmente a todas as áreas curriculares, os alunos revelaram grande entusiasmo e encanto em realizar jogos livres, orientados e didáticos.

3. FUNDAMENTAÇÃO DA PROBLEMÁTICA E OBJETIVOS DA INTERVENÇÃO

3.1. Identificação das potencialidades e fragilidades da turma

No sentido de realizar uma intervenção contextualizada e promotora de aprendizagens significativas foi fundamental, numa primeira instância, conhecer as características dos alunos e o contexto onde se inserem. Dessa forma, através das observações naturalistas realizadas no contexto e das avaliações realizadas pelos alunos nas diferentes áreas curriculares identificaram-se as principais potencialidades e fragilidades da turma em questão. Todas as informações das avaliações foram fornecidas pela Professora titular de turma, realizando-se, portanto, uma recolha de dados baseada numa investigação qualitativa.

Todas as potencialidades e fragilidades encontradas servirão para dar sentido aos objetivos gerais criados para o período de intervenção.

Tabela 1 - *Potencialidades e fragilidades da turma*

	Potencialidades	Fragilidades
Competências sociais	Cumprimento das regras de sala de aula: <ul style="list-style-type: none">○ Ouvem a professor sem interromper;○ Realizam as tarefas diárias ordenadamente;○ Arrumam autonomamente o material;○ Os alunos revelam-se interessados e curiosos. Autonomia e responsabilidade: <ul style="list-style-type: none">○ Realizam as tarefas de forma responsável dentro do tempo previsto.	<ul style="list-style-type: none">○ Baixa autoestima.○ Falta de cooperação.○ Falta de autonomia.

Matemática	<ul style="list-style-type: none"> ○ Realizar somas até 20 com auxílio de uma tabela numérica. ○ Completar sequências que envolvam figuras. 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Realizar contagens até 50 (regressivas e progressivas). ○ Identificar o valor posicional dos algarismos que compõem o número (dezena e unidade). ○ Ler e representar qualquer número natural até 50. ○ Resolver problemas e sua interpretação (soma). ○ Cálculo Mental. ○ Efetuar subtrações de números naturais.
Língua Portuguesa	<p>Compreensão do oral:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Reter a informação essencial e acessória de um texto ouvido. <p>Leitura e Escrita</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Identificar o número de sílabas. ○ Fazer corresponder as formas maiúscula e minúscula da maioria das letras aprendidas. ○ Transcrever um texto curto apresentado. 	<p>Oralidade:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Partilhar ideias e sentimentos. <p>Leitura e Escrita:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Ler cerca de 25-50 palavras monossilábicas, dissilábica e trissilábicas regulares. ○ Ler pequenos textos. ○ Elaborar e escrever uma frase simples respeitando as regras de correspondência fonema grafema. ○ Produzir frases tendo por base imagens. ○ Escrever texto de 3 a 4 frases.
Estudo do Meio	<ul style="list-style-type: none"> ○ Identificar objetos perigosos para as crianças. ○ Revelam como principais temas de interesse: os animais e as experiências. 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Identificar os dias da semana.
Expressões	<ul style="list-style-type: none"> ○ Revelam interesse por jogos. ○ Atividades de expressão corporal. 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Revelam imaturidade no traço e coloração de um desenho. ○ Revelam dificuldade no recorte (tesoura).

Após terem sido identificadas as potencialidades e fragilidades dos alunos da turma nas diferentes áreas do saber e competências sociais formulou-se um conjunto de questões que se consideram prioritárias para o desenvolvimento da nossa intervenção pedagógica:

- Como estimular a cooperação entre os alunos, fomentando a entreaajuda?
- Que tipo de atividades promover e que materiais utilizar no sentido de criar um ambiente rico em aprendizagens significativas?
- Que tipo de tarefas/ propostas de trabalho conceber de modo a desenvolver a comunicação, raciocínio matemático e a resolução de problemas?
- Que tipo de estratégias implementar para desenvolver e facilitar o cálculo mental?
- Que tipo de propostas aplicar no sentido de promover a aprendizagem da leitura?
- Como motivar os alunos para atividades de escrita?

Do conjunto de questões formuladas foi-nos possível definir uma problemática central para a nossa intervenção pedagógica: “Como desenvolver a competência leitora?”

A problemática escolhida teve como base a análise dos aspetos mencionados e identificados anteriormente. Para além disso, tentou-se que essa problemática fosse transversal a todas as áreas curriculares, de forma a ser mais facilmente abordada/superada no decorrer da nossa intervenção pedagógica.

Desta problemática decorre a formulação de hipóteses de ação que se constituem como referentes do projeto, facilitando a identificação dos objetivos a atingir e das estratégias a privilegiar:

- A criação de tarefas e trabalho a pares, promove a entreaajuda e cooperação.
- A criação de uma rotina de leitura na sala, na qual se realizam atividades regulares por parte dos alunos e por parte do professor, promove a competência leitora e a motivação para a leitura.
- A implementação da rotina o “número do dia”, explicitando diferentes formas de decomposição de um número, estimula o desenvolvimento da comunicação, raciocínio e cálculo matemático.
- A implementação da rotina o “problema da semana”, explicitando diferentes formas de resolução, estimula a resolução de problemas.
- A criação de uma biblioteca de turma, na qual se espera que os alunos tomem a iniciativa de requisitar livros, promove a leitura autónoma.

- A criação de propostas de trabalho que exijam a decifração da escrita por parte dos alunos para todas as áreas curriculares, desenvolve o automatismo na identificação de palavras.

- A implementação de um caderno diário de escrita, no qual se espera que os alunos escrevam diariamente, estimula o desenvolvimento de competências de escrita.

Partindo da problemática e assumindo como referente as hipóteses formuladas, definiu-se os objetivos gerais do projeto de intervenção e as competências gerais que se consideram essenciais para a aprendizagem dos alunos:

- Desenvolver competências de cooperação e ajuda.
- Desenvolver capacidades de cálculo mental.
- Desenvolver capacidades de resolução de problemas.
- Desenvolver competências de leitura e de escrita.

3.2. Definição e fundamentação da problemática

No sentido de justificar a problemática identificada, os objetivos gerais delineados e as estratégias globais propostas para o período de intervenção, recorreu-se a diversas fontes bibliográficas de modo a demonstrar a pertinência do tudo que foi delineado para o efeito.

Após a observação do contexto, definiu-se como problemática central para a nossa intervenção pedagógica: *Como desenvolver a competência leitora?* Esta problemática surgiu não só por se tratar de uma turma de 1.º ano de escolaridade, mas também por os alunos manifestarem dificuldades significativas na competência da leitura, nomeadamente em descodificar e atribuir significado às palavras. Estes alunos encontram-se ainda numa fase de descoberta da linguagem escrita e, de acordo com o Guião de implementação da leitura (2011), “o desenvolvimento da competência leitora têm três grandes momentos: fase da descoberta da linguagem escrita, aprendizagem formal à leitura dominando técnicas de decifração e a última fase na qual já domina a técnica de leitura”(p.6). Sabe-se, portanto, que é fundamental a aquisição e o domínio da leitura na criança de forma a que esta possa, mais facilmente, estar integrada numa sociedade envolta de escritos. Neste sentido, o

desenvolvimento da competência leitora realiza-se, portanto, ao longo da escolaridade para garantir o acesso à literacia plena (Guião de implementação da leitura, 2011).

O ensino da leitura num primeiro ano de escolaridade é apenas o início de todo um moroso, mas frutuoso, processo. Este processo desenvolve-se sob a influência do contexto, sendo este que, de acordo com Giasson 1990 (citado por Guião de Implementação da leitura, 2011) pode ser social, físico ou psicológico. A diferenciação que este autor apresenta tem influencia direta na forma como o aluno encara a leitura e aprende a ler. Deve-se, portanto, ter em atenção o contexto sociocultural em que o aluno vive, sendo, dessa forma, fulcral conhecer as motivações e as intenções da leitura e conhecer o espaço. No seu todo, sabe-se, portanto, que a aprendizagem da leitura irá desenvolver-se maioritariamente no contexto escolar com a orientação e motivação do professor.

3.3. Fundamentação dos objetivos gerais de intervenção

Tomando como ponto de partida o primeiro objetivo geral estipulado - *Desenvolver competências de cooperação e entreajuda*- o mesmo está inteiramente relacionado com a investigação qualitativa (observação direta) efetuada à turma nas semanas de observação. Verificou-se, portanto, poucos comportamentos cooperativos e de entreajuda entre os alunos da turma no decorrer das aulas. Estando patente o documento referente à Organização Curricular e Programas (2004) seria expectável o professor “incentivar o reconhecimento pelo valor social do trabalho em todas as suas formas e promover o sentido de entreajuda e cooperação”(p.14). Nesta ótica de pensamento, importa mencionar que “tanto a entreajuda como o respeito pelo outro e a partilha de saberes aliada à expressão livre, acrescenta um sentido social à comunicação e à cooperação” (Niza, 1998, p.83). Seria, portanto, necessário implementar em contexto de sala de aula a promoção do respeito pelos outros e a cooperação entre pares. Assim sendo, deve-se, portanto, favorecer o trabalho grupal contribuindo, dessa forma, para incentivar a cooperação a pares, pequenos grupos ou em grande grupo. Neste sentido, a aprendizagem grupal apresenta, portanto, vantagens no que confere à aprendizagem individual dos alunos. Sabe-se, portanto, que “ao incentivar uma

aprendizagem grupal, à partida, está-se a permitir um melhor acompanhamento do professor não só na própria realização e evolução de uma determinada tarefa mas também no que confere à oportunidade dos alunos partilharem as suas próprias opiniões” (Tarhan, Urek e Azar, 2008) (citado por Vasconcelos & Almeida, 2012, p.17).

Ao trabalhar a pares ou em pequenos grupos, os membros desempenham determinadas funções. Segundo Lopes e Silva (2009), “a aprendizagem cooperativa é uma metodologia com a qual os alunos se ajudam no processo de aprendizagem, atuando como parceiros entre si e com o professor, visando adquirir conhecimentos sobre um dado objeto”(p.4). O mesmo autor defende também que “a cooperação é, de facto, a convicção plena de que ninguém pode chegar à meta se não chegarem todos” (p.3). Ao realizarem determinadas funções, os alunos, inevitavelmente, sentem-se valorizados por as conseguirem executar, podendo ainda haver a valorização e o incentivo por parte de outros membros da turma, sendo este reforço positivo não só feito pelo professor, mas também pelos pares.

Deve-se, portanto, dar ênfase às relações que se estabelecem entre aluno-aluno, isto é, entre o grupo de pares. A interação entre alunos principalmente em grupos pequenos favorece uma aprendizagem mais rica através do diálogo que irá, desta forma, estimular o aparecimento de níveis de pensamento mais elevados (Fontes & Freixo, 2004). Dada a mais valia do trabalho cooperativo entre pares e pequenos grupos e tendo em conta o objetivo geral delineado, as estratégias gerais que remetem para a realização de tarefas e propostas de trabalho a pares e em pequenos grupos e a promoção e valorização de atitudes positivas em relação com outro e entreajuda têm a sua pertinência para a nossa intervenção pedagógica.

No que concerne ao objetivo geral que é transversal a outras áreas curriculares e está ligado à área curricular de Português - ***Desenvolver competência leitora e escrita*** – pretende-se dar primazia às fragilidades verificáveis na investigação qualitativa realizada (análise dos resultados das fichas de avaliação de Português e observações diretas). Verificou-se, portanto, fragilidades no domínio da leitura e da escrita, sendo, desta forma, essencial perceber a razão de existência deste objetivo.

Ler é, portanto, um processo que articula conhecimentos e capacidades, sendo determinante para o sucesso do leitor a capacidade de decifrar, que é, por sua vez, um

processo cognitivo. Segundo vários autores, entre os quais Fitts (Fitts, 1962 citado por Dowening e Leong, 1982) (citado por Neves & Martins, 2000), considera que na “aprendizagem de qualquer habilidade existem três fases: a fase cognitiva, a fase de domínio e a fase de automatização”(p.20). A primeira, a fase cognitiva, “é caracterizada pela construção de uma representação global da tarefa, procurando o sujeito perceber os objetivos da tarefa e os meios necessários para os atingir”. A segunda, ou fase de domínio, é essencialmente “uma fase de treino e aperfeiçoamento das operações básicas exigidas pela tarefa”. Finalmente, na terceira fase ou fase de automatização, “o treino leva a uma sobre aprendizagem em que o sujeito deixa de necessitar de um controlo consciente para operar com a habilidade aprendida”.

Na ótica de Linnea Ehri (1997) (citado por Sim-Sim, 2009) “existem três etapas no percurso da aprendizagem: fase da leitura pré-alfabética, fase parcialmente alfabética, e a fase totalmente alfabética”(p.15). Os alunos do 1.º ano encontram-se na sua generalidade no processo de decifração, tentando associar a palavra escrita à sua forma oral (fase parcialmente alfabética). Segundo Sim-Sim (2009) ao contrário da linguagem oral, “aprender a ler não é um processo natural, na medida em que um sistema de escrita alfabética não é aprendido pela simples exposição ao material escrito”(p.15). Existem variadas metodologias de ensino da decifração, sendo que na escola em questão dá-se primazia a estratégias de correspondência som/ grafema (fónica). Para tal o ensino da correspondência som/ grafema deve ser explícito, direto e transparente, permitindo ao aluno a prática independente da correspondência aprendida, ou conseqüente treino em parceria com os colegas (Caldwell & Leslie 2005) (citado por Sim-Sim, 2009). No seu todo, o grande objetivo a atingir com o ensino da decifração é a competência para o reconhecimento automático de palavras escritas (Sim-Sim, 2009).

No que diz respeito aos objetivos da leitura, e tendo em conta o ponto de vista de Neves & Martins (2000) as crianças têm de começar por descobrir a funcionalidade da leitura, ou seja, perceber que esta é uma forma de comunicação, tomar consciência da variabilidade de objetivos da leitura (da leitura de contos e histórias à leitura de cartazes e notícias) e da sua relação com as diferentes formas de ler (leitura em voz alta, leitura silenciosa, leitura

atenta, leitura em diagonal) e construir um projeto pessoal de leitor (quero aprender a ler para ler histórias, para conhecer mais coisas sobre um dado assunto, para ser capaz de ler cartas).

Sabe-se, portanto, que as dificuldades na aprendizagem da leitura são, segundo este autor, resultado da persistência da confusão cognitiva, ou seja, “ligam-se a incertezas conceptuais por parte das crianças quanto à natureza do sistema escrito e quanto aos objetivos da leitura” (Neves & Martins, 2000, p.20). Dessa forma, e de acordo com Neves & Martins (2000), as dificuldades na aprendizagem da leitura situam-se assim na fase cognitiva e não na fase de domínio. São, portanto, “dificuldades ligadas a problemas conceptuais e não dificuldades ligadas à aquisição da técnica da leitura em si”(p.20).

Esta aprendizagem da decifração é um desafio para ambos professor e alunos. De modo a ir ao encontro disso, foram estabelecidas estratégias globais de intervenção de modo a promover a leitura, implementando-se, portanto, a biblioteca de turma e a rotina “Vamos Ler”, nas quais os alunos são incentivados/ estimulados a ler livros.

Segundo o que está patente no Guia de Implementação da leitura (2011), “o contato continuado com o texto literário possibilita ainda alargar o horizonte cultural e a constituição da identidade pessoal e social do aluno, ajudando a consolidar uma memória cultural” (p.9). Há, portanto, um percurso conjunto desenvolvido através da aquisição da competência leitora com a competência literária, permitindo ao leitor estabelecer ligações com o texto ligações, adquirindo um gosto estético.

Seguindo a lógica de pensamento acima mencionada, para que um projeto de leitor se possa construir, as crianças tem de ouvir ler coisas que lhes interessem e com as quais sintam prazer, a fim de desejar serem elas próprias leitoras. De modo a cativar os alunos para a educação literária, propõe-se implementar a rotina semanal a “Hora do conto”, na qual são lidos aos alunos livros, procurando proporcionar o prazer de ouvir ler e a fruição estética.

Para além da competência leitora seria, também, nossa intenção atuar no sentido de privilegiar a produção escrita de frases e pequenos textos no dia-a-dia dos alunos. Tal como para a aprendizagem leitura deve, também, existir uma motivação para aprendizagem da escrita, chamando-se à atenção para o objetivo comunicativo, isto é, o que se escreve é para ser lido (Baptista, Viana & Barbeiro, 2011). Na ótica de Niza (2005) (citado por Guia de

Implementação da Escrita, 2011), “para comunicar por escrito cada criança tem de aprender a transformar o seu discurso interior, nomeando as formas de contextualização daquilo que quer comunicar, uma vez que esses referenciais não existem na linguagem interior, devido à sua natureza predicativa”(p.7). Por si só, a aprendizagem da escrita só ganha consciência quando os alunos têm oportunidade de ganhar autonomia na produção de texto, para que possam expressar sentimentos, ideias, registar vivências e projetos pessoais (Baptista, Viana & Barbeiro, 2011). Dessa forma, as emoções e sentimentos vividos pelos alunos nas atividades de escrita são cruciais para construir a relação com esta competência.

Sabe-se, portanto, que as dificuldades na aprendizagem da escrita são cada vez mais frequentes se o ensino não for treinado e sistematizado todos os dias, “obrigando” os alunos a escrever no seu dia-a-dia escolar. Na verdade, e na opinião de Elbow & Belanoff (1995) (citado por Guia de Implementação da Escrita), “as dificuldades que os alunos experimentam, em fases de iniciação à produção escrita e ao longo do currículo, são da mesma natureza das dificuldades que um adulto experimenta quando escreve” (p.8). Tal como mencionado anteriormente é fundamental o treino da caligrafia da criança para que essa dificuldade possa ser ultrapassada. Para que isso se possa concretizar na nossa intervenção, estabeleceu-se como estratégia global a implementação do caderno de escrita diário. É, portanto, nessa ferramenta que o aluno irá escrever diariamente e produzir as suas próprias frases. De acordo com Baptista, Viana & Barbeiro (2011), “treinar a caligrafia é treinar uma forma de destreza motora para o desenho do grafema, mas também uma forma de literacia visual”(p.10). Por isso, “a criança deve saber que a caligrafia lhe serve, exatamente, para conhecer bem a forma das letras, de modo a que seja capaz de as escrever com rigor e proporcionalidade dentro de um texto e que harmonia da caligrafia não é muito diferente da harmonia de outros padrões gráficos, onde deve, aliás, ser iniciada” (p.10).

É, de facto, importante que a nossa intervenção proporcione aos alunos as ferramentas e estratégias necessárias para a aquisição desta competência fulcral para a criança. Dessa forma, a estratégia que remetia para a implementação de ditados de palavras e pequenos textos têm, em si, pertinência na nossa prática. Tal como menciona Baptista, Viana & Barbeiro (2011), para que as crianças consigam escrever as palavras corretamente, deverão

realizar as seguintes conquistas em termos de aprendizagem: discriminar os sons que integram as palavras, saber como esses sons podem ser transcritos; decidir, em muitos casos, entre várias formas de representação existentes na escrita para esses sons, escolhendo a que esta de acordo com a norma ortográfica.

Destaca-se este objetivo geral que se encontra inteiramente relacionado com a disciplina de Matemática - *Desenvolver capacidades de cálculo mental*. A implementação deste objetivo geral teve por base as fragilidades resultantes da investigação qualitativa (observação direta). Verificou-se, portanto, dificuldades em realizar cálculos simples que envolviam adições e subtrações, não estando, portanto, visível o sentido de número nem a compreensão do mesmo pelos alunos.

No seu todo, o sentido do número engloba o número e as suas relações para além dos diferentes significados e utilização dos números. Na ótica de Castro & Rodrigues (2008), o sentido de número diz respeito à compreensão global e flexível dos números e das operações, com o intuito de compreender os números e as suas relações e desenvolver estratégias úteis e eficazes para cada um os utilizar no seu dia-a-dia, na sua vida profissional ou enquanto cidadão ativo. Inclui, portanto, a capacidade de compreender o facto de que os números podem ter diferentes significados e podem ser usados em contextos muito diversificados. Dessa forma, o sentido do número não é mais do que um processo através do qual as crianças vão aprendendo a compreender os diferentes significados e utilizações dos números e a forma como estes estão interligados. De acordo com Castro & Rodrigues (2008), “o sentido de número é, portanto, mais abrangente que o conhecimento do número” (p.12). Os números devem, portanto, desempenhar um papel desafiante e com significado, sendo a criança estimulada e encorajada a compreender os aspetos numéricos do mundo em que vive e discuti-los com os outros (Castro & Rodrigues, 2008).

Nesta lógica, é através da experiência e da comunicação, utilizando estratégias diversificadas, que a criança consegue adquirir prática na construção de relações entre números, desenvolvendo nela o próprio sentido do número. A comunicação para além de ser uma competência fundamental no desenvolvimento matemático das crianças é, também, um meio fulcral para o desenvolvimento da linguagem, da criatividade, da organização reflexiva

de ideias e dos vários tipos de raciocínio. Segundo o Programa do Ensino Básico de Matemática (2007), “a comunicação envolve as vertentes oral e escrita, incluindo o domínio progressivo da linguagem simbólica própria da Matemática”(p.8). Assim, o aluno deve ser capaz de expressar as suas ideias, mas também de interpretar e compreender as ideias que lhe são apresentadas e de participar de forma construtiva em discussões sobre ideias, processos e resultados matemáticos. Sabe-se, portanto, que desenvolver a capacidade de comunicação nas aulas de matemática, favorece não só o conhecimento de factos básicos e a sua compreensão, como também favorece o desenvolvimento do raciocínio e da capacidade de resolução de problemas (Programa do Ensino Básico de Matemática, 2007).

Toda a comunicação de ideias, estratégias, raciocínios e cálculos efetuados pelas crianças são importantes na aula de Matemática. Focando-nos, agora, no cálculo mental, sabe-se, portanto, que o “desenvolvimento inicial do cálculo em crianças é simultâneo com as competências de contagem. Mesmo quando o conhecimento da sequência numérica é ainda muito rudimentar, esse conhecimento permite-lhes efetuar cálculos elementares” (Castro & Rodrigues, 2008, p.29). Os primeiros cálculos que as crianças realizam são cálculos por contagem, apoiados em materiais que a facilitem. Dessa forma, “muitas são as situações em que as crianças modelam os problemas recorrendo a materiais concretos e efetuam contagens um a um” (Castro & Rodrigues, 2008, p.29). Na ótica de Castro & Rodrigues (2008), “à medida que o universo numérico aumenta e as suas competências de contagem se desenvolvem, as crianças vão-se tornando progressivamente mais competentes, realizando cálculos mais complexos e utilizando estratégias de contagem flexíveis e inteligentes” (p.29).

Nesta lógica de pensamento e indo ao encontro das estratégias globais delineadas, a implementação da rotina do “número do dia”, contribui não só para a aquisição do sentido e compreensão do número e comunicação matemática, como também permite que as crianças se apercebam de diversas formas de decompor um mesmo número. No sentido de facilitar os pressupostos mencionados anteriormente, a utilização de materiais manipuláveis estruturados e concretos como, o colar de contas, abaco, palhinhas, entre outros, irão, certamente, facilitar a execução de cálculos matemáticos, tornando, desta forma, as contagens

mais concretas e o sentido de número e compreensão do mesmo mais presente. Para este feito irá ser também implementado a execução de cadeias numéricas, nas quais os alunos devem realizar contagens ordenadas (progressivas e regressivas). Com o decorrer das semanas as contagens irão ter um grau de dificuldade superior, como por exemplo, contagens de 3 em 3.

Em último lugar, destaca-se o objetivo geral que está inteiramente ligado à área disciplinar de Matemática - *Desenvolver capacidade de resolução de problemas* – o mesmo foi delineado de modo a colmatar as fragilidades verificadas em observações naturalistas e na investigação qualitativa efetuada (análise dos resultados nas fichas de avaliação de Matemática). Verificaram-se, portanto, pontos críticos no que respeita à resolução de problemas que envolvem vários passos. Segundo o Programa de Matemática do Ensino Básico (2007), a resolução de problemas é vista neste problema como uma capacidade matemática fundamental, considerando-se que os alunos devem adquirir desembaraço a lidar com problemas matemáticos e também com problemas relativos a contextos do seu dia-a-dia e de outros domínios do saber. Trata-se, portanto, de ser capaz de “resolver e de formular problemas, analisando diferentes estratégias e efeitos de alterações no enunciado do problema” (p.8). Não só é um importante objetivo de aprendizagem em si mesmo, como constitui uma atividade fulcral para a aprendizagem dos diversos conceitos, representações e procedimentos matemáticos.

Seria, portanto nossa intenção promover a discussão oral nas aulas, de forma a confrontar estratégias de resolução de problemas e identificar raciocínios produzidos pelos alunos. Seria expectável que os mesmos adquirissem flexibilidade nos processos de resolução que utilizassem, evoluindo, progressivamente, de estratégias informais para estratégias formais. Segundo o Programa de Matemática do Ensino Básico (2007), os alunos muitas vezes começam por resolver os problemas recorrendo, por exemplo, a desenhos ou a palavras, mas que gradualmente, devem recorrer por exemplo a esquemas, diagramas, tabelas, gráficos ou operações, de acordo com a evolução do seu conhecimento matemático. É, nossa intenção, incentivar a participação dos alunos para que expliquem e justifiquem os seus próprios raciocínios perante situações problemáticas adversas, principalmente na rotina do problema da semana. Desta forma, a resolução de problemas não é mais do que a aplicação

de conhecimentos prévios em problemas que conduzem não só à exploração de conceitos como também à própria formulação de conjeturas.

4. METODOLOGIA: MÉTODOS E TÉCNICAS DE RECOLHA E TRATAMENTO DE DADOS

Iniciada a PES II no 1.º ciclo do ensino básico numa sala de 1.º ano de escolaridade, foi possível, nas semanas de observação, realizar a recolha e análise de dados através de diversas observações naturalistas à turma, conversas informais com a docente, uma entrevista semiestruturada à professora cooperante e um inquérito por questionário realizado aos alunos da turma.

Numa primeira instância, privilegiou-se uma recolha de dados baseada em observações naturalistas/diretas à turma, evidenciando-se os comportamentos, atitudes, rotinas diárias (realização de tarefas), participação e intervenções dos alunos nas diferentes áreas do saber. Na ótica de Ketele & Roegiers (1999), “a observação é um processo orientado por um objetivo final ou organizador do próprio processo de observação”(p.23). Com efeito, dessa observação direta decorreram as notas de campo realizadas por nós. Nessas notas, foram registados todos os momentos de aula nas diversas áreas curriculares abordadas, mencionando-se as temáticas dadas pela docente e refletindo-se sobre eventuais dificuldades e potencialidades dos alunos aquando da realização de tarefas propostas sobre um determinado conteúdo lecionado. No seu todo, as observações realizadas permitiram criar um registo mais alargado sobre as aprendizagens dos alunos. Desta forma e segundo Ketele & Roegiers (1999), “a observação é um processo cuja primeira função imediata é recolher informação sobre o objeto tido em consideração em função do objetivo organizador” (p.24). Em alguns momentos, realizou-se observações participantes, no sentido de auxiliar os alunos com mais dificuldades de aprendizagem e raciocínio, apoiando-os, por sua vez, na execução das tarefas exigidas nas diferentes áreas do saber.

No seu todo, observar não é mais do que é um processo que inclui a atenção voluntária e a inteligência, orientado por uma objetivo final ou organizador e dirigido a um objeto para recolher informações sobre ele (Ketele & Roegiers, 1999).

De forma a recolher dados mais concisos sobre os alunos, também foi feita uma análise documental de documentos disponibilizados pela docente sobre a turma na qual

intervim, podendo-se eventualmente destacar caracterização da turma, horário escolar, Plano Anual de Atividades, Grelhas de Avaliações das fichas nas diferentes áreas curriculares, entre outros.

Para além das conversas informais que foram feitas com o professor cooperante e das observações realizadas, optou-se por realizar uma entrevista semiestruturada à professora titular de turma (anexo 1, p.105). Segundo Ketele & Roegiers (1999), “a entrevista tem por objeto principal o discurso do sujeito, enquanto que a observação tem por objeto principal comportamentos observáveis” (p.25). Esta entrevista foi importante na medida em que permitiu perspetivar o trabalho da docente com a turma indo ao encontro das necessidades dos alunos, averiguar estratégias e métodos de trabalho delineados de forma a colmatar dificuldades e adequar as aprendizagens aos níveis de desempenho dos alunos consoante as dificuldades que apresentam e verificar, eventualmente, como é feita a diferenciação pedagógica da professora face à integração de alunos com necessidades educativas especiais.

Tal como menciona Petit Larousse (1988) (citado por Ketele & Roegiers, 1999), a entrevista com uma pessoa “serve para interrogar sobre os seus atos, as suas ideias, os seus projetos, quer para publicar ou difundir o seu conteúdo, quer para a utilizar para fins de análise (inquérito de opinião)” (p.18). No seu todo, esta entrevista revelou-se útil para melhor direcionar a nossa intervenção no sentido de ir ao encontro das necessidades dos alunos. Este método de recolha de dados foi selecionado para obter dados relevantes do docente, uma vez que permitiu compreender, com maior detalhe, o que é que o professor titular pensa e a forma como atua e desenvolve o ensino e aprendizagem com alunos com estas idades.

Para aferir mais alguns dados sobre os alunos de forma mais individualizada, o grupo optou por realizar ainda um inquérito por questionário aos mesmos, de maneira a averiguar os seus gostos e preferências pelas áreas curriculares e expectativas futuras que tenham já nestas idades (anexo 2, p.106 e anexo 3, p.108). Para finalizar e, no sentido de recolher dados sobre o aproveitamento dos alunos nas diferentes áreas curriculares antes da minha intervenção, ainda foi possível fazer uma análise das fichas de avaliação sumativas aplicadas no 2.º período. Foi, de facto, importante para nós na medida em que ficámos com uma noção

mais abrangente do domínio de diversos conteúdos por parte dos alunos, verificando assim os seus pontos fortes e fracos.

5. APRESENTAÇÃO FUNDAMENTADA DO PROCESSO DE INTERVENÇÃO EDUCATIVA

No plano de ação deu-se primazia às decisões tomadas no âmbito da organização e gestão do tempo, evidenciando-se as estratégias e planificações gerais dos conteúdos a abordar no decorrer da intervenção.

5.1. Princípios orientadores da ação pedagógica

5.1.1. Rotinas

Ao longo da intervenção pretendeu-se implementar rotinas nas áreas curriculares de Português, Matemática e Estudo do Meio. No que respeita à disciplina de Matemática implementou-se a rotina do “número do dia”, a rotina do “problema da semana” e a rotina “cadeia numérica”, no sentido de colmatar as fragilidades acima mencionadas: cálculo mental, resolução de problemas, sentido de número, adições e subtrações, contagens regressivas e progressivas, etc.. A rotina “número do dia” teve como objetivo levar os alunos a realizar várias decomposições para a obtenção de um mesmo número, sendo que este corresponderá ao dia do mês. Os alunos representaram um mesmo número de diferentes formas tendo por base somas e subtrações entre duas ou mais parcelas. Para a execução desta rotina, foram, numa primeira instância, distribuídas aos alunos tiras do número do dia, na qual os alunos apenas tinham de escrever o número do dia e as diversas decomposições encontradas. Posteriormente, esta rotina passou a ser realizada no caderno de escrita de modo a dar aso a novas descobertas por parte dos alunos. A rotina “problema da semana” privilegiou o desenvolvimento da capacidade de aplicar diferentes estratégias na resolução de problemas e estimular a comunicação matemática.

Os problemas da semana tiveram como intuito resolver situações da vida diária escolar e, em particular, estavam relacionados com os conteúdos das diferentes áreas curriculares. A implementação da rotina “cadeia numérica” contribuiu para a realização de contagens progressivas e regressivas de números sequenciais, podendo ser efetuadas

contagens de 2 em 2, 3 em 3, entre outras hipóteses. Esta rotina foi implementada oralmente, podendo, caso necessário, ter sido utilizada a cadeia numérica para o auxílio dos alunos nas referidas contagens. Esta rotina foi realizada pelo menos uma vez por semana.

Na disciplina de Português e remetendo para a competência leitora foi implementada a rotina “Vamos ler”, em que os alunos eram estimulados a ler livros e/ou pequenos textos e/ou frases em contexto de sala de aula, utilizando, para o efeito, a biblioteca de turma ou a caixa de textos. A rotina “Hora do conto” teve como objetivo colocar os alunos em contacto com obras literárias adequadas à idade, de forma a desenvolver a fruição estética nos alunos e a motivá-los para a leitura. Segundo o Guia de Implementação de Leitura (2011), a hora do conto “constitui um importante investimento na promoção da leitura que é vivido pelas crianças de forma prazerosa”(p.27).

Privilegiando a competência da escrita foi nossa intenção implementar a rotina do caderno de escrita diário, na qual os alunos desenvolviam a escrita de textos e/ou frases em aula e, também, a escrita livre de textos ou frases em casa. Os alunos tinham, portanto, o contacto com atividades de escrita diárias. Na implementação da rotina de ditados de palavras e de pequenos textos, os alunos realizaram ditados de modo a desenvolver a competência de escrita. Os ditados foram aplicados de forma progressiva, ou seja, inicialmente foi de palavras ou frases e estas estariam sempre no quadro, passando, posteriormente, para o ditado mágico em que os alunos visualizavam as palavras no quadro e o professor apenas apaga, por exemplo, duas delas. O professor fez o ditado de todas as palavras, permanecendo assim algumas palavras no quadro.

Na área disciplinar de Estudo Meio, foram implementadas atividades experimentais, uma vez por semana. Dispostos em pequenos grupos os alunos foram confrontados com experiências adequadas à idade dos mesmos, sendo estas auxiliadas com protocolos experimentais. Nesta linha de pensamento e, segundo Martins et al. (2007), “as tarefas de carácter prático sempre foram consideradas importantes para as crianças, sobretudo para as mais novas, como forma de potenciar o seu envolvimento físico com o mundo exterior, aspeto crucial para o desenvolvido do próprio pensamento” (p.38).

Todas estas rotinas tendiam a promover a construção de conhecimentos e eram definidas como práticas regulares de atividades e interações realizadas pelos alunos. Segundo Figueiredo (2005), “para além da organização das atividades, as rotinas possuem outras dimensões que carecem de ser referidas. É o caso do seu conteúdo” (p.3). Na opinião do autor já referido, no fundo, “elas costumam ser um fiel reflexo dos valores que regem a ação educativa nesse contexto. É através delas que permite-nos interpretar qual é a mensagem formativa da nossa intervenção educativa”(p.3). A rotina diária é um instrumento com utilidade educativa a vários níveis. É principalmente uma “estrutura organizacional pedagógica que permite que o professor promova atividades educativas diferenciadas e sistemáticas de acordo com as experiências que quiser colocar em prática” (p.3). Nesta ótica, segundo Figueiredo (2005), “uma rotina diária consistente permitirá à criança perseguir os seus interesses, fazer escolhas e tomar decisões, e resolver problemas à sua dimensão no contexto dos acontecimentos que vão surgindo” (p.4).

Tal como referido anteriormente, ao longo das semanas de intervenção, foram implementadas algumas rotinas de trabalho em algumas das áreas curriculares, tal como se pode verificar na tabela seguinte:

Tabela 2

Rotinas de trabalho a implementar no período de intervenção

Áreas curriculares	Rotinas a implementar
Português	Rotina “Vamos ler” Rotina “Hora do Conto” Rotina que envolve ditado de palavras e de pequenos textos Rotina que envolve o caderno de escrita diário (abertura do dia, escrever o nome completo, escrever letras dadas, escrita de palavras, frases e pequenos textos)
Matemática	Rotina “Número do dia” Rotina “Problema da semana” Rotina “Cadeia numérica”
Estudo do Meio	Atividade Experimental

5.1.2. Interdisciplinaridade

Foi também nossa intenção que a interdisciplinaridade fosse um dos princípios gerais de intervenção. De acordo com Pombo, Guimarães e Levy (1993), a interdisciplinaridade pressupõe experiências de ensino que visam integrar vários saberes disciplinares, implicando algum tipo de trabalho de colaboração entre duas ou mais disciplinas. Conforme os casos e os níveis de integração pretendidos, “a interdisciplinaridade pode traduzir-se num leque muito alargado de possibilidades: transposição de conceitos, terminologias, tipos de discurso e argumentação, cooperação metodológica e instrumental, transferência de conteúdos, problemas, resultados, exemplos, aplicações”(p.13).

Foi, portanto, nossa intenção fazer interdisciplinaridade com todas as áreas do saber. Dessa forma, foram planificadas semanas tendo em conta um tema/ assunto específico. Esse tema/ assunto foi o foque para o delinear de outras atividades noutras áreas curriculares, salientando-se, portanto, a semana das plantas e dos animais (classe dos peixes, mamíferos, répteis, anfíbios e aves).

5.1.3. Diferenciação Pedagógica

A diferenciação pedagógica também esteve presente na minha intervenção. Não só, mas também, por se tratar de uma turma na qual integram crianças com NEE, com adaptações no processo curricular de avaliação, diferenciar o trabalho de sala de aula tornou-se fulcral para o acompanhamento e aprendizagem de conteúdos desses alunos e de outros que, revelaram ritmos de trabalho e aprendizagem diversificados. Segundo Heacox (2006), “diferenciar significa alterar o ritmo ou o género de instrução que o professor pratica, em resposta às necessidades, aos estilos ou aos interesses dos alunos” (p.10). Para pôr em prática este conceito é essencial que o professor atenda aos vários exemplos de diversidade que compõem a sua turma, nomeadamente, as capacidades cognitivas; os estilos de aprendizagem; os fatores socioeconómicos e familiares; a disponibilidade; o ritmo de aprendizagem; as influências do género e as influências culturais/étnicas dos alunos.

Esta ideia tornou-se ainda mais relevante na medida em que desta turma fazem parte dois alunos que beneficiavam de uma diferenciação específica de todo o trabalho, sendo esta muito derivada das suas perturbações de desenvolvimento e dificuldades associadas.

Para além disso, os alunos com maiores dificuldades também beneficiaram da diferenciação de trabalho, nomeadamente, no momento de apoio ao estudo. Nesse momento, foram sugeridas tarefas adequadas aos seus ritmos de trabalho e fragilidades sentidas no decorrer das semanas. Também no momento de realização de listas de palavras e pressuposta redação de frases tendo por base as palavras sugeridas, todas as que foram sugeridas tiveram em conta as capacidades dos alunos, verificando-se que, derivado de alguns fragilidades dos demais alunos, uns foram capazes de escrever várias frases, enquanto que outros apenas conseguiram construir uma frase com a ajuda do professor.

5.2. Estratégias de Intervenção

De forma a perspetivar mais claramente as estratégias globais de intervenção a implementar nas quatro unidades curriculares interligando-as com cada objetivo geral delineado, considerou-se importante realizar a seguinte tabela:

Tabela 3

Estratégias de implementação dos objetivos gerais e respetivas áreas curriculares

Objetivos gerais	Estratégias globais			
	Português	Matemática	Estudo do Meio	Expressões
Desenvolver competências de cooperação e entreajuda.	Realização de tarefas e propostas de trabalho a pares e em pequenos grupos. Promoção e valorização de atitudes positivas na relação com outro.			
Desenvolver capacidades de cálculo mental	Matemática			
	Implementação da rotina “número do dia”. Utilização de materiais manipuláveis estruturados e não estruturados: colares de contas, abaco, palhinhas, dinheiro, entre outros. Cadeia numérica.			
Desenvolver capacidades de resolução de problemas	Matemática			
	Implementação da rotina o “problema da semana”. Esquematização de diferentes estratégias de resolução. Utilização e representações concretas e materiais manipuláveis. Resolução de situações problemáticas significativas que envolvam a representação de números.			

	Português	Matemática	Estudo do Meio	Expressões
Desenvolver a competência leitora e escrita.	Implementação da rotina “Vamos ler”. Implementação da rotina semanal a “Hora do Conto”. Implementação do caderno de escrita diário. Implementação de ditados de palavras e de pequenos textos.	Promoção da leitura de enunciados. Realização de respostas escritas a questões propostas.		

Existiram estratégias que foram desenvolvidas no decorrer da intervenção que não estavam diretamente associadas aos objetivos gerais. Referimo-nos, por exemplo, ao facto de que cada semana teve um tema geral da área curricular do Estudo do Meio, destacando-se plantas, animais (mamíferos, aves, peixes, anfíbios e reptéis) e animais em extinção. Foi, portanto, através destes grandes temas que se realizavam a maioria das atividades nas outras áreas curriculares. Mencionando, como por exemplo, a semana estipulada para os animais, na área de Português realizou-se listas de palavras de animais, leu-se *A ovelhinha preta* de Elizabeth Shaw, propôs-se a realização do projeto do animal preferido e, na área de Matemática, foi resolvido o problema da semana na qual os alunos eram confrontados com uma situação problemática que envolvia quantos copos de ração come a ovelha por semana. Como este exemplo surgiram muitos mais.

Desenvolveu-se, após a segunda semana de intervenção, um projeto no qual os alunos tinham de investigar factos sobre o seu animal preferido. Dessa forma, foram dispensadas duas aulas ao longo de duas semanas para que os alunos pudessem, por exemplo, ir à biblioteca e recolher informações pertinentes sobre o animal escolhido. Este trabalho de projeto ocupou duas das três aulas por semana de Estudo do Meio. Para além de ter sido feita a escolha e pesquisa do seu animal preferido, elaboraram-se, posteriormente, cartazes alusivos ao mesmo no qual constavam, também, as informações recolhidas. Após finalização dos cartazes, realizou-se momentos de treino de apresentação à turma, de modo a treinar a apresentação do produto final aos encarregados de educação no final do período da nossa intervenção.

Ao longo do período de intervenção, a disposição de sala de aula sofreu alterações (anexo 10, p.119), estando alunos em grupos de trabalho de 4 elementos. Esta alteração promoveu o trabalho a pares, a comunicação e a entreaajuda. Foram criados materiais de aprendizagem nas diferentes áreas curriculares indo ao encontro das opções metodológicas a aplicar e tarefas a propor. Todos esses materiais, nos quais se incluem fichas de avaliação e/ou consolidação da matéria e rotinas diárias serviram para dar resposta às necessidades dos alunos servindo, por sua vez, de suporte às aprendizagens significativas que tinham sido realizadas. A gestão do tempo foi feita de acordo com o horário previamente estruturado pela professora cooperante.

Semanalmente, foram expostas nas paredes algumas tarefas realizadas pelos alunos em todas as áreas curriculares, de forma a aumentar a autoestima dos mesmos. Para além disso, deu-se continuidade à utilização do quadro silábico exposto na sala, de forma a trabalhar a consciência fonética e a associação grafema-fonema.

6. ANÁLISE DOS RESULTADOS: AVALIAÇÃO DAS APRENDIZAGENS DOS ALUNOS

Neste capítulo será feita uma análise comparativa dos resultados de avaliação dos alunos, mais concretamente ao nível das aprendizagens, interesses e necessidades dos alunos nas diferentes áreas. Para além disso, serão evidenciadas as modalidades e funções de avaliação referentes às aprendizagens efetivas dos alunos.

6.1. Avaliação das aprendizagens dos alunos

Ao longo do período de intervenção a avaliação das aprendizagens dos alunos foi feita tendo por base três tipologias de avaliação, destacando-se, a diagnóstica, a formativa e a sumativa. É, portanto, através da avaliação que o professor compreende quais as competências e conteúdos adquiridos pelos alunos ao longo do tempo verificando, desta forma, se a sua ação pedagógica foi eficaz ou não.

Desta forma, na avaliação diagnóstica das aprendizagens dos alunos privilegiou-se os resultados das fichas de avaliação realizadas pelos alunos nas áreas curriculares de Português, Matemática e Estudo do Meio no 2.º período (anexo 8, p. 115-117), no sentido de averiguar quais as potencialidades e fragilidades da turma nos diversos conteúdos programáticos do currículo.

Posteriormente, foram realizadas avaliações formativas conduzidas de uma forma contínua e, sempre que possível, diferenciadas consoante as aprendizagens que os alunos realizavam. Essas avaliações formativas dizem, sobretudo, respeito à realização de testes de avaliação formativos da matéria abordada de modo a verificar se os alunos tiveram uma aquisição efetiva dos conteúdos transmitidos. Salientam-se, portanto, dois alunos no qual o processo de avaliação formativo das aprendizagens foi feito de forma diferente das dos restantes alunos. Antes do término das aulas, os alunos foram submetidos a uma avaliação sumativa final nas diferentes áreas do saber.

A fim de dar primazia à evolução das aprendizagens dos alunos realizar-se-á de seguida uma análise comparativa dos resultados de avaliação formativa e sumativa dos mesmos ao longo do período de intervenção. Assim, servem para a análise as observações diretas das aulas relativamente às competências sociais dos alunos e, também, os resultados obtidos nos Testes formativos e Sumativos dos alunos da turma nas áreas de Português, Matemática e Estudo do Meio. Foi, portanto, através da avaliação que nós ficámos a compreender quais as competências e conteúdos adquiridos pelos alunos ao longo da intervenção educativa verificando, desta forma, se a nossa ação pedagógica foi eficaz ou não.

6.1.1. Competências Sociais

Mediante as observações e vivências de sala de aula durante o período de intervenção, verificou-se que relativamente à realização dos trabalhos de casa, apenas um aluno não realizou os trabalhos de casa numa das vezes solicitadas; a grande maioria dos alunos executou as tarefas propostas no tempo previsto, constatando-se apenas três alunos cujo ritmo de trabalho era mais lento e, derivado disso, algumas das vezes não chegavam a executá-lo; todos os alunos seguiram as instruções que lhes eram dadas; a grande maioria da turma ouvia a professora e os colegas sem interromper, constando-se apenas um aluno que, por vezes, não o cumpria; a grande maioria da turma esperava a sua vez para falar, constatando-se apenas três alunos que não respeitavam o seu tempo de espera para participar.

Verificaram-se, desta forma, melhorias, em alguns alunos, nos vários indicadores mencionados anteriormente quando comparados com a observação inicial nas semanas que antecederam a iniciação da intervenção. Contudo, o mesmo não se sucedeu com dois dos alunos da turma. Estes, por sua vez, tiveram algumas das vezes comportamentos desajustados em sala de aula comprometendo mesmo o decorrer das aulas.

6.1.2. Português

Tal como foi mencionado acima, os alunos realizaram um teste formativo de Português e de Matemática cujos resultados dos testes estarão representados numa grelha.

Relativamente ao teste formativo de Português (anexo 13, p. 128) obtiveram-se bons desempenhos, constatando-se que 53% obtiveram a classificação Muito Bom, 42% obtiveram a classificação Bom e 5% dos alunos obtiveram a classificação Suficiente. Na perspetiva de comparar o desempenho dos alunos com o teste sumativo (anexo 8, p.115) realizado após o término das semanas de intervenção, verificou-se uma diminuição da percentagem da classificação Muito Bom de 53% para 28%; aumento da percentagem da classificação Bom de 42% para 50%; aumento da percentagem da classificação Suficiente de 5% para 11% e, por último, aumento da percentagem de classificação Insuficiente de 0% para 11% dos alunos da turma. Verificou-se, portanto, uma diminuição da média da turma de 88% obtida no teste formativo para 77% obtida no teste sumativo. Uma vez que, efetivamente, se verificaram progressos nos diversos domínios da língua nas aulas dadas, a diferença de 11% de um teste para o outro não é considerada significativa. À semelhança do teste sumativo de Matemática, este compilava todos os conteúdos programáticos dados no 3º período, exigindo, por isso, mais empenho e estudo para melhor alcançar o sucesso nas aprendizagens.

6.1.3. Matemática

No que respeita ao teste formativo de Matemática (anexo 13, p.129) os alunos da turma obtiveram classificações muito boas com uma percentagem de sucesso de 100%, verificando-se que cerca de 32% dos alunos obtiveram Bom e 68% obtiveram um desempenho Muito Bom, não se verificando nenhuma classificação insuficiente na turma. Na perspetiva de comparar o desempenho dos alunos com o teste sumativo (anexo 8, p.116) realizado após o final das semanas de intervenção, verificou-se uma diminuição da percentagem Muito Bom de 68% para 53%, manteve-se a mesma percentagem da classificação Bom de cerca de 32%; aumento da percentagem da classificação Suficiente

de 0% para 11% e, por último, um aumento da percentagem de uma classificação Insuficiente de 0% para 5% dos alunos (anexo 19, p.108). Desta forma, verificou-se uma diminuição da média da turma de 91% obtida no teste formativo para 83% obtida no teste sumativo. Esta descida da média da turma deveu-se ao facto deste último compilar todos os conteúdos programáticos abordados ao longo do 3º período e exigir empenho e estudo por parte dos alunos.

6.1.4. Estudo do Meio

Relativamente ao teste formativo de Estudo do Meio (anexo 13, p. 130) obtiveram-se bons desempenhos, constatando-se que 63% obtiveram a classificação Muito Bom, 32% obtiveram a classificação Bom e 5% dos alunos obtiveram a classificação Suficiente. Na perspetiva de comparar o desempenho dos alunos com o teste sumativo (anexo 8, p.117) realizado após o término das semanas de intervenção, verificou-se progressos nas aprendizagens tidas até então, constatando-se um aumento da percentagem da classificação Muito Bom de 63% para 89% e uma diminuição da percentagem da classificação Bom de 32% para 11% dos alunos da turma. Verificaram-se, portanto, progressos nas aprendizagens dos alunos havendo um aumento da média da turma de 90% obtida no teste formativo para 96% obtida no teste sumativo. A diferença de 6% de um teste para o outro leva a crer no facto de este último contemplar conteúdos programáticos de maior interesse e significado para os alunos, não descurando também o facto deste exigir mais empenho e estudo para a sua concretização. Refiro por exemplo, às plantas e classes de animais que foram abordadas no decorrer das semanas de intervenção.

6.1.5. Expressões

Através da observação e lecionação de aulas foi nossa intenção proporcionar aos alunos atividades que permitissem desenvolver capacidades na área das expressões artísticas, mais propriamente no conhecimento de novas técnicas e habilidades (dobragens, recorte, colagem, pintura); na área de Expressão Físico-Motora, mais concretamente na

realização de jogos lúdicos (jogo do anão e do gigante, jogo da corrente, jogo da salada de fruta), sendo que alguns deles exigiam o trabalho em equipa; e na área da Expressão Dramática, mais especificamente de dança e teatro, onde privilegiou-se o executar de movimentos, ritmos e dramatizações. Dentro das expressões mencionadas e perante as atividades realizadas verificou-se, através de observações naturalistas, que a maioria dos alunos foi capaz de realizar as dobragens (origamis) que eram solicitadas, constando-se, também, evolução no recorte e colagem e no próprio desenho e pintura.

Nos jogos realizados evidenciou-se o espírito e trabalho em equipa da grande maioria dos alunos, tendo-se destacado apenas dois dos alunos que, derivado das suas perturbações de desenvolvimento, se isolavam em algumas das atividades propostas. Por fim, nas aulas de dança e teatro verificaram-se grandes progressos no que ao movimento, ritmo e dramatizações diz respeito desde a primeira aula dada até à última. Contudo, alguns dos alunos encaravam estas aulas como uma brincadeira, manifestando por isso alguns comportamentos menos ajustados.

Desta forma e em síntese, destacam-se alguns instrumentos de avaliação utilizados que possibilitaram a avaliação de todos os alunos numa determinada competência sem um excessivo dispêndio de tempo, quer a nível da sua elaboração, quer no tratamento da informação registada.

Tabela 4

Avaliação das aprendizagens dos alunos

Avaliação	Técnicas de recolha de Avaliação	Instrumentos de recolha de dados	Tratamento de dados
Diagnóstica	Observação direta dos alunos; Conversas informais com a professora cooperante; Análise das fichas de avaliação efetuados nas diferentes áreas curriculares. Análise de documentos referentes à turma.	Notas de campo; Grelha de avaliação com os resultados das fichas de avaliação (por área disciplinar); Documentos orientadores da professora titular de turma (caracterização da turma, grelhas dos testes 2.º período etc.)	Tratamento estatístico (construção de tabelas).

Formativa	Observação direta; Intervenção nas diversas atividades; Realização dos trabalhos de casa; Realização de mini fichas de consolidação; Rotinas implementadas; Avaliação dos Testes de avaliação Formativos.	Produções dos alunos. Testes de avaliação formativos de cada área curricular.	Tratamento estatístico (construção de tabelas)
Sumativa	Avaliação dos Testes de Avaliação Sumativos do 3º Período	Testes de avaliação Sumativos de cada área curricular.	Tratamento estatístico (construção de tabelas)

6.2. Avaliação do Plano de Intervenção

Neste capítulo não se identificaram reformações do Projeto de Intervenção delineado para o período de intervenção.

7. TEMA DE INVESTIGAÇÃO

7.1. Introdução

Hoje em dia, um dos assuntos que emerge frequentemente nas escolas com os professores do ensino básico é o da indisciplina. Trata-se de um tema que preocupa não só os professores em início de carreira, mas também aqueles que já têm anos de experiência no ensino.

Com efeito, a indisciplina foi o tema escolhido para investigação, não só por, ao longo do meu percurso pedagógico, ter percebido que esta tem um grande impacto no desenvolvimento educacional dos alunos, como também porque se constitui cada vez mais uma problemática relevante e preocupante para os professores de 1.º ciclo do ensino básico. O saber gerir situações ou fenómenos de indisciplina é um tema crucial para o exercício da prática docente. A literatura sugere uma associação entre a indisciplina e as estratégias dos professores. Deste modo, a fim de prevenir situações de indisciplina, considera-se fulcral que os docentes tenham em mente a correta gestão e organização das atividades a desenvolver no ensino, com métodos adequados e ativos, posturas apropriadas, traduzindo acima de tudo domínio das situações, da planificação, organização e clareza de comunicação (Amado, 2000).

Serve, dessa forma, o seguinte enquadramento teórico para dar ênfase a esses aspetos que se consideram relevantes para práticas docentes de excelência nas escolas de hoje em dia.

7.2. Enquadramento teórico

7.2.1. Conceitos de indisciplina

A sociedade tem evoluído e sofrido mudanças com impacto nos planos pessoais, escolares e profissionais dos cidadãos. Nas escolas de hoje, por exemplo, é frequente ouvir-se professores mencionar que os alunos já não são como os dos anos passados e, por sua vez,

muitas dessas queixas estão relacionadas com a sua dificuldade em manter a ordem numa sala de aula que possibilite a aprendizagem contínua e efetiva dos alunos. Na ótica de inúmeros docentes, tem vindo a aumentar a indisciplina dos alunos. Segundo Amado (2000), trata-se, de facto de um “fenómeno complexo que, por isso, não só manifesta dos mais diversos modos e graus de intensidade como tem por detrás múltiplos fatores de ordem social, familiar, pessoal e escolar que devem ser tidos em conta”(p.5).

É certo que quando se fala em comportamentos dos alunos em contexto escolar, inevitavelmente, fala-se na indisciplina de sala de aula causada pelos mesmos. Mas se a indisciplina na escola é um fenómeno que decorre da sociedade e do seu sistema de ensino, ela é também um fenómeno essencialmente escolar, tão antigo, como a própria escola e tão inevitável como ela. A manutenção da disciplina constitui, com efeito, uma preocupação de todas as épocas.

A questão da indisciplina é, portanto, um problema que contribui para uma crescente imagem negativa de uma escola, de um aluno, podendo até atingir pais e professores dos diversos graus de ensino (Amado, 2000). Neste sentido, a indisciplina revela-se um problema atual, parecendo, portanto, ser uma realidade nas escolas do 1.º ciclo do ensino básico. Contudo, a indisciplina tem sido mais estudada em níveis de ensino correspondentes ao 2.º e 3.º ciclos do ensino básico. Estrela (1994) (citado por Silva, 2001) refere mesmo que existem estudos que atribuem maior índice de indisciplina à faixa etária correspondente ao 2.º e 3.º ciclos de ensino, alunos com idades compreendidas entre os 13 e os 17 anos, com particular incidência para os 14 e 15 anos. No entanto, Estrela (1994) (citado por Silva, 2001) reconhece a existência de problemas de indisciplina no 1.º ciclo, adiantando que, nos alunos do primeiro ciclo, as situações de indisciplina surgem mais ao nível da comunicação e da utilização do espaço.

Silva (2001) considera mesmo que os “problemas disciplinares tornam-se, assim, motivo de preocupação não só para os professores em início de carreira como também para os docentes com experiência profissional”(p.6). Com efeito, o controlo disciplinar torna-se uma das tarefas mais difíceis com que os professores se deparam, para o qual estes têm de responder prontamente e, muitas vezes, de forma inesperada. Com as transformações sociais

com que nos deparamos dia após dia, a eficácia do professor no processo de ensino e aprendizagem já não assenta apenas no plano de conhecimentos dos conteúdos programáticos, mas também ao nível da relação pedagógica que este consegue estabelecer com os alunos de forma a ter um ambiente disciplinador e propício ao crescimento emotivo e social saudável em contexto de sala de aula.

Os autores acima mencionados consideram, portanto, a indisciplina como um dos principais problemas nas escolas atuais.

Na escola, e segundo Amado & Freire (2009), os conceitos de disciplina e de indisciplina estão associados “à necessidade dos seus membros se regerem por normas e regras de conduta e de funcionamento que facilitem, quer a integração de cada pessoa no grupo-turma, na organização escolar, quer na convivência social”(p.5) decorrente de um quadro de expectativas que tornem os comportamentos previsíveis. Contudo, a indisciplina escolar não deve confundir-se com delinquência assim como também não deve confundir-se com patologia individual de ordem biopsicológica. Mesmo que as causas profundas dos demais comportamentos manifestados sejam de carácter bio-psicológico e/ou social, as causas próximas que os fazem desencadear encontram-se afigurados em fatores existentes nas próprias situações pedagógicas que se estabelecem (Silva, 1999).

Nesta lógica de pensamento, Amado (2000) considera a indisciplina na escola e na aula como “um fenómeno relacional e interativo que se concretiza no incumprimento das regras que presidem, orientam e estabelecem as condições das tarefas na aula” e, ainda, no “desrespeito de normas e valores que fundamentam o seu convívio entre pares e a relação com o professor, enquanto pessoa e autoridade”(p.6).

A Indisciplina pode ser vista como uma manifestação do contrapoder dos alunos, e as soluções terão de ser encontradas em negociações entre o professor e os alunos, resultando em acordos de trabalho que dê, por sua vez, origem a situações mais favoráveis em sala de aula (Amado, 1998).

Construir a disciplina no contexto escolar é fundamental para a criação de um clima de aula tranquilo e cooperante. A disciplina é, portanto, um processo que tem de ser encarado pelos docentes como formas de prevenir e de responder (lidar) com a indisciplina na sala de

aula. Amado (2000) centra-se neste aspeto considerando mesmo que construir a disciplina não é mais do que “formar ou educar o aluno para a autodisciplina e para a responsabilidade”, criando-se, por sua vez, um ambiente de trabalho e condições organizacionais de modo a alcançar os objetivos da escola. Numa perspetiva normativa da disciplina pode-se dizer que existem regras que são para se cumprir, enquanto que a indisciplina é um desvio a essas regras. Segundo Amado (2000) não é mais do que “lidar com o desvio e a indisciplina na sala de aula, de modo a preveni-la, corrigi-la ou puni-la” (p.8). Tanto o conceito de disciplina como o de indisciplina possuem, também, uma dimensão que os aproxima das problemáticas da cidadania, do saber estar com o outros, do respeito mútuo, da capacidade de autocontrolo que permita não pôr em causa a liberdade dos outros (Amado & Freire, 2009).

Perante todas as definições apresentadas anteriormente, poder-se-á dizer que, a indisciplina é imputada a comportamentos em virtude da perturbação que causam ao bom funcionamento da aula e, por não estarem de acordo com uma espécie de compromisso que “obriga” os alunos a cumprirem os “rituais” e a empenharem-se nas atividades propostas pelo professor (Amado & Freire, 2009).

Atendendo à diversidade de comportamentos abrangidos pelo conceito de indisciplina sabe-se, no entanto, que nem sempre existe um consenso entre os professores na designação de comportamento indisciplinado manifestado pelo aluno. Para alguns professores, determinado comportamento é considerado indisciplinado, ao passo que para outros, pode ser apenas um excesso de vitalidade por parte da criança que o manifesta. Na ótica de Magalhães (1992) (citado por Silva, 2001) o comportamento é considerado como indisciplinado, ou não, conforme o contexto em que ocorre, bem como, as perspetivas de quem o observa e de quem o adota. Desta forma, faz sentido realçar que um comportamento, num mesmo contexto, visto por pessoas diferentes, poderá ser entendido de forma diversa, tanto no seu grau de gravidade, como na sua adequação à situação.

As diferentes conotações atribuídas pelos professores a um determinado comportamento, as preocupações dos mesmos em proporcionar um ambiente de trabalho promotor do ensino e aprendizagem dos alunos, bem como a própria experiência de trabalho com crianças ditas indisciplinadas constitui o ponto de partida para procurar compreender

que tipo de comportamentos indisciplinados prevalecem nos dias de hoje. Os comportamentos indisciplinados podem assumir significados diferentes em função da pessoa (aluno ou professor) e em função do contexto em que se o aluno ou professor se insere (pode ser adequado num contexto e desadequado noutro). Nesta lógica de pensamento e contrapondo o que anteriormente foi dito, Magalhães (1992, p.18) (citado por Silva, 2001) considera mesmo que os “comportamentos disruptivos, indisciplinados ou desviantes assumem o mesmo significado e estão intimamente associados ao conceito de indisciplina” (p.11).

Com efeito, Silva (2001) refere mesmo que os comportamentos indisciplinados são encarados como mecanismos de recurso do aluno que resultam da frustração provocada por obstáculos que dificultam ou impedem a satisfação das necessidades de pertença ao grupo e de conseguir estatuto nesse mesmo grupo. São, portanto, comportamentos que violam as regras, prejudicam o processo de ensino e aprendizagem e as interações na sala de aula e na escola.

Na escola, facilmente se observa e se conclui que o comportamento de indisciplina pode ser de iniciativa de um indivíduo, de um pequeno grupo, de toda a turma ou, ainda, de um grande número de alunos dentro da turma. No seu todo, pode ser persistente ou ocasional e ter manifestações variadíssimas. Assim, quando se fala de indisciplina, mais concretamente nos comportamentos que lhe deram origem, não se fala sempre do mesmo fenómeno, mas de uma diversidade de fenómenos por detrás da mesma designação.

7.2.2. Tipologia dos comportamentos de indisciplina

Para melhor fazer referência à diversidade de comportamentos indisciplinados manifestados pelos alunos, Amado & Freire (2009) propõe uma distinção dos tipos de comportamentos baseada numa classificação que os divide em três níveis de indisciplina.

O primeiro nível de indisciplina, designado por “Desvio às regras de trabalho na aula” procura caracterizar os tipos de comportamentos que se traduzem no incumprimento de regras necessárias ao adequado desenrolar da aula. Na ótica de Amado & Freire (2009), trata-

se do “incumprimento de um conjunto de exigências instrumentais que enquadram as atividades dentro do espaço da aula, impedindo ou dificultando a obtenção dos objetivos de ensino e aprendizagem” (p.11). Sabe-se, é certo, que infração do conjunto de regras e valores que regem a conduta de sala de aula torna propício um clima de sala de aula que não é saudável nem permite a aquisição das aprendizagens inerentes no ensino. Muitas das regras destinadas a criar condições de ensino e aprendizagem fazem parte da própria cultura de escola e, após um curto período inicial de escolarização, crê-se que se encontram interiorizadas pelo aluno. Devido a esta crença, raramente são explicitadas pelo professor, a não ser no discurso ritual da aula dita de apresentação no início do ano letivo (Amado & Freire, 2009).

As regras são efetivamente necessárias e indispensáveis para alcançar os objetivos delineados para o ensino que determinado professor se propõe fazer em cada ano letivo que leciona. É, portanto, inconcebível a obtenção dos objetivos do ensino sem que haja regras. Na ótica de Amado (1998) imprescindível é que os alunos as interiorizem e por elas orientem a sua prática. Mais acrescenta que, “conseguir esta interiorização é uma das competências básicas do professor e uma condição fundamental da disciplina”(p.33). Relativamente às regras de trabalho e tendo em conta alguma variabilidade de professor para professor, existe também mais ou menos comuns e habituais que implicitamente estão destinadas a regular a vida na aula e na escola. Essas exigências têm por objeto o controlo da palavra, da relação, do corpo e do próprio tempo de execução das tarefas (Amado & Freire, 2009).

A escola, em si, cumpre a sua função formativa, proporcionando também aos alunos durante todo seu percurso escolar o contato com experiências, modelos, normas, valores e regras de caráter social que vão orientando as suas vidas e ajudando a estruturar as personalidades dos seus próprios alunos.

Contudo, não são só as regras que se constituem importantíssimas no contexto de sala de aula, de forma a proporcionar um ambiente saudável e propício à aprendizagem. Amado (1998) dá conta, também, dos valores que o professor deve procurar de forma a estabelecer uma base estruturada da vivência coletiva na aula. Quando nos referimos a valores, mencionamos mais concretamente a exigência de respeito pelo professor e colegas. O

respeito, por si só, aparece, pois, como “um eixo fulcral de exigências, normas e regras da convivência na aula” (Estrela, 1995) (citado por Amado & Freire, 2009, p.11). Para ser respeitado o professor tem de se dar ao respeito e tem de exigir esse valor nos alunos em toda a sua conduta de sala de aula. Deve-se, portanto, esperar que o respeito seja, simultaneamente, parte de uma competência cultural que o professor tenha de inculcar nos seus alunos, tornando uma exigência para o exercício do controlo sobre os alunos (Hammersley, 1976) (citado por Amado & Freire, 2009).

Na ótica de Amado & Freire (2009) o nível de infrações às regras de sala de aula, para além de “ser de maior amplitude quanto às características dos alunos que nele se implicam, e da sua maior frequência em relação aos outros tipos é, também, o tipo de comportamentos representados, pelos próprios alunos, como os menos graves”(p.19). Com efeito, quanto à gravidade das regras de trabalho de sala de aula problemas propriamente ditos, os estudos são unânimes na conclusão de que o carácter perturbador de indisciplina, provém mais da sua frequência ou recorrência do que da sua gravidade intrínseca (Amado & Freire, 2009).

Face aos constrangimentos inerentes na manifestações deste tipo de comportamentos na escola e na aula, a Indisciplina, a este nível cumpre funções fundamentais para a manutenção e sobrevivência do aluno e do grupo-turma, sendo estes aspetos que a cultura de escola deve, também, ter em conta.

Amado & Freire (2009) considera a existência de um segundo nível de indisciplina, designando-se “Indisciplina perturbadora das relações entre pares”. Neste nível de indisciplina os autores dão especial atenção ao fenómeno de violência entre pares. Muitas relações entre pares não se geram à base de conflitos. Contudo, quando ocorrem são negativos para as relações estabelecidas, pondo em causa as próprias regras de sala de aula. As relações que se estabelecem com os pares constituem, na ótica de Amado & Freire (2009), um “aspeto fundamental do desenvolvimento social emocional e sociocognitivo da criança e do adolescente, contribuindo de forma decisiva para a construção social do conhecimento, para o conhecimento de si próprio e dos outros”(p.61).

Na ótica de Estrela (2002) (citado por Amado & Freire, 2009), a percepção da indisciplina pode ter “um carácter pedagógico e criativo porque constitui um alerta para o professor que o pode ajudar a reformular o seu modo de agir” (p.62), antecipando possíveis situações de indisciplina mais gravosas.

Neste nível de indisciplina, incluem-se, também, os comportamentos perturbações das relações humanas com carácter violento. Quando nos referimos a carácter violento, está-se a fazer referência a comportamentos em que alguém tenta de forma deliberada causar dano físico ou moral a outrem, pondo em causa o uso dos seus próprios direitos (Freire, 2001) (citado por Amado & Freire, 2009).

Não se trata única e exclusivamente do próprio problema da agressividade entre pares, trata-se, também, do impacto que este tipo de comportamentos indisciplinados têm nas vidas quer daqueles que são vítimas, quer na dos agressores e, eventuais, observadores dos mesmos. Quando surge indisciplina deste nível claramente os valores postos em causa são sobretudo o respeito mútuo, também este falado noutra nível de indisciplina. Não obstante, para além do “respeito, a própria compreensão, tolerância, solidariedade, amizade, lealdade, cooperação, constituem-se valores que devem existir dentro de um turma e de uma escola” (Amado & Freire, 2009, p.63).

Amado & Freire (2009) vai mais além e refere mesmo que, de um modo geral, “os alunos apresentam uma forte consciência da necessidade de respeitar um conjunto de normas e regras que tornam possível a existência de um clima de trabalho e de boas relações humanas em cada escola e turma”(p.64).

Estudos sobre a indisciplina revelam que uma grande multiplicidade de situações relativas à agressividade entre pares, desde alunos em que a componente psicopatológica pode estar na base da explicitação do seu comportamento, está associada a problemas de concentração nas atividades escolar e de insucesso escolar.

No seu todo, o fator clima de escola revela-se de extrema importância para, efetivamente, prevalecer uma ação mais preventiva e proporcionar uma intervenção mais eficaz face a problemas de indisciplina em geral e, à agressão entre pares, em particular. Com efeito, mais do que realçar o aspeto do clima de escola “é importante sublinhar a partilha de

atitudes, crenças, valores e práticas, resultantes de processos de colaboração e de diálogo dentro da organização escolar” (Amado & Freire, 2009, p.82).

Mais se sabe que, embora este tipo de comportamentos ocorra cada vez mais no contexto escolar, este não tem uma função de caráter pedagógico. Muitos destes comportamentos não visam pôr em causa o professor ou o processo de ensino e aprendizagem, já que na maioria dos casos ocorrem noutros espaços que não a sala de aula e na própria ausência do professor.

De modo a contemplar os três níveis de indisciplina propostos por Amado & Freire (2009) surge, então, o terceiro nível designado de “Problemas da relação professor-aluno”. Neste nível de indisciplina os autores pretendem incluir comportamentos que, para além de por em causa as condições de trabalho e as regras que as definem, manifestam desrespeito pelo professor pondo em causa a sua dignidade e autoridade enquanto docente. Dizem sobretudo respeito a comportamentos como agressões físicas a professores, ameaças e insultos, réplicas à ação disciplinadora, obscenidades e atentados ao poder e desobediência. De acordo com Amado & Freire (2009) tratam-se de “comportamentos desrespeitosos, agressivos, ofensivos, de desafio e de desdém pelas normas e exigências da escola” (p.88). No conjunto dos comportamentos mencionados anteriormente, os atos que se podem considerar verdadeiramente violentos (agressões, insultos e danos materiais) são apenas uma parte dos comportamentos deste nível, ao passo que as réplicas à ação disciplinadora e a desobediência surgem como os comportamentos mais representados pelos alunos no contexto escolar.

Contudo, em investigações verifica-se que os comportamentos deste nível ocorrem com menos frequência do que os mencionados noutros níveis. Segundo estudo de Amado (1998) verifica-se de preferência com alunos mais velhos (13-15 anos) e, na sua maioria, com um historial mais ou menos longo de repetências e, em muitos casos, com problemas de ordem pessoal e familiar que escapam, inevitavelmente, à responsabilidade da escola e dos professores.

Para além disso, constata-se, também, que comportamentos deste nível são mais frequentes numas escolas do que noutras e que, por sua vez, acontecem mais com

determinados professores (permissivos ou autoritários) do que com outros (assertivos, mas compreensivos e interessados pelos alunos). Nesta lógica de pensamento e na perspectiva de Amado (1998) (citado por Amado & Freire, 2009) este tipo de comportamentos, para se verificar, exige certas particularidades no que respeita ao professor-vítima e ao aluno provocador, destacando mesmo os “professores com fraca assertividade e os alunos com problemas que ultrapassam a esfera da responsabilidade da escola e do professor (perturbações psicológicas, stress, frustração)” (p.124).

7.2.3. Fatores associados à indisciplina

Uma vez categorizados os comportamentos tendo em conta a classificação proposta por Amado (1998), perante a existência de incidentes de indisciplina que contemplam cada um dos níveis abordados anteriormente, deve-se, portanto, admitir a ocorrência de fatores subjacentes à manifestação destes comportamentos por parte dos alunos. Sendo a indisciplina um fenómeno complexo contribuem, portanto, um conjunto de fatores que interagem e se influenciam mutuamente. Relativamente a este aspeto não existe uma conformidade de opiniões entre diversos autores no que aos fatores diz respeito.

No seu todo, diferentes fatores de indisciplina podem estar centrados nos professores, nos alunos ou na própria organização escolar. Na perspectiva de Silva (1999), contribuem para a indisciplina três ordens de fatores, sendo eles os relativos a aspetos relacionados com a organização das escolas, incluindo o clima da escola e o tipo de regime disciplina adotado; os fatores relacionados com os alunos, mais concretamente, a idade, as capacidades dos alunos (inteligência, criatividade, estilos cognitivos, linguagem) e experiências anteriores; e, por fim, os fatores relativos aos professores, destacando-se a sua personalidade e forma de estar, atuação e competências de gestão de sala de aula.

Fatores relacionados com os alunos

Na perspectiva de Afonso, Amado e Jesus (1999), estes admitem a existência de fatores sociogénicos, caracterizados por influências sociais, culturais e familiares; e biopsicogénicos,

caracterizados pelas patologias diversas, depressões, autoconceito negativo e o próprio desinteresse dos alunos. Para além destes acentuam, também, os fatores escolares ou pedagógicos, invocando os que remetem para a ordem organizativa e a própria tipologia de gestão da escola. Na ótica dos referidos autores, sabe-se como é importante que, para que as coisas corram bem, “a existência de democraticidade e de partilha de responsabilidades” o que, de todo, “implica uma cultura de diálogo, de comunicação, de ajuda mútua entre os professores e uma ação concertada entre eles e os alunos”(p.26). Mais acrescentam que os fatores mais acentuados dos alunos são, nomeadamente, os fatores relacionais cujo peso se faz notar, essencialmente no interior da sala de aula.

Amado & Freire (2009) consideram a existência de fatores de ordem individual (atrasos no desenvolvimento moral, autoconceito negativo e baixa autoestima, desinteresse, projetos de vida em que a escolarização assume pouco valor e o insucesso escolar). Na opinião destes autores, estes decorrem da experiência de interações traumatizantes na história de vida do aluno e, estão, fortemente determinantes do seu desinteresse (Amado & Freire, 2009). O desinteresse carece uma atenção especial na medida em que as suas consequências são variadas e enormes ao nível da interação do aluno na aula. Entre os traços mais frequentes de alunos desinteressados e de acordo com a investigação de Mata (2000) e Almeida e Santos (1990) (citado por Amado & Freire, 2009), está “o autoconceito negativo, a experiência traumática do insucesso escolar e um projeto de vida em que a escolarização parece ter pouco significado”(p.99). Fortemente associado ao projeto de vida estão os problemas de autoconceito e do próprio insucesso escolar do aluno. No seu todo, os alunos ditos mais problemáticos caracterizam-se por um projeto de vida alheio às exigências e propostas das escolas que integram. A origem deste autoconceito negativo está, sobretudo, nas relações e interações do aluno com o seu meio ao longo da sua vida.

Contudo, sabe-se que muitos dos problemas de indisciplina nas escolas de hoje estão associados às próprias individualidades do aluno, isto é, mais concretamente aos problemas psicopatológicos que apresentam. Cabe, portanto, aos docentes distinguir quando a indisciplina tem essa raiz verdadeiramente patológica de outros tipos de indisciplina cuja razão de ser pode estar associada à resistência a normas e valores, adotando, por isso, os

comportamentos indisciplinados. Para além deste aspeto, existe ainda as dificuldades de aprendizagem dos alunos em causa. Estas são intrínsecas ao indivíduo e, podem manifestar-se ao longo da sua vida. Derivado destas dificuldades muitos são os casos em que se desinteressam e se desmotivam das atividades propostas, partindo, por sua vez, para a manifestação dos comportamentos indisciplinados em sala de aula.

Fazendo referência aos fatores familiares considerados por Amado & Freire (2009), estes são da opinião de que os comportamentos indisciplinados manifestados pelos alunos podem ser “sintoma de problemas relacionados com a dinâmica afetiva no seio do agregado familiar e de desarticulação entre os objetivos, valores e práticas da escola e família”(p.109). Diversos estudos sugerem que a existência de uma atmosfera negativa na família, gerada por conflitos entre os membros, interações confusas, maus-tratos, estilos de autoridade e de comunicação desajustados, psicopatologias, alcoolismo, entre outros, constituem fatores fortemente associados ao insucesso escolar dos filhos e aos seus comportamentos antissociais e indisciplinados no contexto escolar (Amado & Freire, 2009). No seu todo, o ambiente familiar é sempre elo propiciador e determinante na socialização da criança com outros e com o mundo onde se insere.

Relativamente aos fatores sociais de que os autores acima mencionados fazem referência, estes consideram que para além dos efeitos das relações familiares problemáticas, sobre muito deles também recai efeitos de políticas sociais e económicas promotoras da exclusão (Amado & Freire, 2009). Quando se remete para fatores sociais, inevitavelmente, fala-se das diferenças relacionais de providencial social dos próprios alunos. Segundo Silva (1999), alunos de meios socialmente desfavoráveis tendem a ter um autoconceito relativamente a tarefas mais baixo e a integram grupos de alunos com menores capacidades de aprendizagem.

Fatores relacionados com os professores

Na ótica de Afonso, Amado e Jesus (1999) os fatores relacionais entre alunos tem a ver com três dimensões importantes: a comunicação e motivação para os conteúdos, o clima relacional e a própria ética da gestão pedagógica. Relativamente à primeira dimensão, os

autores dizem sobretudo respeito às estratégias didáticas e métodos de ensino empregues, à estruturação e distribuição da comunicação na aula, ao próprio ritmo da comunicação, ao modo como se gere a passagem de uma fase da aula para outra e à própria administração do espaço de sala de aula (Afonso, Amado e Jesus, 1999). Relativamente à dimensão que diz respeito ao clima relacional, estes autores consideram a importante e necessário o estabelecimento de regras e valores capazes de culminar e reger um bom clima relacional entre alunos e professor. E, por fim, na dimensão ética da gestão pedagógica fazem referência aos mecanismos avaliativos de escola e da aula que, no seu todo, podem estar na base de fortes emoções negativas (tristeza, desvalorização, humilhação, aborrecimento, sentimento de que se é injustiçado), facilmente associados a pensamentos e ações que podem passar por atos indisciplinados (Afonso, Amado e Jesus, 1999).

Amado & Freire (2009) mencionam os fatores pedagógicos que estão encadeados aos fatores anteriormente ditos por se refletirem no quotidiano da vida escolar. Sob o ponto de vista pedagógico, admite-se que, as “crianças que reagem negativamente à escola, na sequência da deterioração do seu meio familiar, não o fazem senão porque o seu meio escolar não faz senão agravar e ampliar os seus problemas sociais” (Johnson e Bany, 1974, p.22) (citado por Amado & Freire, 2009, p.114).

Nesta dimensão pedagógica, os alunos tendem a sentir-se vítimas de injustiça e de incompreensão, sobretudo se um professor, sob influência de expectativas negativas, interage menos vezes com eles, usando maior severidade na avaliação e atuação disciplinar (Amado, 1998). É, de facto, importante proporcionar uma “vida” na sala de aula capaz de se verificar comunicações, atividades, tempos partilhados, reflexões, ordens, explicações e exposições, para além de deverem ser observáveis, deverão também ser elo fulcral no ensino pedagógico das escolas de hoje. Amado & Freire (2009) refere mesmo que existe um mundo simbólico, profundo e invisível constituído por fenómenos como expectativas, representações, intenções, emoções, afetos e, também, interpretações que alunos e professores fazem, constantemente, dos comportamentos, das palavras e das atitudes uns dos outros na sala de aula.

7.2.4. Prevenção da indisciplina

Não existem receitas para intervir em situações ou fenómenos de Indisciplina, pois cada caso é um caso. Cabe, portanto, ao professor mobilizar, em cada situação que se depara, a capacidade de diagnóstico, de bom senso, de reflexão e competência pedagógica, não descurando a sua articulação com a sua filosofia de educação e o quadro de referências oferecido pela própria escola em que trabalha. Só assim, encontrará soluções adequadas para prevenir problemas de sala de aula.

Com efeito, muitos professores recorrem a estratégias de prevenção no sentido de evitar a ocorrência de determinados comportamentos indisciplinados no contexto de sala de aula. Nesta lógica de pensamento, Amado & Freire (2009) identificam três frentes de ação da escola para a prevenção da Indisciplina, destacando: a prevenção primária, a prevenção secundária e a prevenção terciária.

Toda a prevenção é necessária. Esta constitui uma ação preventiva do insucesso, de desmotivação e do abandono escolar e de fenómenos de carácter social que, inevitavelmente, influenciam os alunos. A prevenção relativamente a qualquer fenómeno corresponde ao conjunto de ações que atuam por antecipação face a esse mesmo fenómeno (Amado & Freire, 2009).

Existe um conjunto de estratégias e de práticas de ensino que estão ao alcance do professor e que podem, efetivamente, precaver situações de indisciplina no contexto de sala de aula. Muitas dessas estratégias não só previnem como inteiramente tentam estimular nos alunos a vontade de aprender mais, estabelecendo-se uma boa comunicação interpessoal, a cooperação e a coesão do grupo-turma (Amado & Freire, 2009).

De acordo com Amado (2000) prevenir a indisciplina não é mais do que “organizar as situações de aula, de gerir as atividades e de dar expressão a um conjunto de atitudes relacionais, de tal modo que se afastem ou anulem os fatores de perturbação e desvio”(p.9). Neste sentido, prevenir a indisciplina está, numa primeira instância, ao alcance do professor, na organização que cria da sua própria aula. Torna-se, deste modo, importante que este tenha uma adequada planificação das atividades que pretende desenvolver nas aulas. É, de todo,

fulcral ter em mente a correta gestão e organização das atividades de ensino, com métodos adequados e ativos, posturas apropriadas, traduzindo acima de tudo domínio das situações, da planificação, organização e clareza de comunicação (Amado, 2000). Nesta lógica de pensamento, Amado & Freire (2009) vão mais além mencionando mesmo que a diversidade pedagógica é deveras importante. Esta deve existir, tanto na seleção de conteúdos e de desenvolvimento de competências, como na variedade de atividades e situações de aprendizagem, sendo, portanto crucial para o desenvolver de um ensino de qualidade.

A definição de regras e sua conseqüente negociação nos primeiros dias de aula é fundamental para o sentido de prevenção de que aqui se fala. Ao estabelecer de forma clara, com os alunos da turma, as regras básicas que vão ao encontro de valores como o respeito pelo outro e a solidariedade, ao utilizar oportuna e adequadamente o reforço de comportamentos desejáveis no momento certo, e finalmente usar, quando tal se justifique, as sanções consideradas justas e apropriadas, o professor está, de todo, a contribuir decisivamente para a prevenção de situações não desejáveis (Amado & Freire, 2009). A necessidade de se construir um ambiente propício à “existência de regras de trabalho e de convívio, acompanhada por efetiva firmeza e coerência na exigência e na sua aplicação por parte do docente”(p.10), é indispensável no ensino de hoje em dia (Amado,2000).

Não basta definir regras é necessário ir mais além disso. É preciso haver um envolvimento da turma na definição e negociação de um conjunto limitado e consensual de regras claras, explícitas e funcionais. Só assim, resultará, certamente, numa melhor aceitação das mesmas por parte dos alunos. Como estratégia de realização periódica, Amado & Freire (2009) mencionam a implementação de assembleias de turma sob a orientação do professor, de modo a averiguar se as regras foram cumpridas e estabelecer planos de mudança para os alunos que resistem às normas, regras e valores adotando comportamentos indisciplinados em sala de aula. É nas assembleias de turma que “se identificam os problemas e se identificam as soluções para os ultrapassar”(p. 137).

Amado & Freire (2009) consideram ainda como estratégia de prevenção o trabalho cooperativo em sala de aula. Segundo estes autores, a aprendizagem cooperativa reflete-se no desenvolvimento de relações mais amigáveis entre o grupo-turma com alunos de

diferentes origens étnicas e com alunos com diferentes dificuldades de aprendizagem. É, portanto, necessário promover a ajuda e cooperação. No seu todo, “a promoção de um clima amistoso entre alunos é extraordinariamente importante para o clima da escola em geral e, em particular, para a prevenção de situações de agressividade e de maus-tratos entre alunos” (p.144). Para além disso, a existência de um clima de abertura ao aluno que se caracteriza pela responsabilização de todos os protagonistas da aula, torna-se uma estratégia plausível de ser aplicada, na medida em que acentua o domínio dos valores e das atitudes, mais concretamente nos sentimentos de mútuo respeito, confiança e desvelo (Amado, 2000).

Já numa intervenção direcionada para uma prevenção secundária dá-se especial ênfase a todo o conjunto de ações do professor na turma ou da escola em geral que constituem respostas corretivas e formativas aos comportamentos e atitudes perturbadoras do bom funcionamento do grupo ou da turma (Amado & Freire, 2009). Numa primeira instância, estes autores fazem referência à importância da disciplina dos alunos. Esta, segundo Estrela (1986) (citado por Amado & Freire, 2009) corresponde a um conjunto de processos que conduzem à criação da disciplina, compreendendo quer uma forma exterior de ordem, quer uma forma interiorizada de aceitação da regra. Tal como as conceções de disciplina e indisciplina são sempre relativas a um determinado contexto, também a interpretação dos procedimentos de disciplina dependem das finalidades e dos significados que lhes atribui quem os aplica, não descurando as leituras e interpretações que podem ser feitas por aqueles que os observam direta ou indiretamente.

Dentro deste grupo da prevenção secundária, salienta-se também a mediação de conflitos. Alguns deles, quer pessoais quer interpessoais têm resultados muito positivos: “aumentam o rendimento escolar, a motivação para aprender, o desenvolvimento cognitivo em geral e podem ser enriquecedoras das relações interpessoais, da construção da identidade pessoal, do desenvolvimento do poder pessoal e a capacidade de ser flexível face à diferença” (Amado & Freire, 2009, p.154). O problema não está no conflito em si, mas na sua má gestão e na tendência para reprimir, suprimir ou ignorar os conflitos. Este aspeto, pode, de facto, ser um contributo importante para a ocorrência de relações interpessoais tensas e difíceis e

mesmo de agressividade e violência nas escolas (Johnson & Johnson, 1995) (citado por Amado & Freire, 2009).

A ação direta do professor face a situações particulares de conflitos e maus-tratos entre iguais deve ser decisiva e efetuada de forma a criar um clima positivo, estimulante e amigável. Uma relação de valorização pessoal torna-se facilitadora da aplicação de um processo de aprendizagem de regras, que aqui nestas situações são, por norma, transgredidas. Nesta lógica de pensamento, é importante valorizar os aspetos positivos no aluno, reforçando os comportamentos adequados, elogiando-os sempre que possível e interessando-se por eles, de forma a que ele desenvolva um autoconceito favorável. Tal como afirma Duarte (1998), “se o aluno é marginalizado, agredido emocionalmente e sente que não terá nunca sucesso, resta-lhe a indisciplina como forma de salvar a face”(p.42). Nestas situações pontuais, Amado & Freire (2009) são da opinião que quando se combina o uso de recompensas pelas ações positivas com o uso de sanções consistentes pelo comportamento agressivo, violador de regras, resulta um melhor efeito dissuasor. O professor, nestas situações específicas de indisciplina, deve, de imediato, agir de forma a ter uma conversa séria com os intervenientes dos conflitos e/ou maus-tratos entre iguais. De acordo com Amado & Freire (2009), o professor deve, por um lado, fazer passar uma mensagem clara de que o comportamento agressivo não é tolerado e, por outro lado, estar precavido de que o agressor vai desvalorizar a sua ação e exagerar os papéis desempenhados pelos outros, designadamente a vítima.

Outro aspeto inerente numa intervenção secundária está, claro, a procura de uma relação próxima com todo os alunos da turma. A confiança mútua entre aluno e professor e a aproximação afetiva entre ambos deve estar presente na relação pedagógica que se estabelece entre ambos. Woods (1990b, p.50) (citado por Amado,2000) refere mesmo que “a responsabilização juntamente com um clima de confiança e de abertura, constituem o caminho de «revalorizar o trabalho e de humanizar a pedagogia»”(p.20). Deve-se, portanto, estabelecer uma relação pedagógica interativa capaz de surtir efeitos positivos no envolvimento dos alunos com o professor, criando-se ambiente propícios ao diálogo e confiança entre ambos.

Neste domínio saliento ainda um outro aspeto que atua na prevenção da disciplina. Este diz respeito ao recurso, por parte do docente, de uma estratégia preventiva que reside na transição entre atividades efetuada de forma a evitar tempos em que os alunos estão desocupados. É, obvio que não se deve ser rotineiro, mas deve-se, sim, procurar estar atento aos momentos de transição de uma aula para outra, devendo-se atender a todos os alunos, variar as atividades e, eventualmente, delegar certas responsabilidades em alunos de modo a que estes já não se encontrem desocupados. Aqui, coloca-se, inevitavelmente, o problema do controlo dos alunos que, terminando determinadas atividades, ficam desocupados (Amado & Freire, 2009).

De forma a contemplar a Prevenção terciária defendida por Amado & Freire (2009), os autores defendem que, por vezes mais numas escolas do que em outras, existem alunos que obstinadamente apresentam comportamentos de indisciplina profundamente perturbadores tanto para o clima social da escola como para o próprio ambiente de aprendizagem na turma. “É, portanto, para estes que se deve dirigir uma prevenção terciária, caracteristicamente uma intervenção destinada a casos persistentes” (p.162).

Mais do que procurar explicações para um comportamento indisciplinado de que o aluno insiste em persistir é preciso conhecer os tais aspetos positivos de que se pode tirar partido para ajudar o aluno. Nesta lógica de ideias e de acordo com Carita e Fernandes (1997, p.47) (citado por Duarte, 1998), “o conhecimento do aluno, das suas necessidades, sentimentos, opiniões ou características pessoais é um importante instrumento de prevenção dos problemas”(p.42), pois, dado o clima de maior proximidade que essa relação propicia, permite prever não só os problemas como as próprias respostas e soluções mais ajustadas ao aluno.

Estas crianças que resistem sistematicamente às normas e valores e adotam os comportamentos indisciplinados têm, muitas vezes, as suas vidas marcadas pelo insucesso escolar ou não e pouca autoestima, lidando frequentemente com a ideia de que os próprios adultos pouco esperam deles. Nestes casos, e segundo Amado & Freire (2009) deve-se, acima de tudo, “apostar na sua capacidade de aprendizagem e no seu sucesso escolar, tanto sempre contraria as expetativas negativas dos alunos”(p.163). Na ótica destes autores, a mudança das

práticas nesta frente de intervenção exige um papel pró-ativo e inclusivo da escola através do desenvolvimento de políticas educativas locais que, em articulação com as famílias e as comunidades, deem repostas adequadas aos alunos que de uma forma sistemática apresentam problemas de violência ou mesmo de indisciplina (Amado & Freire, 2009). O trabalho de colaboração das escolas com outras instituições é aqui muito importante, na medida em que a escola por si só não está devidamente apetrechada de recursos humanos capazes de dar resposta aos problemas persistentes de indisciplina. Deve, sim, estar preparada tendo em conta o apoio de instituições e seus membros (professores, assistentes sociais, psicólogos) para diagnosticar as situações, sabendo-as distinguir dos demais comportamentos que são ocasionais.

7.2.5. Estratégias de resposta face à indisciplina

Após ter-se dado ênfase às estratégias de prevenção plausíveis de serem aplicadas no contexto de sala de aula de forma a conseguir prevenir determinadas situações de indisciplina, sabe-se, também, que nem sempre essas estratégias evitam os comportamentos indisciplinados dos alunos. Dessa forma, o docente poderá recorrer de estratégias de resposta capazes de serem aplicadas perante situações ou fenómenos inesperados.

Neste campo das estratégias de resposta, Amado (2000) começa destacar a tentativa de resolução de problemas indisciplinados através do estabelecimento de algumas formas de diálogo com os alunos em situações que já não são as de prevenir mas as de corrigir. O diálogo com os alunos envolvidos é, assim, uma estratégia na qual não só prevalecem as bases pessoais do poder do professor, como também, as bases de poder normativo (o apelo às regras) ou a partilha de poderes com os alunos (Amado, 2000). Esta aproximação entre aluno e professor de forma a estabelecer-se um diálogo pode ser uma prática adotada do sentido de resolver situações de indisciplina nas escolas (Silva, 2001).

O elogio, o aplauso imediato, o prémio do bom comportamento são também estratégias possíveis que Amado (2000) salienta. Segundo este, trata-se de medidas, muito bem aceites pelos alunos, que reconhecem o seu valor e eficácia perante um comportamento

adequado que tenham manifestado. A negociação é, também, um modo referido pelo autor capaz de ser utilizado com o objetivo de um determinado comportamento conflituoso não alcançar maior desenvolvimento, “convidando os alunos a expressarem os seus pontos de vista e a trabalhar no sentido de se estabelecer/construir um acordo de trabalho” (p.41). Já os contratos de mudança também são visto na perspectiva deste autor como uma forma possível de responder a este tipo de fenómenos. Nos casos de situações de indisciplina, estes “devem pressupor o diálogo, a persuasão e o acordo do aluno ou alunos no que respeita à vontade de mudar, na definição do que mudar, em que sentido mudar e como autoavaliar essa mudança” (p.41). Sampaio (1996) (citado por Silva, 2001) defende mesmo que se deve discutir a indisciplina na sala de aula ou promover um diálogo reservado com aluno ou alunos envolvidos, advertindo-os para que alterem o seu comportamento e, ao mesmo tempo, estabelecendo-se prazos para que tal aconteça. É, portanto, uma forma de se estimular o aparecimento de comportamentos desejados nos alunos.

Sabe-se que, cada vez mais, os docentes recorrem de outras formas de intervir face a situações de indisciplina. Refiro-me, por exemplo, a estratégias de resposta que dizem respeito à expulsão de alunos da sala de aula, à realização de recados na caderneta para os Encarregados de Educação e participações aos alunos envolvidos. Todas são recurso dos docentes das escolas de hoje, talvez por considerarem uma estratégia simples e de fácil execução e perda de tempo em sala de aula. De acordo com Amado (2000) a expulsão de sala pode ser uma medida passível de ser usada pelo professor, embora não como medida educativa, mas cautelar e, ainda, a suspensão da frequência até dez dias, a transferência e a expulsão da escola.

Para além destas, também poderão ser utilizadas estratégias de repostas sob a forma de castigo aos alunos envolvidos. Nizet e Hiernax (s.d.) (citado por Silva, 2001) consideram que os castigos são formas de agir do professor na sequência de atos indisciplinados. Amado (2000) refere mesmo que a atribuição de um castigo tem, porém, como intenção prioritária, dar ao aluno uma oportunidade de vir ainda a cumprir os objetivos propostas da aula, reorientado o seu comportamento para parâmetros desejáveis (mudar de lugar, dar uma tarefa

para ir cumprir noutra espaço, reparar danos físicos ou morais de outrem) ou criando condições para essa reorientação (recorrendo a outras instâncias como o Conselho Diretivo).

Contrapondo o que foi dito anteriormente, Carita e Fernandes (1997) (citado por Silva, 2001) refere mesmo que o castigo pode trazer consequências indesejadas na medida em que “pode aumentar a frequência e o grau de nocividade dos atos e atitudes disruptivas”(p.32). Mais acrescenta que estes facto sucede-se porque, “para os alunos que nada têm a perder por já estarem reprovados e/ou rotulados, o castigo não é punitivo, podendo até ser uma distração ou um prazer”(p.32).

Para finalizar outra das estratégias de resposta utilizadas pelos docentes no ensino diz respeito às recorrentes ameaças (de contactar com o Enc. de educação, de não ter intervalos, etc.). Este ato, muitas das vezes, pode determinar o ambiente na turma se for sistematicamente utilizado como recurso, podendo até influenciar quer o comportamento dos alunos quer as suas próprias aprendizagens. Na perspetiva de Amado (2000) na prática quotidiana, as ameaças expressam-se de formas muito variadas, com cargas emotivas desiguais, desde o simples aviso verbal ou não-verbal até às formas afetivamente mais intensas, do tipo militar, podendo até atingir o carácter de alguma penalização. Sabe-se, também, que embora a maioria se concretize numa expressão verbal, “estes procedimentos variam consoante a mensagem explícita e implícita que contêm e em função das interpretações contextualizadas que possam ser feitas pelos seus destinatários (aluno, grupo ou turma) ” (p.42). Segundo estudo de Kounin (1977, p.29) (citado por Amado, 2000) este defende que nos alunos que não são alvo direto das ameaças gera-se o efeito de onda, isto é, “efeito positivo e de aprovação em turmas altamente motivadas e, negativo em turmas menos motivadas e que interpretem a medida como inadequada e injusta” (p.43).

Contudo, nunca se deve ignorar o comportamento indisciplinado. O professor deve, sim, intervir de imediato perante o comportamento de forma a liderar o momento e tentar encontrar soluções/estratégias adequadas ao momento, à situação, ao contexto e ao aluno. Silva (2001) vai mais além e refere mesmo que os professores intervêm na indisciplina dos alunos de diferentes formas e que, por sua vez, “podem variar em função da gravidade do ato indisciplinado, das expetativas que tem a respeito dos seus alunos, das normas da escola e do

contexto em que ocorre”(p.35). No seu todo, cada professor tende a utilizar estratégias diferentes de acordo com o seu estilo próprio de ensino e dos princípios que regem uma determinada escola onde trabalham.

7.3. Metodologia: Métodos e técnicas de recolha e tratamento de dados

Após uma cuidada revisão de literatura sobre a problemática da indisciplina parece evidente que esta constitui, de facto, uma inquietação e preocupação dos professores na gestão de sala de aula. Todas as situações ou fenómenos associados visam ter repercussões na própria dinâmica de sala de aula e no ensino e aprendizagem das próprias crianças.

Para este estudo consideraram-se como objetivos fulcrais de investigação as conceções dos professores no identificar de um turma disciplinada ou indisciplinada, a perceção da gravidade de diferentes tipos de comportamentos indisciplinados, a frequência de uso de estratégias de prevenção e de resposta por parte dos docentes e a eficácia das estratégias de prevenção e de resposta no contexto de sala de aula. Tendo em conta os objetivos de estudo mencionados construiu-se um inquérito por questionário de forma a ir ao encontro dos mesmos e conseguir obter respostas perante as conceções e práticas dos docentes no 1.º ciclo.

A metodologia de investigação seguida neste estudo baseou-se numa abordagem de natureza quantitativa, tendo por base a recolha de dados obtida na aplicação do inquérito por questionário a oitenta professores do 1.º ciclo do ensino básico de vários agrupamentos de escolas de norte a sul do país. Com a finalidade de comprovar e precisar o estudo aqui desenvolvido optou-se como técnica de recolha e análise de dados a elaboração de um inquérito por questionário, junto dos que mais sentem a indisciplina de hoje, os professores de 1.º ciclo. O inquérito por questionário constitui a técnica de recolha de informação utilizada no âmbito da investigação, permitindo não só o tratamento quantitativo das informações como também o próprio trabalho estatístico dos resultados. Para Quivy e Campenhoudt (1998), um dos principais objetivos desta técnica de recolha de dados é a possibilidade de

“análise de um fenómeno social que se julga poder apreender melhor a partir de informações relativas aos indivíduos da população em questão” (p.193).

As vantagens desta técnica de recolha de dados estão diretamente relacionadas com a possibilidade de quantificar uma multiplicidade de dados que permitem proceder a diversas análises comparativas e de poder ser aplicado a um grande número de intervenientes, aumentando, por sua vez, as possibilidades da sua representatividade (Quivy e Campenhoudt, 1998). Outro aspeto que se considera relevante recai na rapidez de recolha de informação, na garantia de anonimato que facilita a autenticidade das respostas, assim como a escolha pelo inquirido da hora mais adequada para o seu preenchimento. Como desvantagens desta técnica, Afonso (2006), aponta o facto deste não garantir que a maioria das pessoas o devolvam devidamente preenchido, implicando por isso, uma diminuição da representatividade da amostra. Além disso, as questões propostas poderão ser interpretadas de diferentes formas pelos inquiridos, originando, portanto, resultados bastante críticos em relação à sua objetividade.

A construção do inquérito por questionário teve por base pesquisas bibliográficas e estudos de investigação sobre a indisciplina. Relativamente à estrutura do questionário (anexo 11, p.120) este é constituído por quatro partes, 10 questões, distribuídas ao longo de três páginas. Na primeira parte, apresentámos quatro questões que tinham não só como objetivo caracterizar a amostra, fazendo alusão ao género, aos anos de experiência como docente, como também, verificar se a turma que lecionava no presente ano letivo era disciplinada ou indisciplina e que comportamentos indisciplinados eram manifestados pelos alunos da turma. A segunda parte diz respeito à gravidade dos comportamentos indisciplinados tendo em conta a experiência enquanto docente e, por sua vez, referir as principais causas que estão na base dos comportamentos indisciplinados manifestados pelos alunos. A terceira parte está relacionada com as estratégias de prevenção da indisciplina e engloba duas questões: uma referente à frequência com que recorre às estratégias de prevenção mencionadas e outra referente ao seu grau de eficácia no ensino. Por fim, surge ainda uma quarta parte, cujo tema recai nas estratégias de resposta, abrangendo duas questões

essenciais: uma referente à frequência com que recorre às estratégias de resposta e outra referente ao grau de eficácia das mesmas no ensino.

Numa primeira fase, realizou-se um pré-teste do inquérito por questionário que elaborámos tendo sido entregue a um pequeno grupo de professores para que estes se pronunciassem acerca da organização, estruturação, clareza e pertinência das questões apresentadas. A partir de algumas apreciações, reformulámos e adaptámos este pré-teste aos objetivos da investigação assim como ao público a que se destinava. Para se proceder à investigação dentro do Agrupamento de Escolas onde me encontrava a realizar a prática pedagógica, numa primeira abordagem, comecei por ir a cada sala de ensino e distribuir o questionário à docente da mesma. Uma das docentes da escola, bem como a minha professora cooperante, desde logo se disponibilizaram para divulgar e distribuir o meu questionário numa reunião de departamento onde iriam estar presentes inúmeros docentes do agrupamento. Foi, de facto, uma forma de divulgar o questionário a um maior número de docentes, contribuindo, assim, para uma maior amostra para o estudo e veracidade das respostas. Assim, conseguiu-se recolher 26 questionários de professores pertencentes a este Agrupamento de escolas.

Num segundo momento fizemos uma abordagem informal aos questionários, registando todos os dados obtidos e verificando que tal como disse Afonso (2006) a maioria dos docentes inquiridos não devolveu o questionário preenchido na sua totalidade. Posto isto, considerou-se importante construir o questionário *online* (anexo 12, p.124) de modo a que este pudesse ser preenchido por mais professores de outros agrupamentos de escolas, dando uma visão mais alargada desta problemática noutras escolas do país. Neste questionário *online* optou-se por acrescentar duas questões que se revelavam fundamentais para verificar o agrupamento e a escola dos docentes inquiridos. A adesão a este questionário foi bastante positiva, percebendo até que se tratava de um tema bastante sentido por alguns professores, verificando-se isso na forma como acolheram a investigação e se disponibilizaram para divulgar ainda mais. Mediante a colocação do inquérito por questionário *online* conseguiu-se recolher 55 respostas de professores de norte a sul do país integrados nos diversos

Agrupamentos de Escolas e em colégios privados. No seu total, obteve-se uma amostra de 80 inquiridos.

Na construção deste questionário optou-se pela utilização de uma escala de Likert como forma de resposta às questões colocadas. Tratou-se, portanto, de um estudo essencialmente quantitativo, incluindo-se apenas uma questão de resposta aberta cujo tema remetia para as causas associadas aos comportamentos manifestados pelos alunos.

A análise dos resultados obtidos baseou-se essencialmente numa análise estatística descritiva (percentagens e desvio padrão). Para além da análise estatística descritiva dos resultados dos dados no programa SPSS, foram realizadas outras análises das diferenças na utilização e perceção da eficácia de estratégias de prevenção e de resposta entre dois grupos de professores: os que descreveram a sua turma como disciplinada e os que descreveram como indisciplinada. De forma a realizar esta análise recorreu-se ao *t test* no sentido de verificar se existiam diferenças significativas entre as variáveis mencionadas.

7.4. Apresentação e discussão dos resultados obtidos

Tendo por base as respostas ao inquérito por questionário que serviu de base à recolha de dados sobre o tema em estudo aplicado a professores do ensino básico, de seguida apresenta-se a análise e interpretação dos mesmos. De modo a facilitar a sua abordagem, procedeu-se ao lançamento dos dados numa folha de cálculo em Excel e, seguidamente, o seu tratamento estatístico em SPSS.

7.4.1. Resultados gerais

Os seguintes dados mostram os dados relativos aos participantes no estudo.

1. Género

Na observação da tabela 5, verifica-se que dos oitenta professores inquiridos neste estudo, 69 são do género feminino (86%) e 11 são do género masculinos (14%). Estes dados confirmam a tendência, desde sempre, da feminização do ensino, sobretudo no 1.º ciclo do ensino básico.

GÉNERO		
	respostas	%
Feminino	69	86%
Masculino	11	14%

Tabela 5 – Género dos docentes

Segundo estudos realizados por Amado (1989) (citado por Amado & Freire, 2009) também se verificam diferenças estatisticamente significativas quanto ao género, isto é, existe um maior número de “participações” com docentes do sexo feminino do que masculino.

2. Anos de experiência como docente

Na tabela 6 apresenta-se a distribuição dos professores por anos de experiência como docente. Constata-se, portanto, que apenas 4 professores (5%) têm até 5 anos de experiência e que 76 dos docentes inquiridos (95%) apresentam mais do que 5 anos de serviço docente. Dessa forma, pode-se concluir

Anos	Nº de docentes	%
0-5	4	5%
>5 (7 a 38 anos)	76	95%

Tabela 6 – Anos de experiência dos docentes

que a grande maioria da população deste estudo são docentes experientes na área da educação. De acordo com Silva (1999) a experiência docente é um fator importante na contenção de problemas de indisciplina. Na literatura é geralmente aceite a linha de corte de 5 anos para caracterizar a experiência dos docentes, sendo que professores com mais de 5 anos de serviço docente são considerados experientes. Como a grande maioria dos docentes inquiridos são experientes (> 5 anos) considera-se que as respostas dadas vão ao encontro dessa mesma experiência docente.

3. A turma que leciona no presente ano letivo é indisciplinada?

Na tabela 7 mostram-se os resultados obtidos nas respostas relativas à questão “A turma que leciona no presente ano letivo é indisciplinada?”.

Segundo consta na mesma, 50% dos docentes inquiridos tanto considera que *sim* como outros 50% consideram que *não*. Na ótica de Silva (1999), os professores tendem a identificar algumas turmas como boas e outras como más. No entanto, deve-se salientar que, mesmo as “más” turmas podem mostrar-se obedientes e cumpridoras a maior parte do tempo e que as ditas “boas” turmas podem responder de forma diferente à personalidade de diferentes professores e estilos de ensino diferentes.

	respostas	%
Sim	40	50%
Não	40	50%

Tabela 7 – Docentes que consideram a sua turma disciplinada e indisciplinada

Contudo, dos 40 inquiridos (50%) que consideram a sua turma indisciplinada cerca de 36 são do género feminino e 4 são do género masculino. Ao passo que, dos restantes 40 docentes (50%) que não consideram a sua turma indisciplinada cerca de 33 são do género feminino e 7 são do género masculino.

Verifica-se, também, que 34 em 69 inquiridos do género feminino (49%) e que 4 em 11 docentes do género masculino consideram a sua turma indisciplinada. Por outro lado, mais se constata 35 em 69 docentes inquiridos do género feminino e que 7 em 11 do género masculino (64%) consideram que a sua turma não é indisciplinada.

4. Os comportamentos indisciplinados são manifestados por:

Na tabela 8 apresentam-se os resultados obtidos nas respostas ao questionário relativamente aos comportamentos indisciplinados que são manifestados pelos alunos da turma.

Verifica-se, portanto, que 29 em 80 docentes inquiridos (36%) tanto consideram que os comportamentos indisciplinados são manifestados por *um dos alunos da turma* como por *um grupo dentro da turma*. O mesmo se sucede que cerca de 4 em 80 professores (5%) tanto consideram que os comportamentos indisciplinados são manifestados por *praticamente toda a turma* como abstêm-se relativamente a esta questão, não respondendo. Uma análise feita aos questionários revelou que os inquiridos que não responderam a esta questão consideram que a sua turma não é indisciplinada (3 do género feminino e 1 do género masculino). Constatase, também, que cerca de 14 em 80 docentes inquiridos (18%) consideram que *nenhum dos alunos da turma* manifestam comportamentos indisciplinados.

Relacionando os dados obtidos com o considerar da turma disciplinada ou indisciplinada, verifica-se que dos 29 professores que destacaram *um dos alunos da turma*, 10 consideram a sua turma indisciplinada e 19 deles não o consideram; dos 29 professores que colocaram a hipótese *um grupo dentro da turma*, 27 consideram a sua turma indisciplinada e 2 deles não o consideram; dos 4 docentes que salientaram a hipótese *praticamente toda a turma*, 3 consideram a sua turma indisciplinada e 1 deles não o considera; dos 14 professores que mencionaram *nenhum dos alunos da turma*, todos consideram que a sua turma é disciplinada, considerando-se 2 do género masculino e 12 do género feminino.

Tendo em conta os comportamentos indisciplinados no 1.º ciclo, de acordo com Estrela (1994) (citado por Silva, 2001) existem estudos que atribuem maior índice de indisciplina à faixa etária correspondente ao 2.º e 3.º ciclos de ensino, com idades compreendidas entre os 13 e os 17 anos, com particular incidência para os 14 e 15 anos. Contudo, os resultados obtidos mostram que também existe indisciplina no 1.º ciclo.

Os comportamentos indisciplinados são manifestados por:		
	respostas	%
nenhum dos alunos da turma	14	18%
um ou dois alunos da turma	29	36%
um grupo dentro da turma	29	36%
praticamente toda a turma	4	5%
Não respondeu	4	5%

Tabela 8 – Comportamentos indisciplinados manifestados por quantos alunos da turma

Na perspectiva da maioria dos professores, os problemas de indisciplina são desencadeados e envolvem um grupo pequeno de alunos da turma. Só raramente (5%) dos professores referem toda a turma como envolvida em indisciplina.

5. Gravidade dos comportamentos indisciplinados

Na tabela 9 mostram-se os resultados obtidos nas respostas relativas aos comportamentos indisciplinados que os docentes consideram mais grave.

Como mostra o gráfico 2, as *agressões físicas e/ou verbais a professores* (52 em 80, 65%), as *agressões físicas e/ou colegas* (47 em 80, 59%) e o *desobedecer a ordens do professor* (38 em 80, 48%) foram os comportamentos mais

Gravidade dos comportamentos indisciplinados:												
	respostas											
	1		2		3		4		5		NR	
Falar fora da sua vez	5	6%	15	19%	24	30%	31	39%	4	5%	1	1%
Linguagem imprópria em sala de aula	8	10%	7	9%	9	11%	24	30%	31	39%	1	1%
Desobedecer a ordens do professor	7	9%	6	8%	4	5%	24	30%	38	48%	1	1%
Produção de ruídos desnecessários	4	5%	7	9%	13	16%	38	48%	17	21%	1	1%
Desmotivação e lentidão na concretização de atividades	5	6%	11	14%	30	38%	28	35%	5	6%	1	1%
Recusa em realizar determinadas tarefas propostas	11	14%	5	6%	9	11%	29	36%	24	30%	2	3%
Falta de material necessário	4	5%	16	20%	31	39%	23	29%	5	6%	1	1%
Agressões físicas e/ou verbais a colegas	9	11%	3	4%	5	6%	16	20%	47	59%	0	0%
Agressões físicas e/ou verbais a professores	12	15%	4	5%	5	6%	5	6%	52	65%	2	3%
Falta de pontualidade e assiduidade dos alunos	5	6%	17	21%	23	29%	27	34%	6	8%	2	3%
Distrair e prejudicar os colegas	1	1%	7	9%	10	13%	44	55%	18	23%	0	0%
Gritar em sala de aula	11	14%	3	4%	5	6%	23	29%	36	45%	2	3%

Tabela 9 – Gravidade dos comportamentos indisciplinados docentes da nossa amostra (80). Segundo o estudo realizado por Silva (1999) comportamentos indisciplinados como agressões físicas tanto a docentes como a colegas foram considerados graves. Dessa forma, mais se constata que os resultados obtidos neste estudo são semelhantes aos obtidos pelo Silva (1999).

Consta-se, também, que comportamentos como *falta de pontualidade e assiduidade* (17 em 80, 21%), *falta de material necessário* (16 em 80, 20%), *falar fora da sua vez* (15 em 80, 19%) foram apontados como pouco graves na ótica dos professores inquiridos. Como

nada graves os docentes salientaram *agressões físicas e/ou verbais a professores* (12 em 80, 15%), *recusa em realizar determinadas tarefas* (11 em 80, 14%) e *gritar em sala de aula* (11 em 80, 14%). Contudo, e tal como mencionei acima, o comportamento *agressões físicas e/ou verbais a professores* é considerado pela grande maioria dos docentes inquiridos (65%) como sendo grave. Na ótica de Silva (1999), os comportamentos apontados pelos professores como pouco e nada graves podem ser considerados triviais em si próprios, muito embora possam interferir com o trabalho na sala de aula e, conseqüentemente, constituírem-se uma preocupação para os docentes já que influenciam e prejudicam o ensino e aprendizagem dos alunos. Embora possam não ser considerados graves, são comportamentos que ocorrem muito frequentemente em sala de aula. Segundo Estrela (1992) (citado por Silva, 1999), os docentes só consideram como

indisciplina os atos que a comprometem (à produção) ou aqueles que visam diretamente a sua autoridade ou a sua pessoa.

Uma vez que se obteve igual percentagem relativa às conceções que os professores inquiridos têm relativamente ao identificar a sua turma disciplinada (50%) ou indisciplinada (50%), procurámos saber se haveria diferenças significativas destes dois grupos no que diz respeito à percepção do nível de gravidade dos comportamentos indisciplinados.

Os resultados que se mostram na tabela 10 mostram que existe uma diferença significativa nas

	Gravidade dos comportamentos indisciplinados					
	Disciplinada		Indisciplinada		t	sig. (p)
	M	DP	M	DP		
Falar fora da sua vez	2,70	1,04	3,66	0,70	4,82	0,000**
Linguagem imprópria em sala de aula	3,57	1,44	4,02	1,15	1,52	0,131
Desobedecer a ordens do professor	3,75	1,54	4,28	0,88	1,86	0,066
Produção de ruídos desnecessários	3,45	1,28	4,00	0,68	2,37	0,020*
Desmotivação e lentidão na concretização de atividades	3,00	1,01	3,43	0,91	2,00	0,048*
Recusa em realizar determinadas tarefas propostas	3,47	1,55	3,81	1,11	1,11	0,271
Falta de material necessário	3,02	1,07	3,20	0,86	0,82	0,415
Agressões físicas e/ou verbais a colegas	3,90	1,56	4,32	1,07	1,41	0,161
Agressões físicas e/ou verbais a professores	3,87	1,69	4,21	1,33	0,96	0,337
Falta de pontualidade e assiduidade dos alunos	3,10	1,07	3,20	1,05	0,42	0,671
Distrair e prejudicar os colegas	3,65	1,02	4,12	0,68	2,43	0,017*
Gritar em sala de aula	3,62	1,64	4,18	1,03	1,78	0,078
Legenda:						
sig. (p) - significância						
p<0,05* p<0,001**						
M - média DP - desvio padrão						

Tabela 10 – Tratamento estatístico em SPSS: Gravidade dos comportamentos indisciplinados

escolhas dos dois grupos de professores, relativamente aos seguintes comportamentos indisciplinados: *falar fora da sua vez, produção de ruídos desnecessários, desmotivação e lentidão na concretização de atividades e distrair e prejudicar os colegas*. Em todos os casos referidos, a média do grupo de docentes que considera a sua turma indisciplinada é maior, pelo que significa, estatisticamente, que os professores que têm uma turma indisciplinada consideram que os comportamentos referidos anteriormente são mais graves do que os professores que têm turmas disciplinadas.

6. Causas mais frequentes dos comportamentos indisciplinados manifestados pelos alunos

Tendo em conta os resultados obtidos nas respostas relativas à questão das causas associadas aos comportamentos indisciplinados, a grande maioria dos docentes destacou a existência de famílias desestruturadas baseadas na falta de educação, na falta de atenção, normas, valores e regras no contexto familiar, a imaturidade, o desinteresse e a desmotivação dos alunos pelas aprendizagens. Para além destes fatores, alguns docentes consideraram que a excessiva carga horária escolar e elevado número de alunos por turma também poderiam estar na base dos comportamentos manifestados. Sobre este aspeto, Estrela (1994) (citado por Silva, 2001) elenca conjunto de razões de tensão e desequilíbrio nas escolas destacando de entre inúmeras delas o elevado número de alunos por turma.

Amado & Freire (2009) defendem mesmo que “o comportamento perturbado dos alunos pode ser sintoma de problemas relacionados com a dinâmica afetiva no seio do agregado familiar e de desarticulação entre os objetivos, valores e práticas dos dois subsistemas, escola e família”(p.109). Acerca deste tema, Silva (1999) considera que as crianças vêm para a escola enquanto indivíduos, trazendo consigo características decorrentes do seu ambiente familiar e problemas na família que muitas vezes se refletem no contexto da escola. Assim, Rutter et al (1975) (citado por Silva, 1999) conclui que “crianças consideradas pelos professores como “desordens de conduta” tendem a provir de famílias onde se exerce

uma disciplina inconsistente, desarmónica e com problemas relacionais com habitação e finanças” (p.11).

Para além disso, alguns docentes consideraram ainda como causas os comportamentos indisciplinados que os alunos por vezes manifestam em sala de aula, salientando, por exemplo, *ruído permanente produzido pelos alunos e falar com os colegas*.

Uma vez que esta questão tinha um cariz de resposta aberta realizou-se a análise de conteúdo das respostas obtidas. Nesta análise dos resultados, verificou-se que 8 em 80 docentes inquiridos não respondeu a esta questão. Para além disso, foi interessante verificar que nenhum dos docentes referiu aspetos relacionados com o relacionamento do professor com os alunos ou as estratégias de ensino empregues. Dessa forma, serve a seguinte tabela (11) para verificar os resultados obtidos e salientados anteriormente:

Causas mais comuns dos comportamentos indisciplinados manifestados pelos alunos			
Categories	Sub-categories	Unidades de registo	Frequência
Fatores familiares	Falta de atenção e apoio por parte da família	"Falta de atenção por parte da família "; "Falta de acompanhamento familiar "	9
	Falta de regras, valores e exemplos em casa	"Falta de regras "; "Falta de exemplos e valores que não são adquiridos no seio familiar"	18
	Problemas familiares	"Problemas familiares"	5
	Falta de educação	"Falta de educação"	16
	Falta de respeito dos pais para com professores e auxiliares	"Pouco respeito dos pais para com os professores e auxiliares"	2
	Famílias desestruturadas	"Famílias desestruturadas"	3
Fatores relacionados com os alunos	Perturbações de desenvolvimento	"Causas clínicas"	1
	Amizades inadequadas	"Amizades inadequadas"	1
	Falta de maturidade dos alunos	"Imaturidade"	6
	Desatenção	"Desatenção"	1
	Falar com os colegas	"Falar com os colegas"	2
	Conflitos e agressões	"Conflitos pessoais"; "agressões verbais a colegas "	2
	Chamadas de atenção	"Chamadas de atenção (carência afetiva)"	4
	Perturbação de comportamento	"Perturbação de comportamento"	1
	Frustração	"Não saber gerir situações de frustração"	1
	Brincadeiras de recreio	"Brincadeiras de recreio"	3
	Não saber estar e não saber ser	"Não saber ser, nem saber estar"	4
	Interrupção da aula	"Interrupção da aula"	3
	Distrair e prejudicar os colegas	"Distrair e prejudicar os colegas"	1
	Desmotivação pelas aprendizagens	"Falta de motivação"	6
	Problemas emocionais	"Problemas emocionais"	4
	Desobedecer a ordens do professor	"Desobedecer a ordens do professor"	1
	Recusa em realizar determinadas tarefas	"Recusa em realizar determinadas tarefas"	1
	Teimosia	"Teimosia"	1
	Não saber ouvir	"Não saber ouvir"	1
	Ruído desnecessário	"Ruído permanente produzido pelos alunos que conversam uns com os outros"	1
	Dificuldade no cumprimento e aceitação de regras	"Dificuldade no cumprimento de regras"	2
	Desinteresse	"Desinteresse por parte das atividades escolares"	3
	Falta de respeito pelo professor e colegas	"Falta de respeito pelos professores e pelos colegas de turma"	1
Não saber brincar	"Não saber brincar"	1	
Mau feito	"Mau feito"	1	
Poucas expectativas face ao futuro	"Fracas expectativas face ao futuro (do aluno e família)"	1	
Falta de capacidades	"Falta de capacidades"	1	
Fatores relacionados com a escola	Carga horária excessiva	"Carga horária excessiva dos alunos"	3
	Falta de preparação no pré-escolar	"No pré-escolar não houve preparação suficiente para o 1.º ciclo"	1
	Matérias pouco relevantes	"Ritmos alucinantes, muitos assuntos e matérias pouco relevantes"	1
	Elevado nº de alunos por turma	"Turmas excessivamente grandes"	2

Tabela 11 – Causas dos comportamentos indisciplinados: análise de conteúdo

7. Frequência com que recorrem às estratégias de prevenção

A tabela 12 permite-nos verificar os resultados obtidos nas respostas ao questionário relativamente à frequência com que os docentes inquiridos recorrem às estratégias de prevenção mencionadas.

Com efeito, conclui-se que *o procurar ter uma relação próxima com todos os alunos constitui a estratégia de prevenção utilizada sempre pela grande maioria dos docentes inquiridos (61 em 80, 76%). Em seguida, surge também o encorajamento dos alunos para aturem*

Frequência com que recorre às seguintes estratégias de prevenção												
	respostas											
	1		2		3		4		5		NR	
Adequada planificação das atividades a desenvolver nas aulas	0	0%	3	4%	10	13%	29	36%	38	48%	0	0%
Organização do espaço de sala de aula em função da atividade	0	0%	7	9%	6	8%	30	38%	37	46%	0	0%
Negociação das regras de comportamento nos primeiros dias de aulas	2	3%	2	3%	5	6%	18	23%	53	66%	0	0%
Encorajamento dos alunos para atuarem com comportamentos adequados	1	1%	0	0%	1	1%	19	24%	59	74%	0	0%
Transição entre atividades efetuada de forma a evitar tempos em que os alunos estão desocupados	1	1%	2	3%	6	8%	42	53%	29	36%	0	0%
Procurar ter uma relação próxima com todos os alunos	0	0%	0	0%	3	4%	16	20%	61	76%	0	0%

Tabela 12 – Frequência com que os docentes recorrem às estratégias de prevenção

com comportamentos adequados (59 em 80, 74%) e a negociação das regras de comportamento nos primeiros dias de aulas (53 em 80, 66%). Como estratégias de prevenção utilizadas sempre pelos professores. Como estratégia de prevenção utilizada muito frequentemente salienta-se a transição entre atividades efetuada de forma a evitar tempos em que os alunos estão desocupados (42 em 80, 53%).

Jesus (1997) (citado por Silva, 2001) vai ao encontro dos resultados obtidos mencionando mesmo que deve-se sempre por em prática uma relação pedagógica na qual se deverá assentar no diálogo, na negociação das regras, na compreensão, no respeito, no encorajamento dos alunos e nas expectativas positivas. Nesta ordem de ideias, Amado & Freire (2009) consideram mesmo que a turma, funciona como um marco de referência para

os comportamentos e atitudes, definindo muitas vezes o estilo de relação que o jovem estabelece com o professor.

Uma vez que se obteve igual percentagem relativa às conceções que os professores inquiridos têm relativamente ao identificar a sua turma disciplinada (50%) ou indisciplinada (50%), procurámos saber se haveria diferenças significativas destes dois grupos no que diz respeito à frequência com que recorrem às estratégias de prevenção. Com efeito, os resultados estatísticos obtidos mostraram que não se verificam diferenças significativas nas escolhas dos dois grupos de professores.

8. Grau de eficácia das estratégias de prevenção

A tabela 13 dá-nos conta do grau de eficácia das estratégias de prevenção apresentadas sob o ponto de vista dos docentes inquiridos.

Dessa forma, constata-se que *o procurar ter uma relação próxima com todos os alunos* (44 em 80, 55%), *o encorajamento dos alunos para atuarem com comportamentos adequados* (37 em 80, 46%) e *a negociação das regras de comportamento nos primeiros dias de aulas* (31 em 80, 39%)

constituem as estratégias de prevenção mais eficazes na ótica dos docentes inquiridos.

Contudo, estratégias de prevenção como *organização do espaço de sala de aula* (38 em 80, 48%), *transição entre atividades efetuada de forma a evitar tempos em que os alunos*

Grau de eficácia das estratégias de prevenção												
	respostas											
	1		2		3		4		5		NR	
Adequada planificação das atividades a desenvolver nas aulas	0	0%	2	3%	20	25%	31	39%	27	34%	0	0%
Organização do espaço de sala de aula em função da atividade	0	0%	3	4%	13	16%	38	48%	25	31%	1	1%
Negociação das regras de comportamento nos primeiros dias de aulas	1	1%	5	6%	13	16%	30	38%	31	39%	0	1%
Encorajamento dos alunos para atuarem com comportamentos adequados	1	1%	1	1%	10	13%	31	39%	37	46%	0	1%
Transição entre atividades efetuada de forma a evitar tempos em que os alunos estão desocupados	1	1%	3	4%	13	16%	35	44%	28	35%	0	1%
Procurar ter uma relação próxima com todos os alunos	1	1%	0	0%	9	11%	26	33%	44	55%	0	1%

Tabela 13 – Grau de eficácia das estratégias de prevenção

estão desocupados (35 em 80, 44%) e *adequada planificação das atividades a desenvolver nas aulas* (31 em 80, 39%) também foram apontadas como muito eficazes no ensino.

Nos resultados obtidos nas questões referentes às estratégias de prevenção parecem-nos haver coincidência entre as respostas dadas às perguntas formuladas. Na perspetiva dos 80 professores, as estratégias de prevenção mais frequentemente utilizadas são, também, as mais eficazes na ótica dos inquiridos.

Na opinião dos docentes é, de facto, eficaz estabelecer-se uma relação próxima com todos os alunos da turma. Nesta lógica de pensamento, Amado & Freire (2009) referem mesmo que a empatia, a relação de ajuda e a demonstração de respeito pelos alunos são atitudes necessárias em relação a qualquer discente, mas constituem-se como estratégias fundamentais na relação com os que, habitualmente, são levados a agir indisciplinadamente de forma sistemática ou estão em risco disso ou, ainda, aqueles que podem ser vítimas dos seus próprios colegas.

Uma vez que se obteve igual percentagem relativa às conceções que os professores inquiridos têm relativamente ao identificar a sua turma disciplinada (50%) ou indisciplinada (50%),

Grau de eficácia das estratégias de prevenção						
	Disciplinada		Indisciplinada		t	sig. (p)
	M	DP	M	DP		
Adequada planificação das atividades a desenvolver nas aulas	4,27	0,67	3,80	0,91	-2,64	0,010*
Organização do espaço de sala de aula em função da atividade	4,30	0,72	3,84	0,81	-2,62	0,010*
Negociação das regras de comportamento nos primeiros dias de aulas	4,32	0,91	3,80	0,93	-2,53	0,013*
Encorajamento dos alunos para atuarem com comportamentos adequados	4,52	0,75	4,02	0,83	-2,82	0,006**
Transição entre atividades efetuada de forma a evitar tempos em que os alunos estão desocupados	4,25	0,89	3,90	0,84	-1,79	0,076
Procurar ter uma relação próxima com todos os alunos	4,67	0,57	4,12	0,88	-3,30	0,001**
Legenda:						
sig. (p) - significância p<0,05 *p<0,001 **						
M - média DP - desvio padrão						

Tabela 14 – Tratamento estatístico em SPSS: grau de eficácia das estratégias de prevenção

procurámos saber se haveria diferenças significativas destes dois grupos no que diz respeito à eficácia das estratégias de prevenção.

Os resultados obtidos na tabela 14 mostram que existe uma diferença significativa nas escolhas dos dois grupos de professores, relativamente ao grau de eficácia das seguintes estratégias de prevenção: *adequada planificação das atividades a desenvolver nas aulas, organização do espaço de sala de aula em função da atividade, negociação das regras de comportamento nos primeiros dias de aulas, transição entre atividades efetuada de forma a evitar tempos em que os alunos estão desocupados e procurar ter uma relação próxima com todos os alunos.*

Em todos os casos referidos anteriormente, a média do grupo de docentes que considera a sua turma disciplinada é maior, pelo que significa, estatisticamente, que os professores que têm uma turma disciplinada consideram as estratégias de prevenção mais eficazes do que os professores que têm turmas indisciplinadas.

9. Frequência com que recorrem às estratégias de resposta

A tabela 15 apresenta-nos os resultados obtidos nas respostas relativas à frequência com que os docentes inquiridos recorrem às estratégias de resposta mencionadas.

Através da observação da tabela, verifica-se que o *diálogo com os alunos envolvidos* constitui a estratégia de resposta sempre utilizada pela grande maioria dos docentes (63 em 80, 79%).

Para além disso, destaca-se também os *recados na caderna para os encarregados de educação* (24 em 80, 30%) e os

Frequência com que recorre às estratégias de resposta:												
	respostas											
	1		2		3		4		5		NR	
Diálogo com os alunos envolvidos	0	0%	1	1%	3	4%	13	16%	63	79%	0	0%
Expulsão de alunos da sala de aula	41	51%	26	33%	7	9%	5	6%	1	1%	0	0%
Recados na cademeta para o Enc. de Educação	3	4%	16	20%	22	28%	24	30%	15	19%	0	0%
Participações	30	38%	21	26%	19	24%	8	10%	2	3%	0	0%
Castigos	3	4%	15	19%	33	41%	14	18%	15	19%	0	0%
Ameaças	12	15%	24	30%	18	23%	16	20%	9	11%	1	1%

Tabela 15 – Frequência com que os docentes recorrem às estratégias de resposta

castigos (33 em 80, 41%) como estratégias de resposta utilizadas muito frequente e frequente, respetivamente.

Verifica-se, também, que a *expulsão de alunos da sala de aula* (41 em 80, 51%) e as *participações* (30 em 80, 38%) constituem-se como estratégias de resposta nunca utilizadas pela grande maioria dos docentes inquiridos. Embora se tenha verificado que mais de metade dos inquiridos nunca utilizam a *expulsão de alunos da sala* como estratégia, Domingues (1992) (citado por Silva, 2001) defende que alguns professores ainda consideram a expulsão de alunos da sala de aula e as participações como outras formas de intervir face à indisciplina.

Indo ao encontro dos resultados obtidos, Sampaio (1996) (citado por Silva, 2001) defende mesmo que se deve discutir a indisciplina na aula, promovendo um diálogo reservado com o aluno ou alunos envolvidos, advertindo-os para que alterem o seu comportamento e, ao mesmo tempo, estabelecendo um prazo para que tal aconteça. Silva (2001) acrescenta ainda que o diálogo entre professor e alunos pode ser uma prática adotada no sentido de prevenir o aparecimento de atos indisciplinados e de resolver o problema da indisciplina nas escolas.

Uma vez que se obteve igual percentagem relativa às conceções que os professores inquiridos têm relativamente ao identificar a sua turma disciplinada (50%) ou indisciplinada (50%), procurámos saber se haveria diferenças significativas destes dois grupos no que diz respeito à frequência com

	Frequência com que recorre às estratégias de resposta					
	Disciplinada		Indisciplinada		t	sig. (p)
	M	DP	M	DP		
Diálogo com os alunos envolvidos	4,77	0,65	4,67	0,52	-0,75	0,456
Expulsão de alunos da sala de aula	1,40	0,59	2,07	1,11	3,37	0,001**
Recados na caderneta para o Enc. de Educação	3,30	1,11	3,50	1,13	0,79	0,428
Participações	1,87	1,06	2,40	1,10	2,16	0,034*
Castigos	3,02	1,14	3,55	0,98	2,20	0,031*
Ameaças	2,46	1,07	3,17	1,31	2,63	0,010*
Legenda:						
sig. (p) - significância p<0,05* p<0,001**						
M - média DP - desvio padrão						

Tabela 16 – Tratamento estatístico em SPSS: Frequência com que recorrem às estratégias de resposta

que os docentes recorrem às estratégias de resposta.

Os resultados obtidos na tabela 16 mostram que existe uma diferença significativa nas escolhas dos dois grupos de professores, relativamente à frequência com que recorrem às seguintes estratégias de resposta: *expulsão de alunos da sala de aula, participações, castigos e ameaças*.

Em todos os casos referidos anteriormente, a média do grupo de docentes que considera a sua turma indisciplinada é maior, pelo que significa, estatisticamente, que os professores que têm uma turma indisciplinada recorrem às estratégias de resposta salientadas anteriormente com mais frequência do que os professores que têm turmas disciplinadas.

10. Grau de eficácia das estratégias de resposta

A tabela 17 mostra-nos os resultados obtidos nas respostas relativas à eficácia das estratégias de resposta sob o ponto de vista dos professores inquiridos.

Na opinião dos docentes da nossa amostra, o diálogo com os alunos envolvidos (30 em 80, 38%) é considerado como a estratégia de resposta mais eficaz. Consideradas como estratégias muito eficazes surge, com a mesma percentagem (38%), os recados na caderneta para os encarregados de educação (30 em 80) e os castigos (30 em 80).

Grau de eficácia das estratégias de resposta:												
respostas												
	1		2		3		4		5		NR	
Diálogo com os alunos envolvidos	2	3%	6	8%	15	19%	27	34%	30	38%	0	0%
Expulsão de alunos da sala de aula	33	41%	20	25%	17	21%	8	10%	1	1%	1	1%
Recados na caderneta para o Enc. de Educação	5	6%	19	24%	19	24%	30	38%	7	9%	0	0%
Participações	19	24%	20	25%	22	28%	13	16%	4	5%	2	3%
Castigos	4	5%	12	15%	26	33%	30	38%	8	10%	0	0%
Ameaças	8	10%	23	29%	25	31%	21	26%	2	3%	1	1%

Tabela 17 – Grau de eficácia das estratégias de resposta

Por outro lado, verifica-se também que, a grande maioria dos docentes inquiridos, considera a expulsão de alunos da sala de aula (33 em 80, 41%) e as participações (19 em 80, 24%) como estratégias nada eficazes.

Conclui-se, portanto, que com nos resultados obtidos nas questões referentes às estratégias de respostas parecem-nos haver coincidência entre as respostas dadas às duas perguntas formuladas. Na perspectiva dos 80 professores, a estratégia de resposta mais frequentemente utilizada é também, a mais eficaz na ótica dos inquiridos. Nesta lógica de resultados obtidos, Jesus (1992) (citado por Silva, 2001) considera mesmo que os professores têm consciência de que o diálogo é a via mais adequada para lidar com situações de indisciplina.

Uma vez que se obteve igual percentagem relativa às conceções que os professores inquiridos têm relativamente ao identificar a sua turma disciplinada (50%) ou indisciplinada (50%), procurámos saber se haveria diferenças significativas destes dois grupos no que diz respeito ao grau de eficácia das estratégias de resposta.

Os resultados obtidos na tabela 18 mostram que existe uma diferença significativa nas escolhas dos dois grupos de professores, relativamente ao grau de eficácia das seguintes estratégias de resposta: *diálogo com os alunos envolvidos e expulsão de alunos da sala de aula*.

	Grau de eficácia das estratégias de resposta					
	Disciplinada		Indisciplinada		t	sig. (p)
	M	DP	M	DP		
Diálogo com os alunos envolvidos	4,42	0,87	3,50	1,01	-4,37	0,000**
Expulsão de alunos da sala de aula	1,67	0,99	2,41	1,04	3,20	0,002**
Recados na caderneta para o Enc. de Educação	3,22	1,22	3,15	0,94	-0,30	0,761
Participações	2,39	1,17	2,65	1,18	0,95	0,343
Castigos	3,22	1,20	3,42	0,78	0,87	0,382
Ameaças	2,76	1,13	2,87	0,91	0,45	0,649
Legenda:						
sig. (p) - significância						
p<0,05 * p<0,001 ** M - média DP - desvio padrão						

Tabela 18 – Tratamento estatístico: Grau de eficácia das

estratégias de resposta. Na estratégia de resposta *diálogo com os alunos envolvidos* verifica-se que a média do grupo de docentes que

considera a sua turma disciplinada é maior, pelo que significa, estatisticamente, que os professores que têm uma turma disciplinada consideram esta estratégia de resposta mais eficaz do que os docentes que têm turmas indisciplinadas. Por outro lado, na estratégia de resposta *expulsão de alunos da sala de aula* observa-se que a média do grupo de docentes que considera a sua turma indisciplinada é maior, pelo que significa, estatisticamente, que os professores que têm uma turma indisciplinada consideram esta estratégia de resposta mais eficaz do que os docentes que têm turmas disciplinadas.

7.5. Considerações finais

Ao longo desta investigação, tive a oportunidade de refletir sobre a problemática da indisciplina no contexto de sala de aula, debruçando-me, para o efeito, em pesquisas bibliográficas e estudos investigativos capazes de dar resposta aos diversos subtemas realçados. Os resultados obtidos na análise dos dados foram complementados com as fundamentações teóricas destacadas e a própria análise estatística dos dados serviu para dar ênfase e significado às respostas apontadas pelos docentes inquiridos nas diversas questões que se revelaram essenciais para o presente estudo.

Mediante a aplicação do inquérito por questionário a docentes do 1.º ciclo considero que os objetivos inicialmente delineados foram alcançados. Com efeito, e no que concerne à gravidade de comportamentos indisciplinados conseguiu-se verificar que na perspetiva dos professores que têm turmas indisciplinadas, comportamentos como falar fora da sua vez, produzir ruídos desnecessários, desmotivação e lentidão na concretização das tarefas e distrair e prejudicar os colegas são considerados mais graves do que as perspetivas dos professores que têm turmas disciplinadas.

Relativamente à eficácia das estratégias de prevenção foi, efetivamente, visível que na perspetiva dos docentes que têm uma turma disciplinada, estratégias de prevenção como, adequada planificação das atividades a desenvolver nas aulas, organização do espaço de sala de aula, negociação das regras de comportamento nos primeiros dias de aulas, encorajamento

dos alunos para atuarem com comportamentos adequados e procurar ter uma relação próxima com todos os alunos, são apontadas como mais eficazes do que as perspectivas dos professores que têm uma turma indisciplinada. Cabe, portanto, ao professor gerir a heterogeneidade de alunos, respeitando as suas diferenças, experiências e vivências e procurando estabelecer uma relação pedagógica harmoniosa entre todos. É, portanto, de extrema importância a negociação e estabelecimento de regras entre professor/aluno, na medida em que estas são mais facilmente conducentes à manutenção de um clima saudável e propício ao ensino e aprendizagem dos alunos.

No que concerne à frequência de uso das estratégias de resposta, verificou-se que na perspectiva dos docentes que têm turmas indisciplinadas, estratégias como expulsão de alunos da sala de aula, participações, castigos e ameaças, são recorridas com mais frequência do que docentes que têm turmas disciplinadas.

Contrapondo os resultados obtidos anteriormente e relativamente ao grau de eficácia das estratégias de resposta, o *diálogo com alunos envolvidos* é considerada a estratégia mais eficaz para os professores que têm turmas disciplinadas. Porém, na perspectiva dos docentes que têm turmas indisciplinadas, a estratégia de resposta *expulsão de alunos da sala de aula* é considerada mais eficaz. Este facto deve-se, sobretudo, ao *stress* dos professores, uma vez que têm de lidar sistematicamente com turmas indisciplinadas. Nesta lógica de ideias, Silva (2001) considera mesmo que os efeitos negativos da indisciplina têm-se tornado, de forma crescente, fatores de *stress*, de angústia, de preocupação e de mal-estar dos professores.

Reportando-nos agora às limitações do estudo, a primeira prende-se, sobretudo, com o facto de na técnica de recolha de dados utilizada (inquérito por questionário) não terem sido tomadas em conta variáveis referentes à formação dos docentes, à idade e ao tempo de trabalho com a turma em anos anteriores. Se se considerassem estas variáveis seria, certamente, uma mais-valia para a investigação, pois permitiria ir mais longe neste estudo, dando aso a outras relações e conclusões interessantes de se retirar. Outra das limitações que considero pertinentes mencionar diz respeito ao número de participantes do estudo. Se,

eventualmente, esta investigação tivesse um número mais alargado de participantes contribuiria para aumentar, por sua vez, as possibilidades da sua representatividade.

Por fim, outras das limitações que gostaria de dar ênfase centra-se na análise de dados propriamente dita. Certamente, que o realizar de uma análise de dados mais aprofundada contribuiria para estabelecer mais relações entre variáveis. Destaco, por exemplo, que seria interessante relacionar o número de alunos considerados indisciplinados (um ou dois, um grupo, praticamente toda a turma ou nenhum dos alunos) com o considerar a turma disciplinada ou indisciplinada. Tal como seria curioso relacionar as estratégias de prevenção e de resposta utilizadas com os docentes que consideram ter um dois alunos, um grupo, praticamente toda a turma ou nenhum dos aluno indisciplinados.

Como sugestões/ recomendações para futuras investigações realço pertinência em aplicar o questionário a um maior número de docentes, na tentativa de obter resultados mais conclusivos. Poder-se-ia, portanto, aumentar a representatividade da amostra, aplicando, por exemplo, o inquérito por questionário a Agrupamentos de Escolas TEIP (Territórios Educativos de Intervenção Prioritária) e a agrupamentos de escolas que o não são, podendo-se, até, realizar um estudo comparativo entre os agrupamentos.

Seria interessante conhecer quem são estes alunos que são considerados indisciplinados e que comportamentos manifestam no contexto de sala de aula. Seria, portanto, uma forma de observar os comportamentos e modos como os docentes e restante turma reagem.

Se a experiência é um fator crucial para atuar perante situações ou fenómenos de indisciplina, seria interessante que num estudo posterior se tivesse em consideração observações naturalistas e/ou participantes de forma a verificar as estratégias de prevenção e resposta utilizadas pelos docentes com experiência no contexto de sala de aula.

Considero ainda pertinente investigar a razão pela qual a estratégia de resposta *diálogo com os alunos envolvidos* ter sido considerada mais eficaz na perspetivas dos professores que têm turmas disciplinadas e a estratégia de resposta *expulsão dos alunos da sala de aula* ter sido considerada mais eficaz na perspetiva dos docentes que têm turmas indisciplinadas.

8. CONCLUSÕES FINAIS

Ao longo deste relatório procurei dar resposta ao tema de investigação que propus desenvolver, constatando, por sua vez, as conceções e práticas dos docentes de 1.º ciclo relativamente à Indisciplina.

Os dados que foram apresentados ao longo deste documento comprovam a pertinência da abordagem da Indisciplina como situação/ fenómeno problemático e preocupante no ensino do 1.º CEB de hoje em dia. Desde o início que pretendia abordar este tema, não só por ser um assunto tão falado nos dias de hoje, como também por ser uma forma de, através dos resultados do estudo, conseguir tirar partido de experiências de docentes que contactam com a Indisciplina dia após dia e que já têm experiência nesse campo. É, portanto, uma forma de aprender profissionalmente com quem já pratica o ensino nas escolas da nossa sociedade. Com esta investigação consegui perceber melhor o quão importante é ter boas dinâmicas e estratégias diversificadas e flexíveis em sala de aula, capazes de criar um clima propício e favorável ao ensino e aprendizagem das crianças.

A grande adesão dos professores à minha investigação só fez sobressair o facto de que este é um tema que, de todo, não é indiferente aos docentes do ensino básico, já que, muitos deles, contactam, sistematicamente, com situações desagradáveis de indisciplina de sala de aula. De todo, nunca pensei ter uma adesão tão grande a este estudo. De norte a sul do país muitos foram os docentes que se “manifestaram” e deram o seu parecer no questionário proposto, mencionando estratégias e fatores que consideravam relevantes neste tema. É certo que este estudo irá ter repercussões na minha futura prática profissional e, por sua vez, irá definir e afinar algumas dinâmicas e estratégias essenciais. Acredito que, com o preenchimento do meu questionário, muitos docentes contactaram com possíveis estratégias de prevenção e de resposta capazes de solucionar determinados comportamentos. Contudo, não só foram eles que aprenderam como também eu aprendi bastante nesta que foi a última prática enquanto estudante de educação.

Espero que, na minha prática futura, prevaleça ideais capazes de propagar pelos meus futuros alunos sementes que lhes confirmem valores, normas, regras, atitudes, conhecimentos,

habilidades e destrezas fundamentais para se constituírem futuros cidadãos cívicos e disciplinados da nossa sociedade.

No que diz respeito à experiência da prática realizada no âmbito da PES II, mais concretamente no 1.º ciclo, posso mencionar que vivenciei momentos e experiências que, de todo, confirmaram a minha vocação profissional na área da educação de crianças de hoje em dia. Ao longo deste período de intervenção tive a oportunidade de encarar desafios constantes que, por sua vez são, sistematicamente, colocados aos professores do nosso ensino básico. Todos eles foram encarados como formas de evoluir, progredir e dar mais e melhor nas práticas que ia realizando, dando de mim tudo o que as crianças precisavam para se constituírem seres sociais e com conhecimentos que fazem valer a diferença. Esta total entrega do professor, daquele que ensina e auxilia os seus alunos dia após dia, é tão importante para a criança e para a sua futura evolução na vida enquanto estudante. No seu todo, o professor é aquele que trabalha em cooperação com os alunos, colegas, com a comunidade educativa em geral e que sai da sua zona de conforto, vendo as suas dificuldades/ constrangimentos como desafios profissionais.

De facto, nos dias de hoje, o professor tem um papel exigente, complexo, responsável e crucial de educar crianças dia após dia, ano após ano. Ele é o modelo dos seus aprendizes, portanto, logo aí, acresce ainda mais a sua responsabilidade em todas as ações que pratica. Contudo, penso que na sociedade onde vivemos cada vez mais este papel é desvalorizado e pouco reconhecido pelos demais. Quando digo demais, menciono os próprios pais e até indivíduos com outras profissões. De todo, não somos verdadeiramente valorizados no quotidiano em que vivemos. Nesta lógica de pensamento, Cardoso (2013) refere mesmo que os professores são uma classe que nem sempre tem a valorização e o reconhecimento público merecido.

Ao longo da intervenção realizada assumi sempre os desafios que estavam associados às minhas funções enquanto “professora” daquela sala de ensino. Mobilizei conhecimentos adquiridos ao longo de todas as unidades curriculares que tive na licenciatura e mestrado e adaptei práticas pedagógicas que achava serem pertinentes para a turma que tinha diante de mim. Ao fim e ao cabo, apresentei-me como um profissional assíduo e

responsável em tudo o que desempenhei, procurei sempre evoluir dia após dia para dar mais e melhor de mim, procurei sempre que possível auxiliar os alunos, dando-lhe um apoio individualizado sempre que achasse pertinente, fui eficaz na gestão de situações pedagógicas em sala de aula e, acima de tudo, proporcionei aprendizagens significativas e motivantes para os alunos da turma. Terminei esta última prática com o pensamento de missão cumprida.

Contudo, nesta longa caminhada existiram também constrangimentos que considero serem relevantes refletir e realçar neste capítulo.

A gestão de tempo foi, efetivamente, um constrangimento que mais inquietações suscitou na minha prática. Embora todas as planificações, estratégias e atividades realizadas tenham sido pensadas, refletivas e, algumas delas, reformuladas de forma a ir ao encontro das aprendizagens e dos interesses e necessidades dos alunos, nem sempre consegui fazer uma gestão adequada do tempo e de cada situação de trabalho, talvez por falta de experiência neste campo ou, então, por esperar tanto para tão pouco tempo de aula. De facto, nesta profissão é importantíssimo ser-se consciente das práticas que se pretende fazer em sala de aula, do tempo que se poderá demorar e da forma como se poderá solucionar essa falha individual de gestão e organização do próprio trabalho. Contudo, penso também que este constrangimento esteve muito relacionado com a “obrigatoriedade” de lecionar conteúdos exigidos no programa e pela professora cooperante, de forma a ir ao encontro do que era esperado e não olhando muito ao ritmo e dificuldades de aprendizagem dos alunos, não descurando, também, a exigência dos conteúdos em si. De todo, não sou desta última opinião. Considero que mais do que dar conteúdos programáticos novos para cumprir programa é necessário ser-se flexível e ir ao encontro dos alunos, das suas fragilidades e constrangimentos, procurando estratégias de resposta capazes de ultrapassar as dificuldades outrora sentidas.

Outro constrangimento que gostaria de ressaltar centra-se sobretudo no tema da diferenciação pedagógica. Considero fundamental diferenciar o trabalho de sala de aula de modo a ir ao encontro dos ritmos de trabalho e de aprendizagem, das fragilidades dos alunos em determinadas áreas/contéúdos e, até ,em alunos cujas perturbações de desenvolvimento comprometem o seu desempenho escolar. Este diferenciar do trabalho deve estar presente

nas dinâmicas docentes. Contudo, e tendo em conta a minha experiência, considero um trabalho exigente, complexo mas valioso, já que concebe aos alunos oportunidades de ultrapassar dificuldades, sendo confrontados com atividades/ estratégias de trabalho adaptadas de modo a surtir efeitos positivos na sua aprendizagem. A meu ver, quando essa diferenciação é bem sucedida e concebe frutos nos alunos é, de todo, uma mais valia do trabalho desempenhado pelo docente. Desde o início da intervenção foi possível verificar heterogeneidade nos ritmos de trabalho e aprendizagem dos alunos e, portanto, o diferenciar de tarefas seria crucial nesta turma. Embora tenha sido uma tarefa difícil, conseguiu-se recorrer de técnicas de ensino e avaliação diversificadas e adequadas para cada aluno. Todo o trabalho desenvolvido concebeu frutos nos alunos constatando-se evoluções que deram significado ao trabalho diferenciado realizado ao longo das semanas.

Indo ao encontro do meu tema de investigação, mais especificamente das estratégias de prevenção da Indisciplina, procurei sempre criar um ambiente de sala de aula saudável e propício ao ensino e estabeleci sempre uma relação pedagógica próxima com todos os alunos que integravam a turma. Estas duas estratégias são, a meu ver, cruciais no trabalho de sala de aula que se pretende desenvolver, já que não só poderão evitar situações pontuais de indisciplina, como também podem permitir criar laços afetivos e harmoniosos essenciais na relação professor-aluno/aluno-aluno do dia-a-dia escolar. Outro aspeto que considero relevante na prática por mim desempenhada diz respeito ao facto de ter dado *feedback* do trabalho que ia sendo desenvolvido pelos alunos, encorajando-os sempre em fazer mais e melhor para ultrapassar obstáculos e vencer barreiras.

Todas estas experiências, aprendizagens, desafios, vivências e constrangimentos alcançados e praticados nesta prática de 1.º ciclo permitiu perceber as potencialidades científicas, relacionais e pedagógicas que tenho no exercício docente, constando também as minhas fragilidades, pontos fracos, necessidades e aspetos a melhorar. Contudo, encarei-as como desafios permanentes capazes de serem alcançados e ultrapassados rumo ao sucesso profissional. Este foi o pensamento da minha prática e será, certamente, este o das práticas futuras.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Afonso, A., Amado, J. e Jesus, S.N. (1999). *Sentido da escolaridade, indisciplina e stress nos professores*. Lisboa: Asa Editores II.
- Afonso, S. (2006). *A Indisciplina e a escola: Um estudo de caso sobre as representações dos docentes do 2.º e 3.º CEB*. (Dissertação de Mestrado, Universidade Portucalense, Porto).
- Amado, J.S. (2000). *A construção da disciplina na escola*. Porto: Asa Editores II.
- Amado, J.S. (1998). Os níveis da Indisciplina na aula. *Rumos*. pp.33-39.
- Baptista, A., Viana, F.L. & Barbeiro, L.F. (2011). *Ensino da Escrita: Dimensões gráfica e ortográfica*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Cardoso, J. (2013). *O professor do futuro. Valorizar os professores, melhorar a educação*. Lisboa: Guerra e Paz
- Castro, J.P. & Rodrigues, M. (2008). *Sentido de número e organização de dados*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Duarte, I.M. (1998). A Indisciplina na sala de aula. *Rumos*. pp. 40-44.
- Figueiredo, M. (2005). *Um novo olhar sobre as rotinas*. Lisboa: coleção “inovação”.
- Fontes, A. e Freixo, O. (2004). *Vygotsky e a Aprendizagem Cooperativa*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Gonçalves, E.J.A & Trindade, R. (s.d.). *Práticas de ensino diferenciado na sala de aula: “se diferencio a pedagogia e o Currículo estou a promover o sucesso escolar de alunos com dificuldades de Aprendizagem”*. Porto: Universidade Lusófona do Porto.
- Heacox, D. (2006). *Diferenciação Curricular na Sala de Aula*. Porto: Porto Editora.
- Ketele, J., M., & Roegiers, X. (1999). *Metodologias da Recolha de Dados*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Lopes, J. e Silva, H. S. (2009). *A Aprendizagem Cooperativa na sala de aula – um guia prático para o professor*. Lisboa: Lidel - Edições Técnicas.
- Martins, I.P., Veiga, M.L., Teixeira, F., Tenreiro-Vieira, C., Vieira, R.M., Rodrigues, A.V., & Couceiro, F. (2007). *Educação em Ciências e Ensino Experimental*. Lisboa: Ministério da Educação.

- Ministério da Educação. (2004). *Organização Curricular e Programas*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ministério de Educação. (2007). *Programa de Matemática do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação;
- Neves, M.C. & Martins, M.A. (2000). *Descobrimos a linguagem escrita*. Lisboa: Escolar Editora.
- Piaget, J. (1977). *A linguagem e o pensamento da criança*. Lisboa: Moraes Editores.
- Pombo, O. , Guimarães, H. & Levy, T. (1993). *A Interdisciplinaridade – Reflexão e Experiência*. Lisboa: Texto Editora.
- Quivy, R & Campenhoudt, L.V. (1998). *Manual de investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Silva, E., Bastos, G., Duarte, R. & Veloso, R. (2011). *Guia de Implementação do Programa de Português de ensino básico – Leitura*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Silva, F.V (1999). *A Indisciplina na Escola e na sala de aula – Caderno de textos e materiais*. Lisboa: Escola Superior de Educação de Lisboa.
- Silva, M.L. (2001). *Indisciplina na aula*. Porto: Asa Editores II.
- Sim-Sim, I. (2009). *O Ensino da Leitura: A decifração*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Vasconcelos, C., & Almeida, A. (2012). *Aprendizagem Baseada na Resolução de Problemas no Ensino das Ciências – Propostas de trabalho para Ciências Naturais, Biologia e Geologia*. Porto: Porto Editora.

Documentos da Escola

Projeto Educativo de Agrupamento (2015-2018), consultado em http://www.aepap.edu.pt/site/images/documentos/projeto_educativo_aerg.pdf.

ANEXOS

Anexo 1 – Entrevista realizada à professora cooperante

Professor	Objetivo: Caracterizar o percurso profissional do docente
	<ul style="list-style-type: none"> ○ Qual a sua formação académica? ○ Há quanto tempo é professora do 1.º Ciclo do Ensino Básico? ○ Há quanto tempo leciona nesta escola?
Professor	Objetivo: Caracterizar a metodologia do docente
	<ul style="list-style-type: none"> ○ Quais as estratégias de ensino e aprendizagem que utiliza? ○ Quais são os instrumentos de trabalho mais utilizados? ○ Considera que os alunos têm um papel ativo na sua aprendizagem? ○ Os alunos participam na avaliação? É realizada uma autoavaliação? ○ Com que frequência costuma solicitar trabalhos de casa? Qual o limite estabelecido para a entrega dos mesmos?
Escola	Objetivo: Conhecer a escola e o modo de inserção do docente na mesma
	<ul style="list-style-type: none"> ○ Existe colaboração entre os vários professores? Se sim, onde? ○ Contacta com os professores das Áreas de Enriquecimento Curricular?
Turma	Objetivo: Caracterizar a turma
	<ul style="list-style-type: none"> ○ Quais são as principais fragilidades e potencialidades da turma nas diferentes áreas Português, Matemática, Estudo do Meio e Competências Sociais? ○ Como caracteriza o comportamento da turma? ○ Quais são as diferenças nas rotinas diárias dos alunos identificados com NEE?
	Objetivo: Conhecer o modelo de planificação e a gestão do ensino da docente
Turma	<ul style="list-style-type: none"> ○ Como é feita a distribuição dos conteúdos ao longo do ano letivo? (Com base nas Metas Curriculares, Programas, adaptação de conteúdos, diferenciação pedagógica, etc.) ○ Quais são os instrumentos de trabalho mais utilizados?
	Objetivo: Conhecer a articulação/relação do professor com as famílias
Família	<ul style="list-style-type: none"> ○ Os pais são ativos na vida escolar dos seus educandos? ○ Como caracteriza a condição socioeconómica das famílias?

Anexo 2 – Inquérito por questionário realizado aos alunos

Nome: _____ Data: _____

Legenda:

☺ Gosto

☹ Gosto mais ou menos

☹ Não gosto

QUEREMOS SABER MAIS DE TI!

1- Pinta as caras de acordo com os teus gostos.

A- Gostas de  ☺ ☹ ☹

B- Gostas de  ☺ ☹ ☹

C- Gostas de  ☺ ☹ ☹

D- Gostas de  ☺ ☹ ☹

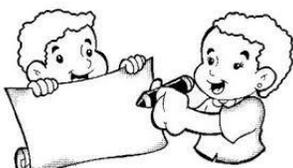
E- Gostas de  ☺ ☹ ☹

F- Gostas de  ☺ ☹ ☹

G- Gostas de  ☺ ☹ ☹

2- Quando estás a realizar uma atividade, gostas mais de a fazer...

A - Sozinho  ☺ ☹ ☹

B- A pares  ☺ ☹ ☹

C- Em grupo  ☺ ☹ ☹

D- Com a professora  ☺ ☹ ☹

Perguntar oralmente aos alunos:

Gostas que te contem histórias?

Tens ajuda para fazer os trabalhos de casa?

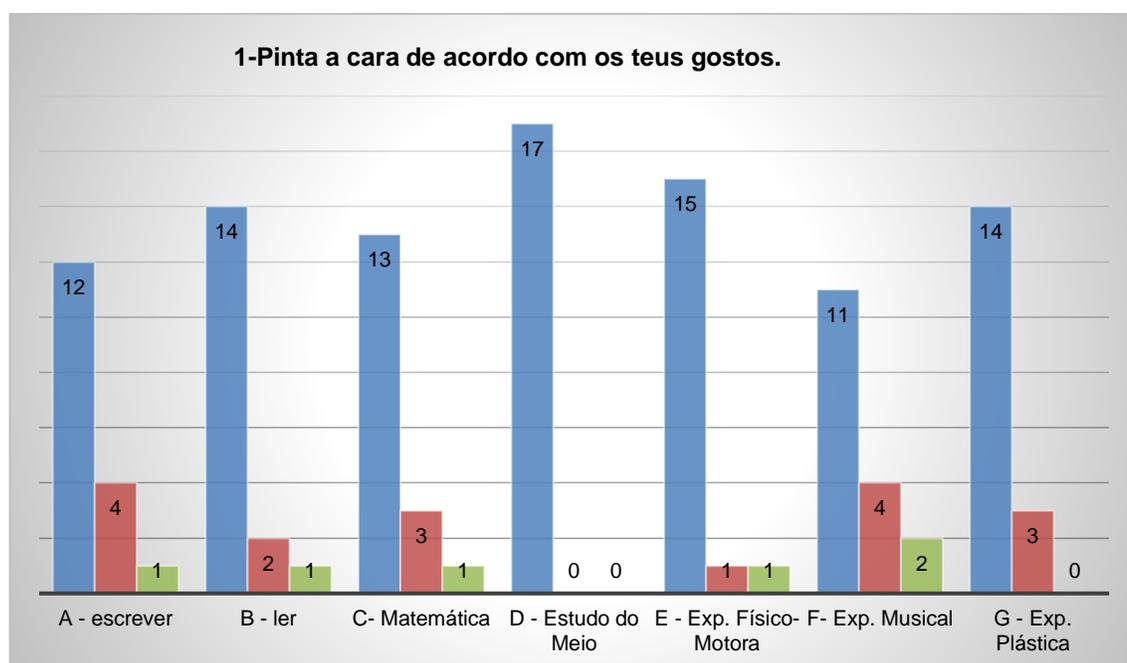
O que gostavas de fazer com as professoras estagiárias?

O que gostavas de ser quando fosses grande?

Anexo 3 – Resultados dos inquéritos realizados aos alunos

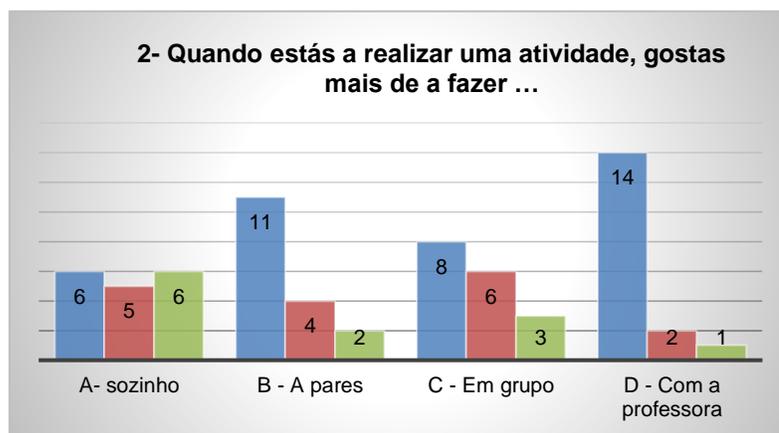
1- Pinta a cara de acordo com os teus gostos.

	Verde 😊 ☐	Amarelo 😐	Vermelho ☹️
A - Escrever	12	4	1
B – Ler	14	2	1
C - Matemática	13	3	1
D – Estudo do meio	17	0	0
E – Exp. Físico-motora	15	1	1
F – Exp. Musical	11	4	2
G – Exp. Plástica	14	3	0



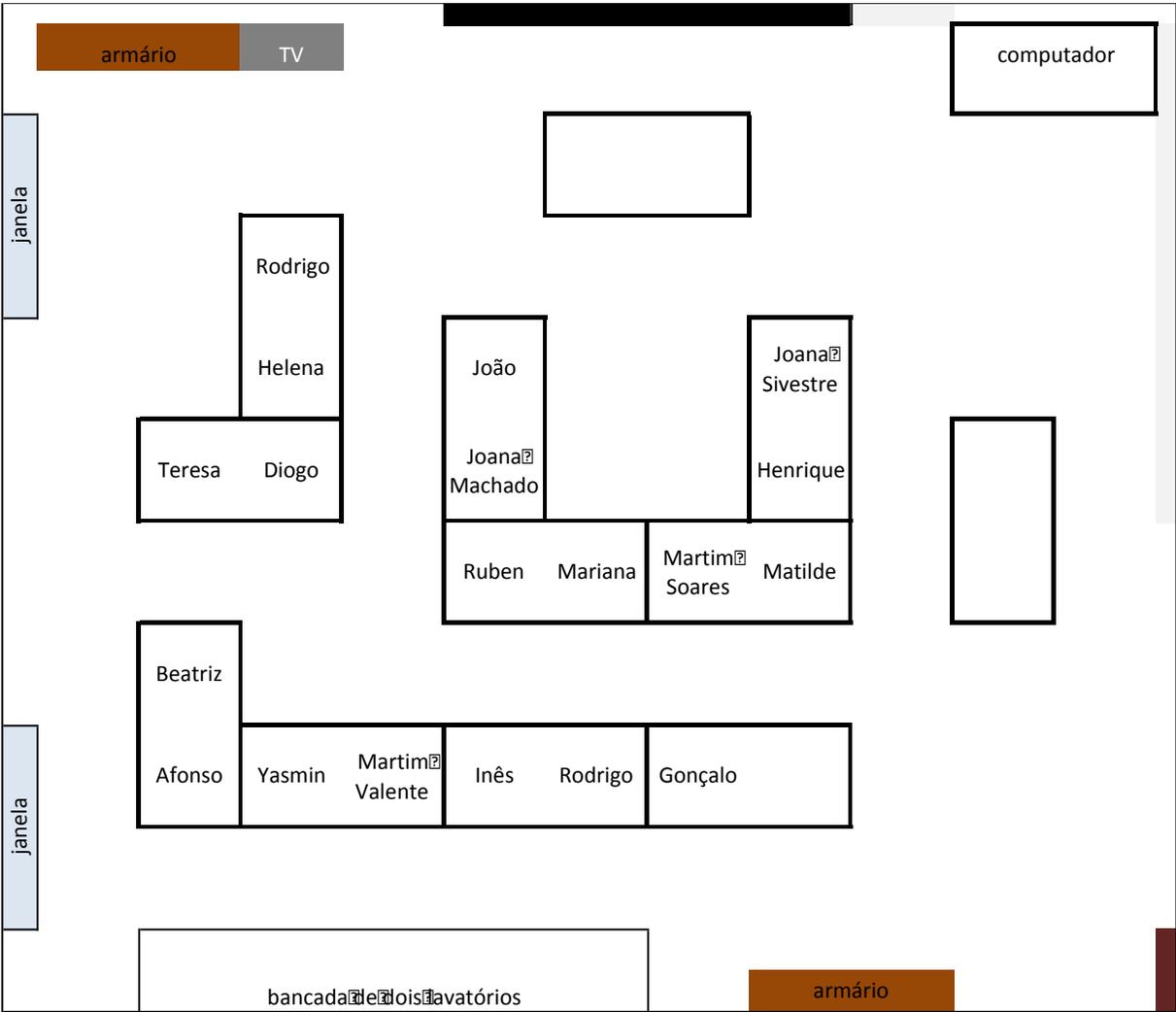
2- Quando estás a realizar uma atividade, gostas mais de a fazer ...

	Verde 😊	Amarelo 😐	Vermelho ☹️
A - Sozinho	6	5	6
B – A pares	11	4	2
C – Em grupo	8	6	3
D – Com a professora	14	2	1



	SIM	NÃO
3- Gostas que te contem histórias?	15	2
4- Quem gosta de contar histórias aos amigos?	9	8
5 – Tens ajuda para fazer os trabalhos de casa?	14	3
5.1 – Quem ? mãe [10]; pai [6]; outros [7]		
6 – O que gostavas de fazer com as professora estagiárias ? R: pintura, jogar à macaca, ir à horta, jogar futebol, ginástica.		
7 – O que gostavas de ser quando fores grande? Joana S – professora, maquilhadora Henrique – futebolista Matilde – Treinadora de animais Martim S. – Pintor Mariana – Bailarina Joana – Cantora João – Condutor Rodrigo – Futebolista Helena – Veterinária Teresa – Maquilhadora Diogo – Condutor Beatriz – Veterinária Yasmin – Cabeleireira Marim V. – Cientista Inês – Pintora Rodrigo – Polícia Gonçalo – Bombeiro		

Anexo 4 – Planta da sala



Anexo 5 – Grelhas de registo

Registo de Presenças - Março de 2016

Nome	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	
Ismael																																
Beatriz																																
Diogo																																
Gonçalo																																
Helena																																
Henrique																																
Isis																																
Joana Machado																																
Joana Silvestre																																
Isido																																
Mariana																																
Martim Valente																																
Martim Soares																																
Matilde																																
Rodrigo Alves																																
Rodrigo Delgado																																
Ruben																																
Teresa																																
Tasmin																																

Março de 2016

Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta	Sábado	Domingo
	1	2	3	4	5	6
7	8	9	10	11	12	13
14	15	16	17	18	19	20
21	22	23	24	25	26	27
28	29	30				

Registo de Comportamento - Março de 2016

Nome	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	
Alfonso																																
Beatriz																																
Diogo																																
Gonçalo																																
Helena																																
Henrique																																
Isis																																
Joana Machado																																
Joana Silvestre																																
Isido																																
Mariana																																
Martim Valente																																
Martim Soares																																
Matilde																																
Rodrigo Alves																																
Rodrigo Delgado																																
Ruben																																
Teresa																																
Tasmin																																

HERÓIS DA FRUTA Março de 2016

Nome	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31
Alfonso	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Beatriz	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Diogo	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Gonçalo	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Helena	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Henrique	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Isis	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Joana Machado	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Joana Silvestre	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Isido	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Mariana	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Martim Valente	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Martim Soares	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Matilde	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Rodrigo Alves	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Rodrigo Delgado	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Ruben	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Teresa	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Tasmin	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X

Anexo 6 – Caracterização da turma

Alunos	Nac.	Pai				Mãe				Irmãos		Com quem vive			
		Nac.	Idade	Hab. Lit.	Profissão	Nac.	Idade	Hab. Lit.	Profissão	Nº	idades	Pais	Só Mãe ou só Pai	Pais/Irmão(s)	Outras situações
A	Port.	Port.	47	Bacharelato	Empresário	Moç.	40	Licenciatura	Empresária	1	12	X		X	
B	Port.	Port.	37	12º ano	Op. Hipermercado	Port.	28	12º ano	Op. Hipermercado			X			
C	Port.	Port.	37	12º ano	Técnico	Port.	42	Licenciatura	Técnica Contas	1	9			X	
D	Port.	Port.	33	Licenciatura	Informático	Port..	34	Licenciatura	Psicóloga			X			
E	Port.	Port.	39	Licenciatura	Psicólogo	Port.	38	Licenciatura	Técnica Análises Clínicas	1	8			X	
F	Port.	Port.	56	12º ano	Informação Médica	Port.	40	Licenciatura	Gestão	1	9			X	
G	Port.	Port.	37	12º ano	Vendedor	Port.	35	12º ano	Vendedora	1	3			X	
H	Port.	Port.	45	10º ano	Técnico Eletrónica	Port.	40	12º ano	Embaladora	2	12,14			X	
I	Port.	---	---	-----	-----	Port.	34	10º ano	Ajudante Cozinha	1	12				Mãe e irmão
J	Port.	Port.	46	9º ano	Vidreiro	Port.	40	12º ano	Tec. Contabilidade	1	16			X	
K	Port.	Port.	42	8º ano	Gerente Compras	Port.	45	9º ano	Auxiliar Educação				X		Mãe
L	Port.	Port.	47	6º ano	Empresário	Port.	40	12º ano	Emp. Escritório	1	3 meses			X	
M	Port.	Port.	53	11º ano	Taxista	Port.	46	12º ano	Tec. Administrativa			X			
N	Port.	Port.	..	12º ano	Desempregado	Port.	39	Doutoramento	Psicóloga				X		Mãe
O	Port.	Port.	39	7º ano	Cortador	Port.	39	7º ano	Cabeleireira	1	14			X	
P	Port.	--	--	-----	---	Port.	32	4º ano	-----				X		Mãe
Q	Port.	Port.	32	7º ano	Emp. Comércio	Port.	40	11º ano	Emp. Comércio	1	17			X	
R	Port.	Port.	43	12º ano	Empresário	Port.	40	12º ano	Publicitária	1	13			X	
S	Port.	Port.	38	8º ano	Port.	36	-----	1	10				Mãe e irmão

Anexo 7 – Informações/aspetos relevantes dos alunos da turma

Nº	Caracterização específica do aluno
1	O aluno revela empenho e interesse nas temáticas abordadas em aula. Embora seja pouco participativo realiza todas as tarefas propostas pela docente. Apresenta algumas dificuldades no mecanismo de leitura.
2	A aluna é bastante empenhada e interessada nos conteúdos abordados em aula. É participativa, calma e não apresenta dificuldades de aprendizagem.
3	O aluno revela empenho pelas tarefas propostas. Embora se distraia facilmente com os colegas participa, por vezes, no decorrer das aulas.
4	O aluno não manifesta muitas dificuldades nas diferentes áreas, demonstra boa capacidade de raciocínio matemático. Participa com muita frequência e demonstra, por vezes, empenho e interesse nas temáticas abordadas em aula. Caracteristicamente uma criança irrequieta.
5	A aluna é bastante empenhada e interessada nos conteúdos abordados em aula. É calma, participa pouco e não apresenta dificuldades de aprendizagem.
6	O aluno revela empenho e interesse nas temáticas abordadas em aula. Embora se distraia facilmente, participa, por vezes, no decorrer das aulas.
7	A aluna é bastante empenhada e interessada nos conteúdos abordados em aula. Apresenta um bom comportamento, é responsável e participativa. Não apresenta dificuldades de aprendizagem. Auxilia invariavelmente o colega do lado.
8	A aluna revela empenho e interesse pelos conteúdos trabalhados em aula. Apresenta um bom comportamento, é responsável e participa pouco nas aulas.
9	A aluna revela muitas dificuldades de aprendizagem nas áreas de Português, Matemática e Estudo do Meio. Não identifica as letras, nem os números maiores que 10. Participa pouco e encontra-se, a maioria das vezes, distraída no decorrer das aulas.
10	O aluno encontra-se ao abrigo do decreto-lei 3/2008 pelo que beneficia de apoio realizado por um professor do ensino especial. Embora apresente muitas dificuldades de aprendizagem tem conseguido acompanhar a dinâmica de trabalho da turma, pelo que as fichas de avaliação ainda não se encontram com adaptações curriculares. É um aluno que se distrai facilmente, participa pouco e apresenta dificuldades no mecanismo da leitura e escrita e raciocínio lógico-matemático. Demonstra alguma imaturidade e teimosia.
11	A aluna é bastante empenhada e interessada nos conteúdos abordados em aula. É responsável e participativa no decorrer das aulas. Por vezes distrai-se, o que pode influenciar facilmente o seu desempenho em aula. Auxilia frequentemente o colega do lado.
12	O aluno revela muitas dificuldades no mecanismo da leitura e escrita bem como também no raciocínio matemático. Não participa nas aulas e encontra-se maioritariamente distraído. Aluno com grande imaturidade no seu desenvolvimento, o que se reflete no desempenho.
13	O aluno encontra-se ao abrigo do decreto-lei 3/2008 pelo que beneficia de apoio realizado por um professor do ensino especial. O aluno apresenta comportamentos muito infantis e desajustados em sala de aula. Encontra-se a realizar atividades diferenciadas no decorrer das aulas tendo em conta o nível de aprendizagem em que se encontra. É um aluno com muitas dificuldades de aprendizagem nas diferentes áreas. Tendo uma grelha de leitura

	especialmente adaptada às suas capacidades e apenas lê letra de imprensa. Recusa-se por vezes a realizar as tarefas, o que pode destabilizar o ambiente de sala de aula.
14	A aluna é muito interessada e empenhada nos conteúdos abordados em aula. Apresenta um bom comportamento e participa pouco. Por vezes distrai-se com o colega que se encontra ao seu lado, pelo que influencia o seu desempenho no decorrer das aulas. Auxilia frequentemente o colega do lado.
15	O aluno revela algumas dificuldades no Português e Matemática. É um aluno que se distrai muito facilmente e destabiliza com muita frequência o decorrer das aulas. Pode, facilmente, influenciar o desenvolvimento das aulas com os seus comportamentos desajustados e chamadas de atenção em sala de aula.
16	O aluno revela grandes dificuldades de aprendizagem em todas as áreas do saber. Encontra-se ao abrigo do decreto lei 3/2008 pelo que beneficia de apoio realizado por um professor do ensino especial. É um aluno que gosta de participar nas aulas, ainda que por vezes essas participações sejam descontextualizadas. Não detém o mecanismo de leitura e escrita. O seu trabalho é diferenciado dos restantes muito derivado pelas suas dificuldades de aprendizagem. Uma criança doce e empática.
17	O aluno revela interesse e empenho pelas atividades propostas pela docente. Apresenta um bom comportamento em sala de aula.
18	A aluna distrai-se facilmente no decorrer das aulas. Apresenta algumas dificuldades no mecanismo da leitura e no raciocínio matemático. É participativa.
19	A aluna distrai-se facilmente no decorrer das aulas. Apresenta algumas dificuldades no mecanismo da leitura e no raciocínio matemático. Participa de forma regular tendo em conta o seu interesse.

Anexo 8 – Grelha de resultados das fichas de Avaliação de Português, Matemática e Estudo do Meio

Escola Básica Terra dos Arcos
Teste Sumativo de Português

Grelha de Avaliação - 2.º PERÍODO TESTE SUMATIVO- PORTUGUÊS 1.º A

N.º	Alunos	Questão Cotações	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13.1	13.2	Total	AVALIAÇÃO
1			6	15	3	3	5	4	12	12	6	12	6	8	3	5	100	Bom
2			6	13	3	1	5	4	8	6	3	8	6	0	3	4	70	Bom
3			6	15	3	3	5	4	12	12	6	12	6	8	3	5	100	Muito Bom
4			6	15	3	3	5	4	12	12	6	12	6	4	3	5	96	Muito Bom
5			5,6	15	3	3	5	4	12	12	0	12	6	5	1,5	5	89,1	Bom
6			6	15	3	3	5	4	12	12	6	12	6	7	3	4	98	Muito Bom
7			3	12	1	2	4	4	8	8	3	4	4	5	3	5	66	Suficiente
8			6	15	3	3	5	4	12	12	6	12	6	6	3	5	98	Muito Bom
9			6	15	3	1	5	4	12	12	5,9	12	6	0	3	5	89,9	Muito Bom
10			6	9	3	0	0	3	0	0	0	0	3	0	3	3	30	Insuficiente
11			3	9	0	3	0	3	4	12	5	12	6	0	3	5	65	Suficiente
12			4,9	15	3	3	5	4	2	12	3	12	5	7	3	5	83,9	Bom
13			2	10	0	3	5	4	12	12	0	8	1	0	3	5	65	Suficiente
14			6	13	3	3	5	4	12	12	6	12	6	4	3	4	93	Muito Bom
15			4,8	8	3	1	0	3	8	4	3	7	4	0	3	5	53,8	Suficiente
16			5,9	15	3	3	5	4	10	7	3	4	0	5	3	5	72,9	Bom
17			5,8	15	3	3	5	4	10	7	3	12	4	4	3	5	83,8	Bom
18			6	15	3	3	5	4	12	12	6	12	6	0	3	5	92	Muito Bom
19			1	2	3	4	5	6	7.1	7.2								
20			18	15	12	9	12	18	6	10							100	
21			17	15	12	4,5	8	9	6	10							81,5	Bom
22																		
23			1	2	3	4.1	4.2											
24			29	35	20	6	10										100	
25			29	25	20	3	10										87	Bom
26																		
27																		
28																		
29																		
30																		
Sucesso / Pergunta (%)			133	92	164	102	104	123	75	81	64	80	79	40	97	94	82	Bom

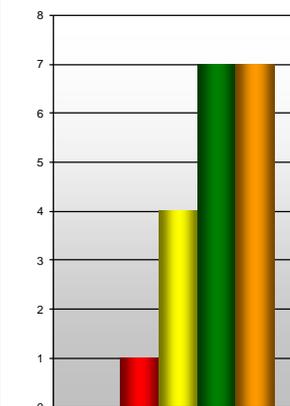
Português

1.ºA

CONTEÚDOS

Fraco	-
Insuficiente	1
Suficiente	4
Bom	7
Muito Bom	7

N.º de Positivas 18
% de Positivas 95%



■ Fraco ■ Insuficiente ■ Suficiente
■ Bom ■ Muito Bom

Freq	NÍVEIS	
0	0%	Fraco
1	5%	Insuficiente
4	21%	Suficiente
7	37%	Bom
7	37%	Muito Bom
1	5%	INSUCESSO
18	95%	SUCESSO

Nº DE ALUNOS 19

Escola Básica Terra dos Arcos
 Teste Sumativo de Matemática

Grelha de Avaliação - 2.º PERÍODO TESTE SUMATIVO- MATEMÁTICA 1.º A

Matemática

1.º A

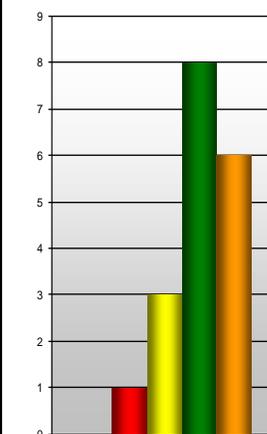
CONTEÚDOS

N.º	Aluno s	Questão Cotações	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	Total	AVALIÇÃO
			8	6	3	12	3	5	6	4	4	10	7,5	5	5	5,5	3,5	4	4	4,5	100	
1			8	6	3	12	3	5	6	4	4	10	7,5	5	4	4,5	3,5	2	2	4,5	94	Muito Bom
2			8	6	3	12	3	5	6	4	4	10	7,5	5	5	5,5	3,5	2	2	4,5	96	Muito Bom
3			8	6	3	12	3	5	6	4	0	10	7	4	5	3	3,5	4	2	4,5	90	Muito Bom
4			8	6	3	12	3	5	6	4	4	10	7,5	5	4	3,5	3,5	4	4	4,5	97	Muito Bom
5			8	6	3	11,5	3	4,5	5	4	4	10	7,5	5	5	5,5	3,5	4	4	0	93,5	Muito Bom
6			8	6	3	6	2	2,5	6	4	3	10	1,5	5	5	3,5	3	0	0	0	68,5	Suficiente
7			0	6	3	3	3	1,5	6	4	4	10	7,5	5	5	4	3,5	4	2	4,5	76	Bom
8			4	6	3	11,5	2,5	4,5	5	4	4	9	7,5	5	4	4	3	2	4	4,5	87,5	Bom
9			0	6	2	0	2	0	4	0	3	3	0	5	0	2	2	0	0	0,0	29	Insuficiente
10			0	6	0	4	0	2	1	0	4	6	5	5	5	2,5	3	4	4	4,5	56	Suficiente
11			8	6	3	10	1,5	4	3	4	4	10	5	5	5	3,5	3	2	0	4,5	81,5	Bom
12			8	6	3	3	3	1	6	4	4	10	1	5	4	5	3,5	2	2	0,0	70,5	Bom
13			8	6	3	12	3	5	5	4	4	10	7,5	5	5	2,5	3	4	4	4,5	95,5	Muito Bom
14			8	6	2	6	1	5	6	4	1	2	5,5	5	3	4	3	4	4	0,0	69,5	Bom
15																						
16			8	6	3	4	2	5	6	4	4	10	5,5	5	5	5	3,5	4	2	4,5	86,5	Bom
17			7	5	3	6	2	5	6	4	3	10	7,5	2,5	5	4,5	3,5	2	2	0,0	78	Bom
18																						
19			1	2	3	4	5	6	7	8												
20			10	12	14	12	10	12	15	15											100	
21			10	12	14	4	10	0	15	15											80	Bom
22																						
23			1	2	3	4	5	6	7	8												
24			15	10	12	12	12	10	15	14											100	
25			15	10	4	2	2	8	8	13											62	Suficiente
26																						
27																						
28																						
29																						
30																						
		Sucesso / Pergunta (%)	86	108	141	62	123	93	114	147	84	88	75	96	86	71	92	69	59	63	81	Bom

Fraco	-
Insuficiente	1
Suficiente	3
Bom	8
Muito Bom	6

Freq	NIVEIS	
0	0%	Fraco
1	6%	Insuficiente
4	22%	Suficiente
7	39%	Bom
6	33%	Muito Bom
1	6%	INSUCESSO
17	94%	SUCCESSO

N.º de Positivas 17
 % de Positivas 94%



■ Fraco ■ Insuficiente ■ Suficiente
 ■ Bom ■ Muito Bom

Nº DE ALUNOS 18

Escola Básica Terra dos Arcos
 Teste Sumativo de Estudo do Meio

Grelha de Avaliação - 2.º PERÍODO TESTE SUMATIVO- ESTUDO DO MEIO 1.º A

N.º	Alunos	Questão	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13a	13b	14	15	Total	AVALIAÇÃO
		Cotações	4	4	3,5	8	8	10	9	4	7,5	6	6	8	4,5	3,5	6	8	100	
1		1	4	3,5	6	8	10	9	4	6	6	6	8	4,5	3,5	6	8	93,5	Muito Bom	
2		4	4	3,5	6	8	10	9	4	7,5	6	6	8	4,5	3,5	6	8	98	Muito Bom	
3		2	4	3,5	4	8	10	9	4	7,5	6	6	4	4,5	3,5	6	7	89	Bom	
4		4	3	3,5	4	8	10	9	4	7,5	6	6	7	4,5	3,5	0	8	88	Bom	
5		1	3	3,5	6	6	10	9	4	6	6	6	4	4,5	3,5	6	8	86,5	Bom	
6		2	4	3,5	4	6	10	9	4	4,5	3	6	8	4,5	3,5	0	8	80	Bom	
7		4	3	3,5	6	8	10	9	4	7,5	6	6	8	4,5	3,5	6	8	97	Muito Bom	
8		1	2	3,5	8	8	10	9	4	7,5	6	6	8	4,5	3,5	6	8	95	Muito Bom	
9		4	2	3,5	4	6	10	9	4	3	6	6	0	4,5	3,5	6	8	79,5	Bom	
10		4	4	3,5	8	6	10	9	4	0	6	2	4	4,5	3,5	2	8	78,5	Bom	
11		1	2	3,5	6	6	10	9	4	7,5	6	6	4	3,5	3,5	6	8	86	Bom	
12		4	2	3,5	8	6	10	9	4	7,5	4	6	8	4,5	3,5	6	8	94	Muito Bom	
13		2	2	3,5	6	2	10	0	4	4,5	6	6	8	4,5	3,5	6	8	76	Bom	
14		4	2	3,5	4	6	10	9	4	6	4	2	8	4,5	3,5	0	8	78,5	Bom	
15		0	4	3,5	4	6	10	9	4	6	4	6	8	4,5	3,5	6	8	86,5	Bom	
16		2	2	3,5	4	4	10	9	4	7,5	6	6	8	4,5	3,5	6	8	88	Bom	
17																				
18		1	2	3,5	4	8	10	9	4	7,5	6	6	8	4,5	3,5	6	8	91	Muito Bom	
19		2	2	3,5	4	8	10	9	4	7,5	4	6	7	4,5	3,5	6	8	89	Bom	
		Sucesso / Pergunta (%)	60	71	100	67	82	100	94	100	82	90	93	82	99	100	80	99	87	Bom

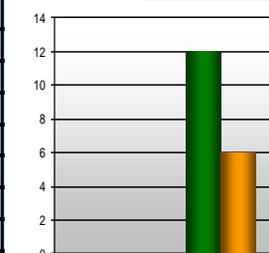
Estudo do Meio

1.ºA

CONTEÚDOS

Fraco	-
Insuficiente	-
Suficiente	-
Bom	12
Muito Bom	6

N.º de Positivas 18
 % de Positivas 100%



■ Fraco ■ Insuficiente ■ Suficiente
 ■ Bom ■ Muito Bom

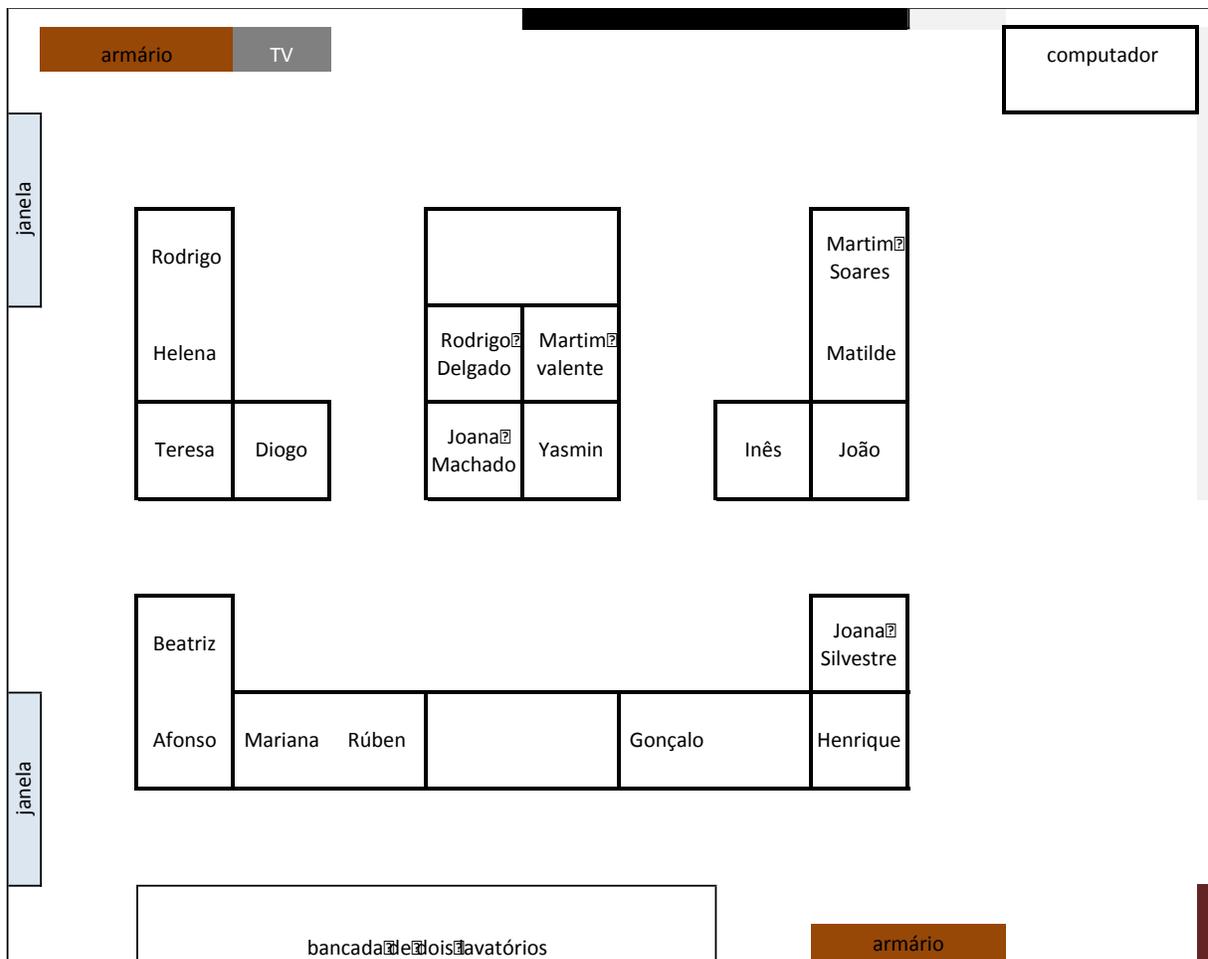
Freq	NÍVEIS	
0	0%	Fraco
0	0%	Insuficiente
0	0%	Suficiente
12	67%	Bom
6	33%	Muito Bom
0	0%	INSUCESSO
18	100%	SUCESSO

N.º DE ALUNOS 18

Anexo 9 – Horário semanal

Semana de 2016					
	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
09:00-10:30	Português	Matemática	Português	Matemática	A.E
10:30-11:00	Intervalo da manhã				
11:00-12:30	Português	Matemática	Português	Matemática	E.M
12:30-14:00	Intervalo do almoço				
14:00-15:00	E.M	Português	Matemática	Português	Matemática
15:00-15:15	Intervalo da tarde				
15:15-16:15	Expressões	AFD/AEC	E.M	EXP/AEC	Expressões
16:15-16:30	Intervalo da tarde				
16:30-17:30	ING/AEC	AFD/AEC	Expressões	EXP/AEC	Oferta complementar

Anexo 10 – Nova disposição da sala de aula



Anexo 11 – Inquérito por questionário sobre a Indisciplina no 1.ºCiclo

Questionário

O presente questionário irá fazer parte de uma investigação que estou a desenvolver para obtenção do grau de mestre em Ensino do 1.º e 2.º ciclos do Ensino Básico. A investigação tem como principal objetivo estudar as conceções e práticas dos professores do 1.º ciclo relativamente à Indisciplina. Todas as informações recolhidas neste estudo serão confidenciais e usadas única e exclusivamente para este estudo.

Género: F _____ M _____

1. Anos de experiência como docente ? _____ anos
2. A turma que leciona no presente ano letivo é indisciplinada?

Sim Não

3. Assinale apenas UMA das respostas.

Os comportamentos indisciplinados são manifestados por:	
um ou dois alunos da turma	
um grupo dentro da turma	
praticamente toda a turma	
Nenhum dos alunos da turma	

Para responder às questões seguintes remeta-se à experiência total de ensino enquanto docente e não apenas a este ano letivo.

4. Assinale no quadro a gravidade dos comportamentos indisciplinados tendo em conta as suas experiências como docente, sendo **1 nada grave, 2 pouco grave, 3 neutro, 4 muito grave** e o **5 o mais grave**.

Comportamentos indisciplinados:	1	2	3	4	5
Falar fora da sua vez					
Linguagem imprópria em sala de aula					
Desobedecer a ordens do professor					
Produção de ruídos desnecessários					
Desmotivação e lentidão na concretização de atividades					
Recusa em realizar determinadas tarefas propostas					
Falta de material necessário					
Agressões físicas e/ou verbais a colegas					
Agressões físicas e/ou verbais a professores					
Falta de pontualidade e assiduidade dos alunos					
Distrair e prejudicar os colegas					
Gritar em sala de aula					

5. Quais as causas mais comuns dos comportamentos indisciplinados manifestados pelos alunos?

A indisciplina é um problema que provoca um desafio constante aos professores no ensino de hoje em dia. Dessa forma, os professores recorrem muitas vezes a estratégias de prevenção de forma a evitar a ocorrência de comportamentos indisciplinados no contexto de sala de aula.

6. Assinale no quadro a frequência com que recorre às seguintes estratégias de prevenção sendo **1 nunca, 2 pouco frequente, 3 frequente, 4 muito frequente e 5 sempre.**

Frequência de Estratégias de Prevenção	1	2	3	4	5
Adequada planificação das atividades a desenvolver nas aulas					
Organização do espaço de sala de aula em função da atividade					
Negociação das regras de comportamento nos primeiros dias de aulas					
Encorajamento dos alunos para atuarem com comportamentos adequados					
Transição entre atividades efetuada de forma a evitar tempos em que os alunos estão desocupados					
Procurar ter uma relação próxima com todos os alunos					
Outra: _____					

- 6.1. Assinale no quadro o grau de eficácia das **estratégias de prevenção** da indisciplina, sendo **1 nada eficaz, 2 pouco eficaz, 3 neutro, 4 muito eficaz e 5 o mais eficaz.**

Estratégias de prevenção da indisciplina:	1	2	3	4	5
Adequada planificação das atividades a desenvolver nas aulas					
Organização do espaço de sala de aula de acordo com a atividade planificada					
Negociação das regras de comportamento nos primeiros dias de aulas					
Encorajamento dos alunos para atuarem com comportamentos adequados					
Transição entre atividades efetuada de forma a evitar tempos em que os alunos estão desocupados					
Procurar ter uma relação próxima com todos os alunos					

Para além de ser importante aplicar estratégias que consigam prevenir determinadas situações de indisciplina, sabe-se, também, que nem sempre essas estratégias evitam comportamentos indisciplinados nos alunos. Assim, o docente pode ter de recorrer a estratégias de resposta capazes de serem aplicadas perante situações ou fenómenos inesperados.

7. Assinale no quadro a frequência com que recorre às seguintes estratégias de resposta, sendo **1 nunca, 2 pouco frequente, 3 frequente, 4 muito frequente e 5 sempre.**

Estratégia de resposta utilizada:	1	2	3	4	5
Diálogo com os alunos envolvidos					
Expulsão de alunos da sala de aula					
Recados na caderneta para os Encarregados de Educação					
Participações					
Castigos (não ter intervalo, não participar numa tarefa de grupo, etc.)					
Ameaças (contactar com o enc. Educação, não ter intervalo, etc.)					
Outra: _____					

- 7.1. Assinale no quadro o grau de eficácia das **estratégias de resposta** face à indisciplina, sendo **1 nada eficaz, 2 pouco eficaz, 3 neutro, 4 muito eficaz e 5 o mais eficaz.**

Estratégias de resposta face à indisciplina:	1	2	3	4	5
Diálogo com os alunos envolvidos					
Expulsão de alunos da sala de aula					
Recados na caderneta para os Encarregados de Educação					
Participações					
Castigos (não ter intervalo, não participar numa tarefa de grupo, etc.)					
Ameaças (contactar com o enc. Educação, não ter intervalo, etc.)					

Agradeço a sua colaboração para o presente estudo.

Anexo 12 – Inquérito por questionário *online* sobre a Indisciplina no

1.ºCiclo

Questionário

O presente questionário irá fazer parte de uma investigação que estou a desenvolver para obtenção do grau de mestre em Ensino do 1.º e 2.ºciclos do Ensino Básico. A investigação tem como principal objetivo estudar as conceções e práticas dos professores do 1.ºciclo relativamente à Indisciplina. Todas as informações recolhidas neste estudo serão confidenciais e usadas única e exclusivamente para este estudo.

- 1- Género: F _____ M _____
- 2- Agrupamento de Escolas em que se encontra no presente ano letivo? _____
- 3- Escola Básica em que leciona no presente ano letivo? _____
- 4- Anos de experiência como docente ? _____ anos
- 5- A turma que leciona no presente ano letivo é indisciplinada?
Sim Não
- 6- Assinale apenas UMA das respostas.

Os comportamentos indisciplinados são manifestados por:	
um ou dois alunos da turma	
um grupo dentro da turma	
praticamente toda a turma	
Nenhum dos alunos da turma	

Para responder às questões seguintes remeta-se à experiência total de ensino enquanto docente e não apenas a este ano letivo.

- 7- Assinale no quadro a gravidade dos comportamentos indisciplinados tendo em conta as suas experiências como docente, sendo **1 nada grave, 2 pouco grave, 3 neutro, 4 muito grave** e o **5 o mais grave**.

Comportamentos indisciplinados:	1	2	3	4	5
Falar fora da sua vez					
Linguagem imprópria em sala de aula					
Desobedecer a ordens do professor					
Produção de ruídos desnecessários					
Desmotivação e lentidão na concretização de atividades					
Recusa em realizar determinadas tarefas propostas					
Falta de material necessário					
Agressões físicas e/ou verbais a colegas					
Agressões físicas e/ou verbais a professores					
Falta de pontualidade e assiduidade dos alunos					
Distrair e prejudicar os colegas					
Gritar em sala de aula					

- 8- Quais as causas mais comuns dos comportamentos indisciplinados manifestados pelos alunos?

A indisciplina é um problema que provoca um desafio constante aos professores no ensino de hoje em dia. Dessa forma, os professores recorrem muitas vezes a estratégias de prevenção de forma a evitar a ocorrência de comportamentos indisciplinados no contexto de sala de aula.

- 9- Assinale no quadro a frequência com que recorre às seguintes estratégias de prevenção sendo **1 nunca, 2 pouco frequente, 3 frequente, 4 muito frequente e 5 sempre.**

Frequência de Estratégias de Prevenção	1	2	3	4	5
Adequada planificação das atividades a desenvolver nas aulas					
Organização do espaço de sala de aula em função da atividade					
Negociação das regras de comportamento nos primeiros dias de aulas					
Encorajamento dos alunos para atuarem com comportamentos adequados					
Transição entre atividades efetuada de forma a evitar tempos em que os alunos estão desocupados					
Procurar ter uma relação próxima com todos os alunos					
Outra: _____					

- 9.1. Assinale no quadro o grau de eficácia das **estratégias de prevenção** da indisciplina, sendo **1 nada eficaz, 2 pouco eficaz, 3 neutro, 4 muito eficaz e 5 o mais eficaz.**

Estratégias de prevenção da indisciplina:	1	2	3	4	5
Adequada planificação das atividades a desenvolver nas aulas					
Organização do espaço de sala de aula de acordo com a atividade planificada					
Negociação das regras de comportamento nos primeiros dias de aulas					
Encorajamento dos alunos para atuarem com comportamentos adequados					
Transição entre atividades efetuada de forma a evitar tempos em que os alunos estão desocupados					
Procurar ter uma relação próxima com todos os alunos					

Para além de ser importante aplicar estratégias que consigam prevenir determinadas situações de indisciplina, sabe-se, também, que nem sempre essas estratégias evitam comportamentos indisciplinados nos alunos. Assim, o docente pode ter de recorrer a estratégias de resposta capazes de serem aplicadas perante situações ou fenómenos inesperados.

10- Assinale no quadro a frequência com que recorre às seguintes estratégias de resposta, sendo **1 nunca, 2 pouco frequente, 3 frequente, 4 muito frequente e 5 sempre.**

Estratégia de resposta utilizada:	1	2	3	4	5
Diálogo com os alunos envolvidos					
Expulsão de alunos da sala de aula					
Recados na caderneta para os Encarregados de Educação					
Participações					
Castigos (não ter intervalo, não participar numa tarefa de grupo, etc.)					
Ameaças (contactar com o enc. Educação, não ter intervalo, etc.)					
Outra: _____					

10.1. Assinale no quadro o grau de eficácia das **estratégias de resposta** face à indisciplina, sendo **1 nada eficaz, 2 pouco eficaz, 3 neutro, 4 muito eficaz e 5 o mais eficaz.**

Estratégias de resposta face à indisciplina:	1	2	3	4	5
Diálogo com os alunos envolvidos					
Expulsão de alunos da sala de aula					
Recados na caderneta para os Encarregados de Educação					
Participações					
Castigos (não ter intervalo, não participar numa tarefa de grupo, etc.)					
Ameaças (contactar com o enc. Educação, não ter intervalo, etc.)					

Agradeço a sua colaboração para o presente estudo.

Anexo 13 – Grelha dos resultados dos testes formativos de Português, Matemática e Estudo do Meio

Escola Básica Terra dos Arcos
Teste Formativo de Português

Grelha de Avaliação - 3.º PERÍODO TESTE FORMATIVO- PORTUGUÊS 1.º A

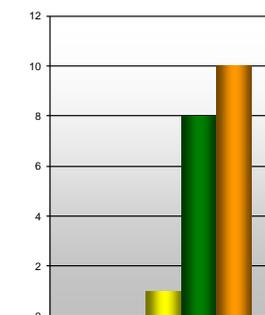
N.º	Alunos	Questão	Cotações	Questões														Total	AVALIAÇÃO
				1	3	4	5	7	6	8	9	10	11	12	13	14A	14B		
1		7	4	8,5	8	12	4	4,5	6	8	6	6	4	4	5	0	4	83,5	Bom
2		6,8	4	8,5	7,8	12	4	4,5	6	8	6	6	9	4	5	4	4	99,6	Muito Bom
3		6	4	8,5	8	12	3,5	3,5	5,5	8	6	6	4	4	5	4	4	92	Muito Bom
4		7	4	8,5	8	12	3	4,5	6	8	6	6	6	4	5	3,5	4	95,5	Muito Bom
5		6,8	4	8,5	7,8	11	4	4,5	6	7,9	6	6	7	4	5	3,5	4	96	Muito Bom
6		5	4	8,5	8	12	2,5	3,5	5,5	8	6	6	4,5	4	5	4	4	90,5	Muito Bom
7		6,9	4	8,5	8	12	4	4,5	5,5	8	6	6	9	4	5	4	4	99,4	Muito Bom
8		7	4	8,5	8	12	3,5	2	6	8	6	6	9	4	5	4	4	97	Muito Bom
9		6	2	0,5	8	2	3,5	1,5	6	4	4	0	0	4	1	4	4	50,5	Suficiente
10		7	1	0,5	8	12	3,5	4,5	5	8	6	6	4,5	4	5	2	4	81	Bom
11		6,9	4	8,5	8	12	3,5	4,5	6	8	6	6	9	4	5	3,5	4	98,9	Muito Bom
12		6	3	8,5	8	12	1	1	5,5	4	6	3	0	0	5	4	4	71	Bom
13		6,9	4	8,5	8	12	3	3	6	7,9	6	6	7	4	5	4	4	95,3	Muito Bom
14		7	3	0,5	8	12	2	2	5,5	8	6	6	4,5	4	5	4	4	81,5	Bom
15		6,6	2	8,5	7	10	3,5	3	3	8	6	6	0	4	5	4	4	80,6	Bom
16		7	2	8,5	7	12	3,5	3,5	3	8	6	6	4	0	5	4	4	83,5	Bom
17		7	4	8,5	8	12	3,5	4,5	6	8	6	6	8,9	4	5	4	4	99,4	Muito Bom
18																			
19		1	2	3	4	5	7A	7B	7C	7D									
20		12	16	12	32	5	5	4	4	4								94	
21		12	16	9	26	5	5	4	0	4								81	Bom
22																			
23		1	2	3	4	5	7A	7B	7C	7D									
24		12	10	10	12	20	9	9	9	9								100	
25		6	10	10	12	20	9	4	9	9								89	Bom
26																			
Sucesso / Pergunta (%)		97	121	86	122	90	99	81	90	92	98	91	59	88	95	89	100	88	Bom

Português
1.º A
CONTEÚDOS

Fraco	-
Insuficiente	-
Suficiente	1
Bom	8
Muito Bom	10

Freq	NÍVEIS	
0	0%	Fraco
0	0%	Insuficiente
1	5%	Suficiente
8	42%	Bom
10	53%	Muito Bom
0	0%	INSUCESSO
19	100%	SUCESSO

N.º de Positivas: 19
% de Positivas: 100%



■ Fraco ■ Insuficiente ■ Suficiente
■ Bom ■ Muito Bom

Escola Básica Terra dos Arcos
 Teste Formativo de Matemática

Grelha de Avaliação - 3.º PERÍODO TESTE FORMATIVO- MATEMÁTICA 1.º A

Matemática

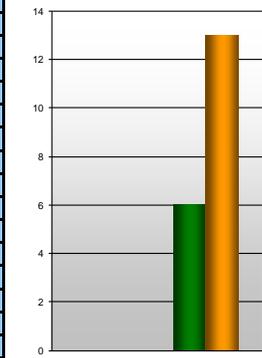
1.º A

CONTEÚDOS

N.º	Alunos	Questão	1	2	3	4	4a	5	6	7	8	9	9.1	10	11	12	13	14a	14b	14c	Total	AValiação
		Cotações	3,5	2	2	2	2,5	21	4	3	9	10	10	3	10	6	6	2	2	2	100	
1			2,5	2	2	2	2,5	21	4	3	9	10	10	3	8	6	6	2	2	1,9	96,9	Muito Bom
2			3,5	2	2	2	2,5	21	4	3	9	10	10	3	10	6	6	2	2	2	100	Muito Bom
3			3,5	2	2	2	2,4	21	4	3	9	10	10	3	9,5	6	6	2	2	0	97,4	Muito Bom
4			3,5	2	2	2	2,5	21	4	3	8	10	10	3	10	6	6	2	2	2	99	Muito Bom
5			3,5	2	2	2	2,5	21	4	3	6,5	10	10	3	8	6	6	2	2	2	95,5	Muito Bom
6			3,5	0	2	2	2,5	21	0	3	6	10	10	3	9,5	6	6	2	2	2	90,5	Muito Bom
7			3,5	2	2	2	2,5	21	4	3	6	10	10	3	9,5	6	6	2	2	2	96,5	Muito Bom
8			3,5	2	2	2	2,5	21	4	3	6	10	10	3	1,5	6	6	2	2	2	88,5	Bom
9			3,5	1	1,9	1	2,5	18	1,8	0	0	10	5	3	7,5	6	6	2	2	2	72,7	Bom
10			3,5	2	2	2	2,5	21	0	2	9	10	10	3	10	6	6	2	2	1	94	Muito Bom
11			3,5	2	2	2	2,5	21	4	3	6	10	10	2	7,5	6	6	2	2	2	93,5	Muito Bom
12			2,5	2	2	2	2,5	21	2,5	1	9	10	10	3	10	6	6	2	2	0	93,5	Muito Bom
13			3,5	2	2	2	2,5	18	4	3	9	10	10	3	10	6	6	2	2	0	94,5	Muito Bom
14			2,5	2	2	2	2,5	18	1	3	4	10	10	3	5	6	6	2	2	2	82,5	Bom
15			3,5	2	2	2	2,5	21	4	3	9	10	10	2	6	6	6	2	2	2	95	Muito Bom
16			3,5	2	2	2	2,5	14	2	3	6	10	10	3	6,5	6	6	2	2	2	84,5	Bom
17			3,5	2	2	2	2,5	21	2,5	2	9	10	10	2	7,5	6	6	2	2	2	94	Muito Bom
18																						
19			1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14a	14b					
20			7	10	4	4	6	4	4	10	18	4	5	6	6	4	4				96	
21			7	0	4	4	6	4	4	10	18	4	5	6	3	4	2				81	Bom
22																						
23			1	2	3	4	6	7	8	9	9a											
24			12	6	6	8	14	10	8	16	8										88	
25			12	6	6	6	14	0	8	16	8										76	Bom
26																						
27																						
28																						
29																						
30																						
		Sucesso / Pergunta (%)	120	124	130	137	162	77	97	164	92	94	93	120	79	96	95	100	100	79	91	Muito Bom

Fraco	-
Insuficiente	-
Suficiente	-
Bom	6
Muito Bom	13

N.º de Positivas: 19
 % de Positivas: 100%



Fraco Insuficiente Suficiente Bom Muito Bom

Freq	NÍVEIS	
0	0%	Fraco
0	0%	Insuficiente
0	0%	Suficiente
6	32%	Bom
13	68%	Muito Bom
0	0%	INSUCESSO
19	100%	SUCESSO

Escola Básica Terra dos Arcos
 Teste Formativo de Estudo do Meio

Grelha de Avaliação - 3.º PERÍODO TESTE FORMATIVO- ESTUDO DO MEIO 1.º A

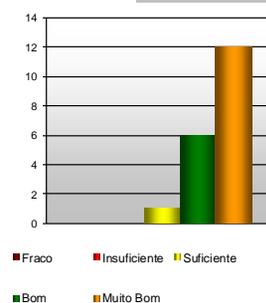
N.º	Alunos	Questão Cotações	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12A	12B	13	14	Total 100	AVALIAÇÃO
			6	8	6	8	6	12	3	4	10	5	10	8	3	4	7		
1			6	6	6	8	6	12	3	4	10	3	10	4	3	4	5	90	Muito Bom
2			6	8	6	8	6	12	3	4	10	4	10	8	3	4	5	97	Muito Bom
3			6	8	6	8	6	12	3	4	10	3	5	0	3	4	6	84	Bom
4			6	8	6	7	6	12	3	4	10	4	9	8	3	4	6	96	Muito Bom
5			6	8	6	8	6	12	3	4	10	5	10	8	3	4	7	100	Muito Bom
6			6	8	6	6	6	12	3	4	10	1	3	8	3	4	5	85	Bom
7			6	8	6	8	6	12	3	4	10	4	10	8	3	4	7	99	Muito Bom
8			6	8	6	8	6	12	3	4	10	3	10	8	3	4	7	98	Muito Bom
9			6	8	2	6	6	12	3	4	10	2	2	8	3	4	5	81	Bom
10			6	8	6	8	6	6	3	4	10	3	9	8	3	4	6	90	Muito Bom
11			6	8	6	7	6	12	3	4	10	4	10	8	3	4	7	98	Muito Bom
12			6	8	2	6	6	12	3	4	10	4	10	2	0	4	6	83	Bom
13			4	7	6	8	6	12	3	4	10	4	2	2	0	4	1	73	Bom
14			6	8	6	7	6	12	3	4	10	4	10	8	3	4	7	98	Muito Bom
15			6	8	6	7	6	12	3	4	6	4	10	8	3	4	1	88	Bom
16			4	8	2	7	6	12	1,5	4	10	2	2	2	3	4	0	67,5	Suficiente
17			6	8	6	8	6	12	3	4	10	5	10	2	3	4	6	93	Muito Bom
18			6	8	6	8	6	12	3	4	10	4	10	8	3	4	7	99	Muito Bom
19			6	8	6	8	6	12	3	4	10	4	9	8	3	4	5	96	Muito Bom
20																			
	Successo / Pergunta (%)		96	98	89	93	100	97	97	100	98	71	79	76	89	100	74	90	Muito Bom

Estudo do Meio

1.ºA
CONTEÚDOS

Fraco	-
Insuficiente	-
Suficiente	1
Bom	6
Muito Bom	12

N.º de Positivas 19
 % de Positivas 100%



Freq	NÍVEIS	
0	0%	Fraco
0	0%	Insuficiente
1	5%	Suficiente
6	32%	Bom
12	63%	Muito Bom
0	0%	INSUCESSO
19	100%	SUCESSO