



UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA

Faculdade de Educação e Psicologia

A PERCEÇÃO DOS PROFESSORES DO 1º CICLO

SOBRE A (IN)DISCIPLINA: UM ESTUDO DE CASO

Dissertação apresentada à Universidade Católica Portuguesa
para obtenção do grau de Mestre em Ciências de Educação

Especialização em Supervisão Pedagógica e Avaliação de Docentes

Fátima Assunção Miranda Faria

Porto, 30 junho de 2016



UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA

Faculdade de Educação e Psicologia

**A PERCEÇÃO DOS PROFESSORES DO 1º CICLO
SOBRE A (IN)DISCIPLINA: UM ESTUDO DE CASO**

Dissertação apresentada à Universidade Católica Portuguesa
para obtenção do grau de Mestre em Ciências de Educação

Especialização em Supervisão Pedagógica e Avaliação de Docentes

Fátima Assunção Miranda Faria

Trabalho efetuado sob a orientação da Professora Doutora Cristina Palmeirão

Porto, 30 junho de 2016

Dedicatória

À minha família, por ter ensinado sempre os dons do amor, partilha e humildade.

Agradecimentos

À Professora Doutora Cristina Palmeirão, toda a disponibilidade e paciência, todos os sábios ensinamentos, a forma crítica, exigente e criativa que sempre me ajudou e apoiou em todo o meu percurso para uma finalidade.

À Professora Doutora Maria do Céu Roldão, Coordenadora do Mestrado, o meu agradecimento.

À Diretora da escola do distrito do Porto e professores, por todo o apoio prestado, amabilidade e disponibilidade.

À minha colega e amiga Marta, pelo apoio e paciência que teve comigo durante esse período.

Por último, mas não menos importante, quero deixar umas palavras de apreço à minha família pelo carinho, motivação e compreensão, transmitindo-me a força e apoio necessário.

Resumo

O problema da indisciplina nas escolas portuguesas assume, na atualidade, proporções ímpares e de grande complexidade (Garcia, 1999). A literatura educacional coeva apresenta leituras diversas a propósito da gestão da (in)disciplina. São pouco os trabalhos relativos à perceção dos professores sobre a indisciplina na sala de aula (Estrela, 1992; Garcia, 2005), mais ainda se associados às questões da supervisão pedagógica e avaliação docente. Efetivamente, a problemática da indisciplina nas escolas portuguesas gera situações de grande preocupação e dilemas que tendem a limitar a ação de uma prática educativa positiva e consistente com os ideais da escola para todos.

Neste desafio, o presente trabalho tem como objeto de estudo as situações de indisciplina num Centro Educativo do Distrito de Vila Real. A finalidade é identificar a perceção dos professores face à indisciplina, estratégias e planificação. Neste propósito, desejamos identificar e caracterizar as perceções dos professores do 1º ciclo (n= 12) sobre a natureza, frequência das situações de indisciplina em contexto de sala de aula e, simultaneamente identificar o tipo de estratégias pedagógicas utilizadas para a gestão de conflitos.

Sob o ponto de vista metodológico, optamos por uma investigação de carácter qualitativo, sob a forma de estudo de caso, do tipo exploratório, com recolha de dados através de um inquérito por questionário.

Ao nível dos resultados, verificamos que os professores percecionam a indisciplina de modo heterógeno e lhe atribuem índices de gravidade igualmente heterógenos. Os comportamentos indisciplinados, no nosso estudo, focalizaram-se em questões de desobediência, palavras ofensivas e na falta de atenção pelos alunos.

Palavras- Chave: Indisciplina, Perceções, Estratégias Pedagógicas e Relação Pedagógica.

Abstract

Indiscipline problems in Portuguese schools have been taking on new proportions, occurring more often, and remaining a complex issue in need of solve (Garcia, 1999). Currently the educational literature presents several evaluations on the study of indiscipline, however there are few studies focusing on the teachers' perceptions on indiscipline in the classroom. (Estrela, 1992; Garcia, 2005). The problem of indiscipline in Portuguese schools Indeed do generate, concern situations and dilemmas, that tend to limit the action of a positive educational practice, consistent with the ideals of school for all.

In this challenge, this work presents has study object, indiscipline situations in an Educational Center of Vila Real District. The purpose is to identify teacher's perception towards indiscipline, strategies and planning. In this regard, we wish to identify and characterize, teachers perceptions of the 1st teaching cycle (n = 12) about the nature, disruptive situations frequency in classroom context and simultaneously identify the type of pedagogical strategies used for constructive conflict management .

Under the methodological point of view, we chose a qualitative research, in the case study form, exploratory, with data collection, using a survey questionnaire.

In terms of results, we found that teachers percept indiscipline in heterogeneous mode, attributing them, several heterogenous indexes. The perceived indisciplinary behavior, in our study, focused in disobedience issues, offensive words and lack of attention by the students.

Key Words: Indiscipline, Perceptions, Teaching strategies and Pedagogical relationship

Índice

Resumo	V
Abstract	VI
Índice	VII
Índice de Figuras	IX
Siglas	X
Introdução	1
Capítulo I. Enquadramento teórico e conceptual do Estudo	3
1-A Indisciplina	4
1.1-Do conceito de (in)Disciplina	5
1.2- Sobre as causas da Indisciplina	7
2. Indisciplina e gestão da sala de aula.....	10
3. Prevenção da Indisciplina.....	13
3.1-Importância da relação pedagógica dos professores e alunos	13
3.1.1- Desenvolvimento do auto-conhecimento do professor.....	15
3.1.2- Comunicação Pedagógica.....	16
3.1.3- O espaço e o tempo	17
3.1.4- Importância das Regras	18
3.2 - Prática Pedagógica.....	20
3.3 - Perfis e tipologias do professor na gestão da sala de aula.....	22
3.4- Gestão de conflitos	25
4. Perceção da indisciplina pelos professores.....	30

Capítulo II . Metodologia de Investigação	32
1. Metodologia de investigação	33
2. Objetivos	33
3. Método	34
4. Contexto e sujeitos do estudo	34
5. Instrumentos de recolha de dados	35
6. Tratamento e modelo de análise dos dados.....	37
Capítulo III. Apresentação, Análise e Discussão dos Resultados	38
1 . Apresentação dos resultados.....	39
1.1. Caracterização sociodemográfica da população inquirida	39
1.2. Situações-Problema de Indisciplina	41
2- Discussão dos Resultados.....	52
Conclusão	54
Bibliografia	57
Anexos	64
Anexo 1- Carta de Autorização	65
Anexo 2- Inquérito por Questionário	66

Índice de Figuras

Figura 1- Género	39
Figura 2- Situação Profissional.....	40
Figura 3-Tempo de serviço.....	41
Figura 4- Tempo de serviço na atual escola.....	42
Figura 5- Conversar com os colegas.....	41
Figura 6– Agredir Verbalmente	42
Figura 7– Desrespeitar o professor	43
Figura 8– Permanecer fora do lugar.....	43
Figura 9– Desatenção	44
Figura 10– Chegar atrasado.....	45
Figura 11– Ter uma atitude passiva na aula	45
Figura 12– Proferir palavras ofensivas	46
Figura 13- Irrequieto	46
Figura 14– Desobedecer às regras estabelecidas	47
Figura 15- Danificar material	48
Figura 16– Realizar tarefas sem conhecimento professor	48
Figura 17– Frequência de Casos de indisciplina	49
Figura 18– Estratégias início/desenvolvimento da aula	50
Figura 19– Planificação/ Preparação aulas	51

Siglas

TEIP – Territórios Educativos de Intervenção Prioritária

Introdução

A realização deste estudo, surge no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação, na especialidade em Supervisão Pedagógica e Avaliação de Docentes e tem como motivação a vontade e necessidade de melhor compreender o fenómeno da indisciplina em contexto de sala de aula.

Assim, a temática central do projeto de investigação inscreve-se na problemática da indisciplina em contexto de sala de aula e baseia-se, em termos empíricos, na perceção dos professores sobre a natureza e frequência das situações de indisciplina, no âmbito do 1º ciclo do ensino básico e sobre as medidas de intervenção para a gestão construtiva de conflitos. Absentismo, abandono e indisciplina integram, na atualidade, um dos eixos de grande preocupação na vida das escolas, em particular nas escolas integradas no programa “Territórios Educativos de Intervenção Prioritária”¹.

Neste sentido, ganha força a necessidade de melhor compreender as causas e fatores que alimentam o fenómeno crescente das escolas e da sociedade. A perceção social dos professores e da sociedade em geral, relacionada ao fenómeno da indisciplina, tem gerado apreensão no contexto escolar, o que parece ser o maior obstáculo ao trabalho pedagógico e ao sucesso académico. Ajudar a problematizar e a refletir sobre a gestão construtiva de conflitos e a melhoria da escola é, assim, a máxima que move o presente estudo. Neste propósito, queremos estudar a perceção dos professores do 1º ciclo, de forma a, progressivamente, contribuirmos para compreender a realidade em que as situações ocorrem e as razões que a sustentam.

Este projeto atenderá assim a uma sequência própria, estruturada em três Capítulos. No primeiro capítulo, desenvolveremos, em quatro capítulos, o quadro teórico e investigativo que ajuda a fundamentar a problemática do estudo. O capítulo I apresenta o mapa teórico e conceptual no sentido de clarificar conceitos, causas e fatores da indisciplina na sala de aula. Abordamos, igualmente, a relação pedagógica e sua relevância para a

¹ Doravante escolas TEIP.

construção de um ambiente positivo e significativo para fazer aprender. Para tal convocamos a gestão e organização da sala de aula. Revê-se o quadro teórico relativo às estratégias de ensino / aprendizagem e analisa-se a literatura e investigação sobre a percepção do professor face à indisciplina na sala de aula.

No Capítulo II, ao nível do estudo empírico, evidenciamos a metodologia, propósitos, questões de investigação, participantes do estudo e instrumentos de recolha de dados. Dedicando o Capítulo III à apresentação dos resultados com a respetiva discussão e conclusões principais do estudo. Por último, apresentamos a secção relativa às referências bibliográficas e anexos do trabalho.

Capítulo I. Enquadramento teórico e conceptual do Estudo

1- A Indisciplina

Na literatura educacional o conceito de indisciplina é progressivamente alterado, em conformidade com as novas investigações, assim como as suas expressões na escola.

Para Estrela (1992) a indisciplina pode ser pensada como "desordem proveniente da quebra das regras estabelecidas pelo grupo" (p. 17). Em contexto, o professor produz e comunica as regras e normas sociais que julga necessárias para uma ação pedagógica eficaz na sala de aula. Um propósito positivo mas que inibe os diálogos e as expectativas da pessoa do aluno.

Fortuna (2002), diz-nos que o conceito de indisciplina aponta para noção preponderante do não cumprimento de regras, de oposição contra qualquer regra construída, e "de desrespeito aos princípios de convivência combinados, sem uma justificativa viável, criando transtornos e incapacidade de se organizar e se relacionar de acordo com as normas estabelecidas por um grupo" (Idem, p.90). Também, Garcia (1999) apresenta a indisciplina escolar como "expressões diferentes, sendo mais complexa e 'criativa', e por isso parece aos professores mais difícil de equacionar e resolver de um modo efetivo" (p. 103).

Efetivamente, a indisciplina assume diversos conceitos, explanações e teorias, sendo a sua expressão relacionada com fatores internos e externos à escola e aos processos de aprendizagem. As razões endógenas respeitam, na maioria das vezes, à natureza do currículo, às características do aluno, às formas comunicacionais estabelecidas e ao próprio sentido e valor da educação. Dos fatores externos, sobressaem a violência social, em forma de bullying, cyberbullying, a influência dos média e as condições sistémicas do ambiente familiar dos alunos.

No geral, as situações que caracterizam as manifestações de comportamentos indisciplinares requerem a máxima atenção, em particular, no que concerne à gestão de sala de aula e à pedagogia praticada (Amado e Freire, 2005). Nesse sentido, importa perceber a natureza da indisciplina em contexto de sala de aula, porquanto engloba relações holísticas do cenário educacional e envolve diferentes atores nos modos de ensinar e de fazer aprender. O problema central é, nas palavras de Estrela (1992), relativo à organização (eficaz) da sala de aula (p.87) e, claramente a relação pedagógica

criada e desenvolvida pelo professor/aluno e/ou aluno/professor. É na relação pedagógica que prevalece interação entre o professor e aluno, tendo em conta objetivos educativos pré-definidos, num determinado contexto, tendo como foco promover aprendizagens e o desenvolvimento do aluno. Esta relação pedagógica depende das finalidades e dos constantes desafios do contexto escolar onde se encontra inserida, em que as “interações são frequentemente programadas, em função dos objetivos previamente definidos por quem controla o sistema” (Ribeiro, 1990, p. 139).

1.1- Do conceito de (in)Disciplina

A indisciplina enquanto um fenómeno complexo, origina conceções ambíguas e subjetivas que importa compreender e clarificar. De facto, no dever da escola global, a problemática da indisciplina, especificamente em contexto de sala de aula, parece aumentar e revelar diferentes tipos de manifestações. No limite, há quem entenda que não constitui um problema, porque na maior parte das vezes é uma manifestação própria da idade, que acaba por passar (Olweus, 1993).

A escola aberta ao mundo e o alargamento da escolaridade, no presente até ao 12º ano, comporta inúmeros desafios, nomeadamente no que respeita à necessidade de “aprender a viver juntos, aprender a viver com os outros” (Delors et al, 1997, p. 83). A diversidade dos públicos com acesso (obrigatório) à escola introduz grandes paradoxos na vida escolar e na estruturação de opções educativas que se pretendem cada vez mais ecléticas e mais comprometidas com as exigências da nossa era. Uma exigência democrática que é simultaneamente uma oportunidade e uma ameaça, em particular, para os alunos que ainda não compreendem o valor da educação no seu desenvolvimento e projeto de vida.

A propósito, Sampaio (1996), escreve que o facto dos jovens serem obrigados a permanecerem mais tempo na escola provoca a desmotivação, o confronto e a necessidade de afirmação através do uso de condutas menos

regulares. Posição reforçada por Estrela (1996) quer ao nível da desmotivação, quer ao nível dos comportamentos de indisciplina. A tese é de que a (in)disciplina é uma realidade construída na própria aula. E, o desafio é, “possuindo todas expectativas mútuas, percepções e pontos de vista próprios” (Cohen, 1987, p. 4), importa construir uma dialética capaz de gerar estratégias de ensino e de aprendizagem positivas e significativas para o desenvolvimento humano. Assim, a questão central é, já o dissemos, fazer aprender e nesse sentido quebrar os obstáculos comunicacionais que inibem o “colocar a educação ao longo de toda a vida no coração da sociedade” (Delors et al, 1997, p. 18).

A originalidade do nosso tempo está em criar perspetivas de desenvolvimento em ordem a um futuro melhor e, assim, contrariar o insucesso escolar e as situações que estigmatizam à entrada, que “cada vez mais chegam às escolas crianças e jovens sem quaisquer regras (Sampaio, 2001, p. 11) e, sem “a menor noção das normas básicas de convivência” (ibidem). Ser professor na escola do século XXI é ser capaz de compreender as gerações mais jovens e suscitar a participação ativa de cada pessoa. A investigação tem demonstrado que uma boa organização e direção da aula potencia a participação e o sucesso escolar (Sprinthall, 1985). Nessa linha, “ que a aula não seja mais o lugar onde unicamente se transmitem ou aprendem informações, mas o lugar onde se trata muito mais de fazer face, aprendendo astúcia de descobrir como se desembaraçar, de reconhecer as hierarquias, os assuntos apropriados de conversa, os tabus (...)” (Denscombe, 1985, p. 7).

O princípio da disciplina é o que assume “um processo contínuo de negociações, muitas vezes conflituais muitas vezes subtilmente implícitas (Sirota, 1987), mas cujo desígnio é “preparar cada indivíduo para se compreender a si mesmo e ao outro, através de um melhor conhecimento do mundo” (Delors et al, 1997, p.41). É facto que, “nenhuma organização pode definir de forma precisa e inequívoca os comportamentos dos seus membros (Melo, 1993 p. 37). Pese embora, haverá sempre necessidade de “aprender a viver juntos” e, nesse sentido, a constituição de um código de comunicação pedagógico que explicita de forma clara e objetiva os modos de bem conviver. Como refere Sampaio (1996), “Só o caminho da gestão participada ajuda à autonomia que conduz à auto disciplina” (p. 51). Ora, escreve Benavente

(1994), o professor, a sua turma e os comportamentos dos alunos são um efeito espelho. Quando os alunos se “portam mal”, estão a “chamar a atenção” e a dizer que não estão motivados, que não interessa...

O ambiente educativo é fulcral e sustenta o diálogo, o clima e a cultura escolar. E nesse sentido há que explorar e identificar os fatores de contexto que sustentam atitudes e comportamentos disruptivos caracterizados como indisciplinados.

1.2- Sobre as causas da Indisciplina

As causas e fatores de indisciplina são múltiplas e de várias ordens. Apesar disso, João Amado (2001), descreve-a como o resultado da discrepância entre as normas e regras da escola, ou da discrepância entre os códigos linguísticos e os valores do meio Sócio-Cultural donde provêm os alunos, ou, ainda, devido ao facto de os alunos se socializarem muito mais pelas vivências entre colegas (e amigos) do que pela ação dos professores.

Reforça que, a este nível, se situa estruturalmente na esfera macrossocial, à qual deveríamos acrescentar muitas outras razões, como a inabilidade dos professores em se adaptarem a uma transição do poder autocrático para o poder democrático (Idem). O facto é que a formação de professores é carente (e deficitária) no que respeita ao aprender a lidar com tais problemas! É por isso necessário encorajar a tendência de uma formação específica no campo da gestão construtiva de conflitos.

Doyle (1986) ao invés de Amado (2000) considera a existência de um conjunto de razões inerentes às situações problema da indisciplina em sala de aula, tais como as tarefas académicas que por vezes são triviais e aborrecidas, não se obtendo, desse modo, a motivação do aluno. Aponta igualmente a imposição autoritária de ideias e de regras, a incapacidade de afirmação da sua autoridade e alunos que agem de modo a chamar a atenção dos adultos sobre si.

Temos, deste modo, tal como perspectivado por Estrela (1991), uma multiplicidade de fatores, desde os de ordem propriamente curricular, e os que dizem respeito à organização e estilos da escola, passando, ainda, pelos fatores de ordem psicológica, como o de chamar a atenção sobre si enquanto

estratégia do “reconhecimento da identidade”, até aos fatores de ordem social e de política educativa (a escolaridade obrigatória, nas vertentes da obrigatoriedade de presença e de aceitação de determinados currículos).

Hargreaves (1998), na sua análise interacionista, permite-nos acrescentar e clarificar estes mesmos fatores, de facto, os alunos procuram no desvio uma saída de emergência em relação ao tédio escolar. Não significa que não queiram aprender, “mas talvez não queiram aprender as matérias impostas pelo professor na forma, momento e lugar que o professor deseja” (Hargreaves, 1998: 233), mostrando igualmente, a sua desconfiança em relação a um professor que não é capaz de definir a situação em função do seu estatuto e dos seus recursos. Procuram “os limites da situação”, tentando perceber o estilo de autoridade e o código de condutas de cada um dos seus professores muito especialmente nos primeiros encontros.

A propósito, Estrela (1992) destaca cinco tipos de fatores advindos do aluno (*pupil factors*), do professor (*teacher factors*) da dinâmica da aula (*classroom factors*), da gestão do tempo ao nível da organização (*timetable and temporal factors*) e da organização (*whole-school organizational factors*).

Apesar de não ser fácil determinar, *à priori*, quais os comportamentos que devem ser considerados como “indisciplina”, já que eles só o serão em determinados contextos (incluindo, também, aspetos subjetivos dos intervenientes), tem-se verificado um esforço no sentido de inventariar e elaborar os tipos mais comuns.

Das investigações de Doyle (1986 p.418) “apontam-se como mais frequentes os seguintes comportamentos: atraso, interrupções, falta de material, desatenção, conversa, gritos, ligeiras formas de agressão física e verbal”. Efetivamente, os professores preocupam-se no sentido de que os alunos “oiçam” o que é dito na aula e executem devidamente as tarefas mas para se obter o ambiente propício a esta exigência, é necessário o silêncio, bem como todo um conjunto de outros componentes de carácter linguístico, quinestésico (estar bem sentado, controlar os movimentos, olhar para a frente), proxémico (não se deslocar) e sociais (não conversar com os pares). De resto, são esses componentes que traduzem o “compromisso” dos intervenientes, de que fala Goffman (1974 p.21), e que os obriga a participar na atividade principal da interação, “mas o desrespeito pelo compromisso nem sempre é aberto e

declarado, existindo um conjunto variado de “comportamentos estratégicos” que permitem, ao aluno, “salvar a face” (Doyle, 1986 p.419; Hargreaves 1998 p.123).

Seja como for, torna-se necessário passar da listagem dos comportamentos desviantes, em si, para a sua categorização, operação que melhor permitirá dar resposta ao conjunto de problemas acima invocados. Segundo Hargreaves (1998),

as regras da aula versam sobre um conjunto de comportamentos desviantes que se podem agrupar em cinco temas fundamentais: da conversa, do movimento, do tempo, da relação professor-aluno e da relação aluno-aluno (p. 46)

Por maiores que sejam os esforços para classificar causas que resultam em atos de indisciplina, é claro que estamos perante um complexo fenómeno que não obedece a ordenações lineares. Não nos parece que hajam níveis “mais” ou “menos” profundos de análise, as perspetivas, mas sobretudo os focos de atenção é que são diferentes, e todos eles têm de se completar para a compreensão de um problema que não é simples.

Em conformidade com alguns estudos, (Hargreaves et al., 1975; Carita & Fernandes, 1997; Rego & Caldeira, 1998; Amado & Freire, 2009), encontramos inumeráveis variáveis implícitas ao fenómeno da indisciplina, o que complexifica a sua compreensão, assim como o encontrar respostas adequadas. Segundo Amado (2001) “não se sabe onde começam e acabam as causas e os efeitos, a responsabilidade deste ou daquele agente, deste ou daquele fator, devido às múltiplas implicações e à causalidade circular” (p. 317). Face a este pressuposto podemos acrescentar. Dumas (2000, citado por Amado & Freire, 2009, p. 100) que refere que “quanto maior for o número de fatores de risco associados, maior é a probabilidade de as crianças e dos jovens desencadearem atos desviantes, mormente atos violentos”.

2. Indisciplina e gestão da sala de aula

A Organização e gestão da sala de aula, representa uma forma para a diminuição dos comportamentos de indisciplina, onde se investe numa dimensão de relações humanas e numa manutenção de um clima afetivo de grupo (Carita e Fernandes, 1997). A qualidade da educação e dos processos de aprendizagem resulta do papel e da ação do professor. Um papel preponderante porquanto marca o ritmo e o requisito entre a ordem e a aprendizagem, sendo elementos que se correlacionam e são inerentes ao ensino na sala de aula. O professor dentro da sala de aula coordena o ensino-aprendizagem, estabelece regras na aula, lida com comportamento de cada um dos alunos, definindo consequências para eles, sem que interrompa a sessão (McDaniel, 1984).

Segundo Estrela (2002), a maioria dos professores preferem centrar-se mais na instrução do que na disciplinação. Picado (2009) reforça a ideia de Estrela (2002) ao referir que com a disciplina, os alunos estão concentrados e aderem às tarefas estando mais motivados para a aprendizagem, no entanto reforçam a ideia que com o ambiente negativo, com o controlo e repreensões contínuas, levam os alunos a desmotivarem-se, criando simultaneamente ansiedade e frustração para o professor, agravando mais a situação.

A investigação e a nossa própria experiência enquanto docente do 1º ciclo, diz-nos que o papel do professor na organização e gestão da sala de aula é fulcral para o exercício de um ambiente positivo e adequado à motivação e concentração dos alunos.

Abordar a gestão da sala de aula, é incidir na prática do professor, ou seja na sua capacidade de planificação, preparação, gestão do tempo e espaço e a forma como motiva os alunos a estarem atentos ou participarem nas atividades.

Para Amado e Freire (2005) a gestão da sala de aula abrange conceitos de ensino/aprendizagem, conhecimentos, técnicas, formas de ser e pensar de cada participante ativo deste contexto. Assim é crucial que a

dimensão técnica e científica do ensino não se sobreponha mas se equilibre com a dimensão humana e artística inerente a essa mesma atividade como o mundo subjetivo e emotivo do professor e do aluno.

(Amado & Freire 2005 p.312).

No que concerne à organização das atividades na sala de aula, Doyle (1986) define conceito de atividade como correspondendo a blocos curtos de tempo de aula, ao qual os alunos se organizam, sendo de forma coletiva, de grupos, pares ou individuais, nunca excedendo nesse tempo os 20 minutos. Mais, na organização da sala de aula convém salientar três indicadores que podem interferir nessa organização como o estilo comunicacional do professor, a forma como estrutura a participação dos alunos e impulsiona a criatividade, emoção e o humor que utiliza.

Slavin (2006), reforça a ideia e acrescenta que, para uma adequada organização é necessário o professor proporcionar aulas aliciantes, estimulantes, envolventes e que a matéria tenha relevância para os alunos, o que se traduzirá num maior nível de atenção, entusiasmo e interesse perante o que lhes é pedido. Desta forma, as estratégias devem-se focalizar numa prevenção aos comportamentos desajustados à organização, ou dar resposta certa a esses comportamentos, utilizando de forma eficaz o tempo e espaço físico.

Relativamente à forma como o professor gere a sua autoridade na sala de aula, é comum o aumento de casos de indisciplina, quando o professor propicia climas de avaliação constantes e/ou imposição da sua autoridade. Desta forma, assomarão continuamente conflitos e comportamentos inapropriados, sendo essencial que se defina as regras no contexto de sala de aula e haja uma liderança efetiva por parte do professor, sendo esta ajustada e não imposta pela autoridade, acrescentando uma correta disciplinação e gestão de conflitos (Amado & Freire, 2005). Os mesmos autores, estudaram e incidiram sobre três momentos fundamentais que refletem à gestão de sala de aula por parte do professor, sendo o primeiro um momento pré-ativo, o segundo interativo e o terceiro um momento de avaliação. Cada um dos quais obedece a planos de trabalho estruturados e consequentes.

Assim, o momento pré-ativo envolve uma planificação e preparação prévia das aulas pelo professor, tendo em conta objetivos, os conteúdos a ensinar (saber-saber), as atitudes e os valores a transmitir (saber-estar ou ser), os métodos e estratégias de ensino e os recursos. Através deste planeamento

e planificação, os alunos apreendem a conhecer o professor e criam representações sobre a sua competência, justiça e simpatia, que ajudam a compreender as suas interações dentro da sala de aula (Amado & Freire, 2005).

O segundo momento direciona o processo interativo professor-aluno e aluno-aluno, dentro de um espaço de aula e “incide num conjunto de características como a pluridimensionalidade das atividades e funções” (Amado e Freire, 2005, p.35). Os acontecimentos são imprevisíveis, sem controlo, com um apontamento de avaliação contínuo onde impera a obrigatoriedade de presença e a obrigação de currículos formais. O terceiro momento sugere ao aluno os tempos de avaliação de caráter cognitivo e/ou social quer pelos professores, quer pelos colegas.

A gestão da sala de aula, veiculado ao clima escolar, conduz certamente ao sucesso escolar, à satisfação e auto-conceito do aluno, e assim previne as situações de indisciplina. A gestão do espaço físico, uma visibilidade da sala e um olhar atento sobre os comportamentos dos alunos estimulam para uma sólida construção de ferramentas das quais os professores devem usar logo no início do ano letivo. O importante é gerar mecanismos de controle e gestão do espaço da sala de aula (Amado,1989). Os momentos de indisciplina não eclodem por acaso, mas surgem por um produto de situações e procedimentos pedagógicos utilizados pelos professores e da interação existente entre professor e alunos.

3. Prevenção da Indisciplina

Para uma adequada prevenção da indisciplina é necessário estabelecer regras e gerir uma relação pedagógica eficaz, assim desenvolveremos ao longo deste capítulo características que permeiam estes processos organizacionais para uma prevenção da indisciplina.

3.1-Importância da relação pedagógica dos professores e alunos

A escola na perspetiva democrática (Dewey, 1990), incentivada pelos princípios da reforma educativa, permite que o professor assuma uma perspetiva holística da educação, deixando para trás o papel de mero transmissor de conhecimentos em ordem a um papel mais ativo e enquanto facilitador das aprendizagens. O princípio geral é o de criar espaços e ambiente educativos e interativos e, assim verdadeiras ocasiões para aprender. “Ensinar é uma arte e nada pode substituir a riqueza do diálogo pedagógico” (Delores et al, 1997 p.164). A melhoria e a qualidade do ensino escolar depende dos contributos de todos e de cada um. E, nesse sentido, também o aluno precisa assumir um papel ativo e construtor da seu projeto de vida.

A escola do século XXI é uma escola cuja relação pedagógica é progressivamente mais exigente e onde todos os membros da comunidade educativa são desafiados a trabalhar de forma participada e colaborativa. É facto que a relação pedagógica positiva estabelece, através de um quadro complexo de relações mediatizadas, o saber e as condições institucionais criadas para a transferência e apropriação dos saberes (Zandonato, 2004). Pese embora, o sucesso educativo, depende do que cada um de nós for capaz de realizar. Os novos modos de aprender e os contextos aprendentes clamam por constantes atualizações e vínculos entre a escola, a família e a própria sociedade.

A atual fase inscreve, na prática, um novo paradigma educacional. Stoer (2008 p. 8) relembra o trabalho de base de Bernstein (1990) onde estão teorizados dois campos educativos: o campo oficial da recontextualização e o

campo pedagógico. Segundo o mesmo autor, estes dois campos estabelecem o «que» e o «como» do discurso pedagógico. Assim, o campo oficial contém as instâncias do Estado, e as diretrizes da elaboração e implementação das políticas educativas. O campo pedagógico abrange, publicações, departamentos de educação das Universidades e dos Politécnicos, assim como as instituições e fundações de pesquisa e divulgação educacionais. O esforço é aprender em rede e em relação. Serve isto para dizer que a relação pedagógica enquanto “conjunto de relações sociais que se estabelecem entre o educador e aqueles que educa para atingir objetivos educativos, num dado estrutura institucional” (Postic, 2008 p. 17) é a base das culturas aprendentes e do conhecimento enquanto motor das sociedades livres. De resto, uma relação exigente e muito complexa que, longe de ser uniforme, se constrói em cada dia e que se alimenta das relações e por diálogos que vamos desenvolvendo.

Em contexto escolar, a relação pedagógica abarca todos os agentes envolvidos no processo educativo, de forma direta ou indireta, nomeadamente aluno/professor, professor/professor, aluno/funcionários e professor/família. Para Estrela (2002 p. 36), a relação pedagógica é “o contacto interpessoal que se gera entre os intervenientes de uma situação pedagógica e o resultado desses contactos”. Nestas condições, o professor necessita criar uma relação positiva com o(s) aluno(s). A ideia é construir uma plataforma de entendimento e facilitador dos processos de aprendizagem (Amado, 2001 p. 241). Numa sociedade do aprender e do conhecimento, “assente numa intensa socialização de processos, a função dos educadores cresce de importância embora se lhe tenham de cometer papéis substancialmente diferentes dos do passado” (Carneiro, 2001 p.37). As situações de indisciplina, são quase sempre desencadeadas pela falha nas expectativas que os alunos criam em relação ao professor, daí a necessidade de criar uma imagem do professor com capacidade de manter a ordem, explicar e ensinar, actuar com humor, justiça e amizade.

Mas se as expectativas que os alunos criam na imagem do professor falham, também os professores sentem dificuldades em ativar uma relação pedagógica positiva, justificando nos comportamentos de indisciplina e no desinteresse crescente dos alunos face ao processo de ensino e de aprendizagem.

“A escola inter e multicultural é a que sabe eleger a diferença como factor de aprendizagem e de desenvolvimento. A atitude oposta – a preferência pela homogeneidade e uniformismo – conduz à estagnação quando não à regressão dos padrões educacionais” (Carneiro, 2001 p.38)

Esta visão mais ampla da educação força a um outro exercício para fazer aprender e, naturalmente a um clima escolar cuidado e atento, no sentido de inventar estratégias de motivação ativas e comprometidas com os ideais da escola global. A emergência crescente do problema de indisciplina resultam de um modelo de governação da sala de aula pouco flexível e por um estilo de liderança ainda autoritário (Jesus, 1996). A aplicação de estilos educativos de natureza diretiva, inibe a hipótese de um diálogo aberto e, em especial, a capacidade crítica que permite o pensamento livre e uma ação autónoma (Delors et al, 1997p.55).

Efetivamente, é na relação pedagógica que se cria e, se deve criar entre professor/ aluno, aluno/professor o duplo desafio de regulação e de prevenção de situações atípicas ao pleno desenvolvimento humano. “O ambiente natural e humano das pessoas, tende a tornar-se planetário” (Delors *et al*, 1997p.92) e, nesse sentido importa aperfeiçoar a relação pedagógica que desenvolve não só a eficiência do desempenho do professor, como o sucesso do aluno e, por consequência, a satisfação de ambos.

3.1.1- Desenvolvimento do auto-conhecimento do professor

Gerir as relações interpessoais e os processos de ensino-aprendizagem, requer o exercício contínuo de reflexão e de autoavaliação, sobretudo por parte do docente. Da escola ideal, à escola real o passo é enorme “Quando os professores investigam a pedagogia” (Vieira, 2014), produzem mais e melhor conhecimento de si e do outro, em particular da pessoa que mora no aluno (Azevedo, 2011). Ao investigar a (sua) pedagogia, o professor confronta-se e percebe como ensina e como é percebido pelos alunos (Caritas & Fernandes, 2002).

3.1.2- Comunicação Pedagógica

O processo comunicacional é uma dimensão de vital importância no/para atingir resultados de sucesso (Vieira, 2005). Efetivamente, “a comunicação pedagógica orienta as percepções dos alunos sobre o que foi dito ou mostrado, estimula o desenvolvimento das competências linguísticas, desafia as capacidades de aprendizagem e define a relação entre os comunicantes (Amado (2001 p.86). Tanto mais que, tal como observa Estrela (2002), estrutura e ativa o clima de sala de aula e de disciplina, nomeadamente a organização equitativa da comunicação por todos e por cada um em contexto de sala de aula. Ativar a participação é implicar cada um numa dada tarefa e inibir as situações de desconcentração e/ou alheamento.

A comunicação eficaz é a comunicação que orienta as percepções dos alunos sobre o que foi dito ou mostrado, estimula o desenvolvimento, desafia as capacidades de aprendizagem e define a relação dos comunicantes (Amado, 2001). O ato pedagógico é um ato de comunicação que se recorre a verbalizações de incentivo, ajuda ou não verbal como a atenção à expressão facial, gestos, para que o processo pedagógico decorra de forma internacional e seja promovida a relação pedagógica.

Ao longo do seu trabalho, Estrela (2002), ressalva a ideia que o professor com a comunicação que estabelece com os seus alunos transmite as suas expectativas em relação a cada um e isto orienta a ação do próprio aluno, gerando nele o desejo para aprender, ao mesmo tempo que permite ao aluno desenvolver e manifestar atitudes de confiança e de autoconceito positivo.

Para Maya (2000, p.19), “o método de aprendizagem tem como orientação, a capacidade que o professor tem de comunicar, motivar os alunos e de estabelecer com eles uma relação interpessoal”. Antão (1993, p.7) refere que o conceito de comunicação em sentido lato é “um processo pelo qual se efetua o intercâmbio de informação.

A estratégia comunicacional a adotar é (deve ser) aquela que estimula e motiva o aluno e, assim, insinua atitudes positivas, de estabilidade, segurança

e de uma auto-imagem positiva. Daí a importância de, progressivamente, fomentar e desenvolver no planeamento e implementação da gestão da sala de aula, condições favoráveis para uma comunicação eficaz em que não haja deturpações da mensagem, barreiras comunicacionais ou inibições quer por parte do emissor (professor) ou do recetor (aluno). O professor precisa consciencializar-se da importância da forma como comunica, pois esta facilita a aprendizagem e minimiza os comportamentos disruptivos, proporcionando a existência de uma comunicação saudável.

3.1.3- O espaço e o tempo

A relação pedagógica também pode ser condicionada pelo espaço físico e pelo tempo, considerando que podem limitar a relação pedagógica e causar diferentes formas de conceber o ato pedagógico.

É na sala de aula que ocorre grande parte da relação pedagógica, sendo este espaço físico, um espaço pedagógico que “facilita ou inibe a relação do professor e dos alunos e destes entre si, marca-lhes limites, assinala papéis e consagra estatutos, veicula normas e valores” (Estrela, 2002 p. 42).

Desta forma é crucial a organização da disposição das cadeiras dos alunos, sendo o ideal a colocação em U e a forma como o professor se coloca, no centro. É igualmente fator condicionante a frequente mudança de lugar dentro da sala de aula, e a constante mudança de sala, a que algumas turmas têm de mudar, o que gera perda de tempo, despersonalização dos espaços e ausência de embelezamento, desvinculando as relações pedagógicas, o que proporciona situações de indisciplina.

No que concerne ao tempo, acaba por regular e comandar a relação professor/aluno pelos toques da campainha. Estrela (2002) alerta que o

“tempo escolar raras vezes consegue atingir um equilíbrio, acabando quase sempre por subordinar os ritmos do aluno que sente os ritmos de aula desajustados aos seus ou à natureza das tarefas, o que origina sentimentos de perda ou de ganho de tempo” (p. 45).

É necessário homeostasia e valorização do espaço e tempo, sendo papel do professor proporcionar equilíbrio para o desenvolvimento da relação

pedagógica, tendo de ser dinamizador e gestor do seu espaço e tempo na sala de aula, ajustando as aprendizagens ao espaço e tempo a que dispõe de forma a evitar ou reduzir tensões e mal-estar nos alunos.

3.1.4- Importância das Regras

Para o funcionamento de uma sociedade é imprescindível um conjunto de regras para que haja cooperação e entendimento. É de entendimento geral a relevância do papel desempenhado pelas regras para a sua regulação e manutenção. Efetivamente, para uma comunidade funcionar, é necessário um conjunto de normas capazes de proporcionar a todos um espaço equitativo de liberdade. Quando não adotados as regras de funcionamento numa sala de aula, geram consequências como a existência de um clima desfavorável ao trabalho e à aprendizagem (Rey, 2009).

De facto, é a partir das regras “impostas pela sociedade, pelas regras de regulamento escola e das regras que o professor acrescenta, sendo estas indispensáveis para o decurso normal do processo educativo” (Estrela, 2002). João Amado (2000 p.11) refere que “um sistema de regras bem definido é indispensável para se obterem os objetivos previstos, na medida em que permite ao estudante melhor saber o que se espera dele. No concreto, escreve Estrela (2002), à que valorizar e assumir a necessidade de uma coerência e consistência do sistema normativo para a manutenção de um bom clima relacional e disciplinar, destacando aqui a influência determinante que assumem os primeiros dias de aula, quer relativamente ao que concerne ao processo de estabelecimento de regras, quer em relação aos procedimentos adotados para os alunos que as infringirem.

Contudo, a forma como as regras são estabelecidas, transmitem cargas-afetivas e/ou emocionais que originam reações de aprovação, submissão, recusa passiva ou revolta, e serão estas as características que determinarão o clima de aula.

Na Escola, Sampaio (2001), fala-nos de três tipos de regras - formais, não formais e informais. As regras formais são emitidas pelo Ministério da Educação com os decretos-lei e portarias, estando sujeitas às alterações políticas e que muitas vezes não se ajustam no contexto ou realidade escolar.

O objetivo destas regras consiste na regulação do funcionamento global do sistema.

No que concerne às regras não formais são redigidas pela escola, onde sob uma forma mais ou menos estruturada interpretam as regras oficiais ajustadas à realidade e problemas específicos da Escola /Agrupamento. E, resultam das regras aprovadas em Conselho Geral, sob proposta do Conselho Pedagógico e materializado no Regulamento Interno da Escola.

Quanto às regras informais, Sampaio (2001) diz tratar-se de uma dimensão não estruturada, mas que assume relevo em contexto de sala de aula e tendem a determinar um quadro de referência para o relacionamento escolar.

Importa referir que qualquer que seja do sistema de regulação, estas tem como referente o Estatuto do Aluno e Ética Escolar (Lei nº 51/2012 de 5 de setembro) e Regulamento Interno da instituição escolar.

No artigo 7º da Lei nº 51/2012 de 5 de setembro, aborda os direitos dos alunos, sendo a alínea b a que incide no direito à aprendizagem, estando estes itens referenciados no Regulamento Interno da Instituição Escolar da Escola do Porto.

A partir daqui, e sob o princípio democrático que regula a organização e a relação pedagógica, faz sentido, promover um bom clima disciplinar.

Perspetiva que exige concordância e articulação com a missão e a visão do Projeto Educativo de Escolas/Agrupamento. E, obviamente, carece de um compromisso e da participação efetiva da comunidade educativa.

A comunidade educativa desenvolve-se numa teia de relações interpessoais entre alunos, professores, e de pais, suportada institucionalmente por escolas, centros de formação, outros serviços do Ministério da Educação, Câmaras Municipais, associações e informalmente pelos interesses pessoais ou profissionais que cada agente tem no processo educativo (Delgado, 2005).

Neste desafio, é imprescindível que o professor explique a natureza e objetivos de um código comum de regulação, assim, um modelo explicativo que privilegie os diferentes estilos de gestão de conflitos (Cunha e Leão, 2011).

3.2 - Prática Pedagógica

Cárita e Fernandes (2002) definem a gestão pedagógica na sala de aula como o propósito de maximizar a cooperação e o envolvimento dos alunos e de diminuir o comportamento disruptivo (p.74). A questão da prática pedagógica está, assim, relacionada com a manutenção da disciplina na sala de aula e é uma das principais preocupações dos professores para o exercício da sua profissão e sucesso dos alunos. Na escola real, “o professor pode e deve obter um bom ambiente de trabalho através do modo como o organiza e apresenta a aula” (Amado, 2000 p.27).

Os estudos evidenciam que a boa organização se relaciona diretamente com o sucesso educativo e com a diminuição dos comportamentos disruptivos.

A propósito, João Lopes (2002) refere que uma gestão adequada da prática pedagógica não se limita às competências sociais, ou comunicação interpessoal ou até competência para resolver conflitos, necessita, sim, investir em competências ligadas ao planeamento e orquestração de atividades letivas ajustadas aos alunos e aos conteúdos, “assim como assegurar relações interpessoais que promovam um clima positivo para aprendizagem e socialização” (p. 193).

Também, Carita e Fernandes (2002) observaram que aquilo que caracteriza a ação dos professores designados de eficazes não reside no modo como estes resolvem os problemas de indisciplina ou como controlam esses comportamentos, mas sim como promovem a regulação dos comportamentos e estruturam e desenvolvem a autonomia e autocontrolo interno dos alunos. A dinâmica e (boa) prática docente reside na planificação e, em particular, no modo como a executa. No presente, adquire impacto a conduta dos alunos, o ritmo e as exigências que são requeridas ao nível académica, social e relacional. Pensar o sucesso é pensar a evolução dos resultados contextualizados e a própria qualidade do sucesso. A prestação do serviço educativo eficaz gera-se em volta de uma gestão articulada do currículo e da adequação que o professor for capaz de introduzir e promover ao nível das práticas de ensino e dos recursos mobilizados para fazer despertar nos alunos o gosto por aprender.

Aires (2009) e Nascimento (2007) sugerem formas eficazes para a prática pedagógica que incidem no modo de lidar e organizar o trabalho em sala de aula. Segundo eles, tem que ser feito um trabalho prévio de conhecimento e planificação cuja finalidade é promover o sucesso das aprendizagens por via da regulação das situações de ensino e de aprendizagem.

Assim, importa:

- 1) Fazer o planeamento prévio da aula;
- 2) Criar um ambiente de pontualidade e supervisionamento da entrada dos alunos;
- 3) Promover processos participados e significativos de aprendizagem ;

Isto é, em cada um dos itens agora enunciado, cada momento é crucial e determinante na/para a promoção da relação pedagógica “saudável”, na medida em que contribui para a construção do sucesso educativo e para estruturar medidas de prevenção de comportamentos desadequados. Um professor que planeia e planifica de forma organizada e preparada, compreende e desenvolve um discurso aberto e adequado aos seus alunos, transforma conceitos em práticas letivas e de forma eficaz implica todos e cada um no processo de aprendizagem. Uma planificação adequada implica uma ação concertada em volta da necessidade de:

- 1) Definir com clareza os conteúdos;
- 2) Promover atividades em grupo mas também individuais promovendo o envolvimento e cooperação, assim como a auto-aprendizagem;
- 3) Prever o recurso à avaliação formativa em situações informais para que ambos (professor e aluno) se apercebam das dificuldades existentes;
- 4) Apresentar a sala de aula estruturada para que o espaço seja ajustado às necessidades da situação e de cada um;
- 5) Proceder a uma avaliação contínua e formativa, de forma a ajustar mudanças necessárias à aquisição das aprendizagens.

Relativamente ao ponto da pontualidade e supervisão, é importante estimular a entrada dos alunos, marcar o início das atividades e estar atento à turma, criando e promovendo estratégias de interação dinâmicas e que contribuam para o estabelecimento de ordem no início da aula.

Durante a aula, toda a ação tem que estar focada na prestação do serviço educativo e assim, ganha importância e impacto o facto de:

- ✓ Colocar os alunos em situação de relação e de compromisso com o processo de aprendizagem, começando por fazer o ponto de situação da sessão da aula anterior;
- ✓ Impulsionar ritmo dinâmico para evitar abrandamentos;
- ✓ Atribuir atividades sempre que se justifiquem e nestas atribuir tarefas alternativas para os alunos que terminarem mais cedo;
- ✓ Variar estratégias de ensino-aprendizagem;
- ✓ Controlar com eficácia o tom, voz e volume, de forma a manter o entusiasmo da aula;
- ✓ Concluir adequadamente a aula com sínteses globais dos principais conteúdos a aprender bem como estabelecer pontes com a lição seguinte.

Para o controlo dos comportamentos, o professor explicita e:

- ✓ Analisa o que está a acontecer na turma, procurando compreender as causas para determinados comportamentos;
- ✓ Circula pela sala, de forma a perceber os comportamentos e o trabalho dos alunos, conseguindo obter uma visão holística de toda a turma;
- ✓ Interrompe o comportamento perturbador e lida com ele de modo adequado e firme, com o mínimo de interferência na aula;
- ✓ Faz feedback' ao aluno, como resposta a todo o seu comportamento, quer se trate de um reforço positivo ou de uma advertência;
- ✓ Esclarece as regras e assegura a compreensão por todo o grupo;
- ✓ Informa a turma e o grupo que sabe o que cada um está a fazer, mesmo que se situe de costas.

3.3 - Perfis e tipologias do professor na gestão da sala de aula

Tal como vimos no ponto anterior, são diversos os aspetos que pertencem à gestão de sala de aula e variam de acordo com as formas de agir do professor dentro da sala de aula. Tendo em consideração esta situação alguns autores, entre os quais destacamos Lopes (2009), Martin e Baldwin

(1993), elaboram perfis e estilos que caracterizam as diferentes formas de ação do professor.

Em cada perfil/estilo, existem crenças relativamente à indisciplina e englobam as ações de sala de aula, mas que não representam um conceito unidimensional, somente expõem a adoção de um determinado perfil/estilo que pode variar em conformidade com o contexto (Lopes, 2009).

Martin & Baldwin (1993), na sua abordagem refere que as crenças dos professores relativamente à indisciplina na sala de aula envolvem, sobretudo três tipos de situações, que vai desde uma abordagem não intervencionista a uma abordagem intervencionista, e no centro a abordagem interacionista. Nesta perspetiva, Martin e Baldwin (1993) exploram:

- a) abordagem não intervencionista, em que o professor apresenta um controlo reduzido de atividades na gestão da sala de aula, sendo ou por vontade própria ou por incapacidade.
- b) abordagem intervencionista, em que o professor apresenta um controlo elevado sobre as atividades na sala de aula.
- c) abordagem interacionista em que o controlo da sala de aula é partilhado pelo aluno e professor.

A publicação de Amado e Freire (2002), apresenta uma outra tipologia, produzida a partir das expectativas que os professores têm relativamente aos seus alunos e, identifica três outros estilos:

- a) **Professores pró-ativos**, que se caracterizam pela interação com a turma, olhando às características de cada um, interagindo particularmente e apresentam expectativas flexíveis relativamente aos seus alunos.
- b) **Professores reativos**, apresentam expectativas flexíveis mas a interação com os alunos é diferente, onde privilegiam o professor e lhes dão algum protagonismo.
- c) Os **professores sobre-ativos**, interagem com os alunos sob uma perspetiva de expectativas rígidas, fixas, sendo adotado uma postura mais rigorosa e exigente.

É sempre difícil encontrar uma abordagem que reúna todos estes estilos, contudo, uma das mais comuns tipologias de gestão da sala de aula, à semelhança com os estilos educativos parentais, incluem o estilo permissivo, estilo autoritário, estilo persuasivo e o estilo democrático (Lopes, 2009) e, nesta lógica sustentam a ação docente em 4 lógicas de intervenção.

Na perspetiva de Hersey e Blanchard (1996), o estilo liderança recai sobre o “processo de exercer influências sobre um indivíduo ou grupo de indivíduos, nos esforços para a realização de objetivos em determinada situação” (p.4). Desta forma, um professor-líder é aquele que melhor conduz o processo para atingir os objetivos do grupo a que está relacionado e que assume uma atitude cuja tipologia se edifica em três características distintivas:

- O líder autoritário toma todas as decisões, de forma isolada, sem auscultar o grupo, estabelecendo as tarefas que os elementos devem concretizar e ainda determina a forma como as têm de fazer. Deixa de haver espaço para a iniciativa pessoal, sendo potenciador de conflitos, condutor de atitudes de agressividade, de submissão e despoleta um contínuo desinteresse. Pode a produtividade ser elevada, contudo a satisfação na realização das tarefas é inexistente.
- O líder permissivo é o prosseguimento do grupo, que apenas intervenciona quando solicitado. Por norma, é o grupo que organiza, discute o problema e define as estratégias de resolução. Quando não gera capacidade de organização, sobressai as discussões e a realização das tarefas é pouco satisfatória.
- O líder democrático, participa ativamente e chama todos os elementos do grupo para discutir a programação do trabalho, para dividir as tarefas e todas as decisões são tomadas em conjunto. Para além de assumir a atitude de apoio, mescla-se com o grupo e nunca se impõem, propondo sempre. Neste estilo de liderança a produtividade é positiva, a satisfação é maior e denota-se a potenciação de criatividade e solidariedade do grupo.

Muitas destas e outras tipologias estudadas e produzidas na literatura atual têm por base a dicotomia professor/aluno.

Se centrado a ação na relação professor/aluno, percebemos que o pressuposto é de que o professor controla o comportamento dos alunos,

adotando estratégias adequadas à gestão dos comportamentos dos mesmos. As salas de aula tendem a ser bastante estruturadas, seguindo-se de uma clareza nas regras para que os comportamentos dos alunos sejam delimitados (Santos, 2007). O professor nesta abordagem é o detentor do poder no contexto de sala de aula, revelando maior controlo.

Se assumirmos a abordagem centrada no aluno, verificamos que predomina uma valorização da autonomia dos alunos em que existe o pressuposto de que se o aluno tem ao seu dispor todas as condições, fará a sua aprendizagem necessitando do professor apenas para ajudar na resolução de um problema. O poder em contexto de sala de aula é partilhado entre professor e aluno e pelo aluno. Nesta abordagem os professores mencionam existirem menos casos de indisciplina, já que assumem atitudes flexíveis e potenciam o aluno e as suas aprendizagens, responsabilizando-os pelos seus comportamentos (Teixeira, 2007).

3.4- Gestão de conflitos

Neste ponto, o enfoque é colocado ao nível das estratégias de ensino e de aprendizagem e, embora existam já algumas referências nos capítulos anteriores, acreditamos ser útil explicar a natureza e estratégias para a gestão construtiva de conflitos.

A literatura contemporânea é profícua no que respeita ao estudo e estratégias de resolução de conflitos. Pese embora, a ideia chave está, sempre, associada à da criação de aulas agradáveis, variadas e cativantes, da utilização da aprendizagem cooperativa, de materiais atrativos e da alteração das instruções e avaliações com vista ao sucesso dos alunos (Slavin, 2006). Também, Eccheli (2008) corrobora a ideia de que para ativar a motivação dos alunos para aprender e para a prevenção das situações de indisciplina, o professor precisa conhecer e atender à especificidade de cada um dos seus alunos. E isso, significa, dar tarefas aos alunos que contenham partes fáceis e difíceis, assim todos têm desafios e reais oportunidades de acertar; os primeiros a concluir o trabalho devem ter atividades suplementares, de enriquecimento e interesse; por vezes os alunos devem poder escolher o tipo

de tarefa a desenvolver; permitir que cada um siga o seu próprio ritmo, sem pressões; alternar entre trabalhos individuais e coletivos.

Mais, Garcia (1999) alude que na prevenção, a participação dos alunos favorece o sentimento de pertença e poder. Além disso, a diretriz disciplinar de base preventiva deve assentar no desenvolvimento de orientações (regras e procedimentos) disciplinares claras e de base ampla. De acordo com este autor, a intervenção em escolas deve combinar uma reestruturação de programas disciplinares e de ensino, visando o comportamento dos alunos e também o desempenho escolar; incluir inovações educacionais, isto é, novas habilidades de estudo e estratégias de aprendizagem cooperativa; conter atividades extracurriculares e valorizar o papel da escola a partir do envolvimento da comunidade escolar. De igual forma, deve abarcar o aconselhamento e supervisão de alunos problema e ampliar a comunicação e envolvimento dos pais. Salienta, ainda, a necessidade de formação dos professores nesta área.

A gestão construtiva de conflitos resulta de uma diálogo consertado e na aplicação de modelos de intervenção ecléticos e assertivos. Aires (2010) faz, assim, a distinção entre medidas pontuais e medidas globais. As primeiras consistem em ações preventivas e corretivas. Entre as ações preventivas contam-se, por exemplo existir um certo distanciamento afetivo na primeira semana; o professor ser um modelo da não-agressão; clarificar as regras e expectativas de comportamento; envolver os alunos no estabelecimento de regras e limites de comportamento; mostrar que está atento.

No respeitante às ações corretivas, Aires (2010) fala no professor ser sereno; deve delinear um repertório de sanções; deve impor penalizações e tentar que os alunos façam as pazes; deve fazer um registo historial de incidentes.

Finalmente, as medidas globais (Aires, 2010), baseiam-se em estratégias preventivas e corretivas. As primeiras dizem respeito ao professor ter a turma envolvida na aprendizagem, planificar o espaço de aprendizagem e desenvolver competências sociais nos alunos. Por sua vez, as estratégias corretivas consistem na aplicação pelo professor de consequências de grupo e contratos de contingência e ser consistente no seu estilo de liderança.

A próxima sugestão vai no sentido da abordagem da gestão remediativa, assente nas vertentes cognitiva e comportamental, referidas por Picado (2009).

- Como estratégias cognitivas o autor refere a representação de papéis (*role playing*), o autoestudo, a discussão em grupo e a reunião entre educador-aluno;
- Como estratégias comportamentais apresenta o reforço social e a punição, o contrato comportamental e a extinção, descritas seguidamente.

Na vertente cognitiva, Picado (2009) diz que a representação de papéis (*role playing*) funciona para diminuir os comportamentos perturbadores porque os alunos assumem papéis em situações de conflito, tomando consciência dos comportamentos e situações problemáticas e arranjando soluções para as mesmas. O autoestudo refere-se à capacidade do professor dialogar com outros profissionais e com os seus alunos de modo a melhorar as suas práticas e atitudes. A discussão em grupo inclina-se sobre a exposição aberta na turma sobre os sentimentos dos alunos, mesmo direcionados à figura do professor. Finalmente, a reunião entre educador-aluno relaciona-se com o diálogo entre ambos depois da aula ou no fim do dia sobre os comportamentos, sentimentos e situação envolvente sem a presença da turma.

Na vertente comportamental, o reforço social funciona como uma consequência positiva, fornecida logo após um bom comportamento, como o elogio, o sorriso e a atenção. Este tipo de estratégia comportamental promove o aumento da frequência desse comportamento correto. Com a punição pretende-se extinguir o comportamento perturbador, através de contatos com diretor de turma ou encarregados de educação, exclusão do grupo, trabalho suplementar, crítica ou ataque pessoal (Picado, 2009). Neste sentido, Slavin (2006) refere que o professor deve possibilitar que os alunos façam a escolha entre obedecer às instruções ou ter uma consequência. De fato, a consequência deve consistir em algo desagradável, ter pouca duração e aplicada o mais rapidamente possível. Para os autores (Picado, 2009; Slavin, 2006), castigos longos e severos criam ressentimento e atitudes de desafio por parte da criança. Assim, após a aplicação de uma consequência, o professor deve evitar referir o incidente e aceitá-lo sem sarcasmos ou recriminações.

Ainda na mesma vertente, o contrato comportamental consiste num acordo entre duas pessoas, educador e aluno ou outras pessoas, em que se estabelece um comportamento desejado e negocia as consequências para o mesmo. Por último, a extinção serve para diminuir comportamentos em que os alunos desejam a atenção do professor, ou seja, o professor ignora o comportamento disruptivo (Picado, 2009).

Igualmente, Slavin (2006) propõe algumas outras estratégias comportamentais, explicitadas adiante, para que os professores consigam gerir comportamentos inadequados, como é o caso do princípio da menor intervenção, a exaltação de comportamentos adequados e de alunos, os lembretes verbais e os lembretes repetitivos.

No que se refere à primeira estratégia, o *princípio da não intervenção*, a aula deve decorrer enquanto o professor lida com os problemas de comportamento, enquanto a segunda estratégia, *exaltação dos comportamentos adequados e dos alunos* que os praticam (Slavin, 2006) está relacionada com o reforço social, em que os alunos valorizam o reconhecimento por parte do professor em frente à turma, conduzindo à mesma prática de outros alunos.

Quando existem comportamentos inadequados, o professor deve fornecer *lembretes verbais*, logo após o comportamento ocorrer, devendo-se focar no que os alunos deveriam estar a fazer e não no que fazem mal, focando-se sempre no comportamento e não no estudante (Slavin, 2009). A estratégia *lembretes repetitivos* implica que, a seguir a uma primeira chamada de atenção, repete-se novamente e ignora-se qualquer desculpa ou argumento. Funciona como um disco riscado, em que o professor deve dizer claramente o que espera do aluno e repetir até que obedeça, sem entrar em discussões com os alunos, pois o desejado é uma interação com o professor para fugirem à tarefa (Slavin, 2009).

Outra estratégia comportamental consiste na criação de programas de contingências de grupo, que se baseiam num sistema de reforço em que todo o grupo é recompensado com base no seu comportamento. Por exemplo: “Vamos almoçar assim que todos arrumarem o material”. A teoria por detrás deste programa, que Slavin (2006) expõe, assenta no pressuposto que quando um grupo é recompensado com base no comportamento dos outros, os

membros do grupo encorajar-se-ão uns aos outros para fazer o que é necessário para receber a recompensa. A pressão de grupo funciona contrariamente à que promovia o mau comportamento, promovendo agora o bom comportamento. Esta estratégia é muito eficaz no 1º ano.

Desta forma, Slavin (2006) condensou os passos de diversos programas de gestão comportamental, sendo que, em primeiro lugar, deve-se identificar o comportamento alvo e definir os reforços e em segundo lugar, deve-se estabelecer um padrão de comportamento para comparação. Seguidamente, deve-se escolher um reforço e critério para o reforço. Os exemplos mais frequentes são: elogios (essencial para os alunos que buscam a atenção do professor), privilégios, recompensas palpáveis (estrelas, carinhas sorridentes, carimbos no caderno para que os pais possam elogiar).

De acordo com Slavin (2006), os programas de contingências de grupo e as estratégias de reforço em casa, como os cartões diários são exemplos de programas de gestão comportamental. Deste modo, podemos promover o envolvimento parental, através dos cartões diários, que consistem na entrega do professor de um boletim diário ou semanal ao aluno para que os pais possam ver em casa. Os pais são informados que devem providenciar um privilégio ou prémio com base no exposto no cartão. Entre as vantagens desta estratégia incluem-se os pais poderem fornecer mais e melhores oportunidades de recompensas e privilégios que a escola. É de fácil administração e pode ser reduzido para cartões semanais, bissemanais, mensais, etc. As recompensas não devem ser nada de muito caro ou difícil e que possam providenciar todos os dias. Quando o comportamento melhorar e estabilizar, deve-se reduzir a frequência dos cartões, com o conhecimento dos pais.

Na linha de pensamento dos programas de gestão comportamental, Barrish, Saunders e Wolf (1969) realizaram o primeiro estudo sobre o jogo do bom comportamento, sendo replicado de seguida por diversos outros autores (Harris & Sherman, 1973, Lannie & McCurdy, 2007) devido ao seu sucesso. Através do manual de aplicação de Cynthia M. Anderson e Billie Jo Rodriguez, da Universidade de Oregon (s.d.) podemos verificar que o jogo do bom comportamento baseia-se na aplicação diária de um jogo durante a aula, que visa diminuir os comportamentos de indisciplina, aumentar a aprendizagem dos alunos, reduzir a possibilidade do uso de drogas e álcool, agressão e outros

problemas comportamentais ao longo do tempo. O objetivo principal deste jogo é aumentar o sucesso social e acadêmico dos alunos através do reforço positivo. Com a implementação deste jogo, o professor provavelmente terá mais tempo para a instrução e os alunos terão mais diversão nas aprendizagens. Poderá também prevenir problemas de comportamento e encorajar comportamentos sociais apropriados.

Ao longo deste último ponto do capítulo, pretendeu-se sugerir algumas linhas de ação na intervenção no âmbito da indisciplina, assente numa gestão preventiva e remediativa, parecendo a primeira mais profícua.

4. Perceção da indisciplina pelos professores

Os comportamentos e condutas expressos pelos alunos e autenticados pelo professor no contexto da sua prática pedagógica são tidos como comportamentos de disciplina, enquanto os comportamentos não legitimados pelo professor são tomados como comportamentos de indisciplina (Sebastião, Alves, & Campos, 2003).

Quando referimos os comportamentos é complicado a identificação das situações de indisciplina, porque estão enquadradas no contexto em que ocorrem e surgem aspetos subjetivos inerentes aos seus intervenientes (Estrela e Amado, 2000). Se tivermos em consideração os três níveis de indisciplina que foram propostos por Amado e Freire (2009) constata-se que o primeiro designado “desvio às regras de trabalho” traduz-se na perturbação do desenvolvimento da aula pelo incumprimento das regras necessárias ao seu bom funcionamento. Amado (1998) também distingue alguns tipos de desvios, nomeadamente: desvios às regras de comunicação verbal (conversas, comentários, gritos, barulho e confusão), as regras não-verbal (risos, olhares, gestos e posturas), as regras da mobilidade (deslocações não autorizadas e brincadeiras) e ao cumprimento da tarefa (atividades fora da tarefa, falta de material, falta de pontualidade e assiduidade).

O segundo nível de indisciplina citado por Amado e Freire (2009), consiste na *perturbação das relações entre pares*, sendo de caráter social, ao qual se posiciona na relação entre os alunos, de contornos específicos no

contexto escolar, sendo considerados comportamentos desestabilizadores da relação entre pares. Incidem neste âmbito, “condutas de agressividade e violência que podem ser verbais (chamar nomes), danos físicos (bater, empurrar), morais (criar intrigas, excluir de jogos e brincadeiras) e patrimoniais (roubar, danificar objetos aos colegas)”, no fundo são comportamentos que perturbam o bem-estar e a dignidade dos alunos na escola (Amado e Freire 2009, p. 68).

No que concerne ao terceiro nível de indisciplina, "*problemas da relação professor-aluno*", é constituído por comportamentos que, para além de porem em causa a autoridade e o estatuto do professor, incluindo alguma agressividade e violência contra o mesmo, prejudicam o ambiente de trabalho e infringem as regras. Alguns estudos mencionados pelos autores (Amado, 1998; Dubet & Vettenburg, 2000; Freire, 2001; Vicente et al, 2002) revelam a ocorrência de comportamentos muito heterogêneos: agressões físicas, ameaças e insultos, grosserias, obscenidades e atentados ao pudor, desobediência e desvio-dano à propriedade do professor e da instituição.

Estrela e Amado (2000) focam a frequência e a gravidade dos comportamentos desviantes, referindo que a destabilização do ambiente letivo reside mais na frequência de certos comportamentos do que na sua gravidade. Apesar de haver alguma variabilidade ao nível das regras estabelecidas, a investigação que têm realizado ou acompanhado reflete um consenso entre professores e alunos relativamente ao carácter desviante das regras que contribuem para o bom funcionamento das aulas e das relações entre os indivíduos.

Capítulo II . Metodologia de Investigação

1. Metodologia de investigação

Neste capítulo abordamos a metodologia que orienta todo o trabalho em estudo. Neste sentido, fazemos a apresentação dos propósitos e questões da investigação, do *design* do projeto, dos sujeitos do estudo, dos instrumentos e procedimentos de recolha e análise de dados.

No que concerne à problemática, pretendemos com a realização deste estudo, identificar a perceção dos professores face à indisciplina, tendo em consideração a sua gravidade.

Com base nesta preocupação, procuramos saber junto dos professores:

- Quais os comportamentos indisciplinados mais frequentes?
- Que estratégias e procedimentos utilizam para o combate à indisciplina?

2. Objetivos

Num trabalho de investigação é sempre necessário estabelecer objetivos, porquanto são eles quem delimitam as fronteiras e a direção do estudo. Mais, são os objetivos quem indicam as metas a alcançar, as orientações do projeto e a direção das variáveis ou dimensões de análise. A este propósito, Mager (1975), escreve que um estudo realizado sem objetivos surgiria como um estudo sem fio condutor e sem um propósito exequível e mensurável (p. 32).

Tendo, pois, como finalidade tais pressupostos apontamos como objetivos a atingir com o presente estudo:

- Identificar a perceção dos professores face à indisciplina na sala de aula;
- Caracterizar e tipificar as situações-problema de indisciplina mais frequentes;
- Identificar e caracterizar as estratégias e os procedimentos adotadas pelos professores face à indisciplina.

3. Método

Segundo Quivy (1995), o procedimento é uma forma de evoluir em direção a um objetivo. Consiste, portanto, em descrever os princípios fundamentais a pôr em prática em qualquer trabalho de investigação e devem obedecer a princípios metodológicos, de modo a racionalizar e sistematizar a pesquisa.

No processo desenvolvido para a prossecução do nosso trabalho, seguimos um conjunto de procedimentos que se estruturam em três fases, seguindo assim, as orientações de Borg e Gall (1996). Na primeira parte construímos a espinha dorsal do estudo através da delimitação do problema, questões e objetivos do projeto. Dado o primeiro passo essencial à planificação do estudo, elaboramos a argumentação teórica que se caracteriza por uma pesquisa e revisão bibliográfica, fundamentando os pressupostos iniciais, procurando um conhecimento mais destacado dos tópicos de estudo (idem).

Numa última e terceira fase, segue-se a pesquisa empírica na qual se marcaram os procedimentos da seleção dos sujeitos participantes, procurando neles a perceção sobre o objeto de estudo. Enquanto instrumentos de recolha de dados, privilegiamos o inquérito por questionário, cujos dados são tratados e analisados através de um método analítico-descritivo.

4. Contexto e sujeitos do estudo

O investigador, impedido quase sempre de auscultar a opinião de um universo alargado de pessoas, limita-se a indagar apenas uma parte da população. De acordo com Marconi e Lakatos (2002), amostra é um subconjunto da população, uma parcela, convenientemente selecionada do universo a ser pesquisado.

Esta é uma das limitações que surgem nos trabalhos de investigação, mas acaba por caracterizar a sua própria identidade. Segundo os mesmos autores, o primeiro passo a dar consiste na definição da faixa da população em que persiste a preocupação da amostra escolhida e que seja representativa a população na qual se fará a generalização dos resultados. Assim, é necessário que a amostra representativa consiga que “as unidades que a constituem sejam escolhidas por um processo tal que todos os membros da população

tenham a mesma probabilidade de fazer parte da amostra” (Ghiglione, 1997, p.30), permitindo uma identificação do universo onde é retirada.

Dentro destes princípios selecionamos o Centro Educativo Ómega². Uma escolha que se prende com três ordens de razões. A primeira é de carácter pessoal, a segunda por se tratar de um agrupamento de escolas integrado no Programa Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP) e a terceira, e última, por ser uma escola com um plano de melhoria gradual de intervenção no que concerne à problemática da indisciplina. Um agrupamento cujos níveis de ensino vão do 1º ano do Primeiro Ciclo ao 9º ano do Terceiro Ciclo. Ao nível da “amostra”, o estudo recai sobre a percepção de 12 professores do 1º Ciclo, especificamente sobre as situações de indisciplina em contexto de sala de aula.

5. Instrumentos de recolha de dados

Solicitada autorização à direção e questionário aos professores (Anexo 1 e 2), as técnicas de produção de dados utilizadas foram: (1) análise documental – projeto educativo, relatório final do projeto TEIP e Relatório de Avaliação Externa da Inspeção Geral da Educação e Ciência; e (2) inquérito por questionário.

Na opção destes instrumentos tivemos em linha de conta um conjunto de critérios, tais como a adequação ao objeto de estudo, finalidades e rigor da sua utilização (Marconi & Lakatos, 1990). E, ainda, a questão da economia de tempo e de recursos, já que optamos por um concelho geograficamente distante da nossa área de trabalho e de residência.

A **análise documental** recaiu e visou o estudo dos documentos chave da vida do agrupamento e as linhas de ação definidas para a promoção da sua missão e visão, no intervalo de tempo considerado, no caso, o ano letivo relativo a 2014/2015. Nomeadamente;

- 1) Projeto Educativo, 2013/2016;
- 2) Relatório final do Projeto TEIP, 2015

² Nome fictício atribuído ao Centro Educativo em análise

O sentido foi o de identificar os pontos fortes e fracos relativos à problemática da indisciplina, relatados nos documentos em análise e assim preservar a estabilidade das informações por serem “fontes fixas” de dados e pelo fato de ser uma técnica que não altera o ambiente ou os sujeitos (Moreira, 2005).

O **inquérito por questionário** revelou-se como o instrumento facilitador do acesso à informação e à população. Marconi e Lakatos (1990) defendem que este tipo de instrumento permite a fidelidade da opinião dos inquiridos, já que é anónimo e pessoal, permitindo o rigor dos dados e a sua fácil execução.

A elaboração final do questionário, foi precedida por um pré-teste, aplicado a 5 professores. O objetivo foi o de verificar se a natureza e tipo de questões era compreensível e compreendida. Da aplicação do pré-teste não houve necessidade de proceder a alterações.

Em termos formais o questionário aplicado, inspirado nos trabalhos de Debarbieux (2001) e Pinto (2014), é constituído por quatro partes – A, B, C e D, com um total de 12 questões, duas das quais são questões abertas, nomeadamente a questão 11 e 12 (Anexo 2).

A – 6 questões de natureza sociodemográfica;

B – 2 questões relativas à dimensão situações-problemas de indisciplina.

A primeira é constituída por 12 situações e segue uma escala gradativa de gravidade com 6 pontos, em que o 1 representa o menos grave e o 6 o mais grave.

A segunda é relativa à frequência dos casos de indisciplina e inscreve-se numa escala constituída por 6 hipóteses: (1) sempre; (2) muitas vezes, (3) às vezes; (4) raramente; (5) nunca; e (6) N/R – não responde.

C – 2 questões, relativas às estratégias de combate à indisciplina, com aplicação de uma escala gradativa de 6 hipóteses: (1) sempre; (2) muitas vezes, (3) às vezes; (4) raramente; (5) nunca; e (6) N/R – não responde. A primeira tem 5 alíneas e a segunda tem 4.

D – 2 questões abertas, na primeira solicitamos três sugestões para melhorar o ambiente em sala de aula e na segunda, três sugestões para melhorar o ambiente educativo fora da sala de aula.

Ao nível dos procedimentos, o questionário foi aplicado pela autora, no Centro Educativo, numa sala preparada para o efeito, em data acordada com a direção e professores participantes. A sessão iniciou-se com a apresentação e finalidade do estudo, assumindo, assim, o compromisso de natureza oral, a garantia de anonimato dos sujeitos e a confidencialidade das suas respostas. Bem como o respeito pela pessoa (Crewell, 2012).

6. Tratamento e modelo de análise dos dados

Para a análise dos dados, optamos pela técnica da Análise de Conteúdo (Bardin, 2004), por fornecer os elementos necessários para a interpretação dos seus conteúdos. Assim, feita a recolha dos dados, através da análise documental e da aplicação do questionário, procedemos ao respetivo tratamento.

O trabalho iniciou-se com uma categorização através da codificação das perguntas, agrupando-as nas suas variáveis, seguindo-se o seu tratamento através do programa Excel. E, tendo em consideração as características do estudo, consideramos que o melhor modelo de análise é o analítico- descritivo, porquanto nos permite fazer a “conjugação da vertente quantitativa com a qualitativa inerente à interpretação dos dados” (Pardal, 1994). Analisados os dados, foram colocados em figuras gráficas, onde se privilegiam os ciclogramas e os histogramas (Pardal, 1994).

Na análise, sempre que possível, procuramos relacionar o entendimento dos sujeitos do estudo com a fundamentação teórica, inter-relacionando assim as questões de investigação.

Capítulo III. Apresentação, Análise e Discussão dos Resultados

1 . Apresentação dos resultados

1.1. Caracterização sociodemográfica da população inquirida

No trabalho de investigação, participaram 12 pessoas, 7 mulheres e 5 homens. Circunstância que, tal como refere Sá (2007), ajuda a corroborar a tendência nacional no que respeita à participação das mulheres na carreira docente. Neste caso, os dados revelam que 58% das pessoas inquiridas são mulheres (Figura 1).

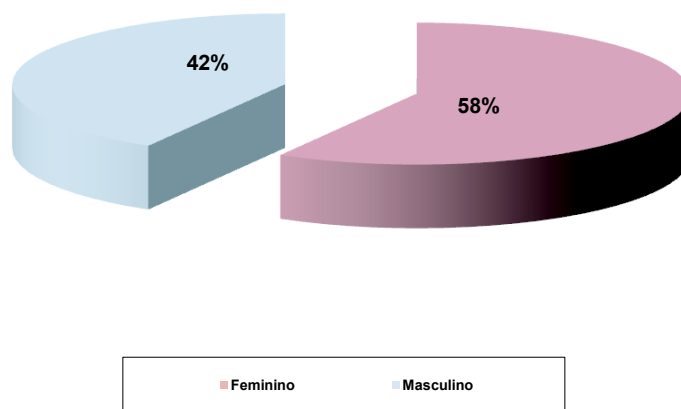


Figura 1- Género

Relativamente à idade, constatamos que a maioria têm mais de 45 anos (n=11), apenas uma pessoa se inscreve no grupo etário dos 36-40 anos.

Quanto às habilitações literárias, verificamos que 75% dos professores inquiridos (n=9) têm como habilitações académicas a licenciatura e 25% (n=3) o bacharelato.

A nível da situação profissional, apuramos que o maior número (n=11) integra o quadro de nomeação definitiva, o que significa que apenas um pertence ao quadro de zona pedagógica.

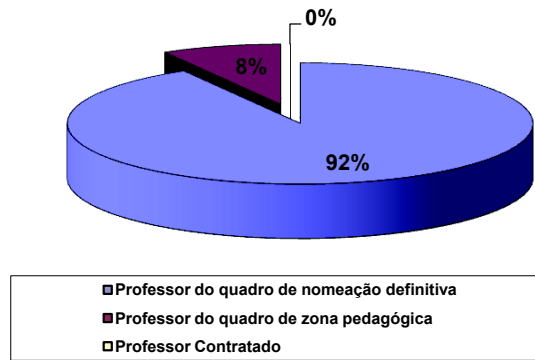


Figura 2- Situação Profissional

Em termos de anos de serviço, criamos 6 categorias (entre 1 a mais de 25 anos), com intervalos de 4 anos, verificamos que dos 12 respondentes, a maioria (n=9) se inscreve na categoria 6 e, portanto, são professores há mais de 25 anos (Figura 3).

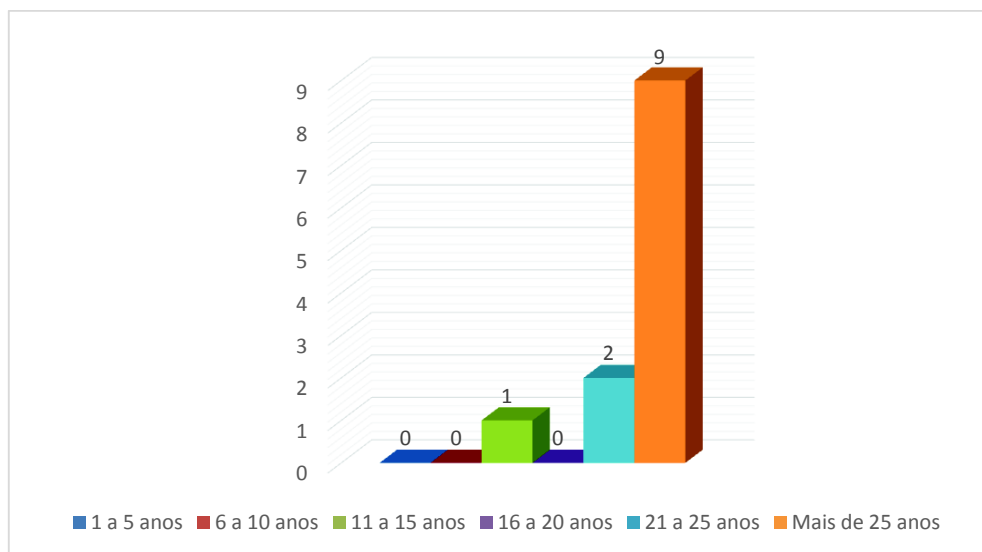


Figura 3- Tempo de Serviço

Relativamente, ao tempo de serviço no agrupamento, criamos 4 categorias (entre 1 e mais de 12 anos), com intervalos de 3 anos. Apuramos que seis dos professores inquiridos trabalham no agrupamento no intervalo de tempo 4 a 7 anos. Dos restantes, 4 há mais de 12 anos, e os outros 2, um tem entre 1 a 3, e outro entre 8 a 11.

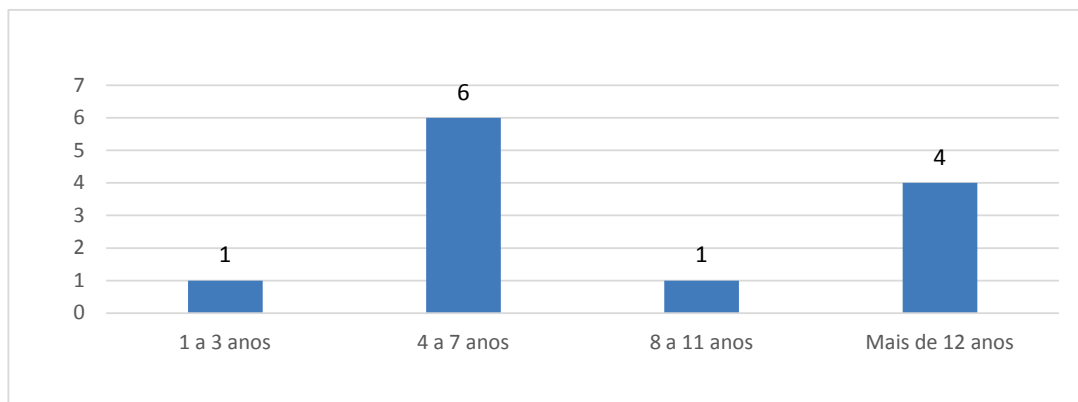


Figura 4-Tempo de serviço na atual escola

No geral, os participantes são pessoas com experiência profissional, estabilidade profissional e com conhecimento da escola.

1.2. Situações-Problema de Indisciplina

Neste grupo de questões (B), composto por 12 situações, foi solicitado a cada professor que, utilizando a escala, 1 menos grave e 6 mais grave, classifica-se cada uma delas.

1.Conversar com os Colegas

Neste ponto, apuramos que dos 12 professores inquiridos, a maioria (n=8), categoriza o “conversar com os colegas” uma situação grave (n=6), com gravidade (n=1) ou mais grave (n=1) (Figura 5).

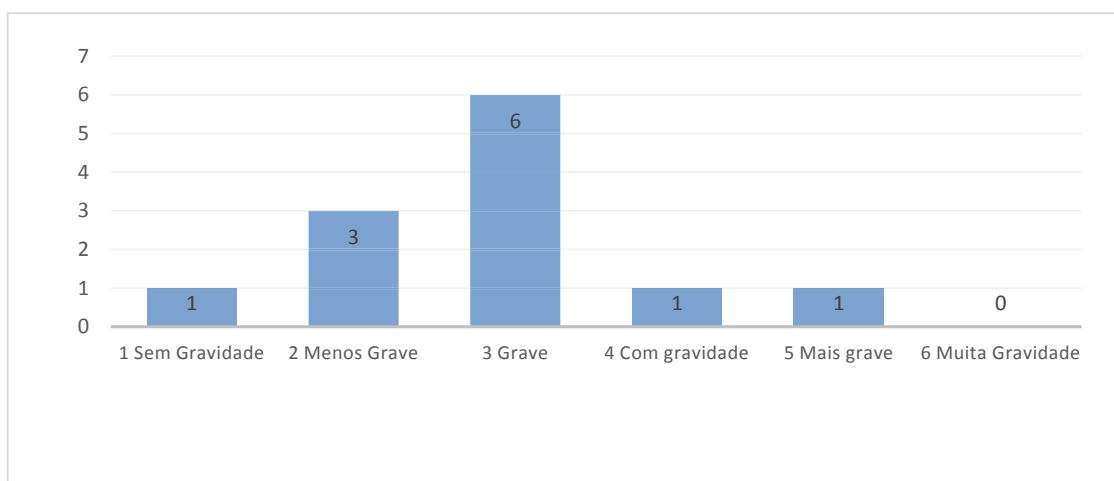


Figura 5- Conversar com os colegas

Da leitura da figura 5, percebemos que “Conversar com os colegas” é, na opinião da maioria dos professores inquiridos, uma situação-problema grave. Apenas 4, consideram uma situação menos grave (n=3) ou sem gravidade (n=1).

2. Agredir verbalmente

Neste ponto, percebemos que 10 dos 12 inquiridos percebem a situação “agredir verbalmente” de forma grave (n=1), com gravidade (n=2), tendencialmente mais grave (n=5) ou de muita gravidade (n=2) (Figura 6).

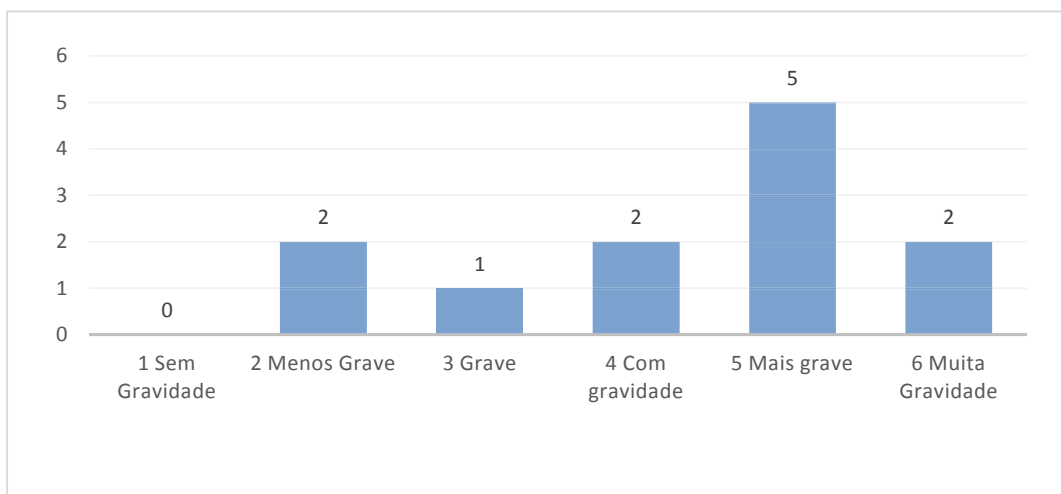


Figura 6– Agredir Verbalmente

Efetivamente e face à figura acima, percebemos que mais de 90% dos professores apontam a situação “agredir verbalmente” como uma situação de relevo e portanto a merecer atenção. De resto, um ponto várias vezes referido por Estrela (2002).

3.Desrespeitar o professor

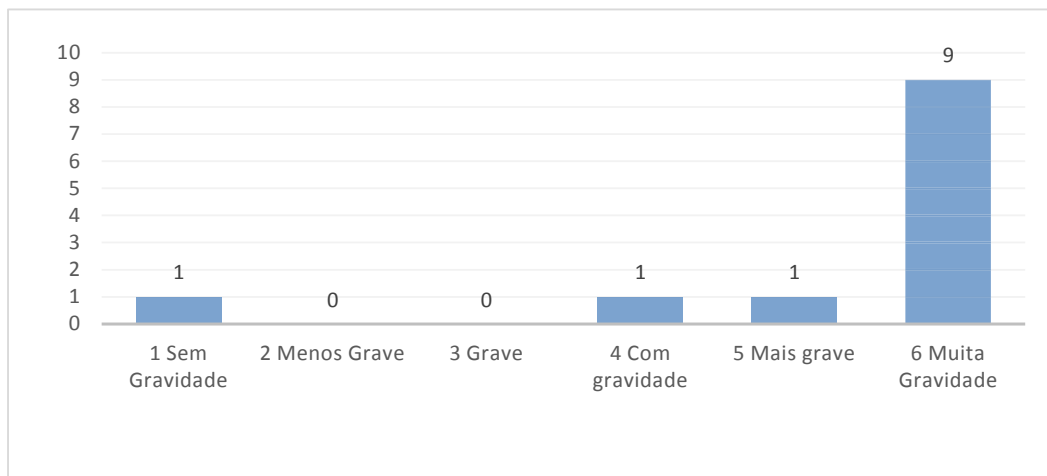


Figura 7– Desrespeitar o professor

Nesta questão, “desrespeitar o professor”, quase todos assinalam tratar-se de uma situação “com gravidade” (n=1), mais grave (n=1) e de “muita gravidade” (n=9). Apenas um refere “sem gravidade”.

4.Permanecer fora do lugar

Também nesta questão, a maioria dos professores assinalam tratar-se de uma situação tendencialmente mais grave (n=4) e/ou com gravidade (n=3) (Fig.8).

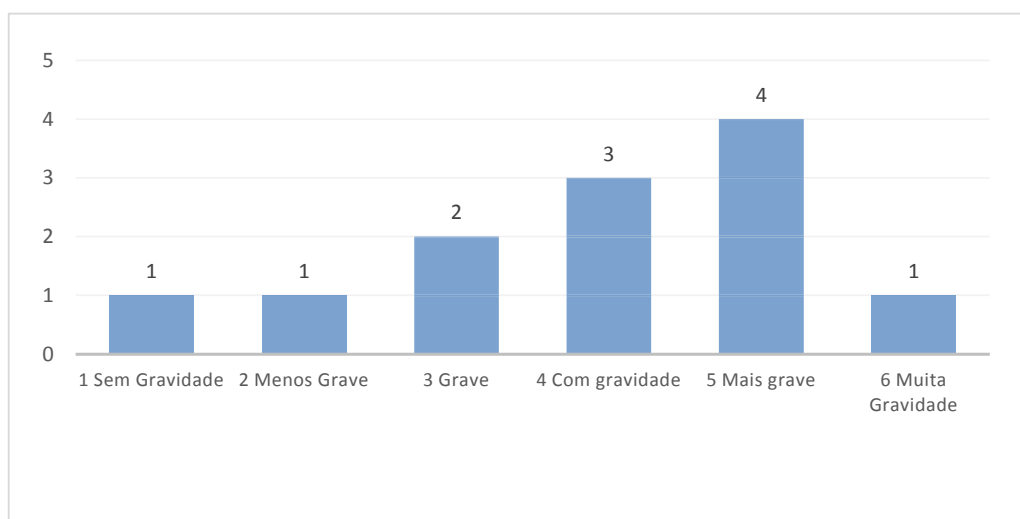


Figura 8– Permanecer fora do lugar

É referido como grave (n=2) e com muita gravidade (n=1) o permanecer fora do lugar, e apenas dois os que assinalaram tratar-se de uma situação sem gravidade (n=1) ou menos grave (n=1).

5. Desatenção

Relativamente à questão da desatenção, a maioria dos inquiridos (n=11), assinala esta questão como essencial para a promoção das aprendizagens. Situando, inclusivamente, o grau de importância entre o 3 e o 6, ou seja, “grave” (n=2), “com gravidade” (n=6), “mais grave” (n=2) e “muita gravidade” (n=1).

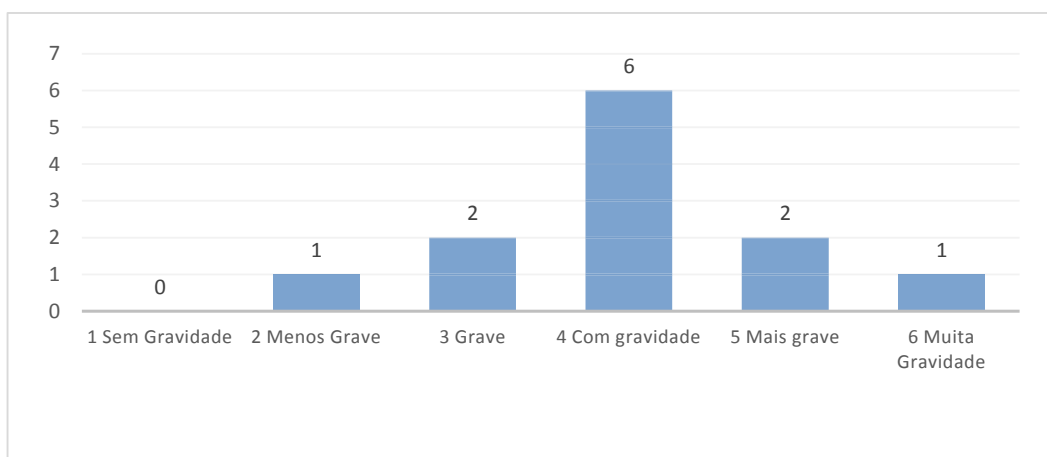


Figura 9– Desatenção

Da análise, percebemos que apenas um a considera “menos grave”.

6. Chegar atrasado

Neste ponto, 8 dos 12 professores inquiridos, considera que chegar atrasado é uma situação “grave” (n=5) ou “com gravidade” (n=3).

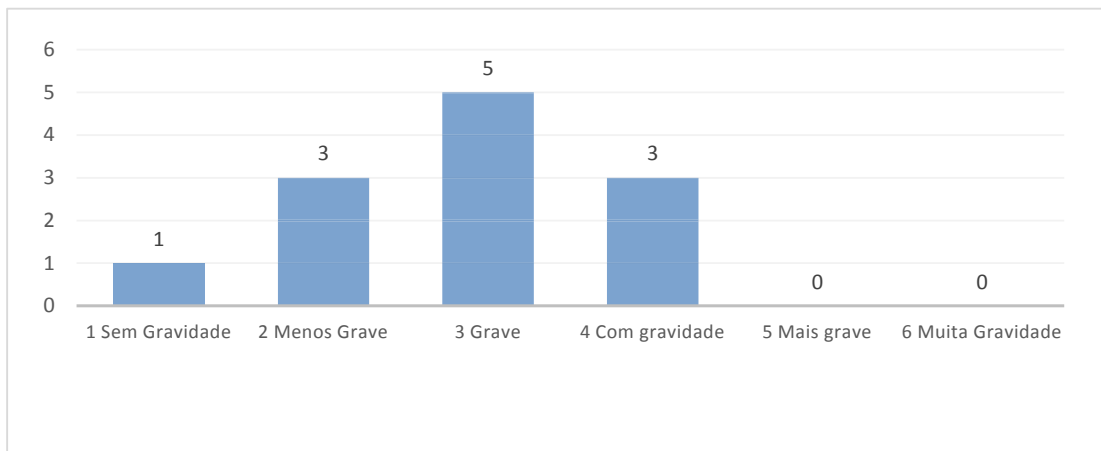


Figura 10– Chegar atrasado

Dos restantes, percebemos que um considera sem gravidade e três menos grave (n=3).

7. Ter uma atitude passiva na aula

Ter uma atitude passiva na aula, é na opinião de 7 dos professores respondentes, uma situação que revela uma atitude grave (n=4) ou “com gravidade (n=3).

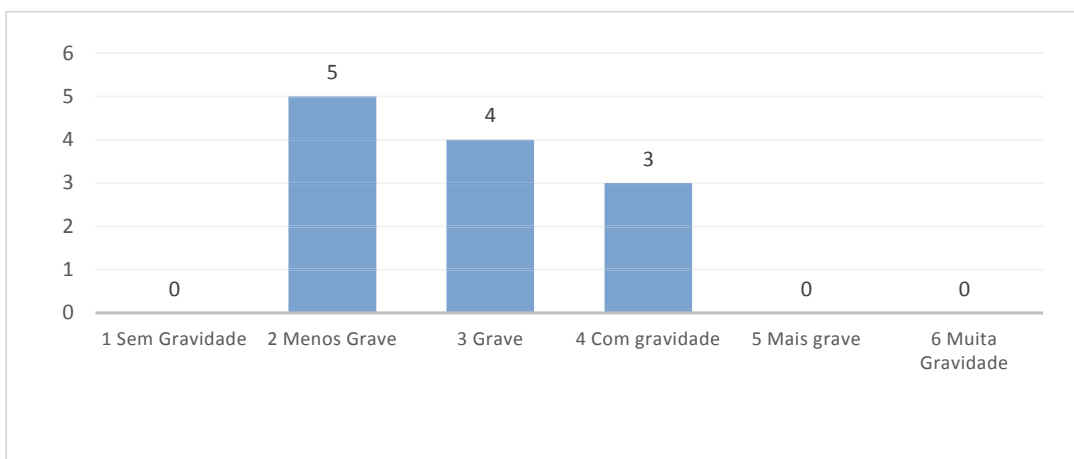


Figura 11– Ter uma atitude passiva na aula

Para os restantes 5, esta é uma situação “menos grave”.

8. Proferir palavras ofensivas

No que concerne à situação de proferir palavras ofensivas, 11 professores colocam a sua posição em categorias que oscilam entre “com gravidade” e de “muita gravidade”.

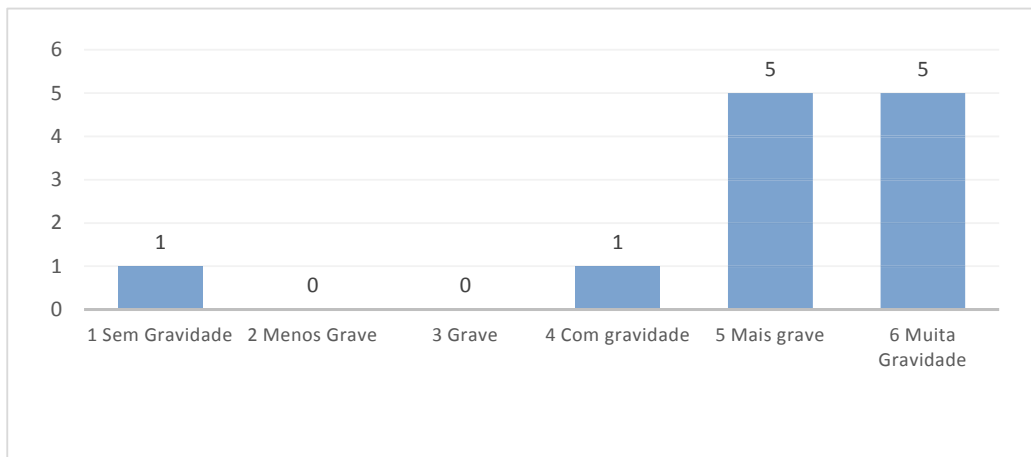


Figura 12– Proferir palavras ofensivas

Somente um regista esta situação como sendo “sem gravidade”.

9. Irrequieto

Neste ponto, apuramos que o ponto alto é 31% “com gravidade” (n=4)

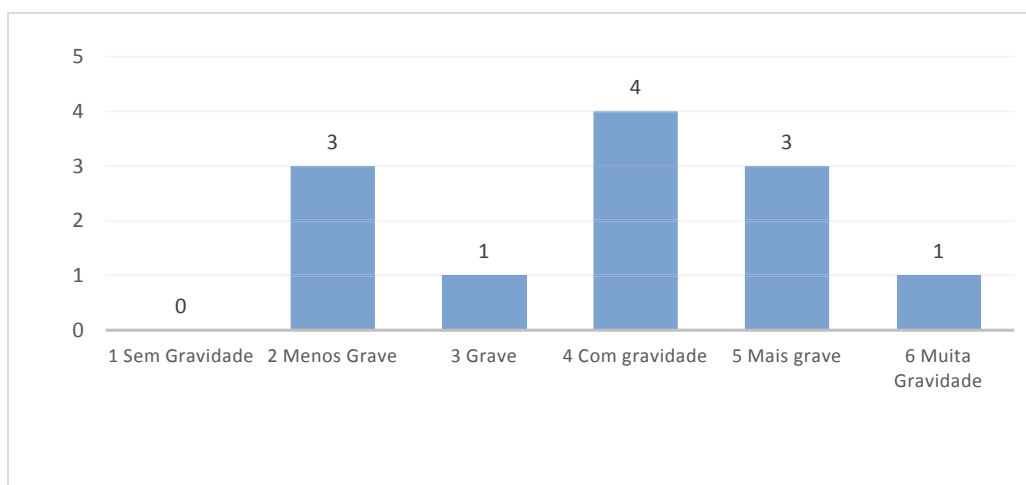


Figura 13- Irrequieto

De facto, a maioria dos professores salientam o grave (n=1), com gravidade (n=4), mais grave (n=3) e de muita gravidade (n=1). Os restantes três situam este item no “menos grave”.

10. Desobedecer às regras estabelecidas

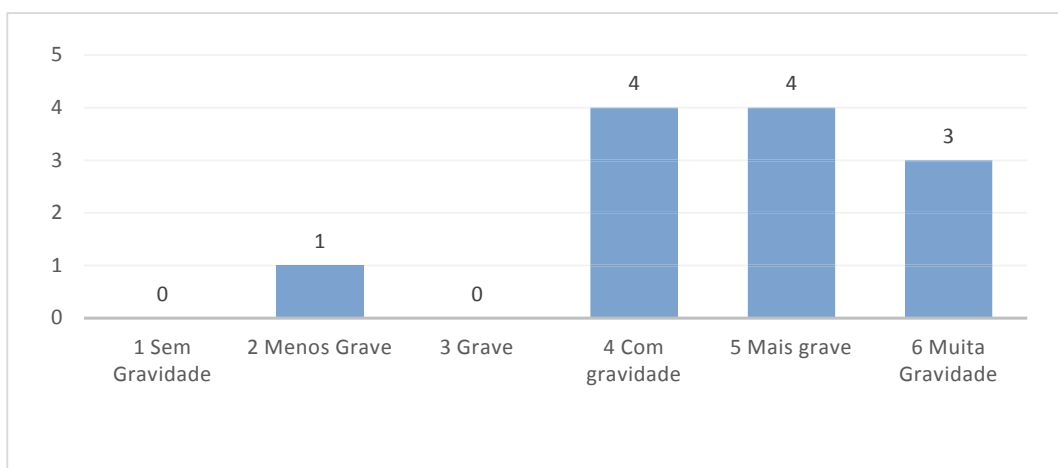


Figura14– Desobedecer às regras estabelecidas

Relativamente à situação de desobedecer às ordens, 11 professores assinalam tratar-se de uma situação “com gravidade” (n=4), com igual pontuação a categoria “mais grave (n=4), logo seguido de “muita gravidade” (n=3). Apenas um, considera “menos grave”.

11. Danificar material

Danificar o material mereceu por parte da maioria dos professores uma pontuação que a situa na perspetiva da indisciplina “com gravidade” (n=5), “mais grave” (n=3) ou mesmo de “muita gravidade” (n=3).

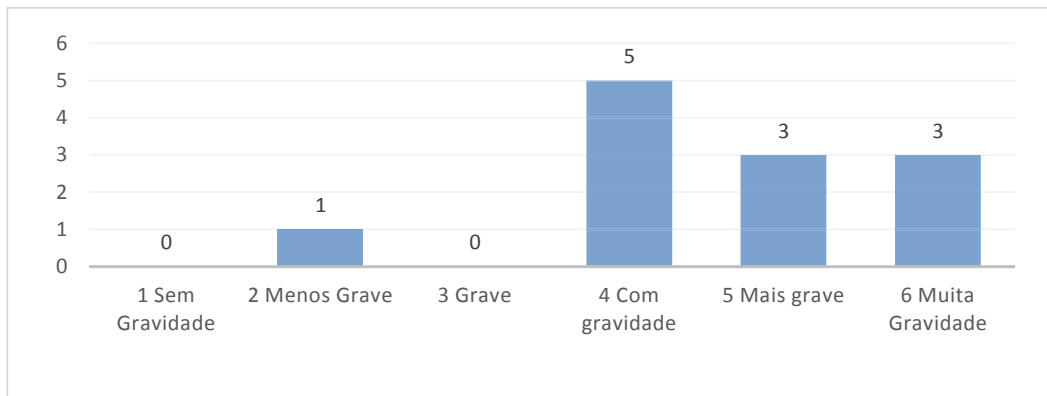


Figura 15- Danificar material

12. Realizar tarefas sem conhecimento professor

No que concerne à realização de tarefas sem conhecimento do professor, podemos observar que a maioria dos professores inquiridos, percebem esta situação como sendo progressivamente grave (Figura 16).

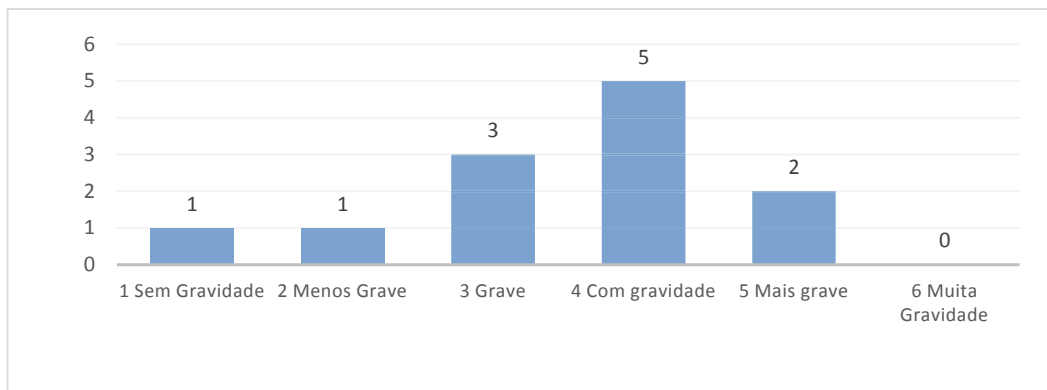


Figura 16- Realizar tarefas sem conhecimento professor

Cinco, assinalam que “realizar tarefas sem conhecimento do professor” é mesmo uma situação “com gravidade” e, dos restantes, 3 assinalam o item “grave”, 2 “mais grave” e os dois últimos, um assinala “sem gravidade e o outro “menos grave”.

13.Frequência de Casos de indisciplina

À questão “com que frequência se depara com casos de indisciplina”, a maioria das respostas inscreve-se no item “às vezes” (n=6).

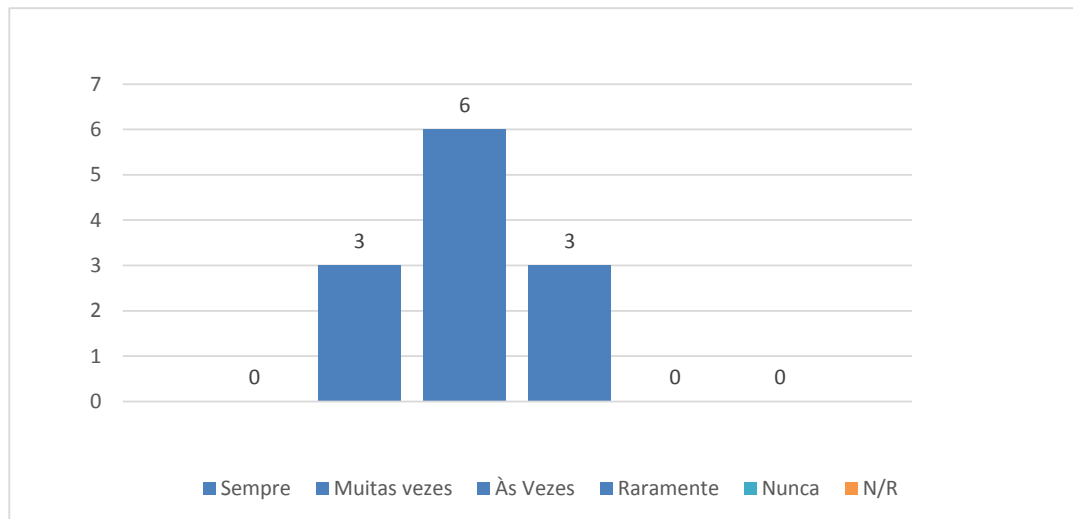


Figura 17– Frequência de Casos de indisciplina

Dos restantes, 3 referem muitas vezes e os outros três raramente.

C- Estratégias de Combate à Indisciplina

Sobre as questões relativas às estratégias de combate à indisciplina, e tendo em atenção o tipo de questões formuladas, percebemos que, conforme nos mostra a figura 18, sete dos professores inquiridos assinalaram sempre “supervisionam a entrada dos alunos”, como estratégia para combater a indisciplina, três indicarem “muitas vezes” e dois “às vezes” o fazem.

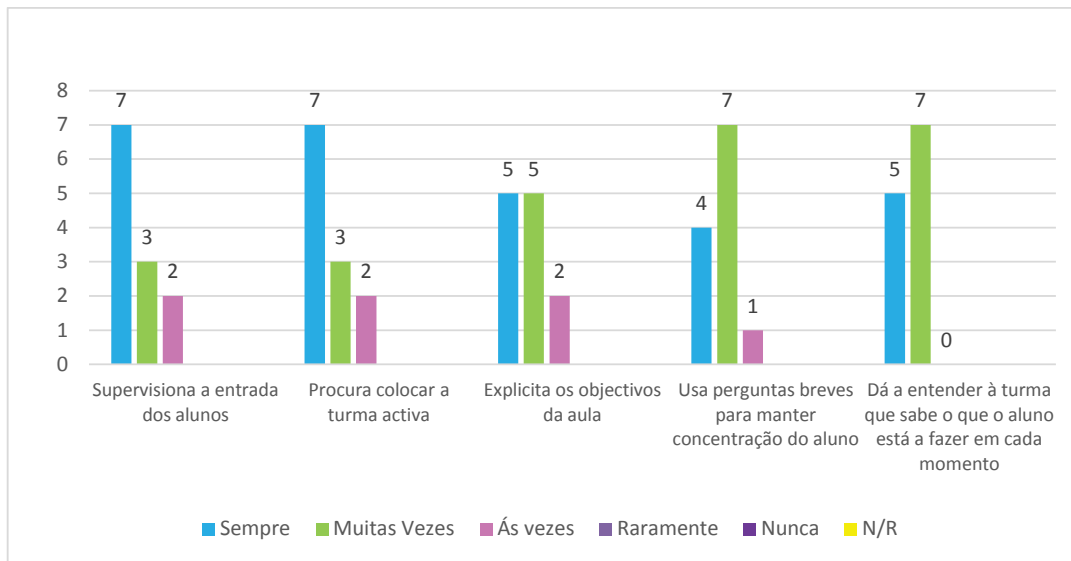


Figura18– Estratégias início/desenvolvimento da aula

Mais, sete dos professores assinalaram sempre “procurar colocar a turma activa”, três indicaram “muitas vezes” e dois “às vezes”.

Na explicitação e clarificação da matéria, cinco assinalaram “sempre”, cinco indicaram “Muitas vezes” e dois “às vezes”.

Sete dos professores assinalaram “muitas das vezes” colocar questões para manter a concentração do aluno, quatro assinalaram “sempre” e um assinalou “às vezes”.

Sete dos professores assinalaram que muitas vezes transmitem aos alunos que sabem o que estes estão a fazer em cada momento da aula e cinco indicam sempre.

Na questão da planificação e, portanto da preparação das aulas, os resultados apontam para uma preparação prévia.

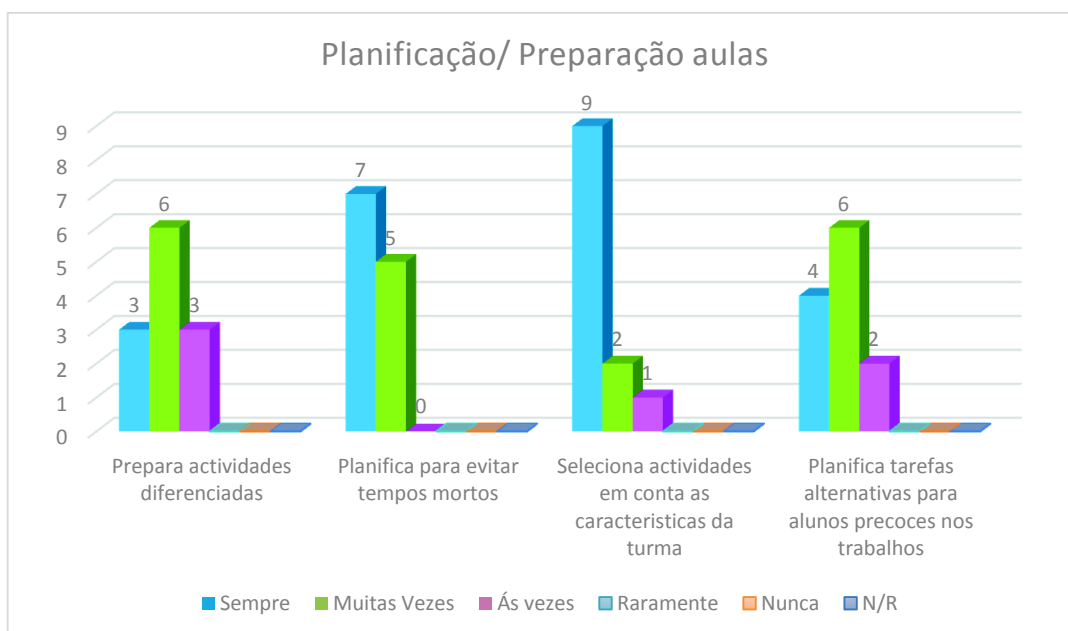


Figura 19– Planificação/ Preparação aulas

Seis professores assinalaram “muitas vezes” na planificação e preparação das aulas, três assinalaram “sempre” e três indicaram “algumas vezes”. Na planificação para evitar tempos mortos, sete recorrem “sempre” à planificação, cinco assinalaram “muitas vezes”.

Relativamente à questão de selecionar atividades que vão ao encontro das características da turma, nove professores identificaram “sempre”, dois assinalaram “muitas vezes” e um professor assinalou “algumas vezes”.

Questionados sobre a planificação de alternativas para alunos precoces nos trabalhos, seis professores responderam “muitas vezes”, quatro professores que “sempre” o realizam e apenas dois assinalaram “às vezes”.

2- Discussão dos Resultados

Neste ponto apresentamos uma leitura interpretativa dos dados anteriormente obtidos sobre a percepção dos professores face à indisciplina. Efetivamente, os comportamentos de indisciplina que ocorrem dentro da sala de aula revelam interpretações diversas e assumem uma estratificação igualmente diversa. Na base, a apresentação dos resultados, estruturou-se em ordem a áreas e seguindo uma tipologia gradativa de comportamentos - de maior para menor gravidade.

-Comportamentos indisciplina com muita e mais gravidade

Os comportamentos referenciados como mais graves, são, na sua maioria, os que perturbam o ambiente da aula, como o desrespeitar (n=9), agressões verbais (n=5), proferir palavras ofensivas (n=5), permanecer fora do lugar (n=4) e a desobediência às regras (n=4).

Subjaz aqui a ideia de que as condutas consideradas “mais graves” são as direcionadas ao professor. Situação que enfatiza os estudos de Gotzens e colaboradores (2007), Rego e Caldeira (1998). Também, Vaz da Silva (1998), considera “comportamento muito grave” o uso de linguagem imprópria e de desobediência.

-Comportamentos de indisciplina com gravidade e graves

Os comportamentos de indisciplina com gravidade e graves assinalados pelos professores da nossa amostra, convergem para comportamentos desestabilizadores e não agressivos. Em particular, as conversas paralelas (n=6), um comportamento que obriga a um esforço maior e que põe em causa o desenvolvimento das aprendizagens (Pinto, 2014); a desatenção (n=6) para a realização da tarefa é, também, percebida pelo professor como uma situação que inibe a continuidade do processo de ensino/aprendizagem (Amado & Freire, 2005).

Situações graves, são, sobretudo, situações de danificação do material (n=5), realização de tarefas (n=5) sem o conhecimento do professor, chegar a horas (n=5) e irrequietude (n=4).

- Comportamentos de indisciplina menos graves ou sem gravidade

No que concerne aos comportamentos menos graves ou sem gravidade, os professores assinalam a “passividade” (n=5).

- Estratégias utilizadas pelo professor

Globalmente, os professores inquiridos consideram a seleção de atividades (n=9), a planificação (n=6) e preparação da aula (n=6) fatores determinante para a prevenção de comportamentos indisciplinados. Posição corroborada por diversos autores e que sustentam que a melhor gestão de sala de aula é aquela que resulta de uma planificação cuidada e de uma relação pedagógica assente no diálogo e no desejo para aprender (Amado, 2000; Carita & Fernandes, 2002; Estrela, 2002; Lopes, 2002; Nascimento, 2007).

A par da planificação, os professores realçam a necessidade de adequação de estratégias de gestão de comportamentos e uma metodologia pedagógica mais prática. A máxima é, nas suas palavras “utilizar metodologias de ensino diversificadas e que tornem a explicação das matérias mais clara, compreensível e interessante para os alunos” (AEO_P1). Assim, a dinâmica da aula deve ser mais ativa e participativa, nomeadamente “atribuição de pequenas” responsabilidades que permitam serem bem-sucedidos e incentivar diretamente a participação dos alunos menos participativos (AEO_P4). “A estratégia é, por exemplo, colocar breves questões e explicitar de forma clara os objetivos da aula” (AEO_P5).

A eficácia dos professores resulta não do controlo da indisciplina mas no modo como o previnem (Carita e Fernandes, 1997). Um desafio que convoca um saber e uma maturidade reflexiva construída, paulatinamente e progressivamente. A idade pessoal e profissional e o conhecimento da escola e da comunidade, parecem ser indicadores chave para gerar um clima de escola positivo e uma cultura docente de desenvolvimento profissional. O segredo está na capacidade de “observar” e em proporcionar “ambientes formativos estimuladores de um saber didático” (Alarcão & Roldão, 2008, p. 54) e, cumulativamente, ativar a participação e o desejo por mais aprender. A atuação em situações de conflito, exige diálogo, envolvimento e avaliação para a melhoria da educação.

Conclusão

A indisciplina, atualmente é uma problemática emergente de preocupação nos professores, que se torna relevante clarificar e compreender para prevenir e atuar de forma pedagógica e assertiva.

A situação de disciplina escolar constitui um desafio pedagógico permanente para prática pedagógica do professor e em prol do desenvolvimento pleno das pessoas que moram nos alunos. Torna-se, por isso, relevante perceber as “políticas pedagógicas e as práticas escolares eficazes” (Azevedo, 2014 p. 50) de forma a promover melhores aprendizagens e mais equidade.

Estabelecemos neste estudo, algumas observações a situações concretas, com o objetivo de traçar algumas linhas orientadoras na percepção dos professores sobre a indisciplina, de forma a poder contribuir para a ação de prevenir ou gerir as situações de indisciplina.

Dada a complexidade do problema da indisciplina, não houve a pretensão de valorizar alguns assuntos em relação a outros, apenas de assentar o estudo e a análise dos resultados numa observação/apontamento mais teórico, embora já conhecido, com as inquietações de grande parte dos docentes.

Com a percepção destes sobre a indisciplina, pode ajustar-se na gestão de conflitos em estratégias pedagógicas para prevenir os comportamentos observados como menos adequados. Neste seguimento, percebemos que a indisciplina é percecionada de diversas formas e sem um referencial comum que ajude a gerir as situações-problemas de modo eficiente e que estruture medidas de ação coerentes e consistentes com o ideal da escola global. Aprender a viver juntos é o esforço do nosso tempo e nesse sentido a escola precisa gerar códigos que reúna consensos e imponha os princípios do diálogo intercultural como máxima a desenvolver por toda a comunidade educativa.

Assim, no nosso estudo começamos por analisar e delimitar o conceito de indisciplina, identificado os fatores que poderão estar na origem da indisciplina, seguindo-se com a gestão da sala de aula e a percepção dos professores em relação à indisciplina, centrando nos fatores de natureza pedagógica e relacional. A relação pedagógica deve assentar no conhecimento

da escola, do professor e do aluno a fim de gerar a comunicação mútua, o respeito e, claramente, a motivação dos alunos para aprender.

“Há que organizar melhor, com mais eficácia, o trabalho das escolas de hoje, unicamente porque o sistema de organização curricular uniformista e transmissiva que temos tido desde o século XIX, pensado para grupos sociais mais homogêneos, é obviamente incapaz de garantir a aprendizagem de todos” (Roldão, 2003, p. 11).

Contribuir para o sucesso educativo e para o pleno desenvolvimento humano é, no presente, o desafio maior da escola contemporânea. A propósito, Tucker e Stronge (2007) referem que os professores verdadeiramente eficazes, regulam, de forma contínua, o ensino e a aprendizagem dos seus alunos e refletem sobre os resultados para aperfeiçoarem as suas práticas pedagógicas. De resto, é aqui que, tal como refere Roldão (2011), a supervisão e avaliação assume papel chave, já que monitoriza e apoia o trabalho de ensinar, gerando novos conhecimentos e introduz dinâmicas transformacionais na organização da escola, permitindo responsabilizar socialmente a escola e os professores pela sua eficácia.

Para a concretização do estudo empírico, seleccionámos uma metodologia que conciliou a análise qualitativa e quantitativa (Pardal, 1994).

Numa primeira fase, procedemos à recolha de dados através de uma análise documental, nomeadamente o projeto educativo de escola e, posteriormente, a instrumentos de carácter quantitativo, o inquérito por questionário. Depois dos inquéritos e análise documental, procedeu-se ao tratamento dos dados e respetivas discussões.

No final, a percepção dos professores relativamente às situações problema de indisciplina nos alunos do 1º ciclo é “pouco frequente” (AEO_P9). Circunstância que ajuda a desconstruir a ideia de que nos “TEIP” a indisciplina é “um ato comum”. A disciplina é consequência da ação docente (Carson e Mathews (2014) e das práticas de ensino. A criação de ambiente favoráveis á aprendizagem observa-se pela capacidade de gestão de sala de aula do professor (Gordon, 2001) e advém da valorização do aluno e da elaboração conjunta de orientações para um clima de escola positivo e em ordem ao sucesso e à qualidade da educação. Importa considerar que os professores

com maior eficácia são os professores assertivos e facilitadores do diálogo (Teixeira, 2007; Ozben, 2010).

Os desafios e problemas são vários. Contudo, os comportamentos indisciplinados percebidos, registam sobretudo, situações de desobediência à regra (n=11), palavras ofensivas (n=11) e a falta de atenção (n= 8).

No quadro das sugestões, os professores inquiridos referiram estratégias pedagógicas que favoreçam a aprendizagem dos alunos, alicerçados numa liderança eficaz e uma visão estratégica sobre a formação e supervisão. Referiram igualmente, a importância da comunicação dentro e fora da sala de aula.

No final da nossa investigação, fica a vontade para mais saber sobre o verdadeiro significado e manifestações de (in)disciplina e a certeza de não ser este senão um contributo (pequeno), de carácter exploratório e cujas conclusões são unicamente extensíveis a este contexto.

Pese embora as limitações apontadas, o estudo permitiu para a prática profissional, um explorar de concepções, estratégias e percepções que contribuem para o nosso processo formativo. E, naturalmente, mais uma etapa que culminou na adequação de novas estratégias em contexto de sala de aula e em prol de investigações futuras. Assim, num próximo estudo incidir-se-ia numa percepção da relação entre o tipo de liderança do professor e as práticas de prevenção da indisciplina utilizadas.

Bibliografia

- Aires, M. L. (2009). *Disciplina na sala de aulas. Um guia de boas práticas para professores do ensino básico*. Lisboa: Sílabo.
- Aires, L. (2010). *Disciplina na sala de aulas - Um guia de boas práticas para professores do 3º ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Almeida, L. & Freire, I. (2000). *Metodologia da investigação em psicologia e educação*. Braga: Psiquilibrios.
- Amado, J. (1989). *A indisciplina numa escola secundária*. Lisboa: Universidade de Lisboa.
- Amado, J. (1999). Indisciplina na sala de aula: regras, tarefas e relação pedagógica. *Psicologia, Educação e Cultura*, 1 (III), 53-72.
- Amado, J. (2000). *A construção da disciplina na escola*. Porto: Asa.
- Amado, J. (2001). *Interação pedagógica e indisciplina na aula*. Porto: ASA.
- Amado, J. & Freire, I. (2005). A gestão de sala de aula. In G. L. Miranda & S. Bahia (Org.). *Psicologia da educação: Temas de desenvolvimento, aprendizagem e ensino* (p. 311-331). Lisboa: Relógio d'Água
- Amado, J. & Freire, I. (2009). A(s) indisciplina(s) na escola – Compreender para prevenir. Coimbra: Almedina.
- Antão, J. (2001). *Comunicação na sala de aula* (5.ª ed.). Porto: Asa.
- Azevedo, J. (2011). *Liberdade e política pública de educação. Ensaio sobre um novo compromisso social pela educação*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Bardin, L. (2004). *Análise de conteúdo*. 5ª ed. Lisboa: Edições 70.
- Barrish, H., Saunders, M., & Wolf, M. (1969). Good behavior game: Effects of individual contingencies for group consequences on disruptive behavior in a classroom. *Journal Of Applied Behavior Analysis*, 2, p. 119-124.
- Benavente, A. & Carvalho, A. (1994). “ *Conflitos na escola: Textos e contextos*”. Educação, Sociedade e culturas, nº 3.
- Benavente, A. (1999). *Escola, Professores e Processos de Mudança*. Lisboa: Horizonte.

- Caldeira, S.; Condessa, I. & Estrela Rego, I. (2004). O que pensam os alunos e os professores de educação física dos Açores sobre a indisciplina nas aulas. *Arquipélago*, 5, p.63-88. Ponta Delgada: Universidade dos Açores.
- Carneiro, R. (2001). *Fundamentos da educação e da aprendizagem. 21 ensaios para o século 21*. Vila Nova de Gaia: FML
- Condessa, I.; Rego, I. E. & Caldeira, S. (2003). *A indisciplina nas aulas de Educação Física. Crenças de professores e de alunos - um estudo nas escolas dos Açores*. Ponta Delgada: Universidade dos Açores e Direção Regional de Educação Física e Desporto.
- Carita, A. & Fernandes G. (1997). *Indisciplina na sala de aula - como prevenir? como remediar?*. Lisboa: Editorial Presença.
- Carita, A. & Fernandes, G. (2002). *Indisciplina na sala de aula* (3ª ed.). Lisboa: Presença.
- Carson, R., & Matthews, R. (2014). Personal and school cultural factors associated with the perceptions of teachers' efficacy in handling student misbehavior. *Psychology in the School*, 51(2), 164–180.
- Crewell, J. (2012). *Educational Research: Planning, Conducting and Evaluating Quantitative and Qualitative Research*. University of Nebraska – Liscon: Pearson.
- Cohen, E. (1987). “ A sociologia da sala de aula: 1972-1984”. *Rev. Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 68 (158), Jan./Abril.
- Cunha,P., Leitão,S. (2011). *Manual de Gestão Construtiva de Conflitos*. Porto, Edições Universidade Fernando Pessoa, pp.21-40
- Debarbieux, E. (2001). *A violência na escola francesa: 30 anos de construção social*. <http://www.scielo.br> visto a 14 de Janeiro de 2016.
- Delgado, J. (2005). *A participação como processo de construção da responsabilidade na intervenção educativa junto de crianças e jovens em risco*. ed. 202. Santiago de Compostela: Universidade de Santiago de Compostela.
- Delors el al. (1997). *Educação um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI*. Porto: Asa
- Denscombe, M. (1985). *Classroom control: A sociological perspective*. Londres: George Allen & Unwin.

- Dewey, J. (1990). *Démocratie et éducation*. Paris: Armand Colin.
- Doyle, W. (1986). "Classroom Organization and Management". In Wittrock, M.C. (Ed.). *Handbook of Research on Teaching*. New York: Mac millan.
- Eccheli, S. (2008). A motivação como prevenção da indisciplina. [Versão Eletrónica] *Educar*, 32, p. 199-213.
- Estrela, M. (1991). Investigação sobre a disciplina/indisciplina na aula e na formação de professores. *Revista Inovação*, 4, (1).
- Estrela, M. (1992). *Relação pedagógica: Disciplina e indisciplina na aula*. Porto: Porto Editora (1ª edição).
- Estrela, M. (1996). Valores e normatividade do professor na sala de aula. *Revista de Educação*. Vol. 5 (1), pp. 65-77.
- Estrela, M. (2002). *Relação pedagógica, disciplina e indisciplina na aula*. Porto: Porto Editora.
- Fortuna, T. (2002) Indisciplina escolar: da compreensão à intervenção. In: Xavier, M. (Org.). *Disciplina escolar: enfrentamentos e reflexões*. Porto Alegre: Mediação.
- Freire, P. (2001). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 19. ed. São Paulo: Paz e Terra.
- Gall, M., Borg, W. & Gall, J.(1996). *Educational Research (6th ed.)*. White Plains, NY: Longman Publishers USA.
- Garcia, C. (1999). A formação de professores: novas perspetivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. Em A. Nóvoa, (coord.), *Os professores e a sua formação*. Lisboa: D. Quixote.
- Garcia, J.(2005). A construção social da indisciplina na escola. In: Seminário indisciplina na educação contemporânea, 1, 2005 A Curitiba: UTP.
- Ghiglione, R., & Matalon, B. (2001). *O inquérito: teoria e prática*. Oeiras: Celta Editora.
- Goffman, E. (1974) *Les Rites d'interaction*. Paris : Les Éditions de Minuit.
- Gordon, L. (2001). High teacher efficacy as a marker of teacher effectiveness in the domain of classroom management. In *California Council on Teacher Education (pp. 1–101)*. San Diego, California.
- Gotzens, C., Badia, M., Castelló, A., & Genovard, C. (2007): La gravedad de los problemas de comportamiento en el aula vista por los profesores. *Revista Portuguesa de Pedagogía*. 41(1), 103-120.

- Hargreaves, D. (1998). *Os professores em tempo de mudança*. Lisboa: McGraw Hill.
- Harris, W. and Sherman, J. (1973). Use and analysis of the good behavior game to reduce disruptive classroom behavior. *J. Appl Behav Anal*:405-417 Pub med.
- Hersey, P. e Blanchard, K. (1996). *Psicologia para administradores – a teoria e as técnicas da liderança situacional*. S. Paulo, EPU.
- Jesus, S. (1996). *Influência do professor sobre os alunos*. Porto: Asa.
- Lannie, A., McCurdy, B. (2007). Preventing disruptive behavior in the urban classroom: Effects of the good behavior game on student and teacher behavior. *Education and Treatment of Children*, 30 (1), 85-98.
- Lei n.º 51/2012 de 5 de setembro
- Lopes, J. (2002). *Gestão da sala de aula. Como prevenir e lidar com problemas de indisciplina* (4.ª ed.). Vila Real: UTAD.
- Lopes, J. (2009) *Comportamento, aprendizagem e “ensinagem” na ordem e desordem da sala de aula*. ed. 1. Braga: Psiquilíbrios.
- Mager, R. (1975). *Preparing Instructional objectives* (2nd ed.). Belmont, CA: Fearon.
- Marconi ,M. e Lakatos, E. (1990). *Técnicas de pesquisa e planeamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração e análise e interpretação de dados*. S. Paulo: Atlas.
- Martin, N., & Baldwin, B. (1993). *Validation of an Inventory of Classroom Management Style: Differences between Novice and Experienced Teachers*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Atlanta, Georgia.
- Maya, M. (2000). *A autoridade do professor – o que pensam alunos, pais e professores*. Lisboa: Texto.
- McDaniel, R. (1984) *A primer on classroom discipline: principles old and new*, Phi Delta Kappan.
- Melo, L., (1993). “O poder e as estratégias dos alunos: contributo para uma reflexão sobre a organização escola”. In Teixeira, M., ed., *Poder nas organizações*. Porto: ISET, pp. 31-55.
- Nascimento, M. (2007). *Pensamentos e práticas disciplinares de professores*. Lisboa: Universidade de Lisboa.

- Olweus, D. (1993). *Bullying at school. What we know and what we can do*. Oxford: Blackwell.
- Özben, S. (2010). Teachers' strategies to cope with student misbehavior. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 2, 587–594.
- Pardal, (1995). *Métodos e Técnicas de Investigação Social*. Porto: Areal.
- Picado, L. (2009). Bullying em Contexto Escolar. Acedido em 16/02/2012, de <http://www.psicologia.pt/artigos/textos/A0575.pdf>.
- Pinto, S. (2014). Indisciplina na sala de aula. Perspectiva de professores do 3º ciclo do EB e do Secundário. Instituto Politécnico de Lisboa. Dissertação Mestre em ciências da Educação na Escola Superior de Educação de Lisboa.
- Postic, M. (2008). *A Relação Pedagógica*. Lisboa: Padrões Culturais Editora.
- Quivy, R., & Campenhoudt, L.V. (1995). Manual de investigação em ciências sociais. Coleção Trajectos. Lisboa: Gradiva.
- Rego, I. & Caldeira, S. (1998). Perspetivas de Professores sobre a indisciplina na sala de aula - um estudo exploratório. *Revista Portuguesa de Educação*, 11 (2), 83-107.
- Rey, B. (2009). *Discipline en classe et autorité de l'enseignant*. Bruxelles: De Boeck.
- Ribeiro, L.(1990). Avaliação da aprendizagem. Lisboa: Texto editora.
- Roldão, M. (1999). *Gestão curricular: Fundamentos e práticas*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica.
- Roldão, M. (2003). *Gestão do currículo e avaliação de competências. As questões dos professores*. Lisboa: Editorial Presença.
- Roldão, M.(2011). Formação de Professores na investigação portuguesa- um olhar sobre a função do professor e o conhecimento profissional . *Revista Portuguesa de Investigação & Educacional*, vol.10, 2011: 139-155.
- Sá, C. (2007) - Perspetivas docentes sobre a (in)disciplina : estudo de caso em docentes do 1.º ciclo em escolas do Porto. Porto : Universidade Portucalense Infante D. Henrique. Dissertação de Mestrado em Administração e planificação da Educação.
- Sampaio, D. (1996). Indisciplina no contexto escolar. *Noesis*, 37, 32-33.
- Sampaio, D. (2001). *Voltei à escola*. Lisboa: Editorial Caminho.

- Santos, S. (2001). *O Processo de Ensino-Aprendizagem e a relação Professor-Aluno: Aplicação dos "Sete Princípios a Boa Prática na Educação de Ensino Superior"*. São Paulo: USP.
- Santos, J. (2007) Formação de Professores para a prevenção da indisciplina. *Sísifo, Revista de Ciências da Educação*, n.º 8, pp.87-100.
- Sebastião, J., Alves, N. & Campos, J. (2003). Violência na escola: das políticas aos quotidianos. Consultado em 17 janeiro de 2016 de <http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/spp/n41/n41a02.pdf>
- Slavin, R. E. (2006). *Educational Psychology: theory and practice*. Boston: Pearson.
- Silva, M. & Neves, I. (2006). Compreender a (in)disciplina na sala de aula: uma análise das relações de controlo e de poder. *Revista Portuguesa de Educação*, 19 (1), p. 5-41.
- Sirota, R.(1987). *A escola primária no quotidiano*. Tradução Patrícia Chittoni Ramos, Porto Alegre: Artes Médicas.
- Sprinthall, N. & Sprinthall, R. (1985). *Psicologia Educacional- Uma Abordagem Desenvolvimentista*. Lisboa: MacGraw-Hill.
- Stoer, R. (2008). [Sociologia da educação e formação de professores](#). *Educação, Sociedade & Culturas*, 26, 71-84.
- Teixeira, M. (2007). *Autonomia da escola - Os discursos, a legislação e as práticas*. Porto: Instituto Superior de Educação e Trabalho.
- Tucker, P. & Stronge, J.(2007). *A avaliação dos professores e os resultados dos alunos*. Porto: Edições ASA.
- Vaz da Silva, F. (1998). Nós brincamos mas também trabalhamos: Um estudo sobre os interesses e as estratégias dos alunos de uma turma difícil. *Análise Psicológica*, 4 (XVI): 553-567.
- Vieira, F. (2005). *Transformar a pedagogia na universidade? Currículo sem Fronteiras*, 5(1), 10-27. Retirado em Janeiro 9, 20016 de <http://www.curriculosemfronteiras.org>
- Vieira, F. (2014). Para uma mudança profunda da qualidade da pedagogia na universidade. *Revista de Docência Universitária (REDU)*, 12 (2), pp. 23-39. Retirado a 19 de janeiro de 2016 <http://redu.net/redu/index.php/REDU>

Vincent, M. & Valois, R., (2002). Adolescent risk behaviors and the potential for violence: A look at what's coming to campus. *Journal of American College Health*, Vol. 41(4), 141-147.

Zandonato, L. (2004). *Indisciplina escolar e relação professor-aluno, uma análise sob as perspectivas moral e institucional*. Presidente Prudente. Dissertação (Mestre em Educação), Universidade Estadual Paulista.

ANEXOS

Anexo 1- Carta de Autorização

Exma. Senhora Diretora

Assunto: Pedido de aplicação de um questionário e análise de documentos

Fátima Assunção Miranda Faria, aluna do mestrado em Ciências da Educação – Especialização em supervisão Pedagógica e Avaliação Docente – Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa, exercendo atualmente funções docentes num colégio, vem solicitar a V. Exa. autorização para, no âmbito do trabalho de dissertação “**A PERCEÇÃO DOS PROFESSORES DO 1º CICLO SOBRE A (IN)DISCIPLINA: UM ESTUDO DE CASO**”, proceder à aplicação de um inquérito por questionário aos professores do 1º ciclo, bem como analisar o conteúdo de alguns documentos centrais da vida do Agrupamento (e.g. Regulamento interno, Projeto Educativo), respeitando sempre as condições de anonimato e confidencialidade dos dados que forem recolhidos.

Atenciosamente

UCP, 27 de Março de 2015

A requerente

(Fátima Assunção Miranda Faria)

Anexo 2- Inquérito por Questionário

Inquérito por Questionário

O presente questionário integra-se num trabalho de investigação do Mestrado em Ciências da Educação – Especialização em Supervisão Pedagógica e Avaliação dos Professores, e tem como objeto de estudo a indisciplina no 1º ciclo. Neste quadro, pedimos a sua colaboração, garantindo desde já a sua confidencialidade. Atenciosamente, agradecemos a sua disponibilidade e colaboração.

A- IDENTIFICAÇÃO

1- Género:

Feminino Masculino

2- Idade:

<25 anos 25-30 anos 31-35 anos
36-40 anos 41-45 anos >45 anos.....

3-Habilitações literárias:

Bacharelato Licenciatura Mestrado Doutoramento

4- Situação Profissional:

Professor do quadro de nomeação definitiva
Professor do quadro de nomeação pedagógica
Professor Contratado

5-Anos de serviço:

1 a 5 anos 6 a 10 anos 11 a 15 anos 16 a 20 anos
21 a 25 anos >25 anos

6-Tempo de Serviço na atual escola:

1 a 3 anos..........4 a 7 anos 8 a 11 anos >12 anos

B. SITUAÇÕES-PROBLEMA DE INDISCIPLINA

7 – Das menções indicadas, classifique-as quanto à gravidade (1 menos grave e 6 mais grave)

	1	2	3	4	5	6
Conversar com os colegas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Agredir Verbalmente	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Desrespeitar o professor	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Permanecer fora do lugar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Desatenção	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Chegar atrasado	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ter uma atitude passiva na aula	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Proferir palavras ofensivas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Irrequieto	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Desobedecer às regras estabelecidas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Danificar Material	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Realizar tarefas sem conhecimento do professor	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

8 – Com que frequência se depara com casos de indisciplina?

Sempre Muitas Vezes Às vezes Raramente Nunca N/R

C-ESTRATÉGIAS DE COMBATE À INDISCIPLINA

9 – Durante o início/ desenvolvimento da aula?

	Sempre	Muitas vezes	Às vezes	Raramente	Nunca	Não responde
a) Supervisiona a entrada dos alunos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) Procura colocar a turma rapidamente ativa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) Explicita os objetivos da aula	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) Usa perguntas breves para manter os alunos focados no conteúdo da aula.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e) Dá a entender à turma que sabe o que cada aluno está a fazer em cada momento.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

10 – Na planificação e preparação das atividades letivas?

	Sempre	Muitas vezes	Às vezes	Raramente	Nunca	Não responde
a) Prepara atividades diferenciadas para grupos ou alunos?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) Planifica as atividades de forma a evitar tempos mortos durante a aula?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) Seleciona atividades tendo em conta as características da turma?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) Planifica tarefas alternativas para os alunos que acabam mais cedo os seus trabalhos?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

11. Três sugestões para melhorar o ambiente educativo em sala de aula

12. Três sugestões para melhorar o ambiente educativo fora de sala de aula
