CLARINDA MARIA LOUREIRO COUTINHO

A (IN)DISCIPLINA NA SALA DE AULA: ESTRATÉGIAS DE INTERVENÇÃO NO 1.º CEB

Trabalho realizado sob orientação da

Orientadora: Prof.ª Doutora Irene Figueiredo

Julho, 2020

CLARINDA MARIA LOUREIRO COUTINHO

A (IN)DISCIPLINA NA SALA DE AULA: ESTRATÉGIAS DE INTERVENÇÃO NO 1.º CEB

Dissertação de Mestrado em Ciências de Educação: Especialização em Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores.

Dissertação defendida em provas públicas na Universidade Lusófona do Porto - Faculdade de Psicologia, Educação e Desporto, no dia 3 de Julho de 2020, perante o júri:

Presidente: Prof.ª Doutora Alcina Manuela de Oliveira Martins (Profª Catedrática da Universidade Lusófona do Porto).

Arguente: Prof.ª Doutora Carla Dimitre Dias Alves (Prof.ª Auxiliar Convidada da Universidade Lusófona do Porto).

Orientadora: Prof.ª Doutora Irene Figueiredo (Profª Auxiliar da Universidade Lusófona do Porto).

Julho, 2020

É autorizada a reprodução parcial desta tese/dissertação apenas para efeitos de investigação, mediante declaração escrita do interessado, que a tal se compromete.

EPÍGRAFE

"Ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, refazendo e retocando o sonho pelo qual se pôs a caminhar."

Paulo Freire (1997, p. 155)

DEDICATÓRIA

Para os meus filhos, que nunca se esqueçam que a determinação se constrói, mantém-nos firmes e humildes, no amor a nós e ao próximo.

AGRADECIMENTOS

À Universidade Lusófona do Porto e à Professora Doutora Alcina Manuela de Oliveira Martins, pelo estímulo na realização de esta investigação.

À minha orientadora Professora Doutora Maria Irene Figueiredo pela sua sapiência, compreensão e vigor no percurso, para que este trabalho resultasse e tenha conseguido chegar ao fim.

À minha família, marido e filhos, que sempre me apoiaram em todos os momentos, incentivando e ajudando-me nas questões informáticas.

Aos meus alunos e às suas famílias por terem feito parte da investigação.

Aos colegas e amigos que me apoiaram durante todo este percurso de descoberta.

RESUMO

A realidade escolar da atualidade é cada vez menos comparável à realidade de décadas atrás. A escola encontra-se desatualizada para receber alunos do século XXI, que chegam com novos saberes, culturas, expetativas, gostos, experiências pessoais e sociais dissociadas das que a escola oferece com os programas desadequados (APM, 2012; SPIEM, 2012); com falta de recursos tecnológicos; com salas reduzidas para o excessivo número de alunos por turma. Em conformidade com estes desajustes, os alunos tendem a assumir atitudes e comportamentos que vão contra as regras estipuladas pelos estabelecimentos de ensino e, muitas vezes, pelas normas e valores de conduta de cidadania. Em consequência, os resultados escolares não são os esperados, gerando ainda mais revolta e exclusão (Carvalho, 2014; Renca, 2008; Amado, 2001).

Analisar metodologias e estratégias pedagógico-didáticas que contribuam para minimizar as atitudes e comportamentos de indisciplina, numa sala de aula, do 1º CEB, de um Agrupamento de escolas do concelho de Gondomar, é o objetivo geral deste estudo. Trata-se de um estudo de caso, com uma abordagem predominantemente qualitativa e descritiva, cujas fontes de recolha de dados comportam, além da observação participante da investigadora; o inquérito por questionário aplicado aos pais e encarregados de educação, aos professores e aos alunos participantes; e a análise documental, em que se analisaram textos escritos pelos alunos acerca da temática em estudo, assim como os resultados escolares obtidos durante o ano do estudo.

Os resultados permitem concluir que o Plano de Ação/Estratégias pedagógico didáticas, implementado em colaboração com a família dos alunos envolvidos, surtiu o efeito desejado, ou seja, os alunos não só modificaram as suas atitudes e comportamentos, como os resultados escolares sofreram uma melhoria significativa. Neste sentido, comprova-se que a gestão de sala de aula é fundamental para o sucesso educativo, pelo que todos os professores devem ousar inovar sem receio do não cumprimento dos programas, pois mais importante do que a aquisição do conhecimento é a aquisição de competências para a vida.

Palavras-chave: indisciplina; estratégias de gestão de sala de aula; 1.º CEB; sucesso educativo.

ABSTRACT

Nowadays, the school is each time, less and less comparable to its reality decades ago. School is outdated and unprepared to receive 21st century students, who arrive with new knowledge, cultures, expectations, tastes, personal and social experiences dissociated from those that the school offers with inadequate programs (APM, 2012; SPIEM, 2012); the lack of technological resources; with rooms to small regarding the excessive number of students per class. In accordance with these misfits, students tend to assume attitudes and behaviors that go against the rules stipulated by the educational establishments and often by the norms and values of conduct of citizenship. As a result, school results are not as expected, generating even more anger and social exclusion (Carvalho, 2014; Renca, 2008; Amado, 2001).

The aim of this study is to analyse pedagogical-didactic methodologies and strategies that can contribute to minimize students undisciplined attitudes and behaviours in a Primary School of a group of schools in Gondomar.

This is a case study, with a predominantly qualitative and descriptive approach, whose data collection sources include, in addition to the researcher's participant observation, the questionnaire survey applied to parents and guardians, teachers and participating students and also the content analysis of texts written by students regarding the theme of this study, as well as the school results obtained during the year of the study.

The obtained results allow us to conclude that the Action Plan/Pedagogical-didactic strategies implemented in collaboration with the involved student's families had the desired effect. That is, students not only changed their attitudes and behaviors, but also school results experienced a significant improvement. This way, the study evidenced that classroom management is fundamental to educational success and so all teachers should dare to innovate without fear of non-compliance with the programs because, more important than the acquisition of knowledge is the acquisition of skills for life.

Keywords: indiscipline; classroom management strategies; 1st CEB; educational success.

ABREVIATURAS E SIGLAS

AC	Análise de Conteúdo
AEC	Atividades de Enriquecimento Curricular
APM	Associação Portuguesa de Matemática
ATL	Atividades de Tempos Livres
BO	Bom
Cap.	Capítulo
CEB	Ciclo do Ensino Básico
CNE	Conselho Nacional de Educação
cf.	Confrontar
DR	Diário da República
EE	Encarregado de Educação
IN	Insuficiente
MB	Muito Bom
OB	Observação Participante
oc.	ocorrências
OCDE	Organização para Cooperação e Desenvolvimento Económico
PCT	Plano Curricular de Turma
P/EE	Pais/Encarregados de Educação
PTT	Professor Titular de Turma
QIP	Questionário de Interação do Professor
PNL	Plano Nacional de Leitura
SF	Suficiente
SPIEM	Sociedade Portuguesa de Investigação em Educação Matemática
TPC	Trabalhos Para Casa
Ur.	Unidade de registo

ÍNDICE GERAL

EPÍGRAFE iv
DEDICATÓRIA v
AGRADECIMENTOS vi
RESUMO vii
ABSTRACT viii
ABREVIATURAS E SIGLAS ix
INTRODUÇÃO 13
PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO 17
CAPÍTULO 1 – (IN)DISCIPLINA NA SALA DE AULA 18
1.1.Conceito(s) de (in)disciplina 19
1.1.1.Indisciplina: Violência e Bullying 22
1.2.A indisciplina na sala de aula 23
1.2.1. Modelos de gestão na sala de aula 24
1.2.2. Regras de saber-ser e saber-estar 27
1.3. Indisciplina e (in)sucesso escolar 29
1.4. Possíveis fatores causadores de (in)disciplina 30
1.5. A relação Escola-Família na prevenção da indisciplina 32
CAPÍTULO 2 – O PROFESSOR E A PROBLEMÁTICA DA INDISCIPLINA 34
2.1.1. Medidas em contexto de sala de aula 37
2.2. A supervisão e a formação de professores 40
2.2.1. A formação inicial de professores 40
2.2.2. Prática de ensino supervisionada 42
PARTE II – ESTUDO EMPÍRICO 44
CAPITÚLO 3 – METODOLOGIA DO ESTUDO 45
Introdução 46
3.1. Problemática 46
3.2. Pergunta de partida 47
3.3. Objetivos do estudo 48
3.4. Opções e estratégia metodológica 48
3.4.1. Estudo de Caso 49
3.5. Fontes e instrumentos de recolha de dados 50
3.5.1. Observação Participante 50

3.5.2. Inquérito por questionário 51
3.5.3. Análise de Conteúdo 52
3.5.4. Análise documental 52
3.6. Contextualização do estudo 53
3.7. Sujeitos da pesquisa 54
CAPITÚLO 4 – APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS 55
Introdução 56
4.1. Plano de Ação/Estratégias pedagógico-didáticas 56
4.2. Análise das perceções dos alunos participantes no estudo 59
4.2.1. Análise de Conteúdo das Composições escritas pelos alunos participantes. 59
4.2.2. Análise do Inquérito por questionário aos alunos 65
4.2.2.1. Análise de Conteúdo do comentário dos alunos 68
4.3. Análise categorial das perceções dos professores 71
4.3.1. Caracterização da Amostra: Professores 71
4.3.2. Perceções sobre a indisciplina na sala de aula 72
4.3.3. Estratégias utilizadas nas várias situações de indisciplina 74
4.3.4. Eficácia das estratégias utilizadas nas várias situações de indisciplina 76
4.3.5. Fatores que mais contribuem para a indisciplina 79
4.3.6. Envolvimento Parental na melhoria da indisciplina 80
4.4. Análise do inquérito por questionário aos Pais/Encarregados de Educação 82
4.4.1. Caracterização da Amostra: Pais/Encarregados de Educação 83
4.4.2. Análise da Participação dos Pais/EE em atividades da escola 83
4.4.3. Análise da interação diária entre Pais e filhos: diálogo e ajuda no TPC 84
4.4.3.1. Análise dos apoios e recursos na realização do TPC 85
4.4.4. Análise da perceção dos Pais/EE: comportamento da criança em casa e na escola 85
4.4.5. Análise da perceção dos Pais/EE: conhecimento das normas/estratégias na sala e apoio ao professor 86
4.5. Análise dos resultados escolares dos alunos envolvidos 87
CONSIDERAÇÕES FINAIS 90
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS 97
APÊNDICES 107

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 - Plano de Ação/Estratégias pedagógico-didáticas 57
Tabela 2 - Perceção dos alunos: "o que é a Indisciplina" 59
Tabela 3 - Perceção dos alunos: "origem da indisciplina" 61
Tabela 4 - Perceção dos alunos: "como resolver a indisciplina" 64
Tabela 5 - Perceção dos alunos "Eficácia das estratégias" 66
Tabela 6 - Perceção dos alunos "importância dos Pais/EE na redução da indisciplina" 67
Tabela 7 - O Plano de Ação/Estratégias e a melhoria do comportamento 68
Tabela 8 - Caraterização dos Professores 71
Tabela 9 - Perceções dos Professores "conceito de indisciplina" 72
Tabela 10 - Estratégias aplicadas 74
Tabela 11 - Eficácia das Estratégias Aplicadas 76
Tabela 12 - Perceção dos professores sobre fatores de indisciplina de ordem… 79
Tabela 13 - Perceção dos professores "envolvimento parental" e melhoria da indisciplina 80
Tabela 14 - Caracterização dos Pais/Encarregados de Educação 83
Tabela 15 - Participação em atividades da escola 83
Tabela 16 - Interação diária entre Pais/filhos e ajuda no TPC 84
Tabela 17 - Apoios e recursos na realização do TPC 85
Tabela 18 - Comportamento da criança 85
Tabela 19 - Conhecimento das normas e apoio ao professor 86
Tabela 20 - Avaliação final dos alunos no 3.º ano 87
Tabela 21 - Avaliação trimestral dos alunos participantes durante o 4.º ano 88

INTRODUÇÃO

Constituindo um desafio à escola atual, aos professores, aos órgãos de gestão escolar e aos pais e famílias dos alunos, a indisciplina é um fenómeno cada vez mais preocupante. Atualmente as crianças, desde tenra idade, até se tornarem jovens passam a maior parte da sua vida confinados no espaço escolar. Por isso a escola e os professores, associados à família, desempenham um papel fundamental no desenvolvimento destes cidadãos.

A indisciplina produz efeitos negativos ao nível da socialização e das aprendizagens dos alunos, bem como de todo o pessoal docente, que termina um dia de aulas num excessivo desgaste físico e mental por passar a maior parte do tempo da aula a tratar da indisciplina e do clima de desordem provocado na turma. É uma realidade ouvir-se por parte dos professores a vontade de abandonar a profissão, por se sentirem desanimados e frustrados com determinados comportamentos dos alunos. Como diz Estrela (2002, p. 110) "daí a fadiga e outras perturbações psicossomáticas, daí os sentimentos de impotência, frustração, irritação e desejo de fuga à tarefa que afeta muitos docentes".

A disciplina na aprendizagem, assim como a sua coexistência em sala de aula, ou seja, o equilíbrio disciplinado entre professor e aluno, é fundamental. Um dos papéis do professor é, sem dúvida, a gestão da sala de aula, com o objetivo da promoção de um clima positivo para a aprendizagem e a socialização dos alunos. A organização e gestão da sala de aula, apostando na área relacional entre as pessoas, com a criação e manutenção do clima afetivo do grupo, tem como meta evitar/diminuir os comportamentos de indisciplina (Carita & Fernandes, 2012). O conceito de gestão da sala de aula define-se como "os modos pelos quais os professores organizam e estruturam as suas salas de aula, com os propósitos de maximizar a cooperação e o envolvimento dos alunos e de diminuir o comportamento disruptivo" (Arends, 1995, cit. por Carita & Fernandes, 2012).

Ainda no que respeita ao professor como preventor da indisciplina, o equilíbrio da aula depende muito do tipo de comunicação que ele estabelece com a turma, visto que da comunicação praticada pelo professor dependerá o grau de emotividade conflituosa na aula e o sucesso do ato pedagógico. Segundo Carita e Fernandes (2012, p. 41), a comunicação na sala de aula "visa facilitar a aprendizagem, desenvolvendo, através da linguagem, a capacidade para analisar, raciocinar, inferir sobre o que é ensinado, assim possibilitando a apropriação do saber".

Outro importante fator para a prevenção da indisciplina é o envolvimento das famílias na vida escolar. Este é um excelente contributo para melhorar, tanto o desempenho social, como o académico dos alunos (Barros, 2009; Henriques, 2007; Sousa, 2007). Envolvimento parental, pressupõe todas as possibilidades de colaboração escola-família dentro do processo educativo: a ajuda no trabalho de casa, o trabalho voluntário na escola, a comunicação com os professores (Marques, 1997). Da mesma forma, os professores que trabalham em colaboração com os encarregados de educação conseguem compreender melhor os seus alunos, criam soluções únicas, em detrimento das rotineiras, para os problemas de sala de aula e, ainda, conseguem alcançar um entendimento comum entre pais e alunos (Epstein, 1987).

Em suma, o professor "tem de saber revelar a competência pedagógica que todas estas exigências implicam, desde o primeiro encontro e, depois, coerentemente, durante todo o ano" (Amado & Freire, 2009, p. 324).

Justificação da escolha

A indisciplina na sala de aula, associada à violência, ao insucesso e ao abandono escolar é um dilema com que as escolas se confrontam. Ao longo de todo o processo educativo tem sido identificado este fenómeno que perturba o processo de aprendizagem dos alunos, gera um ambiente de instabilidade emocional e profissional nos docentes, gerando um sentimento de impotência e desgaste que conduz, muitas vezes, a um menor investimento na relação com os alunos.

Pode-se afirmar que a indisciplina é um problema atual da nossa sociedade, tendo em conta famílias destruturadas, habitações degradadas, climas sociais de violência, de miséria, que por sua vez se refletem na escola, representando uma preocupação para os professores. Neste sentido há que ter em conta ainda outros fatores, por exemplo, a comunicação interpessoal. O tipo de linguagem dos pais e dos professores pode condicionar o futuro da criança. Há que ter em conta e abolir uma comunicação carregada de sermões moralizantes, de ordens autoritárias e expressões de ridicularização. Quanto mais autoritária é a liderança do adulto, maior será a revolta e a retaliação por parte da criança, levando-o a comportamentos desajustados. Importa não esquecer que na relação pedagógica há alunos, professores, funcionários, encarregados de educação e famílias. Isto significa que na prevenção ou na ocorrência dos comportamentos indisciplinares todos esses agentes ou parte deles estão envolvidos, porque a escola é uma construção de todos os que nela agem.

De acordo com o inquérito internacional da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE, 2009), englobando escolas de vinte e três países, os professores portugueses passam mais de 14% do tempo a estabelecer a ordem nas suas aulas, o que ultrapassa os 13% de média dos países estudados.

Em resposta à elevada indisciplina em sala de aula, de uma turma do 4º ano do 1º Ciclo do Ensino Básico duma escola pertencente ao concelho de Gondomar, distrito do Porto, surgiu a necessidade de criar um Plano de Ação/Estratégias pedagógico didáticas, com a finalidade de regular comportamentos e desenvolver um clima relacional positivo entre o professor/aluno e aluno/aluno, contribuindo, desta forma, para a melhoria dos resultados escolares.

Metodologia

Como forma de orientação para o estudo, formulou-se a seguinte pergunta de partida:

- De que modo a aplicação focalizada de estratégias de ensino e aprendizagem, no âmbito da gestão de sala de aula, em interligação com a família, contribui para a prevenção da indisciplina e o sucesso educativo, no 1º CEB?

Tendo em conta o objetivo geral da investigação pretendeu-se, então, analisar metodologias e estratégias pedagógico-didáticas que contribuíssem para minimizar as atitudes e comportamentos de indisciplina, numa sala de aula, do 1º CEB, de um Agrupamento de escolas do concelho de Gondomar.

Neste enquadramento, de estudo de caso, a estratégia metodológica reportou-se ao paradigma qualitativo descritivo, por parecer o mais apropriado dentro das três linhas de ação apontadas por Stake (2000): a compreensão do objeto em estudo, uma turma do 4.º ano de escolaridade; o duplo olhar da investigadora ora na interpretação dos dados, ora na transmissão dos mesmos para a construção da resposta à pergunta de partida.

Organização do Estudo

Relativamente à organização, este trabalho de investigação encontra-se organizado em duas partes: o enquadramento teórico e o estudo empírico, cada uma com dois capítulos.

A **Parte I**, denominada "**Enquadramento Teórico**", engloba os Capítulos 1 e 2.

O **Capítulo 1**, (In)disciplina na sala de aula. Aqui se explanam teorias acerca de: conceitos de (in)disciplina; indisciplina: violência e *bullying*; a indisciplina na sala de aula; modelos de gestão na sala de aula; regras de saber-ser e saber-estar; indisciplina e (in)sucesso

escolar; possíveis fatores de (in)disciplina; e, por fim, a relação Escola-Família na prevenção da indisciplina.

O **Capítulo 2**, O professor e a problemática da indisciplina, apresenta a revisão teórica sobre: estratégias de prevenção de indisciplina; medidas em contexto de sala de aula; a supervisão e a formação de professores; a formação inicial de professores e a prática de ensino supervisionada.

A **Parte II,** denominada "**Estudo Empírico**", engloba os Capítulos 3 e 4.

O **Capítulo 3**, Metodologia do Estudo, apresenta a problemática; a pergunta de partida; os objetivos da investigação, geral e específicos; as opções e estratégias metodológicas, incluindo o estudo de caso; as fontes e instrumentos de recolha de dados, fazendo um breve resumo acerca da observação participante, do inquérito por questionário e da análise documental; ainda a contextualização do estudo e, por fim, os sujeitos de pesquisa.

O **Capítulo 4**, Apresentação e análise dos resultados, apresenta: Plano de Ação/Estratégias pedagógico-didáticas; a análise das perceções dos alunos participantes no estudo (análise de Conteúdo das Composições escritas pelos alunos; análise do Inquérito por questionário aos alunos e análise de Conteúdo do comentário dos alunos); a análise categorial das perceções dos professores (perceções sobre a indisciplina na sala de aula; estratégias utilizadas nas várias situações de indisciplina; eficácia das estratégias utilizadas nas várias situações de indisciplina; fatores que mais contribuem para a indisciplina; envolvimento Parental na melhoria da indisciplina); a Análise do inquérito por questionário aos Pais/Encarregados de Educação (análise da Participação dos Pais/EE em atividades da escola; análise da interação diária entre Pais e filhos: diálogo e ajuda no TPC; análise dos apoios e recursos na realização do TPC; análise da perceção dos Pais/EE: comportamento da criança em casa e na escola e conhecimento das normas/estratégias na sala e apoio ao professor); por fim, a análise dos resultados escolares dos alunos envolvidos.

Este trabalho termina com as Considerações finais, com as Referências Bibliográficas e apêndices.

PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

CAPÍTULO 1 – (IN)DISCIPLINA NA SALA DE AULA

1.1. Conceito(s) de (in)disciplina

Cada vez mais se ouve falar em indisciplina na escola, sendo esta apontada como um dos maiores problemas que os professores enfrentam em sala de aula. A questão da indisciplina na escola, atualmente, assume uma "grande visibilidade, veiculada nos mais diversos meios de comunicação, o que traduz uma preocupação não só dos responsáveis pelos sistemas e instituições educativas, mas também de toda a opinião pública" (Amado & Freire, 2012, p.2).

No entanto, apesar de muito falado, quer em contexto profissional docente, quer nos media, existe alguma dificuldade na definição de comportamento indisciplinado (Estrela, 2007; Pinto, 2014). De acordo com estes investigadores, a fronteira entre o comportamento indisciplinado e a agressividade, a violência, a delinquência na escola e o *Bullying,* apesar de muitos estudos, surge com definições nem sempre consensuais.

Na Idade Média a palavra "disciplina", além de definir uma unidade curricular ou uma arte, também adquiriu uma conotação moral/religiosa, sendo vista como sistema ou método para atingir uma virtude, sendo a definição para um indivíduo regrado e disciplinado. Em oposição, a conotação religiosa para "indivíduo indisciplinado", traduz um indivíduo inculto ou moralmente desordenado. No século XIX, o termo disciplina aplica-se ao regulamento ou regra de conduta, sendo um conceito com significado polissémico e ambíguo pela sua dependência de diversos fatores, contextos sociais, políticos e culturais (Alves de Sá, 2007).

A palavra disciplina provém do verbo latino *discere* cujo significado é aprender. Analisando o significado da palavra "disciplina" em alguns dicionários, pode-se encontrar: "conjunto de regras ou ordens que regem o comportamento de uma pessoa ou coletividade; observância das regras; obediência; capacidade de controlar um determinado comportamento de forma a respeitar regras ou conseguir resultados; autoridade, castigo; mortificação" (Dicionário online da Porto Editora, 2019). Em sentido contrário, encontra-se como definição de indisciplina: "falta de disciplina; ato ou dito contrário a ordem ou regras estabelecidas; desordem; rebelião; incapacidade de agir de forma metódica" (idem). Reforçando esta significância, o Dicionário Aurélio (2006, p. 322), define "disciplina" como "regime de ordem imposta ou livremente consentida, que convém ao funcionamento regular de uma organização, a observância de preceitos ou normas, submissão a um regulamento", e "indisciplina" como "procedimento, ato ou dito contrário à disciplina; desobediência; desordem; rebelião" (idem, p. 497). Segundo Estrela e Amado (2000, p. 251) para definir o conceito de indisciplina é necessário falar de "fenómenos distintos por detrás de uma mesma

designação", tendo em conta a diversidade de comportamentos que o próprio conceito abrange. Neste sentido, Amado e Freire (2009) apontam três níveis de indisciplina: durante a aula, o desvio às regras de trabalho; entre pares, as relações perturbadoras; entre professor-aluno, problemas de relação.

Seja qual for a definição para o conceito de indisciplina, é consensual que é algo que perturba o normal funcionamento de um contexto, neste caso, o contexto escolar. No entender de Carita e Fernandes (1997), uma grande maioria de professores, que se sentem emocionalmente afetados, considera a indisciplina como algo ainda mais perturbador do que problemas de aprendizagem. No entanto, estas autoras também não conseguem encontrar um conceito generalizável devido à forma como a mesma atitude pode gerar diferentes interpretações, quer por parte dos diferentes alunos, quer por parte dos diversos professores, pelo que importa perceber a relação pedagógica e o contexto em que determinada situação acontece.

Nesta linha de pensamento, Hargreaves (1979) diz que, correndo o risco de se estar a criar estigmas sociais, convém ser-se cuidadoso na rotulagem dos comportamentos apelidados de "indisciplinados", devido à falta de coerência na identificação do que é ou não é um comportamento de indisciplina. De facto, a título de exemplo, atitudes como mastigar pastilha elástica na sala de aula ou estar com o boné na cabeça, para alguns docentes são consideradas indisciplina, mas para outros apenas são atitudes de vitalidade excessiva adequadas à idade do aluno adolescente (Ramos, 2008; Renca, 2008; Zidane, 2010). Por sua vez, Palma (2011, p. 13) refere que:

> "o conceito de indisciplina é uma conceção imprecisa e vaga, uma vez que envolve aspetos de referência multidisciplinares, ângulos diversos através dos quais vários fenómenos podem ser perspetivados (a evolução histórica (…), os agentes, as vítimas, as causas, os efeitos e os contextos) e não pacífica, porque decorre de tomadas de posição sob paradigmas de abordagem que estão longe de ser consensuais."

Segundo as diferentes opiniões e o caráter polissémico que a caracteriza "para se compreender o que é indisciplina, a escola tem de entender-se primeiro sobre a disciplina, isto é, sobre o conjunto de comportamentos que considera aceitáveis, sob o ponto de vista pedagógico e social" (Estrela, 1994, p.5).

De acordo com Silva e Neves, (2004, p. 38) a indisciplina é "a manifestação de atos/condutas, por parte dos alunos, que têm subjacentes atitudes que não são legitimadas pelo professor no contexto regulador da sua prática pedagógica e consequentemente, perturbam o processo normal de ensino-aprendizagem". Na mesma linha de pensamento, Estrela (2002, p. 17) diz que é uma "desordem proveniente da quebra das regras

estabelecidas e/ou da perturbação ao nível do funcionamento da aula" e que é o "oposto à disciplina ou ordem necessária às aprendizagens escolares" (idem, 2007, p. 24). Na opinião de Lourenço (2003, p. 1),

> "na escola, como em qualquer estrutura social, os conceitos de disciplina e indisciplina estão associados à necessidade dos seus elementos se nortearem por regras e normas de conduta e de ação que proporcionem a integração de cada pessoa no grupo-turma e na organização escolar em geral."

Como se depreende, a indisciplina é algo que nega a disciplina, sendo definida pela "privação ou pela desordem proveniente da quebra das regras estabelecidas" (Estrela, 2002, p.17). Por sua vez, para Rego e Caldeira (1988, p. 88), a indisciplina ocorre quando existe uma "uma violação de normas, de valores de prossecução de objetivos ou até de expectativas".

Há, ainda, quem defenda uma evolução do conceito de indisciplina. Segundo Estrela (1994, p. 25), esta evolução acompanha os vários movimentos pedagógicos, iniciando-se numa "disciplina inicialmente imposta para uma disciplina consentida e para a autodisciplina". Ou seja, primeiro, assumindo uma posição de autoridade, o professor dita as regras e o aluno aceita-as submissamente; segundo, o aluno identifica as regras impostas e adere compreensivamente; terceiro, o aluno demonstra uma motivação intrínseca, zelando e contribuindo para a manutenção das regras que sabe que deve cumprir. Segundo a mesma autora, esta evolução pode ocorrer consoante a personalidade, o desenvolvimento cognitivo e sócio afetivo de cada criança, consoante a sua avidez em alcançar autonomia.

De acordo com o CNE - Conselho Nacional de Educação (parecer nº 3/2002, p. 5480), entenda-se indisciplina escolar como "todos os comportamentos que reflitam o propósito de perturbar os processos de aprendizagem que decorrem na escola, dificultando o exercício da função docente, inibindo uma efetiva cooperação discente, perturbando a convivência da comunidade educativa no seu todo."

Outras e variadíssimas definições, de vários investigadores, poderiam ser apresentadas, mas em todas seriam encontradas semelhanças. Ou seja, o conceito de indisciplina remete para as normas estabelecidas, formais ou informais, que são violadas, dificultando e fragilizando, nomeadamente em contexto escolar e em sala de aula, a relação e a ação pedagógica, sendo "um dos fatores responsáveis pelo insucesso escolar, já que integra comportamentos e atitudes que perturbam e inviabilizam o processo de ensino-aprendizagem" (Amado, 1991, citado por Silva & Neves, 2004, p. 1).

1.1.1. Indisciplina: Violência e Bullying

Associado ao conceito de indisciplina, em vários trabalhos de investigação nesta temática, é usual encontrar a noção de «*disruptive behavior*» (Penna, 2010), em português «disrupção escolar» (Afonso, 2006; Lopes, 2012; Palma, 2011; Veiga, 2007), encontrando-se, ainda, referência ao conceito de «violência» (Abramovay & Rua, 2003) e «*Bullying*» (Olweus, 2005).

A violência, a prática de *Bullying* e, mais atual, o *Ciberbullying* (fruto do avanço das tecnologias e respetivas redes sociais), são fenómenos que preocupam a comunidade educativa, sendo cada vez mais os episódios vivenciados em contexto escolar. Estes problemas complexos e multidimensionais têm provocado sentimentos de insegurança nas escolas portuguesas e, até, a nível internacional (Renca, 2008).

Vários estudiosos definiram o conceito de violência, estando esta associada a força física e agressão. Assim, Amado (2001, p. 126) associa a violência em ambiente escolar como "um fenómeno relacional, essencialmente assimétrico, que pode gerar conflitos e resistências por um lado, e negociações por outro", ou seja, uma manifestação de poder que pode existir entre alunos, entre alunos e instituição e entre alunos e professores. Fisher (1994, p. 15) define violência como o "recurso à força para atingir o outro na sua integridade física e/ou psicológica." Corroborando com este autor, Vinagre (2009, p. 28) considera que a violência "se encontra associada à agressão ou à ação direta contra um determinado agente, ainda que possa não implicar um confronto direto."

Não escolhendo idades, culturas e níveis socioeconómicos, também com o significado de maus tratos, agressão física ou psicológica, o estrangeirismo, sem tradução direta, *bullying*, é uma palavra muito ouvida nos últimos anos, essencialmente nos meios escolares. No entender de Veiga (2007), o conceito de *bullying* está associado ao contexto escolar, traduzindo-se num conjunto de atitudes agressivas e intimidações deliberadas entre pares. Na mesma linha de pensamento, Serrate (2009, p. 17) afirma ser um "processo de intimidação sistemática por parte de uma criança em relação à outra que não tem possibilidade de se defender." Assumindo um "carácter repetitivo", o *bullying* provoca

> "no outro um sentimento de inferioridade, pela correlação desigual de forças em que o agressor, seja qual for o contexto, figura numa posição dominante face à vítima e agride-a para sua própria vantagem ou gratificação, nem que seja a gratificação de se sentir dominante" (Formosinho & Simões, 2001, p. 67).

Seguindo esta ideia, Olweus (2005, p. 9) afirma que "um aluno está a ser vítima de *Bullying* quando se encontra exposto, de forma repetida e ao longo do tempo, a ações negativas por parte de um ou mais alunos." Com a noção de que o sofrimento infligido pode ser psicológico e/ou físico, Costa e Vale (1998, p. 13) afiançam existir *bullying* quando alguém decide "implicar com as pessoas, geralmente alguém mais fraco ou mais novo do que o próprio."

Em jeito conclusivo, entende-se violência como um ato que, embora premeditado, é esporádico, enquanto que *bullying*, também premeditado, assume carácter regular, repetitivo e intencional, com a intenção de prejudicar o outro, que geralmente é o alvo mais fraco em relação ao agressor.

1.2.A indisciplina na sala de aula

Preocupando a comunidade educativa e, em especial, os docentes, por afetar a atividade pedagógica em sala de aula, cada vez mais se ouvem expressões como «falta de respeito», «mau comportamento», «falta de educação» e palavras como «irreverência», «indisciplina», «rebeldia» (Monteiro, Barroso & Simões, 2015). De facto, um dos maiores dilemas com que vivem os professores nas salas de aula da escola do século XXI é, sem dúvida, a indisciplina que desenha uma imagem negativa da escola (Amado, 2001) protagonizada por alunos que "não têm regras, não sabem ou não querem comportar-se dentro das normas, estão desmotivados" (Carvalho, 2000, cit por Couto, 2013, p. 20).

Por seu turno, a escola atual não está preparada para se adaptar aos alunos do século XXI, que chegam com valores, saberes, culturas, comportamentos e atitudes diferentes dos de outrora (Lemos, 2017). Esta dificuldade de aceitação/adaptação da escola a novos valores e culturas estudantis, implica na falta de adoção de medidas que cativem os alunos. Estes, por sua vez, insurgem-se e revoltam-se perante uma escola que não os compreende, ou seja, demonstram o seu desagrado de incompreensão e exclusão com ocorrências caracterizadas como indisciplina (Carvalho, 2014; Renca, 2008). Assiste-se, assim, a um movimento de contracultura, em que a escola passa a ser uma arena de confronto, já que os alunos não aceitam valores opostos aos seus e aos do seu grupo de pertença (Amado, 2001).

Tendo em conta o estudo da (in)disciplina em contexto de sala de aula, há investigadores, como se tem referido, que assumem a indisciplina como ocorrências que perturbam o desenrolar de uma aula. Assim, Jesus (1999, p. 31) refere como indisciplina "os

comportamentos e atitudes que estes (os alunos) apresentam como perturbadores e inviabilizadores do trabalho que o professor pretende realizar." Hargreaves, Hester e Frank (1975), caracterizam atitudes de indisciplina, recorrendo a cinco temas principais para descrição de comportamentos desviantes em sala de aula: da conversa, do movimento, do tempo, da relação professor-aluno e da relação aluno-aluno. A relação e interação presente na sala de aula, para Amado (2000, p. 2), é um fenómeno "que se concretiza (…) no desrespeito de normas e valores que fundamentam o são convívio entre pares e a relação com o professor, enquanto pessoa e autoridade"

Segundo Amado (2000) a indisciplina escolar pode ser um fenómeno relacional e interativo, em que os alunos apresentam atitudes e comportamentos perturbadores e que inviabilizam o trabalho que o professor se propõe realizar, tais como: "fazer barulho, bocejar, sair do lugar sem autorização, participar fora da sua vez, proferir palavrões, agredir verbal ou fisicamente os colegas, discutir com o professor, recusar sair da sala de aula quando se lhe ordena que o faça, entre outros" (Palma, 2011, p. 14).

Em suma, o quebrar as regras estabelecidas, além das mencionadas por Palma (idem), acrescente-se o recusar a realização de tarefas, o chegar fora de horas à aula, são exemplos de situações de indisciplina em sala de aula, mas apenas se assim forem entendidas pelo docente ou pelos pares.

1.2.1. Modelos de gestão na sala de aula

A criação de ambientes de aprendizagem eficazes não obedece a receitas, tendo em conta que cada contexto, cada aluno e cada professor tem características próprias e nem sempre generalizáveis. No entanto, alguns investigadores arriscaram-se no desenvolvimento de modelos de gestão em sala de aula.

A partir do modelo de Timothy Leary (1957), Theo Wubbels e Jack Levy (1993), apresentaram o Modelo Interpessoal do Comportamento do Professor, em que relacionam a personalidade dos seres humanos com a forma como comunicam uns com os outros. No que respeita ao professor, estes estudiosos criaram um modelo de interpretação para cada tipo de comunicação do professor para com os alunos. Assim, consideram que há duas dimensões de comunicação: a influência e a proximidade, sendo que a primeira transmite quem controla a comunicação, estando subjacentes posições de domínio e de submissão; a segunda reflete uma relação de oposição ou de cooperação.

Wubbels e Levy (1993) enumeram oito traços comportamentais dominantes: o professor líder, que capta a atenção dos alunos (Liderança); o professor que promove ajuda aos alunos, é amigo (Ajuda/amizade); o professor que se preocupa, interessa-se e compreende os alunos (Compreensão); o professor que promove oportunidades para que os alunos assumam as suas responsabilidades face ao trabalho (Liberdade dos alunos); o professor inseguro (Insegurança); o professor insatisfeito (Insatisfação); o professor impaciente, que demonstra fúria em sala de aula (Repreensão); o professor que mantém regras rigorosas, que é intransigente (Rigor). A estes oito traços correspondem oito níveis no comportamento do professor, a saber: diretivo; com autoridade; com autoridade/tolerante; tolerante; inseguro/tolerante; inseguro/agressivo; repressivo; esforçado. Estes autores criaram o QIP (Questionário de Interação do Professor), um instrumento para os alunos avaliarem o comportamento interpessoal do professor, sendo útil como ferramenta de reflexão, alteração de estratégias e melhoria por parte do professor.

Segundo este modelo de gestão em sala de aula, tendo como ponto de partida a perceção dos alunos, o professor consegue identificar-se em algum destes níveis, refletir e agir, por forma a melhor gerir a sala de aula. Assim, conclui-se que, para prevenir a indisciplina, é primordial que o professor desenvolva o seu autoconhecimento, nomeadamente no que respeita à sua comunicação e ao seu comportamento interpessoal com os alunos, sendo este um fator primordial para prevenir atitudes perturbadoras e assegurar o normal desenrolar da aula.

Um outro modelo de gestão de sala de aula é apresentado por Thomas Gordon (1998). Este autor, com o seu Programa do Ensino Eficaz, comprova que a relação que o professor estabelece com os alunos é a base para um ensino eficaz. Este modelo sugere que o professor desenvolva competências para uma comunicação autêntica e aberta com os alunos, em que, desde o início, ficam esclarecidos os comportamentos aceitáveis e os comportamentos inaceitáveis. No caso dos comportamentos aceitáveis (problemas dos alunos, que não interferem com o professor), o professor deverá recorrer à escuta ativa (ouvir o aluno sem emitir juízos de valor) e comunicar na primeira pessoa; no caso de comportamentos inaceitáveis (atitudes que atingem diretamente o professor) o professor deverá aplicar técnicas de resolução de conflitos, com ganho para ambos os conflituantes, uma vez que as partes envolvidas tentam encontrar uma solução aceitável, sem que ninguém fique a perder, contribuindo para o fortalecimento das relações e incutindo comportamentos mais responsáveis nos alunos.

> "A utilização destas técnicas permite o estabelecimento de uma relação de confiança que evita situações de indisciplina e fomenta no aluno o sentido de responsabilidade. (…) a mensagem que o professor envia é a de que se preocupa com ele, ensinando-o, desta forma, a preocupar-se também com as necessidades dos outros e a saber ouvir. (…) A utilização destas mensagens (na primeira pessoa), permite que o aluno seja confrontado com a interferência que está a fazer com os direitos do professor, em vez de conterem informação negativa sobre o aluno" (Gil, 2016, p. 22).

Este modelo proposto por Gordon, ao invés de impor disciplina à moda antiga, como dar ordens, levantar a voz, gritar (Carita & Fernandes, 2012), é um modelo centrado na comunicação interpessoal do professor. Um modelo que tenta resolver os conflitos através do diálogo, do respeito mútuo, da responsabilização e da autonomia do aluno.

Outros modelos de gestão de sala de aula podem ser descritos, tais como, *The first days of School*, de Harry Wong e Rosemary Wong (1998), em que os autores sugerem estratégias de gestão de sala de aula com base na preparação prévia de todo o contexto de ensino e aprendizagem, desde a planificação da aula, materiais e ferramentas a utilizar, as regras, a organização do espaço, organização do tempo. Segundo os autores é basilar a elaboração de um Plano Disciplinar, que é dado a conhecer ao Encarregado de Educação, em que todas as regras de sala de aula devem estar definidas, entre as quais "os comportamentos que são esperados dos alunos, bem como as consequências (positivas ou negativas) em função do cumprimento ou não dessas regras" (Gil, 2016, p. 25).

Discipline with dignity, da autoria de Richard Curwin e Allen Mendler (1999) apresenta o modelo da disciplina tridimensional com a finalidade de promover a disciplina, com base na responsabilidade e na consequência em vez do recurso ao castigo e à obediência. Segundo estes autores,

> "se o professor quiser manter a disciplina de forma eficaz, deverá ter em mente os seguintes princípios: a disciplina é uma componente muito importante do ato de ensinar; soluções a curto prazo são ineficazes; os alunos devem ser sempre tratados com dignidade; a disciplina não deve interferir com a motivação para a aprendizagem; a responsabilidade é mais importante do que a obediência" (Curwin & Mendler, 2001, cit. por Gil, 2016, p.28).

Neste modelo de gestão sugere-se a celebração de um contrato social entre alunos e professor, como forma de incrementar a responsabilidade. Neste contrato deve existir uma lista de regras e consequências, criadas mutuamente pelo professor e pelos alunos. Desta forma, "O envolvimento dos alunos na definição de regras para si próprios, e também para o professor, confere a esta estratégia o grau de comprometimento necessário para se alcançar a responsabilidade" (idem, p.29). Para que esta estratégia seja eficaz, importa manter a

consistência, não abrir exceções e, é fundamental, que o professor ouça os alunos, sem julgamentos, por forma a evitar confrontos diretos.

Em suma, todos os modelos de gestão de sala de aula têm aspetos positivos e aspetos negativos. Assim sendo, o professor deve criar o seu próprio modelo de gestão de sala de aula, quiçá partindo das sugestões aqui apresentadas e outras que existem, mas sempre consciente do que é melhor para prevenir situações de conflito em sala de aula.

1.2.2. Regras de saber-ser e saber-estar

Em qualquer comunidade, quaisquer instituições, em qualquer contexto, devem existir regras que regulam e/ou normalizam as relações e comportamentos dos indivíduos, para que estes se sintam num espaço de igualdade e liberdade, para que se sintam protegidos da opressão. Num contexto de aula, as regras de saber-ser e saber-estar são essenciais para um clima favorável ao processo de ensino e aprendizagem, tal como testemunham vários investigadores (Gotzens, Badia, Castelló & Genovard, 2007; Rey, 2009). Nesta linha de pensamento, Estrela (2007) atesta que o bom funcionamento da aula depende das regras existentes e que estas também são parte do currículo oculto pelos valores que transmitem. Ou seja, as regras

> "que são instituídas pelo professor ou aquelas que ele leva os alunos a instituírem têm como base um referencial normativo no qual está subjacente a sua interpretação pessoal das normas e valores veiculados pelo sistema educativo, pela escola onde se encontra e pelo seu projeto educativo e, ainda, pela sua interpretação da ética profissional" (Estrela, cit. por Pinto, 2014, p.8).

De facto, alunos disciplinados em determinado contexto, devem ter acesso a normas específicas que orientam e controlam as interrelações nesse contexto, sendo que a falta de orientação, numa turma, pode originar atitudes de experimentação por parte dos alunos para testarem limites e atitudes menos próprias por parte do docente. Nesta senda, as primeiras aulas são essenciais, desde que não se cometam imposições excessivas, para o estabelecimento de regras, seja na gestão e organização do trabalho, seja no saber-ser e saber-estar orientando, assim, as relações entre pares e entre alunos e professor (Carita & Fernandes, 1997). A escola deve ser regida por normas e regras de funcionamento e de conduta, por forma a facilitar a convivência social expetante ao nível de comportamentos e, também, para uma boa integração do aluno na turma e na instituição, daí ser necessário todos

estarem conscientes dos conceitos de disciplina e indisciplina (Amado & Freire, 2009). Segundo estes autores,

> "as regras instituídas na sala de aula assentam essencialmente na manutenção da comunicação, dado que são proibidas conversas paralelas, comentários desadequados e fora do contexto da aula; no corpo e no movimento, exigindo alguma contenção dentro de um determinado espaço; nas tarefas e na pontualidade através de um trabalho limitado a uma sequência e tempo, com o auxílio de determinados materiais" (Amado & Freire, cit. por Pinto, 2014, p.9).

Sendo muito bem aceites pelos docentes, o respeitar o professor e a participação nas aulas, são duas regras mencionadas por Estrela (1994). Estas regras e as transcritas acima, são importantes na medida em que "ao criarem as condições de funcionamento harmonioso do grupo, submetem a vontade particular à vontade geral e criam sentimentos de solidariedade e de pertença" (idem, p.49). Assim, uma instituição que cativa os seus membros na adesão às regras e valores que a caracterizam leva a que o aluno vivencie um sentimento de pertença que o faz orgulhar-se daquela instituição (Simões *et al*., 2000).

Contudo, "a existência de regras implica a cooperação entre os professores de uma mesma escola, para troca de experiências, definição de intervenção e encontrar consensos quanto aos comportamentos que devem ser considerados indisciplina" (Jesus, 1999, p.35). De facto, diferentes professores podem eleger diferentes regras em sala de aula. Ora esta atitude pode originar que os alunos atuem de determinada maneira numa aula e noutra de forma diferente, consoante o professor e a disciplina lecionada, porque "se a regra não é considerada como legítima, ela surge aos olhos do aluno como uma arbitrariedade do professor que só será respeitada coercivamente" (Estrela, 1994, p.52). Ou seja, não existindo consenso entre os docentes, pode levar a que os alunos relativizem as regras da escola.

Além do consenso entre professores no que respeita à definição e implementação de regras de saber-ser e saber-estar em sala de aula, importa que docentes e discentes compreendam qual a finalidade de determinada regra, e façam uma reflexão conjunta por forma a encontrarem o porquê e a importância da sua existência (Estrela, 1994; Amado & Freire, 2009), diminuindo o carácter arbitrário e, consequentemente, o seu incumprimento (Gotzens et al., 2007; Estrela, 1994).

A este propósito, Pinto (2014, p.10) citando Estrela (1994) diz,

> "Da uniformidade das regras e da sua pré-explicação, poderá depender a manutenção da ordem e da disciplina no decorrer das aulas. Pelo contrário, quando as regras são impostas pelo professor sem consulta ou negociação com os membros do grupo, elas poderão gerar conflitos. Apesar de existir um discurso liberalizante sobre as regras de funcionamento da aula, continuamos a verificar a existência de características de uma pedagogia tradicional, sendo o aluno um elemento pouco ativo no processo."

Claro que, nem sempre se consegue a concordância em relação a determinada regra, assim como à sua finalidade, seja no grupo de docentes, seja entre docente e alunos, pelo que a infração destas regras acaba por acontecer (Amado & Freire, 2009).

1.3. Indisciplina e (in)sucesso escolar

Na sociedade atual, em que a população estudantil é cada vez mais heterogénea, quer no que respeita a características pessoais, quer no que respeita a divergências culturais, emergem, lado a lado, a (in)disciplina e o (in)sucesso escolar. Atualmente, vários estudiosos se têm debruçado acerca da temática, ou seja, a relação entre a indisciplina e o rendimento escolar, tentando descortinar se ao aumento da indisciplina se associa a diminuição do rendimento académico. No entanto, convém lembrar que:

> "Tendo em conta que o contexto escolar é uma fonte de culturas diversificadas, a indisciplina é vivenciada conforme o contexto e consequentes fatores sociais, políticos e culturais. Importa, então, assegurar que o processo de ensino-aprendizagem recorre à aproximação de todos os contextos que têm um papel ativo neste processo, assegurando um trabalho colaborativo e promotor do sucesso, escolar e pessoal, mediante a adoção de um conjunto de medidas para este fim" (Pocinho, Garcês & Kolodziejska, 2018, p. 71).

De facto, e como já referido, a indisciplina é algo conflituante que afeta o clima escolar e causa desconforto, ora em docentes, ora em discentes e órgãos de gestão das escolas (Estrela, 1994). Nesta linha, Chaves (2013) considera que é necessário um eficaz combate a estes fenómenos negativos e em saber transformá-los em oportunidades de aprendizagem pelo que devem ser incentivados a aposta em projetos e modelos de intervenção com a finalidade de promover o sucesso escolar e a relação pedagógica positiva.

Nos itens anteriores já foi definido o termo (in)disciplina, pelo que importa, agora, definir "(in)sucesso escolar". Regra geral, o insucesso escolar traduz-se em classificação negativa, tendo em conta os objetivos planeados, a idade do aluno e os resultados alcançados; o sucesso escolar é similar à superação dos objetivos planeados, traduzindo-se através de classificação positiva. Quer num caso, quer no outro, a autoestima do aluno sofre consequências, ora positivas, ora negativas (Pérez, 2009). Segundo vários investigadores (Gonçalves, 2009; Paiva & Lourenço, 2009; Njoroge & Nyabuto, 2014; Pakarinen *et al*., 2014; Pocinho *et al*., 2018; entre outros) aos alunos com maior número de comportamentos/atitudes disruptivas, associam-se resultados escolares mais baixos, associando, desta forma, uma relação entre a indisciplina e o rendimento académico.

Na ótica de Correia (2014), embora não sendo generalizável, um aluno com atitudes/comportamentos de indisciplina pode apresentar um rendimento escolar negativo, mas um aluno com dificuldades de aprendizagem também pode assumir comportamentos disruptivos, como forma de chamar a atenção, tipo um alerta para algo que não está bem.

Para combater ou prevenir a indisciplina em sala de aula, como já foi referido, o professor é a chave primordial. Este pode recorrer a diversas estratégias e táticas de organização de sala de aula, conseguindo colmatar comportamentos inadequados e captar os alunos para o processo de ensino e aprendizagem. Com recurso a estratégias já mencionadas, tais como planear a aula, o espaço e os materiais, decidir o estilo de liderança e apostar no desenvolvimento de competências sociais (Aires, 2009); apostar na promoção de estratégias entre a teoria e a prática, evitando longos momentos de aula expositivos, recorrendo a novas tecnologias, investindo na formação profissional (Perrenoud, 2000); estar consciente que as suas atitudes pedagógicas e de comunicação respondem às necessidades dos alunos, promovendo o respeito no seio do grupo e respeitando o espaço individual (Lopes *et al*., 2006), o professor consegue prevenir a indisciplina na sala de aula, envolvendo os alunos na aprendizagem e, desta forma, conseguindo melhorias no rendimento escolar.

Uma vez que a indisciplina é um fenómeno complexo e relacional é de salientar, também, a importância do apoio dos Pais/Encarregados de Educação no sentido de estes se comprometerem na sua redução e prevenção (Silva, 2001).

1.4. Possíveis fatores causadores de (in)disciplina

Como já mencionado, a indisciplina é um fenómeno complexo, cuja origem ainda muita discussão há de originar pela dificuldade em identificar fatores causadores de atitudes e comportamentos não aceites em determinado contexto.

Não existindo consenso, diferentes casos de indisciplina podem estar relacionados diversificadas causas e/ou fatores. Há quem considera que os fatores se focalizam na organização escolar, tendo em conta o regulamento interno e o clima de escola; nos professores, tendo em conta a sua personalidade, a sua atuação, maneira de ser e de estar, atuação e competências de gestão de sala de aula; e nos alunos, tendo em conta a faixa etária, e características pessoais, como linguagem, inteligência, criatividade, estilos cognitivos (Silva, 1999).

Outras causas são atribuídas a fatores de ordem institucional, como demasiado número de alunos por turma, e fatores relacionados com os próprios alunos, apontando a origem social e cultural, a desmotivação pelos assuntos da escola e as dificuldades de aprendizagem (Gomes, Silva & Silva, 2010).

Na opinião de Lopes (2013), o aumento da indisciplina está relacionado com a desresponsabilização dos órgãos da direção das escolas, seguindo-se os professores e alunos, devido ao atual modelo de gestão, se encontram demasiado centralizados e burocratizados. Quantas vezes os professores se deparam com situações em que, mesmo depois de uma participação escrita, nada acontece ao aluno incumpridor, e o professor pensa que não vale a pena agir porque "ao aluno pode permitir-se, com bastante impunidade, diversas agressões verbais, físicas e psicológicas aos professores ou aos colegas, sem que na prática funcionem os mecanismos de arbitragem teoricamente existentes" (Esteves, 1999, p. 107).

A este propósito, Carvalho (2018, p. 9) afirma:

> "Do ponto de vista dos professores, parece existir algum consenso sobre a inexistência de regras uniformes e a existência de culturas de oposição à escola, como variáveis que contribuem para a indisciplina. Muitas condutas desajustadas e muitos incidentes não chegam a ser comunicados, não existindo qualquer sanção, o que acaba por constituir um incentivo à indisciplina"

Na perspetiva dos alunos, o comportamento dos professores, tendo em conta as suas características pessoais e profissionais, pode ser fator de indisciplina em sala de aula (Seabra, Casa-Nova & Martins, 2001). Possivelmente esta visão dos alunos não estará longe da verdade. Cada vez mais se ouvem professores a queixarem-se do tempo que gastam na gestão do comportamento em sala de aula, se calhar, com recursos a gritos e vozes desesperadas, terminando o dia cheios de tensão e frustração, deixando nos alunos uma má imagem social para o seu estatuto em vez da imagem de professor líder e orientador que todos devem respeitar (Estrela, 2015). De facto, e reforçando a ideia citada acima pela mesma autora "a profissão de professor deixou de ter o prestígio e reputação de outros tempos, assistimos a uma desvalorização socialmente atribuída à sua autoridade, situação para a qual contribuem as políticas educativas, dos últimos tempos, que incutem responsabilidades aos professores" (Lopes 1998, cit. por Carvalho, 2018, p. 10).

Outros investigadores encontram fatores para a indisciplina no rendimento académico/insucesso escolar dos alunos (Lopes 2013; Estrela, 2002). No estudo de Lopes, os alunos com bons resultados escolares raramente perturbam o desenrolar de uma aula, ao contrário dos alunos com dificuldades de aprendizagem *versus* insucesso escolar. No entender de Estrela, o recurso a comportamentos antissociais, como o consumo de tabaco,

drogas e álcool, e atitudes de delinquência, podem estar diretamente correlacionadas com o percurso académico dos alunos e respetivo insucesso escolar, claro, numa faixa etária acima do 1.º CEB, não contemplada no atual estudo.

Segundo Sampaio (2015), urge mudar a forma de ensinar, seguindo o novo modo de aprender dos alunos do século XXI; urge alterar as salas de aula e cativar os alunos com recursos apelativos. Este pedagogo também apela para que as escolas envolvam mais as famílias nas atividades e no percurso de ensino aprendizagem dos alunos.

1.5. A relação Escola-Família na prevenção da indisciplina

A relação escola-família é assunto estudado em variadíssimas temáticas em Ciências da Educação. No que respeita à temática abordada neste estudo, a indisciplina, verifica-se a existência conflitual entre as finalidades educativas da escola (valores mais ligados ao saber, ao coletivo) e as finalidades educativas da família (valores mais individuais).

Como agente privilegiado de transmissão de valores, de cultura e de educação, a família é considerada a primeira "escolarização" da criança.

> "A família é vista como um contexto cultural onde a criança adquire, interioriza e reconstrói orientações e definições normativas que vão ao encontro da conformidade social. Neste processo, intervêm também fatores de natureza socioeconómica que interferem nas dinâmicas familiares contribuindo para a estruturação das práticas educativas pelas quais os controlos sociais são exercidos (Ferreira, 1997, cit. por Carvalho, 2018, p. 17).

Nesta linha, as vivências dos diferentes elementos da família servem de modelo para a criança, que chega à escola já com a sua bagagem de pré-requisitos adquirida neste contexto em que os afetos acontecem espontaneamente, em que cada elemento tem o seu lugar único e insubstituível.

Contudo, à semelhança de outras instituições sociais, a família é uma instituição que também está em profunda alteração. As famílias do século XXI são cada vez mais reduzidas, pelo que, a maioria das crianças, em casa, apenas têm oportunidade de privar com modelos de adultos, na falta de irmãos. Poderiam ter primos por perto, mas muitas vezes também acontece estarem a viver longe do grande núcleo familiar e só se encontrarem em momentos festivos ou nas férias (Marques & Sarmento, 2007).

Os pais, demasiado ocupados com empregos, necessários para pagar as contas, mas que lhes roubam todo o tempo do dia, não têm tempo para os filhos, por isso, entregam-nos nas

escolas, de manhã bem cedo, indo recolhê-los, ao fim do dia, ou a casa dos avós, das amas, ao ATL, ao Centro de Estudos.

Desesperados com o ambiente de indisciplina que boicota as aulas, principalmente os professores tendem a associar alunos indisciplinados a fatores de ordem familiar. Corroborando com esta ideia, alguns investigadores (Carvalho, 2018; Lopes, 2002) associam a indisciplina à mudança de relações das atuais famílias, explicando que o estilo educativo tradicional foi substituído por um estilo educativo pautado pela falta de autoridade, em que a permissividade prevalece, invertendo-se a hierarquia de papeis, em vez de serem os pais a impor ordens, são os filhos quem impõe a lei em casa. Acresce, ainda, as expetativas de sucesso ou de fracasso escolar advindas do fator socioeconómico familiar do aluno.

> "Devido à sua origem social e à baixa formação académica dos pais, muitos alunos acabam por ser rotulados como culturalmente carenciados, promovendo a ideia de incapacidade e de expetativas que vão no sentido do insucesso e indisciplina, reforçando os estereótipos formados. Contudo, a indisciplina não é apenas um problema das famílias desfavorecidas, sendo igualmente um problema das famílias com mais recursos económicos e socialmente mais favorecidas, verificando-se uma demissão das famílias no papel de educar, nomeadamente na imposição de regras" (Carvalho, 2018, pp. 17-18).

Quantas vezes o professor incorre num grande erro ao criar expetativas baixas tendo como ponto de partida a origem socioeconómica do aluno. E, com este desacreditar nas capacidades do aluno, gera mal-estar relacional, que não passa despercebido ao discente. Este, por sua vez, perde o foco na aprendizagem e empenha-se em chamar a atenção do professor através de atitudes e comportamentos disruptivos. E, assim, se gera mais um aluno indisciplinado. Independentemente da origem da indisciplina, a família deve ser responsabilizada perante a educação dos educandos, porque, "para que haja sucesso educativo, a relação educativa deverá ser mais alargada para além da tradicional díade professor/aluno, devendo estender-se à família. A comunicação escola/família constitui um pilar importante nas aquisições escolares" (Ferreira, 1997, cit. por Carvalho, 2018, p. 18), pelo que a família e a escola, tendo expetativas recíprocas, devem unir ideias comuns e melhorar a educação.

CAPÍTULO 2 – O PROFESSOR E A PROBLEMÁTICA DA INDISCIPLINA

2.1. Estratégias de prevenção de indisciplina

A indisciplina é um problema complexo pela convergência de múltiplos fatores. Perante esta complexidade, importa que o professor responda ao desafio com respostas adequadas, mediante o contexto/problema, por forma a criar as necessárias condições para o desenvolvimento das aulas e do normal processo de ensino e aprendizagem.

Tendo em conta o que já se registou acerca da indisciplina em sala de aula, pode-se considerar que a indisciplina se refere a comportamentos e atitudes que evidenciam a rutura. Amado e Freire (2014) apontam, entre outros, os fatores de ordem pedagógica e escolar, como causa de indisciplina em sala de aula, incluindo-se, aqui, a maneira como os professores comunicam, como exercem a sua autoridade e as suas competências pedagógicas. Acerca da dimensão internacional da indisciplina, Amado (2001) realizou um estudo revelador em que se conclui que a indisciplina

> "tem lugar quando os alunos avaliam os seus professores como incompetentes no domínio técnico (não saber ensinar e ser demasiado expositivo, monótono e repetitivo), como inconsistentes e incoerentes e ainda quando os mesmos registam um estilo de liderança desadequado. Constituem também fatores de indisciplina os de ordem social e política (por exemplo, dificuldades de integração de alunos oriundos de culturas que não a dominante), inerentes à pessoa do indivíduo 'desviante' (problemas de ordem psicopatológica) e dependentes do contexto familiar (por exemplo, disfuncionamentos familiares) (Amado, 2001, cit. por Gil, 2016, p.14).

Após tomar consciência de que a indisciplina está relacionada com o contexto e com os seus intervenientes, o professor pode refletir, questionar e repensar a sua relação com a turma, a forma como gere a sala de aula e tentar encontrar soluções adequadas por forma a colmatar o problema. No entanto, encontrar solução passa por ter em conta todo o contexto da relação pedagógica e não apenas o aluno, como é costume na maioria das escolas portuguesas.

Neste sentido, na prevenção da indisciplina em sala de aula, como responsável pela organização do processo didático-pedagógico, o professor assume um papel fundamental. Como referido no parágrafo anterior, no decurso da sua prática refletida, o professor deve ajustar os procedimentos e o seu comportamento às características da turma que está a lecionar. A gestão da sala de aula implica este conjunto de ações e procedimentos que contribuirão para a organização da sala de aula por forma a prevenir a indisciplina.

A gestão de sala de aula respeita aos modos "pelos quais os professores organizam e estruturam as suas salas de aula, com o propósito de maximizar a cooperação e o envolvimento dos alunos e diminuir o comportamento disruptivo" (Arends, 1995, p. 555),

apelando à dimensão relacional e à procura de um clima afetivo, (Carita & Fernandes, 2012), por forma a diminuir ou eliminar comportamentos de indisciplina em contexto de ensino e aprendizagem.

Segundo estes investigadores, os professores que assim procedem, são profissionais eficazes, na medida em que conseguem, ou tentam prevenir comportamentos de indisciplina, desenvolvendo atitudes de autocontrolo e autonomia nos discentes. De facto, o desenvolvimento: da autonomia, da responsabilidade e autodisciplina do aluno, favorecem ambientes de aprendizagem eficazes e previnem a indisciplina (Estrela, 2002; Amado, 2008). Segundo Gil (2016, aludindo a Gordon, 1998, p. 16)

> "A eficácia de um professor não depende, assim, apenas da sua formação científica e didática, mas também da sua capacidade para estabelecer e gerir relações interpessoais. Muitos professores desgastam-se em advertir ou em impor tarefas, mas esquecem-se de que o sucesso na aprendizagem depende em muito do clima relacional que se estabelece em sala de aula, capaz de envolver os alunos nas atividades e de prevenir situações de indisciplina."

Importa não esquecer que a adequação das respostas tem por base não só o olhar crítico do professor como também a sua capacidade de refletir na ação e agir sobre a pressão do acontecimento tendo em conta os espaços e equipamentos (Amado & Freire, 2009; Estrela, 2002; Pereira, 2005). Apesar da interferência de estas e outras variáveis, não existem respostas únicas, soluções prontas. Deve-se, por isso, apostar na prevenção do problema da disciplina (Amado, 2001; Amado & Freire, 2009; Carita & Fernandes, 2012; Estrela, 2002, 2007; Estrela & Amado, 2000).

Na perspetiva de autores como Amado e Freire (2009, p.134) prevenção é "o conjunto de ações, mais ou menos coordenadas, que atuam por antecipação face a esse mesmo fenómeno" com o propósito de distanciar ou invalidar os fatores de perturbação e desvio (Amado, 2001).

Neste sentido, a prevenção é a medida mais indicada em relação aos processos corretivos e punitivos (Silva, 2001). Dos diversos autores estudados sobre esta temática, há um consenso assinalável sobre as normas de sala de aula como um procedimento preventivo. As normas possibilitam organizar o comportamento individual e grupal, orientam e dão forma ao modo de estar dos intervenientes, alunos e professores (Monteiro & Cunha, 2014). Assim, para que as normas sejam compreendidas e aceites, é necessário negociá-las através da participação e envolvimento dos alunos na sua elaboração (Estrela, 2002). A falta de negociação poderá provocar repulsa, oposição e constrangimentos à interação dos elementos do grupo/turma. Desta forma, com base num processo democrático, primeiro é necessário

sensibilizar ou preparar, segue-se a elaboração das normas depois de negociadas consensualmente, a sua divulgação perante os encarregados de educação e aplicação (Amado & Freire, 2009; Iglesias & González, 2006).

Porém, em situações de incumprimento e infração das regras, quer por parte dos alunos quer ainda por parte do(s) professor(es) é necessário haver firmeza na aplicação das sanções estabelecidas para a eficácia do sistema de normas negociadas (Carita & Fernandes, 2012). Importa, também, uma boa gestão do trabalho (coerente ao grau de conhecimento e ritmo de aprendizagem do aluno e diversificado), e do ambiente educativo, por parte do professor (Caldeira, Rego & Condessa, 2007; Rey, 2009; Vaz da Silva, 2005).Desta forma, na perspetiva de Monteiro e Cunha (2014) trabalha-se para o crescimento da consciência cívica, em que o cidadão participa com conhecimentos e competências sociais e relacionais bem desenvolvidas. Assim, segundo a opinião de Iglesias e González (2006), os alunos têm uma visão dos prós e contras das normas, respetivamente segurança pelo modo de agir positivo no contexto escolar e as consequências das condutas infracionárias, permitindo a autorregulação.

Amado e Freire (2009), reforçam que a definição de regras contribui para a prevenção de situações complicadas, no entanto as mesmas devem ser acordadas entre os vários professores da turma para que as mesmas sejam cumpridas, porque perante uma variedade de regras dos vários docentes o aluno poderá considerá-las como "manias do professor" (Estrela, 2002, p. 61).

Em relação à intervenção nos comportamentos de indisciplina elencam-se alguns exemplos de como os educadores, no geral, podem atuar para minimizar a ocorrência e/ou agravamento, nomeadamente, procurar manter a calma e a objetividade; nunca entrar em "escalada" e conseguir reconhecer quando esta está prestes a ocorrer; não proporcionar "palco" ao aluno indisciplinado; ter em consideração a importância das relações interpessoais entre alunos-professores e atribuir importância à "justiça" em todo o processo (em especial após o episódio); saber ouvir ambas as partes sem tomar partido; tentar criar empatia para chegarem a consenso e resolverem as questões colocando-se no lugar do outro.

2.1.1. Medidas em contexto de sala de aula

Pelo que se tem referido, há um entendimento suficientemente coeso da importância da prevenção da indisciplina. No entanto, não havendo forma de prever ou evitar todas as

formas de conflitos, os professores integram, no seu leque de respostas, procedimentos corretivos e punitivos (Amado, 1998).

Seja como for, para colmatar ou minimizar o impacto de comportamentos indisciplinares, já se começa a investir na aplicação de medidas disciplinares como forma de promover comportamentos adaptativos (Raposo, 2002; Costa 2012; Silva, 2013). As medidas disciplinares podem ser: formais, quando inseridas em normativos, como o Estatuto do Aluno e Ética Escolar (DR, 2013); não formais, quando são definidas, por exemplo, no Regulamento Interno da escola/agrupamento; ou, informais, quando respeitam a normas culturais ou organizacionais de determinado contexto onde a escola se insere (Costa, 2012; Silva, 2013).

As medidas disciplinares assumem diferentes designações conforme a interpretação de diferentes estudiosos do assunto. Assim, as medidas disciplinares podem ser: corretivas positivas, quando contribuem para o desempenho escolar através do apoio nas dificuldades dos alunos e corretivas punitivas, quando se recorre a advertência aos Encarregados de Educação ou a expulsão da aula, entre outras. Podem, ainda, ser preventivas, quando pretendem informar os alunos por forma a que compreendam o motivo da não infração de regras (Kolesnik, 1970).

Por sua vez, há quem sugira que as medidas disciplinares podem ser: pontuais preventivas, quando a atitude do professor pretende ser esclarecedora, neutra, não agressiva e disponível para o esclarecimento de regras à turma; ou pontuais corretivas, quando o professor promove um ambiente reconciliador do conflito, de forma assertiva, apelando à responsabilidade e serenidade. Podem ser, ainda: medidas globais preventivas, quando estas respeitam à promoção de competências e à organização espacial da aula; ou medidas globais corretivas, quando se referem ao estilo de liderança e à aplicação de consequências em grupo (Aires, 2009).

Seja qual for a designação, o certo é que estas medidas disciplinares devem ter como foco a prevenção de atitudes menos corretas, uma vez que nem sempre a tentativa de correção, através da punição, consegue reverter comportamentos, pelo facto de o infrator não compreender a parte positiva da não infração.

Vários investigadores (Arends, 1995; Estrela, 2007; Lemlech, 1988), alertam para a necessidade de se estabelecer normas, regras ou rotinas para a gestão da sala de aula nas primeiras semanas do ano letivo, uma vez que este é o período em que os alunos avaliam a capacidade de autoridade do professor assim como a sua personalidade. Desta forma, através

dos procedimentos corretivos, o professor poderá controlar os comportamentos desapropriados dos alunos, tendo em conta a sua adequação e oportunidade (Garcia, 2006).

Em relação a estes procedimentos, Amado (2001) classifica-os em três tipos: correção pela integração/estimulação, pela dominação/imposição e pela dominação/ressocialização. Neste sentido, *a correção pela integração/estimulação* apela ao confronto de opiniões, tendo por base as normas da organização ou o poder do professor. Por sua vez, o reforço positivo como o elogio, o aplauso imediato, o prémio do bom comportamento e a negociação são estratégias preventivas para dissuadir o desenvolvimento de comportamentos indesejados. Na *correção pela dominação/imposição* procura-se corrigir através de repreensões ou ameaças (verbais ou não verbais) e a sua eficácia depende da interpretação do recetor/aluno sobre o conteúdo da mensagem e da sua formação moral, social e ética.

Acresce a credibilidade do professor sobre a gestão do clima de sala de aula e o cumprimento da palavra/ameaça. Importa não esquecer que a advertência é considerada como uma medida corretiva na Lei n.º 51/2012 de 5 de setembro, no Estatuto do Aluno e Ética Escolar dos Ensinos Básico e Secundário. Por fim, na medida por *correção pela dominação/ressocialização* pretende-se promover a reflexão pela prática de atividades cívicas como por exemplo limpeza e manutenção, na aula, na biblioteca, no espaço aberto, entre outros em coordenação com os responsáveis dos sectores (Amado, 2001), como forma de integração na escola. A aplicação de medidas disciplinares corretivas e sancionatórias:

> "visam ainda garantir (…) a correção do comportamento perturbador e o reforço da formação cívica do aluno, com vista ao desenvolvimento equilibrado da sua personalidade, da sua capacidade de se relacionar com os
> outros, da sua plena integração na comunidade educativa, do seu sentido de responsabilidade e da sua aprendizagem" (Lei 51/2012, artigo 24, ponto 2).

No que diz respeito às medidas punitivas, estas não são negociáveis e estão regulamentadas nos documentos orientadores da vida dos Agrupamentos de Escolas/Escolas não agrupadas como instrumentos de autonomia das organizações escolares, previstas no Decreto-Lei nº 75/2008, de 22 de abril, artigo 9º como "o Regulamento interno e o Projeto educativo (…)" definindo para o efeito:

> "a) Projecto educativo o documento que consagra a orientação educativa do agrupamento de escolas (…) no qual se explicitam os princípios, os valores, as metas e as estratégias segundo os quais o agrupamento de escolas ou escola não agrupada se propõe cumprir a sua função educativa;
> b) Regulamento interno o documento que define o regime de funcionamento do agrupamento de escolas (…), bem como os direitos e os deveres dos membros da comunidade escolar."

Importa referir a importância atribuída ao regulamento interno, na Lei nº 51/2012, artigo 40º, ponto 2, referindo que "a responsabilidade disciplinar dos alunos implica o respeito integral pelo presente Estatuto, pelo regulamento interno da escola, pelo património da mesma, pelos demais alunos, funcionários e, em especial, professores." Neste sentido, no presente diploma, estão previstas medidas punitivas como: a repreensão registada, a suspensão, a transferência de escola e a expulsão.

Apesar da importância dos documentos estruturantes da vida da escola atrás referidos, entre outros, é necessária uma consistente avaliação da gravidade da indisciplina para uma aplicação de medidas adequadas (Amado, 2000; Estrela, 2002; Hammersley, 1976; Vaz da Silva, 2005) tendo em conta a sua probabilidade de sucesso.

Existindo vários fatores que promovam a indisciplina (social, familiar, pessoal e/ou escolar), compete ao professor, enquanto supervisor e gestor da sala de aula ter em atenção eventuais comportamentos de risco. Além disso, poderá pedir a colaboração a outras entidades (saúde, educação, poder judicial, etc.), uma vez que a escola, em articulação com a família e com a comunidade, deverá criar condições para dar respostas adequadas aos alunos que promovem a indisciplina (Amado & Freire, 2009; Silva & Lopes, 2015).

2.2. A supervisão e a formação de professores

2.2.1. A formação inicial de professores

Como foi referido inicialmente, para que a prevenção da indisciplina seja eficaz, importa também apostar na formação inicial e contínua dos professores nesta temática, dado que a preparação e a transmissão de conhecimentos têm sido mais valorizadas do que os aspetos disciplinares e relacionais do ensino (Silva, 2001).

Em Portugal, a formação inicial de Professores do Ensino Básico, nomeadamente a realizada nos Institutos Politécnicos, segue o modelo de formação integrado cujas disciplinas, articuladas, são selecionadas para o ensino e para a formação pedagógica, esta na componente de ciências da educação e prática pedagógica (Campos, 1995). Com a prática pedagógica ainda em formação inicial (vulgarmente denominada de "estágio") pretende-se que o iniciante a professor, com atividades desde a observação de aulas até à lecionação, em períodos gradualmente crescentes, vá tendo conhecimento da realidade que o espera no final do curso de formação, sendo definida como "a componente intencional da formação de

professores, cuja finalidade é iniciar os alunos no mundo da prática profissional docente" (Formosinho, 2001, p. 53).

No entanto, uma questão se coloca: será que esta prática pedagógica é suficiente para que o pretendente a professor adquira ferramentas suficientes ensinem a gestão da sala de aula? Será que as escassas semanas em que permanece no terreno, seja em observação de aulas, seja em intervenção letiva, lhe permitem conhecer os alunos, lhe permite vivenciar episódios de indisciplina e, acima de tudo, lhe dá tempo de elaborar um plano de ação, aplica-lo e verificar os resultados? Tendo em conta os alunos do século XXI, os professores necessitam de saber dominar um conjunto de competências de gestão de sala de aula que permita acompanhar as características destes novos usuários das atuais escolas.

A globalização em que se vive exige, cada vez mais, a formação de "profissionais sabedores, capazes de mobilizar e fazer uso dos saberes, capazes de reflectir, discutir, argumentar e questionar a realidade que os rodeia (Baptista, 2001, cit. por Ribeiro, 2010, p. 28), dos quais depende o "êxito ou o fracasso de um sistema educativo" (Estrela, 1994, idem). Nesta senda, nunca será demais voltar à questão:

> "em que medida, a formação inicial prepara os futuros professores para lidar com a diferença, enorme diferença entre os seus alunos (na motivação e interesse, nos valores e normas interiorizadas desde o contexto familiar, nas capacidades e tendências, nos projectos de vida, enfim, nos comportamentos)" (Ribeiro, 2010, p. 35).

O estudo apresentado por esta investigadora, além de apresentar o percurso histórico da formação inicial de professores, aborda assuntos pertinentes como a problemática da indisciplina na perspetiva do professor estagiário; o choque com a realidade; o professor estagiário e os desafios da indisciplina em sala de aula. As conclusões do seu estudo apontam para a inoperância dos professores estagiários durante a prática pedagógica perante situações de conflito/indisciplina em sala de aula:

> "Esta "falta de poder", perceptível aos olhares dos alunos, tem que ser diluída aos poucos, pois é muito importante que o professor-estagiário comece por gerir os comportamentos na aula, impondo-se pelas suas próprias atitudes e comportamentos, exigindo o cumprimento das regras indispensáveis a um bom clima de trabalho. Se isto não acontecer, a sua gestão de sala de aula ficará seriamente comprometida e corre o risco de ter de lidar com situações disciplinares pouco agradáveis, para as quais dizem não terem capacidade de resposta, recorrendo a quem está perto de si, o professor- cooperante" (idem, p. 105).

As palavras da investigadora confirmam o referido acima. De facto, a prática pedagógica não é suficiente para a aquisição de competências de gestão de sala de aula, muito menos quando não se tem margem de autonomia para a sua gestão. Embora a intervenção do professor cooperante seja elemento constrangedor por desautorizar a

intervenção do professor estagiário, a mesma autora afirma a existência de outros entraves, estes mais voltados para a parte curricular do curso de formação de professores, a saber,

> "Todavia, os professores-estagiários deixam transparecer, nas entrevistas, algumas fragilidades e justificam esta dificuldade em lidar com questões disciplinares pela "quase" inexistência de formação no âmbito da relação pedagógica no decurso da formação inicial. Este desfasamento entre a teoria e a prática culmina, num agudizar do choque com o real, pela incapacidade que sentem, em resolver os problemas com que deparam em sala de aula" (Ribeiro, 2010, p. 105).

Assim, surge a necessidade do enfoque na formação de professores, para que possam atuar numa perspetiva preventiva relativamente à indisciplina nas escolas. Segundo Nóvoa (1997, p. 25),

> "A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimento ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir na pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência."

Noutro sentido, vários autores (Afonso, 1991; Carita & Fernandes, 1997; Lopes, 2013) destacam a necessidade de integrar a temática da indisciplina na formação inicial de professores, não só orientando os futuros professores para a identificação do conceito, para ensinando estratégias de gestão de sala de aula, tais como: a gestão do espaço, a gestão do tempo, onde e como sentar os alunos, o ritmo empreendido a cada tipo de tarefa, a forma como se dirige aos alunos, o tipo de comunicação/interação.

De facto, mal terminam a formação inicial e assim que são colocados, os professores entram em "arena letiva" desconhecendo a realidade que os espera, um grande grupo de alunos oriundos de diversificados contextos sociais, culturais e económicas acrescendo as características pessoais a ter sempre em linha de conta no processo de ensino e aprendizagem. Neste sentido, é importante que os docentes mantenham a sua formação numa continuidade constante, acompanhando o evoluir da sociedade e procurando resposta para os entraves que vão encontrando no desempenho da sua profissionalidade.

2.2.2. Prática de ensino supervisionada

O conceito de supervisão tem estado, em Portugal, confinado à orientação da prática pedagógica na formação inicial de professores e educadores. O movimento da autonomia das escolas, com a sua consequente responsabilização, é, em si mesmo, reflexo de uma nova conceção do papel da escola na sociedade que tem traduções no âmbito da supervisão.

O alargamento do âmbito da supervisão à formação contínua de professores e a reconceptualização das funções do supervisor como membro do corpo docente da escola poderão trazer uma mais-valia aos contextos de desenvolvimento profissional dos professores, porque "um professor, em princípio mais experiente e mais informado, orienta um professor […] no seu desenvolvimento humano e profissional" (Alarcão & Tavares, 2003, p. 16), assumindo o papel de orientador e acompanhamento, em que há uma interligação entre o desenvolvimento profissional e o fator humano e social.

Segundo Sá-Chaves (2009, p. 119), a correta atitude supervisiva, numa correspondência biunívoca, o supervisor deve promover a interação, o constante diálogo e questionamento, deve incutir no professor supervisionado o exercício da reflexão com o intuito de melhorar a sua prática docente. Por sua vez, este também precisa perceber que, também ele, é supervisor em exercício. É supervisor dos seus alunos com contexto de sala de aula (Alarcão, 2003; Alarcão & Tavares, 2003). Assim, o supervisor/formador (no caso da formação contínua) apresenta-se com um papel crucial, uma vez que os supervisores/formadores,

> "são agentes e mediadores do processo de desenvolvimento profissional, uma vez que nenhum professor/formando se forma invocando apenas os seus recursos, os seus meios e os seus conhecimentos. Neste papel/função, o supervisor ajuda, opina, dá sugestões, encoraja, faz perguntas, repete (quando necessário), torna-se o modelo pelo exemplo que transmite, avalia, dá atenção, é mais diretivo no ensino, sempre numa dinâmica interativa com o formando. Importa que o professor seja o construtor e o criador da sua tarefa, atividade ou situação, através da sua iniciativa processual" (Alves, 2012, p. 30).

Desta forma, o supervisor/formador, contribui para a promoção e para o desenvolvimento do professor/formando.

PARTE II – ESTUDO EMPÍRICO

CAPITÚLO 3 – METODOLOGIA DO ESTUDO

Introdução

> Uma investigação é, por definição, algo que se procura. É um caminhar para um melhor conhecimento e deve ser aceite como tal, com todas as hesitações, os desvios e as incertezas que isto implica (…) o investigador deve obrigar-se a escolher rapidamente um fio condutor tão claro quanto possível, de forma que o seu trabalho possa iniciar-se sem demora e estruturar-se com coerência.
>
> Quivy e Campenhoudt (2018, p.27)

Terminada a revisão bibliográfica sobre o tema em discussão, isto é, a indisciplina, na sala de aula, como um dos assuntos que preocupa a comunidade educativa (professores, pais/encarregados de educação, assistentes operacionais…), por afetar o normal funcionamento da escola, no geral e, no particular, dificultar a aprendizagem dos conteúdos curriculares, além de provocar desgaste emocional nos envolvidos, é necessário que o ato de ensinar e aprender se inicie com uma autorreflexão, docente e discente (Estrela, 1994), para melhor resolução do problema.

Neste sentido, o presente capítulo debruça-se sobre a problemática; a questão de partida, como o fio condutor da investigação (Quivy & Campenhoudt, 2018); os objetivos; uma breve caraterização das opções e estratégias de natureza metodológica, em que se incluem algumas notas acerca do estudo de caso; seguindo-se as fontes e os instrumentos da recolha de dados, com um breve resumo sobre observação participante, inquérito por questionário e análise documental; a contextualização do estudo, incluindo os sujeitos de pesquisa.

3.1. Problemática

Pode-se afirmar que a indisciplina é um problema atual da nossa sociedade, pois convivemos diariamente com famílias desestruturadas, habitações degradadas, climas sociais de violência, de miséria que, por sua vez, se refletem na escola, representando uma preocupação para os professores ao longo dos tempos e cada vez mais na nossa sociedade.

Na relação pedagógica há alunos, professores, funcionários, encarregados de educação e famílias. Isto significa que, na prevenção ou na ocorrência dos comportamentos indisciplinares, todos esses agentes, ou parte deles, estão envolvidos, tendo em conta que a escola é uma construção de todos os que nela agem.

O inquérito internacional da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE, 2009), englobando escolas de vinte e três países, proporciona a primeira

perspetiva comparativa das condições de ensino e aprendizagem a nível internacional, no sentido de verificar em que medida existe, nas salas de aula, um bom comportamento e um ambiente conducente à aprendizagem.

Assim, verifica-se que um em cada quatro professores perde, pelo menos, 30% da aula, e alguns professores perdem mais de metade do tempo de aula, com dois fatores: o comportamento dos alunos na sala de aula e a criação de um ambiente de aprendizagem produtivo. Os dados indicam, ainda, que os professores portugueses passam mais de 14% do tempo a estabelecer a ordem nas suas aulas, o que ultrapassa os 13% de média dos países estudados.

Além destes dados da OCDE, são inúmeros os estudos (Carita & Fernandes, 2012; Amado, 2008; Amado & Freire, 2014; Estrela, 2007; Fisher, 1994; Formosinho & Simões, 2001) realizados nacional e internacionalmente, com foco na indisciplina em meio escolar, significando preocupação por parte de conceituados investigadores.

Do exposto até aqui, a escolha do tema surge pela necessidade de prevenir comportamentos e atitudes de indisciplina, através da aplicação de estratégias de gestão da sala de aula, em interligação com a família e, desta forma, contribuir para o desenvolvimento de competências e rentabilização do processo de ensino e aprendizagem de uma turma do 1.º Ciclo do Ensino Básico, de uma escola pública do Distrito do Porto.

3.2. Pergunta de partida

Na perspetiva de encontrar respostas para as questões levantadas sobre a problemática do estudo, já que num primeiro momento se interroga e se questiona sobre a realidade (Almeida & Pinto, 2005), para o presente trabalho de pesquisa formulou-se a seguinte pergunta de partida:

- **De que modo a aplicação focalizada de estratégias de ensino e aprendizagem, no âmbito da gestão de sala de aula, em interligação com a família, contribui para a prevenção da indisciplina e o sucesso educativo, no 1º CEB?**

3.3. Objetivos do estudo

Objetivo Geral

Tendo como fio condutor da investigação, a pergunta de partida (Quivy & Campenhoudt, 2018), definiu-se o seguinte objetivo geral:

- Analisar metodologias e estratégias pedagógico-didáticas que contribuam para minimizar as atitudes e comportamentos de indisciplina, numa sala de aula, do 1º CEB, de um Agrupamento de escolas do concelho de Gondomar.

Objetivos Específicos

- Identificar atitudes e comportamentos considerados de indisciplina na sala de aula.
- Identificar o conceito da (in)disciplina dos alunos relativamente à sala de aula em particular e à escola no geral, relacionando-as com o sucesso escolar e o envolvimento da família.
- Refletir na relação entre as estratégias de ensino e aprendizagem e os comportamentos/atitudes disruptivos.
- Analisar estratégias e metodologias pedagógico-didáticas que atenuem atitudes e comportamentos de indisciplina na sala de aula.
- Elaborar, desenvolver e avaliar um plano de ação pedagógico-didático que promova a disciplina e melhore o clima na sala de aula.

3.4. Opções e estratégia metodológica

Depois de elaborado o marco teórico relativo à nossa problemática, tornou-se imperativo confrontar a visão teórica com os dados da realidade, ou seja, definir o planeamento da pesquisa, a previsão da análise e interpretação dos dados.

O objetivo da investigação apoia-se em conceções provenientes das Ciências Sociais. No entanto, antes de falar especificamente sobre a Pesquisa das Ciências Sociais – a que se preocupa com o tecido social – torna-se relevante tecer alguns comentários sobre a pesquisa propriamente dita.

A pesquisa "é um procedimento reflexivo sistemático controlado e crítico, que permite descobrir factos ou dados, relações ou leis, em qualquer campo do conhecimento" (Lakatos & Marconi, 2010, p. 155). Assim, o resultado desta procura reflexiva é conhecer verdades parciais. Para que este procedimento racional e sistemático seja realizado são imprescindíveis métodos e caminhos técnicos, entre os chamados procedimentos científicos. O ato de pesquisa presume um cuidadoso processo de planeamento. Neste contexto, para efetivar este planeamento foi necessário antecipar o futuro pela visão dos resultados.

3.4.1. Estudo de Caso

Considerando a natureza deste trabalho de investigação, em que o objeto de estudo se reporta a uma turma, visando profundar o conhecimento da mesma, através da utilização de instrumentos e estratégias de recolha de dados diversificados, com um forte cunho descritivo e analítico (Lüdke & André, 1986; Yin, 1984), elegeu-se a abordagem qualitativa e descritiva. De facto, em investigação educacional, um **estudo de caso** reporta-se ao estudo de um fenómeno observado no contexto natural, em que existem poucos elementos a serem investigados, sem utilização de controle ou manipulação e cujos dados são recolhidos em múltiplas fontes. Acresce, ainda, outras características como, a questão de investigação ser do tipo "porque?" ou "como?"; o tema de investigação focar-se num evento contemporâneo e os resultados estarem fortemente dependentes da capacidade de integração e observação do investigador (Benbasat Goldstein & Mead,1987).

Neste paradigma, ou seja, na abordagem qualitativa existem três grandes linhas de ação: a compreensão do objeto em estudo e o duplo olhar do investigador, quer na interpretação dos dados (onde está implícita a subjetividade), quer na transmissão dos mesmos para a construção de novo conhecimento (Stake, 2000).

Este tipo de investigação, o estudo de caso, permite que o investigador se concentre numa recolha diversa de informação sobre a problemática, pelo que, em pesquisa escolar, o investigador deverá

> "observar momentos de aula, de reuniões, de merendas, de entrada e saída dos alunos, bem como coletar dados do começo ao fim do semestre/ano letivo. Deverá também escutar os professores, os pais, os alunos, os funcionários em geral para, em seguida, começar a fazer seus questionamentos, cruzando as informações oriundas dessas fontes. (Oliveira, 1982, s/p).

Além disso, mais do que a generalização dos resultados pretende-se estudar e compreender, com profundidade e particularidade, o fenómeno no seu contexto natural (Bogdan & Biklen, 2013; Coutinho, 2013), neste caso, a indisciplina em sala de aula e como é que esta pode comprometer os resultados escolares dos alunos em estudo.

Neste enquadramento, entendeu-se que o **estudo de caso** seria o método mais adequado, por se pretender compreender a (in)disciplina e aplicar estratégias de ação para a melhoria do clima de uma turma específica e do sucesso escolar, através da perceção dos alunos em estudo, dos pais envolvidos e de um grupo de professores, de uma escola na área de Gondomar.

3.5. Fontes e instrumentos de recolha de dados

Tratando-se de um estudo de caso, como referido, é necessário recolher dados recorrendo a diversificados instrumentos e fontes, que se enumeram, conseguindo, desta forma, diferentes pontos de vistas para a sua análise e triangulação.

3.5.1. Observação Participante

Na dualidade de papeis investigadora/professora em intervenção numa investigação qualitativa, a técnica de abordagem denominada "observação participante" tem que, forçosamente, estar presente entre as eleitas, tendo em conta que o observador, além de ter que se adaptar à situação, também participa ativamente na recolha de dados (Mónico *et al*., 2017). Ou seja, a "Observação Participante é realizada em contacto direto, frequente e prolongado do investigador, com os atores sociais, nos seus contextos culturais, sendo o próprio investigador instrumento de pesquisa" (Correia, 1999, p. 31), tal como aconteceu neste estudo, em que a investigadora esteve sempre em contacto direto com os atores sociais em estudo (os alunos da turma participante), no seu contexto (a sala de aula), sendo ela mesma instrumento de pesquisa, através da sua ação em contexto.

De facto, tendo como base a Observação Participante, durante a prática pedagógica na turma em estudo, a investigadora foi elaborando notas de campo (breves descrições, de tipo narrativo) e grelhas de observação por temas (grelha do ritmo de trabalho, grelha da participação oral, grelha de cumprimento do trabalho autónomo, TPC, etc.) (Bogdan & Taylor, 1998), visando, não só a recolha de informação pertinente para a investigação em

causa, mas também uma intervenção mais eficaz, através do reforço ou renovação de estratégias de ação.

Concretamente, a PTT/investigadora foi realizando notas de campo, a saber: registos escritos no "Caderno de Ocorrências da Turma", criado para registo das ocorrências e soluções encontradas em diálogo com a turma ou apenas com os alunos envolvidos; produções escritas de natureza reflexiva, que foram úteis para renovação de estratégias de ação e para complemento do PCT (Projeto Curricular de Turma); registos esporádicos durante as aulas, uma ajuda para completar as grelhas de registo expostas na sala de aula.

3.5.2. Inquérito por questionário

Para o estudo em causa, o inquérito por questionário foi construído tendo em conta alguns cuidados no processo de elaboração, pois para Lakatos e Marconi (2010, p. 109), a organização de um inquérito por questionário:

> "(…) requer a observância de normas precisas a fim de aumentar a sua eficácia e realidade. Na sua organização devem-se levar em conta os tipos, a ordem, ou os grupos de perguntas, a formalização das mesmas e também tudo aquilo que se sabe sobre percepção, estereótipos, mecanismos de defesa."

Optou-se por esta técnica procurando que a mesma fosse direcionada aos objetivos enunciados e com base na informação recolhida em consultas bibliográficas e estudos realizados anteriormente sobre o tema. Os questionários foram construídos com questões fechadas, abertas e de escolha múltipla. Algumas das respostas são dadas por escolha múltipla já que se considera difícil concentrar as atitudes, crenças e opiniões numa frase.

Importa referir que, para a construção dos inquéritos por questionário, foram realizados pré-questionários submetidos à apreciação da orientadora do curso. Pretendendo imprimir ao estudo rigor científico, depois de construídos estes instrumentos de colheita de dados, a sua aplicação foi previamente testada, a fim de averiguar se apresentava três importantes elementos: fidelidade: qualquer pessoa que o aplique obterá os mesmos resultados; validade: os dados recolhidos são necessários à pesquisa; oportunidade: vocabulário acessível e significado claro (Lakatos & Marconi, 2010).

O inquérito por questionário, realizado aos pais, contém 10 perguntas fechadas, 2 de escolha múltipla e 4 perguntas abertas. Por sua vez, o inquérito realizado aos professores foi realizado através do *Google Form*, sendo composto por 6 perguntas fechadas, 2 de escolha

múltipla e 4 perguntas abertas. Composto por 2 perguntas fechadas com classificações da escala de *Likert* para perceber a frequência de ocorrência de concordância e 1 pergunta aberta como término das opiniões escritas nas composições realizadas antes da implementação do Plano de estratégias, foi o inquérito por questionário realizado aos alunos, em suporte de papel e em contexto de sala de aula.

3.5.3. Análise de Conteúdo

Para este estudo recorreu-se à Análise de Conteúdo (AC). Segundo (Bardin, 2011, p. 31) a Análise de Conteúdo corresponde a um conjunto "de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens."

Seguindo a linha de pensamento de Bardin (2011), neste estudo, para a AC recorreu-se à descrição para a desconstrução e fragmentação dos textos, nomeadamente nas composições escritas pelos alunos envolvidos e nas respostas às perguntas abertas dos inquéritos por questionário aos parceiros educativos professores e pais/EE.

De seguida, procedeu-se à categorização, de acordo com os critérios definidos indo ao encontro dos objetivos do estudo. Nesta reconstrução, fez-se a análise de conteúdo por meio de inferências, deduções lógicas e justificadas, atribuindo-se, assim, significado ao discurso por forma a encontrar resposta para a pergunta de partida, fio condutor desta pesquisa.

3.5.4. Análise documental

Focalizou-se, ainda, a análise nas Grelhas de registo de comportamentos e Pautas de avaliação trimestral dos alunos participantes. Estes documentos foram fundamentais para testarem a veracidade e comprovarem factos, nomeadamente no que respeita ao sucesso escolar dos alunos envolvidos.

Importa ter presente que numa investigação qualitativa, a pesquisa e análise documental pretende contribuir para acrescentar pormenores que permitam compreender a situação em estudo, constituindo "um método importante seja complementando informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema (Alves-Mazzotti, 1998; Lüdke & André, 1986; cit. por Kriptka, Scheller & Bonotto, 2015, p. 61).

Assim, o investigador propõe-se produzir instrumentos, ou analisar outros já existentes, que lhe permitam recolher informações pertinentes e conhecimentos passíveis de lhe facultar compreensão do fenómeno em estudo (Sá-Silva; Almeida & Guindani, 2009; Flick, 2009). No entanto é uma técnica que exige alguma perícia, capacidade de análise e interpretação rumo ao foco da investigação, uma vez que,

> "O desafio a esta técnica de pesquisa é a capacidade que o pesquisador tem de selecionar, tratar e interpretar a informação, visando compreender a interação com sua fonte. Quando isso acontece há um incremento de detalhes à pesquisa e os dados coletados tornam-se mais significativos" (Kriptka *et al*., 2015, p. 57).

Alguns autores alertam para que não se confunda pesquisa documental com pesquisa bibliográfica, pois, apesar de ambas terem, como objeto de investigação, o documento, diferenciam-se pela característica do documento, ou seja, pela fonte original. Regra geral, os documentos utilizados em pesquisa bibliográfica são de domínio público, enquanto os de pesquisa documental são de fonte primária, muitas vezes elaborados propositadamente para o estudo em causa (Oliveira, 2007; Flick, 2009)

Procurando rigor e criteriosidade científica, a análise documental pode realizar-se através de vários métodos, sendo que o investigador deve selecionar aquele, ou aqueles, que melhor se adapta ao estudo, sendo sempre possível ajustar o método escolhido durante o processo de pesquisa, porque "no momento de analisar dados qualitativos não existe uma forma melhor ou mais correta, no entanto o que se exige é sistematização e coerência do esquema escolhido com o que pretende o estudo" (Flick, 2009; Gil, 2010; Ludke &Andre, 1986; cit. por Kriptka *et al*., 2015, p. 62).

3.6. Contextualização do estudo

O estudo decorreu numa escola do 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB), do distrito do Porto, durante os 2.º e 3.º períodos letivos de 2018/19. Trata-se de uma escola inserida num meio semiurbano, com poucos meios económicos e em que os pais dos alunos valorizam muito pouco a importância da escola, seus ensinamentos e até os próprios professores. Faz parte desta organização escolar um significativo número de alunos provenientes, quer de contextos socioeconómicos desfavorecidos e problemáticos, quer de famílias disfuncionais, bem como de bairros sociais. A turma em estudo é constituída por 20 alunos. Os docentes da turma são: um professor titular (PTT); o professor de inglês; o professor de Apoio Educativo/coadjuvação e os professores das Atividades de Enriquecimento Curricular

(AEC). O principal problema desta turma do 4º ano reside nas atitudes e comportamentos indisciplinados, incluindo agressividade entre pares, resultando em insucesso escolar, num grupo significativo de alunos. Assim, em resposta à elevada indisciplina em sala de aula, destes alunos, surge a necessidade de criar um plano de ação/estratégias, com o objetivo de atenuar/reduzir os comportamentos desadequados e desenvolver um clima relacional positivo entre professor/aluno e aluno/aluno.

3.7. Sujeitos da pesquisa

Totalizando 69 participantes, este estudo englobou 17 Pais/Encarregados de Educação; 31 docentes; a Professora titular de Turma/investigadora (1), como observadora participante e os sujeitos de pesquisa, 20 (vinte) alunos matriculados no 4º ano de escolaridade, do 1.º CEB.

CAPITÚLO 4 – APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Introdução

> No início há questões ou focos de interesses muito amplos, que no final se tornam mais directos e específicos. O pesquisador vai precisando melhorar esses focos à medida que o estudo se desenvolve.
>
> Lüdke e André (1986, p.13)

Este capítulo debruça-se sobre a apresentação e análise dos resultados, uma vez que vão ser apresentados todos os dados que se acharam convenientes ao nosso estudo. No processo de investigação qualitativa, o tratamento dos dados assemelha-se uma das tarefas mais minuciosas e difíceis, uma vez que compete ao investigador selecionar, organizar, simplificar… a informação contida no material bruto recolhido durante o estudo – a maioria de natureza escrita - ao ponto de conseguir interpretar, estabelecer relações, encontrando resultados e conclusões (Bogdan & Biklen, 2013).

Assim, apresenta-se o Plano de Ação/Estratégias, como forma de contextualização da ação em estudo, seguindo-se a análise dos resultados: de conteúdo das composições escritas dos alunos participantes; dos inquéritos por questionário aos alunos participantes; das perceções dos professores inquiridos; dos inquéritos por questionário aos Pais/Encarregados de Educação; das grelhas de registo de comportamentos dos 2.º e 3.º períodos em que decorreu o estudo; e, por fim, dos resultados escolares dos alunos envolvidos.

4.1. Plano de Ação/Estratégias pedagógico-didáticas

O Plano de Ação/Estratégias pedagógico-didáticas implementado decorreu durante o último ano destes 20 alunos no 1.º CEB, nos dois últimos períodos letivos, integrado na disciplina de Cidadania e Desenvolvimento, transversal ao programa curricular, um propósito inscrito na Lei de Bases do Sistema Educativo, aprovada pela Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, e reforçada pelo Decreto-Lei n.º 55/2018, publicado no Diário da República n.º 129/2018, Série I de 6 de julho de 2018.

Tendo como principal objetivo a redução de episódios de indisciplina, a promoção de relações interpessoais adequadas foi essencial e mesmo necessária, através da promoção de uma sistemática consciencialização e desenvolvimento de atitudes assertivas, na sala de aula; assim como, competências individuais e sociais. A intervenção da PTT baseou-se na realidade do grupo e da escola em questão. Nesta senda, foi dada preferência a reforços positivos em detrimento das punições, por forma a levar o aluno de uma motivação

extrínseca (quando a atividade ou a aprendizagem não são do interesse do aluno, nem lhe são prazenteiras. Para as realizar o aluno necessita de reforços ou de punição) para uma motivação intrínseca (quando a tarefa ou a aprendizagem constitui uma atividade prazenteira por si mesma. O aluno tem interesse nessa atividade, sendo recompensador realizá-la), ao longo de um contínuo motivacional (Deci & Ryan, 2000, 2002).

Tabela 1 - Plano de Ação/Estratégias pedagógico-didáticas

AGENTES	AÇÕES/ESTRATÉGIAS
PROFESSORES	**Início da aula** Fomentar a curiosidade (por ex, em vez de começar a aula com teoria, apresentar uma atividade prática). **Após os intervalos** Incitar ao momento do relaxamento/meditação com música serena. **Durante a aula** Variar as formas de trabalho. Individual, em pequeno grupo (máx. 4 elementos), em pares, em grande grupo. Apostar mais na pedagogia diferenciada (por ex, distribuir tarefas de grupo com grau de dificuldade de acordo com as capacidades dos elementos do grupo). Aplicar ainda mais feedback positivo. Fazer pequenos compromissos com os alunos. Usar o sininho para assinalar barulho excessivo. Usar o Caderno de Ocorrências (só em último recurso). Implementar tutores entre pares, em sala de aula e no recreio. Recorrer mais vezes á metodologia ativa e a aulas ao ar livre. Supervisionar os registos nas Grelhas de Comportamento (e outras, tais como: Ritmo de Trabalho, realização dos TPC) expostas na sala de aula.
ALUNOS	Comprometer-se com os professores. Criação de cartazes para colocar na sala de aula e na escola. Escrever a regra (pela positiva) que não cumpriu e explicar o motivo do não cumprimento, acrescentando sugestão de resolução (autorreflexão). Colaborar com a professora na elaboração de um plano de disciplina na sala de aula. Registar, no Caderno de Ocorrências, a sua atitude/comportamento inadequado, justificando. Respeitar os colegas tutores. Respeitar o Delegado e o subdelegado de turma. Saber ouvir o outro. Falar na sua vez, fazendo intervenções pertinentes. Não andar de pé, sem motivo aparente. Manter o seu lugar limpo e arrumado. Resolver as situações de conflito, entre pares, sem agressões físicas ou verbais. No final das aulas, fazer uma autoavaliação oral do seu comportamento com responsabilidade e consciência.
PAIS/EE	Agendar "Tempo de filho/a" e, nesta hora, dedicar-se inteiramente ao filho/a. Sugerir atividades em colaboração com a escola e dinamizá-las na turma do seu educando/a. Tomar conhecimento dos recados e das tarefas escolares do seu educando/a. Colaborar com o professor no sentido de realizar as tarefas propostas para realização em família. Fomentar o diálogo em família.

Fonte: Própria

Após auscultar os discentes, quer através do diálogo em grande grupo, quer através das composições escritas realizadas pelos alunos com guião, elaborou-se o **Plano de Ação/Estratégias pedagógico-didáticas** aqui apresentado.

A forma como o professor dá a aula e comunica com os alunos pode ser um incentivo à criação de atitudes de indisciplina na sala de aula, tal como referido na revisão bibliográfica (Wubbels & Levy, 1993; Gordon, 1998; Gil, 2016). Por exemplo, é mais difícil manter os alunos motivados e atentos com aulas demasiado expositivas do que com aulas mais ativas. Assim, uma das estratégias implementadas foi a oferta de tarefas mais ativas, que fomentassem a novidade, o inesperado, a variabilidade, por exemplo, em vez de explicar um conceito ou fenómeno, colocar os alunos a realizar uma experiência por forma a descobrirem e a tirarem conclusões.

Outra alteração realizada pela PTT teve a ver com o discurso para com os alunos. Ou seja, durante a exposição de um tema, tentava destacar a importância desse assunto para a utilidade na vida presente e futura. Durante a realização de uma tarefa, em vez de dar a resposta imediata ao aluno, solicitar mais esforço ou perguntar à turma para responder à questão que o aluno não sabe, a PTT dava pistas que ajudassem o aluno a pensar e/ou a associar aos conteúdos aprendidos, tendo-se verificado, com esta atitude, uma mudança bastante positiva em alguns alunos.

As atividades de silêncio com música serena, após os intervalos, permitiam parar com a comunicação agitada dos recreios, os contactos físicos exagerados, estabelecendo a calma, a tranquilidade e a confiança necessárias para o trabalho. No início, o grupo sentia-se tenso, inquieto, com pouca capacidade de parar para pensar, assim, os silêncios eram reduzidos e difíceis de serem atingidos, no entanto, o tempo e a prática permitiram alcançar essa competência.

O Caderno de Ocorrências foi um recurso vantajoso e que, ao longo do tempo, foi sendo desnecessário. A vantagem principal era pôr os alunos em autorreflexão, uma vez que eles tinham que escrever a atitude/comportamento desajustado, pela positiva (por exemplo, se perturbou a aula com ruídos durante a avaliação da leitura em voz alta, deveria escrever “Eu tenho o dever de respeitar as tarefas da turma.”), de seguida deveriam escrever uma justificação para terem tal comportamento e sugerir uma forma de resolução do mesmo.

A ideia do vigilante/tutor foi aplicada, inicialmente, a todos. Todos tinham a responsabilidade de ajudar o colega. Numa segunda fase, havia líderes (em sistema rotativo) para grupos pequenos. Desta forma, treinava-se a liderança, o diálogo e a responsabilidade pelos resultados.

A colaboração dos Pais/Encarregados de Educação, como se sabe, é essencial para o sucesso escolar dos alunos, pelo que também foram envolvidos neste estudo e no processo.

4.2. Análise das perceções dos alunos participantes no estudo

Tendo este estudo os alunos como foco de intervenção, achou-se por bem iniciar a análise e tratamento dos dados por este grupo de participantes. Assim, tentando compreender as perceções dos alunos, após diálogo explicando a finalidade da tarefa e reflexão sobre o tema, foi-lhes solicitado que compusessem um texto escrito, antes da aplicação do Plano de Ação/Estratégias. Para tal, fez-se a orientação do documento escrito com os seguintes parâmetros: identificação da indisciplina (o que é?); origem (como nasce a indisciplina?); consequências; ações de resolução (plano de estratégias). A análise de conteúdo descritiva das composições escritas pelos alunos apresenta-se nas **Tabelas 2, 3 e 4.**

Depois de implementado o Plano de Ação/Estratégias pedagógico-didáticas era importante saber a opinião dos alunos, como forma de autorregulação e avaliação das atividades realizadas durante os 2.º e 3.º períodos. Neste sentido, a perceção dos alunos foi recolhida através de um pequeno inquérito por questionário, cujos resultados apresentar-se-ão mais à frente.

4.2.1. Análise de Conteúdo das Composições escritas pelos alunos participantes.

Tabela 2 - Perceção dos alunos: "o que é a Indisciplina"

Categoria	Unidade de Registo
Identificação/ Conceito de Indisciplina	"Para mim a indisciplina é falta de respeito pelas pessoas que estão a cuidar de nós. A indisciplina também é a agressividade, o *bullying*, a desobediência, a má educação, a chantagem, a não catação de ordens, a não respeitação." (**ALUNO 1**) "Para mim a indisciplina é a falta de educação e a desobediência às ordens dadas pelos adultos." (**ALUNO 2**) "é falta de respeito pelos outros, falta de educação e agressões" (**ALUNO 3**). "é uma pessoa que não tem regras nenhumas, desobedece a toda a gente, tem coragem de bater a funcionários, a colegas, a professores, não tem disciplina nenhuma, ter falta de educação pela responsabilidade da família" (**ALUNO 4**). "é quando uma pessoa desobedece às ordens. Quando as pessoas fazem bullying às outras pessoas, quando um aluno sai do lugar ou da sala sem autorização, fala alto nas salas de aula e não respeita os professores" (**ALUNO 5**). "é ser agressivo de várias maneiras (agressões físicas a colegas, professores e funcionários), falar alto, gritar nas salas ou corredores, não aceitar ordens de trabalho" (**ALUNO 6**). "Eu acho que a disciplina é muito importante. Ser indisciplinado significa não respeitar as regras e não respeitar os professores, colegas ou funcionários" (**ALUNO 7**). "é algo que nós devemos evitar que aconteça em todas as ocasiões da nossa vida, porque para convivermos com os outros temos que respeitar regras e a indisciplina é não respeitar as regras de convivência." (**ALUNO 8**). "A indisciplina é um mau comportamento das pessoas, crianças, jovens e até mesmo adultos" (**ALUNO 9**).

	"é falta de educação onde muitas pessoas fazem *bullying* com colegas, gozar com colegas, agressividade verbal, ou luta. Jogar à bola nos corredores, gritar nas aulas ou nos corredores, não acatar ordens de trabalho, questionar a autoridade de um funcionário e não respeitar professores ou funcionários" (**ALUNO 10**). "a indisciplina é uma criança não ter educação e depois isso começa a ficar pior. Essas crianças não respeitam os pais, os colegas, os professores e os funcionários da escola" (**ALUNO 11**). "é uma forma de dizer que uma pessoa não tem educação. Então a indisciplina é agressões físicas, verbais, não acatar as ordens de trabalho e questionar as autoridades e muitos outros" (**ALUNOS 12**). "é fazer agressões, sair do lugar ou da sala sem autorização, não respeitar professores, funcionários nem ninguém, fazer *bullying* com colegas ou familiares, conversar paralelamente dentro da sala de aula, também chantagear os colegas, não acatar ordens de trabalho, gozar com colegas, professores, funcionários ou familiares, falar alto nas salas de aula, não chegar a horas às aulas (depois das 9:00 horas)" (**ALUNO 13**). "é gozar com colegas, funcionários e professores. Provocar agressões verbais (insultos, palavrões). Falar alto nas aulas, chantagear os colegas. É sair do lugar sem autorização e também conversar paralelamente (dentro da sala)" (**ALUNO 14**). "é a falta de educação e desobediência das crianças. Alguns exemplos são agressões físicas e verbais, chantagear colegas, sair do lugar ou da sala sem autorização, não respeitar os professores e os funcionários e questionar a autoridade do professor ou do funcionário" (**ALUNO 15**). "é desobediência, não acatar ordens, não obedecer a regras estipuladas. Também é uma pessoa arranjar conflitos com os colegas, professores e funcionários" (**ALUNO 16**). "é não cumprir as regras de comportamento (dentro e fora da sala), não saber estar no recreio (provoca confusões) e uma criança pensar que é o mais forte da escola, por isso, pode desrespeitar todas as pessoas" (**ALUNO 17**). "é quando uma pessoa desrespeita regras ou ordens estabelecidas por alguém, quando é agressiva fisicamente ou verbalmente, quando goza com outras pessoas, quando interrompe uma conversa sem pedir licença" (**ALUNO 18**). "é desrespeitar os colegas, professores e funcionários. É gozar com colegas, falar alto nas aulas, correr nos corredores, conversar paralelamente dentro da sala" (**ALUNO 19**). "é uma pessoa, desobediente, malcriada, mal-educada" (**ALUNO 20**).

Fonte: Própria

A **Tabela 2** reflete as opiniões dos alunos acerca do que é a indisciplina. Fazendo uma seleção por palavras e expressões, verifica-se o maior número de registos em expressões como *"falta de respeito"; "não respeitação"; "não respeita os professores, colegas e funcionários"; "não respeitam os pais"; "desrespeitar todas as pessoas"* (Alunos 1, 3, 5, 7, 10, 11, 12, 13, 15, 17 e 19), contabilizando **11 unidades de registo**. As expressões similares a *"agressividade"; "agressões"; "ser agressivo de várias maneiras"; "agressividade verbal ou luta"* (ALUNOS 1, 3, 6, 10, 12, 13, 14, 15, 18 e 20), com **10 unidades de registo**. Com **8 unidades de registo** surgem as expressões: *"bullying"; "chantagem"; "chantagear os colegas"* (ALUNOS 1, 5, 10, 13, 13, 14 e 15); *"má educação"; "falta de educação"; "não ter educação"; "mal-educada"; "malcriada"* (ALUNOS 1, 2, 3, 4, 10, 11, 15 e 20); e *"não acatar ordens"; "não aceitar ordens de trabalho"* (ALUNOS 1, 4, 6, 10, 12, 13, 16 e 18).

Com **6 unidades de registo** as expressões *"desobediência"; "desobedece a toda a gente"; "desobedece às ordens"; "desobediente"* (ALUNOS 1, 2, 4, 5, 15 e 16); e *"não ter*

regras nenhumas"; "não respeitar regras de convivência"; "não obedecer a regras estipuladas"; "não cumprir regras de comportamento" (ALUNOS 4, 7, 8, 16, 17 e 18). Com **5 unidades de registo** expressões como *"gozar com colegas"; "gozar com colegas, professores, funcionários e familiares" (*ALUNOS 10, 13, 14, 18 e 19); e *"falar alto na sala de aula"* (ALUNOS 5, 6, 13, 14 e 19). Com **4 unidades de registo** quando o *"aluno sai do lugar ou da sala sem autorização"* (ALUNOS 5, 13, 14 e 15). Com **3 unidades de registo**: *"questionar a autoridade de funcionários e professores"* (ALUNOS 10, 12 e 15); e *"conversar paralelamente durante uma aula"* (ALUNOS 13, 14 e 19).

Com **2 unidades de registo**: *"bater a funcionários, a colegas, a professores"* (ALUNOS 4 e 6); *"gritar nas salas ou corredores"* (ALUNOS 6 e 10); e *"jogar à bola e correr nos corredores"* (ALUNOS 10 e 19). Por fim, com **1 unidade de registo** as expressões: *"não tem disciplina nenhuma"* (ALUNO 4); *"falta de responsabilidade da família"* (ALUNO 4); *"mau comportamento das pessoas, crianças, jovens e adultos"* (ALUNO 9); *"não chegar a horas às aulas"* (ALUNO 13); *"arranjar conflitos com colegas, professores e funcionários"* (ALUNO 16); e *"interromper uma conversa sem pedir licença"* (ALUNO 18).

Em conclusão, todos os alunos desta turma têm perceção de atitudes e comportamentos inadequados, não legitimados pelos outros, aos quais associam a indisciplina. A perceção dos alunos vai ao encontro dos estudiosos (Estrela, 2002; Rego & Caldeira, 1988; Silva & Neves, 2004; Amado & Freire, 2009) mencionados no enquadramento teórico deste estudo, concluindo-se que os alunos estão conscientes dos seus atos, quer para com os adultos quer para com os seus pares, por isso a urgência em se implementar um Plano de Ação/Estratégias de intervenção nesta turma.

Tabela 3 - Perceção dos alunos: "origem da indisciplina"

Categoria	Unidade de Registo
Origem/ Causa	"A indisciplina é criada em casa pela falta de educação e de responsabilidade dos pais" (**ALUNO 1**). "É a violência que vem de pequeno e em adulto a pessoa fica agressiva. Eu tenho dificuldade em ser calmo com os colegas" (**ALUNO 2**). "Faço caretas aos meus colegas, porque acho que eles estão sempre a gozar-me, porque eu não sei tão bem a matéria" (**ALUNO 3**). "Eu tenho dificuldade em receber ordens, porque lá em casa quem manda sou eu" (**ALUNO 4**). "Muitas vezes, os alunos e pessoas adultas acham que os comportamentos da indisciplina, são os direitos dos cidadãos, mas é ao contrário. Um cidadão mostra que é bom cidadão se cumprir regras de saber-ser e saber-estar na escola e em sociedade." (**ALUNO 5**).

	"Depois do almoço há mais indisciplina, porque todos queremos ter mais tempo para brincar e, às vezes, as brincadeiras dão para torto." (**ALUNO 6**) "Sem respeitar as regras a pessoa não consegue crescer bem-educada, por isso porto-me bem na escola" (**ALUNO 7**). "Quando saio do lugar na sala sem pedir autorização, sei que é falta de cumprir regras, mas é mais forte do que eu porque são tantas horas sentado!" (**ALUNO 8**) "Há crianças que não têm educação nenhuma em casa, noutras situações devido ao mau ambiente familiar o que origina indisciplina" (**ALUNO 9**). "É a raiva que a criança traz dentro de si que gera a indisciplina" (**ALUNO 10**). "Essas pessoas, falta-lhes muita educação e é essa a doença da criança mal-educada" (**ALUNO 11**). "a culpa é dos pais. Se os filhos não sabem respeitar os pais, também não respeitam mais ninguém, nem sequer os professores." (**ALUNO 12**). "Eu até gosto da escola e dos assuntos e da professora, mas tenho muita energia para conseguir estar sentada muito tempo" (**ALUNO 13**). "eu falo com os colegas porque nem sempre percebo bem o que a professora diz, por isso fico aborrecido por estar a apanhar seca, ali, sentado e falo pro lado." (**ALUNO 14**). "a falta de respeito pelos outros, as discussões na sua família e a dificuldade na aprendizagem dentro da sala, originam indisciplina" (**ALUNO 15**). "a desmotivação pela escola, porque as matérias são chatas e termos de estar tantas horas sentados" (**ALUNO 16**). "A indisciplina acontece porque há desmotivação pela escola e pelos assuntos que querem que os alunos aprendam sempre a ouvir, sentados e quietos. (**ALUNO 17)** "a indisciplina é gerada por má educação da família ou das pessoas com quem convivem e também por conflitos constantes com outras pessoas. Por exemplo: quando visitamos um local onde existem regras para cumprir, devemos cumpri-las para não sermos indisciplinados" (**ALUNO 18**). "na sala converso muitas vezes com os colegas, porque a matéria não é muito interessante" (**ALUNO 19**). "é o desrespeito pelos outros, os conflitos constantes, a má aprendizagem, a falta de educação e o querer mandar em tudo e em todos" (**ALUNO 20**).

Fonte: Própria

Analisando a **Tabela 3**, pode-se inferir que os testemunhos de alguns alunos demonstram conhecimento de causa, o que é preocupante, principalmente aqueles em que se infere a possibilidade de serem vítimas de *bullying* e os que provavelmente vivem em constante guerrilha familiar. Uma análise mais pormenorizada permite verificar a existência de 7 unidades de registo em que os alunos aludem **a família** como ponto de origem da indisciplina: *"A indisciplina é criada em casa pela falta de educação e de responsabilidade dos pais"* (ALUNO 1); *"Eu tenho dificuldade em receber ordens, porque lá em casa quem manda sou eu"* (ALUNO 4); *"Há crianças que não têm educação nenhuma em casa, noutras situações devido ao mau ambiente familiar o que origina indisciplina"* (ALUNO 9); *"a culpa é dos pais. Se os filhos não sabem respeitar os pais, também não respeitam mais ninguém, nem sequer os professores."* (ALUNO 12); *"as discussões na sua família"* (ALUNO 15); *"a indisciplina é gerada por má educação da família ou das pessoas com quem convivem"* (ALUNO 18).

Também com 7 unidades de registo surge a **desmotivação pela escola** apontada, pelos alunos, como origem da indisciplina: *"Faço caretas aos meus colegas, porque acho que eles*

estão sempre a gozar-me, porque eu não sei tão bem a matéria" (ALUNO 3); *"eu falo com os colegas porque nem sempre percebo bem o que a professora diz, por isso fico aborrecido por estar a apanhar seca"* (ALUNO 14); *a dificuldade na aprendizagem dentro da sala, originam indisciplina"* (ALUNO 15); *"a desmotivação pela escola, porque as matérias são chatas"* (ALUNO 16); *"A indisciplina acontece porque há desmotivação pela escola e pelos assuntos que querem que os alunos aprendam"* (ALUNO 17); *"na sala converso muitas vezes com os colegas, porque a matéria não é muito interessante"* (ALUNO 19); *"a má aprendizagem" (*ALUNO 20).

Ainda a escola, desta vez, respeitante à **gestão da sala de aula**, contabilizando 5 unidades de registo, os alunos apontam como motivo para a origem da indisciplina: *"mas é mais forte do que eu porque são tantas horas sentado!"* (ALUNO 8); *"Eu até gosto da escola e dos assuntos e da professora, mas tenho muita energia para conseguir estar sentada muito tempo"* (ALUNO 13); *"por estar a apanhar seca, ali, sentado e falo pro lado"* (ALUNO 14); *"e termos de estar tantas horas sentados"* (ALUNO 16); *"sempre a ouvir, sentados e quietos"* (ALUNO 17).

Por fim, contabilizando 6 unidades de registo, os alunos apontam motivos de **ordem pessoal** para a origem da indisciplina: *"É a violência que vem de pequeno e em adulto a pessoa fica agressiva"* (ALUNO 2); *"Eu tenho dificuldade em receber ordens"* (ALUNO 4); *"Quando saio do lugar na sala sem pedir autorização, sei que é falta de cumprir regras, mas é mais forte do que eu"* (ALUNO 8); *"É a raiva que a criança traz dentro de si que gera a indisciplina"* (ALUNO 10); *"Essas pessoas, falta-lhes muita educação e é essa a doença da criança mal-educada"* (ALUNO 11); *"o querer mandar em tudo e em todos"* (ALUNO 20).

Em conclusão, a perceção dos alunos acerca da origem de comportamentos e atitudes indisciplinados relaciona-se com as vivências familiares, com a desmotivação pela escola, nomeadamente os programas curriculares e a gestão de sala de aula/o professor e com motivos de ordem pessoal. Como se viu no enquadramento teórico, apesar da não existência de consenso, vários autores apontam, precisamente, a organização escolar/institucional (Silva, 1999; Gomes *et al*., 2010); a gestão de sala de aula/desmotivação do professor (Lopes, 2013; Esteves, 1999; Carvalho, 2018; Estrela, 2015); o próprio aluno (Lopes, 2013; Estrela, 2002); a instituição familiar (Sampaio, 2015; Carvalho 2018; Marques & Sarmento, 2007).

Tabela 4 - Perceção dos alunos: "como resolver a indisciplina"

Categoria	Unidade de Registo
Ações de resolução/ Melhoria	"Para acabar com a indisciplina é preciso haver muito diálogo, estímulos positivos para levar os alunos a terem prazer pela escola e criar tutores que nos ajudem entre escola/família." **(ALUNO 1)**. "A indisciplina termina-se com muitos diálogos na escola e em casa. E também criando tutores que ajudem." **(ALUNO 2)**. "Temos de fazer um contrato de comportamento" **(ALUNO 3)**. "Temos de fazer mais vezes as reuniões para refletirmos" **(ALUNO 4)**. "Eu acho que todos temos de ser vigilantes uns dos outros" **(ALUNO 5)**. "Fazer um mapa de comportamento e dar um prémio a quem evolui mais durante 2 semanas" **(ALUNO 6)**. "Com a turma indisciplinada, a professora tem dificuldades em dar a matéria, por isso os colegas indisciplinados devem levar o recado na caderneta para os pais serem informados e colaborarem com a professora a dar educação em casa." **(ALUNO 7)**. "Para acabar com a indisciplina os pais têm de começar a estipular regras em casa, não é na escola, nem os professores que vão ensinar regras aos alunos, podem ajudar, mas educação é em casa. Também gostava de ter mais trabalhos de grupo." **(ALUNO 8)**. "Antes de fazermos uma tarefa devíamos de estar um minuto em silêncio, como no jogo de futebol" **(ALUNO 9)**. "Eu gostava de ter mais aulas ao ar livre" **(ALUNO 10)**. "Utilizar mais vezes os jogos para aprendermos a matéria" **(ALUNO 11)**. "Esperar com paciência pela sua vez na turma para falar" **(ALUNO 12)**. "Aprender mais a trabalhar em grupo: assim todos somos responsáveis" **(ALUNO 13)**. "Ajudar os alunos e colegas a serem amigos, a ouvir os seus problemas e a resolver com eles os seus problemas. Gostava de fazer trabalhos mais práticos nas aulas." **(ALUNO 14)**. "Enviar aos pais os registos de comportamento, para a família ajudar a resolver os problemas de indisciplina, ou para premiar o filho se ele merecer" **(ALUNO 15)**. "Em trabalho de grupo, fazermos um painel com as regras da sala e do recreio para não nos esquecermos das regras." **(ALUNO 16)**. "Discutir os comportamentos dos alunos em todo o espaço escolar, na sala de aula ou no recreio, uma vez por semana, até podia ser em aula ao ar livre, para ser diferente." **(ALUNO 17)**. "De vez em quando os alunos podiam escolher a matéria" **(ALUNO 18)**. "Com a colaboração da família, incentivar a amizade e o bom comportamento" **(ALUNO 19)**. "É falar mais das atitudes de cidadania e respeito pelos outros" **(ALUNO 20)**.

Fonte: Própria

A **Tabela 4** apresenta sugestões dos alunos de como resolver a indisciplina. Assim, evidencia-se com 7 unidades de registo o apelo a **mais aulas práticas**: *"ter mais trabalhos de grupo"* (ALUNO 8); *"aprender mais a trabalhar em grupo"* (ALUNO 13); *"em trabalho de grupo"* (ALUNO16); *"eu gostava de ter mais aulas ao ar livre"* (ALUNO 10); *"até podia ser em aula ao ar livre, para ser diferente"* (ALUNO 17); *"utilizar mais vezes os jogos para aprendermos a matéria"* (ALUNO 11); *"fazer trabalhos mais práticos nas aulas"* (ALUNO 14).

Com 6 unidades de registo os alunos elegem **o diálogo**, como forma de resolução dos problemas: *"haver muito diálogo"* (ALUNO 1); *"muitos diálogos na escola e em casa"* (ALUNO 2); *"temos de fazer mais vezes as reuniões para refletirmos"* (ALUNO 4); *"ajudar*

os alunos e colegas a serem amigos, a ouvir os seus problemas e a resolver com eles os seus problemas" (ALUNO 14); *"discutir os comportamentos dos alunos em todo o espaço escolar, na sala de aula ou no recreio, uma vez por semana"* (ALUNO 17) *"é falar mais das atitudes de cidadania e respeito pelos outros"* (ALUNO 20).

Com 4 unidades de registo, sugerem a **colaboração Escola/Família**, como uma ação para a resolução da indisciplina: *"os colegas indisciplinados devem levar o recado na caderneta, para os pais serem informados e colaborarem com a professora a dar educação em casa"* (ALUNO 7); *"para acabar com a indisciplina os pais têm de começar a estipular regras em casa, não é na escola, nem os professores que vão ensinar regras aos alunos, podem ajudar, mas educação é em casa"* (ALUNO 8) *"enviar aos pais os registos de comportamento, para a família ajudar a resolver os problemas de indisciplina, ou para premiar o filho se ele merecer"* (ALUNO 15); *"com a colaboração da família, incentivar a amizade e o bom comportamento"* (ALUNO 19).

Com 3 unidades de registo a criação de **tutores entre pares**: *"criar tutores que nos ajudem entre escola/família"* (ALUNO 1); *"criando tutores que ajudem"* (ALUNO 2); *"eu acho que todos temos de ser vigilantes uns dos outros"* (ALUNO 5).

Por fim, com 1 unidade de registo, **outras ações**: *"estímulos positivos para levar os alunos a terem prazer pela escola"* (ALUNO 1); *"temos de fazer um contrato de comportamento"* (ALUNO 3); *"fazer um mapa de comportamento e dar um prémio a quem evolui mais durante 2 semanas"* (ALUNO 6); *"antes de fazermos uma tarefa devíamos de estar um minuto em silêncio, como no jogo de futebol"* (ALUNO 9); *"esperar com paciência pela sua vez na turma para falar"* (ALUNO 12); *"fazermos um painel com as regras da sala e do recreio"* (ALUNO 16); *"de vez em quando os alunos podiam escolher a matéria"* (ALUNO 18).

Em conclusão, os alunos apresentaram sugestões pertinentes e que foram tidas em conta aquando da elaboração do Plano de Ação/Estratégias pedagógico-didáticas (cf. Cap.4, 4.1, Tabela 1).

4.2.2. Análise do Inquérito por questionário aos alunos

No final da intervenção foi pedido aos 20 alunos que respondessem a um pequeno inquérito por forma a avaliar a eficácia das estratégias implementadas em sala de aula, assim como compreender a perceção dos alunos no que respeita à importância dos

Pais/Encarregados de Educação na redução da indisciplina. Apresenta-se, de seguida, os resultados.

Tabela 5 - Perceção dos alunos "Eficácia das estratégias"

Assinala as ESTRATÉGIAS que poderão ter tido mais efeito na correção dos comportamentos indisciplinados?				
	Concordo Muito	**Concordo**	**Concordo pouco**	**Não sei**
Advertência oral, como ralhete da professora; chamada de atenção…	0	10	8	2
Chamar os Encarregados de Educação à Escola – aviso na caderneta...	0	9	9	2
Trabalhos escolares extra - feitos em casa	0	8	11	1
Escrita de regras escrever regras de saber-ser e saber-estar, na hora do intervalo ou em casa.	15	2	2	1
Ter uma atividade ativa, como aula ao ar livre, Expressões, Biblioteca, experiências…	19	1	0	0
O toque dos sinos para nos concentrarmos, assim como a música calma depois dos intervalos.	17	2	1	0
Entrar em fila e em silêncio para a sala de aula.	14	3	2	1
Ter colegas vigilantes/Tutores para ajudar nas tarefas e alertar nos comportamentos	16	2	2	0
As reuniões e os diálogos para os alunos refletirem sobre os seus comportamentos.	18	0	1	1

Fonte: Própria

O inquérito realizado aos 20 alunos participantes, após a intervenção em sala de aula do Plano de Ação/Estratégias pedagógico-didáticas evidenciou os resultados apresentados na Tabela 5 e que se passam a explicitar.

Os resultados demonstram que os alunos elegem como **estratégias que surtiram mais efeito na correção dos comportamentos indisciplinados**, por ordem decrescente: *ter uma atividade ativa, como aula ao ar livre, Expressões, Biblioteca, experiências…* (20 alunos Concordam Muito e Concordam); *as reuniões e os diálogos para os alunos refletirem sobre os seus comportamentos* (18 alunos Concordam Muito); *o toque dos sinos para nos concentrarmos, assim como a música calma depois dos intervalos* (19 alunos Concordam Muito e Concordam); *ter colegas vigilantes/Tutores para ajudar nas tarefas e alertar nos comportamentos* (18 alunos Concordam Muito e concordam); *escrita de regras escrever regras de saber-ser e saber-estar, na hora do intervalo ou em casa* (17 alunos Concordam Muito e Concordam); *entrar em fila e em silêncio para a sala de aula* (17 alunos Concordam Muito e Concordam);

As Ações/Estratégias menos eleitas pelos alunos como tendo sido as menos eficazes foram: *advertência oral, como ralhete da professora; chamada de atenção…* em que apenas 10 alunos, Concordam; *chamar os Encarregados de Educação à Escola – aviso na caderneta*... (9 alunos Concordam) e trabalhos escolares extra - feitos em casa (8 alunos Concordam). Curiosamente apenas 9 alunos elegem os recados na caderneta, como tendo menos efeito. Algumas questões encontradas nas notas de campo da investigadora merecem registo para reflexão: será que a reação dos Pais/Encarregados de Educação, após receberem o recado, não surtiram efeito no aluno? Será que os Pais/EE assinaram o recado, mas nem deram feedback ao aluno? Qual o motivo da sua falta de eficácia? Será por ter sido um recado negativo?

A investigadora corrobora com as respostas dos alunos. A observação participante e as notas de campo confirmam que, de facto, as estratégias que surtiram mais efeito foram as eleitas pelos alunos no inquérito por questionário e as menos eleitas também foram as que, embora tendo sido realizadas, surtiram menos efeito na melhoria dos comportamentos dos alunos.

Esta constatação justifica-se com estudos (Wubbels & Levy, 1993; Thomas Gordon, 1998; Carita & Fernandes, 2012), em que os investigadores sugerem que são mais eficazes estratégias centradas na comunicação interpessoal professor/aluno, centradas no respeito mútuo, na responsabilização e autonomia do aluno do que as que pretendem impor a disciplina à moda antiga, através de gritos e castigos negativos que contribuem para irritar ainda mais o aluno, para o envergonhar, para o afastar mais e mais da escola.

Tabela 6 - Perceção dos alunos "importância dos Pais/EE na redução da indisciplina"

Assinala a importância dos Pais/Encarregados de Educação na redução da indisciplina				
	Concordo muito	**Concordo**	**Concordo pouco**	**Não sei**
Pais que perguntam pelos assuntos dos filhos e participam nas atividades da escola	16	4	0	0
Pais que à frente da professora concordam com tudo, mas depois não ligam ao assunto em casa.	5	4	11	0
Pais que dão muitos miminhos aos filhos, mas pouca educação, porque deixam fazer tudo sem imporem regras.	5	4	11	0
Pais que, em casa, não discutem, não batem um no outro, nem batem nos filhos.	14	3	3	0
Pais que ensinam os filhos a ter regras, a serem responsáveis e a assumirem os seus erros.	17	2	1	0

Fonte: Própria

Ainda analisando as respostas ao inquérito por questionário aos alunos, após aplicação do Plano de Ação/Estratégias pedagógico-didáticas, os alunos avaliaram a importância dos Pais/Encarregados de Educação na redução da indisciplina.

Assim, verifica-se que os alunos identificam como contribuindo para a redução da indisciplina, os Pais/Encarregados de Educação que: *ensinam os filhos a ter regras, a serem responsáveis e a assumirem os seus erros* (19 alunos Concordam Muito e Concordam); *perguntam pelos assuntos dos filhos e participam nas atividades da escola* (20 alunos Concordam Muito e Concordam); *em casa, não discutem, não batem um no outro, nem batem nos filhos* (17 alunos Concordam Muito e Concordam).

Os alunos identificam como menos contribuindo para a redução da indisciplina, os Pais/Encarregados de Educação que: *à frente da professora concordam com tudo, mas depois não ligam ao assunto em casa* (9 Concordam Muito e Concordam); *dão muitos miminhos aos filhos, mas pouca educação, porque deixam fazer tudo sem imporem regras* (9 Concordam Muito e Concordam).

Repare-se que dos 20 alunos, apenas 9 concordam com estes pais permissivos. De acordo com as notas de campo da investigadora, como observadora participante, estes 9 alunos poderão ser os que costumam apresentar comportamentos perturbadores durante as aulas e maiores distúrbios nas horas dos intervalos.

4.2.2.1. Análise de Conteúdo do comentário dos alunos

O inquérito por questionário elaborado para os alunos participantes, terminou com a pergunta aberta "Como é que o Plano de Ação/Estratégias pedagógico-didáticas, por nós elaborado, te ajudou a melhorar o comportamento?". Todos os 20 alunos, com respostas sucintas ou mais alongadas, deram a sua opinião. Selecionando a diversificada informação contida nas respostas mais longas, optou-se por criar subcategorias, por forma a facilitar a leitura e interpretação das perceções dos inquiridos.

Tabela 7 - O Plano de Ação/Estratégias e a melhoria do comportamento

Categoria e subcategorias		**Unidades de Registo**	**Ur.**
Resultados (autorregulação)	**O Plano de Ação**	- ajudou-me imenso (**ALUNO 1**). - ajudou-me muito, mesmo (**ALUNO 2**). - ajudou-me a melhorar em tudo (**ALUNO 4**). - ajudou-me a cumprir com o meu dever de aluno (**ALUNO 5**). - ajudou-me a pensar e a ser melhor (**ALUNO 6**).	

		- ajudou-me a ser melhor aluno (**ALUNO 7**). - ajudou-me a respeitar os outros (**ALUNO 10**). - ajudou-me a ser melhor aluna (**ALUNO 13**). - foi bom para pensar (**ALUNO 16**). - ajudou-me a saber falar na minha vez, a ser paciente e não andar de pé durante as aulas, a respeitar mais os meus colegas e a professora (**ALUNO 17**). - Foi muito bom e ajudou-me muito a crescer (**ALUNO 18**). - ajudou-me muito em tudo (**ALUNO 20**).	**12**
	As estratégias	- O compromisso com a professora melhorou comportamento da turma. (**ALUNO 1**). - As estratégias que utilizamos, ajudaram-me a ter melhor comportamento (**ALUNO 2**). - Gostava de ouvir os sinos, porque acalmavam logo a barulheira (**ALUNO 2**). - Quando a professora mandava escrever regras, não gostava, mas ajudava-me a refletir e a pensar (**ALUNO 5**). - Com os cartazes de comportamento afixados na sala e na escola, voltei a acreditar que posso ter resultados escolares positivos (**ALUNO 7**). - Eu acho que a indisciplina mudou em algumas crianças para menos, depois de vermos o filme e de fazermos o plano de disciplina (**ALUNO 9**). - Desde que fazemos a reflexão da indisciplina, todos estamos melhores (**ALUNO 11**). - O que mais gostei foi dos momentos de conversa uns com os outros e com a professora (**ALUNO 18**).	**8**
	A gestão da sala de aula	- Achei interessante a ideia de sermos vigilantes ou tutores uns dos outros. Assim é mais fácil controlar a minha indisciplina (**ALUNO 12**). - Desde que a professora mostrou que acreditava que eu conseguia fazer as coisas, eu também comecei a conseguir trabalhar com mais atenção e sem palhaçadas (**ALUNO 14**). - Fazermos mais jogos com as matérias ajudou-me a compreender. melhor. Por isso, já não atiro tantas vezes os lápis para o chão (**ALUNO 15**). - Ter aulas ao ar livre mais vezes, quando tínhamos direito a prémio de bom comportamento (**ALUNO 16**). - Também adorei as atividades práticas (**ALUNO 18**). - Adorei trabalhar mais vezes em grupo, porque passa melhor o tempo na sala e porque me ajudou a saber respeitar a vez de falar (**ALUNO 19**).	**6**
	A família	- A minha mãe e o meu padrasto, hoje em dia, continuam-me a ensinar a ser bom cidadão (**ALUNO 3**). - Como os meus pais andam mais atentos, eu agora porto-me melhor. Eles, agora, até já vieram à escola ler uma história na turma. Fiquei muito contente (**ALUNO 8**).	**2**
	A disciplina	- Eu gosto de ser um aluno disciplinado e estudioso para conseguir o objetivo de ser um bom médico. (**ALUNO 1**). - Com a disciplina conseguimos ser bons alunos e focar o nosso tempo para coisas positivas (**ALUNO 3**). - Com disciplina, consegui conviver com mais colegas e conhecer melhor as pessoas (**ALUNO 9**).	**3**
		Total de Ur.	**30**

Fonte: Própria
Legenda: Ur. – Unidade de registo

Com resposta direta à pergunta, mais de metade da turma (12 Ur.) confirma que o **Plano de Ação** foi bastante positivo, como se transcreve:

> *"o plano ajudou-me a cumprir o meu dever de aluno"* (ALUNO 5).
>
> *"O Plano ajudou-me a pensar e a ser melhor"* (ALUNO 6).
>
> *"O plano ajudou-me a saber falar na minha vez, a ser paciente e não andar de pé durante as aulas, a respeitar mais os meus colegas e a professora" (Aluno 17).*
>
> *"O plano foi muito bom e ajudou-me muito a crescer"* (ALUNO 18).

Nas respostas percebe-se que os alunos (8 Ur.) ficaram com a perceção das **estratégias aplicadas**, tais como: compromisso com a professora; ouvir os sinos; escrever regras; cartazes com regras afixados; visualização de filmes; reflexão sobre a indisciplina; diálogo. Além desta perceção, **compreenderam** a finalidade e **avaliaram** a sua eficácia:

> "O compromisso com a professora melhorou muito o comportamento da turma" (ALUNO 1).
> "Gostava muito de ouvir os sinos, porque acalmavam a barulheira." (ALUNO 2).
>
> "Quando a professora mandava escrever regras, não gostava, mas ajudava-me a refletir e a pensar" (ALUNO 5).
>
> "Com os cartazes de comportamento afixados na sala e na escola, voltei a acreditar que posso ter resultados escolares positivos" (ALUNO 7).
>
> "Eu acho que a indisciplina mudou em algumas crianças para menos, depois de vermos o filme e de fazermos o plano de disciplina" (ALUNO 9).
>
> "Desde que fazemos a reflexão da indisciplina, todos estamos melhores" (ALUNO 11).
>
> "O que mais gostei foi dos momentos de conversa uns com os outros e com a professora" (ALUNO 18).

Outra subcategoria percetível nas respostas dos inquiridos respeita à gestão da sala de aula. Alguns discursos (6 Ur.) demonstraram apreciação pela inovação e/ou reforço em algumas técnicas e estratégias didáticas:

> "Achei interessante a ideia de sermos vigilantes ou tutores uns dos outros. Assim é mais fácil controlar a minha indisciplina" (ALUNO 12).
>
> "Desde que a professora mostrou que acreditava que eu conseguia fazer as coisas, eu também comecei a conseguir trabalhar com mais atenção e sem palhaçadas" (ALUNO 14).
>
> "Fazermos mais jogos com as matérias ajudou-me a compreender melhor. Por isso, já não atiro tantas vezes os lápis para o chão" (ALUNO 15).
>
> "…ter aulas ao ar livre mais vezes, quando tínhamos direito a prémio de bom comportamento" (ALUNO 16).
>
> "Também adorei as atividades práticas" (ALUNO 18)
>
> "Adorei trabalhar mais vezes em grupo, porque passa melhor o tempo na sala e porque me ajudou a saber respeitar a vez de falar" (ALUNO 19).

Por fim, **a família** (2 Ur.) e **a disciplina** (3 Ur.) encontrada nos discursos dos alunos, com observações que merecem registo:

> "eu gosto de ser um aluno disciplinado e estudioso para conseguir o objetivo de ser um bom médico" (ALUNO 1).
>
> "Com a disciplina conseguimos ser bons alunos e focar o nosso tempo para coisas positivas. A minha mãe e o meu padrasto, hoje em dia, continuam-me a ensinar a ser bom cidadão" (ALUNO 3)
>
> Como os meus pais andam mais atentos, eu agora porto-me melhor. Eles, agora, até já vieram à escola ler uma história na turma. Fiquei muito contente (ALUNO 8).
>
> "Com disciplina, consegui conviver com mais colegas e conhecer melhor as pessoas" (ALUNO 9).

Em síntese, pode-se inferir que o Plano de Ação/Estratégias pedagógico-didáticas, implementado, surtiu o efeito desejado. Os alunos participantes no estudo parecem demonstrar estar conscientes do plano que foi delineado em colaboração com a professora. No que respeita à gestão de sala de aula, perceberam quais as estratégias que foram introduzidas e quais as que foram reforçadas, compreenderam a colaboração parental no plano e aperceberam-se da mudança ocorrida, a nível geral, na turma.

4.3. Análise categorial das perceções dos professores

O inquérito aos professores foi realizado através do *Google Form*, como referido anteriormente, disponível *online*, contabilizando-se 30 respostas, ao fim de 60 dias.

4.3.1. Caracterização da Amostra: Professores

Tabela 8 - Caraterização dos Professores

Dados dos Professores (30)	**Sexo**		**Idade**		**Funções**		**Tempo de serviço**	
	Mas.	Fem.	36-40	3	PTT-1º	5	10-15	4
	4	27	41-45	5	PTT-2º	6	16-20	9
			46-50	9	PTT-3º	8	21-25	8
			51-55	3	PTT-4º	9	26-30	6
			56-60	5	PC	3	31-35	2
			>61	2			>36	4
Média	(13.3%)	(86.6%)		(48.6%)		100%		21.6%

Fonte: Própria

A Tabela evidencia que o grupo de respondentes é composta por 4 indivíduos do sexo masculino e 27 do sexo feminino, totalizando 31 inquiridos. Relativamente à idade verifica-

se que a maioria (19=63, 3%) dos docentes tem mais de 46 anos. A média de idade situa-se em 48,6% apontando uma classe docente a caminho do envelhecimento.

No que diz respeito às funções que exercem, verifica-se que a maioria dos inquiridos tem a função de professor/professora titular de turma (PTT), dos vários anos de escolaridade, sendo o 4º ano (9=30%), o que mais se destaca; 3 respondentes exercem a função de coadjuvação.

Pode-se afirmar que os professores inquiridos têm uma longa experiência de exercício de funções, perfazendo a média de 21,6% anos de serviço.

4.3.2. Perceções sobre a indisciplina na sala de aula

As perceções dos professores, a partir de agora apenas nomeados como PTT, sobre as atitudes e comportamentos de indisciplina mais frequentes nas turmas, estão agrupadas na Tabela seguinte, por número de ocorrências, isto é, o número de vezes que os docentes nomearam as situações.

Tabela 9 - Perceções dos Professores "conceito de indisciplina"

			PTT
Categoria	**Subcategoria**		**N. de oc. %**
Conceito(s) de indisciplina	**Pessoal**	Dificuldades de estarem sentados e mau posicionamento nas cadeiras.	20 (16.3%)
		Reduzido tempo de atenção: deixar cair propositadamente objetos escolares (lápis, afia, borracha...) para saírem do lugar distrair-se com colegas ou outras coisas perturbando o desenrolar da aula.	10 (8.1%)
		Falta de respeito pelos pares: agressividade física, verbal e psicológica, não ouvir os pares nas intervenções orais.	22 (18.0%)
	Pedagógicas	Individualismo: Desacatos em trabalho colaborativo; intolerância à diversidade do grupo.	17 (13.9%)
		Intervenções orais perturbadoras; Palhaçadas, não falar na sua vez; conversas paralelas.	23 (18.8%)
	Social em grupo/pares com adultos	Comportamentos de oposição e confrontos: teimosia, intolerância à contrariedade e questionar regras.	25 (20.4%)
		Quando alguém entra na sala de aula, ou se a prof sai da sala por momentos, acaba a concentração e o silêncio e... tudo fala e anda de pé.	6 (4.9%)
		Total de ocorrências	122 (100.0%)

Fonte: Própria
Legenda: oc. Ocorrências; **%** Percentagem; **PTT** – Professor Titular de Turma

Conforme se pode verificar, pela leitura dos dados da Tabela, o maior número de ocorrências, na categoria sobre as perceções de indisciplina dos professores, situa-se nas respostas pessoais do aluno ao funcionamento das "normas". A este propósito um dos docentes inquiridos referiu:

> *"É impressionante, os alunos falam muito alto e ao mesmo tempo que os outros colegas*", além disso, têm *"dificuldades de estarem sentados; não conseguem ter mais de 5 minutos de atenção; deitam objetos escolares como lápis, afia, borracha... de propósito para irem apanhar, e passar tempo, enquanto explicamos a matéria"* (PTT20).

Na subcategoria **questões pedagógicas**, no que respeita à interação com os pares, verificam-se comportamentos com características próprias e baseados nos valores individualistas, como *"sair fora do seu lugar; participação inadequada na aula, em especial nos trabalhos de grupo, muitas vezes não aceitando as opiniões uns dos outros*" (PTT17), ou seja, comportamentos que têm a ver com o próprio aluno, estando os docentes inquiridos conscientes de que *"todos os grupos têm líderes, mas os alunos não sabem conversar sobre a matéria da aula, muitos consideram que os outros estão a gozar, então recusam-se a participar*" (PTT6).

Por fim, na subcategoria relacional, ou seja, **social em grupo/pares com adultos**, muitos alunos não têm um comportamento conformista ou passivo perante uma ordem. Daí que este item tenha contado 25 ocorrências. A título de exemplo a PTT23 mencionou que *"a tentativa de afronta e de desrespeito ao adulto ou a ofensa aos colegas, muitas vezes para chamar a atenção (porque não a têm por parte da família) ou porque também são os exemplos que trazem de casa."*

Importa relembrar que existe sempre algo incitando um comportamento indisciplinado, ou seja,

> "Reconhecendo que toda a infracção à regra e à norma da escola é indisciplina, consideramos, com esta distinção ainda, que nem toda a indisciplina é violenta. Por outro lado, a não criminalização da generalidade dos comportamentos desviantes, mesmo que comportem alguma violência, permite ter em conta a pluralidade dos seus factores (que não serão só psicológicos ou sociais), e a diversidade de funções e de sentidos que se lhes pode atribuir; permite, também, pôr em causa a própria escola, tal como ela se organiza e se prepara para responder aos desafios que a sua população infanto-juvenil actualmente lhe coloca" (Amado & Freire, 2014, pp.3-4)

Triangulando a perceção dos professores com a dos alunos, no que respeita à identificação da indisciplina, conclui-se que ambos têm as mesmas perceções, embora diferentes interpretações, o que é normal, tendo em conta o olhar de adulto/professor e o de criança/aluno e, ainda, tendo em conta, os contextos e vivências familiares diferenciados de ambos os grupos inquiridos.

Em conclusão, a resposta dos alunos, as suas atitudes e comportamentos são estratégias para lidar com o contexto escolar, por sua vez o seu olhar difere da visão do professor sobre o conceito de indisciplina (Estrela, 2002; Carita & Fernandes, 2012; Amado, 2001).

4.3.3. Estratégias utilizadas nas várias situações de indisciplina

Tabela 10 - Estratégias aplicadas

			PTT
Categoria	**Sub categoria**	ESTRATÉGIAS	**utilizadas**
			N. de oc. e %
Estratégias aplicadas	**Punitivas**	Dar pontos no início da aula e descontá-los conforme o comportamento menos ajustado.	8 (6.5%)
		Registo dos comportamentos numa tabela exposta na sala de aula.	30 (24.5%)
		Ser firme, e impor as regras da sala de aula desde o primeiro dia.	20 (16.3%)
		Quando é uma atitude/comportamento muito grave, redigir uma participação disciplinar.	28 (22.9%)
		Penalização retirando a hora do recreio, ou parte dele.	27 (22.1%)
	Positivas/Reflexivas	Fazer Assembleia de Turma; debates…	15 (12.2%)
		Escrita de regras de comportamento, pela positiva.	6 (4.9%)
		Premiar os alunos com bom comportamento	12 (9.8%)
		Em conversa privada, diálogo para tentar perceber quais são as causas as atitudes inadequadas.	18 (14.7%)
		Reforço positivo, assertivo e constante com recurso a leituras (histórias alusivas à temática).	11 (9.0%)
		Recurso à criação de ambientes calmos.	10 (8.1%)
	Colaborativas	Enviar recados na caderneta escolar; reunião presencial com os encarregados de educação.	30 (24.5%)
		Fomentar o respeito, diálogo e a responsabilidade em grupo ou a pares, desenvolvendo o conceito de cidadania.	25 (20.4%)
		Fomentar a criação das próprias regras necessárias à gestão das atitudes e comportamentos adequados.	18 (14.7%)
		Reforçar/lembrar que o comportamento também é registado na avaliação final.	29 (23.7%)
		Total de ocorrências	122 (100.0%)

Fonte: Própria
Legenda: oc. Ocorrências; **%** Percentagem; **PTT** – Professor Titular de Turma

No que diz respeito às estratégias utilizadas nas várias situações de indisciplina, explicitas na Tabela, como categoria **"Estratégias aplicadas",** verifica-se que a subcategoria **"Colaborativas"** tem percentagens mais altas, nomeadamente *"enviar recados na caderneta escolar; reunião presencial com os encarregados de educação"* (30 oc.); e *"reforçar/lembrar que o comportamento também é registado na avaliação final"* (29 oc.).

Também se encontram valores altos na subcategoria **"Punitivas"**, a saber: "*registo dos comportamentos numa tabela exposta na sala de aula"* (30 oc.); *"Quando é uma atitude/comportamento muito grave, redigir uma participação"* (28 oc.); *"Penalização retirando a hora do recreio, ou parte dele"* (27 oc.); *"Ser firme, e impor as regras da sala de aula desde o primeiro dia"* (20 oc.); e, em último lugar, *"Dar pontos no início da aula e descontá-los conforme o comportamento menos ajustado"* (8 oc.).

Por fim, na subcategoria de estratégias **Positivas/Reflexivas**, observam-se os valores mais elevados: *"Em conversa privada, diálogo para tentar perceber quais são as causas as atitudes inadequadas"* (18 oc.); *"Fazer Assembleia de Turma; debates…" (15 oc.); e "Premiar os alunos com bom comportamento"* (12 oc.).

Nesta subcategoria estratégias Positivas/Reflexivas, verifica-se com menos ocorrências: *"Reforço positivo, assertivo e constante com recurso a leituras (histórias alusivas à temática)"* (11 oc.); *"Recurso à criação de ambientes calmos"* (10 oc.) e, por fim, *"Escrita de regras de comportamento, pela positiva"* (6 oc.). A título de exemplo, alguns testemunhos:

> "Eu costumo por os alunos a resolver o assunto. Os intervenientes na ocorrência reúnem e tentam chegar a um consenso. Se conseguirem está o assunto resolvido, se não conseguirem avanço eu com a consequência" (PTT1)

> "Utilizo várias estratégias: diálogo com os alunos, envolvimento dos referidos alunos na gestão das tarefas e disciplina, uso de histórias e dramatização das mesmas, uso do reforço positivo e talvez mais importante, tentar perceber quais são as causas para essas atitudes comportamentais" (PTT12)

> "Recorro sempre ao diálogo em primeiro lugar para tentar perceber a origem da situação de indisciplina; tentar arranjar forma de pôr os alunos a "calçar os sapatos dos outros" e, quando não é suficiente, os alunos ficam uma parte do intervalo a copiar regras (positivas), como por exemplo: Na nossa turma somos todos educados" (PTT26).

Como se pode verificar, várias das estratégias aqui mencionadas pelos professores são também mencionadas, sem querer servir de receita, por estudiosos nesta temática (Carita & Fernandes, 2012; Gil, 2016; Curwin & Mendler, 2001; Estrela, 2007).

Descritas as estratégias que os professores mais utilizam na sua prática pedagógica, importa averiguar quais destas estratégias têm sido mais eficazes no combate e/ou prevenção

da indisciplina em contexto de sala de aula. Apresenta-se, assim a Tabela seguinte com a avaliação que os mesmos docentes fizeram relativamente à eficácia das estratégias aplicadas.

4.3.4. Eficácia das estratégias utilizadas nas várias situações de indisciplina

Tabela 11 - Eficácia das Estratégias Aplicadas

			PTT	
Categoria	**Sub categoria**	ESTRATÉGIAS	**utilizadas**	**EFICÁCIA**
			N. de oc. e %	**N. de oc. e %**
Estratégias aplicadas	Punitivas	Dar pontos no início da aula e descontá-los conforme o comportamento menos ajustado.	8 (6.5%)	4 1,6%
		Registo dos comportamentos numa tabela exposta na sala de aula.	30 (24.5%)	12 5%
		Ser firme, e impor as regras da sala de aula desde o primeiro dia.	20 (16.3%)	8 3,2%
		Quando é uma atitude/comportamento muito grave, redigir uma participação disciplinar	28 (22.9%)	14 5,8%
		Penalização retirando a hora do recreio, ou parte dele.	27 (22.1%)	11 4,5%
	Positivas/Reflexivas	Fazer Assembleia de Turma; debates…	15 (12.2%)	15 6,0%
		Escrita de regras de comportamento, pela positiva.	6 (4.9%)	6 2,4%
		Premiar os alunos com bom comportamento	12 (9.8%)	16 6,5%
		Em conversa privada, diálogo para tentar perceber quais são as causas as atitudes inadequadas.	18 (14.7%)	31 12,6%
		Reforço positivo, assertivo e constante com recurso a leituras (histórias alusivas à temática).	11 (9.0%)	11 4,5%
		Recurso à criação de ambientes calmos.	10 (8.1%)	10 4,0%
	Colaborativas	Enviar recados na caderneta escolar; reunião presencial com os encarregados de educação.	30 (24.5%)	30 12,2%
		Fomentar o respeito, diálogo e a responsabilidade em grupo ou a pares, desenvolvendo o conceito de cidadania.	25 (20.4%)	31 12,6%
		Fomentar a criação das próprias regras necessárias à gestão das atitudes e comportamentos adequados.	18 (14.7%)	18 7,3%
		Reforçar/lembrar que o comportamento também é registado na avaliação final.	29 (23.7%)	29 11,8%
		Total de ocorrências	122 (100.0%)	246 100.0%

Fonte: Própria
Legenda: oc. Ocorrências; **%** Percentagem; **PTT** – Professor Titular de Turma

Analisando esta Tabela, ainda na categoria **Estratégias Aplicadas**, com as mesmas subcategorias (**Punitivas**; **Positivas/Reflexivas**; **Colaborativas**) avaliadas quanto à sua "EFICÁCIA".

Assim, na subcategoria **Estratégias Punitivas**, verifica-se que os docentes consideram ter maior eficácia: *"Quando é uma atitude/comportamento muito grave, redigir uma participação"* (14 oc.); e *"Registo dos comportamentos numa tabela exposta na sala de aula"* (12 oc.). Nestas duas estratégias, comparando com a coluna das estratégias utilizadas pelos docentes, verifica-se que o número de ocorrências baixou significativamente (na primeira de 28 para 14 oc., e na segunda de 30 para 12 oc.), sendo evidente que, a maioria dos professores inquiridos aplica estas duas estratégias, mas apenas cerca de metade consegue resultados positivos. Aliás, comparando, nesta subcategoria, as 5 estratégias aplicadas, observa-se que todas baixaram o número de ocorrências, no que respeita à eficácia das mesmas, talvez porque:

> *"os alunos esquecem-se facilmente do que lhes é dito e só pensam nos testes como momentos de avaliação. Quanto às cadernetas e às tabelas de registo, muitas das vezes não têm os efeitos desejados, pois muito dos pais estão coniventes com as atitudes dos seus educandos e estes apercebem-se disso e não ligam"* (PTT15).

Na subcategoria **Estratégias Positivas/Reflexivas**, com maior número de ocorrências: *"Em conversa privada, diálogo para tentar perceber quais são as causas as atitudes inadequadas"* (31 oc.); e *"Premiar os alunos com bom comportamento"* (16 oc.). estas duas estratégias ressaltam não só por serem as que contabilizam maior número de ocorrências, mas por este não coincidir com o mesmo número de estratégias aplicadas, significando que os professores, apesar de não terem mencionado estas duas estratégias, também as costumam utilizar e com eficácia. Nesta subcategoria, composta por 6 estratégias, o número de ocorrências nas restantes 4 estratégias utilizadas é coincidente com a sua eficácia, talvez porque, como afirma um dos inquiridos,

> *"dependendo da situação em si, se tudo for feito de forma a que o aluno/a reflita, acho que todas as estratégias têm tido eficácia. Depende sempre da criança e da gravidade da situação, mas sou da opinião que é para fazer de tudo para que haja uma maior consciência e reflexão dos atos"* (PTT28).

Por fim, na subcategoria **Estratégias Colaborativas**, com maior número de ocorrências surge *"Fomentar o respeito, diálogo e a responsabilidade em grupo ou a pares, desenvolvendo o conceito de cidadania"* (31 oc.). Repare-se que esta estratégia apresenta maior número de ocorrências na coluna "eficácia" do que na "utilizadas", podendo-se inferir que a totalidade dos professores inquiridos, embora não a mencionasse, utiliza a estratégia,

avaliando-a como eficaz na prevenção da indisciplina. As restantes 3 estratégias desta subcategoria foram avaliadas como eficazes, pela totalidade dos professores que as utilizam.

Comparando as estratégias utilizadas e as que se revelaram com mais eficácia, conclui-se que as categorizadas como Colaborativas e Positivas/Reflexivas foram as que obtiveram avaliação mais elevada. Esta constatação vai de encontro ao que alguns estudos já evidenciaram (Amado, 2000; Gordon, 1998; Gil, 2016). De acordo com estes autores, os modelos de gestão de sala de aula centrados na comunicação interpessoal professor/aluno e, se possível, família, têm vantagem em relação aos modelos de imposição de disciplina à moda antiga com recurso aos gritos, dar ordens, imposição de autoridade. Como refere um dos docentes inquiridos

> "É sempre eficaz a conversa frequente com os alunos reforçando as regras do saber-ser e saber-estar numa sala de aula. Reforçar sempre diariamente as regras do saber estar. Em reunião com os encarregados de educação é solicitado aos pais a sua intervenção junto dos seus educandos e, muito importante, convém ir dando f*eedback* positivo aos pais durante o ano letivo, para que o aluno sinta que o professor é um aliado ao seu bem-estar e que não envia recados apenas quando há comportamentos indisciplinados" (PTT19).

O testemunho deste docente vai ao encontro dos estudos referidos acima. Como foi referido no enquadramento teórico deste estudo (cf 1.2.1. cap.1), não existem receitas para criação de ambientes de aprendizagem eficazes, embora alguns autores arrisquem no desenvolvimento de modelos de gestão em sala de aula,

> "Todas as estratégias, no seu global, são necessárias e eficazes, para se obter um ambiente calmo e propício a uma boa aprendizagem. Importa é que o professor seja firme, saiba ser líder, cativando o respeito dos alunos. A pedagogia do afeto pode ser milagrosa, neste sentido. Uma relação de compromisso entre professor e alunos pode ser a forma mais eficaz de prevenção da indisciplina em sala de aula" (PTT16).

Acima de tudo importa que o professor desenvolva o seu autoconhecimento no que respeita à sua forma de comunicar e de se relacionar com os alunos por forma a prevenir e saber agir perante atitudes perturbadoras (Wubbels & Levy, 1993; Curwin & Mendler, 2001). Como testemunha um dos docentes inquiridos:

> "se todos os professores dessem aulas com o coração e mostrassem a cada aluno que acreditam nas suas capacidades (mesmo que sejam as capacidades "fora do currículo"). Honestamente, não tenho dúvida alguma de que bastaria o Amor e toda a gente acreditar nos alunos para eles corresponderem a essas expectativas. Mas sim, sou uma sonhadora. E há dias em que remar contra a maré é realmente difícil..." (PTT13).

O certo é que estudos realizados (8 estudos-caso, dos quais 5 no 1.º ciclo) através do Projeto Gerlindes, demonstraram que:

> "o clima relacional das escolas (as relações de proximidade e de afectos, bem como as relações de colaboração e de apoio entre os professores e entre estes e os órgãos de gestão) está intimamente associado a uma menor incidência de indisciplina na escola e na sala de aula" (Amado & Freire, 2014, p. 15).

4.3.5. Fatores que mais contribuem para a indisciplina

Tabela 12 - Perceção dos professores sobre fatores de indisciplina de ordem…

	…. Pedagógica		… Familiar		…pessoal do(a) aluno(a)		…institucional formal		…institucional informal		…pessoal do professor		…social e política		---Outros	
8 Muito Importa	1	3%	13	42%	4	13%	2	6%	0	0%	0	0%	2	6%	9	29%
7	3	10%	5	16%	6	19%	2	6%	2	6%	4	13%	5	16%	4	13%
6	3	10%	2	6%	7	23%	5	16%	5	16%	3	10%	6	19%	0	0%
5	4	13%	0	0%	5	16%	4	13%	9	29%	5	16%	2	6%	2	6%
4 Importante	6	19%	1	3%	2	6%	7	23%	6	19%	2	6%	6	19%	1	3%
3	7	23%	2	6%	0	0%	7	23%	6	19%	6	19%	2	6%	1	3%
2	5	16%	4	13%	6	19%	2	6%	3	10%	5	16%	6	19%	0	0%
1 Pouco Importa	2	6%	4	13%	1	3%	2	6%	0	0%	6	19%	2	6%	14	45%
	31		31		31		31		31		31		31		31	

Fonte: própria

Inquiridos os 31 docentes acerca dos fatores que contribuem para a indisciplina em sala de aula, foi pedido que ordenassem, por ordem decrescente, de 1 a 8 (em que 8 = Muito Importante e 1 = Pouco Importante) "**quais os fatores que considera serem os que mais contribuem para as situações de indisciplina**".

Recolhidos e contabilizados os dados na Tabela acima, verifica-se que foram numerados de 6 a 8 (**Muito Importante**): os fatores de ordem familiar (20 professores), seguidos dos fatores de ordem pessoal do aluno (17 professores) e, por fim, os fatores de ordem social e política (13 professores). Por sua vez, numerados de 3 a 5 (**Importante**), surgem os fatores: de ordem institucional informal (21 professores), seguidos pelos de ordem institucional formal (18 professores), os de ordem pedagógica (17 professores), e os de ordem pessoal do professor (13 professores). Numerados de 1 a 2 (**Pouco Importante**) destacam-se outros fatores (14 professores), sendo de realçar, também, os fatores de ordem pessoal do professor (11 professores).

A leitura destes dados permite concluir que os docentes atribuem a indisciplina em sala de aula a fatores alheios à sua pessoa como professor, ou seja, a primeira perceção dos docentes é que a indisciplina em sala de aula existe por motivos familiares, do próprio aluno, sociais e políticos. A seguir apontam fatores institucionais e, só depois os pedagógicos e os de ordem pessoal do professor. Infere-se que as representações dos docentes podem ser determinantes na sua ação pedagógica.

Amado e Freire (2014), de facto menciona fatores que poderão despoletar comportamentos menos adequados passíveis de serem identificados como indisciplina: 1) fatores inerentes ao indivíduo, em que este poderá ter um historial pessoal, escolar ou familiar atribulado, cheio de insucessos e frustrações; 2) fatores de ordem familiar, associados a disfuncionamentos familiares ou erros nas práticas educativas no seio das famílias; 3) fatores de ordem social e política, com destaque para a inclusão e/ou exclusão social; 4) fatores de ordem pedagógica e escolar, abrangendo formação de turmas, programas curriculares, clima escolar, gestão de sala de aula. É na gestão da sala de aula que o professor exerce a sua influência, o seu estilo, a sua liderança, a sua competência. É aqui que os alunos reconhecem a autoridade e o respeito pelo professor (idem, 2014).

4.3.6. Envolvimento Parental na melhoria da indisciplina

Tabela 13 - Perceção dos professores "envolvimento parental" e melhoria da indisciplina

Categorias	**Subcategorias**	**PTT**	
		Oc.	**%**
Categoria 1. FAMÍLIA E ALUNO	Ter mais tempo para os filhos, dialogar mais.	10	4,7%
	Dar mais atenção aos filhos, educando-os melhor.	18	8,4%
	Ensinar valores aos filhos, ensinar a respeitar.	11	5,1%
	Ausência de autoridade por parte da família.	13	6,0%
	Criação de rotinas, em casa, e responsabilização.	15	7,0%
	Pais serem um exemplo positivo para os filhos.	12	5,6%
	Implementar regras claras em família.	9	4,2%
Categoria 2. FAMÍLIA E ESCOLA/PROFESSOR	Trabalho colaborativo para melhorar a indisciplina e os resultados escolares.	15	7,0%
	Valorizar a escola e ensinar a respeitar os professores	22	10,2%
	Papel dos pais mais ativo na vida escolar, sem serem convocados/convidados.	20	9,3%
	Confiar mais no desempenho do professor na educação do filho.	18	8,4%
	Confiar nas capacidades e desempenho do seu educando, enquanto aluno.	17	7,9%
	Mostrar ao educando a colaboração com o professor e a sua atuação em conformidade.	19	8,8%
	Relação escola/família mais estreita, mutuamente mais confiante.	16	7,4%
	Total	215	100%

Fonte: Própria
Legenda: oc. Ocorrências; **%** Percentagem; **PTT** – Professor Titular de Turma

Através da análise categorial, os dados desta Tabela explicitam a perceção dos professores no que respeita ao **envolvimento parental na melhoria da indisciplina na escola**. Assim, no discurso dos 31 inquiridos, recolheram-se 215 ocorrências que foram distribuídas por 2 categorias: Categoria 1. Família e Aluno; Categoria 2. Família e Escola/Professor.

Verifica-se que, na Categoria 1. **Família e Aluno**, o maior número de ocorrências incide em *"dar mais atenção aos filhos, educando-os melhor"* (18 oc.), seguida de *"criação de rotinas, em casa, e responsabilização"* (15 oc.) e *"ausência de autoridade por parte da família"* (13 oc.). A este propósito, um dos testemunhos recolhidos:

> "Cada vez mais se verifica ausência de autoridade por parte da família. Os pais criaram um novo conceito educacional no qual os filhos são vistos como "amigos", onde se perde o conceito de adulto responsável e orientador e por vezes até repressor quando necessário. O encarregado de educação passa de adulto passivo e permissivo" inversão de papeis" no qual a criança aparece como o elemento dominante e chave daquela família onde tudo gira à sua volta e ela domina. Daí cada vez mais, vermos casos graves de indisciplina, já na educação pré-escolar. A escola aparece em segundo plano para a família, daí o fraco empenho e apoio escolar quer no campo de orientação quer no acompanhamento. Hoje são os ATL que substituem a família, só falta terem o papel de amas e deitá-los e alimentá-los. A desculpa é sempre a mesma não têm tempo, o trabalho ou a vida que levam não lhes permitem fazerem o acompanhamento correto dos filhos" (PTT 14).

É um facto que os Pais/Encarregados de Educação vivem com menos tempo para os educandos. Nos dias de hoje, são cada vez mais as crianças que, após as atividades letivas, são entregues às salas de estudo e ATL até à hora em que os pais os podem ir buscar. É sabido que muitos dos comportamentos desviantes e antissociais são consequência de vivências familiares, provavelmente porque:

> "alguns disfuncionamentos familiares marcam desde cedo e de forma indelével a sua história de vida (…) verificam-se muitos erros nas práticas educativas quotidianas das famílias, tais como fraca coesão e ausência de comunicação entre os seus membros (justificada, por vezes, com a falta de tempo), estilos inadequados de autoridade e de socialização parental (autoritários, permissivos ou negligentes), ausência de supervisão das actividades escolares, etc., e que terão reflexos na vida dos crianças, permitindo-lhes que cresçam sem normas nem orientação ética (Dishion & McMahon, 1998, cit por Amado & Freire 2014, p. 5).

Avançando com a análise da Tabela, Categoria 2. **Família e Escola/Professor**, os professores inquiridos elegem como mais importante para combater a indisciplina, a família: *"valorizar a escola e ensinar a respeitar os professores"* (22 oc.), seguida de *"papel dos pais mais ativo na vida escolar, sem serem convocados/convidados"* (20 oc.) e *"mostrar ao educando a colaboração com o professor e a sua atuação em conformidade"* (19 oc.). Com menor número de ocorrências surgem, por ordem decrescente: *"confiar mais no desempenho do professor na educação do filho"* (18 oc.); *"confiar nas capacidades e desempenho do seu educando, enquanto aluno"* (17 oc.); *"relação escola/família mais estreita, mutuamente*

mais confiante" (16 oc.) e, por fim, "*trabalho colaborativo para melhorar a indisciplina e os resultados escolares"* (15 oc.).

Estas subcategorias demonstram a preocupação dos docentes com a imagem da escola atual. Observa-se que os professores se sentem desrespeitados e desamparados da colaboração familiar na importante caminhada do percurso escolar das crianças.

De acordo com Marques, 2012 (cit por Siqueira, 2017 p. 25)

> "ninguém nasce mal-educado ou bem-educado, mas podem adquirir comportamentos indisciplinados na forma como é educada, a educação que recebe durante seu processo de formação, sejam em seu convívio familiar ou na sala de aula, pois, estamos ensinando o que nos referencia. Apesar da família e a escola terem funções em comum, a família exerce um peso maior na formação do indivíduo, os laços são mais fortes. Portanto, é na família que as crianças têm o primeiro contato com as regras."

Sim, educação de valores é na família, de facto. No entanto, mais importante do que encontrar culpados e vítimas é encontrar um equilíbrio entre os fatores e, articulando escola, família, sociedade, política, professores e alunos, encontrar soluções em interação "entre os diferentes níveis de contexto em que participam os protagonistas das relações pedagógicas, designadamente, os alunos, permitirá compreender as influências diretas e indiretas desses contextos nas suas vidas" (Bronfenbrenner, 1988; Freire, 2001; Amado & Freire, 2013, cit. por Tavares, 2018, p. 14).

4.4. Análise do inquérito por questionário aos Pais/Encarregados de Educação

Procurando que o processo de recolha dos dados do inquérito por questionário aos Pais/Encarregados de Educação (P/EE) fosse o menos demorado possível, optou-se por uma recolha direta e pessoal, durante uma reunião marcada para informar os mesmos acerca do estudo em causa. Responderam ao questionário 17 Pais/EE, a quem lhes foi explicado, na altura da entrega dos inquéritos, o carácter da investigação e o anonimato dos mesmos.

Considerando que, para alguns inquiridos, o processo do preenchimento dos questionários pudesse ser confrangedor e ambíguo, optou-se por fazer leitura das instruções, o esclarecimento de dúvidas e, em alguns casos, ajudou-se o inquirido. Os respondentes gastaram um tempo médio de 7 minutos para responder ao instrumento da recolha dos dados.

4.4.1. Caracterização da Amostra: Pais/Encarregados de Educação

Tabela 14 - Caracterização dos Pais/Encarregados de Educação

Sexo		Faixa etária		Profissão		H. Académicas	
Masculino	2	20-25 anos	0	Desempregado	2	1º CEB	0
Feminino	15	26-30 anos	3	Emp. de limpeza	4	2º CEB	3
		31-35 anos	5	Emp. de balcão	5	3º CEB	6
		36-40 anos	7	Emp. de escritório	4	Secundário	7
		41-45 anos	2	Gestor Atendimento	2	Bacharel	1

Fonte: Própria

Como se pode observar pelos dados da Tabela, o sexo feminino (15) é o universo maior dos Pais/Encarregados de Educação (P/EE) presentes. Importa recordar que 3 P/EE não estiveram presentes na reunião e posteriormente também não devolveram o inquérito preenchido. A faixa etária com maior representação é a de 36-40 anos com 7 elementos, seguida de 31-35 anos com 5 pessoas, 26-30 anos com 3 indivíduos, 41-45 anos com 2 sujeitos e, por fim dos 20 a 25 anos sem representação. No que diz respeito à profissão quase todos estão no setor da prestação de serviços, excetuando 2 desempregados. Assim, existem 5 empregados de balcão, 4 empregados de limpeza e 4 empregados de escritório e 2 gestores de atendimento. Estas profissões sugerem uma remuneração, quer na média, quer um pouco acima do salário mínimo nacional (Calado, 2019). Por fim, as habilitações literárias representadas: 7 pessoas com o ensino secundário; 6 com o 3º Ciclo do Ensino Básico (CEB); 3 com o 2º CEB e 1 com bacharelato.

4.4.2. Análise da Participação dos Pais/EE em atividades da escola

Tabela 15 - Participação em atividades da escola

Frequência de Participação				Atividades Participadas		
Sempre	5	29%		Festas	15	23%
Muitas vezes	3	18%		Reuniões	17	26%
Algumas vezes	6	35%		Dias atendimento	5	8%
Raramente	3	18%		Fins de períodos	13	20%
Nunca	0	0%		Outras	5	8%

Fonte: Própria

Relativamente à prática dos 17 Pais/EE **participarem nas atividades da escola** do(a) seu(sua) filho(a), observa-se que a classificação "Algumas vezes" é a que reúne mais

ocorrências, (6 oc.). A seguir surge "Sempre" (5 oc.), "Muitas vezes" e "Raramente" aparecem com 3 ocorrências cada e, por fim, "Nunca", sem dados numéricos.

No que diz respeito às atividades participadas, importa lembrar que, como esta questão era de escolha múltipla, a soma das ocorrências ultrapassa o número de respondentes. Neste sentido, as *"reuniões"* (17 oc.) e as *"festas"* (15 oc.) foram as atividades mais selecionadas. Em terceiro lugar situa-se *"fins de períodos"* (13 oc.), e, por fim, *"dias de atendimento"* com a mesma pontuação de *"outra"* (5 oc.).

4.4.3. Análise da interação diária entre Pais e filhos: diálogo e ajuda no TPC

Tabela 16 - Interação diária entre Pais/filhos e ajuda no TPC

	Diálogo diário		**Ajuda nos TPC**	
Sempre	13	76,0%	7	41%
Muitas vezes	4	24%	2	12%
Algumas vezes	0	0%	4	24%
Raramente	0	0%	5	29%
Nunca	0	0%	0	0%

Fonte: Própria

Quando questionados acerca da **interação diária com a criança**, em forma de diálogo sobre o seu dia a dia escolar, a maioria afirma "Sempre" (13 oc.) seguida de "Muitas vezes" (4 oc.). As restantes opções (Algumas vezes, Raramente e Nunca) não foram selecionadas.

Nesta sequência, pretendeu-se saber sobre a ajuda dos Pais/EE na realização dos TPC (Trabalhos para Casa). Os dados da mesma Tabela evidenciam que a maioria dos respondentes ajuda "Sempre" (7 oc.), seguida de "Raramente" (5 oc.), "Algumas vezes" (4 oc.), "Muitas vezes" (2 oc.) e "Nunca" (0 oc.).

Esta situação pode sugerir que os Pais/EE como adultos sentem que é fundamental o acompanhamento dos filhos na criação de hábitos de trabalho, na consolidação da matéria escolar, no esclarecimento de dúvidas ou até na aprendizagem autónoma do estudo, tendo em conta as exigências atuais (Custódio, 2016).

Especificando que tipo e que recursos o aluno dispõe para a realização dos TPC, recolheram-se os dados seguintes.

4.4.3.1. Análise dos apoios e recursos na realização do TPC

Tabela 17 - Apoios e recursos na realização do TPC

Tipos apoio TPC			Recursos de apoio TPC		
Mandar estudar, fazer TPC	11	20%	Acesso à internet	13	24%
Verificar se estudou/Fez TPC	11	20%	Local próprio para estudar	9	17%
Tirar dúvidas	13	24%	Explicações	10	19%
Mostrar utilidade das matérias	10	19%	Livros, dicionários…	15	28%
Sugerir o uso de dicionários, enciclopédias, internet…	9	17%	Outra	7	13%

Fonte: Própria

Em relação a "**Tipos de apoio**" na realização do TPC, os Pais/EE elegem *"tirar dúvidas"* (13 oc.), seguindo-se com o mesmo número de ocorrências *"mandar estudar, fazer TPC"* e *"verificar se estudou/fez TPC"* (11 oc.). Por fim, *"mostrar utilidade das matérias"* (10 oc.) e *"sugerir o uso de dicionários, enciclopédias, internet…"* (9 oc.).

No que respeita a "**Recursos de apoio**" na realização do TPC, observa-se: *"livros, dicionários…"* (15 oc.); *"acesso à internet"* (13 oc.); *"explicações"* (10 oc.); e *"local próprio para estudar"* (9 oc.)

4.4.4. Análise da perceção dos Pais/EE: comportamento da criança em casa e na escola

Tabela 18 - Comportamento da criança

	Comportamento na escola		Comportamento em casa	
Muito bom	3	18%	4	24%
Bom	5	29%	7	41%
Suficiente	6	35%	5	29%
Insuficiente	3	18%	1	6%
Fraco	0	0%	0	0%

Fonte: Própria

Continuando a questionar os Pais/EE sobre os seus educandos, pretendeu-se compreender qual a perceção deles no que respeita ao **comportamento na escola**. Por ordem decrescente, 6 P/EE avaliaram de Suficiente; 5 de Bom; 3 de Muito Bom e, também 3, de Insuficiente. Relativamente ao **comportamento em casa**: 7 avaliaram de Bom; 5 de Suficiente; 4 de Muito Bom; e 1 de Insuficiente.

Comparativamente, observando as percentagens das respostas recolhidas, ressalta melhor comportamento em casa do que na escola.

De salientar que, na escola, a criança está num contexto entre pares, num grande grupo, enquanto em casa, está num contexto entre adultos ou possivelmente com mais uma ou duas crianças se tiver irmãos. Relembra-se que esta é a perceção dos Pais/EE, os mesmos que aparecem na escola não por iniciativa, mas quando são chamados/solicitados para atividades e reuniões.

4.4.5. Análise da perceção dos Pais/EE: conhecimento das normas/estratégias na sala e apoio ao professor

Tabela 19 - Conhecimento das normas e apoio ao professor

Conhecimento das normas/estratégias na sala			Apoio às críticas construtivas da Profª		
Conheço todas	10	59%	Sempre	13	76%
Conheço quase todas	4	24%	Quase sempre	2	12%
Conheço algumas	3	18%	Às vezes	2	12%
Desconheço	0	0%	Indiferente	0	0%

Fonte: Própria

Quando inquiridos acerca do **conhecimento das normas/estratégias aplicadas em contexto de sala de aula**, os inquiridos responderam: Conheço todas (10 P/EE); Conheço quase todas (4 P/EE); Conheço algumas (3 P/EE). Estas respostas demonstram que todos estão relativamente inteirados acerca deste assunto.

No que respeita à questão se **apoiam as críticas construtivas da professora** para com o seu educando, as respostas foram as seguintes: Sempre (13 P/EE); Quase sempre (2 P/EE); Às vezes (2 P/EE). A maioria dos Pais/EE demonstra apoiar as decisões/críticas construtivas para com os alunos, ou seja, demonstra confiar na professora.

Em triangulação, esta constatação opõe-se aos dados dos professores inquiridos, em que "confiar mais no desempenho do professor na educação do filho", foi uma das subcategorias mais encontradas (18 oc.). No entanto, convém recordar que estas respostas respeitam aos Pais/EE dos alunos da turma participante no estudo.

4.5. Análise dos resultados escolares dos alunos envolvidos

Como já referido, este estudo pretende contribuir para a prevenção da indisciplina e para o sucesso educativo. Assim, importa analisar os resultados escolares dos alunos participantes, antes, durante e no final da aplicação do Plano de Ação/Estratégias pedagógico didáticas.

Tabela 20 - Avaliação final dos alunos no 3.º ano

RESULTADOS OBTIDOS NO FINAL 2017/18 – 3ºANO					
Nível	IN	SF	BO	MB	Total de alunos
Disciplina	3ºP	3ºP	3ºP	3ºP	3ºP
Português	2	5	10	3	20
Matemática	1	9	9	1	20
Estudo do Meio	0	7	9	4	20
Expr. Artísticas e Físico Motoras	0	1	13	6	20
Apoio ao Estudo	0	6	8	6	20
Total	3	28	49	20	
OBS: Alunos não avaliados: 0 (zero) Legenda: IN – Insuficiente; SF – Suficiente; BO – Bom; MB – Muito Bom Expr. – Expressões (Dramática, Música, Plástica e Educação Física)					

Fonte: PCT da turma participante, ano letivo 2017/18

Os 20 alunos participantes no estudo, em 2017/2018, terminaram o 3.º ano de escolaridade, com os resultados apresentados na Tabela aqui apresentada. Como se verifica, no total das disciplinas contabilizou-se: 3 níveis negativos (Insuficiente - IN) e 97 níveis positivos, sendo, 28 nível Suficiente (SF); 49 nível Bom (BO) e 20 nível Muito Bom (MB).

Estes resultados permitem concluir a existência de alunos (pelo menos, 2 na disciplina de Português e 1 na disciplina de Matemática) que transitaram ao 4.º ano de escolaridade sem terem conseguido atingir as Metas Curriculares de Português (Buescu *et al*., 2015) e as Metas Curriculares de Matemática (Bivar, *et al*., 2013).

Em consequência, estes alunos necessitarão de intervenção reforçada durante o 4.º ano, provavelmente em todas as disciplinas, tendo em conta a transversalidade da Língua Materna, pois se o aluno apresenta dificuldades acentuadas na leitura e compreensão de textos, mais dificuldade encontrará na apreensão dos conteúdos de qualquer disciplina, como afirmam investigadores conceituados (Martins, 2012; Sá, 2012; Neves & Sá, 2005).

Tabela 21 - Avaliação trimestral dos alunos participantes durante o 4.º ano

RESULTADOS OBTIDOS durante 2018/19 – 4ºANO															
Nível	**IN**			**SF**			**BO**			**MB**			**Total alunos**		
Disciplina	**1ºP**	**2ºP**	**3ºP**	**1ºP**	**2ºP**	**3ºP**	**1ºP**	**2ºP**	**3ºP**	**1ºP**	**2ºP**	**3ºP**	**1ºP**	**2ºP**	**3ºP**
Português	**3**	**1**	**0**	**4**	**6**	**4**	**11**	**10**	**11**	**2**	**3**	**5**	**20**	**20**	**20**
Matemática	**2**	**0**	**0**	**7**	**7**	**7**	**10**	**10**	**9**	**1**	**3**	**4**	**20**	**20**	**20**
Estudo do Meio	**0**	**0**	**0**	**6**	**5**	**2**	**12**	**12**	**11**	**2**	**3**	**7**	**20**	**20**	**20**
Expr. Art. e Físico Mot.	**0**	**0**	**0**	**13**	**3**	**2**	**7**	**17**	**13**	**0**	**0**	**5**	**20**	**20**	**20**
Apoio ao Estudo	**0**	**0**	**0**	**8**	**6**	**4**	**10**	**8**	**8**	**2**	**6**	**8**	**20**	**20**	**20**
Total	**5**	**1**	**0**	**38**	**27**	**19**	**50**	**57**	**52**	**7**	**15**	**29**			

OBS: Alunos não avaliados – 0 (zero)
Legenda:
IN – Insuficiente; **SF** – Suficiente; **BO** – Bom; **MB** – Muito Bom
Expr. Art. e Físico Mot. – Expressões Artísticas e Físico Motoras (Dramática, Musica, Plástica e Educação Física)

Fonte: PCT da turma participante, ano letivo 2018/19

A Tabela com os **resultados da avaliação dos alunos durante o 4.º ano de escolaridade**, evidencia que, no **1.º trimestre**, existiam 5 níveis negativos (IN) no total das disciplinas, dos quais, 3 na disciplina de Português e 2 na de Matemática; e 94 níveis positivos, sendo 37 nível SF; 50 nível BO; 7 nível MB. Comparativamente aos resultados obtidos no final do 3.º ano de escolaridade, estes demonstram que não existiu melhoria de resultados, porque de 3 níveis negativos, passou a 5 e de 97 níveis positivos passou a 94. Repare-se que a qualidade do sucesso também diminuiu em comparação com o último período de 2017/18: de 28 níveis SF na transição do 3.º para o 4.º ano, para 37 níveis SF no 1.º período do 4.º ano; de 49 níveis BO no 3.º ano, para 50 níveis BO, no 1.º período do 4.º ano; e de 20 níveis MB na transição do 3.º para o 4.º ano, para apenas 7 níveis MB no 1.º período do 4.º ano. Claramente, estes resultados evidenciam uma turma com alunos a necessitarem de intervenção e reflexão, tendo em conta a disparidade de resultados em tão poucos meses.

Observando os resultados dos restantes períodos letivos, ressalta uma melhoria. Assim, no 2.º trimestre letivo, regista-se apenas 1 nível negativo (na disciplina de Português) e um total de 99 níveis positivos, dos quais, 27 níveis SF, 57 níveis BO e 15 níveis MB. Estes resultados, mais próximos dos obtidos no final do 3.º ano de escolaridade, ainda poderão ser melhorados, no que respeita à qualidade do sucesso escolar. Repare-se que no 3.º ano existiam um total de 49 níveis BO e 20 MB e, neste 2.º período, apenas existem 15 níveis máximos de MB.

Impõe-se relembrar que o Plano de Ação/Estratégias pedagógico-didáticas no âmbito deste estudo iniciou a sua implementação neste 2.º trimestre letivo, decorrendo até ao final do ano escolar.

Analisando, agora, os resultados escolares dos alunos participantes no estudo, no final do 4.º ano de escolaridade, ou seja, concluída a implementação do Plano de Ação/Estratégias pedagógico-didáticas, apresentam-se os seguintes resultados, distribuídos no total das disciplinas: zero níveis negativos e 100 níveis positivos, sendo, 19 níveis SF; 52 níveis BO e 29 níveis MB. Observe-se que a qualidade do sucesso aumentou significativamente, quer em relação ao final do 3.º ano, quer em relação aos outros dois trimestres letivos.

Estes dados permitem concluir que os alunos melhoraram os resultados escolares, inferindo-se, assim, que o Plano de Ação/Estratégias pedagógico-didáticas poderá ter tido influência neste sucesso educativo. Em triangulação, os próprios envolvidos atestaram terem melhorado não só ao nível do comportamento e atitudes, mas também ao nível das aprendizagens, como se recorda:

> "O Plano ajudou-me a ser melhor aluna" (ALUNO 13).
> "O plano ajudou-me a ser melhor aluno. Com os cartazes de comportamento afixados na sala e na escola, voltei a acreditar que posso ter resultados escolares positivos" (ALUNO 7).
> "Com a disciplina conseguimos ser bons alunos e focar o nosso tempo para coisas positivas" (ALUNO 3).

Em consonância, investigadores na temática (Pocinho *et al*., 2018; Njoroge & Nyabuto, 2014; Pakarinen et al., 2014; Gonçalves, 2009; Paiva & Lourenço, 2009), como explicitado na revisão teórica deste estudo, associam indisciplina a resultados escolares mais baixos. A título de exemplo, retomando o estado da arte, Correia (2014), apesar de não generalizar, diz que não é só um aluno com atitudes disruptivas que apresenta resultados escolares baixos, pois um aluno com dificuldades de aprendizagem também pode assumir atitudes menos aceites em contexto escolar como forma de chamar a atenção ou, até de camuflar a sua falha perante os conteúdos em estudo, sendo esta ideia também corroborada por Peixoto (2010) e, ainda, Senos e Diniz, (1998). Aliás, voltando ao testemunho dos alunos, alguns confirmam isso mesmo (cf. Tabela 3):

> *"Faço caretas aos meus colegas, porque acho que eles estão sempre a gozar-me, porque eu não sei tão bem a matéria"* (ALUNO 3).
> *"eu falo com os colegas porque nem sempre percebo bem o que a professora diz, por isso fico aborrecido por estar a apanhar seca, ali, sentado e falo pro lado"* (ALUNO 14).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como instituição basilar na formação de cidadãos, a escola privilegia-se como sendo local de formação, ensino, educação e informação, devendo estar sintonizada a par da evolução global e, consequentemente, das questões sociais, culturais e pessoais dos atuais alunos. Por isso é tão importante o professor adotar uma gestão de sala de aula tendo como ponto de partida o conhecimento que tem dos seus alunos, por forma a conseguir captar a sua atenção para os conteúdos, nem sempre adequados às realidades de cada um, motivando-os e, desta forma, prevenindo momentos potenciadores de indisciplina em sala de aula. O aluno precisa de sentir que é estimado pelo professor, independentemente se é indisciplinado ou não, por isso importa que o professor conheça bem a história de cada aluno, para a criação de um clima de confiança mútua (Teixeira, 1995), e tente perceber o que está por detrás de determinado comportamento, seja de timidez, de agressividade, de desconfiança, de agradabilidade.

Contudo, vários constrangimentos surgem como entrave ao bom ambiente em sala de aula e a um clima favorável à aprendizagem significativa. A escola de hoje não se encontra preparada para receber os alunos do século XXI, tão diferentes dos de há umas décadas (Lemos 2017). São os programas curriculares, que muitos especialistas no assunto apontam como desadequados em relação à faixa etária dos alunos (APM, 2012; APIEM, 2012); as condições logísticas das escolas, em que as salas de aula pequenas não comportam elevado número de alunos, não permitindo os docentes circularem à vontade, tropeçando nas mochilas, nem liberdade de gestão para trabalhos de grupo; os parcos e desatualizados recursos, tendo em conta alunos que nasceram na era digital, ainda inúmeras escolas sem equipamento desta índole, entre outros entraves.

Além dos constrangimentos de ordem logística, ainda poderão ser considerados os de ordem relacional como bloqueadores ao bom funcionamento da sala de aula. Estes, talvez mais complexos do que os anteriores, também comprometem a aprendizagem e o sucesso educativo, além de comprometerem, ainda, o desempenho do profissional docente. Os alunos do século XXI, perante um sistema de ensino que não se adapta aos novos valores, saberes, culturas, gostos, sentindo-se excluídos, incompreendidos, desagradados adotam comportamentos e atitudes não aceites em contexto escolar, sendo caracterizados como indisciplinados (Carvalho, 2014; Renca, 2008; Amado, 2001).

Na resolução de fatores relacionais, seja entre pares, seja entre docente e aluno, o professor tem um papel fundamental: o “de exercer o papel de mediador do saber e de

instigar o aluno a enxergar os conceitos abordados em aula com relação ao seu contexto" (Moraes & Bedin, 2017, p. 115); o de saber ser líder, promovendo a empatia e a compreensão, entre todos os que se encontram na sala de aula, ensinando, assim, cada um a assumir as suas responsabilidades (Wubbels & Levy, 1993); o professor deve saber usar a escuta ativa e promover o diálogo entre ambas as partes (Gordon, 1998).

Acredita-se que todos os docentes, no exercício das suas funções, se empenham com dignidade na procura de soluções e aplicação de estratégias para conseguirem gerir a sala de aula de forma a que a aprendizagem aconteça num ambiente de respeito mútuo. Nesta crença, surgiu a escolha do tema deste estudo "A (in)disciplina na sala de aula", numa derradeira tentativa de conseguir, em colaboração com a família dos alunos, reduzir episódios de indisciplina e, consequentemente melhorar os resultados escolares de 20 alunos do 4.º ano do 1.º CEB, a frequentar uma escola, situada em Gondomar, distrito do Porto, durante o ano letivo 2018/19.

Os resultados do estudo empírico

Com o trabalho desenvolvido em contexto de sala de aula e com a colaboração da família dos alunos, realizou-se este estudo, sendo necessário tecer algumas considerações finais em torno dos resultados apurados. Recorde-se, então a pergunta de partida (Quivy & Campenhoudt, 2018), que serviu de orientação durante todo o processo investigativo:

- De que modo a aplicação focalizada de estratégias de ensino e aprendizagem, no âmbito da gestão de sala de aula, em interligação com a família, contribui para a prevenção da indisciplina e o sucesso educativo, no 1º CEB?

Sendo o objeto de estudo específico e limitado a uma turma, optou-se pela abordagem qualitativa e descritiva, tendo em conta os dados recolhidos através de técnicas diversificadas, visando aprofundar o conhecimento do assunto em estudo (Lüdke & André, 1986; Yin, 1984). Considera-se estudo de caso, por ser um estudo aprofundado e particularizado, no seu contexto natural (Bogdan & Biklen, 2013; Coutinho, 2013), ou seja, os alunos do 4.º ano da turma participante, pretendendo-se compreender um fenómeno (idem), a saber, o que gera atitudes de indisciplina nestes alunos e, consequentemente, baixo rendimento escolar.

Procurando encontrar resposta para a pergunta de partida e cumprir os objetivos delineados para aprofundar a compreensão do objeto de estudo, pretendeu-se analisar diferentes pontos de vista, além dos da investigadora participante registados em notas de campo. Assim, para a recolha de dados foram aplicados inquéritos por questionário: 17 aos

pais dos alunos participantes no estudo, cujas respostas foram recolhidas presencialmente; 31, a professores, através do *Google forms* e 20, aos alunos participantes. Estes ainda realizaram composições escritas acerca da temática, cujos dados também foram recolhidos e trabalhados. As pautas de avaliação trimestral dos alunos foram outro recurso importante para averiguar a evolução dos resultados escolares.

Em colaboração com os alunos, através do diálogo reflexivo e das composições escritas individualmente, a professora/investigadora elaborou o Plano de Ação/Estratégias pedagógico-didáticas (cf. Cap. 4, 4.1.), colocado em prática durante os dois últimos trimestres letivos do 4.ºano de escolaridade dos alunos participantes. De ressalvar que não foram só os alunos a mudar atitudes e comportamentos. A PTT durante todo o processo reflexivo também passou por uma mudança, nomeadamente na forma comunicativa e na maneira como se direcionava aos alunos, mostrando uma posição de mais liderança, mas de forma empática, captando o respeito de todos.

Um dos importantes recursos para este estudo reporta-se às composições escritas pelos alunos (cf. Cap.4, 4.2.), em que foi pedido que definissem o que é a indisciplina, como é que ela é originada e como pode ser resolvida. Fragmentado o discurso dos alunos em unidades de registo, para facilitar e objetivar a análise, fez-se a divisão categorial, o que permitiu uma análise por partes. Assim, na categoria "Identificação da indisciplina" (cf. Cap. 4, 4.2.1., Tabela 2) concluiu-se que os alunos têm perceção do que é a indisciplina, manifestando consciência dos seus atos, ora para com adultos, ora para com pares e, até, para com o espaço, quando resolviam destruir algo, "só porque sim". Estes discursos dos alunos foram facilitadores para que a investigadora encontrasse resposta ao objetivo específico em que era pedida a identificação de atitudes e comportamentos considerados de indisciplina na sala de aula. Concluiu-se, então, que, estando os alunos conscientes dos seus atos, a urgência do Plano de Ação/Estratégias pedagógico-didáticas impunha-se cada vez mais.

Categorizada como origem da indisciplina, a seguinte análise aos textos escritos pelos alunos também foi uma importante fonte de recolha de dados (cf. Cap. 4, 4.2.1., Tabela 3). Assim se concluiu que os alunos mantêm uma ideia clara e de acordo com alguns autores que têm investigado esta temática. Os discentes percecionam o foco originário da indisciplina nas vivências familiares (Sampaio, 2015; Carvalho 2018; Marques & Sarmento, 2007); no próprio aluno (Lopes, 2013; Estrela, 2002); na gestão de sala de aula/ professor (Lopes, 2013; Esteves, 1999; Carvalho, 2018; Estrela, 2015); e na escola e programas escolares (Silva, 1999; Gomes *et al*., 2010; APM, 2012; SPIEM, 2012).

Por fim, na categoria ações de resolução (cf. Cap. 4, 4.2.1., Tabela 4), os alunos apresentaram sugestões pertinentes que foram um excelente contributo para a elaboração do Plano de Ação/Estratégias pedagógico didáticas. O facto de se ter elaborado este plano em colaboração imprimiu mais responsabilidade aos alunos e contribuiu para que todos fizessem um esforço no seu cumprimento. Talvez, por isso, tivesse resultado tão positivamente.

O inquérito por questionário aplicado aos professores (cf. Cap. 4, 4.3.), como referido, através do *Google forms*, no que respeita à identificação da indisciplina (cf. Cap. 4., 4.3.2.) concluiu-se que a perceção dos professores se aproxima bastante da dos alunos, embora cada um com diferentes interpretações (Estrela, 2002; Carita & Fernandes, 2012; Amado, 2001).

Em relação às estratégias utilizadas nas várias situações de indisciplina e quais as mais eficazes na prevenção da indisciplina (cf. Cap. 4., 4.3.4.), concluiu-se como mais eficazes as categorizadas como Colaborativas, Positivas/Reflexivas. Mais uma vez, os dados tratados nesta investigação confirmam o que outros autores (Amado, 2000; Gordon, 1998; Gil, 2016) já concluíram nos seus estudos. Ou seja, os modelos de imposição de disciplina com recurso a penalizações negativas, castigos, gritos, ordens com histeria, autoridade sem empatia são perda de tempo. Em contrapartida, há ganho significativo nos modelos centrados na comunicação interpessoal professor/aluno, na empatia e respeito mútuos e, numa inteligente gestão da sala de aula.

A resposta dos professores relativamente aos fatores que contribuem para a indisciplina (cf. Cap. 4. 4.3.5.), permite concluir que os professores inquiridos se demitem da responsabilidade da indisciplina em sala de aula, atribuindo-a a motivos familiares; do próprio aluno; fatores sociais e políticos; fatores institucionais e, só por último, surgem os fatores de ordem pessoal do professor e os pedagógicos. No entanto, recorde-se que vários autores defendem o professor como sendo a chave primordial para o combate e a prevenção da indisciplina (Aires, 2009; Perrenoud, 2000; Lopes, 2006). Recorrendo a diversificadas estratégias o professor deve promover aulas por forma a envolver os alunos no processo de ensino e aprendizagem e, desta forma, prevenir a indisciplina e contribuir para que os seus alunos melhorem os resultados escolares.

Por fim, pretendeu-se saber a perceção dos professores no que respeita ao envolvimento parental na melhoria da indisciplina na escola (cf. Cap. 4., 4.3.6.). Concluiu-se que os docentes manifestaram desrespeito e desamparo por parte da instituição familiar. No entanto, urge que estes mesmos professores não ergam muros à entrada dos pais na escola e que, em vez disso, promovam atividades motivadoras apelando à colaboração dos pais, numa

articulação saudável, entre escola, família e alunos (Bronfenbrenner, 1988; Freire, 2001; Amado & Freire, 2013, Tavares, 2018).

Como intervenientes no processo de modelagem dos comportamentos, os pais também foram inquiridos (cf. Cap. 4., 4.4.). concluiu-se que a participação dos Pais/EE desta turma na escola é significativa, mas a maioria, está mais presente nas atividades para a qual é solicitado, como as reuniões e festas. Esta constatação vai de encontro ao referido acima, a escola deve chamar os pais, caso contrário eles, ou por demissão, ou por desleixo, não aparecem no contexto educativo dos seus educandos. No que respeita à interação diária com os educandos (cf. Cap. 4., 4.4.3), recorde-se, alunos participantes no estudo, concluiu-se que a maioria dialoga diariamente com a sua criança e ajuda nos estudos fora da escola, sendo que o tipo de apoio prestado é mais direcionado para tirar dúvidas, orientar e verificar os trabalhos realizados, vulgo TPC. As respostas dos pais inquiridos demonstram que os alunos têm melhor comportamento em casa do que na escola (cf. Cap. 4., 4.4.4.), o que não é de estranhar, tendo em conta que na escola a criança está num contexto social em grande grupo e entre pares, enquanto em casa, a maioria está apenas com os adultos, não tendo irmãos. A perceção dos Pais/EE no que respeita ao conhecimento das normas/estratégias na sala e ao apoio às críticas construtivas da professora para com o seu educando, concluiu-se que a maioria demonstra confiar na professora dos seus educandos, o que é benéfico para a realização do trabalho colaborativo escola/família e, consequentemente para a implementação do Plano de Ação/Estratégias pedagógico didáticas, como se verificou durante o percurso.

O inquérito por questionário aplicado aos alunos (cf. Cap. 4, 4.2.2.) no final da implementação do Plano de Ação pretendeu recolher a avaliação dos alunos acerca deste estudo. Assim, foi pedido aos alunos que assinalassem as estratégias mais eficazes na correção dos comportamentos (cf. Cap. 4, Tabela 5). Concluiu-se que as estratégias eleitas pelos alunos como as mais eficazes na prevenção e melhoria da indisciplina em sala de aula foram as centradas na gestão de sala de aula, em que houve reforço da pedagogia ativa e as centradas na empatia, comunicação, respeito, responsabilização e autonomia do aluno, indo ao encontro de estudos apresentados no enquadramento teórico (Wubbels & Levy, 1993; Gordon, 1998; Carita & Fernandes, 2012). Questionados quanto à importância dos pais na redução da indisciplina (cf. Cap. 4, Tabela 6), conclui-se que os alunos sentem necessidade de serem filhos. Eles querem pais que ensinem os filhos a ter regras, a serem responsáveis e a assumirem os seus erros; querem pais que perguntem pelos seus assuntos da escola, e não só, e que participem nas atividades da escola.

O inquérito por questionário aos alunos termina com uma pergunta aberta em que se pediu que os alunos explicitassem como é que o Plano de Ação/Estratégias os ajudou a melhorar o comportamento (cf. Cap. 4, 4.2.2.1.). Através da análise de conteúdo, as respostas dos alunos permitiram concluir que todos os alunos demonstraram estar conscientes da aplicação de um Plano de Ação/Estratégias pedagógico didáticas, manifestando exemplos concretos em contexto. Em unanimidade concluíram que se gerou uma grande melhoria na turma, quer a nível dos comportamentos, quer das aprendizagens, o que resultou em melhores resultados escolares. Alguns alunos focaram a gestão de sala de aula como uma melhoria muito importante, aludindo a atividades novas que foram aplicadas e a outras que foram reforçadas e, ainda à forma de comunicar e de interagir da professora "*Desde que a professora mostrou que acreditava que eu conseguia fazer as coisas, eu também comecei a conseguir trabalhar com mais atenção e sem palhaçadas*" (Aluno 14, Cap. 4, 4.2.2.1).

Por fim, nestas considerações finais que se alongam, as conclusões relativas aos resultados escolares dos alunos envolvidos (cf. Cap.4., 4.5.). Concluiu-se que a melhoria dos resultados escolares dos alunos participantes foi muito mais significativa a partir do momento em que se iniciou o Plano de Ação/Estratégias pedagógico-didáticas, poderá ser atribuída ao empenho conjunto da professora, dos alunos, da família num esforço único: melhorar e regular comportamentos; melhorar aprendizagens e o sucesso educativo.

Em jeito de conclusão, conclui-se que a resposta à pergunta de partida foi encontrada. Ou seja, a aplicação do Plano de Ação focalizando estratégias de ensino e aprendizagem, no âmbito da gestão de sala de aula, em interligação com a família, contribuiu para a prevenção da indisciplina e o sucesso educativo, destes alunos do 4.º ano, do 1º CEB, a frequentar uma escola de Gondomar, no distrito do Porto.

Potencialidades e limitações nesta investigação

A maior limitação deste estudo prende-se com o facto de só ter sido implementado este Plano de Ação/Estratégias pedagógico didáticas no 4.º ano de escolaridade. Sendo Professora Titular desta Turma há mais tempo, muitas horas de conflitos se teriam evitado.

Outra limitação prende-se com o facto de não se poder generalizar as conclusões deste estudo. Sendo um estudo de caso, confinado a uma turma, num determinado contexto, as conclusões não são generalizáveis. No entanto, podem sempre servir de mote para que outros docentes ganhem alento e se atrevam a estudar a sua turma no âmbito desta temática.

A maior das potencialidades, e indiscutível, foi o ganho dos alunos. Devido a este estudo, adquiriram competências para a vida, estreitaram laços entre pares e entre eles e

adultos e, acima de tudo, aprenderam a acreditar nas suas capacidades intelectuais, obtendo melhores resultados escolares.

Caminhos futuros de pesquisa

Como referido acima, não sendo conclusões generalizáveis, por se tratar de estudo de caso, seria de encetar nova investigação, desta vez englobando mais turmas do Agrupamento de escolas e, quem sabe, realizar um projeto a nível das escolas do 1.º Ciclo, por forma a prevenir e regular a indisciplina.

Também poderá ser interessante um estudo mais aprofundado focando a relação escola/família na prevenção da indisciplina.

Em suma, espera-se que este trabalho conduza a uma reflexão sobre a indisciplina no 1º Ciclo do Ensino Básico, e que possa servir como base para novas intervenções.

BIBLIOGRAFIA

Abramovay, M. & Rua, M. (2003). *Violências nas Escolas*. Brasília: UNESCO.

Afonso, A (1991) As relações de poder no quotidiano da escola e da sala de aula: elementos para uma análise sociológica e organizacional. In *Caderno Ciências Sociais,* nº 10-11, pp 133-154.

Afonso, S. (2006). *A Indisciplina e a Escola: Um estudo de caso sobre as representações dos docentes do 2º e 3º CEB.* Porto: Universidade Portucalense.

Aires, L. (2009). *Disciplina na sala de aulas: Um guia de boas práticas para professores do 3.º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário*. Lisboa: Edições Sílabo.

Alarcão, I. (2003). *Professores Reflexivos em uma escola Reflexiva*. S. Paulo: Cortez Editora.

Alarcão, I. & Tavares, J. (2003). *Supervisão da Prática Pedagógica. Uma Perspectiva de Desenvolvimento e Aprendizagem*, (2ª ed.). Coimbra: Livraria Almedina.

Almeida, J. & Pinto, J. (2005). *A Investigação nas Ciências Sociais*. Lisboa: Editorial Presença.

Alves, C. D. D. (2012). *O fio de Ariadne. A formação contínua do PNEP e desenvolvimento da competência da leitura no 1.º CEB.* (Dissertação de Mestrado). Porto. Universidade Lusófona do Porto.

Alves de Sá, C.D. (2007). *Perspectivas docentes sobre a (in)disciplina: Estudo de caso em docentes do 1º Ciclo em escolas do Porto*. (Dissertação de Mestrado). Porto: Universidade Portucalense Infante D. Henrique.

Alves-Mazzoti, A. (1999). O método nas ciências sociais. In: Alves-Mazzoti, A. J. & Gewandsznajder, F. *O método nas ciências naturais e sociais: Pesquisa quantitativa e qualitativa* (pp.99-197). São Paulo: Pioneira.

Amado, J. (2008). Construir a disciplina para um ensino de qualidade. *Práxis Educacional*, 11-26.

Amado, J. (2001). *Interacção pedagógica e indisciplina na aula*. Porto: Edições ASA.

Amado, J. (2000). *A construção da disciplina na escola: Suportes teórico-práticos*. Porto: Edições Asa.

Amado, J. (1998). Interacção Pedagógica e Indisciplina na Aula - Um estudo de características etnográficas. Lisboa: Universidade de Lisboa.

Amado, J. & Freire, I. (2014). Uma visão holística da(s) indisciplina(s) na escola. In J. Machado e J. Alves (Coord.), *Melhorar a escola – Sucesso escolar, disciplina,*

motivação, direção de escolas e políticas educativas. Porto: Universidade Católica Editora, pp 55-71.

Amado, J. & Freire, I. (2012). A Gestão da Sala de Aula. In G.L. Miranda & S. Bahía (Org). *Psicologia da Educação – Temas de Desenvolvimento, Aprendizagem e Ensino*. Lisboa: Relógio d´Água.

Amado, J. & Freire, I. (2009). *Indisciplina e violência na escola: compreender para prevenir*. Porto: Edições ASA

APM, Associação Portuguesa de Matemática, (2012). Parecer da Direção de Professores de Matemática sobre a proposta de programa de Matemática. Acedido a 18/08/2019. Disponível em http://www.apm.pt/files/223525_Parecer_APM_MatemA_580762d0174fe.pdf

Arends, R. (1995). *Aprender a ensinar*. Amadora: McGraw-Hill.

Bardin, L. (2011). *Análise de Conteúdo*. (edição revista e ampliada). Edições 70. Brasil

Barros, J. (2009). *Psicologia da educação 3* - Temas complementares. Porto: LivPsic.

Barroso, J. (2004). Ordem disciplinar e organização pedagógica. Comunicação apresentada na conferência *Violência e violências da e na Escola*, realizado na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.

Benbasat, I., Goldstein, D. K. & Mead, M. (1987). The Case Research Strategy in Studies of Information Systems; *MIS Quarterly*, September - p 369-384.

Buescu, H.C., Morais, J., Rocha, M.R., Violante F. (2015). *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico* (PMCPEB). Lisboa: MEC.

Bivar, A., Damião, H., Festas, I., Grosso, C., Oliveira, F. & Timóteo, M.C. (2013). *Programa e Metas Curriculares de Matemática do Ensino Básico* (PMCMEB). Lisboa: MEC

Bogdan, R. & Biklen, S. (2013). *Investigação Qualitativa em Educação: Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto: Porto Editora.

Bogdan T.S., & Taylor, B. (1998.) Introduction to qualitative research. New York: Wiley.

Bronfenbrenner, U. (1988). Interacting systems in human development: Research paradigms: Present and future. In N. Bolger, A. Caspi, G. Downey, & M. Moorehouse (Eds.), Human development in cultural and historical contexts. Persons in context: Developmental processes (p. 25–49). Cambridge University Press

Caldeira, S., Rego, I., & Condessa, I. (2007). Indisciplina na sala de aula: Um (falso) problema? In S. N. Caldeira (Coord.), *(Des)ordem na escola: Mitos e realidades* (pp. 43-84). Coimbra: Quarteto

Calado, S. (2019). Ganha o que merece? Faça as contas na calculadora salarial. Jornal Sapo. Acedido a 18/08/2019. Disponível em https://eco.sapo.pt/2019/09/03/ganha-o-que-merece-faca-as-contas-na-calculadora-salarial/

Campos, B. P. (1995). *Formação de Professores em Portugal*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Carita, A. & Fernandes, G. (2012). *Indisciplina na sala de aula*. Barcarena: Editorial Presença.

Carita, A. & Fernandes G. (1997). *Indisciplina na sala de aula - como prevenir? como remediar?* Lisboa: Editorial Presença.

Carvalho, E.M.S (2018). *A indisciplina escolar: Estudo de caso numa turma de 8º ano*. (Dissertação de Mestrado). Castelo Branco: Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Castelo Branco

Carvalho, M. (2014). *Indisciplina(s) na escola: Para uma prática integrada e sustentada de intervenção*.

Chaves, G. M. P. R. (2013). *A escola face às manifestações de indisciplina: Estudo de caso sobre as dinâmicas organizacionais na resolução da indisciplina* (Dissertação de Mestrado). Lisboa: Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas.

CNE - Conselho Nacional de Educação. Parecer nº 3/2002. Para Combater a Indisciplina nas Escolas. Lisboa: CNE.

Correia, M. C. (1999). A Observação Participante enquanto técnica de investigação. *Pensar Enfermagem*, 13(2), 30-36.

Correia, J. M. C. (2014). *Causas da indisciplina escolar no 2º e 3º ciclo do Ensino Básico* (Dissertação de Mestrado). Universidade da Madeira, Portugal.

Costa, E. & Vale, D. (1998). *A Violência nas Escolas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Costa, M. M. P. C. (2012). *A gravidade da indisciplina: Perceções de alunos e professores numa escola de 2º e 3º ciclo* (Dissertação de Mestrado). Coimbra: U. Coimbra.

Coutinho, C. P. (2013). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: teoria e prática* (2º ed.). Coimbra: Edições Almedina.

Couto, V. (2013). *Indisciplina na Escola: Um estudo sobre os comportamentos de (in)disciplina de alunos de Cursos Profissionais*. Porto: Universidade do Porto.

Curwin, R. & Mendler, A. (2001). *Discipline with dignity*. Nova Jérsia: Merril Prentice Hall.

Custódio, I. (2016). A fatídica hora do TPC (Já estamos irritados só de pensar…). In Alexandre Henriques, (Org.). *Dicas para ajudar os Pais a lidar com os TPC dos*

miúdos. Consultado a 19/1072019. Disponível em http://www.comregras.com/dicas-para-ajudar-os-pais-a-lidar-com-os-tpc-dos-miudos/

Deci, E. L. & Ryan, R. M. (org.). (2002). *The handbook of self-determination research.* Rochester: University of Rochester Press.

Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2000). The what and wheeeeeeey of goal pursuits: human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11, 227–268

Dicionário Aurélio. (2006), Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa - Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira

Dicionário I*nfopédia da Língua Portuguesa* [*online*]. Porto: Porto Editora. [Consultado a 17/01/2019]. Disponível: https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/disciplina

DR – Diário da República (2012) - *Estatuto to Aluno e Ética Escolar*. 1ª Série – nº 172 – 5 de setembro de 2012. Lei nº 51/2012. Assembleia da República

Epstein, J. L. (1987). Toward a theory of family-school connections: Teacher practices and parent involvement across the school years. In K. Hurrelmann, F. Kaufmann, & F. Losel (Eds.), *Social intervention: Potential and constraints* (pp. 121-136). New York: DeGruyter

Esteves, J. (1999). *Mudanças sociais e função docente*. Porto: Porto Editora.

Estrela, A. (2015). *Teoria e Prática de observação de classes. Uma estratégia de formação de professores*, (4ª ed.). Porto Editora.

Estrela, M. T. (2007). (In)disciplina na aula: Uma revisão bibliográfica de autores portugueses. *Revista Lusófona de Educação*, pp. 193-198.

Estrela, M. T. (2002). *Relação Pedagógica, Indisciplina na Aula*. Porto: Porto Editora.

Estrela, M. T. (1994) *Relação pedagógica: Disciplina e indisciplina na aula,* (2ª ed.). Porto: Porto Editora.

Estrela, M. T. & Amado, J. (2000). Indisciplina, violência e delinquência na escola: Uma perspetiva pedagógica, *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XXXIV (1,2 e 3), 249-271.

Fischer, G. (1994). *A Dinâmica Social: Violência, Poder, Mudança*. Lisboa: Planeta ISPA.

Flick, U. (2009). *Introdução à pesquisa qualitativa*. Trad. Joice Elias Costa. (3ª ed.). Porto Alegre: Artmed.

Formosinho, J. (2001). A formação prática de professores – Da prática docente na instituição de formação à prática pedagógica nas escolas. In Bártolo P. Campos, (Org.). *Formação Profissional de Professores no Ensino Superior*. Porto: Porto Editora, pp. 46-64.

Formosinho, M. & Simões, M. (2001). O bullying na escola: Prevalência, contextos e efeitos. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 35 (2), pp. 65-82.

Garcia, J. (2006). Indisciplina, incivilidade e cidadania na escola. *Educação Temática Digital*, 8 (1), 121-130

Gil, A.S.M. (2016). A gestão da sala de aula na prevenção da indisciplina. Relatório de Estágio de Mestrado. Lisboa: Universidade Nova de Lisboa.

Gomes, C. A.; Silva, G. R. & Silva, D. V. (2010). A indisciplina numa escola portuguesa: olhares da comunidade educativa. *Educação em Revista, Marília*, 11(1), p. 93-104.

Gonçalves, C. M. (2009). *A indisciplina em sala de aula: um estudo numa escola S/3º ciclo*. (Dissertação de Mestrado). Aveiro: UA. Consultado em 07/08/2019. Disponível em https://ria.ua.pt/bitstream/10773/1051/1/2010000369.pdf

Gordon, T. (1998). *Eficácia na Educação dos filhos*. Lisboa: Encontro Editora.

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.

Hammersley, M. (1976). *On Interaccionist Empiricism*. London: Croom Helm.

Hargreaves, D. (1979). *Las relaciones interpersonales en la educacion*. Madrid: Narcea.

Hargreaves, D.; Hester, S. & Mellor, F. (1975). *Deviance in Classrooms*. Londres: Routledge y Kegan.

Henriques, M. E. (2007). Os trabalhos de casa na escola do 1.º ciclo da Luz: estudo de caso. In Silva, P. (Org.). *Escolas, Famílias e lares: um caleidoscópio de olhares*. Porto: Profedições.

Iglesias M., & González, G. (2006). *El aprendizaje de la convivencia en los centros educativos*. Consejería de Educación y ciencia. Dirección General de Ordenación Académica e Innovación.

Jesus, S. N. (1999). Como prevenir e resolver o stress dos professores e a indisciplina dos alunos?. *Coleção cadernos do CRIAP*. Porto: Asa Editores.

Kolesnik, W. B. (1970). *Educational psychology*. New York: McGraw-Hill.

Kriptka, R. M.L.; Scheller, M. & Bonotto, D. de L. (2015). Pesquisa documental na pesquisa qualitativa: conceitos e caracterização. Artículo de revisión. *Revista de investigaciones Unad Bogotá* – Colombia, 14, julio-diciembre. ISSN 0124 793X. pdf

Lakatos, E.M. & Marconi, M.A. (2010). *Fundamentos da metodologia científica* (7ªed.). São Paulo: Atlas.

Lemlech, J. K. (1988). *Classroom Management*. London: Longman.

Lemos, P.M.C. (2017). (*Des)Encontros com a indisciplina*. (Dissertação de mestrado em ensino da Geografia. Porto: U. Porto.

Lopes, E. M. B. L. (2006). *Indisciplina em contexto educativo.* (Dissertação de mestrado). Aveiro: Universidade de Aveiro.

Lopes, J. (2013). A indisciplina em sala de aula. In D. Espelage & J. Lopes (Coords.), *Indisciplina na escola*. Braga: Psiquilíbrios Edições.

Lopes, J. (2012). *Indisciplina em sala de aula: Perspetivas de diferentes atores da comunidade escolar*. Ponta Delgada: Universidade dos Açores.

Lopes, J. (2002). *Comportamento, aprendizagem e "ensinagem" na ordem e desordem da sala de aula*. Lisboa: Psiquilibrios

Lopes, J. A., Rutherford, R. B., Cruz, M. C., Mathur, S. R., & Quinn, M. M. (2006). *Competências sociais. Aspetos comportamentais, emocionais e de aprendizagem.* Braga: Psiquilíbrios Edições.

Lourenço, A. (2003). *Indisciplina na escola: uma abordagem comportamental e causal*. (Dissertação de mestrado). Porto: Universidade Fernando Pessoa.

Lüdke, M. & André, M. (1986). *A pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU.

Marques, R. (1997). *A Escola e os Pais. Como colaborar?* Lisboa: Texto Editora.

Marques, J. & Sarmento, T. (2007). Investigação-ação e construção da cidadania. *Revista Lusófona de Educação,* 9, 85-102.

Martins, E. (2012). *Manuais e transversalidade da língua portuguesa na compreensão na leitura. Um estudo no ensino básico*. (Tese de Doutoramento). Aveiro: UA.

Mónico, L.S.; Alferes, V. R., Castro, P. A. & Parreira, P. M. (2017). A Observação Participante enquanto metodologia de investigação qualitativa. In *Atas CIAIQ. 6º Congresso Ibero-Americano en investigación cualitativa. Investigação Qualitativa em Ciências Sociais*. Volume 3. Pp 724-733

Monteiro, A.; Barroso, R. & Simões, M. (2015). Gestão da Indisciplina na Sala de Aula: Uma abordagem. *Revista Eletrónica de Educação e Psicologia,* pp. 28-37.

Monteiro, A. P., & Cunha, P. (2014). A paz é possível nas escolas? Alguns procedimentos úteis para a gestão construtiva de conflitos. *Psicologia, Educação e Cultura*,18 (2), 8-20.

Moraes, C.S & Bedin, E. (2017). Indisciplina e falta de autonomia em sala de aula: fatores que influenciam nos processos de ensino-aprendizagem. *Pedagogia em foco*. Iturama (MG), v. 12, nº 8, pp 114-133, jul/dez 2017.

Neves, R. & Sá, C.M. (2005). Compreender e operacionalizar a transversalidade da Língua Materna na prática docente. *Revista Palavras*, 27, 21-30.

Njoroge, P. M., & Nyabuto, A. N. (2014). Discipline as a fator in academic performance in Kenya. *Journal of Educational and Social Research*, 4(1), 289-307. doi:10.5901/jesr. 2014.v4n1p289.

Nóvoa, A. (1997) (Org.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote.

OCDE. (2009). *Creating effective teaching and learning environments first results from Talis.* Porto Editora (2ªed.). (Consultado em 06/01/2019). Disponível em http://www.oecd.org/dataoecd/17/51/43023606.pdf.

Oliveira, C. L. (1982). *Um apanhado teórico-conceitual sobre a pesquisa qualitativa: tipos, técnicas e características*. Brasil: Travessias.

Oliveira, M. 2007. *Como fazer pesquisa qualitativa*. Petrópolis, RJ: Vozes.

Olweus, D. (2005). *Bullying at school: what we know and what we can do*. Oxford: Blackwell Publishing.

Page, M. (2019). Dinheiro Vivo. In *Jornal Expresso*, de 1 de junho. Lisboa

Paiva, M. O. & Lourenço, A. (2009). Comportamentos disruptivos e sucesso académico: a importância de variáveis psicológicas e de ambiente. *Revista Argentina de Ciencias del Comportamiento* (RACC), 2(2), 18-31.

Pakarinen, E., Aunola, K., Kiuru, N., Lerkkanen, M. K., Poikkeus, A. M., Siekkinen, M., & Nurmi, J. E. (2014). The cross-lagged associations between classroom interactions and children's achievement behaviors. *Contemporary educational psychology*, 39, 248-261. doi: 10.1016/j.cedpsych.2014.06.001.

Palma, C. (2011). *A formação de professores para a intervenção na e a prevenção da indisciplina*. Lisboa: Escola Superior de Educação Almeida Garrett.

Freire, P. (1997). *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar*. São Paulo: Olho D'Água.

PCT, Projeto Curricular de Turma (2018). Professora Clarinda Coutinho. Agrupamento de Escolas Júlio Dinis, Gondomar.

Peixoto, F. (2010). *Relationships between self-esteem, self-concept and academic achievement in adolescents*. [Consultado a 20/07/2019]. Disponível em http://cie.ispa.pt/ficheiros/areas_utilizador/user23/peixoto_f._2010_relationships_between_self.esteem_self.concept_and_academic_achievement.pdf

Penna, M. (2010). Relações entre professores e alunos: algumas considerações sobre a indisciplina. *Revista Educação Unisinos,* pp. 11-16.

Pereira, B. O. (2002). *Para uma escola sem violência: Estudo e prevenção das práticas agressivas entre crianças*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian & FCT

Pérez, V. M. (2009). Diversos condicionantes del fracaso escolar en la educación secundaria. *Revista Iberoamericana de educación,* 51, 67-85.

Perrenoud, P. (2000). *10 novas competências para ensinar*. Porto: ASA Editores.

Pinto, S.C.V. (2014). *indisciplina na sala de aula: a perspetiva de professores do 3º ciclo do ensino básico e do ensino secundário*. Dissertação de mestrado em Educação Especial. Lisboa: Escola Superior de Educação de Lisboa.

Pocinho, M.; Garcês, S. & Kołodziejska, E. (Org.) (2018). *Estudos em psicologia & educação*. Funchal: Universidade da Madeira.

Quivy, R. & Campenhoudt, L. (2018). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.

Ramos, M. (2008). *a indisciplina dos alunos e o estilo do professor*. Dissertação de Mestrado. Universidade da Beira Interior.

Raposo, N. (2002). A disciplina na escola: Análise psico-sócio-educativa. *Revista de Psicologia, Educação e Cultura*, 6 (1), 9-26.

Rego, I. & Caldeira, S. (1998). Perspectivas de professores sobre a indisciplina na sala de aula: Um estudo exploratório. *Revista Portuguesa de Educação*, 11 (2), 83-107.

Renca, A. (2008). *A indisciplina na sala de aula: perceções de alunos e professores*. Dissertação de Mestrado. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Rey, B. (2009). *Discipline en classe et autorité de l'enseignant*. Bruxelles: De Boeck.

Ribeiro, M. C. (2010). *Ver e Viver a indisciplina na sala de aula*. Série Estudos. Escola

Sá, C. M. (2012). Transversalidade da língua portuguesa: representações, instrumentos, práticas e formação. *EXEDRA*, dezembro, 364-372.

Sá-Chaves, I. (2009). *Portfolios reflexivos. Estratégia de formação e de supervisão*, (4ªed.). Aveiro: Universidade de Aveiro.

Sá-Silva, J.; Almeida, C. & Guindani, J. (2009). Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. *Revista Brasileira de História & Ciências Sociais*. Brasil: São Leopoldo.

Sampaio, D. (2015). *Da família, da escola, e umas quantas coisas mais*. Alfragide: Caminho.

Seabra, T.; Casa-Nova, M.J. & Martins, M.F. (2001). A (in)disciplina na sala de aula: a voz dos alunos, *Violência e Indisciplina na Escola: Livro do Colóquio, XI Colóquio AFIRSE*, Lisboa, FPCE/UL.

Senos, J. & Diniz T. (1998). Auto-estima, resultados escolares e indisciplina. Estudo exploratório numa amostra de adolescentes. [Consultado a 30/07/ 2019]. Disponível em http://www.scielo.mec.pt/pdf/aps/v16n2/v16n2a06.pdf

Serrate, R. (2009). *Lidar com o bullying – Guia para entender, prevenir e tratar o fenómeno da violência entre pares*. Sintra: K Editora.

Siqueira, M. S. C. (2017). *Indisciplina escolar: contribuições da família e da gestão escolar*. (Dissertação de mestrado). Lisboa: ESE Almeida Garrett.

Silva, C. A. M. (2013). *Êxito ou fracasso: Produção normativa no combate à indisciplina na organização escolar* (Dissertação de Mestrado). Vila Real: UTAD.

Silva, F.V. (1999). *A Indisciplina na Escola e na sala de aula*. Caderno de textos e materiais. Lisboa: ESE de Lisboa.

Silva, H & Lopes, J. (2015). O professor faz a diferença no desempenho escolar dos alunos. *Revista Eletrónica de Educação e Psicologia da UTAD*, pp. 62-81.

Silva, M. L. F (2001). *Indisciplina na aula. Um problema dos nossos dias*. Porto: ASA

Silva, M. & Neves, I. (2004). O que leva os alunos a serem (in)disciplinados? Uma análise sociológica centrada em contextos diferenciados de interacção pedagógica. *Revista de Educação,* pp. 37-57.

Simões, M. C., Sanches, M. D., & Fonseca, A. (2000). Efeitos do contexto escolar em crianças e adolescentes, insucesso e comportamentos anti-sociais. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XXXIV, 1, 2 e 3, 405-436.

Sousa, M. (2007). O caderno vaivém enquanto estratégia pedagógica: um estudo etnometodológico sobre trajectos de participação parental, numa escola básica 2/3, situada em meio operário. In Silva, P. (Org.). *Escolas, Famílias e lares: um caleidoscópio de olhares*. Porto: Profedições.

SPIEM, Sociedade Portuguesa de Investigação em Educação Matemática. (2012). In L. Santos (Ed.), *Investigação em educação matemática – Práticas de ensino da matemática*. Portalegre: ESSE+

Stake, R. (2000). *A arte da investigação com estudos de caso* (3ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Tavares, C. H. R. M. (2018). *As representações de indisciplina em adolescentes do 3º ciclo*. Tese de mestrado em psicologia educacional. Lisboa: ISPA.

Teixeira, M. (1995). *O professor e a escola*. Lisboa. Mcgraw-Hill.

Vaz da Silva, F (2005). Gestão da sala de aula: prevenção da indisciplina na escola. In I. Sim-Sim (Coord.) *Necessidades educativas especiais: Dificuldades da criança ou da Escola* (pp. 92-112). Lisboa: Texto Editora.

Veiga, F. (2007). *Indisciplina e violência na escola: Práticas comunicacionais para professores e pais* (3ª ed.). Coimbra: Edições Almedina.

Vinagre, A. (2009). *Prevenção da violência e da indisciplina em contexto escolar*. Aveiro: Universidade de Aveiro: Departamento de Ciências da Educação. Acedido em 7/09/2018, em http://ria.ua.pt/bitstream/10773/1073/1/2010000700.pdf.

Wong, H. & Wong, R. (1998). *The first days of school.* Mountain Vue, CA: Harr K. Wong Publications.

Wubbels, T. & Levy, J. (1993). *Do you know what you look like?* London: The Falmer Press.

Yin, R. K. (1994). *Case study research: design and methods* (2ª ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Zidane, M. (2010). *Para lá dos muros e do portão: Um estudo sobre a conflitualidade nas escolas*. Porto: Universidade do Porto.

APÊNDICES

APÊNDICE 1

INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO AOS ALUNOS

Este questionário é anónimo e integra-se no âmbito de um trabalho de investigação do Mestrado em Supervisão e Formação de Formadores – A (in)disciplina na sala de aula: estratégias de intervenção no 1º CEB. Para tal, precisamos da tua colaboração. Por favor, após leres atentamente cada questão assinala a opção que se ajusta mais à tua opinião. Não te esqueças, não há respostas certas ou erradas. Apenas a tua opinião sincera. Obrigada pela tua colaboração

1. Assinala as ESTRATÉGIAS que poderão ter tido mais efeito na correção dos comportamentos indisciplinados?

	Concordo muito	Concordo	Concordo pouco	Não sei
Advertência oral, como ralhete da professora; chamada de atenção…				
Chamar os Encarregados de Educação à Escola – aviso na caderneta...				
Trabalhos escolares extra - feitos em casa				
Escrita de regras escrever regras de saber-ser e saber-estar, na hora do intervalo ou em casa.				
Ter uma atividade ativa, como aula ao ar livre, Expressões, Biblioteca, experiências…				
O toque dos sinos para nos concentrarmos, assim como a música calma depois dos intervalos.				
Entrar em fila e em silêncio para a sala de aula				
Ter colegas vigilantes/Tutores para ajudar nas tarefas e alertar nos comportamentos				
As reuniões e os diálogos para os alunos refletirem sobre os seus comportamentos.				

2. Assinala a importância dos pais/encarregados de educação na redução da indisciplina

	Concordo muito	Concordo	Concordo pouco	Não sei
Pais que que perguntam pelos assuntos dos filhos e participam nas atividades da escola				
Pais que à frente da professora concordam com tudo, mas depois não ligam ao assunto em casa.				
Pais que dão muitos miminhos aos filhos, mas pouca educação, porque deixam fazer tudo sem imporem regras.				
Pais que, em casa, não discutem, não batem um no outro, nem batem nos filhos.				
Pais que ensinam os filhos a ter regras, a serem responsáveis e a assumirem os seus erros.				

3. Como é que o Plano de Ação/Estratégias pedagógico-didáticas, por nós elaborado, te ajudou a melhorar o comportamento? _____
_____

APÊNDICE 2

Inquérito por Questionário aos Encarregados de Educação

Este questionário destina-se a recolher dados para um trabalho de investigação sobre a "Indisciplina na sala de aula", no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação: Supervisão e Formação de formadores, na Universidade Lusófona do Porto. Não há respostas certas ou erradas, no entanto, é importante que a sua opinião seja verdadeira.
É anónimo e os dados servem apenas para questões de estudo sobre a temática.

Dados pessoais:

Sexo: Masculino ☐ Feminino ☐ Idade: _____

Habilitações académicas: _____

Profissão: _____

Questões:

1. Costuma participar nas atividades da escola do(a) seu(sua) filho(a)?

Sempre	Muitas vezes	Algumas vezes	Raramente	Nunca

2. Em quais atividades costuma participar?

Festas	Dias de atendimento	Reuniões	Trabalhos p/ escola

3. Dialoga com o(a) seu (sua) filho(a) sobre o seu dia na escola? (trabalhos, colegas, professores…)?

Sempre	Muitas vezes	Algumas vezes	Raramente	Nunca

5.Costuma ajudar a sua criança na realização dos trabalhos de casa (TPC)?

Sempre	Muitas vezes	Algumas vezes	Raramente	Nunca

7. Que tipo de apoio lhe oferece?

☐ Mandar estudar, fazer TPC
☐ Verificar se estudou/fez TPC
☐ Tirar dúvidas
☐ Mostrar utilidade das matérias
☐ Sugerir o uso da enciclopédia, dicionário, internet, outros.

8. Quais os recursos que a sua criança tem em **casa** como suporte ao trabalho escolar?

Acesso à internet, computador	Local próprio para estudar	Livros, Dicionário	Outros

9. Quando o(a) seu(sua) filho(a) se comporta de uma forma inadequada, **em casa**, qual é a sua reação? O que costuma fazer?

_____

_____

10.E na **escola**? Já houve alguma situação de indisciplina em que o(a) seu (sua) filho(a) estivesse envolvido? O que aconteceu? (descreva a situação)

_____

_____

11. Qual foi a sua reação?

_____

_____

_____

12. Conhece as normas/regras de sala de aula?

Conheço todas	Conheço quase todas	Conheço algumas	Desconheço

13. Qual a sua opinião em relação ao comportamento do(a) seu(sua) filho(a) em **casa?**

Muito Bom	Bom	Suficiente	Insuficiente

14.Qual a sua opinião em relação ao comportamento do(a) seu(sua) filho(a) na **escola?**

Muito Bom	Bom	Suficiente	Insuficiente

15. Conhece as normas/regras de sala de aula?

Conheço todas	Conheça quase todas	Conheço algumas	Desconheço

16. Apoia as críticas construtivas do(da) professor(a)?

Nunca	Às vezes	Quase sempre	Sempre

17. Considera que o Plano de Estratégias implementado na sala de aula, melhorou o ambiente de aula? De que forma?

_____

_____

_____

Obrigada pela sua colaboração!

APÊNDICE 3

Inquérito por questionário aos professores

Este inquérito por questionário destina-se a recolher dados sobre a perceção dos docentes para um trabalho de investigação acerca da "Indisciplina em sala de aula", no âmbito do Mestrado em Supervisão e Formação de Formadores, na Universidade Lusófona do Porto.
É anónimo e os dados serão utilizados apenas para o estudo da referida problemática.

1. **Identificação:**

   Sexo: Masculino ☐ Feminino ☐ Idade: _____

   Que funções desempenha/ano de escolaridade: _____

   Anos de serviço: _____

2. **Modo de percecionar a indisciplina**

   - Quais as atitudes e comportamentos de indisciplina mais frequentes nas turmas que leciona?

_____

_____

3. **Estratégias**

   3.1. Refira as estratégias que utiliza nas várias situações de indisciplina

_____

_____

   3.2. Das estratégias referidas, quais as que se revelaram mais eficazes?

_____

_____

4. **Causas da indisciplina**

   - Quais os fatores que considera serem os que mais contribuem para as situações de indisciplina? Ordene-os por ordem decrescente de importância.

☐ De ordem pedagógica
☐ De ordem familiar
☐ De ordem pessoal do(a) aluno(a)
☐ De ordem institucional formal (espaços e currículos…)
☐ De ordem institucional informal (a interação, a comunicação, o professor…)
☐ De ordem pessoal do professor (os seus valores não se ajustam ao grupo-turma…)
☐ De ordem social e política
☐ Outros

5. Envolvimento parental

5.1. Qual a frequência com que os pais/encarregados de educação vêm à escola? (Pode escolher mais de uma opção)

☐	Nas reuniões de avaliação	Sempre	☐	Raramente	☐
☐	No atendimento semanal aos pais	Sempre	☐	Raramente	☐
☐	Só nas festas	Sempre	☐	Raramente	☐
☐	Não sei				

5.2. Considera suficiente o envolvimento dos pais?

☐ Não

☐ Sim

☐ Não tenho opinião

5.3. Quais os aspetos do envolvimento parental que poderiam melhorar a resposta à indisciplina na escola?

_____

_____

_____

_____

Obrigada pela sua colaboração