

**O Supervisor Pedagógico e a (In)Disciplina na Escola:  
representações, relações e contributos**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**Márcio Paulino Nóbrega de Freitas**

MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO - SUPERVISÃO PEDAGÓGICA



UNIVERSIDADE da MADEIRA

*A Nossa Universidade*

[www.uma.pt](http://www.uma.pt)

setembro | 2016

# **O Supervisor Pedagógico e a (In)Disciplina na Escola: representações, relações e contributos**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**Márcio Paulino Nóbrega de Freitas**

MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO - SUPERVISÃO PEDAGÓGICA

ORIENTAÇÃO

António Maria Veloso Bento

# Agradecimentos

Os caminhos retilíneos só nos levam ao abismo; o mérito está em alcançar a meta enfrentando com determinação e temperança a sinuosidade do trajeto. A tortuosidade da jornada leva-nos a reconhecer e valorizar os que a tornam mais fácil e mais assertiva porque nos acompanham, encorajam e orientam... É precisamente a estes que com sentida gratidão deixo patente o meu reconhecimento:

- Ao Professor Doutor António Maria Veloso Bento, pela disponibilidade, pela confiança, pela paciência, pelo incentivo e pela orientação científica;
- À minha mãe, Beatriz Nóbrega de Freitas, por toda a ajuda, incentivo, confiança e exemplo;
- À minha esposa, Helena Maria Martins Spínola, pelo incentivo, pelo apoio, pela paciência e pela compreensão nos momentos de ausência;
- Aos meus filhos Augusto Mateus, Romeu Gabriel e Edmundo Valentino por serem os seres mais vivazes e as presenças mais animadoras e inspiradoras nos momentos mais difíceis;
- À Professora Doutora Maria do Carmo Trindade Rocha pela sua humanidade, pela sua amizade, pela sua confiança, pelo seu incentivo, pela sua dedicação gratuita e pelo seu posicionamento crítico e fundamentado;
- À Mestre Fátima Andrade pela amizade, confiança, incentivo e apoio;
- À colega Liliana Guerra pela companhia nos momentos de trabalho, pelas discussões profícuas, pela amizade e incentivo;
- À colega Rosário Martins pela amizade e encorajamento;
- A todos os professores e diretores que colaboraram com este estudo;
- A todos aqueles que reconhecem qualidade nesta dissertação e vêm-na como um instrumento “inspirador” para a sua prática profissional.

Bem hajam!



## RESUMO

Esta investigação fundamenta-se na problemática da indisciplina; aponta a indisciplina como um fenómeno iminente nas escolas, gerador de uma atmosfera de insegurança, que corrompe as condições de aprendizagem, que ofende a dignidade de professores e funcionários, compromete o seu desempenho e cria ansiedade nos pais.

Este conhecimento empírico conduz ao problema de investigação: o acompanhamento e orientação colaborativa dos professores por um supervisor pedagógico, dinamizador da prática e do conhecimento metodológicos para a excelência na gestão disciplinar, são favoráveis à diminuição da ocorrência de situações de indisciplina na escola?

Uma investigação que considera como universo de estudo os professores e diretores de Primeiro Ciclo do Ensino Básico do Ensino Público da Região Autónoma da Madeira, por recurso a uma amostra aleatória, na qual são utilizados como instrumentos de recolha de dados o questionário e o guião de entrevista. O tratamento e análise de dados são realizados num plano misto de correlação das metodologias quantitativa e qualitativa, com vista aos seguintes objetivos: obter as representações dos professores sobre o fenómeno de indisciplina (causas, indicadores/manifestações, soluções); conhecer as estratégias, os mecanismos e/ou os instrumentos criados e operacionalizados nas escolas com vista à gestão da disciplina; definir o perfil ideal de supervisor pedagógico capaz de auxiliar, criteriosamente, na construção da disciplina escolar; determinar o âmbito de atuação e/ou nível de interferência do supervisor pedagógico de modo a ser um contributo para a construção da disciplina na escola.

Um estudo que permitiu concluir que a indisciplina está presente nas escolas de Primeiro Ciclo do Ensino Público da Região Autónoma da Madeira e que a supervisão pedagógica disciplinar é reconhecida como um mecanismo de desenvolvimento profissional vantajoso, capaz de apoiar os professores e a instituição escola na requalificação da prática pedagógica e na superação dos problemas disciplinares. Um estudo que permitiu traçar o perfil de um supervisor pedagógico disciplinar com características específicas e definir as singulares competências da sua atuação.

**Palavras-chave:** supervisão pedagógica, supervisor pedagógico, relação pedagógica, disciplina, indisciplina.

## ABSTRACT

This research is based on the problem of indiscipline; presents indiscipline as an imminent phenomenon in schools, generating an atmosphere of insecurity, which corrupts the learning conditions, which offends the dignity of teachers and staff, compromises their performance and creates anxiety in parents.

This empirical knowledge leads to the research problem: monitoring and collaborative guidance of teachers for an pedagogical supervisor, facilitator of methodological and practical knowledge for excellence in disciplinary management are favorable to reducing the occurrence of disruptive situations at school?

An investigation that considers as study universe teachers and directors of the First Cycle of Public Basic Education of the Autonomous Region of Madeira, by use of a random sample, which are used as data collection tools the questionnaire and the script of interview. The data processing and analysis are carried out in a mixed plan correlation of quantitative and qualitative methodologies, with a view to the following objectives: get the representations of teachers about the phenomenon of indiscipline (causes, indicators/demonstrations, solutions); know the strategies, mechanisms and/or instruments created and operationalized in schools for the management of the discipline; define the ideal profile of pedagogical supervisor able to assist, carefully, in the construction of school discipline; determine the scope of operation and/or interference level pedagogical supervisor to be a contribution to the construction of the discipline in the school.

A study concluded that indiscipline is present in the First Cycle of Public Basic Education of the Autonomous Region of Madeira and the disciplinary pedagogical supervision is recognized as a professional development mechanism advantageous, able to support teachers and school institution in rehabilitation pedagogic practice and overcoming the disciplinary problems. A study allowed to profile disciplinary pedagogical supervisor with specific features and define the own skills of their performance.

**Keywords:** pedagogical supervision, pedagogical supervisor, pedagogical relations, discipline, indiscipline.

## RESUMEN

Esta investigación se basa en el problema de la falta de disciplina; apunta a la indisciplina como un fenómeno inminente en las escuelas, lo que genera un ambiente de inseguridad, que corrompe a las condiciones de aprendizaje, que ofende la dignidad de los maestros y el personal, afecta su rendimiento y crea ansiedad en los padres.

Este conocimiento empírico conduce al problema de investigación: el acompañamiento y la orientación de colaboración de los maestros por un supervisor de pedagógica, facilitador del conocimiento metodológico y práctico para la excelencia en la gestión de disciplina son favorables a la reducción de la ocurrencia de situaciones disruptivas en la escuela?

Una investigación que considera el estudio de los maestros y directores de las escuelas de Primer Ciclo de Educación Pública Básica de la Región Autónoma de Madeira, mediante el uso de una muestra aleatoria, que se utilizan como herramientas de recogida de datos del cuestionario y el guión de entrevista. El procesamiento y análisis de los datos se llevan a cabo en un plan de correlación mixto de metodologías cuantitativas y cualitativas, con los siguientes objetivos: obtener las representaciones de los maestros sobre el fenómeno de la indisciplina (causas, indicadores/demostraciones, soluciones); conocer las estrategias, mecanismos y/o instrumentos creados y operacionalizado en las escuelas para la gestión de la disciplina; definir el perfil ideal del supervisor capaz de ayudar, juiciosamente, en la construcción de la disciplina escolar; determinar el alcance de la operación y/o nivel de interferencia del supervisor de pedagógica con el fin de ser una contribución a la construcción de la disciplina en la escuela.

Un estudio concluyó que la falta de disciplina está presente en las escuelas de Primer Ciclo de Educación Pública Básica de la Región Autónoma de Madeira y la supervisión pedagógica disciplinarias se reconoce como un mecanismo de desarrollo profesional ventajosa, capaz de apoyar a los maestros y la escuela institución en la rehabilitación la práctica pedagógica y en la superación de los problemas de disciplina. Un estudio que nos permitió trazar el perfil de un supervisor de pedagógica con características específicas y definir las habilidades únicas de su desempeño.

**Palabras clave:** supervisión pedagógica, supervisor pedagógico, relaciones educativas, disciplina, indisciplina.

## RÉSUMÉ

Cette recherche est basée sur le problème de l'indiscipline; présente l'indiscipline comme un phénomène imminent dans les écoles, générant un climat d'insécurité, ce qui corrompt les conditions d'apprentissage, ce qui porte atteinte à la dignité des enseignants et du personnel, compromet leur performance et crée de l'anxiété chez les parents.

Cette connaissance empirique conduit au problème de la recherche: le suivi et l'orientation collaborative des enseignants pour un superviseur pédagogique, facilitateur des connaissances méthodologiques et pratiques d'excellence en matière de gestion disciplinaire sont favorables à la réduction de l'apparition de situations perturbatrices à l'école?

Une enquête qui a comme univers d'étude des enseignants et directeurs de las écoles de Premier Cycle de l'éducation publique de la Région Autonome de Madère, par l'utilisation d'un échantillon aléatoire, qui sont utilisés comme outils de collecte de données, le questionnaire et le script de entrevue. Le traitement et l'analyse des données sont effectuées dans un plan de corrélation mixte de méthodes quantitatives et qualitatives, en vue des objectifs suivants: obtenir les représentations des enseignants sur le phénomène de l'indiscipline (causes, indicateurs/démonstrations, des solutions); connaître les stratégies, mécanismes et/ou instruments créés et opérationnalisés dans les écoles pour la gestion de la discipline; définir le profil idéal de superviseur pédagogique capable d'aider, soigneusement, dans la construction de la discipline scolaire; déterminer la portée de l'exploitation et/ou le niveau d'interférence du superviseur pédagogique comme une contribution à la construction de la discipline à l'école.

Une étude a conclu que l'indiscipline est présent dans las écoles de Premier Cycle de l'éducation publique de la Région Autonome de Madère et la supervision pédagogique disciplinaire est reconnue comme un mécanisme de développement professionnel avantageux, en mesure de soutenir les enseignants et l'institution scolaire en réadaptation la pratique pédagogique et à surmonter les problèmes de discipline. Une étude a permis au profil superviseur pédagogique disciplinaire avec des caractéristiques spécifiques et de définir les compétences uniques de leur performance.

**Mots-clés:** supervision pédagogique, le superviseur pour l'éducation, les relations éducatives, la discipline, l'indiscipline.

## ÍNDICE DE TABELAS

	<b>Pág.</b>
<b>Tabela 1</b> - Determinação da amostra	61
<b>Tabela 2</b> - Existência ou não de indisciplina nas escolas: distribuição das respostas por tempo de serviço	77
<b>Tabela 3</b> - Existência ou não de indisciplina nas escolas: distribuição das respostas por sexo dos inquiridos	77
<b>Tabela 4</b> - Indicadores de indisciplina mais graves – distribuição das respostas por sexo dos inquiridos	80
<b>Tabela 5</b> - Existência ou não de formação no decurso da formação inicial para prevenir e gerir situações de indisciplina – Distribuição das respostas por tempo de serviço	91
<b>Tabela 6</b> - Estratégias disciplinares postas em prática nas aulas – distribuição por tempo de serviço	93
<b>Tabela 7</b> - Estratégias disciplinares postas em prática nas aulas – distribuição por componente	94
<b>Tabela 8</b> - Recurso a outra pessoa para auxiliar em situações de indisciplina – distribuição de respostas por sexo dos inquiridos	95
<b>Tabela 9</b> - Reconhecimento da importância de um professor-supervisor com vista à excelência na gestão disciplinar – distribuição das respostas por sexo dos inquiridos	107
<b>Tabela 10</b> - Reconhecimento da importância de um professor-supervisor com vista à excelência na gestão disciplinar – distribuição das respostas por tempo de serviço	107

## ÍNDICE DE GRÁFICOS

	<b>Pág.</b>
<b>Gráfico 1</b> - Sexo dos inquiridos	70
<b>Gráfico 2</b> - Tempo de serviço dos inquiridos	70
<b>Gráfico 3</b> - Componente(s) lecionada(s) pelos inquiridos	71
<b>Gráfico 4</b> - Anos de escolaridade lecionados pelos inquiridos	72
<b>Gráfico 5</b> - Conceito de indisciplina com o qual os inquiridos mais se identificam	74
<b>Gráfico 6</b> - Existência ou não de indisciplina nas escolas dos inquiridos	76
<b>Gráfico 7</b> - Indicadores de indisciplina mais graves	78
<b>Gráfico 8</b> - Indicadores de indisciplina mais frequentes nas escolas	82
<b>Gráfico 9</b> - Indicadores de indisciplina mais graves e mais frequentes	83
<b>Gráfico 10</b> - Vertente de estratégias prioritárias na solução dos problemas disciplinares	84
<b>Gráfico 11</b> - Mecanismos/procedimentos de facilitação da atividade docente na manutenção e elevação do nível de qualidade disciplinar	87
<b>Gráfico 12</b> - Causas mais frequentes da indisciplina	88
<b>Gráfico 13</b> - Existência ou não de formação no decurso da formação inicial para prevenir e gerir situações de indisciplina	91
<b>Gráfico 14</b> - Estratégias disciplinares postas em prática nas aulas	93
<b>Gráfico 15</b> - Recurso a outra pessoa para auxiliar em situações de indisciplina	95
<b>Gráfico 16</b> - Pessoa a quem recorreu para auxiliar na situação de indisciplina	95
<b>Gráfico 17</b> - Tipo de apoio prestado ao pedido de auxílio	96
<b>Gráfico 18</b> - Presença ou não de regras disciplinares no Regulamento Interno	98
<b>Gráfico 19</b> - O que é feito pela escola para manter viva a memória das regras constantes do Regulamento Interno e para assegurar a operacionalidade e a eficácia das mesmas	99
<b>Gráfico 20</b> - Mecanismos/instrumentos operacionalizados pelas escolas com vista à gestão da disciplina, para além do Regulamento Interno	101
<b>Gráfico 21</b> - Procedimentos comumente adotados pela escola perante situações de indisciplina graves, recorrentes ou continuadas	102
<b>Gráfico 22</b> - Reconhecimento da importância de um professor-supervisor com	103

vista à excelência na gestão disciplinar	
<b>Gráfico 23</b> - Características do professor-supervisor disciplinar	108
<b>Gráfico 24</b> - Perfil do supervisor para a orientação e facilitação dos professores para a criação de condições pedagógicas promotoras da disciplina	109
<b>Gráfico 25</b> - Âmbito de atuação do supervisor pedagógico de modo a que este seja um contributo para a construção da disciplina na escola	111
<b>Gráfico 26</b> - Âmbito de atuação do supervisor pedagógico de modo a que este seja um contributo para a construção da disciplina na escola	112

## ÍNDICE DE APÊNDICES

	<b>Pág.</b>
<b>Apêndice I</b> - Inquérito por questionário	143
<b>Apêndice II</b> - Pedido de autorização para aplicação dos inquéritos	149
<b>Apêndice III</b> - Relação do número de professores em funções por escola e concelho e do número de professores e escolas para aplicação dos inquéritos	151
<b>Apêndice IV</b> - Carta de apresentação dos inquéritos	155
<b>Apêndice V</b> - Guião da entrevista	157
<b>Apêndice VI</b> - Tabelas subsidiárias de análise dos questionários	163
<b>Apêndice VII</b> - Tabela de análise de conteúdo às entrevistas	183
<b>Apêndice VIII</b> - Certificado de colaboração com a investigação	211

## ÍNDICE DE ANEXOS

	<b>Pág.</b>
<b>Anexo I</b> - Autorização da Secretaria Regional da Educação e Recursos Humanos para investigação nas escolas	215
<b>Anexo II</b> - Listagem de Escolas de Primeiro Ciclo da RAM por concelho e número de professores por escola no ano letivo 2013/2014	217



# SUMÁRIO

	<b>Pág.</b>
<b>Agradecimentos</b>	III
<b>Resumo</b>	V
<b>Abstract</b>	VI
<b>Resumen</b>	VII
<b>Résumé</b>	VIII
<b>Índice de Tabelas</b>	IX
<b>Índice de Gráficos</b>	X
<b>Índice de Apêndices</b>	XII
<b>Índice de Anexos</b>	XIII
<b>Sumário</b>	XV
<b>Introdução</b>	1
<b>Capítulo I – Revisão da literatura</b>	5
<b>1.1- A relação pedagógica</b>	5
1.1.1- A cultura da escola como albergue da relação pedagógica	5
1.1.2- Autoridade e liderança na relação pedagógica	6
<b>1.2- A supervisão escolar e pedagógica</b>	7
1.2.1- Avaliação e supervisão	9
1.2.2- Objetivo da supervisão	9
1.2.3- Métodos e técnicas de supervisão	10
1.2.4- O supervisor pedagógico	14

1.2.4.1- A relação entre supervisor e supervisionado	15
<b>1.3- Disciplina e indisciplina</b>	16
1.3.1- Conceitos enredados: conflito, confronto, indisciplina e violência	17
1.3.1.1- O caso particular do bullying	18
1.3.2- Indicadores de indisciplina	19
1.3.3- Causas da indisciplina escolar	20
1.3.3.1- O aluno como agente da indisciplina	22
1.3.3.2- O grupo de colegas como condicionante da indisciplina	23
1.3.3.3- O professor como potenciador da indisciplina	23
1.3.3.4- A comunicação (representações e expectativas) como condicionante da indisciplina	24
1.3.3.5- A organização da escola como condicionante da indisciplina	24
1.3.3.6- O clima intelectual da escola como condicionante da indisciplina	25
1.3.3.7- As dissonâncias entre professores como potenciadoras da indisciplina	26
1.3.3.8- As dissonâncias entre professores e funcionários como condicionantes da indisciplina	26
1.3.3.9- As expectativas dos pais e as dissonâncias entre estes e os professores como condicionantes da indisciplina	27
1.3.3.10- O ambiente familiar como condicionante da indisciplina	27
1.3.3.11- O Sistema Educativo como condicionante da indisciplina	28
1.3.3.12- A sociedade como condicionante da indisciplina	29
1.3.4- Objetivos e funções dos comportamentos indisciplinados	30
<b>1.4- O controlo disciplinar</b>	31
1.4.1- O controlo disciplinar com ou sem punição	31
1.4.2- O controlo preventivo da indisciplina	33
1.4.2.1- Conhecer os seus comportamentos como professor	36
1.4.2.2- Conhecer o aluno	37
1.4.2.3- Conhecer a turma	38

1.4.2.4- Implementar regras e consequências	38
1.4.2.5- Organizar a sala e o trabalho	39
1.4.2.6- Ter consciência da comunicação latente (expectativas e representações)	40
1.4.2.7- Treinar competências sociais	40
1.4.2.8- Promover a autorregulação	40
1.4.3- O controlo interventivo da indisciplina	41
1.4.3.1- Estratégias de intervenção/resolução	41
1.4.3.1.1- A mediação	47
1.4.4- O Regulamento Interno como instrumento de controlo disciplinar	48
<b>1.5- A supervisão pedagógica disciplinar</b>	48
1.5.1- A importância e a necessidade da supervisão pedagógica disciplinar	49
1.5.2- Características de um supervisor pedagógico disciplinar	51
1.5.3- O método do supervisor pedagógico disciplinar	53
<b>Capítulo II – Metodologia</b>	57
<b>2.1- Dimensão quantitativa</b>	57
<b>2.2- Dimensão qualitativa</b>	57
<b>2.3- Organização da investigação</b>	58
2.3.1- O tema, o problema e as hipóteses de investigação	58
2.3.2- O universo da investigação	58
2.3.3- As questões e os objetivos da investigação	59
2.3.4- A amostra	59
2.3.4.1- A amostra piloto	59
2.3.4.2- A amostra experimental	60
2.3.4.3- A amostra qualitativa	63
<b>2.4- Técnicas e instrumentos de recolha de dados</b>	63

2.4.1- O inquérito por questionário	63
2.4.2- O inquérito por entrevista	64
<b>2.5- Estratégia de pesquisa</b>	<b>66</b>
<b>2.6- Procedimentos na análise de dados</b>	<b>67</b>
<b>Capítulo III – Apresentação e análise de resultados</b>	<b>69</b>
<b>3.1- Apresentação e análise de dados: dimensão quantitativa</b>	<b>69</b>
3.1.1- Caracterização dos respondentes	69
3.1.1.1- Sexo dos inquiridos	70
3.1.1.2- Tempo de serviço dos inquiridos	70
3.1.1.3- Componente e áreas lecionadas pelos inquiridos	71
3.1.1.4- Anos de escolaridade lecionados pelos inquiridos	72
3.1.2- Representações dos professores sobre o fenómeno de indisciplina na escola do ponto de vista das suas causas, manifestações e soluções	73
3.1.2.1- Conceito de indisciplina	73
3.1.2.2- Existência de indisciplina nas escolas	76
3.1.2.3- Indicadores de indisciplina mais graves	77
3.1.2.4- Indicadores de indisciplina mais frequentes nas escolas	80
3.1.2.5- Indicadores de indisciplina mais graves e mais frequentes	82
3.1.2.6- Estratégias prioritárias na solução dos problemas disciplinares	84
3.1.2.7- Mecanismos de manutenção e qualificação do bom ambiente disciplinar	85
3.1.2.8- Causas mais frequentes de indisciplina	88
3.1.2.9- Formação inicial dos inquiridos em gestão disciplinar	90
3.1.3- Estratégias, mecanismos e/ou instrumentos criados e postos em prática pelos professores (gestão da sala) e pelas escolas (gestão do estabelecimento) com vista à prevenção e remediação da indisciplina	92
3.1.3.1- Estratégias de gestão disciplinar postas em prática nas aulas	92
3.1.3.2- Recurso ao auxílio de alguém para apoio a problemas	94

disciplinares	
3.1.3.3- Pessoa a quem recorreu para auxiliar no(s) problema(s) disciplinar(es)	95
3.1.3.4- Tipo de apoio prestado em situação de indisciplina	96
3.1.3.5- Presença de regras no Regulamento Interno para a gestão disciplinar	98
3.1.3.6- Atuação da escola para manter operacionais as regras	98
3.1.3.7- Mecanismos operacionalizados para além do Regulamento Interno	100
3.1.3.8- Procedimento da escola perante situações de indisciplina graves	102
3.1.4- Perfil ideal de supervisor para auxiliar, preventiva e interventivamente, na construção da disciplina escolar	103
3.1.4.1- Reconhecimento de um supervisor pedagógico disciplinar como elemento favorável à qualidade do ambiente disciplinar nas escolas	103
3.1.4.2- Características do supervisor pedagógico disciplinar	108
3.1.5- Supervisor pedagógico como contributo para a construção da disciplina	110
3.1.5.1- Âmbito de atuação do supervisor pedagógico disciplinar	110
<b>3.2- Apresentação e análise de dados – dimensão qualitativa</b>	<b>112</b>
3.2.1- Representações do diretor sobre a indisciplina	113
3.2.1.1- Sobre o conceito de indisciplina	113
3.2.1.2- Sobre a gravidade das situações de indisciplina	114
3.2.1.3- Sobre as causas da indisciplina	114
3.2.1.4- Sobre as soluções para os problemas disciplinares	115
3.2.1.5- Sobre os mecanismos e/ou procedimentos para a manutenção da disciplina	115
3.2.1.6- Sobre o papel do diretor como potenciador do bom ambiente disciplinar	116
3.2.2- A realidade disciplinar na escola	116
3.2.2.1- Sobre a tipologia e a frequência das situações de	116

indisciplina	
3.2.3- A gestão da disciplina na escola	117
3.2.3.1- Sobre a gestão pedagógica da disciplina	117
3.2.3.2- Sobre o grau de implicação do diretor na resolução de problemas	117
3.2.3.3- Sobre o Regulamento Interno	118
3.2.3.4- Sobre o procedimento disciplinar	118
3.2.3.5- Sobre os mecanismos/instrumentos de gestão disciplinar	120
3.2.4- Supervisor Pedagógico Disciplinar	120
3.2.4.1- Sobre as características do supervisor pedagógico disciplinar	121
3.2.4.2- Sobre a atuação do supervisor pedagógico disciplinar	122
<b>3.3- Entre a análise quantitativa e a análise qualitativa</b>	<b>122</b>
<b>Conclusões</b>	<b>127</b>
<b>Referências Bibliográficas</b>	<b>133</b>
<b>Apêndices</b>	<b>141</b>
<b>Anexos</b>	<b>213</b>

## INTRODUÇÃO

Ao longo dos tempos a indisciplina tem sido identificada como a principal ou uma das principais fontes de mal-estar docente, como a causa do desperdício de tempo em contextos de ensino e aprendizagem, do desgaste psíquico, do *stress* docente e da destruição do autoconceito dos alunos. Nas palavras de Veenman (1984, p. 153) *classroom discipline was the most seriously perceived problem area of beginning teachers*. Sendo também considerada pelos professores como a causa de uma relação pedagógica negativa e a conseqüente razão do insucesso dos alunos.

Em pleno século XXI, apesar de todo o desenvolvimento social alcançado, de todos os avanços nas Ciências da Educação e de todos os feitos rumo a uma maior qualificação e dignificação dos profissionais do ensino, paradoxalmente, hoje, os professores enfrentam uma “realidade avassaladora que cada vez mais desvaloriza e desqualifica o Trabalho Docente” (J. M. Sousa, 2011, p. 10), uma realidade agravada também pelos problemas disciplinares.

Constata-se que as políticas educativas não têm sido suficientemente incisivas e/ou eficazes para refrear a escalada da indisciplina nas escolas. Jesus (1999, p. 31) denuncia que “nos últimos anos, tem-se verificado um aumento da frequência e da gravidade das situações de violência nas escolas e de indisciplina dos alunos na sala de aula”, deixando a descoberto que o empenho e a preparação dos professores estão constantemente na iminência de serem abalados por situações que podem provocar sentimentos de frustração e incompetência e que desqualificam o ensino e aprendizagem.

Urge restituir aos professores a sua autoridade e capacitá-los para a assunção de atitudes de liderança promotoras da qualidade do ensino e das aprendizagens, criando mecanismos de apoio. J. M. Sousa (2000, pp. 1-2) refere que a “formação de professores de qualidade” é uma aspiração comum e/ou generalizada, cuja concretização passa pela “valorização da prática pedagógica” e pela “formação do professor como Pessoa”, uma formação “atenta aos valores e às atitudes, ao saber estar e ao «*ser*»”.

Domingues (2001, p. 13) estabelece uma relação direta entre relação pedagógica e indisciplina, referindo que a disciplina e/ou indisciplina são “um produto das relações pedagógicas, estabelecidas entre actores dotados de diferentes poderes”. Domingues

conduz-nos assim a uma “perspetiva pedagógica” da indisciplina, a qual acarreta novos desafios à prestação do professor; uma exigência já reconhecida por Sánchez (1988, p. 26), ao afirmar que ao professor *se le pide o exige un nuevo comportamiento profesional, una nueva actitud hacia los alumnos, un conocimiento y habilidades pedagógicas flexibles, según las distintas situaciones y contextos educativos*.

Contudo, partindo do pressuposto que “a reflexão por si só não conduz necessariamente a uma autoconfrontação e esta, por sua vez, pode precisar de um apoio especializado para ser traduzida numa nova ação” (Estrela & Nóvoa, 1993, p. 105), esta investigação propõe que em cada escola os professores possam contar com a proximidade, competência e disponibilidade de um supervisor pedagógico capaz de ouvir, observar e orientar a nível pedagógico-disciplinar, um “supervisor pedagógico disciplinar” que assuma um estilo de supervisão colaborativo. A designação “supervisor pedagógico disciplinar” pretende vincar o papel de um “assessoramento” (Nérici, 1981, p. 28) especializado e especificamente direcionado para a gestão pedagógico-disciplinar.

Esta investigação no âmbito de um mestrado em supervisão pedagógica entrecruza-se e fundamenta-se na problemática disciplinar, porquanto “a disciplina da escola deve interessar à supervisão, uma vez que é elemento de forte influência nos resultados da aprendizagem” (Nérici, 1981, p. 255). Uría (1998, p. 58) refere que *el clima escolar y del aula influyen y son influidos por la presencia o no de la disciplina*.

De acordo com esta investigação o processo supervisivo deve ser categoricamente colaborativo e tendencialmente não hierárquico, um processo de “descrição, interpretação, confronto e reconstrução de práticas, reforçando as dimensões colaborativa, experimental e investigativa da regulação dos processos de ensino e aprendizagem” (Vieira & Moreira, 2011, pp. 30-31).

O traçado metodológico definido para este estudo visa avaliar a necessidade, a aceitação pelos professores e a viabilidade de se enriquecer as escolas com um supervisor pedagógico (disciplinar) autêntico, crítico, provido de técnicas/ferramentas pedagógicas alternativas, com humildade para ouvir, compreender e coadjuvar os professores na reflexão, reconstrução e construção do conhecimento e das atitudes no campo da ação pedagógico-disciplinar.

O propósito deste supervisor pedagógico disciplinar não será participar ou intervir nas situações conflituais, mas apoiar os docentes na reflexão e redefinição de estratégias de atuação, estimulando a renovação da prática pedagógica e combatendo o

enraizamento de rotinas pouco abonatórias de uma relação pedagógica com qualidade. Nas palavras de Alarcão e Tavares (2003) falaríamos de um supervisor como “treinador”, “companheiro” e “conselheiro”. Um supervisor capaz de “liderar professores e demais pessoas implicadas no processo da educação para que melhorem o processo ensino-aprendizagem” (Nérici, 1981, p. 28). O professor, porém, mantém a sua função de “agente dinâmico”; ao supervisor compete apenas a “missão de o ajudar a analisar e a repensar o seu próprio ensino” (Alarcão & Tavares, 2003, p. 24).

Na prática, esta investigação ausculta, por amostragem, professores de estabelecimentos públicos do Primeiro Ciclo do Ensino Básico da RAM, quanto às representações que têm sobre o fenómeno da indisciplina e visa fundamentar o contributo positivo que um supervisor pedagógico poderá dar, a cada professor e à escola, na prevenção e gestão da indisciplina.

A estratégia de pesquisa para esta investigação percorre os seguintes patamares: a) revisão da literatura; b) trabalho de campo: construção de instrumentos de recolha de dados (inquérito, guião de entrevista); c) validação dos instrumentos de recolha de dados (amostra piloto); d) aplicação dos instrumentos de recolha de dados; e) análise dos dados recolhidos numa vertente quantitativa e qualitativa; f) apresentação de conclusões.

Esta investigação permite verificar em que medida, em matéria disciplinar, há necessidade de orientação, de método, de capital humano especializado capaz de ouvir os professores e discutir construtivamente atitudes, métodos e estratégias. Uma investigação que pretende ser um contributo para que as “autoridades educativas regionais” reconheçam e assumam a indisciplina como um problema iminente também nas escolas da Região Autónoma da Madeira, com consequências negativas para os professores, para os alunos, para a comunidade escolar, para as famílias e, em última instância, para a sociedade em geral, o qual requer um mecanismo próximo, prático e eficiente de apoio a todos os profissionais e estabelecimentos; um mecanismo que apresente a supervisão como uma oportunidade de desenvolvimento e não como um rótulo de mau êxito; um mecanismo onde o supervisor seja um alicerce inteirado do conhecimento científico, de atitude responsável, séria e imparcial.

As palavras de Isabel Alarcão (2001, p. 19) servem de suporte a esta investigação quando acentua que urge mudar a escola enquanto espaço de vida e de preparação para a vida, “não apenas nos currículos que são ministrados, mas na organização disciplinar, pedagógica, organizacional. Nos valores e nas relações

humanas que nela se vivem.” Uma mudança que vem exigir um trabalho concertado, envolvendo “as decisões político-administrativo-pedagógicas, os alunos e os professores, os auxiliares e os funcionários, os pais e os membros da comunidade” (Alarcão, 2001, p. 19), visando adequar o rumo da escola, numa perspectiva de mudança contemporânea e inovadora.

O primeiro capítulo desta dissertação apresenta a revisão da literatura, trazendo à consideração referências que permitem fundamentar, enquadrar e projetar esta investigação: começando pela caracterização da relação pedagógica e seus condicionantes; justificando a supervisão pedagógica, enquadrando-a como subdimensão da supervisão escolar; entrando na problemática da disciplina/indisciplina, percorrendo a sua amplitude conceitual, suas causas e consequências, até ao enquadramento de algumas medidas de controlo disciplinar, preventivas e interventivas. Este primeiro capítulo encerra com a fundamentação daquilo que poderá caracterizar a supervisão pedagógica disciplinar, justificando a sua importância e necessidade, apontando características imprescindíveis ao supervisor e ao seu método. O segundo capítulo esboça a metodologia adotada para esta investigação, fundamentando as suas abordagens quantitativa e qualitativa e apresentando técnicas e instrumentos, bem como métodos de análise. O terceiro capítulo apresenta os resultados da investigação sintetizados em forma de gráficos e/ou texto em paralelo com a análise de resultados. Por último, são apresentadas as conclusões resultantes deste estudo.

# CAPÍTULO I

## 1- REVISÃO DA LITERATURA

### 1.1- A relação pedagógica

A relação pedagógica “é o contacto interpessoal que se gera entre os intervenientes de uma situação pedagógica e o resultado desses contactos” (Estrela, 2002, p. 36). Estrela (1992, p. 34) qualifica a relação pedagógica destacando algumas das suas características, entre elas: o cariz “organizado”, a “transmissão intencional do saber”, o “quadro institucional expressamente criado para essa transmissão” e o “carácter reflexivo e teórico do conhecimento” que veicula. Neste sentido, a relação pedagógica é uma relação propositada (tem um propósito educativo) com especificidades únicas: exige um agente/delegado (professor) para a transmissão de um corpo de saberes; beneficia de um espaço e tempo específicos para essa transmissão de saberes e acarreta uma avaliação dos resultados dos saberes transmitidos.

Morgado (2001) equaciona sete dimensões envolvidas neste processo relacional (relação pedagógica): o aluno, o grupo turma, as metodologias, o currículo e a gestão curricular, as atividades de aprendizagem, a escola e o meio familiar. A variedade e complexidade destas dimensões (condicionantes) fazem com que cada relação pedagógica seja naturalmente única e diferenciada, ou seja, “apesar da unidade de lugar, a relação pedagógica não é única nem uniforme” (Postic, 2008, p. 27).

#### 1.1.1- A cultura da escola como albergue da relação pedagógica

A cultura da escola é o “sistema partilhado de representações, valores, crenças e modos de actuar que configuram, constroem e reconstroem a escola” (Teixeira, 1995, pp. 78-79).

Cada escola alberga um conjunto de procedimentos, legitima um modo próprio de proceder, aspira a uma determinada meta, “cria uma cultura própria de exigência, de expectativa, de permissividade, de tolerância, de rigor e de valores, que são próprios daquela comunidade educativa, daquelas pessoas, daquela organização enquanto um todo autónomo dotado de idiosincrasia e de uma personalidade própria” (Barros, 2010, p. 37). É este ambiente que se sente, que se respira, que se vive diariamente na escola que define a sua cultura, o qual “pode ser determinante para a construção do diálogo e da paz ou, inversamente, para o favorecimento de formas de actuação indisciplinadas ou

de rejeição” (Barros, 2010, p. 38). É o cenário onde terá lugar toda a relação pedagógica e que, inevitavelmente, mais ou menos diretamente, a condicionará. Assim, a cultura da escola é uma condicionante da relação pedagógica e, impreterivelmente, da disciplina.

Consequentemente, toda a relação pedagógica, antes de ser analisada, bem como qualquer situação de indisciplina, necessita de ser contextualizada, primeiramente, na cultura da escola. Barros (2010, p. 42) assim o preconiza, como que por princípio: “as formas de actuação desadequadas têm de ser analisadas à luz da cultura organizacional e do modo como cada escola responde aos desafios da multiculturalidade, da inclusão, da equidade ou da exclusão”.

### **1.1.2- Autoridade e liderança na relação pedagógica**

Da mesma forma que reconhecemos que a “autoridade e o poder são condições da relação pedagógica” (Domingues, 2001, p. 101) também a liderança é uma condição para a aprendizagem porque “é impossível aprender sem um “clima” apropriado e dificilmente haverá clima apropriado se não houver liderança eficaz, cientificamente informada” (Silva, Nossa e Silvério, 2000, p. 155).

Caldeira e Veiga (2011, p. 84) esclarecem que “autoridade significa poder legítimo, ou seja, um poder cujo exercício é livremente aceite, sem contestação significativa”. Por outras palavras, a autoridade do professor é reconhecimento, é conquista; é um valor admitido e respeitado na proporção do sentido de justiça do professor e do respeito pela integridade dos alunos. Na perspectiva de Barros (2010, p. 156), a autoridade “advém da capacidade de gerir a sala de aula, da congruência entre os discursos e as práticas, da coerência e da justiça na aplicação das regras, da capacidade de diálogo e de escuta de diferentes pontos de vista”. Marques (2001, p. 111) afirma mesmo que “o professor só consegue ser uma autoridade respeitada quando mostra um grande domínio da matéria, actua com entusiasmo e é diligente e assíduo”.

Mas a autoridade, só por si, não é suficiente; é necessário que a autoridade seja produtiva, mobilizadora, é necessário que haja liderança. E no contexto educativo é ao professor que compete liderar a turma, sendo confiante em si mesmo, manifestando respeito pelos alunos e atuando de forma clara, coerente e consequente. Liderar não é uma tarefa fácil, porém, segundo Arends (1995), esta tarefa pode ser facilitada (ou não) por aspetos tão simples e ambivalentes como o olhar do professor, a postura corporal, o vestuário que utiliza, a firmeza da sua atuação, as suas ideias e convicções e a forma como as exprime.

Bento (2008, p. 31) sublinha que “a liderança é uma condição de sucesso nas organizações”. Neste sentido, a organização escola também carece de líderes que conduzam ao êxito dos alunos, à elevação dos padrões de qualidade da relação pedagógica, à manutenção da disciplina e ao melhor ambiente escolar. Estes líderes deverão ser o professor, enquanto líder da relação pedagógica, o diretor de escola enquanto responsável pela orientação, convergência, uniformidade e elevação das práticas da organização escola e o supervisor pedagógico enquanto elemento com habilidade para orientar os professores, para criar motivação para a mudança e para despoletar a adesão e prossecução de novas práticas. E dizer que a organização escola carece de liderança para atingir o seu êxito é afirmar que a escola carece de supervisão no sentido que a “supervisão escolar pode ser identificada com liderança empenhada na melhoria do ensino” (Nérici, 1981, p. 28).

## **1.2- A supervisão escolar e pedagógica**

A supervisão é de tal modo extravasante que a sua abrangência chega a ser imprecisa... Ela pode assumir múltiplas vertentes complementares mas distintas, desde:

a avaliação dos professores, o desenvolvimento de programas e/ou projectos, a função de liderança, a participação e o apoio a elementos da comunidade educativa, o diagnóstico e a resolução de problemas, a gestão financeira, a regulamentação dos procedimentos disciplinares e a segurança escolar. (Gomes, 2009, p. 1)

Nérici (1981, p. 28) fala-nos da supervisão como um “serviço de assessoramento”, cuja meta é melhorar a atuação da escola ou dos professores em relação aos alunos, procurando o “melhor planeamento, coordenação e execução, para que mais eficientemente sejam atendidas as necessidades e aspirações do educando e da comunidade, bem como mais plenamente sejam efetivados os objetivos gerais da educação e os objetivos específicos da escola”.

Sá-Chaves (2000, p. 124) alerta que a supervisão “não pode restringir-se à relação entre supervisor e supervisando, devendo alargar-se à compreensão dos macrossistemas físicos, humanos e conceptuais que contextualizam e influenciam essa mesma relação”. Uma dinâmica que faz da supervisão “um instrumento de compreensão e gestão da complexidade, evitando processos redutores de simplificação da realidade, ou a aplicação tecnicista de soluções pré-definidas aos problemas encontrados” (Vieira, Moreira, Barbosa, Paiva & Fernandes, 2010, p. 41).

Assim, a supervisão é um “instrumento de formação, inovação e mudança” (Oliveira-Formosinho, 2002b, p. 13) para o desenvolvimento e requalificação da instituição escola.

Contudo, a supervisão por vezes é temida por se prefigurar como um “processo hierárquico e impessoal de inspecção, domínio e controlo de qualidade” (Alarcão & Tavares, 2003, p. 117). Conquanto, Oliveira-Formosinho (2002a, p. 13) salienta que uma das tendências da supervisão é “a deslocação da preocupação com a avaliação e a inspecção para a função de facilitação do desenvolvimento profissional”.

Concretamente, no âmbito desta investigação, a supervisão deve entender-se como uma dinâmica “predominantemente formativa, estimulante do desenvolvimento e da aprendizagem das pessoas e das instituições” (Alarcão & Canha, 2013, p. 19). Nas palavras de Oliveira-Formosinho (2002a) trata-se de uma “supervisão reconceptualizada” (p. 12) e:

desenvolve-se e reconstrói-se, coloca-se em papel de apoio e não de inspecção, de escuta e não de definição prévia, de colaboração activa em metas acordadas através da contratualização, de envolvimento na acção educativa quotidiana (através de pesquisa cooperada), de experimentação reflectida através da acção que procura responder ao problema identificado. (Oliveira-Formosinho, 2002a, p. 12)

No contexto educacional frequentemente emergem dois conceitos de supervisão: o de supervisão escolar e o de supervisão pedagógica. Estes podem surgir de forma distinta ou indistinta, pelo que convém aqui diferenciá-los, ainda que de forma modesta. A “supervisão escolar ou geral, refere-se à supervisão fora da sala de aula” (Oliveira, 2000, p. 46), mas adentro do espaço escola, “para o que tem de levar em conta toda a estrutura teórica, material e humana da escola” (Nérici, 1981, p. 26). Mas a supervisão escolar também pode ser exercida no “sentido particular” de “orientação pedagógica” (Nérici, 1981, p. 27). A supervisão pedagógica é mais circunscrita, é um subdomínio da supervisão escolar; “focaliza-se na acção educativa” (Oliveira, 2000, p. 46), atua sobre as “actividades orientadas para a organização do ensino e dos actos pedagógicos, em contexto da sala de aula” (Oliveira, 2000, p. 47).

A supervisão pedagógica detém uma característica particular: tem como objeto a prática educativa, os atos pedagógicos. A sua finalidade é “compreender e gerir a complexidade das situações educativas, mantendo em aberto o diálogo acerca do valor das opções que se fazem ou deixam de fazer” (Vieira *et al.*, 2010, p. 279), concretizando-se num “processo em que um professor, em princípio mais experiente e

mais informado, orienta um outro professor” (Alarcão & Tavares, 2003, p. 16) durante um determinado tempo, com o objetivo de facilitar o seu desenvolvimento profissional.

### **1.2.1- Avaliação e supervisão**

Avaliação e supervisão são conceitos distintos mas que se implicam.

Alarcão e Canha (2013, p. 19) definem “supervisão como um processo de acompanhamento de uma atividade através de processos de regulação que são enquadrados por um referencial e operacionalizados em ações de monitorização em que a avaliação está obviamente presente”. Neste sentido, a avaliação é uma fase da supervisão onde há lugar à verificação da qualidade do ensino prestado, “confirmando os factos do que existe e determinando a discrepância com o que deveria existir” (Oliveira-Formosinho, 2002a, p. 41).

A avaliação, só por si, cinge-se a um propósito mensurável, finda na função de emissão de um juízo de valor, é o fim em si mesma. Mas a supervisão vai mais além. Para a supervisão a avaliação é apenas um meio, uma fase de um processo de análise, de conhecimento, um patamar de partida em busca da ampliação das capacidades do supervisionado.

Enquanto a avaliação rotula, a supervisão aponta caminhos para a superação do rótulo, para a qualificação, para a transformação, para o progresso. A avaliação identifica o problema, a supervisão propõe soluções para o problema identificado. Supervisão e avaliação implicam-se no sentido que uma boa supervisão exige, à partida, uma eficiente avaliação.

### **1.2.2- Objetivo da supervisão**

Sergiovanni e Starrat (1978, p. 12) sublinham que “o principal esforço de qualquer ato de supervisão é a mudança de algum aspecto do conceito do eu da pessoa, do seu comportamento, do conjunto de atitudes ou da relação com a escola e dentro da escola como organização”. Desta forma, o seu objetivo reside na elevação pessoal e qualificação profissional do professor.

Alarcão (2000, p. 18) afirma que “o objectivo da supervisão é o desenvolvimento qualitativo da organização escola e dos que nela realizam o seu trabalho de estudar, ensinar ou apoiar a função educativa através de aprendizagens individuais e colectivas, incluindo a formação de novos agentes”. Deste modo, a

supervisão pedagógica não só contribui para o desenvolvimento profissional do docente como para o desempenho qualitativo de toda a organização onde este se insere.

Segundo Oliveira-Formosinho (2002a) o objetivo da supervisão é “o desenvolvimento profissional do professor, com base nas suas necessidades e interesses” (p. 33), sem descurar a criação de um “elo entre as necessidades individuais do professor e os objectivos escolares” (p. 34).

### **1.2.3- Métodos e técnicas de supervisão**

Os métodos de supervisão escolar são “procedimentos amplos” (Nérici, 1981, p. 79) que conferem sentido à atuação do supervisor. Nérici (1981) descreve vários métodos de supervisão os quais são aqui apresentados de forma sucinta. A abordagem dos diferentes métodos de supervisão não pretende ser uma exposição para seleção ou hierarquização, mas a forma de compreender cada um e facilitar a utilização do que cada um possa ter de melhor, numa perspetiva de complementaridade.

O *método científico* consiste na observação da prática docente, para *a posteriori*, num contacto individualizado, orientar o professor com vista à superação de deficiências identificadas pela observação do supervisor. O objetivo deste método é conduzir ao aperfeiçoamento do processo de ensino e aprendizagem, partindo da observação da prática docente.

O *método não diretivo* estimula o professor na autoconsciência sobre a sua prática docente, numa dinâmica de análise, avaliação e interpretação de si e dos resultados da sua atuação. Neste método é o professor que relata ao supervisor as suas dificuldades e traça ele mesmo o seu plano de autoaperfeiçoamento. O supervisor toma esse plano como base de trabalho, orientando o professor na delineação do mesmo e/ou observando as aulas do professor. Após observação da prática, o supervisor reúne individualmente com o professor, parafraseando aquilo que o professor disse ou pretendeu fazer em contexto de prática letiva, em torno das questões definidas no plano de autoaperfeiçoamento, a fim de receber feedback do professor no sentido de confirmar se era mesmo aquilo que o professor pretendia dizer ou fazer. Neste processo dialético o supervisor vai colocando questões que conduzam o professor a refletir, analisar e aprofundar as suas próprias ideias. Os passos seguintes do plano são sempre autopropostos pelo professor. É o professor quem toma as decisões.

O *método de faces múltiplas* ou misto “consiste na planificação das mais variadas técnicas de supervisão” (Nérici, 1981, p. 93), selecionando-as de entre as que

caracteristicamente se apropriem melhor a cada professor ou situação. Este método dá maior liberdade ao supervisor mas exige deste maior segurança e preparação para aplicação e combinação adequada das mais variadas técnicas.

“O *método de ajuda mútua ou interpessoal* consiste em trabalho integrado entre supervisor e professor, visando ao aperfeiçoamento do processo ensino-aprendizagem e, ao mesmo tempo, aperfeiçoamento, por cooperação mútua, do supervisor e professor” (Nérici, 1981, p. 94). A aplicação deste método requer a observação da prática docente pelo supervisor, tendo por base uma ficha estruturada em trabalho conjunto entre professor e supervisor. Posteriormente, há lugar a um diálogo individual entre professor e supervisor, onde os dois se debruçam sobre as observações e tecem, cada qual, a sua avaliação. Deste diálogo deverá resultar a aceitação de falhas das duas partes e culminar na estruturação de um plano de aperfeiçoamento para as duas partes. Passado algum tempo a prática letiva volta a ser observada e o supervisor e o professor voltam a reunir para discussão e avaliação do observado.

“O *método por osmose* consiste em promover experiências pedagógicas com a colaboração de professores voluntários, na esperança de provocar contágio nos demais professores” (Nérici, 1981, p. 96). O papel do supervisor passa por conquistar voluntários para a aplicação de novos procedimentos didáticos. Uma vez encontrados professores dispostos a abraçar este desafio o supervisor acompanha-os e ajuda-os na aplicação do projeto. No seguimento da aplicação de cada nova experiência, o supervisor e o professor reúnem-se para uma avaliação. Se as experiências conquistarem novos adeptos, o supervisor predispõe-se a ajudá-los na prática dessas novas experiências.

O *método de pesquisa em acção* é um método cujos intervenientes devem ser voluntários interessados na solução de um problema ou dificuldade, podendo ser operacionalizado individualmente ou em grupo. Este consiste no estudo “de um ou vários problemas mais ou menos complexos, por pessoas interessadas nos mesmos e através de uma série de sessões” (Nérici, 1981, p. 97). A caracterização do procedimento deste método respeita cinco etapas: “identificação do problema, análise do problema, formulação de hipóteses, experiência em acção e avaliação.” (Nérici, 1981, p. 99).

O *microensino* é um método que “consiste em informar o professor a respeito de um específico procedimento didático, levando-o, a seguir, a executá-lo junto a poucos especialistas, em presença ou não de alunos, seguido de apreciação crítica pelos

especialistas convidados” (Nérici, 1981, p. 102). O microensino obedece a quatro etapas na sua implementação: instrução, ensino, avaliação crítica e reensino. Na primeira etapa, “instrução”, o professor é preparado para executar uma determinada técnica ou procedimento. Na segunda etapa, “ensino”, o professor aplica o método ou técnica para o qual foi instruído. A etapa de “avaliação crítica” é levada a cabo pelo supervisor que avalia o desempenho do professor e orienta-o, se necessário, na superação de alguma falha. O “reensino” é uma etapa apenas prosseguida se o professor tiver de superar alguma falha indicada na etapa anterior.

O *método do jogo operacional* consiste na dramatização de uma situação educativa sob a coordenação do supervisor escolar “em que são procuradas caracterizações de situações reais a fim de melhor estudá-las, buscando, depois, a melhoria das mesmas” (Nérici, 1981, p. 110). Este método permite a análise de práticas educativas com vista à sugestão de modelos mais coerentes, adequados e eficientes, assim como a experimentação de novas estratégias de interação professor-aluno de forma a decidir pela sua adoção ou não.

O *método clínico* “consiste fundamentalmente em tornar o supervisor amigo do professor, para que a confiança mútua seja a mola propulsora do trabalho de seu aperfeiçoamento pedagógico” (Nérici, 1981, p. 113). Este método persegue 5 etapas: “reunião de pré-observação, observação, análise e estratégia, reunião de supervisão e análise de pós-reunião” (Nérici, 1981, p. 113). Na reunião de pré-observação procura-se dirimir tensões entre as partes, o supervisor procura apurar as intenções do professor, orientando o professor para uma maior eficiência das mesmas; estabelece-se um contrato. Numa segunda etapa o supervisor observa a atividade do professor (a realidade do ensino) a fim de poder orientá-lo. O supervisor vai dando informações ao professor de modo a que este vá se reavaliando e reformulando a sua prática. A terceira etapa exige que seja o professor a analisar os dados recolhidos da observação da sua prática e a definir uma estratégia de superação. A etapa de reunião de supervisão prevê o acompanhamento e análise dos resultados obtidos na aplicação das novas estratégias. O supervisor faz o levantamento das dificuldades do professor procurando estimular, apoiar e orientar. A última etapa pretende não só avaliar o nível de consonância entre professor e supervisor, mas também reequacionar a atuação do supervisor.

O *método geral de supervisão* consiste na orientação dos professores em exercício, com vista à superação de procedimentos menos positivos e à prevenção de erros. O supervisor observa a prática docente e coordena a aplicação de técnicas com

vista ao aperfeiçoamento do desempenho docente, podendo recorrer a grupos de especialistas para o auxiliar nesta tarefa. As técnicas mais utilizadas por este método, segundo Nérici (1981), são a observação, a conferência e as reuniões.

O método “*Delphi*” caracteriza-se pela recolha de opiniões, especialistas ou não, sobre determinado assunto, com o intuito de se atingir o maior consenso possível sobre esse assunto em análise.

O método da *descrição de cenas* consiste em descrever uma situação e propor a um grupo de pessoas, entre professores e não professores, que escrevam o que acham sobre o mesmo, sugerindo soluções. Este método torna as pessoas mais conscientes face à situação em análise e potencia a criatividade dos envolvidos na procura de sugestões ou soluções e permite captar e combinar as melhores ideias de cada qual, aproveitando sugestões de pessoas não especialistas.

“O método de *solução de problemas ou processo de tomada de decisões* consiste no estudo dos passos necessários a seguir, a fim de que seja encontrada melhor solução para uma dificuldade ou uma situação problemática” (Nérici, 1981, p. 115). Este método pretende evitar decisões precipitadas e mostrar que para o mesmo problema podem concorrer mais do que uma solução válida, mas é imperioso conseguir avaliar a mais conveniente. Neste sentido, este método prevê seis fases: “reconhecimento, definição e delimitação do problema; análise e avaliação do problema; estabelecimento de critérios destinados a avaliar as soluções encontradas; coleta de dados; formulação de soluções e escolha de uma; e execução da solução escolhida” (Nérici, 1981, p. 116).

De acordo com Alarcão e Tavares (2003, p. 24), qualquer que seja o método de supervisão adotado, deve ser exercido permitindo ao professor ser “ele próprio, o agente dinâmico”.

As técnicas em supervisão podem ser agrupadas em “indiretas e diretas” (Nérici, 1981, p. 117). As técnicas diretas são as que se caracterizam por um processo de recolha direta de informação em observação ou do contato com as pessoas e situações, como: observação do professor; reuniões; entrevistas, visitas, excursões; demonstrações; trabalho em comissão, leitura e redação. As técnicas indiretas caracterizam-se pela recolha de dados de forma indireta, sem observação direta do processo ensino-aprendizagem e sem contato direto com as pessoas nele envolvidas, baseando-se, sobretudo, em fontes documentais, como: análise do processo individual ou currículo, conhecimento do corpo discente, estudo do currículo, consulta de horários e material didático disponível, consulta de cadernetas, etc.

#### **1.2.4- O supervisor pedagógico**

O supervisor enquanto responsável pela orientação de um processo humano, relacional e pedagógico complexo deve, em primeiro lugar, ser um profissional “responsavelmente autónomo e conhecedor de si” (Alarcão, 2001, p. 21), um agente perspicaz, comprometido, detentor de valores e características peculiares e de um modo de agir fundamentado e indubitável.

“A supervisão e a atitude supervisiva pressupõem um atento e abrangente olhar que contemple e atente ao perto e ao longe, ao dito e ao não dito, ao passado e às hipóteses de futuro, aos factos e às suas interpretações possíveis, aos sentidos sociais e culturais, à manifestação do desejo e à possibilidade/impossibilidade da sua concretização, ao ser e à circunstância, à pessoa e ao seu próprio devir.” (Sá-Chaves, 2000, p.127)

Neste sentido, ser supervisor é ser capaz de: ver e compreender a complexidade e especificidade de cada situação; descortinar as dimensões ocultas em cada contexto; modelar atitudes e comportamentos; sugerir ferramentas potenciadoras de melhores práticas; edificar profissionais de excelência investidos de responsabilidade, confiança e destreza.

O supervisor deve ter a capacidade de “apreciar as importantes subtilezas que ocorrem na sala de aula” (Oliveira-Formosinho, 2002a, p. 38), porque a ele compete diagnosticar necessidades, apresentar sugestões, requalificar os problemas sentidos pelos professores, transformando-os em desafios capazes de alavancar o desenvolvimento profissional. O supervisor “deve acompanhar, ajudar, desenvolver aptidões e capacidades, enfim, criar condições de sucesso” (Alarcão, 2001, p. 89).

O supervisor deve apresentar-se como um profissional competente, compreensivo e afável, inspirador de credibilidade; alguém cuja autoridade seja legitimada pelos professores que reconhecem o seu prestígio e confiam nas suas sugestões. Deverá ser um propulsor do progresso, um guia da excelência pedagógica, um promotor da relação interpessoal que se pretende “dinâmica, encorajante e facilitadora de um processo de desenvolvimento profissional e de aprendizagem consciente e comprometido” (Alarcão & Tavares, 2003, p. 71).

Alarcão e Tavares (2003, p. 73) falam-nos de supervisores ideais, sendo estes perspetivados como “indivíduos abertos, de contactos fáceis, humanos e flexíveis, com os quais seria agradável trabalhar, cheios de recursos que colocariam à disposição dos professores e capazes de atribuir a estes um papel muito activo na resolução dos

problemas”. Também Gonçalves (2009, p. 29) faz alusão ao supervisor ideal sublinhando a necessidade de detenção de “competências de comunicação interpessoal”.

O que se pretende é que o supervisor seja um pilar para que o professor não esteja sozinho. Não se pretende que o supervisor venha a fazer o trabalho pelo professor. Pretende-se que o supervisor seja “aquele que aconselha” (Sá-Chaves, 2000, p. 124), por outras palavras: um observador imparcial com uma visão para além do imediato; alguém tolerante à pluralidade de opiniões e critérios, mas sempre construtivamente crítico e fundamentado num corpo de saberes; um promotor da reflexão analítica e crítica; um parceiro regulador das práticas, mobilizador de saberes, provocador de questionamentos que instiguem a vontade de pesquisar e de ir mais além no aperfeiçoamento das práticas; um facilitador do desenvolvimento progressivo da autonomia; um especialista investido de competência para dar “feedback formativo” (Alarcão & Roldão, 2008, p. 55) aos que por ele são supervisionados.

#### **1.2.4.1- A relação entre supervisor e supervisionado**

Sergiovanni e Starrat (1978, pp. 10-11) referem que “um aspecto crítico que diferencia o comportamento da supervisão de outras formas de comportamento organizacional é a acção para alcançar objetivos através de outras pessoas”, implicando desde logo uma relação humana que deve ser o mais saudável e profícua possível.

O supervisor e o supervisionado devem reconhecer-se e igualar-se na condição básica que é ser pessoa e na qualidade de “profissionais do desenvolvimento humano” (Alarcão & Roldão, 2008, p. 16) para somente *a posteriori* se diferenciarem na dimensão da profissionalidade pela assunção de diferentes papéis.

O supervisor e o supervisionado devem fomentar uma relação de compreensão e respeito mútuos, da qual o supervisor “extrai a sua autoridade do facto de ser capaz de recolher e fornecer a informação desejada pelo professor e por, subsequentemente, ajudar o professor a usar eficazmente essa informação” (Oliveria-Formosinho, 2002a, p. 59).

O supervisor no seu desempenho “não comanda autoritariamente, mas aconselha, orienta, sugere, estimula” (Nérici, 1981, p. 58). É alguém que estando inteirado do contexto educativo onde decorre a prática, vai “estimulando o autoconhecimento e a reflexão sobre as práticas, transmitindo conhecimentos úteis para a prática profissional” (Alarcão & Roldão, 2008, p. 54).

### 1.3- Disciplina e indisciplina

Estrela (1992, p. 107) é perentória com a afirmação de que a indisciplina e o insucesso escolar constituem “o problema mais grave que a escola de hoje enfrenta em todos os países industrializados”. Jesus (1999, p. 31) salienta que se tem “verificado um aumento da frequência e da gravidade das situações de violência nas escolas e de indisciplina dos alunos na sala de aula, nomeadamente das agressões verbais e físicas entre os alunos e destes aos professores e funcionários”. Veiga (2007, p. 9) afirma que “o aumento dos comportamentos de indisciplina e violência nas escolas tem vindo a ocorrer a largos passos”, sendo “um dos principais problemas nas escolas actuais”.

Bento (2006, p. 44) ao afirmar que onde “não há disciplina não pode haver progresso” revela claramente a influência primordial da disciplina nas aprendizagens, no progresso e no êxito dos alunos, assim como na qualificação e dignificação dos estabelecimentos de ensino.

*La disciplina escolar no consiste en un recetario de propuestas con las que enfrentarse a los problemas de comportamiento de los alumnos, sino en un enfoque global de la organización y dinámica del comportamiento en la escuela y en el aula, coherente con los propósitos instruccionales, cuyo logro persigue (Gotzens, 1997, p. 23).*

Amado (1991, p. 35) afirma que a “disciplina é a submissão à ordem social e autodomínio que a criança atinge pelo sentimento do dever”. Espírito-Santo (1994, p. 8) compara a disciplina e a indisciplina com “o verso e o reverso de comportamentos convencionalmente aceites”. Efetivamente, a indisciplina é a assunção de atitudes e comportamentos prejudiciais aos processos de ensino e aprendizagem e/ou que atentam contra o bem-estar físico e/ou psicológico e as relações humanas daqueles que são comunidade escolar; é a transgressão de princípios que dão forma à cultura da escola.

Veiga (1995, p. 99) afirma que a indisciplina é a “transgressão das regras escolares, prejudicando as condições de aprendizagem, o ambiente de ensino, ou o relacionamento na escola”. Jesus (1999, p. 31) esclarece que “a indisciplina dos alunos integra todos os comportamentos e atitudes que estes apresentam como perturbadoras e inviabilizadoras do trabalho que o professor pretende realizar”. Carita e Fernandes (2002, p. 15) descrevem a indisciplina como “obstrução à relação”, “desconsideração pessoal”, “ataque pessoal”; “situação em que frequentemente os professores se sentem desconsiderados, desprezados, questionados enquanto pessoas”.

Numa abordagem mais descritiva:

indisciplina é não-cumprimento de regras; é rebeldia contra qualquer regra construída; é desrespeito aos princípios de convivência combinados, sem uma justificativa viável; é não-cumprimento de regras criando transtornos; é incapacidade de se organizar e de se relacionar de acordo com normas e valores estabelecidos por um grupo. (Fortuna, 2002, p. 90)

Veiga (2007, p. 60) põe em evidência uma perspectiva proposicional da indisciplina revelando que “a indisciplina pode ser definida como a existência de comportamentos de recurso que, mercê de um bloqueio da sociabilidade cooperativa, visam a obtenção de um enquadramento relacional alternativo mesmo que para tal seja preciso pactuar com apreciações desfavoráveis”.

Todavia, o conceito de indisciplina reveste-se de um carácter arbitrário, impreciso:

depende da situação social concreta, do estado psicológico do professor, das suas implicações para a autoridade do professor, da visibilidade social do acto ou dos seus efeitos para aquele, da identidade social virtual do aluno, do carácter da relação pedagógica do professor com a turma. (Domingues, 2001, p. 14)

O que é considerado indisciplina num determinado contexto com um determinado professor pode não sê-lo noutro contexto ainda que com circunstâncias semelhantes. A este respeito, Estrela (1992, p. 94) esclarece que “o professor começa por desvalorizar os pequenos desvios que limitam mas não impedem totalmente a produção e só considera como indisciplina os actos que a comprometem abertamente ou aqueles que visam directamente a sua autoridade ou a sua pessoa”.

### **1.3.1- Conceitos enredados: conflito, confronto, indisciplina e violência**

O conflito é a expressão de um choque de interesses (Casamayor, 1998), um estado de posições divergentes, uma oposição de interesses ou critérios entre pessoas ou grupos (Jares, 2002). Ainda que se considere que “o conflito é inevitável e que tem mesmo, em certas situações e sob certas condições, um papel positivo, dinâmico, potenciador da mudança nas relações e nas pessoas” (Carita & Fernandes, 2002, p. 19), é certo que “uma relação de trabalho como é a relação professor/aluno, não pode cumprir os seus objectivos quando as energias disponíveis são maioritariamente canalizadas para a resolução de conflitos” (Carita & Fernandes, 2002, p. 19).

O confronto é o “acto de revelar ao outro quanto nos sentimos incomodados pelo seu comportamento, o qual interfere com a nossa liberdade, com os nossos direitos” (Carita & Fernandes, 2002, p. 38).

A indisciplina é “uma quebra ou um corte em relação à norma, à regra estabelecida e àquilo que está estipulado como socialmente correcto” (Barros, 2010, p. 68) de modo explícito ou implícito.

A violência é “o uso intencional de poder, ou força física, do qual resultam danos físicos ou psicológicos” (Barros, 2010, p. 92) podendo expressar-se “pela intolerância e em toda a relação de dominador para dominado” (Dupont, 1987, p. 12).

### **1.3.1.1- O caso particular do bullying**

Olweus (1998) descreve o bullying como um conjunto de ações negativas, repetidas e continuadas, promovidas por um ou mais alunos, que visam a vitimação/agressão de um indivíduo. Veiga (2007, p. 146) define o bullying como “uma conduta vitimizante, intencional e prolongada”, ao que Amado e Freire (2009, p. 67) designam como um fenómeno de “perseguição e humilhação persistente”.

No bullying há uma relação de desigualdade de poder: de um lado, alguém que se sente superior e que maltrata, persegue, massacra ou humilha; do outro, alguém que se sente inferior e que não tem capacidade de se defender, de enfrentar, de reagir e de lutar, de igual para igual.” (Barros, 2010, p. 100)

Caldeira e Veiga (2011) apontam as principais características do bullying, identificando-o num contexto de relação hierárquica de domínio-submissão entre um agressor e uma vítima, onde há uma agressão repetida e prolongada, um agressor (ou grupo) que pretende magoar ou instigar medo à vítima, por meio de agressões físicas, verbais ou psicológicas, tendo o agressor a noção de si como mais forte e poderoso do que a vítima, recebendo, geralmente, o apoio de um grupo, e há uma vítima indefesa que não é responsável por provocar o comportamento agressivo e não consegue sair da situação sozinha.

Rodríguez (2004 como citado em Caldeira & Veiga, 2011) distingue quatro formas de bullying: verbal, física, emocional e sexual. O bullying na sua forma verbal inclui a atribuição de alcunhas, o gozo, a ridicularização, o insulto e a ameaça. O bullying na sua forma física inclui todo o tipo de agressão física direta, desde os empurrões e cotoveladas, aos beliscões, pontapés e pancada. O bullying na sua forma emocional integra situações como a chantagem, a extorsão e a criação de falsas expectativas. O bullying na sua forma sexual integra situações como gestos obscenos de cariz sexual, apalpões e exigência de atos sexuais.

Segundo Amado e Freire (2009), no bullying “parece existir uma relação significativa entre o estatuto de vítima e o baixo estatuto social” (p. 74), sendo as vítimas “carentes em determinadas competências sociais” (p. 75) e “os agressores mais confiantes e com melhor inserção social na turma” (p. 75). Segundo estes, os agressores provêm de um “ambiente familiar hostil ou de excessiva permissividade e, portanto, sem adequada supervisão e afecto” (p. 75).

Como resposta a esta problemática, Kochenderfer e Ladd (1997 como citado em Amado & Freire, 2009, p. 145) “sugerem que a melhor estratégia para responder ao bullying é ter apoio de um amigo”.

### **1.3.2 - Indicadores de indisciplina**

Amado e Freire (2009) categorizam alguns desvios indicadores de indisciplina, entre eles: o riso e o sorriso, o olhar, os gestos e movimentos, as posturas incorretas, o aspeto exterior e apresentação (vestuário, penteado), as deslocações não autorizadas, as brincadeiras, as atividades fora da tarefa, a falta de material, a falta de pontualidade e a falta de assiduidade.

No domínio da relação professor-aluno, Amado e Freire (2009) falam de desrespeito, agressividade e ofensa, patenteados em: agressões físicas, insultos, grosserias, obscenidades e atentados ao pudor (verbais e não verbais), desobediência, contestação direta, provocação, exibição perante os colegas, destruição ou desvio da propriedade do professor e desdém ou indiferença pela sua ação.

De acordo com Caldeira e Veiga (2011), no contexto escolar, são exemplos de indicadores de indisciplina no domínio interpessoal: dizer coisas desagradáveis sobre o outro, gozar com ele, atribuir-lhe alcunhas, provocar o isolamento/exclusão do grupo ou das atividades, pontapear, empurrar, ameaçar, contar mentiras e criar boatos falsos, induzir os outros a cortar relações com alguém, etc. Entre os indicadores de indisciplina mais frequentes mencionam: “fazer barulho, falar fora da sua vez, interromper repetidamente o professor, manifestar ociosidade, indolência ou preguiça, participar em pequenas escaramuças e não realizar o trabalho” (p. 105).

Aires (2010) agrupa os comportamentos desviantes em quatro categorias: “competências de trabalho” (p. 14), “comportamento verbal” (p. 14), “comportamento não verbal” (p. 15) e “organização pessoal” (p. 15). Na categoria “competências de trabalho”, considera os seguintes indicadores de indisciplina: má apresentação do trabalho realizado; inapropriado cuidado com os materiais de trabalho (cadernos, livros

e outros); “má prestação na realização de trabalhos de casa; dificuldades na auto-preparação para as tarefas de aprendizagem, em seguir instruções verbais ou em requerer ajuda quando apropriado; resistência a aceitar orientação, conselhos ou regras” (p.14). Na categoria “comportamento verbal”, Aires (2010) identifica como indisciplina a recusa do aluno em seguir instruções, o falar ao mesmo tempo que o professor, o forjar de um assunto discutível com o professor para se isentar do trabalho proposto, o imitar os colegas, o fazer sons inconvenientes ou pronunciar palavras rudes ou ofensivas e o ameaçar professores e/ou colegas. Na categoria “comportamento não verbal” inclui os alunos desobedientes, que vagueiam pela sala ou a abandonam, os alunos desatentos ou desinteressados pelo trabalho escolar, os alunos que expressam gestos ofensivos, os que distraem os colegas, que se desviam do trabalho da aula entretendo-se com atividades não propostas, os alunos que danificam o que a eles não pertence e ainda os alunos que agredem fisicamente professores ou colegas. Na categoria “organização pessoal”, os indicadores de indisciplina considerados são: a falta de pontualidade, a ociosidade discente, a apresentação em aula sem o material necessário para a mesma e a falta de arrumação no vestuário e objetos pessoais.

Para Carita e Fernandes (2002, p. 16) são indicadores de indisciplina todas as situações que “traduzem um questionamento, explícito ou implícito, do professor (da sua pessoa e/ou do seu desempenho de papel), ou que simplesmente põem em causa a qualidade da relação com ele”, mais concretamente, referem as “situações em que os alunos são agressivos ou grosseiros” para com os professores ou controvertem as suas decisões.

### **1.3.3 - Causas da indisciplina escolar**

Uría (1998, p. 59) refere que *la indisciplina puede producirse por las más variadas situaciones, en el fondo de las cuales figura la incapacidad del alumno, en su caso, para un autogobierno centrado en una percepción recta de lo que debe ser su conducta.*

Domingues (2001) infere que a indisciplina é “um fenómeno sócio-organizacional e psicossocial” (p. 7), pois:

Ela resulta da combinação de factores estruturais (obrigatoriedade de frequência discente, dimensão das turmas, currículos escolares e autoridade do professor), factores sociais (representações sociais, subculturas docentes e discentes, poderes dos professores e dos alunos) e pessoais (objectivos individuais, estilos de ensino e estratégias de aprendizagem). (pp. 7-8).

Aires (2010) apresenta cinco tipos de causas de indisciplina: “causas psicodinâmicas” (p. 24), “causas biopsicossociais” (p. 25), “causas sociais” (p. 25), “causas familiares” (p. 26) e “causas behavioristas” (p. 26). As “causas psicodinâmicas” referem-se a fatores “subjacentes ao comportamento desviante” (p. 24) resultado de “experiências vivenciais que perturbam ou rompem o desenvolvimento normal” (p. 24), as quais exigem uma “terapia específica (clínica) na sua resolução” (p. 25). Ao referir as “causas biopsicossociais”, considera os problemas “de natureza biológica, como a dislexia ou a desordem de hiperactividade/défice de atenção” (p. 25). Como “causas sociais”, preconiza as atitudes e comportamentos dos alunos que são “resultado do que vivem junto de outras pessoas” (p. 25), quer seja o grupo de colegas ou amigos ou a família, ou resultado do “deficiente desenvolvimento das aptidões sociais” (p. 25). As “causas familiares” verificam-se em indivíduos que revelam “mal definidas fronteiras de comportamento, uma limitada interiorização de valores, bem como uma frágil compreensão das necessidades dos outros” (p. 26). Segundo Aires (2010, p. 26), as “causas familiares” são resultado de “um background familiar desequilibrado e stressante” (“punições severas”, “falha da interacção e ligação emocional com os pais”, “desentendimento entre os pais”, “falta de supervisão das actividades dos filhos” e “autoridade inconsistente, vacilante”). Em referência às “causas behavioristas”, aponta para situações de indisciplina que resultam “por um processo de aprendizagem baseado na observação e vivência pelo aluno de uma postura ou conduta reforçada por colegas e professores” (p. 26) ou pela “passividade da vítima e/ou evidência que esta sofre com a acção” (p. 27).

Se por um lado Estrela (1992, p. 25) salienta que “a falta ou a indefinição de valores” é a “origem das situações conflituais que levam à indisciplina”, Barros (2010) revela que a indisciplina pode ser a expressão da frustração ou da insatisfação com circunstâncias da vida; um meio de obter atenção ou a emergência de “pedidos de socorro por descodificar” (p. 43).

Veiga (2007, p. 13) denuncia que “a falta de diálogo e reconhecimento” é uma das “maiores causas que leva os jovens a tomarem atitudes extremas e violentas”. Neste sentido, Postic (2008, p. 170) refere que a indisciplina é o “testemunho da falta de personalização da relação” que o professor estabelece com os alunos, havendo contextos onde, movido por “sentimentos de injustiça”, o aluno hostil “rebelar-se em nome dos outros para contestar o poder do docente”.

Estrela (1992, p. 88) menciona que “a indisciplina resulta de estratégias de resposta dos alunos a situações cuja definição difere da dos professores”. A indisciplina muitas vezes é uma atitude de resistência a decisões ou procedimentos que são sentidos como a atentarem contra a cultura, os direitos, as capacidades e as expectativas dos alunos, ou uma mera expressão de frustração. Confirmam Balancho e Coelho (1994, p. 32) que para além dos alunos chegarem à escola “com todos os problemas resultantes da sua vida familiar e social, são ainda confrontados, frequentemente, com frustrações ao nível da aprendizagem”. Postic (2008, p. 65) menciona que “a escola é considerada como responsável de um falhanço pessoal” e o professor é tido como “aquele que, pelo seu julgamento inflexível, pelo seu comportamento considerado injurioso, destrói a estima do aluno e atinge a honra da família e do grupo”, dando lugar a uma manifestação de “revolta e de vingança”.

#### **1.3.3.1- O aluno como agente da indisciplina**

Veiga (2007, p. 10) declara que “o primeiro que deverá ser responsabilizado por um acto de indisciplina é, obviamente, quem o comete”, desde logo, o aluno.

Cada aluno tem as suas características, mais ou menos permeáveis à indisciplina, entre elas as “características de personalidade, hiperactividade, fácil irritabilidade, capacidade de resiliência, auto-estima, auto-conceito e locus de controlo externo ou interno, percepção de apoio parental” (Barros, 2010, p. 86).

Neves e Graça (1987, p. 90), ao identificarem o aluno como uma das principais causas geradoras da indisciplina na aula, justificam-no com “razões de natureza biológica, social e familiar” e com “razões de ordem psicológica” (problemas emocionais, impulsividade própria da idade) e “ligeira insuficiência mental”.

Silva *et al.*, (2000) consideram que “as necessidades são os motores da conduta” (p. 102), fazendo referência a necessidades que podem condicionar o comportamento dos alunos: necessidade de estarem ao corrente do que se passa à sua volta; necessidade de realização pessoal; necessidade de aceitação e/ou aprovação e a necessidade de atenção.

Por outro lado, “muitos comportamentos de indisciplina na sala de aula devem-se ao facto de os alunos não saberem o que querem, isto é, não conseguem definir objectivos claros nem (obviamente) confrontá-los com os objectivos programáticos” (Silva *et al.*, 2000, pp. 103-104), verificando-se que a probabilidade de ocorrerem situações de indisciplina é proporcional à falta de objetivos adequados.

Barros (2010, p. 145) esclarece que, por vezes, “os alunos comportam-se de modo indevido ou porque não sabem como devem fazer, ou porque ainda há uma impulsividade que não controlam”.

### **1.3.3.2- O grupo de colegas como condicionante da indisciplina**

Barros (2010) salienta que “no estudo da indisciplina ou da violência escolar é particularmente importante o grupo” (p. 86) pois “o efeito grupo contribui, por vezes, para alterações nas formas de actuação, que podem ser diferentes daquelas que surgem quando o aluno se encontra sozinho” (p. 85).

Não raras vezes, os alunos (crianças, adolescentes e jovens) indisciplinados fruem/desfrutam da popularidade, atenção e admiração dos seus colegas. Neste sentido, a assunção de condutas inadequadas é muitas vezes acalentada pela esperança de obter reconhecimento e prestígio no seio do grupo de colegas/turma.

### **1.3.3.3- O professor como potenciador da indisciplina**

Estrela (1992, p. 88) refere que “o comportamento distante do professor, a despersonalização da relação originada pelo professor que ignora o nome do aluno, a brandura quando é esperada a força” são situações que “suscitam a retaliação do aluno”. De certo modo, alguns professores chegam a ser cúmplices dos alunos, porque são, efetivamente, “responsáveis morais passivos” (Domingues, 2001, p. 83) pelas condutas desviantes.

Estrela (1992, p. 90) salienta que “a disciplina ou a ordem necessária às aprendizagens escolares é função da organização criada pelo professor na aula”, enumerando comportamentos do professor impulsores da indisciplina: regras gerais e sem reforço, comunicação ambígua de expectativas, inconsistência nas respostas aos comportamentos desviantes, indiferença perante comportamentos perturbadores, não evocação de consequências face à manifestação de comportamentos desviantes e reação lenta aos comportamentos perturbadores.

Neves e Graça (1987, p. 90), identificando o professor como uma das principais causas geradoras da indisciplina, evidenciam características como: “má condução da aula”, “emprego constante da mesma técnica de ensino”, “conhecimento deficiente da matéria”, “falta de pontualidade” e “personalidade neurótica desajustada à função docente”.

Carita e Fernandes (2002) apontam como potenciais causas da indisciplina as atitudes permissiva e/ou autoritária dos professores, “criando um clima de tal maneira opressivo e repressivo que provoca o desafio, a contestação, a prevaricação” (p. 99); a monotonia e a fraca produtividade das aulas; a sobrevalorização do ensino em detrimento da aprendizagem; o sentimento de mal-estar dos alunos que se sentem incapazes de fazer o solicitado ou que não entendem a linguagem dos professores, dos livros e até dos colegas e a dificuldade dos alunos em acreditarem nas suas próprias capacidades.

Amado e Freire (2009) referem que os professores com problemas na relação com os alunos detêm, mormente, as seguintes características: permissividade, falta de assertividade, intolerância, expectativas negativas sobre os alunos (expressas de forma injuriosa), atitudes persecutórias, racismo, *stress*, falta de bom senso e problemas de personalidade.

#### **1.3.3.4- A comunicação (representações e expectativas) como condicionante da indisciplina**

Ao comunicar com os alunos o professor transmite, mais ou menos, consciente ou inconscientemente, as representações (imagens) que tem destes e o que prevê que cada um venha a ser ou como venha a agir (expectativas) e como que por “transmissão de pensamento” os alunos leem as representações e expectativas dos professores e agem em conformidade com as mesmas. As mesmas representações e expectativas são transmitidas entre colegas, nas relações que os alunos estabelecem entre si. Assim, se “as expectativas, os juízos, provêm do docente e também do grupo de colegas; o comportamento de tal aluno é determinado tanto pelo que ele percebe dos seus colegas, como pelo que ele percebe do docente” (Postic, 2008, p. 133).

#### **1.3.3.5- A organização da escola como condicionante da indisciplina**

Gotzens (1986) numa abordagem, no mínimo inquietante, afirma que os alunos assumem comportamentos disruptivos na escola porque as consequências lhes são favoráveis. Como poderão as consequências da indisciplina estar a ser-lhes favoráveis? Estarão os comportamentos de indisciplina a ficar impunes ou a ser punidos de forma branda, permitindo o enobrecimento dos indisciplinados?

Veiga (2007, p. 13) denuncia que “nas escolas, passou-se do autoritarismo tradicional para uma permissividade elevada”, enquanto Rodríguez (2004, como citado

em Caldeira & Veiga, 2011, p. 67) descreve as escolas como “fábricas de violência”, pela falta de motivação e estratégias eficazes para erradicar os problemas de indisciplina; pelo tratamento discriminatório dos alunos pelos professores e pela coexistência de mensagens ambíguas ou de duplo efeito em sala de aula.

Neves e Graça (1987, p. 90) ao apontarem a escola como uma das principais causas geradoras da indisciplina evidenciam fatores como: as “escolas superlotadas”, as “turmas muito numerosas”, a “ausência de salas especializadas para as diferentes disciplinas”, a “falta de material didático”, a “inadequada actuação dos órgãos directivos da escola” e a “excessiva brandura da legislação e das autoridades escolares”.

Amado (1991, p. 39) enumera outros fatores do campo organizacional que condicionam a qualidade do comportamento dos alunos: “o aspecto físico da escola, o arranjo dos corredores e jardins, os horários, a distribuição dos professores com mais experiência, a vigilância e supervisão de certas actividades exteriores à sala de aula”.

Por outro lado, Domingues (2001, p. 80) denuncia que “a relação entre os órgãos que tratam das questões disciplinares é frequentemente ambígua e conflituosa”.

Burns (1985) expõe algumas características das escolas onde se regista baixo nível de disciplina: há espaços da escola que não são supervisionados pelos professores; os professores relegam para os funcionários a tarefa de disciplinar os alunos; não há consenso/coesão entre os professores e a direção da escola na implementação de regras; não há consistência na manutenção de regras; não há diálogo com os alunos para sensibilizar para as regras que devem respeitar e não se dá solução aos problemas de indisciplina.

### **1.3.3.6- O clima intelectual da escola como condicionante da indisciplina**

O clima intelectual alimenta-se de pequenas coisas e de grandes atitudes. As pequenas coisas são os materiais de ensino em quantidade suficiente e nos sítios adequados, salas espaçosas e arejadas, espaços escolares limpos e ordenados e códigos de conduta que imponham respeito e responsabilidade. As grandes atitudes são o entusiasmo, a assiduidade, a persistência, a paciência, o respeito mútuo, o sentido da responsabilidade e o gosto de fazer as coisas bem feitas. (Marques, 2001, p. 122)

A rutura neste clima intelectual pode ser uma das causas da indisciplina escolar.

Barros (2010, p. 151) fala-nos de “clima de escola” salientando que este espelha “o tom, o carácter, o humor, a qualidade de vida de um grupo e nele se reflectem as

mais diversas circunstâncias organizacionais, as diversas expectativas e o modo como se estabelecem as relações humanas e profissionais”. É pois fundamental reconhecer o “clima de escola” e perceber se o mesmo “favorece ou inibe o aparecimento de fenómenos de indisciplina e ou violência” (p. 152).

### **1.3.3.7- As dissonâncias entre professores como potenciadoras da indisciplina**

Os professores não possuem um comum quadro de valores morais que guie as suas práticas profissionais, e os alunos são sujeitos a sucessivas e diferentes mundividências docentes, a diversos quadros morais que valorizam e estimulam comportamentos discentes concretos e, às vezes, contraditórios. (Domingues, 2001, p. 108)

Domingues (2001, p. 83) desvenda que “são frequentes os conflitos, manifestos ou latentes, entre os professores, a propósito do tratamento a dar aos alunos e a comportamentos declarados indisciplinados, provocando formas de “dessolidariedade” na definição e materialização de uma estratégia disciplinadora”.

As dissonâncias entre professores conduzem ao ignorar das situações e à permissividade, sobretudo, no espaço exterior à sala de aula, pois os professores têm consciência de que “a intervenção fora da sala de aula é arriscada e pode redundar em perda pública de autoridade” (Domingues, 2001, p. 86), quer pela não solidariedade entre professores, quer pela retaliação do aluno.

Estrela (1992) denuncia que a “variedade de regras impostas pelos diferentes professores” (p. 58) induz o aluno a uma “consciência da frágil razão de ser das regras que lhe são impostas e que passam a ser relativizadas como “manias” do professor” (p. 59). A este respeito, Barros (2010, p. 68) concretiza que “na mesma escola, e em aulas diferentes actuações semelhantes podem ser vistas como indisciplinadas por uns e, por outros, não”.

### **1.3.3.8- As dissonâncias entre professores e funcionários como condicionantes da indisciplina**

Domingues (2001, p. 88) refere que “os funcionários auxiliares perderam muito do seu prestígio no interior da escola, quer junto dos alunos quer junto dos professores”, situação agravada pelo facto de os professores poucas vezes intervirem no controlo dos alunos fora da sala de aula. Assiste-se a uma “divisão dos territórios de controlo”, ao

consequente isolamento dos funcionários e a uma exposição fragilizada dos mesmos, que muitas vezes já são discriminados pelos alunos que os consideram num estatuto subalterno.

Neste sentido, Teixeira (1995, p. 119) mostra-se impressionado pelo “modo como se desvaloriza o papel dos trabalhadores não docentes”, admitindo que “é difícil compreender a pouca atenção que se dá à sua formação e o pouco (ou nenhum lugar) que ocupam nas análises que se fazem dos estabelecimentos escolares”.

### **1.3.3.9- As expectativas dos pais e as dissonâncias entre estes e os professores como condicionantes da indisciplina**

Postic (2008, p. 216) refere que “a relação educativa na turma está afectada pelo significado que os pais dão à escola e aos estudos do seu filho”, considerando os pais como “actores invisíveis, sempre presentes entre o educador e a criança”.

Marques (2001, p. 123) justifica que “quando os pais mostram falta de consideração pela escola, os alunos tendem a olhar para os professores com desdém e para a escola como uma instituição opressiva”. Por vezes, são os pais a acusar e a denegrir a imagem do professor diante dos seus filhos e “quando o fazem estão a ameaçar a autoridade do professor e a transmitirem a mensagem aos filhos de que o professor não merece respeito, abrindo o caminho à desobediência e à falta de consideração” (Marques, 2001, p. 124).

Atualmente, a família evidencia uma crescente crise de autoridade, que se reflete na atitude dos pais que renunciam impor disciplina aos seus filhos. “Há famílias que são fábricas de preguiçosos e de inadaptados, porque se facilitou às crianças uma vida demasiadamente fácil e demasiadamente ampliada” (Dottrens, 1976, p. 225).

Cada vez mais os pais reclamam à escola o papel de suplência da família, assumindo, por vezes, uma atitude de desqualificação dos professores junto dos seus educandos.

### **1.3.3.10- O ambiente familiar como condicionante da indisciplina**

Dottrens (1976, p. 205) destaca que na maioria das situações “as dificuldades com a educação das crianças provêm das insuficiências demonstradas pelos pais.” Estrela (1992, p. 71) faz alusão, particularmente, à deficiente operacionalização da autoridade na família, ora extremamente rigorosa, ora vacilante ou negligente, como origem dos comportamentos desajustados. Se, por um lado, Sprinthall e Sprinthall

(1990, p. 231) denunciam que os pais “podem ser culpados por usarem demasiados reforços na educação dos filhos e, por isso, alimentarem qualidades como a falta de perseverança, baixa tolerância à frustração, impulsividade, impaciência e, de uma forma geral, um nível baixo de força pessoal”, por outro, Veiga (2007, p. 171) critica a existência de pais vinculados a uma “disciplina autoritária, ou inconsistente”, “sem competências para o exercício do poder através de argumentos lógicos”.

Na sociedade atual os pais passam cada vez menos tempo com os seus filhos, e no pouco tempo que passam com estes evitam discipliná-los, porque disciplinar implica confronto, desgaste, aborrecimentos, optando por abandonar os filhos a um vazio de valores, embalando-os numa inconsciência de limites, expondo-os à incapacidade de lidar com problemas e frustrações presentes e futuros. Os pais, por comodismo e ilusão de serem melhores pais, têm abandonado os filhos à sua autorregulação, à permeabilidade dos vícios sociais, subestimando o descrédito da sua autoridade.

A família nuclear cada vez mais dá lugar a outras estruturas e orgânicas familiares, mergulhando e dividindo as crianças, adolescentes e jovens em diferentes padrões disciplinares.

Amado e Freire (2009) descrevem fatores de natureza familiar que estão associados ao insucesso e à indisciplina na escola: “conflitos entre os seus membros, interações confusas, atribuições interpessoais negativas, maus-tratos, estilos de autoridade e de comunicação desajustados, psicopatologias” (p. 109), ambiente negativo, alcoolismo, toxicodependência, divórcio, monoparentalidade e abandono.

#### **1.3.3.11- O Sistema Educativo como condicionante da indisciplina**

As mudanças sistemáticas, atribuladas e inconsequentes das deliberações políticas e as orientações do Sistema Educativo são outras condicionantes que têm potenciado a indisciplina.

Marques (2001, p. 120) foca, concretamente, o “sistema de avaliação” onde “a progressão de ano não depende do estudo e do esforço”. Uma avaliação e transição que não depende na devida medida da aprendizagem dos conteúdos, nem dos valores expressos e vividos na escola, evidenciando, nas palavras de Marques (2001, p.122), um “sistema de avaliação demasiado permissivo e enganador” que permite, incita e perpetua a “fuga para a frente”.

Jesus (1999, p. 33) refere que o “número de horas muito elevado de aulas dificulta a concentração e leva a que alguns alunos tenham quase que aversão à escola

porque não têm tempo para mais nada e os currículos revelam-se excessivos e desinteressantes”.

Se, por um lado, Veiga (2007) afirma que “temos ainda uma educação muito centrada na transmissão de conteúdos sem raízes na transmissão de valores, como a solidariedade, a responsabilidade e o sentido de mundialidade” (p. 171), por outro, refere que “nem todos os conteúdos que os professores são obrigados a ensinar têm o mesmo valor para os alunos” (p. 154), condicionantes que se prefiguram potenciadoras da indisciplina.

### **1.3.3.12- A sociedade como condicionante da indisciplina**

Postic (2008, p. 24) alerta-nos para a necessidade de se considerar que “o processo ensino-aprendizagem se efectua num meio caracterizado sociologicamente, que ultrapassa o limite da turma e da escola”.

Neves e Graça (1987, p. 90) apontam a sociedade como uma das principais causas geradoras da indisciplina devido à “abdicação crescente da família quanto às suas responsabilidades educativas” e pelos “maus exemplos dos adultos”.

Domingues (2001, p. 101) é suficientemente incisivo e claro ao afirmar que “as salas de jogos, os computadores, as discotecas, a TV e o vídeo disputam à escola, ou impõem, a formação dos jovens”, começando, naturalmente, pelas crianças.

Jesus (1999, p. 34) reforça que a indisciplina em sala de aula é a manifestação da “banalização da violência e da agressividade”, “transmitida às crianças através dos desenhos animados, aos jovens através dos filmes e aos adultos através dos noticiários”. Deste modo, a escola está sujeita à permeabilidade de todos os males sociais.

Constata-se que, um pouco por todo o mundo, os media enaltecem uma subversão de valores inquietante. Caldeira e Veiga (2011) sublinham que os meios de comunicação “como a televisão, o cinema, os jogos de vídeo ou os video clips” (p. 70) apresentam “modelos atraentes, nos quais existe uma clara associação entre a violência e o triunfo” (p. 70), onde a insolência ou violência é perpetrada por uma figura atraente, onde são evidentes as recompensas pelas condutas inadequadas ou onde as situações se revestem de humor, incitando os espectadores à sua reprodução. A par de toda uma agressividade exibida como promissora pelos meios de comunicação, promove-se a legitimação da “tolerância e impunidade da violência como valor predominante na sociedade” (p. 72).

Concomitantemente, a divulgação em escala sensacionalista, por parte dos meios de comunicação, de tudo o que acontece de negativo nas escolas, a par da promoção de programas televisivos que ridicularizam a função do professor, é mais uma forma depreciativa de a sociedade condicionar negativamente a disciplina na escola.

Numa outra dimensão, Amado e Freire (2009, p. 113) observam que sobre muitos dos alunos indisciplinados “recaem os efeitos de políticas sociais e económicas desastrosas e promotoras da exclusão”, como o desemprego, o emprego precário, a desadequada integração de imigrantes e o desrespeito pela identidade cultural, reflexos de que “a complexidade da escola de hoje tem a ver com a complexidade do mundo actual” (Oliveira-Formosinho, 2002a, p. 9).

#### **1.3.4- Objetivos e funções dos comportamentos indisciplinados**

Veiga (2007, p. 61) esclarece que “o comportamento do aluno é um movimento na direcção de um objectivo definido”, distinguindo os objetivos dos comportamentos indisciplinados em gerais e específicos. Os objetivos gerais são a pertença e o reconhecimento. Neste sentido, o aluno assume um comportamento com a convicção de que o mesmo resultará na integração e reconhecimento por um determinado grupo onde deseja ser aceite. Os objetivos específicos podem ser facilitadores do alcance dos objetivos gerais, antecedem a consecução dos objetivos gerais e revestem-se de um cariz compensatório, entre eles: a chamada de atenção, a conquista de algum tipo de poder, a vingança ou a simples expressão de incapacidade.

Para Estrela (1992, p. 92) a indisciplina é um comportamento de resposta intencional ao processo pedagógico em curso, visando diferentes funções, entre elas: a “função de proposição” tendo como objetivo “mudar, suavizar, facilitar a tarefa ou resistir a ela”; a “função de evitamento” com vista a evitar a realização da tarefa proposta pelo professor; a “função de obstrução”, visando a “ruptura parcial ou total do funcionamento afectando toda a turma”; a “função de contestação” manifestando-se numa afronta direta à autoridade do professor e a “função de imposição” que, para além da contestação, visa a “imposição de uma contra-organização”.

Amado e Freire (2009, p. 43) destacam ainda duas funções psicossociais dos desvios às regras (da comunicação verbal): “a função de contacto” que reflete a “necessidade de comunicação do aluno e de partilha da interpretação da situação” e a “função de exibição”, que reflete “uma intenção de chamar a atenção sobre si e (ou) de procurar prestígio entre os colegas”.

#### **1.4- O controlo disciplinar**

Domingues (2001, p. 7) fala-nos de “controlo disciplinar” como “o conjunto de todas as actividades que visam exercer alguma espécie de influência sobre o comportamento dos alunos, procurando ajustá-lo àquilo que é (...) considerado como padrão de comportamento aceitável”.

Domingues (2001) distingue dois tipos de controlo disciplinar (de acordo com os níveis de gestão em que é processado): “orgânico” e “situacional”. O controlo disciplinar diz-se “orgânico” quando é exercido “ao nível dos órgãos investidos de competências deliberativas (presidente do conselho directivo, Director Regional da Educação e Ministro da Educação) ou consultivas (conselho de turma e conselho pedagógico)” (p. 14). O controlo disciplinar diz-se “situacional ou operativo” quando “se processa pelos professores de modo isolado e sem enquadramento institucional orgânico” (p. 15).

Consoante os fins do controlo, Domingues (2001) distingue três tipos de controlo disciplinar: controlo preventivo; controlo paliativo e controlo projetivo. O controlo preventivo consiste nos procedimentos que visam impedir o aparecimento da indisciplina. O controlo paliativo consiste em resolver situações reais que se revelaram problemáticas para o professor, procurando controlar os efeitos negativos do comportamento manifestado. O controlo projetivo é aquele que procura criar condições para que haja efeitos positivos que se perpetuem para além da situação problemática específica que desencadeou o comportamento indisciplinado.

Domingues denuncia que nas escolas é dominante o “controlo paliativo” em detrimento do controlo “orgânico”, salientando que “os professores participam no controlo orgânico da disciplina de acordo com uma participação passiva ou demissionária” (Domingues, 2001, p. 60).

##### **1.4.1- O controlo disciplinar com ou sem punição**

Santos (1999) distingue em dois grupos as técnicas de controlo do comportamento inadequado: “controlo com punição” e “controlo sem punição”.

“A punição consiste na apresentação de um acontecimento aversivo ou na retirada de um estímulo positivo como consequência pela emissão de uma determinada resposta operante, conduzindo em ambos os casos à diminuição da frequência, duração ou intensidade do comportamento.” (Gonçalves, 1990, pp. 58-59)

Algumas punições podem ser enumeradas como: a separação de alunos, a mudança de lugar, a ordem de saída temporária, a saída da sala em último lugar, a expulsão da sala, a reparação de danos causados, a atribuição de tarefas escolares difíceis, a atribuição de tarefas escolares extra, a marcação de falta disciplinar, a marcação de falta de material, um registo escrito da ocorrência, a comunicação ao diretor de turma ou professor titular, a redação de uma reflexão sobre o seu comportamento inadequado, a realização de trabalhos de limpeza, a comunicação do sucedido aos pais/Encarregado de Educação, a condução do aluno até à direção da escola, a penalização na avaliação, a perda de qualquer privilégio, a multa, a perda de mérito, a retenção na escola, a inibição de frequência de determinados espaços ou atividades ou a interdição no uso de materiais, etc.

Na perspectiva de Durkheim (1984, pp. 279-280) é a punição que “impede que a regra perca a sua autoridade, autoridade essa que as infracções cometidas diariamente lhe retirariam de forma progressiva, se acaso se mantivessem impunes” porque aquilo que sustém a autoridade da regra é a crença no seu cariz inviolável.

Caldeira e Veiga (2011) sugerem algumas formas de controlo sem punição: questionamento sobre o comportamento; identificação de problemas/causas/consequências; reforço de comportamentos adequados; mudança de atividade; deslocação para/até junto dos alunos; estabelecimento de contacto físico; diálogo com o aluno; apelo ao respeito pela regra; revelação de indiferença (ignorar a ocorrência e prosseguir); admoestação/repreensão; interdição do comportamento indesejado; observação fixa do aluno; suspensão da intervenção (fazer silêncio); elevação do tom de voz; batimento com um objeto na mesa; advertência/ameaça.

As técnicas de controlo de comportamento sem punição são apontadas como preferíveis, como seja o reforço. O reforço é uma consequência atribuída a um comportamento que pretende fazer aumentar a sua frequência, duração ou intensidade. Oportunamente, Sprinthall e Sprinthall (1990, p. 228) alertam que “para um condicionamento óptimo, o reforço deve seguir imediatamente a resposta”. Esta técnica exige que o professor dê mais ênfase aos comportamentos adequados do que aos comportamentos inadequados, reconhecendo-os e encorajando-os. Duas formas podem ser utilizadas para reforçar comportamentos: o elogio e a recompensa.

#### **1.4.2- O controlo preventivo da indisciplina**

Quando o controlo disciplinar “visa impedir a manifestação de indisciplina constitui um controlo preventivo” (Domingues, 2001, p. 15).

Para Marques (2001, p. 109) a prevenção da indisciplina “começa antes da chegada dos alunos e pressupõe que o professor prepare um bom ambiente de aprendizagem”. Esta preparação por parte do professor deve assegurar que “o ensino está adaptado às características dos alunos, o arranjo físico da sala corresponde à multiplicidade das actividades de aprendizagem e há um sistema de regras acompanhado de um sistema de recompensas e punições” (Marques, 2001, p. 109).

Aires (2010) descreve cinco ações preventivas da indisciplina: (1) manter uma atitude e postura circunspectas durante a primeira semana de aulas, (2) ser sempre cortês com os alunos, sem expressar agressividade; (3) clarificar, no início do ano, as regras e as expectativas de comportamento; (4) envolver os alunos no estabelecimento de regras e limites de comportamento; (5) mostrar-se permanentemente atento.

Good e Brophy (1973) sugerem alguns princípios para uma eficaz gestão dos comportamentos em sala de aula com vista à prevenção da indisciplina: planificação prévia das actividades; definição de regras claras; atribuição de tarefas de responsabilidade aos alunos; minimização das situações perturbadoras; encorajamento para a persistência e reforço dos comportamentos corretos.

Santos (1999) enumera algumas técnicas predominantemente preventivas de situações de indisciplina inerentes ao que designa como “competências de gestão da sala de aula” (p. 2). Numa primeira dimensão respeitante ao estabelecimento de um ambiente propício ao ensino-aprendizagem, sugere: “o arranjo da sala de aula” (p. 3); “a planificação e a antecipação de potenciais problemas” (p. 6); a familiarização com os alunos, o aproveitamento das incertezas e o estabelecimento de regras no início do ano; a assunção de uma liderança e de uma atitude afetiva e relacional assertiva. Na dimensão da gestão da instrução, sugere que se tenha em consideração a “motivação e interesse dos alunos” (p. 25), captando-lhes a atenção desde o início da aula, estimulando o seu interesse; sendo claro no ensino; manifestando entusiasmo pelo ensino e pela aprendizagem, variando estratégias em alternativa à saturação pela repetição; conduzindo as actividades com “suavidade e ritmo” (p. 36). Na dimensão da gestão do comportamento propõe “a vigilância” (p. 42) de modo a inibir os comportamentos de indisciplina antes da sua ocorrência ou de modo a intervir prontamente.

Estrela (1992, p. 89) destaca algumas técnicas promotoras de um contexto pedagógico disciplinado: a habilidade para transmitir que “o professor sabe o que se passa mesmo quando está de costas voltadas”; a capacidade de prestar “atenção simultânea a duas situações diferentes”; a correta gestão do “ritmo da aula” e a transição de tarefas com “suavidade”; o cuidado na “variedade de estímulos oferecidos ao aluno” e a perspicácia para manter a turma empenhada numa atividade onde todos os alunos tenham responsabilidades e tarefas individuais e se sintam responsáveis pelas mesmas.

Jesus (1999) sugere a assunção pelo professor de atitudes que considera preventivas da indisciplina: permanecer “calmo, sereno e seguro” (p. 37); “ser flexível, desde que coerente e estável” (p. 37); “evitar confrontos desnecessários” (p. 37); manter-se por perto dos alunos indisciplinados; “ênfatisar os aspectos positivos do comportamento e da aprendizagem dos alunos” (p. 37); fazer os alunos acreditar nas suas capacidades para o êxito; “delegar funções” (p. 37); “separar os alunos que perturbam” (p. 38); “reprender os alunos em particular” (p. 38); apoiar os alunos com problemas familiares; debater com os alunos formas de resolução de situações problemáticas; criar contratos que identifiquem os problemas a superar e comprometam os alunos na mudança de atitude ou comportamento.

Morgado (2001) salienta a importância da prevenção da indisciplina, enumerando cinco aspetos a ser tidos em conta pelos professores: demonstrar expectativas positivas aos alunos e sobre o seu trabalho; estar permanentemente atento ao que se passa na aula; ser capaz de gerir mais do que uma situação de aprendizagem ao mesmo tempo; evitar a existência de tempos mortos na transição de atividades; envolver os alunos na definição de regras, promovendo o seu entendimento e sensibilizando para a sua necessidade.

Amado e Freire (2009), em concomitância com o resultado de algumas investigações, sugerem várias ações com vista à prevenção da indisciplina: desenvolver competências de comunicação que permitam ao aluno aprender a ouvir e respeitar opiniões diferentes; educar para os valores que permitam ao aluno fazer opções assertivas; promover um autoconceito positivo e realista em cada aluno; permitir a participação dos alunos na vida da escola; estabelecer regras promotoras do respeito e da solidariedade; apoiar os alunos com dificuldades especiais; planificar e abordar curricularmente comportamentos, atitudes e valores; elaborar regulamentos participados, claros, prevendo recompensas e punições; informar os pais; promover a amizade e entreajuda entre alunos; criar meios que permitam às vítimas de maus-tratos

partilhar os seus problemas e/ou pedir ajuda sem medo de represálias (exemplo: “o telefone amigo”); reforçar a vigilância nos recreios e facilitar aos alunos jogos que lhes permitam envolver-se em atividades cooperativas.

Na prevenção deste problema é importante refletir sobre a melhor forma de apresentar e gerir cada espaço e tempo de modo a que estes não sejam espaços e tempos negligenciados e potenciadores de indisciplina. Jesus (1999, p. 35) aponta que “os ambientes despersonalizados favorecem os comportamentos de agressividade” enquanto Domingues (2001, p. 20) critica a “ausência de mensagens escritas ou iconográficas inseridas ou afixadas nas paredes que sugiram uma identificação emocional dos alunos com algum fim social e escolar, ou lhes apresente um ideário moral”, sem descurar a veiculação de mensagens socializadoras de valores e comportamentos a cultivar no seio dos grupos. Consequentemente, é conveniente que rentabilizemos todo o espaço escola de forma assertiva e criativa, difundindo, através do mesmo, mensagens potencialmente viabilizadoras de comportamentos positivos. É fundamental repensar a gestão dos espaços, avaliando se estarão ou não a ser negligenciados e por isso propícios ao despoletar de situações de indisciplina e violência, nomeadamente, espaços como o recreio, os corredores, as casas de banho, as salas abertas durante os intervalos, a cantina, etc. Devido à incidência de situações de indisciplina, o recreio merece particular atenção:

uma efectiva melhoria da qualidade do recreio na escola, requer não só uma melhor oferta de equipamento e de um aumento na qualidade de supervisão, mas também uma boa planificação da utilização dos próprios espaços e arranjo dos mesmos, dedicando um cuidado especial à qualidade dos tempos de recreio nos dias de chuva. (Amado & Freire, 2009, p. 148)

Particularmente, é fundamental que haja maior investimento na promoção das aprendizagens efetivas dos alunos, porquanto o insucesso escolar é “um importante factor de risco quer para a indisciplina quer para comportamentos de maior gravidade como a delinquência” (Amado & Freire, 2009, p. 105). Promover o êxito escolar e a disciplina implica que também se repense, estruture e operacionalize a:

“educação vocacional como forma de prevenção e combate à indisciplina, ao absentismo e ao abandono escolar, designadamente através da valorização social das tarefas de estudo, das suas relações com actividades da vida quotidiana e o mundo do trabalho, do encorajamento e apoio à construção de projectos, da responsabilização pela sua implementação, do treino de competências de trabalho individual e de grupo” (Pinto e Taveira, 2002 como citado em Amado & Freire, 2009, p. 106)

Veiga (2007) refere que o estabelecimento de relações significativas entre a escola e a família se repercute positivamente na diminuição da indisciplina na escola. Neste sentido, sugere que se certifique das condições para qualquer família contactar a escola; que se acautele que a comunicação escola-casa é ajustada às famílias; que se comunique com as famílias não só os aspetos negativos, mas também os positivos; que se valorize os trabalhos de casa; que se disponibilize um espaço na escola para encontros e desenvolvimento de projetos de voluntariado dos pais; que se crie “comités de aconselhamento escolar” (p. 150) com a representação dos pais e que se estabeleça parcerias com a comunidade em geral.

Jesus (1999) sugere também medidas de intervenção no plano sociopolítico e no plano das escolas. A nível sociopolítico sugere a extinção dos bairros, através de uma urbanização ponderada das cidades, a promoção da ocupação saudável dos tempos livres dos estudantes, o reforço da segurança nas escolas e nos espaços adjacentes, a diminuição da carga horária de trabalho na escola, a redução do número de alunos por turma, a promoção da formação dos auxiliares da ação educativa, o reforço da vigilância nos espaços exteriores à sala de aula, a substituição das suspensões, dando lugar aos “castigos pedagógicos” (p. 34), o controle da propagação de situações de violência pelos media, a utilização dos meios de comunicação para promoção das boas práticas escolares e a maior responsabilização dos pais pelo processo educativo dos filhos. No plano das escolas sugere o investimento e requalificação nos equipamentos escolares, a oferta de mais aulas de apoio aos alunos, a disponibilização de serviços de atendimento com vista à orientação e apoio psicológico dos alunos, a promoção de clubes escolares, a atenção ao tamanho das escolas, ao número de turmas e de alunos por turma e a participação de alunos e funcionários na estruturação do Regulamento Interno da escola.

#### **1.4.2.1- Conhecer os seus comportamentos como professor**

Veiga (2007, p. 26) traz à consideração alguns autores que preconizam que “face a um aluno indisciplinado, a primeira atitude a tomar é examinar a forma como comunicamos com o aluno”, procurando, antes de mais, “conquistar o seu coração” para depois lhe “chegar à mente”.

Carita e Fernandes (2002, p. 23) sublinham “a importância educativa dos comportamentos do professor em sala de aula em virtude da sua influência no desenvolvimento dos alunos, ou seja *do seu poder de modelagem*”. Neste sentido, os professores devem aprender a conhecer “as suas atitudes, o modo como se movem,

como comunicam, os gestos, a voz, a congruência entre as atitudes e as palavras, a capacidade de exprimirem não só as ideias, como os próprios sentimentos” (Carita & Fernandes, 2002, p. 26).

Caldeira e Veiga (2011, p. 69), fazendo alusão aos resultados de algumas investigações, referem que “quando o professor se esforça por estabelecer contactos positivos com os alunos, lhes dá atenção individualizada, os trata com respeito e lhes oferece apoio, diminuem os comportamentos agressivos na sala de aula”. Neste sentido, Veiga (2007) deixa algumas recomendações aos professores no âmbito das interações professor-alunos: fazer o aluno sentir que o esforço e persistência conduzem ao êxito; fazer cada aluno acreditar nas suas capacidades; reduzir as exposições teóricas em favor das atividades práticas, percorrendo os patamares da observação, manipulação, experimentação, reflexão e discussão; partir do elementar, particular e mais concreto para o mais complexo, geral e abstrato; evitar que a comunicação seja monopolizada pelo professor; possibilitar o protagonismo de todos os alunos em especial daqueles com evidenciam necessidades de reconhecimento e que não creem nas suas capacidades; evitar reações repentinas, impulsivas, irrefletidas; manter o contacto visual com os alunos; quebrar o tom de voz (falar mais baixo) para despertar a curiosidade, em vez de falar mais alto ou gritar; elogiar os que estão atentos, em vez de ralhar com os desatentos; centrar a atenção no líder do grupo indisciplinado, aliciando-o na assunção de comportamentos que lhe deem “protagonismo positivo”; mostrar que apesar do comportamento inaceitável, o professor estima e acredita na pessoa que é o aluno; dialogar e compreender o aluno antes de lhe atribuir qualquer punição.

#### **1.4.2.2- Conhecer o aluno**

Carita e Fernandes (2002, p. 26) afirmam que “o conhecimento do aluno, das suas necessidades, sentimentos, opiniões ou características pessoais é um importante instrumento de prevenção dos problemas”.

É imperioso conhecer os interesses dos alunos para que o professor possa, de forma engenhosa, motivar os alunos, fazendo a ligação entre o interesse dos alunos e a aprendizagem que se pretende. O interesse, nas palavras de Cormary *et al.* (1980, p. 59), “não é o capricho, pois que é uma impulsão orgânica, e além disso implica a disciplina, na medida em que um assunto que atrai a criança mobiliza a sua energia, ordena os seus impulsos e os seus esforços”. Conclui-se que é fundamental conhecer o aluno nos seus interesses, bem como nas suas limitações, no seu ambiente familiar, nas suas

expectativas, nas suas dificuldades, na sua forma de pensar, como meio de prevenção de incidentes disciplinares.

#### **1.4.2.3- Conhecer a turma**

Carita e Fernandes (2002) caracterizam a turma como um grupo peculiar, constituído com base em critérios, por vezes, inconsequentes, que não são a afinidade intelectual entre os seus elementos nem tão pouco a afetiva. Consequentemente, desde a sua formação já é nítida a propensão para o conflito, situação agravada pelo facto de a sua “liderança formal ser imposta” (p. 63) porque a turma não escolhe os seus líderes formais (os seus professores). Neste sentido, uma intervenção pedagógica bem sucedida no grupo turma exige o empenho em duas dimensões: a dimensão tarefa (aprendizagem e consecução do trabalho) e a dimensão socio-relacional (clima afetivo e qualidade das relações).

Sendo a turma um núcleo operacional composto por agentes heterogéneos em relação, é fundamental conhecê-la inteiramente para que a comunicação do professor, bem como as manifestações e expectativas de cada qual e as relações, quer latentes, quer expressas, positivas ou não, possam ser o quanto possível previstas e evitadas, prevenidas ou geridas da melhor forma. Daqui se deduz que a relação com a turma ganhará tanto mais qualidade quanto melhor a conhecermos.

#### **1.4.2.4- Implementar regras e consequências**

Carita e Fernandes (2002, p. 78) sublinham que “é útil que, logo nas primeiras aulas, sejam estabelecidas as normas reguladoras da situação pedagógica”. E para que estas não percam o seu valor, o professor “tem de ser constante na aplicação das regras” (Marques, 2001, p. 110).

Marques (2001) defende que “na sala de aula, quem tem a responsabilidade de definir as regras é o professor e não os alunos” (p. 108); todavia, “o professor deve envolver os alunos na análise das normas e das regras, com o objectivo de os fazer compreender a importância do seu cumprimento” (p. 108). Se as regras da sala ou da escola não são discutidas com os alunos, mas impostas, fruto de uma prática autoritária, está a ser transmitida ao aluno a ideia de que ele é um elemento de menos importância, um elemento por quem o professor ou a escola têm menos consideração. A ausência de discussão de normas que procuram regular os comportamentos dos alunos é reveladora da ausência de democracia e uma nítida desvalorização dos alunos na sua forma de ser,

de pensar, na sua cultura, nos seus pré-requisitos, nas suas dificuldades e também no seu potencial. Porém, discutir as regras com os alunos e fazê-los compreender a razão e a necessidade da sua existência não significa ceder ou recuar nos valores; há regras inegociáveis porque têm por base valores/direitos humanos fundamentais.

Estrela (1992, p. 91) sublinha que é importante que as regras sejam “simples, claras e reforçáveis”, apelem aos valores do respeito, responsabilidade, empenho, contemplando as dimensões da comunicação, da interação, da postura corporal, da gestão do espaço e do cumprimento do trabalho escolar.

Mas para evitar um “clima de desresponsabilização, é necessário que os alunos saibam quais são os limites aceitáveis e quais são as consequências que os esperam no caso de optarem por violar as regras” (Marques, 2001, pp. 108-109). Gonçalves (1990, p. 60) numa breve descrição aos pressupostos do paradigma do “condicionamento operante” refere que “são as consequências do meio que seleccionam os comportamentos a ser desenvolvidos”. De acordo com esta perspetiva, nós agimos e tomamos opções consoante as consequências previsíveis dos nossos comportamentos se prefigurem favoráveis ou não para nós. Neste sentido, é fundamental que esteja(m) prevista(s) e descrita(s) a(s) consequência(s) à potencial infração de cada uma das regras.

#### **1.4.2.5- Organizar a sala e o trabalho**

Arends (1995) concretiza o conceito de gestão da sala de aula considerando os procedimentos levados a cabo pelos professores na organização e estruturação das salas a fim de rentabilizar, ao máximo, o tempo, os recursos, o trabalho, as relações e a aprendizagem dos alunos e de reduzir as hipóteses de comportamentos desviantes. Deste modo, a organização da sala deve ser repensada e previamente organizada no que respeita à disposição de equipamentos, materiais e alunos em função da dinâmica de cada atividade.

Na dimensão da organização do trabalho de aula Carita e Fernandes (2002) sugerem aos professores: ter as aulas bem planeadas e organizadas, nomeadamente com a definição clara de objetivos (para si e para os alunos), com a definição das atividades, com materiais e recursos dispostos eficazmente e com previsão da reavaliação periódica do planificado; ser pontual, apresentando-se como exemplo no comportamento a retribuir pelo aluno; implicar rapidamente a turma numa atividade/tarefa; garantir a atenção dos alunos; estar permanentemente vigilante sobre o que está a ocorrer na

turma; promover atividades práticas; delegar responsabilidades nos alunos; ser capaz de gerir mais do que uma tarefa em simultâneo; fazer uso eficaz da voz; não demorar na entrega das avaliações e concluir as aulas de forma apropriada.

#### **1.4.2.6- Ter consciência da comunicação latente (expectativas e representações)**

Estrela (1992, p. 68) afirma que “através da comunicação que estabelece com os alunos, o professor vai-lhes transmitindo, consciente ou inconscientemente, as imagens e expectativas que formula a seu respeito, imagens e expectativas que levam os alunos a agirem em sua conformidade”.

Por sua vez, Barros (2010, p. 87) elucida-nos que “o sucesso comunicacional minimiza os conflitos e, conseqüentemente, não promove formas de acção e reacção desajustadas”. É, pois, fundamental refletirmos sobre o quanto modelamos através das nossas atitudes, sobre o tanto mais que transmitimos para além do veiculado pela linguagem verbal.

#### **1.4.2.7- Treinar competências sociais**

Silva *et al.* (2000, p. 80), esclarecem que o treino de competências sociais “consiste em ensaiar comportamentos e atitudes em grupo”. Uma dinâmica considerada fundamental porque “por detrás de muitos problemas inter-pessoais nas salas de aula estão frequentemente défice ou inibição de competências sociais” (p. 80). É então necessário que se discuta e reflita com os alunos sobre os problemas de comportamento, se transmitam valores e veiculem atitudes de cidadania e democracia, vantagens trazidas por esta dinâmica onde se simulam “situações de grupo e treinam-se competências para lidar com a crítica manipulativa e competências assertivas no relacionamento inter-pessoal” (p. 80).

#### **1.4.2.8 – Promover a autorregulação**

Santo (2011, p. 148) define autorregulação como “uma actividade adaptativa básica de cada sujeito, que lhe permite controlar e dirigir por si próprio o seu comportamento”, um “processo de produção, controlo e direcção do comportamento resultante de uma actividade (re)construtiva do próprio indivíduo”.

Esta perspectiva de autorregulação implica “transferir uma parte do controlo exercido pelo professor (controlo externo) para o próprio aluno (controlo interno ou

autocontrolo), de modo a não só tornar menos reversíveis as mudanças comportamentais, mas também possibilitar que essas mudanças tenham um alcance projectivo” (Santo, 2011, p. 146), ou seja, tenham um alcance transversal a qualquer disciplina/professor. Como diria Uría (1998, p. 59) trata-se de uma capacidade se saber *conjuguar la libertad com el orden*, sendo para isso necessário seguir um processo onde se vai *soltando al alumno de la mano a la vez que se le capacite para el autogobierno*.

A autorregulação assume-se como um “mecanismo interno e autónomo do controlo do comportamento” (Santo, 2011, p. 148), que deve partir de “um sentimento de responsabilidade pessoal pela emissão e direcção dos comportamentos, que permita que os alunos dirijam a sua energia para os objectivos de aprendizagem e não contra os professores, colegas ou contra si mesmos” (Santo, 2011, p. 146).

### **1.4.3- O controlo interventivo da indisciplina**

Para Garcia (2011, p. 585) intervenção designa “um conjunto de práticas exercidas pelos professores tendo em vista restaurar determinadas condições de convivência e aprendizagem coletiva em sala de aula, supostamente alteradas devido a expressões de indisciplina”.

#### **1.4.3.1- Estratégias de intervenção/resolução**

Qualquer situação de indisciplina é complexa e singular; cada caso envolve determinadas personalidades e resulta da convergência de fatores únicos. E se cada caso é único as soluções aos mesmos também não podem simplesmente generalizar-se por um princípio de coincidência; o que para uma situação é uma solução, para outra, ainda que idêntica, pode ser uma agravante.

Cada ocorrência de indisciplina emerge num meio, refletindo mais ou menos, inexoravelmente, as condicionantes humanas e espaciais particulares dessa situação. Como tal, há casos de indisciplina “que precisam de um tempo, de uma disponibilidade e de meios que não queremos, não podemos, ou não conseguimos ter/dar naquele momento, naquele contexto, ou mesmo naquele espaço” (César, 2010, p. 10), casos que exigem mais persistência, maior resistência à frustração, casos que exigem recuo ou uma intervenção multidimensional. Todavia, é imprescindível acreditarmos que “não há casos insolúveis” (César, 2010, p. 10). Fundamentalmente, Veiga (2007) sugere a criatividade do professor como elemento transversal e indispensável na intervenção em qualquer situação de indisciplina.

Partindo do pressuposto que “nada do que fazemos pode anular a possibilidade de emergência de conflitos no quadro da relação pedagógica” (Carita & Fernandes, 2002, p. 108) é imperioso ter o conhecimento de estratégias que nos possam inspirar alguma segurança na intervenção. Entenda-se como estratégia um plano criado pelo professor, em prol do desenvolvimento de uma determinada competência, visando atingir determinados objetivos específicos e reais.

Em qualquer situação, acima de tudo, consideremos como primordial o professor, sendo ele mesmo um modelo de conduta incondicional. A sua conduta, ainda que em certas circunstâncias seja despreziosa, é modeladora e como tal pode alavancar, ou não, comportamentos assertivos dos alunos.

Carita e Fernandes (2002) aconselham que os professores não se deixem levar pelos “iscos” lançados pelos alunos, optando antes por respostas “frias”, calmas, firmes e alegres. Concomitantemente, Balancho e Coelho (1994, p. 32) alertam que é conveniente que o professor não se deixe levar pela “agressividade-resposta”. O humor deve ser a resposta à indisciplina ou aos ímpetus agressivos dos alunos para que o riso permita libertar a tensão gerada pela frustração. Um riso, humor, despido de ironia ou sarcasmo, para que não resulte num agravamento da agressividade.

Por sua vez, Amado e Freire (2009, p. 133) sugerem a cada professor “respostas diversificadas”, mobilizando competências como a “capacidade de diagnóstico, o bom senso, a capacidade de reflexão e a competência pedagógica em geral, em articulação com a sua filosofia de educação e o quadro de referências oferecido pela própria organização escolar em que trabalha”.

Marques (2001) faz alusão a estratégias simples, que podem ser suficientes para fazer parar determinados comportamentos perturbadores (ligeiros): a deslocação do professor para junto do aluno; uma conversa calma com o aluno; um pedido de explicações; uma chamada do aluno à parte.

Carita e Fernandes (2002) sugerem (como uma estratégia pontualmente eficaz, se o comportamento disruptivo não estiver na eminência de prejudicar o próprio ou outro) o simples “retirar da atenção”, evitando qualquer contacto visual, verbal ou físico, ignorando, simplesmente, com paciência, sabedoria e agilidade os desvios dos alunos.

O diálogo também pode ser utilizado como “arma” na gestão da indisciplina, desde que estratégico, criativo, firme, surpreendente, inesperado e artisticamente dominador. Todavia, Silva *et al.* (2000, p. 25) alertam que “a troca da punição por

diálogos impossíveis, amiúde, conduzem a medições de forças que conduzem à perda do controlo da situação e à humilhação”.

Aires (2010) sugere quatro estratégias preventivo-interventivas com fim corretivo: (1) “se tem de actuar disciplinarmente, mantenha-se sereno” (p. 53); (2) “desenvolva um repertório diversificado de sanções” (p. 55); (3) “imponha penalizações, mas faça as pazes” (p. 57); (4) “elabore um historial de incidentes dos alunos mais difíceis” (p. 59). Para o reportório de sanções Aires (2010) sugere: a) a extinção de privilégios como a redução do tempo de intervalo; b) a exclusão do grupo de trabalho; c) a mudança de lugar na sala; d) a comunicação ao Encarregado de Educação; e) a redação pelo aluno de uma reflexão sobre o sucedido. No que concerne ao historial de incidentes, Aires (2010) esclarece a sua relevância no sentido que permite compreender a natureza, a função e as implicações dos comportamentos desviantes e com o tempo conduzirá quer à prevenção da indisciplina como a uma intervenção mais rápida e adequada. Este historial deve conter determinadas questões para que possa alcançar a maior eficácia possível, entre elas: “quando e onde ocorre o problema comportamental? Que alunos ou actividades estão implicados? O que antecede a situação de indisciplina? Com a perturbação, o que ganha(m) ou de que escapa(m) o(s) aluno(s)?” (p. 59).

Veiga (2007, pp. 78-79) apela à aplicação de “consequências lógicas” e imediatas à transgressão, veiculando, sobretudo, “a autoridade da realidade social e não a do professor”, “a aceitação do aluno-indivíduo, mas não do seu comportamento”, incitando “o autocontrolo e a assertividade” do aluno, por oposição ao castigo que produz medo e submissão e revela uma atitude autoritária do professor. Neste âmbito, é imperioso lembrar que é sempre mais fácil influenciar a mudança de atitude através da suspensão de direitos do que propriamente com a imposição de deveres.

Silva *et al.* (2000) fazem alusão a estratégias de guerra para atacar as situações de indisciplina: surpreender (responder com o inesperado); “dividir para reinar” (p. 25) e “abater o(s) líder(es)” (p. 26) para “desmoralizar o inimigo” (p. 26). Estratégias preventivo-interventivas úteis e certamente eficazes que se operacionalizam com serenidade e criatividade e através da reorganização da sala de aula e da redistribuição de lugares. Sugerem ainda outras medidas: a rentabilização da pressão da turma/grupo, o respeito pelo princípio da heterogeneidade na constituição das turmas e o isolamento dos núcleos de indisciplina, posicionando os líderes “no centro de círculos de indiferença” (p. 151).

Veiga (2007) recomenda que, quando se constata que o objetivo do comportamento disruptivo é chamar a atenção, conquistar poder, vingar-se ou expressar a sua incapacidade, devem adotar-se as estratégias de “descentralização”, “participatividade”, “envolvimento relacional” e “valorização motivadora”. A estratégia de “descentralização” visa evitar prestar a atenção pretendida aquando da assunção do comportamento indisciplinado. Perante esta situação recomenda que se ignore o comportamento do aluno; que se disponibilize um tempo de atenção desejada com a prévia condição de realização do trabalho proposto e/ou que se proporcione oportunidades de trabalho de grupo ou de apresentação de trabalhos à turma. A estratégia “participatividade” deve ser posta em prática quando o que o aluno pretende é assumir o poder. Veiga (2007) considera conveniente que os alunos aprendam e exerçam um “poder construtivo” (p. 74) através da delegação/assunção de tarefas como recolher trabalhos, apoiar os colegas, ser chefe de um grupo ou elaborar um convite e organizar a vinda de um convidado à turma. Quando o objetivo do comportamento disruptivo é vingar-se ou ferir os outros, sugere a estratégia de “envolvimento relacional”, de forma persistente e de modo a expressar consideração positiva. Sendo provável que este tipo de aluno tenha uma hetero-estima baixa, seja carente de compreensão e envolvimento pessoal, a estratégia de intervenção passa por fazer o aluno sentir que o professor se preocupa com ele. Esta estratégia pode ser operacionalizada mostrando-se o professor empenhado em ajudar o aluno, perguntando-lhe como o poderá fazer; fazendo aplicação de “consequências lógicas”; utilizando a turma como incubadora da cooperação e da consideração mútua; participando em momentos de informalidade onde se faça prosperar a gentileza e a amizade. Perante os alunos desacreditados das suas próprias capacidades de êxito, o autor recomenda a estratégia de “valorização motivadora”, transmitindo aos alunos expectativas positivas, valorizando e expressando confiança nas suas capacidades. Sugere o “encorajamento”, como forma de “apelo à assertividade, ao relacionamento participativo e à crença no sucesso” (p. 76). Procura ainda sensibilizar para o facto de o encorajamento resultar num sentimento de aceitação e valorização do aluno, levando-o a ser ativo, a aumentar a sua autoestima e a ser cooperativo, em detrimento do louvor que pode, com o tempo, resultar em desencorajamento e criar “dependência psicológica do professor” (p. 78).

Como estratégia complementar a todas as anteriores, Veiga (2007) recomenda uma “liderança participativa” (p. 79), concretizável através de reuniões de turma e/ou de assembleias de escola, assentes em princípios democráticos de participação, discussão e

decisão. Do mesmo modo Gordon (1990) aponta as reuniões de turma como um método democrático eficaz na resolução de problemas, pois envolve todo o grupo na análise crítica das situações vividas, na busca de soluções criativas, na vivência de um ambiente democrático e na assunção de responsabilidades favoráveis a todos.

Por sua vez, Silva *et al.* (2000, p. 151) sugerem a formação de grupos de trabalho, compostos por alunos, com o propósito de analisar as situações de indisciplina e definir regras de comportamento e sanções para o seu incumprimento, regras que podem resultar na composição de um “código normativo aprovado pela turma” para legitimar as sanções a aplicar aquando da ocorrência de situações perturbadoras, ou a constituição de um grupo de “jurados”, entre os alunos, para apreciação de situações problemáticas e determinação de vereditos.

De acordo com Silva *et al.* (2000) outra estratégia de intervenção elegível é a operacionalização do reforço comportamental. Os reforços podem ser consumíveis (rebuçados, chocolates, etc.), itens/objetos/atividades (pontos/pontuações, autocolantes, brinquedos, saídas/idas ao cinema), informação retro-activa ou feedback (incluindo “informação-avaliação e informação-incentivo” (p. 61)) ou, simplesmente, atenção e aprovação (expressões verbais ou não verbais). Em consonância com a abordagem de Silva *et al.* (2000) várias técnicas são elegíveis para operacionalização do reforço comportamental. Uma consiste no “sistema de fichas” (p. 63) onde o aluno recebe fichas na proporcionalidade do cumprimento de tarefas ou da assunção de determinadas atitudes ou comportamentos. Esta técnica deve planificar-se com uma exigência crescente, gradual, para a obtenção do mesmo prémio, até a sua necessária e programada extinção. Outra é o “custo de resposta” (p. 64) que implica a perda de algo que tem, que está a fazer ou que ganhou previamente, como consequência de uma resposta dada. A técnica “time-out” (p. 65) consiste na retirada do aluno do ambiente onde está “para outro onde o acesso ao reforço é menor ou nulo” (p. 65) até que o comportamento perturbador se extinga. Na aplicação desta técnica deve ser tido o cuidado de garantir que a sala/espço de “time-out” não funcione como reforço. A técnica “shaping” (p. 67) visa o reforço de “qualquer comportamento que vagamente se assemelhe ao comportamento a adquirir e depois, por passos sucessivos, vão-se reforçando modificações a esse comportamento original até se atingir o comportamento pretendido” (p. 68). A técnica “chaining (encadeamento) é um método usado para aprendizagem de novos comportamentos complexos” (p. 68) e consiste, basicamente, em “dividir a cadeia de comportamentos de uma tarefa complexa em partes

(segmentos)” (p. 68) e promover gradualmente a aprendizagem de cada segmento começando pelo reforço contínuo até estabilizar o comportamento desse primeiro segmento, passando-o a reforço intermitente, e assim sucessivamente para os segmentos subsequentes. A técnica “supercorreção” (p. 71) consiste em atribuir uma atividade com efeito aversivo para o aluno, mas simultaneamente pedagógica, na sequência da manifestação de um comportamento disruptivo (exemplo: criar uma lista de formas de tratamento de cortesia na sequência da assunção de um comportamento insultuoso no tratamento de um funcionário). A técnica “prática positiva” (p. 71) consiste em aplicar, na sequência de um comportamento disruptivo, uma punição com efeito restaurativo; é atribuída uma atividade aversiva ao indivíduo que visa restaurar o problema (efeito positivo) causado pelo seu comportamento disruptivo (exemplo: sujou o chão, então terá de o lavar). A técnica “role taking” (p. 89) consiste na troca ou inversão de papéis, permitindo ao aluno dar a aula ao mesmo tempo que o professor assume o papel perturbador do aluno. Esta técnica permite que o aluno tome consciência dos seus comportamentos, conduzindo à mudança de atitudes.

Jesus (1999, p. 38) sugere uma “abordagem desenvolvimentista” da indisciplina, diferenciando estratégias conforme o nível de ensino (por respeito ao nível de desenvolvimento psicossocial e moral dos alunos). Neste sentido, Jesus (1999, p. 38) reconhece a pertinência, aquando do Jardim de Infância, da “força física, (não enquanto agressividade, mas sim para restaurar o controle da situação pelo educador)”, no Primeiro Ciclo destaca o “uso de reforços materiais, sobretudo positivos” e no 2.º e 3.º Ciclos sugere a rentabilização da “força do grupo social”. Particularmente, no que concerne às recompensas, Jesus (1999) alerta para o seu carácter necessariamente transitório, pois têm um efeito positivo numa fase inicial quando os alunos se mostram pouco motivados para as atividades escolares, porém “quando os alunos começam a envolver-se nestas actividades, as estratégias deverão ser diferentes, incentivando a sua motivação intrínseca” (p. 40).

Silva *et al.* (2000) reconhecem a punição como uma estratégia interventiva, porém “deverá ser um último recurso e não uma técnica de eleição” (p. 55), ainda assim utilizada com prudência, evitando “que se caia na punição por descontrolo emocional, pedagogicamente ineficaz e eticamente imprópria” (p. 25). Na iminência da aplicação da punição deve proceder-se, se possível, “ao aviso prévio sem ambiguidades na formulação da consequência punitiva e das circunstâncias da sua aplicação” (p. 55). A punição deve ser imediata, “com intensidade que não provoque ansiedade” (p. 55) e não

intermitente (não sujeita à condição psicológica momentânea). Por outro lado, é necessário consciencializar o aluno e aplicar, ao mesmo, mais graves penalizações/privações quando este, deliberada e persistentemente, recusa assumir uma atitude não consentânea com os objetivos educacionais.

Santo (2011) também reconhece que o contrato é um instrumento eficaz, que configura “uma série de compromissos escalonados” (p. 165), mas pressupõem uma motivação para o assumir, exigindo “um processo de negociação prévia conducente a um acordo, aceite e participado” (p. 166) pelo aluno.

Nesta árdua tarefa da modificação e aperfeiçoamento de comportamentos Veiga (2007, p. 75) destaca que para que o “aluno possa sentir o desejo de empreendimentos maiores, é necessário que veja apreciados os seus pequenos feitos, principalmente pelas pessoas que para ele são mais importantes”.

#### **1.4.3.1.1- A mediação**

“A mediação é uma metodologia cooperativa de gestão de conflitos, em que as partes em litígio recorrem a um terceiro elemento, neutral/imparcial, para as ajudar a encontrar uma solução que satisfaça as suas necessidades.” (Gaspar, 2011, p. 200)

Gaspar (2011) concretiza que o processo de mediação implica uma fase prévia, na qual se deve ponderar se a situação é resolúvel por este meio, se as partes estão recetivas a participar nesta estratégia e se aceitam o mediador como tal, esclarecendo os objetivos da mediação e os seus princípios básicos (inadmissibilidade da interrupção e do insulto, bem como a exigência do respeito pela confidencialidade). Na fase de mediação seguem-se cinco patamares: (1) exposição por cada um das partes da sua visão sobre o problema e dos sentimentos que experimenta; (2) clarificação do problema, identificando-o e resumindo-o por cada uma das partes; (3) proposição de soluções, que consiste numa inventariação criativa de propostas e numa observação tácita daquilo que cada parte está disposta a fazer para resolver o problema; (4) construção do acordo, após ponderação das vantagens e desvantagens de cada proposta, prefigurando-o de forma realista (realizável), concreta (de execução tangível), clara, escrita e avaliável; (5) controlo do cumprimento da evolução do acordo, reformulando-o se necessário.

#### **1.4.4- O Regulamento Interno como instrumento de controlo disciplinar**

Segundo Domingues (2001), o Regulamento Interno é um documento que “se subordina a diversos textos legais dispersos, procurando simplificar a incorporação da ordem legal nas práticas e funcionamento da organização e dos serviços educativos” (p. 25), apresentando-se como um instrumento que “opera uma adaptação e materialização das normas oficiais, que circulam em documentos legais diversos, às condições e características específicas de cada escola, permitindo a sua conjugação com as regras não formais e informais que no interior desta se produzem” (p. 25).

De acordo com Domingues (2001, p. 25), o Regulamento Interno tem duas funções: uma adaptativa que “permite à escola criar códigos escritos de conduta adaptados à sua realidade material e social” e outra de controlo social, no sentido que este instrumento é “processado por professores e alunos, e viabilizado pela sua escrita e publicação, fornecendo a todos os actores critérios oficiais de acção”, numa dinâmica hierárquica que procura assegurar o “domínio organizacional” por parte dos professores.

Veiga (2007, p. 162) sensibiliza para a importância do envolvimento de professores, funcionários, alunos, pais e encarregados de educação na definição e aplicação do Regulamento Interno para que se alcance maior clareza e consistência nas regras definidas. Domingues (2001, p. 25), no que respeita aos conteúdos deste documento, preconiza que “o seu conhecimento deve ser universal no interior da escola”.

E porque o Regulamento Interno é um instrumento que corporiza o conjunto de regras que definem a entidade e o funcionamento da escola, é imprescindível fazer referência à recomendação de Veiga (2007) de que as regras e as consequências à transgressão das mesmas devem ser consequentes e adequadas, evidenciando uma “ligação lógica entre a transgressão e a intervenção” (p. 163).

#### **1.5- A supervisão pedagógica disciplinar**

É crucial esclarecer que a expressão “supervisão pedagógica disciplinar” pretende designar uma atuação supervisiva com particular e especial incidência nas condicionantes disciplinares da relação pedagógica. Disciplinar, no contexto deste estudo, refere-se a uma dimensão de incidência adentro da prática de supervisão pedagógica; onde o objeto de análise são as condicionantes pedagógicas da disciplina/indisciplina. A expressão “supervisão pedagógica disciplinar” pretende designar e defender o “assessoramento” (Nérici, 1981, p. 28) especializado dos

professores na gestão disciplinar. Não deverá ser entendida como supervisão pedagógica disciplinadora, isso seria adjetivar a supervisão pedagógica, atribuindo-lhe uma propensão eminentemente corretiva, imperativa, até punitiva, o que não é o caso.

A supervisão pedagógica disciplinar enquadra-se numa dinâmica de “supervisão-assessoria” (Frota, 2007, p. 142), operando como uma “força aglutinadora e impulsionadora do grupo (professores e equipa escolar), actuando como mediadora, numa posição de intérprete da realidade escolar e das suas necessidades” (p. 142).

### **1.5.1- A importância e a necessidade da supervisão pedagógica disciplinar**

Atendendo à associação de conceitos e à emergência da expressão supervisão pedagógica disciplinar, desde logo, impõe-se uma questão: a indisciplina deve interessar à Supervisão Pedagógica? A este propósito, Nérici (1981, p. 255) é incisivo: “a disciplina da escola deve interessar à supervisão, uma vez que é elemento de forte influência nos resultados da aprendizagem”. A indisciplina é uma condicionante negativa de relevo no processo de ensino e aprendizagem e a supervisão vem permitir “melhorar a atuação do professor para melhorar o produto do ensino-aprendizagem, que vai reflectir-se diretamente no comportamento do educando” (Nérici, 1981, p. 35).

Podemos considerar a indisciplina indissociável da supervisão pedagógica, pois aquando da ocorrência de situações de indisciplina “é todo o contexto pedagógico que aparece implicado na situação” (Carita & Fernandes, 2002, p. 17). Estrela (1992, p. 14) salienta que ainda que “as causas profundas dos comportamentos de indisciplina possam ser de carácter biopsicológico e/ou social, as causas próximas que os fazem desencadear encontram-se em factores existentes nas situações pedagógicas”, consequentemente, é fundamental que a supervisão pedagógica se especialize num subdomínio disciplinar.

Na verdade, atualmente, deparamo-nos com “um cenário educativo, caótico e degradante onde a escola tem sido o palco e onde os professores se tornaram actores multifuncionais e alvo de chacota por parte de alguns alunos” (Mendonça, 2012, p. 23), no contexto de uma sociedade onde se propaga a ilação de que “o professor é o culpado porquanto não consegue exercer a sua autoridade” (Mendonça, 2012, p. 23). Neste contexto, urge restituir aos professores a sua necessária autoridade e capacitá-los para a assunção de atitudes de liderança promotoras da qualidade do ensino e das aprendizagens, criando mecanismos de apoio.

Santos (1999, p. 39) denuncia que “os programas de formação inicial e contínua de professores continuam a atribuir um lugar menor aos problemas relacionais e

disciplinares, quando não mesmo a ignorá-los”. Oportunamente, neste âmbito, é Santo (2011, pp. 167-168) quem alude à necessidade de “capacitação” dos professores para “promover a autodisciplina dos alunos considerados indisciplinados”, sugerindo a “supervisão colaborativa” como “instrumento privilegiado” de promoção da “individualização” de cada profissional, numa atitude de reconhecimento da “individualização” como princípio base do respeito pelas diferenças dos professores. Certamente que um supervisor pedagógico, com características particulares, especialmente dedicado à dimensão disciplinar dos problemas escolares, viria contribuir para a minimização dos efeitos negativos desta lacuna na formação inicial dos docentes.

Alarcão (2001) salienta a imprescindível necessidade de supervisão ao longo da carreira, para além da formação inicial de professores:

As competências supervisivas (técnicas e humanas) são necessárias no apoio à elaboração de projectos, à gestão do currículo, à resolução colaborativa dos problemas, à aprendizagem em grupo e à reflexão formativa que deve acompanhar esse processo, à avaliação e monitorização, ao pensamento sistemático sobre os contextos de formação e sobre o que é ser escola. (Alarcão, 2001, p. 19)

Veiga (2007, p. 163) propõe a formação de professores e do pessoal técnico da acção educativa “centrada na aquisição de competências de relacionamento com os alunos perturbadores”, sugerindo mesmo a “criação de grupos de apoio a escolas e a professores, vítimas da indisciplina e da violência”. Oportunamente, podemos considerar uma mais-valia a atuação de um supervisor pedagógico disciplinar para apoiar e apontar alternativas às vítimas de indisciplina, sendo este um potencial e privilegiado elemento de ligação da escola com o meio, alguém capaz da articulação de várias entidades envolventes que podem contribuir para a melhor caracterização e intervenção disciplinar.

Barros (2010, p. 12), referindo-se aos professores e funcionários, salienta que os mesmos “precisariam de ter parceiros com quem discutir os casos mais complicados”. Estas palavras vão ao encontro de uma característica que se pretende destacada no papel do supervisor pedagógico disciplinar: alguém que atua em parceria na discussão e análise de cada situação, valorizando o potencial de todos os elementos da comunidade.

Jesus (1999, p. 15), em conclusão de algumas investigações, põe em evidência que “o principal factor de stress dos professores é a indisciplina dos alunos”. Estrela (1992) refere mesmo que:

o tempo que o docente gasta na manutenção da disciplina, o desgaste provocado pelo trabalho num clima de desordem, a tensão provocada pela atitude defensiva, a perda do sentido da eficácia e a diminuição da auto-estima pessoal levam a sentimentos de frustração e desânimo e ao desejo de abandono da profissão. (p. 107).

Estrela (1992, p. 108) alude a um problema crescente com repercussões incalculáveis quando “ao sentimento de fracasso profissional junta-se o sentimento de fracasso do adulto que se vê ultrapassado por um grupo de miúdos”, sentimentos que se vão “reflectir na auto-imagem profissional”, destruindo e inibindo um profissional ao ponto de o levar a “ocultar ou a negar as suas dificuldades no campo disciplinar”, verificando que este problema não é vivido apenas por professores em início de carreira, mas atinge “mesmo os mais experimentados”. Atendendo às palavras de Estrela, é imperioso que a supervisão, enquanto mecanismo de apoio e orientação, incida sobre a problemática da indisciplina em defesa do salutar profissionalismo docente.

Pelo suprarreferido é fundamental que a indisciplina beneficie de uma abordagem específica e especializada no domínio da supervisão pedagógica, sendo evidente que a capacidade para lidar com a indisciplina será melhor conseguida por meio de treino sistemático e prática supervisionada. É assim relevante a necessidade da supervisão pedagógica disciplinar para assegurar a melhoria das condições da relação pedagógica, para prevenir e/ou solucionar os problemas disciplinares de forma pedagógica, objetiva e científica, por intermédio de um supervisor pedagógico disciplinar que venha operacionalizar e “valorizar a função formativa da prática profissional acompanhada” (Ponte, 2011, p. 8).

A Supervisão Pedagógica Disciplinar é uma potencial vertente da supervisão onde, uma vez mais, “a supervisão tem um papel securizante” (Alarcão & Roldão, 2008, p. 56) porque se pretende alicerçada na observação real e imparcial, na análise fundamentada, tendente ao empreendedorismo científico-pedagógico-disciplinar.

### **1.5.2- Características de um supervisor pedagógico disciplinar**

Um supervisor pedagógico é, antes de mais, um delegado comprometido, responsável por um processo relacional humano complexo. Nas palavras de Oliveira-Formosinho (2002a, p. 234) “o supervisor deve ser um profissional cidadão, pessoa equilibrada, aculturada e comprometida”, com “capacidades comunicativo-relacionais, observacionais-analíticas, hermenêutico-interpretativas e avaliativas”. Segundo Alarcão e Tavares (2003), ele deve ser um “elemento de apoio, de recurso” (p. 26), um

“educador a quem compete ajudar o professor a desenvolver-se e a aprender como adulto e profissional que é” (p. 9), um “orientador pedagógico” (p. 9).

Nérici (1981, p. 62) reúne em dois grupos as “condições para o exercício da função de supervisor”: as “condições pessoais” e as “condições técnicas”. No grupo das condições ou características pessoais Nérici (1981) indica: empatia; criatividade; pensamento científico; abertura; organização; imparcialidade; liderança; iniciativa; desvelo pela educação; autocontrole; discrição; maturidade (emocional e social); ponderação; modéstia/despretensão; disponibilidade, consciência da realidade; capacidade de relacionamento; capacidade de reconhecer o mérito dos outros; capacidade de expressar entusiasmo e de entusiasmar e aptidão para ouvir. No grupo das condições ou características técnicas Nérici (1981) inclui: boa cultura geral e pedagógica; relevante conhecimento em metodologia; significativa informação bibliográfica; domínio de técnicas de dinâmica de grupo; preparação em liderança democrática; desenvoltura em comunicação; competência em relações humanas; experiência em administração escolar e empenho na sua própria atualização.

Mosher e Purpel (1972 como citado em Alarcão e Tavares, 2003, p. 73) também apontam algumas características necessárias a um supervisor: sensibilidade para reconhecer os problemas e as suas causas; capacidade para contextualizar e analisar cada problema e a valência das suas causas; aptidão para comunicar e decifrar opiniões e sentimentos; conhecimento em currículo e prática pedagógica; *skills* de relacionamento interpessoal e responsabilidade e comprometimento com os fins educacionais.

O supervisor pedagógico deve ser alguém com “capacidade” e “sensibilidade” “para apreciar as importantes subtilezas que ocorrem na sala de aula” (Oliveira-Formosinho, 2002a, p. 38), “um indivíduo com experiência e compreensão” (Oliveira-Formosinho, 2002a, p. 59), capaz de compreender/interpretar as situações, capaz de estabelecer comunicação, capaz de perspetivar alternativas. Alguém discreto e afável, com espírito conselheiro, capaz de conduzir cada professor a uma retrospeção da sua atuação pedagógica, num clima dinâmico e cooperativo de busca da verdade, promotor da partilha de ideias e ideais. Um profissional capaz de problematizar e desmistificar a indisciplina; um líder capaz de traçar novos itinerários, reconhecendo e prestigiando a importância de cada elemento da escola e aproveitando de forma eficiente e criativa as aptidões de cada um.

Alarcão (2001) evidencia que o supervisor é um professor que:

fazendo parte do colectivo da instituição e trabalhando em íntima ligação com a sua direcção e com os outros níveis de gestão e supervisão, se responsabilize por fomentar ou apoiar o processo reflexivo-formativo da escola sobre si mesma com vista à melhoria da qualidade da instituição e da educação que nela se pratica. (p. 20).

Sobre o supervisor recai a expectativa e a responsabilidade de que seja um “líder ou facilitador de comunidades aprendentes no contexto de uma escola que, ao pensar-se, constrói o seu futuro e qualifica os seus membros” (Alarcão, 2001, p. 19). Ele deve ser um eficiente “agente do desenvolvimento organizacional” (Alarcão, 2001, p. 21); deve assumir uma atitude transaccional, promovendo a consecução dos objetivos educacionais, com respeito pelas orientações pedagógicas e regras institucionais, em concomitância com o respeito pela individualidade do professor e dos alunos.

É imprescindível apontar a necessidade de “formação especializada” (Oliveira, 2000, p. 49) que de algum modo qualifique e confira ao supervisor legitimidade para apoiar e orientar os professores com vista ao êxito educativo e o capacite para promover a reflexão pessoal e a alteração de práticas, de modo a ser um contributo credível para a emergência de profissionais dotados de “uma inteligência pedagógica, multidimensional e estratégica, e de capacidade reflexiva e auto-reguladora.” (Alarcão & Roldão, 2008, p. 16).

O supervisor pedagógico disciplinar, para o pleno desempenho das suas funções, deve estar inteiramente consciente do seu papel, limites e possibilidades. Isto significa que, para além de reunir todas as características que se pretendem para um supervisor pedagógico (acima patentes), acresce, porque se lhe confia especificamente a dimensão disciplinar dos contextos pedagógicos, a exigência de formação e/ou informação científica a nível de estratégias preventivas e técnicas interventivas em indisciplina; a capacidade de reconhecimento do professor como o elemento com maior potencial para prevenir e gerir a indisciplina; a disponibilidade, desejo e humildade para procurar formação, para renovar e aperfeiçoar conhecimentos, e a permeabilidade para aprender com as experiências vivenciadas.

### **1.5.3- O método do supervisor pedagógico disciplinar**

Sendo a supervisão uma tarefa personalizada é fundamental esclarecer a forma de intervenção do supervisor pois “é precisamente neste ponto que normalmente residem as divergências quanto ao *modus faciendi* da prática da supervisão” (Alarcão & Tavares, 2003, p. 16).

Devemos entender a atuação de um supervisor pedagógico disciplinar numa perspectiva de “orientação e de aconselhamento” (Sá-Chaves, 2000, pp. 124-125), “um tipo de supervisão que se instaure e se prolongue de um relacionamento profissional a um relacionamento humano” (Sá-Chaves, 2000. p. 127), vinculado às funções de facilitação, liderança e dinamização, atuando com justiça, correção e prudência.

O supervisor tem a seu cargo a empreendedora missão de “ensinar, ou melhor, facilitar a aprendizagem do professor” (Alarcão & Tavares, 2003, p. 42), podendo concretizá-la através “da demonstração, da reflexão, da apresentação de modelos, da análise de conceitos, da exploração de atitudes e sentimentos, da análise de modelos, de jogos de simulação, de problemas a resolver, de tarefas a executar, etc.” (Alarcão & Tavares, 2003, p. 42).

É necessário que o supervisor pedagógico identifique, compreenda e relacione as diferentes perspectivas de indisciplina no sentido de ser capaz de pensar:

a supervisão e a melhoria da qualidade que lhe está inerente por referência não só à sala de aula, mas a toda a escola, não só aos professores isoladamente, mas aos professores nas dinâmicas das suas interações entre si e com os outros, na responsabilidade pelo ensino que praticam, mas também pela formação e pela educação que desenvolvem, na responsabilidade, igualmente, pelas características, pelo ambiente e pela qualidade da sua escola. (Alarcão, 2001, p. 18)

O supervisor pedagógico disciplinar deve: ter uma atuação continuada, não intermitente; procurar que a sua intervenção tenha um suporte científico, reflexivo; permitir que todos os envolvidos no processo possam cooperar com sugestões e informações; adequar/integrar a sua intervenção e as suas propostas nas metas definidas pela escola e pelo sistema; propor estratégias fundamentadas e suficientemente flexíveis, adaptáveis a potenciais constrangimentos.

Nérici (1981) descreve um conjunto de modos de atuação que por necessidade e com legitimidade o supervisor poderá assumir, entre os quais: visitar salas de aula; ministrar aulas de demonstração; apresentar e discutir problemas pedagógicos/disciplinares; proferir palestras pedagógicas; projetar filmes técnicos ou que visem sensibilizar para aspetos particulares da educação; promover missões pedagógicas com grupos de especialistas que se “infiltram” na escola durante algum tempo realizando trabalhos relacionados com os problemas mais prementes da escola; participar na organização de turmas, horários, reuniões e demais atividades; garantir a unidade do planeamento pedagógico; incentivar e apoiar na mudança de métodos e

processos de ensino; identificar falhas no processo de ensino e orientar para a sua superação; fomentar programas de recuperação; demonstrar novos métodos ou técnicas; impulsionar o aperfeiçoamento das práticas; auxiliar a nível metodológico; incentivar o desenvolvimento da criatividade pedagógica.

Por tudo o que atrás é referido, conclui-se que o supervisor pedagógico disciplinar deve pertencer ao ambiente próximo do professor e atuar de modo a contribuir para a “formação na acção, onde o Professor aprenda fazendo, aprenda reflectindo e analisando as falhas e os êxitos da sua acção” (J. M. Sousa, 2000, p. 1).



## CAPÍTULO II

### 2- METODOLOGIA

Cervo e Bervian (1996, p. 21) elucidam que “o método é apenas um conjunto ordenado de procedimentos que se mostraram eficientes, ao longo da História, na busca do saber” e Sousa (2009, p. 32) esclarece que não existem “métodos melhores do que outros, mas métodos que melhor ou pior servem o estudo pretendido.”

A metodologia aqui adotada está ao serviço do problema, decorrendo de uma análise ponderada aos objetivos da investigação. Este estudo percorre um processo mormente eclético, recorrendo a uma metodologia mista, fundamentado na perspectiva de Sousa (2009, p. 33), quando refere que a dicotomia entre métodos qualitativos e/ou quantitativos está a ser ultrapassada, dando lugar à assunção de uma “posição eclética para procurar retirar a maior informação possível do contexto de investigação, procedendo ao cruzamento de diferentes metodologias”.

#### 2.1- Dimensão quantitativa

A abordagem quantitativa confere à investigação as seguintes vantagens (Richardson, 1989): quantificação da informação, agilizando o processo de coleta e de tratamento de dados; uso de técnicas estatísticas, tornando mais objetivos os resultados; maior margem de segurança e prevenção de interpretações e análises distorcidas.

Dalfovo (2008, p. 7) fundamenta que a abordagem quantitativa vem “garantir a precisão dos trabalhos realizados, conduzindo a um resultado com poucas chances de distorções”.

De um modo geral, a abordagem quantitativa vem permitir uma melhor leitura e compreensão dos dados e conferir maior objetividade aos resultados.

#### 2.2- Dimensão qualitativa

A abordagem qualitativa deve ser entendida como um complemento à investigação quantitativa, na medida em que é uma abordagem que reconhece “que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objecto de estudo” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 49).

Com esta abordagem pretende-se documentar o melhor possível a investigação, cruzando informação que permita um posicionamento crítico e fundamentado sobre se os resultados são ou não generalizáveis ou se articulam com um cenário mais alargado.

## **2.3 - Organização da Investigação**

### **2.3.1- O tema, o problema e as hipóteses de investigação**

O tema aglutinador desta investigação é: *O Supervisor Pedagógico e a (In)Disciplina na Escola: representações, relações e contributos.*

O problema desta investigação apresenta-se formulado nos seguintes termos: o acompanhamento e orientação colaborativa dos professores por um supervisor pedagógico, dinamizador da prática e do conhecimento metodológicos para a excelência na gestão disciplinar, são favoráveis à diminuição da ocorrência de situações de indisciplina na escola?

Para o problema acima enunciado, são enumeradas duas hipóteses:

h0) O acompanhamento e orientação colaborativa dos professores por um supervisor pedagógico, dinamizador de prática e de conhecimento metodológicos para a excelência na gestão disciplinar, não são tidos como favoráveis à diminuição da ocorrência de situações de indisciplina nas escolas.

h1) O acompanhamento e orientação colaborativa dos professores por um supervisor pedagógico, dinamizador de prática e de conhecimento metodológicos para a excelência na gestão disciplinar, são tidos como favoráveis à diminuição da ocorrência de situações de indisciplina nas escolas.

### **2.3.2- O universo da investigação**

A dimensão quantitativa desta investigação considera como universo o conjunto de todos os professores das escolas públicas do Primeiro Ciclo do Ensino Básico da RAM. Um universo com uma dimensão de 1386 professores, à data do ano letivo em que foram aplicados os questionários, o ano letivo 2013/2014, conforme dados tidos como “base de sondagem” (Ghiglione & Matalon, 1993, p. 33) facultados pela Secretaria Regional da Educação e Recursos Humanos (anexo II).

A dimensão qualitativa desta investigação considera como universo os diretores das escolas públicas de Primeiro Ciclo da Região Autónoma da Madeira.

### **2.3.3- As questões e os objetivos da investigação**

Para esta investigação levantam-se quatro questões de partida:

- a) Quais as representações dos professores sobre o fenómeno de indisciplina na escola, do ponto de vista das suas causas, manifestações e soluções?
- b) Que estratégias, mecanismos e/ou instrumentos são criados e postos em prática pelos professores (gestão da sala) e pelas escolas (gestão do estabelecimento) com vista à prevenção e remediação da indisciplina?
- c) Qual o perfil ideal de supervisor, delineado pelos professores, para auxiliar, preventiva e interventivamente, na construção da disciplina escolar?
- d) Como poderá um supervisor pedagógico ser um contributo para a construção da disciplina nas escolas?

Esta investigação visa os seguintes objetivos:

- a) Obter as representações dos professores sobre o fenómeno de indisciplina (causas, indicadores/manifestações, soluções);
- b) Conhecer as estratégias, os mecanismos e/ou os instrumentos criados e operacionalizados nas escolas com vista à gestão da disciplina;
- c) Definir o perfil ideal de supervisor pedagógico capaz de auxiliar, criteriosamente, na construção da disciplina escolar;
- d) Determinar o âmbito de atuação e/ou nível de interferência do supervisor pedagógico de modo a ser um contributo para a construção da disciplina na escola.

### **2.3.4- A amostra**

Se a população tiver uma “dimensão demasiado grande para que os procedimentos da investigação possam ser aplicados a todos os seus elementos, recorre-se à selecção de uma amostra, possuidora de todas as características da população” (Sousa, 2009, p. 65), passando-se a trabalhar apenas com essa parcela representativa da população (sujeitos da amostra).

#### **2.3.4.1- A amostra piloto**

Os inquéritos por questionário foram alvo de um pré-teste, através de uma aplicação piloto a uma amostra de 22 professores do Primeiro Ciclo. Esta amostra resultou da aplicação dos inquéritos a professores de duas escolas públicas de Primeiro Ciclo da Região Autónoma da Madeira, na presença do investigador, após obtida

aprovação da direção da escola e dos respetivos professores para o efeito. Os professores que se disponibilizaram foram esclarecidos sobre o objetivo e importância do seu contributo e posicionamento crítico para a qualificação deste instrumento de investigação.

A amostra contou com 4 professores do sexo masculino e 18 professores do sexo feminino, dos quais 10 tinham entre 8 a 15 anos de serviço, 6 entre 16 a 23 anos de serviço, 4 entre 24 a 31 anos de serviço e 2 com mais de 32 anos de serviço. Entre estes, 11 professores eram da componente curricular, 8 professores da componente de enriquecimento curricular, 1 professor de Apoio e 2 professores do Ensino Especial. No que respeita aos anos de escolaridade lecionados pelos inquiridos, 3 lecionavam o 1.º ano, 3 o 2.º ano, 3 o 3.º ano, 2 o 4.º ano, 6 o 1.º, 2.º, 3.º e 4.º anos, 2 o 1.º e 2.º anos e 3 o 3.º e 4.º anos.

Os questionários foram analisados e validados através desta aplicação piloto, com a qual se conseguiu determinar que o tempo médio despendido para o seu preenchimento se balizaria entre 15 e 20 minutos. As perguntas colocadas aquando do preenchimento dos questionários e as críticas formuladas conduziram a ajustes na formulação dos mesmos, a fim de complementar a informação ou tornar as questões mais objetivas.

#### **2.3.4.2- A amostra experimental**

Considerando que “uma amostra é representativa se as unidades que a constituem forem escolhidas por um processo tal que todos os membros da população tenham a mesma probabilidade de fazer parte da amostra” (Ghiglione & Matalon, 1993, p. 32), para a dimensão quantitativa desta investigação definiu-se uma amostra aleatória, procurando assegurar a representatividade de, pelo menos, 20% do “universo alvo”. Os questionários foram aplicados a uma amostra de 386 professores (“universo inquirido”).

Com o intento da amostra apresentar características o mais idênticas possível à da população, procurou-se que integrasse uma representação proporcional dos professores de Primeiro Ciclo em exercício em cada um dos 11 concelhos da Região Autónoma da Madeira, contribuindo para a integração aleatória de escolas de meios rurais e urbanos. Os dados da Secretaria Regional da Educação permitiram precisar o número de professores de Primeiro Ciclo por escola e por concelho. Por referência a estes dados foi determinado o número de professores correspondente a 20% dos professores de Primeiro Ciclo em cada concelho (valor mínimo de questionários válidos

a obter). O quadro abaixo apresenta o número total de professores de Primeiro Ciclo por concelho, nas escolas públicas da Região Autónoma da Madeira, determina o valor mínimo de questionários que devem ser recolhidos em cada concelho, de acordo com os 20% tidos como referência para esta investigação, e contabiliza o número de questionários efetivamente recolhidos e válidos para a investigação.

<b>Amostra aleatória para aplicação de inquérito por questionário</b>				
<b>Universo = 1386 professores*</b>				
<b>Concelhos</b>		<b>Número de professores*</b>	<b>20% dos professores</b>	<b>Número de questionários recolhidos e válidos</b>
	<b>Funchal</b>	<b>464</b>	<b>93</b>	<b>104</b>
	<b>Câmara de Lobos</b>	<b>259</b>	<b>52</b>	<b>52</b>
	<b>Ribeira Brava</b>	<b>95</b>	<b>19</b>	<b>36</b>
	<b>Ponta do Sol</b>	<b>67</b>	<b>13</b>	<b>15</b>
	<b>Calheta</b>	<b>75</b>	<b>15</b>	<b>21</b>
	<b>Porto Moniz</b>	<b>17</b>	<b>3</b>	<b>10</b>
	<b>São Vicente</b>	<b>40</b>	<b>8</b>	<b>18</b>
	<b>Santana</b>	<b>52</b>	<b>10</b>	<b>14</b>
	<b>Machico</b>	<b>119</b>	<b>24</b>	<b>29</b>
	<b>Santa Cruz</b>	<b>172</b>	<b>34</b>	<b>73</b>
	<b>Porto Santo</b>	<b>26</b>	<b>5</b>	<b>14</b>
	<b>Total</b>	<b>1386</b>	<b>277</b>	<b>386</b>
*Fonte: Direção Regional dos Recursos Humanos e da Administração Educativa (Anexo II)				

*Tabela 1 – Determinação da amostra*

Impôs-se a necessidade de estabelecer um critério que permitisse, imparcialmente, determinar o número de escolas alvo nestes mesmos concelhos. O número de escolas alvo em cada concelho foi determinado pelo quociente resultado de 20% dos professores de Primeiro Ciclo do concelho, dividido pelo número total de escolas de Primeiro ciclo desse mesmo concelho (apêndice III). Foram formados vários conjuntos com os nomes das escolas, cada conjunto correspondente a um concelho. Do conjunto das escolas de cada concelho foram apuradas, aleatoriamente, as escolas alvo. Daqui resultou que no concelho da Calheta foram selecionadas e codificadas duas

escolas (E-CC1 e E-CC2); no concelho de Câmara de Lobos foram selecionadas e codificadas três escolas (E-CCL3, E-CCL4 e E-CCL5); no concelho do Funchal, quatro escolas (E-CF6, E-CF7, E-CF8 e E-CF9); no concelho de Machico, três escolas (E-CM10, E-CM11 e E-CM12); no concelho da Ponta do Sol, duas escolas (E-CPS13 e E-CPS14); no concelho do Porto Moniz, uma escola (E-CPM15); no concelho da Ribeira Brava, duas escolas (E-CRB16 e E-CRB17); no concelho de Santa Cruz, quatro escolas (E-CSC18, E-CSC19, E-CSC20 e E-CSC21); no concelho de Santana, duas escolas (E-CS22 e E-CS23); no concelho de São Vicente, duas escolas (E-CSV24 e E-CSV25) e no concelho do Porto Santo, duas escolas (E-CPST26 e E-CPST27).

Após a recolha da totalidade dos questionários entregues, verificou-se que no concelho do Funchal os questionários obtidos e válidos não perfaziam 20% dos professores de Primeiro Ciclo do concelho do Funchal. Consequentemente, foram selecionadas e codificadas, aleatoriamente, mais três escolas neste concelho para aplicação dos questionários (E-CF28, E-CF29, E-CF30). A escolha aleatória indicou duas escolas onde o total de professores não seria suficiente para completar a parcela de 20% dos professores em exercício no concelho do Funchal, conforme se pretendia, razão pela qual ainda teve foi selecionada, aleatoriamente, uma terceira escola.

O valor mínimo de sujeitos inquiridos por questionário fixado para esta investigação foi 20% do total de professores das escolas públicas de Primeiro Ciclo da RAM, no entanto, uma vez selecionadas as escolas, os questionários foram propostos a todos os professores em exercício nesses estabelecimentos, independentemente de ultrapassar a percentagem mínima estabelecida como representativa da população, por ser preminente considerar que alguns professores poderiam não querer participar neste estudo ou poderiam entregar questionários inválidos. Neste sentido, foi estabelecida apenas a quantidade mínima de inquiridos, resultando que, no final, após recolha e verificação da validade dos questionários, o total de inquiridos ascendeu a 386, ultrapassando largamente os 277 tidos como mínimo.

Os questionários foram destinados aos professores em exercício de funções nas escolas aleatoriamente selecionadas em cada concelho. Concretamente, os sujeitos da amostra experimental pertencem a 30 (27+3) escolas públicas de Primeiro Ciclo da Região Autónoma da Madeira.

### **2.3.4.3- A amostra qualitativa**

A dimensão qualitativa desta investigação procura obter a perspetiva dos diretores das escolas sobre o problema levantado por este estudo, integrando a entrevista a uma amostra de 5 diretores, selecionados aleatoriamente, de entre os diretores das escolas onde foram aplicados questionários aos professores.

Uma vez mais, foi utilizado o critério 20% para determinar o número de diretores, correspondendo os 5 entrevistados a 20% (arredondamento por defeito) dos diretores das 27 escolas inicialmente selecionadas para aplicação dos inquéritos por questionário aos professores (às quais, mais tarde, juntaram-se mais três escolas, pelas razões atrás referidas).

## **2.4 – Técnicas e instrumentos de recolha de dados**

Os instrumentos de recolha de dados “são os meios técnicos que se utilizam para registar as observações” (Sousa, 2009, p. 181) ou facilitar a coleta de informação.

Nesta investigação os instrumentos de recolha de dados privilegiados são o questionário e o guião de entrevista. As técnicas utilizadas são o inquérito (por questionário e por entrevista) e a gravação áudio da entrevista.

A opção pelo inquérito encontra fundamentação nas palavras de Ghiglione e Matalon (1993, p. 15) ao referirem que o inquérito é “o substituto de uma observação muito difícil ou impossível”, como se poderá considerar a presente investigação, atendendo à complexidade do tema e ao universo em estudo. O inquérito é uma técnica viabilizadora desta investigação no sentido em que se pretende obter representações, relacionar dimensões e condicionantes da problemática levantada e perspetivar e avaliar contributos, aspetos difíceis de se obter por observação/recolha espontânea. Por outro lado, “realizar um inquérito é interrogar um determinado número de indivíduos tendo em vista uma generalização” (Ghiglione & Matalon, 1993, p. 2) e está subjacente que esta é também uma finalidade desta investigação, atendendo a que, neste caso específico, não sendo possível a sua generalização, a investigação vem a perder os seus efeitos propulsores.

### **2.4.1- O inquérito por questionário**

O inquérito construído visa os objetivos gerais desta investigação, de uma forma geral: apurar as perceções dos professores, caraterizar o ambiente disciplinar das escolas

e ponderar o grau de aceitação de um supervisor pedagógico como orientador de um salutar ambiente disciplinar nos estabelecimentos escolares.

O questionário (apêndice I) está estruturado com base em literatura científica existente e patente na revisão da literatura, sobretudo no que respeita aos conceitos de indisciplina, aos seus indicadores (Santos, 1994), às suas causas e estratégias de intervenção e às características e atuação de um supervisor pedagógico. Por questões de objetividade e agilidade no processo de tratamento de dados, o questionário apresenta-se, predominantemente, com questões fechadas e/ou semi-fechadas. As questões formuladas, no que respeita ao seu conteúdo, incidem sobre opiniões e factos e, no que respeita à sua forma, contemplam uma questão aberta (C1.1), doze questões fechadas (I, II, IV, A2, A31, A32, A5, A7, B2, B3, C1 e C2) e onze semi-fechadas (III, A1, A4, A6, B1, B2.1, B2.2, B4, B5, B6 e D).

Este instrumento está organizado em cinco conjuntos de questões. O primeiro conjunto contempla quatro questões que visam os dados pessoais dos inquiridos: sexo, tempo de serviço, componente e/ou área lecionada e ano(s) de escolaridade lecionado(s). Os quatro conjuntos seguintes identificados pelas letras *A*, *B*, *C* e *D* correspondem e procuram dar resposta, respetivamente, às questões e aos objetivos *a*, *b*, *c* e *d* definidos para esta investigação. Deste modo, as questões A1, A2, A3, A4, A5, A6 e A7 e suas alíneas visam o primeiro objetivo desta investigação: “obter as representações dos professores sobre o fenómeno de indisciplina (causas, indicadores/manifestações, soluções)”. As questões B1, B2, B2.1, B2.2, B3, B4, B5 e B6 visam o segundo objetivo desta investigação: “conhecer as estratégias, os mecanismos e/ou os instrumentos criados e operacionalizados nas escolas com vista à gestão da disciplina”. As questões C1, C1.1 e C2 procuram concretizar o terceiro objetivo deste estudo: “definir o perfil ideal de supervisor pedagógico capaz de auxiliar, criteriosamente, na construção da disciplina escolar”. A questão D pretende atingir o quarto objetivo deste estudo: “determinar o âmbito de atuação e/ou nível de interferência do supervisor pedagógico de modo a ser um contributo para a construção da disciplina na escola”.

#### **2.4.2- O inquérito por entrevista**

O recurso às entrevistas como instrumento de recolha de dados, de acordo com a perspetiva de Bogdan e Biklen (1994, p. 136) traz vantagens à investigação, pois estas

facultam “uma riqueza de dados” e “revelam as perspectivas dos respondentes”, na medida em que “as transcrições estão repletas de detalhes e de exemplos”.

O objetivo da entrevista é suplementar a informação quantitativa, validar, aprofundar e clarificar aspetos necessários à compreensão dos dados recolhidos através dos questionários.

A entrevista construída procura contribuir para os quatro objetivos orientadores deste estudo; é do tipo semiestruturado e consubstancia-se num guião (apêndice V) com tópicos determinados, na “certeza de se obter dados comparáveis entre os vários sujeitos” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 135), mas simultaneamente flexível de modo a “permitir ao observador anotar e recolher dados sobre dimensões inesperadas do tópico do estudo” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 108) ou esclarecer testemunhos.

A introdução à entrevista esclarece os entrevistados sobre o propósito da mesma e garante a confidencialidade das informações prestadas.

A apresentação dos diretores, no que respeita ao sexo e ao tempo de serviço, é premeditadamente ocultada pelo risco iminente de identificação dos mesmos por meio do cruzamento de informações prestadas.

A entrevista reúne dezoito questões cujos objetivos são, respetivamente:

- a) Identificar o significado e a amplitude atribuídos ao conceito de indisciplina;
- b) Confirmar a existência ou não de indisciplina nas escolas à luz da perceção individual deste fenómeno;
- c) Compreender o grau de implicação e acompanhamento do diretor aquando da ocorrência de situações de indisciplina;
- d) Enumerar as situações de indisciplina que caracterizam a realidade disciplinar de cada escola;
- e) Compreender a valorização ou desvalorização de indicadores de indisciplina reconhecidos cientificamente e manifestamente vivenciados no espaço-escola;
- f) Obter a perceção individual das condicionantes da disciplina/indisciplina escolar;
- g) Identificar as estratégias tidas como prioritárias no combate à indisciplina;
- h) Enumerar mecanismos potencialmente favoráveis a um melhor desempenho disciplinar dos professores e à vivência de um melhor ambiente disciplinar;
- i) Reconhecer características pessoais ou competências inerentes ao cargo de diretor tidas como favoráveis à manutenção da disciplina na escola;

j) Identificar as estratégias mais utilizadas pelos professores para prevenir situações de indisciplina;

k) Perceber em que medida o diretor da escola apoia os professores na resolução de situações de indisciplina;

l) Verificar se a escola utiliza o Regulamento Interno como mecanismo e veículo patrocinador da disciplina;

m) Verificar se o Regulamento Interno prevê as correspondentes consequências para o não cumprimento das regras que veicula;

n) Perceber de que modo a escola atua em situações de indisciplina graves, recorrentes e/ou reincidentes;

o) Reconhecer mecanismos/instrumentos alternativos na otimização da gestão disciplinar que se revelem inovadores e/ou com efeitos positivos;

p) Compreender a valorização ou desvalorização da atuação de um supervisor pedagógico incumbido de orientar a prática pedagógica com vista à otimização da disciplina escolar;

q) Enumerar as características fundamentais de um supervisor pedagógico facilitador e orientador dos professores para a criação de condições pedagógicas promotoras da disciplina;

r) Definir o âmbito de atuação do supervisor pedagógico (com incumbência disciplinar) desejável.

No sentido de tornar mais objetivas algumas perguntas ou fazer fluir alguma resposta menos fácil ou imediata, o guião contém ainda algumas questões alternativas ou subsidiárias às questões principais.

## **2.5 - Estratégia de pesquisa**

Depois de criados e testados os questionários, os mesmos foram enviados para os órgãos competentes da Secretaria Regional da Educação e Recursos Humanos a fim de obter a autorização para a sua aplicação nas escolas (apêndice II). Obtida a necessária autorização (anexo I), foi estabelecido o contacto (telefónico) entre o investigador e os diretores das escolas a fim de agendar a aplicação ou entrega destes instrumentos. Os questionários ora foram aplicados pelo investigador, em sede de Conselho Escolar (reunião), obtida a anuência dos elementos integrantes desse Conselho, ora foram entregues ao diretor da escola quando o mesmo se predispunha a

fazer chegar os questionários a cada professor do estabelecimento e a assegurar a sua recolha.

Os questionários entregues foram sempre acompanhados de uma carta de apresentação (apêndice IV) bem como de uma folha para registo facultativo do nome dos colaboradores, a fim de lhes ser emitido um certificado de colaboração com a investigação (apêndice VIII).

Os questionários destinados aos professores do Porto Santo foram endereçados à escola (diretor) por correio, após contacto telefónico com o diretor, contendo no mesmo envelope enviado um outro com taxa paga para devolução dos questionários preenchidos ao remetente, sem custos para a escola/diretor.

As entrevistas foram agendadas previamente com os sujeitos, mediante contacto telefónico, tendo sido realizadas presencialmente e gravadas (áudio), com a devida autorização dos entrevistados.

Com vista ao cumprimento da ética relativa à investigação, para além da autorização solicitada à Secretaria Regional da Educação para fazer esta investigação nas escolas, o inquérito por questionário assim como a entrevista continham uma introdução esclarecendo sobre o objetivo do estudo e garantindo o anonimato no tratamento da informação.

## **2.6 – Procedimentos na análise de dados**

A análise de dados é o processo de estudo que permite chegar a inferências que poderão ou não validar as hipóteses de partida da investigação (Sousa, 2009). Desta forma exige, por inerência, o tratamento dos dados, “a sua organização, divisão em unidades manipuláveis, síntese, procura de padrões, descoberta dos aspectos importantes e do que deve ser aprendido e a decisão sobre o que vai ser transmitido aos outros” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 205).

Os dados desta investigação para análise são recolhidos através do inquérito por questionário e objeto de abordagem quantitativa, enquanto os inquéritos por entrevista (semiestruturada) são objeto de uma abordagem qualitativa.

Para a análise dos dados quantitativos é utilizada a estatística descritiva, tendo por base a síntese dos resultados em tabelas, “contando o número de sujeitos que deram determinadas resposta, dando assim origem a dados de frequência” (Tuckman, 2012, p. 432), resultando numa apresentação gráfica ou em tabelas, por recurso ao Microsoft Office Excel. A análise de dados tem em conta os seguintes passos: representação em

gráficos, análise discriminatória e estabelecimento de relações entre a análise quantitativa e a análise qualitativa.

Para análise dos dados de natureza qualitativa é utilizada a análise de conteúdo, percorrendo os seguintes passos: leitura de reconhecimento dos dados recolhidos; leitura seletiva do indispensável para responder aos objetivos da investigação; leitura crítica e reflexiva sobre os significados das respostas; leitura interpretativa; sintetização dos dados numa tabela de análise de conteúdo; estabelecimento de relações com a vertente quantitativa; conversão textual dos resultados e integração num todo coeso e lógico.

Esta análise deverá permitir:

a1) Identificar as representações dos professores sobre o que consideram disciplina e indisciplina nas escolas;

a2) Ponderar as causas da indisciplina na escola apontadas pelos professores;

a3) Evidenciar as soluções apresentadas para as situações de indisciplina;

a4) Enumerar os indicadores de indisciplina e as soluções mais presentes nas escolas da Região;

b1) Apreciar a importância atribuída pelos professores à relação pedagógica enquanto fator preventivo ou potenciador da indisciplina;

b2) Verificar os instrumentos de prevenção e remediação da indisciplina existentes nas escolas (Regulamento Interno e/ou documentos afins que visem a regulação da disciplina);

b3) Problematizar a existência e a operacionalização de instrumentos ou mecanismos de prevenção e remediação da indisciplina nas escolas;

c1) Caracterizar o perfil ideal de supervisor pedagógico descrito pelos professores;

d1) Fundamentar as vantagens e a necessidade da existência de um supervisor pedagógico dinamizador de práticas e de conhecimentos metodológicos com vista à excelência na gestão disciplinar das escolas.

## CAPÍTULO III

### 3- APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS

Para o tratamento de dados foram consideradas como “unidades de registo” as próprias opções de resposta apresentadas para cada pergunta do questionário. A fim de contabilizar e destacar as unidades de registo são utilizados três tipos de enumeração (Bardin, 2004): frequência de aparição; ordem estabelecida entre as unidades de registo e presença das unidades de registo, esta última, no caso da questão aberta (C1.1) e das questões semiabertas (III, A1, A4, A6, B1, B2.1, B2.2, B4, B5, B6, D).

Os dados obtidos através dos questionários foram tratados e condensados em tabelas (apêndice VI) e gráficos (patentes no corpo do trabalho), a fim de pôr em relevo e permitir a comparação de informações através de operações estatísticas simples (frequências e percentagens). As respostas às questões abertas ou semiabertas são apresentadas na íntegra, numeradas, sendo que cada número corresponde à numeração atribuída ao questionário do qual foram extraídas, e categorizadas.

Esta análise tem por base 386 questionários de professores do Primeiro Ciclo das escolas públicas da Região Autónoma da Madeira e 5 entrevistas a diretores de escolas do Primeiro Ciclo. A “análise temática” (Bardin, 2004, p. 168) é transversal às cinco entrevistas, tendo por base a grelha de categorias (apêndice VII) que discrimina e segmenta o conteúdo dos discursos, permitindo a sua comparação.

A análise é realizada tendo como ponto de partida os quatro objetivos e questões fulcrais de investigação, procurando, através dos dados coletados e sintetizados pelo tratamento estatístico (gráficos representativos dos dados recolhidos através dos questionários) e pela análise de conteúdo (tabela de análise de conteúdo, apêndice VII, representativa dos dados recolhidos através de entrevistas) diagnosticar, inferir e interpretar representações, relações e contributos de um supervisor pedagógico dinamizador de práticas e de conhecimentos metodológicos para a excelência na gestão disciplinar.

#### **3.1- Apresentação e análise de dados: dimensão quantitativa**

##### **3.1.1- Caracterização dos respondentes**

Os primeiros quatro gráficos, correspondentes às quatro primeiras perguntas do questionário, permitem uma caracterização da amostra no que concerne aos dados

peçoais e profissionais (sexo, tempo de serviço docente, atividade/componente lecionada e anos de escolaridade com que trabalham os sujeitos).

### 3.1.1.1- Sexo dos inquiridos

O gráfico 1 representa a distribuição por sexo dos inquiridos, apresentando uma amostra composta por 305 indivíduos do sexo feminino e 81 indivíduos do sexo masculino.

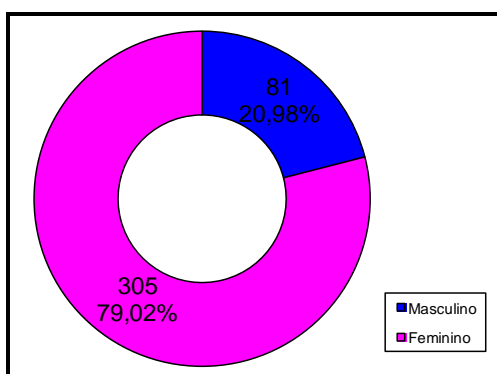


Gráfico 1 – Sexo dos inquiridos

Os dados pessoais coletados permitem-nos afirmar que a maioria dos sujeitos que compõe esta amostra (dimensão quantitativa do estudo) é do sexo feminino (79%), sendo menos de um quarto dos inquiridos do sexo masculino (21%).

### 3.1.1.2- Tempo de serviço dos inquiridos

O gráfico 2 apresenta a distribuição dos inquiridos em função do seu tempo de serviço.

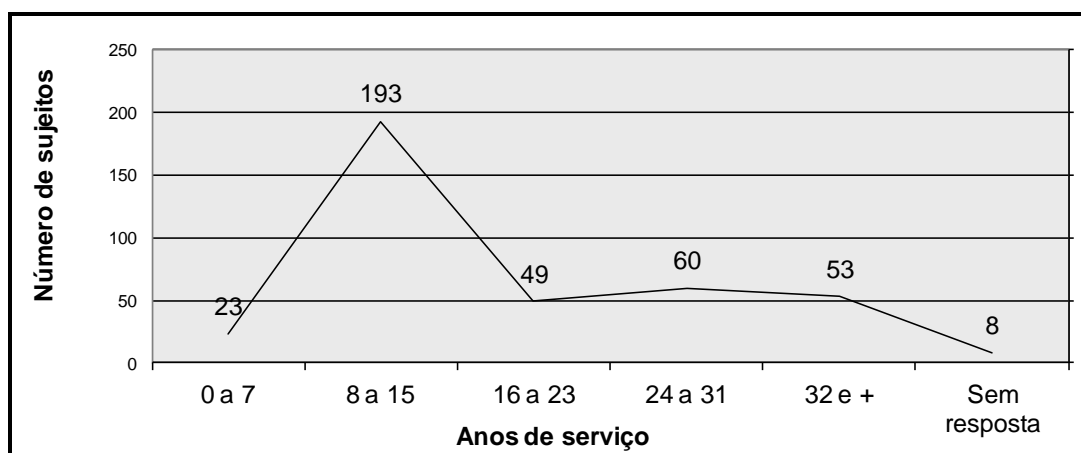


Gráfico 2 – Tempo de serviço dos inquiridos

Com o tempo de serviço entre 0 e 7 anos estão 23 sujeitos, com 8 a 15 anos de serviço estão 193 sujeitos, com 16 a 23 anos de serviço estão 49 sujeitos, com 24 a 31 anos de serviço estão 60 sujeitos, com 32 anos de serviço ou mais estão 53 sujeitos. Há 8 sujeitos que não respondem a esta questão.

A amostra representa profissionais da componente curricular e da componente de enriquecimento curricular das mais diversas áreas/disciplinas, com uma dispersão significativa em anos (tempo) de serviço. O intervalo de tempo de serviço dos inquiridos mais representativo nesta amostra é o intervalo compreendido entre os 8 e os 15 anos de serviço, seguido do intervalo dos 24 aos 31 anos de serviço, depois os que têm 32 ou mais anos de serviço, seguido pelo intervalo de 16 a 23 anos de serviço, sendo o intervalo representado com menos sujeitos o dos 0 aos 7 anos de serviço.

### 3.1.1.3- Componente e áreas lecionadas pelos inquiridos

O gráfico 3 representa as componentes (curricular ou enriquecimento curricular) lecionadas pelos inquiridos.

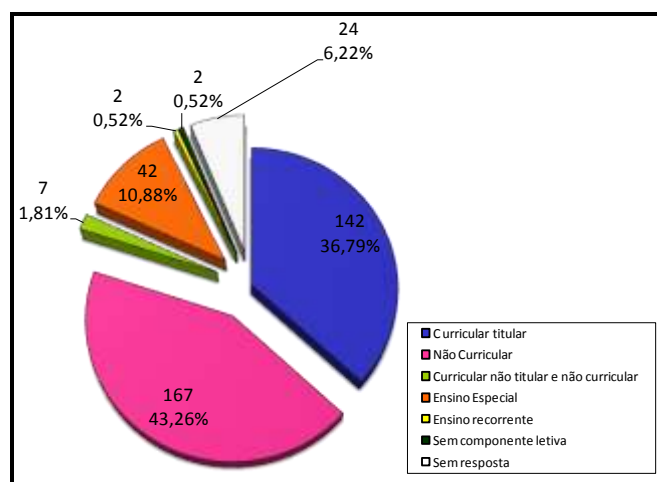


Gráfico 3 - Componente(s) lecionada(s) pelos inquiridos

Dos 386 inquiridos, 142 sujeitos são professores da componente curricular titulares de turma, 167 sujeitos são professores da componente não curricular, 7 sujeitos são professores da componente curricular não titulares que lecionam em simultâneo na componente não curricular, 42 sujeitos são professores do Ensino Especial, 2 sujeitos são do Ensino Recorrente, 2 sujeitos estão sem componente letiva, havendo ainda 24 sujeitos que não respondem a esta questão.

Conforme dados representados no gráfico 3, a fatia mais significativa da amostra, 43,26 % dos inquiridos, são professores da componente não curricular que lecionam uma ou mais áreas de enriquecimento curricular, entre as quais: Inglês, Tecnologias de Informação e Comunicação, Expressão Plástica, Biblioteca, Expressão Físico Motora, Expressão Musical e Estudo ou ainda outras áreas não propriamente de Enriquecimento Curricular como sejam o Apoio, os Clubes e as aulas de Substituição. A segunda fatia mais significativa, 36,79% dos inquiridos, são professores da componente curricular titulares de turma. Os professores do Ensino Especial representam 10,88% dos sujeitos, sendo o terceiro grupo mais representativo. Há ainda um grupo de professores que lecionam, em simultâneo, áreas da componente curricular e áreas da componente não curricular (de enriquecimento ou outras), representando 1,81% dos inquiridos. Finalmente, os dois grupos com menor representatividade são os professores do Ensino Recorrente e os docentes sem componente letiva, representados por 2 colegas cada, correspondendo, cada qual, a 0,52% da população.

### 3.1.1.4- Anos de escolaridade lecionados pelos inquiridos

O gráfico 4 é representativo dos anos de escolaridade lecionados pelos inquiridos.

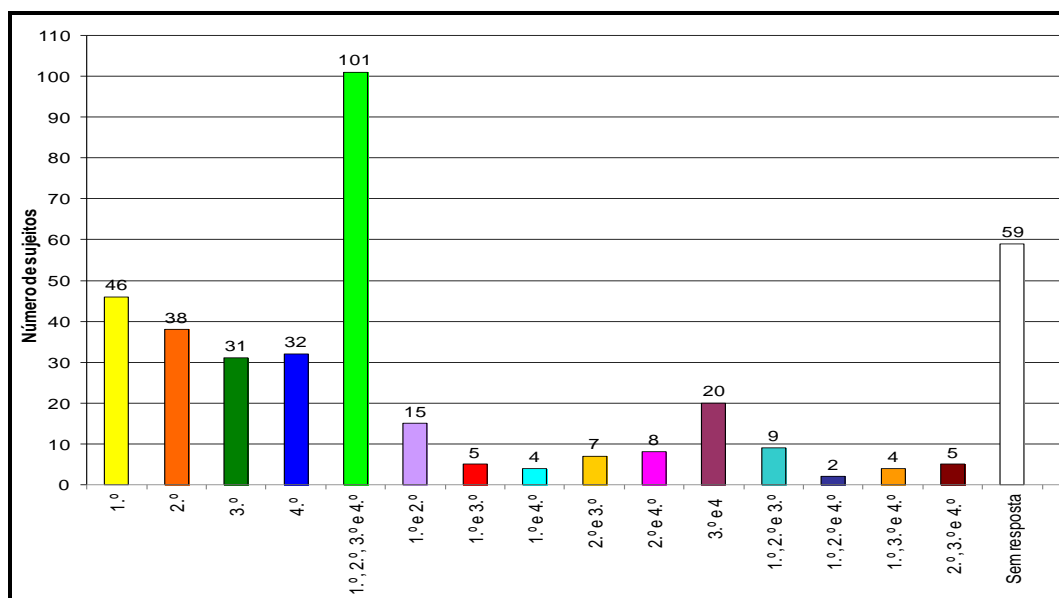


Gráfico 4 – Anos de escolaridade lecionados pelos inquiridos

Dos 386 professores inquiridos, 101 trabalham com todos os anos de escolaridade do Primeiro Ciclo (1.º, 2.º 3.º e 4.º anos), 46 trabalham apenas com o

primeiro ano de escolaridade, 38 inquiridos trabalham com o 2.º ano de escolaridade; 32 inquiridos trabalham com o quarto ano de escolaridade, 31 inquiridos trabalham com o 3.º ano de escolaridade, 59 inquiridos trabalham com dois anos de escolaridade diferentes e 20 inquiridos chegam a trabalhar com três anos de escolaridade diferentes. Há 59 sujeitos que não respondem a esta pergunta.

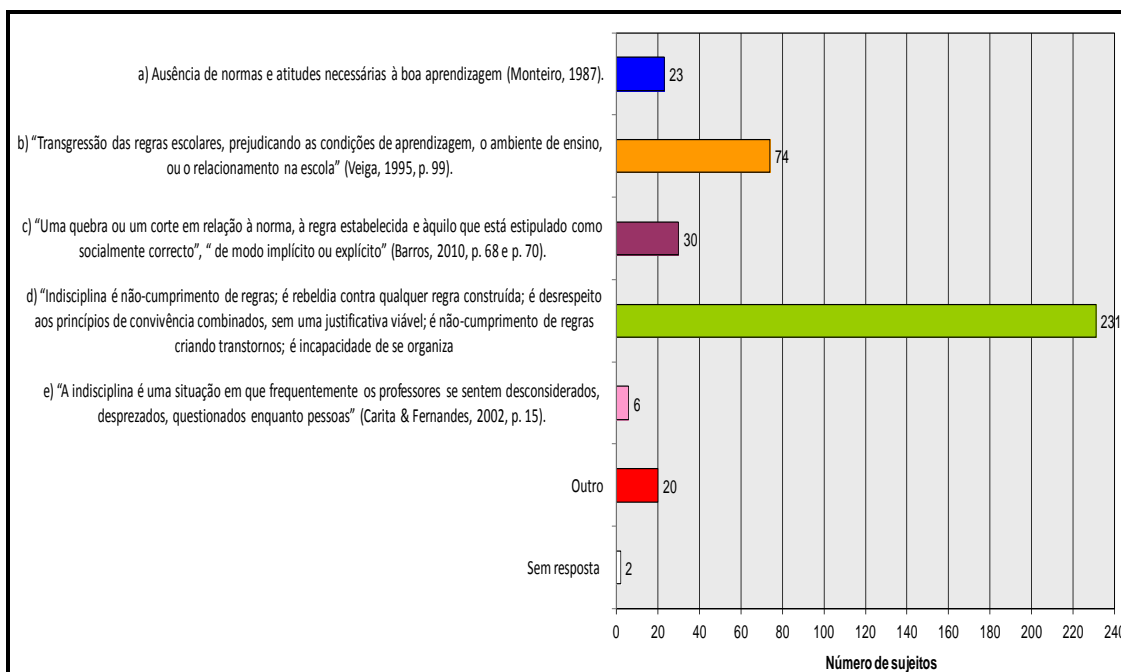
### **3.1.2- Representações dos professores sobre o fenómeno de indisciplina na escola do ponto de vista das suas causas, manifestações e soluções**

Com o objetivo de “analisar as representações dos professores sobre o fenómeno de indisciplina” foram colocadas 7 questões. Estas questões permitem apurar o que os sujeitos consideram ser indisciplina, se esta se verifica na escola onde trabalham, que situações se verificam com maior frequência, que situações consideram ser mais graves, quais as potenciais causas desta problemática, que tipo de soluções devem ser equacionadas (preventivas ou remediativas), que mecanismos são considerados prioritários na sua minimização ou erradicação da indisciplina e se a formação inicial dos professores preparou estes profissionais para esta problemática.

#### **3.1.2.1- Conceito de indisciplina**

A primeira questão do questionário apresenta cinco conceitos de indisciplina: um primeiro (alínea a) que se sintetiza na ausência de normas e atitudes necessárias à aprendizagem; um segundo (alínea b) que, mais que a ausência de regras, considera a transgressão das mesmas prevendo daí prejuízos na aprendizagem, no ambiente e nas relações; um terceiro conceito (alínea c) que visa uma quebra em relação às normas, mas não apenas as restritamente escolares: faz alusão a uma quebra que pode se manifestar de modo explícito ou implícito em relação ao socialmente correto (moral social); um quarto conceito (alínea d) que nos leva a pensar na indisciplina como uma rotura consciente com o combinado, que vem causar transtorno, sem justificação viável, considerando, no entanto, a indisciplina, também, como potencial resultado de uma incapacidade; um quinto conceito (alínea e) que restringe a amplitude da indisciplina a situações despoletadas pelos alunos que fazem o professor se sentir desconsiderado enquanto pessoa e enquanto profissional.

O gráfico 5 é representativo do conceito de indisciplina com o qual os sujeitos mais se identificam.



*Gráfico 5 – Conceito de indisciplina com o qual os inquiridos mais se identificam*

Perante as opções de escolha sobre o conceito de indisciplina, a grande tendência, 231 dos inquiridos, considera que a “indisciplina é não-cumprimento de regras; é rebeldia contra qualquer regra construída; é desrespeito aos princípios de convivência combinados, sem uma justificativa viável; é não-cumprimento de regras criando transtornos; é incapacidade de se organizar e de se relacionar de acordo com normas e valores estabelecidos por um grupo”; com menos frequência, 74 inquiridos, compreendem indisciplina como “transgressão das regras escolares, prejudicando as condições de aprendizagem, o ambiente de ensino, ou o relacionamento na escola”. Há 30 sujeitos que se identificam mais com o conceito que aponta a indisciplina como “uma quebra ou um corte em relação à norma, à regra estabelecida e àquilo que está estabelecido como socialmente correto”, “de modo implícito ou explícito”; 23 sujeitos que se identificam mais com a indisciplina como sendo “ausência de normas e atitudes necessárias à boa aprendizagem”; 6 sujeitos que se identificam mais com o conceito que apresenta a indisciplina como “uma situação em que frequentemente os professores se sentem desconsiderados, desprezados, questionados enquanto pessoas” e 20 sujeitos que optam por apresentar uma definição pessoalizada de indisciplina. Há 2 inquiridos que não respondem a esta questão. Dos 20 sujeitos que procuram definir o conceito de indisciplina, surgem as seguintes formulações:

8) “Incapacidade de respeitar o outro e ele mesmo”;

15) “Ato associado à ausência de valores e carência afetiva que provém do ambiente familiar”;

20) “Desinteresse, irresponsabilidade, ausência de regras de socialização corretas e sentido de impunidade presente”;

36) “Ausência de regras de educação e claramente a falta de berço”;

75) “Saber as regras existentes e mesmo assim optar por não as respeitar”;

102) “Não segue as regras”;

153) “Ausência de respeito pelas regras escolares em geral”;

211) “Contorno das regras estabelecidas no meio escolar e social de forma a prejudicar o ambiente cívico”;

259) “Dificuldade ou incapacidade para aceitar e cumprir regras”;

272) “Falta de regras de normas e dos valores e atitudes da convivência social entre pares e para com adultos”;

273) “Falta de regras; ausência de valores”;

275) “É o não cumprimento de regras acompanhado de falta de respeito pelos professores”;

277) “É fazer só o que apetece e passar por cima do íntimo dos outros”;

279) “É qualquer tipo de atitude que foge ao aceitável como comportamento social ou individual que contribui para influenciar negativamente o processo de aprendizagem e convivência no meio escolar”;

310) “Promover atos ou atitudes desafiantes, tanto para com colegas, professores ou funcionários prejudicando o bom funcionamento da escola”;

344) “O aluno não cumpre as regras e revela muitas dificuldades em relacionar-se adequadamente com a comunidade escolar”;

348) “Total ausência da noção de regras e de conduta em sociedade. Ideia generalizada do faço o que quero, quando quero, como quero e ninguém me diz nada”;

368) “É um comportamento desviante em relação às regras estabelecidas pela escola; desrespeito pelo professor”;

373) “É o não cumprimento de regras, é o desrespeito pelos outros e pelos valores, da cidadania. É o desprezo pelas regras pré-estabelecidas”;

378) “É não cumprimento de regras que condicionam o bom ambiente de aprendizagem num contexto escolar”.

No sentido de percebermos em que âmbito incidem as definições dadas pelos inquiridos, as mesmas foram reagrupadas em quatro unidades de análise:

a) Indisciplina como desconhecimento/ausência de regras e valores (respostas número 15, 20, 36, 272, 273, 277, 348);

b) Indisciplina como desprezo pelas regras, transgressão intencional, desafio, irresponsabilidade (respostas número 20, 75, 102, 153, 211, 275, 279, 310, 344, 368, 373, 378);

c) Indisciplina como desrespeito pelo professor e pelos outros (respostas número 275, 277, 366);

d) Indisciplina como incapacidade ou dificuldade em relacionar-se adequadamente (respostas número 8, 259, 344).

Esta categorização permite-nos verificar que a indisciplina, de acordo com as definições pessoais dos inquiridos, é fundamentalmente tida como uma transgressão intencional, um desprezo pelas regras estabelecidas, desafiante e inconsequente, embora seja significativa a perceção da indisciplina como um comportamento ou atitude resultado do puro desconhecimento dos valores e condutas desejáveis e/ou aceitáveis. Todavia, não se considera a indisciplina apenas como atitudes ou comportamentos cômicos e prezados por quem os pratica, mas como uma incapacidade ou dificuldade em adequar-se ao socialmente correto e/ou desejável.

### 3.1.2.2- Existência de indisciplina nas escolas

O gráfico 6 representa a perceção dos inquiridos sobre a existência ou não de indisciplina nas escolas onde exercem funções.

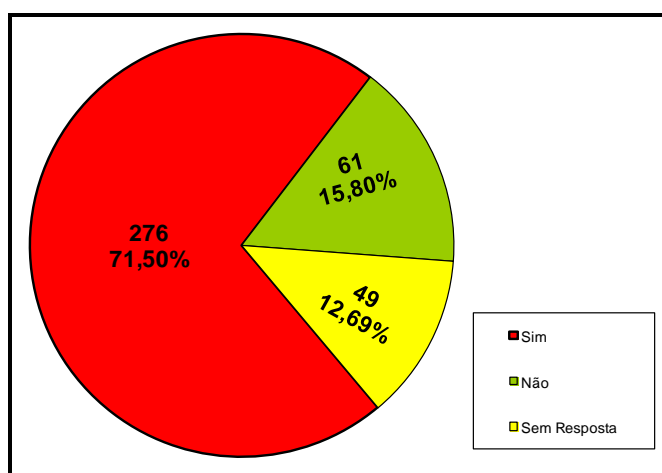


Gráfico 6 – Existência ou não de indisciplina nas escolas dos inquiridos

A maioria dos inquiridos (71,5%), confirma a existência de indisciplina na escola onde trabalha, por oposição a uma minoria (15,8%) que afirma o contrário. Há, no entanto, 49 inquiridos que não respondem a esta questão.

Tempo de serviço (anos)	Frequência absoluta				Frequência relativa			
	Sim	Não	S/ Resposta	Total	Sim	Não	S/ Resposta	Total
0 a 7	19	2	2	23	82,61	8,70	8,70	100
8 a 15	138	36	19	193	71,50	18,65	9,84	100
16 a 23	35	7	7	49	71,43	14,29	14,29	100
24 a 31	42	6	12	60	70,00	10,00	20,00	100
32 e +	35	10	8	53	66,04	18,87	15,09	100
SR	0	0	8	8	0,00	0,00	100,00	100

SR = Sem resposta

*Tabela 2 – Existência ou não de indisciplina nas escolas: distribuição das respostas por tempo de serviço*

A tabela 2 permite-nos verificar que a resposta positiva à existência de indisciplina nas escolas diminui na proporção inversa do aumento de tempo de serviço dos professores. Esta distribuição leva-nos a considerar que quanto mais tempo de serviço os professores têm maior é a tendência para minimizar as ocorrências consideradas como indisciplina.

Sexo dos inquiridos	Frequência absoluta				Frequência relativa			
	Sim	Não	S/ resposta	Total	Sim	Não	S/ resposta	Total
Masculino	54	15	12	81	66,67	18,52	14,81	100,00
Feminino	222	46	37	305	72,79	15,08	12,13	100,00

*Tabela 3 - Existência ou não de indisciplina nas escolas: distribuição das resposta por sexo dos inquiridos*

A tabela 3 permite-nos verificar que é maior a percentagem de inquiridos do sexo feminino que reconhecem a existência de indisciplina nas escolas onde trabalham por comparação com os inquiridos do sexo masculino. Inversamente, a percentagem de professores que afirma não existir indisciplina na escola onde trabalha é superior no sexo masculino por comparação com o sexo feminino.

### 3.1.2.3- Indicadores de indisciplina mais graves

O gráfico 7 representa os indicadores de indisciplina considerados mais graves pelos inquiridos.

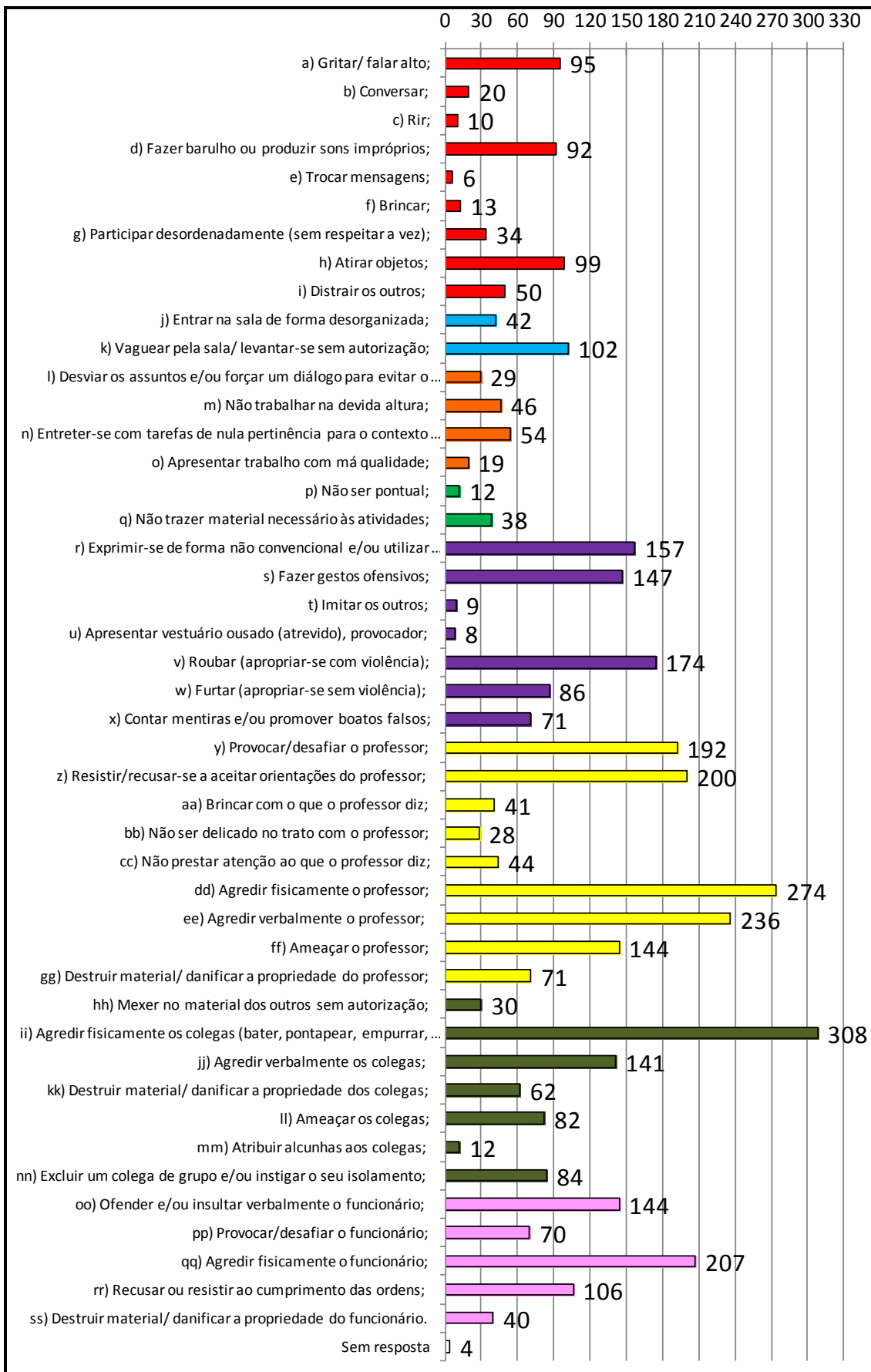


Gráfico 7 – Indicadores de indisciplina mais graves

As diferentes manchas cromáticas nos gráficos 7 e 8 representam indicadores agrupados em 7 categorias diferentes. A mancha vermelha (alíneas *a* a *i*) é a categoria “ruído e distração”; a mancha azul (alíneas *j* e *k*) é a categoria “deslocação e movimentação”; a mancha cor de laranja (alíneas *l* a *o*) é a categoria “incumprimento de tarefas”; a mancha verde clara (alíneas *p* e *q*) é a categoria “organização pessoal”; a mancha rocha (alíneas *r* a *x*) é a categoria “convenções sociais”; a mancha amarela (alíneas *y* a *gg*) é a categoria “relação aluno-professor”; a mancha verde escura (alíneas *hh* a *nn*) é a categoria “relação aluno-aluno” e a mancha cor de rosa (alíneas *oo* a *ss*) é a categoria “relação aluno-funcionário”.

Por ordem decrescente de frequência absoluta, os indicadores de indisciplina tidos como mais graves pelos inquiridos são: “agredir fisicamente os colegas (bater, pontapear, empurrar, rasteirar, cuspir)” (308), “agredir fisicamente o professor” (274), “agredir verbalmente o professor” (236), “agredir fisicamente o funcionário” (207), “resistir/recusar-se a aceitar orientações, conselhos, regras, ordens do professor” (200), “provocar/desafiar o professor” (192), “roubar (apropriar-se com violência)” (174), “exprimir-se de forma não convencional e/ou utilizar vocabulário impróprio” (157), “fazer gestos ofensivos” (147), “ameaçar o professor” (144), “ofender e/ou insultar verbalmente o funcionário” (144), “agredir verbalmente os colegas” (141), “recusar ou resistir ao cumprimento das ordens dadas pelos funcionários” (106), “vaguear pela sala/levantar-se sem autorização” (102), “atirar objetos” (99), “gritar ou falar alto” (95), “fazer barulho ou produzir sons impróprios” (92), “furtar (apropriar-se sem violência)” (86), “excluir um colega de grupo e/ou instigar o seu isolamento social” (84), “ameaçar os colegas” (82), “contar mentiras e/ou promover boatos falsos” (71), “destruir material/danificar a propriedade dos colegas” (71), “provocar/desafiar o funcionário” (70), “destruir material/ danificar a propriedade do professor” (62), “entreter-se com tarefas de nula pertinência para o contexto de aula” (54), “distrair os outros” (50), “não trabalhar na devida altura” (46), “não prestar atenção ao que o professor diz” (44), “entrar na sala de forma desorganizada” (42), “brincar com o que o professor diz” (41), “destruir material/danificar a propriedade do funcionário” (40), “não trazer material necessário às atividades” (38), “participar desordenadamente (sem respeitar a vez)” (34), “mexer no material dos outros sem autorização” (30), “desviar os assuntos e/ou forçar um diálogo para evitar o trabalho” (29), “não ser delicado no trato com o professor” (28), “conversar” (20), “apresentar trabalho com má qualidade” (19), “brincar” (13), “não ser pontual” (12), “atribuir alcunhas aos colegas” (12), “rir” (10),

“imitar os outros” (9), “apresentar vestuário ousado (atrevido), provocador” (8) e “trocar mensagens” (6). Há 4 inquiridos que não respondem a esta pergunta.

Considerando os dez indicadores de indisciplina que reúnem maior frequência absoluta de entre os considerados mais graves pelos inquiridos deduz-se que estes centram-se no âmbito das relações professor-aluno, das convenções sociais, das relações aluno-funcionário, bem como das relações aluno-aluno.

	Indicadores de indisciplina mais graves																																													
	a	b	c	d	e	f	g	h	i	j	k	l	m	n	o	p	q	r	s	t	u	v	w	x	y	z	aa	bb	cc	dd	ee	ff	gg	hh	ii	jj	kk	ll	mm	nn	oo	pp	qq	rr	ss	SR
Masculino (fa)	23	6	3	17	2	5	7	16	12	12	22	7	9	12	4	3	7	27	26	1	0	35	24	17	38	43	10	4	10	48	47	26	11	9	56	31	10	19	2	18	31	22	33	26	12	1
Masculino (fr)	28	7	4	21	2	6	9	20	15	15	27	9	11	15	5	4	9	33	32	1	0	43	30	21	47	53	12	5	12	59	58	32	14	11	69	38	12	23	2	22	38	27	41	32	15	1
Feminino (fa)	72	14	7	75	4	8	27	83	38	30	80	22	37	42	15	9	31	130	121	8	8	139	62	54	154	157	31	24	34	226	189	118	60	21	252	110	52	63	10	66	113	48	174	80	28	3
Feminino (fr)	24	5	2	25	1	3	9	27	12	10	26	7	12	14	5	3	10	43	40	3	3	46	20	18	50	51	10	8	11	74	62	39	20	7	83	36	17	21	3	22	37	16	57	26	9	1
Diferença (fr)	5	3	1	4	1	4	0	7	2	5	1	1	1	1	0	1	2	9	8	1	3	2	9	3	4	2	2	3	1	15	4	7	6	4	13	2	5	3	1	1	1	11	16	6	6	0

fa = frequência absoluta fr = frequência relativa SR = Sem resposta

*Tabela 4 – Indicadores de indisciplina mais graves – distribuição das respostas por sexo dos inquiridos*

A tabela 4 permite-nos verificar que as diferenças mais acentuadas, por sexo, no que respeita aos indicadores de indisciplina considerados mais graves pelos inquiridos verificam-se nas opções de resposta dd), ii), pp) e qq) referentes, respetivamente, aos seguintes indicadores: “agredir fisicamente o professor”, “agredir fisicamente os colegas”, “provocar/desafiar o funcionário”, “agredir fisicamente o funcionário”.

Perante os indicadores “agredir fisicamente o professor”, “agredir fisicamente os colegas”, e “agredir fisicamente o funcionário”, a maior frequência de respostas a considerar estes como indicadores mais graves advém do sexo feminino. Se considerarmos o indicador “provocar/desafiar o funcionário” verifica-se que é predominantemente o sexo masculino que considera este indicador entre os mais graves.

### **3.1.2.4- Indicadores de indisciplina mais frequentes nas escolas**

O gráfico 8 é representativo das situações de indisciplina mais frequentes nas escolas. Os indicadores de indisciplina tidos como mais frequentes pelos inquiridos, por ordem decrescente de frequência, são: “gritar ou falar alto” (189), “distrair os outros” (187), “conversar” (178), “recusar ou resistir ao cumprimento das ordens dadas por um funcionário” (176), “não prestar atenção ao que o professor diz” (174), “fazer barulho ou produzir sons impróprios” (153), “agredir verbalmente os colegas” (151), “agredir

fisicamente os colegas (bater, pontapear, empurrar, rasteirar, cuspir)” (139), “resistir/recusar-se a aceitar as orientações dos professores” (136), “não trabalhar na devida altura” (126), “brincar” (124), “mexer no material dos outros sem autorização” (114), “entreter-se com tarefas de nula pertinência para o contexto de aula” (112), “provocar/desafiar o funcionário” (95), “participar desordenadamente (sem respeitar a vez)” (94), “entrar na sala de forma desorganizada” (93), “não trazer material necessário às atividades” (92), “expressar-se de forma não convencional e/ou utilizar vocabulário impróprio” (91), “ameaçar os colegas” (90), “vaguear pela sala/levantar-se sem autorização” (86), “provocar/desafiar o professor” (81), “excluir um colega de grupo e/ou instigar o seu isolamento” (76), “atribuir alcunhas aos colegas” (72), “desviar os assuntos e/ou forçar um diálogo para evitar o trabalho” (70), “rir” (68), “contar mentiras e/ou promover boatos falsos” (66), “apresentar um trabalho de má qualidade” (64), “ofender e/ou insultar verbalmente o funcionário” (62), “fazer gestos ofensivos” (58), “destruir material/danificar a propriedade dos colegas” (51), “não ser delicado no trato com o professor” (48), “imitar os outros” (38), “não ser pontual” (36), “brincar com o que o professor diz” (36), “atirar objetos” (31), “furtar (apropriar-se sem violência)” (28), “agredir verbalmente o professor” (21), “trocar mensagens” (20), “ameaçar o professor” (20), “agredir fisicamente o funcionário” (15), “roubar (apropriar-se com violência)” (12), “destruir material/danificar a propriedade do professor” (12), “destruir material/danificar a propriedade do funcionário” (9), “apresentar vestuário ousado (atrevido), provocador” (8) e “agredir fisicamente o professor” (8). Há 14 inquiridos que não respondem a esta pergunta.

Considerando os dez indicadores que recebem maior frequência de sinalizações, podemos verificar que as situações de indisciplina mais frequentes nas escolas incidem no âmbito do ruído e da distração, da relação aluno-professor, da relação aluno-aluno, da relação aluno-funcionário e do incumprimento de tarefas.

Uma análise comparativa entre os gráficos 6 e 8 permite verificar uma dissonância nas respostas que estes gráficos representam. Por um lado, apenas 14 inquiridos deixam de assinalar os indicadores de indisciplina mais frequentes na escola onde trabalham, por outro lado 61 inquiridos afirmam não existir indisciplina na escola onde trabalham. A expressividade das respostas é destoante na medida em que se verificam indicadores de indisciplina então a indisciplina existe, por outro lado, se a indisciplina não existe não há indicadores de indisciplina a assinalar.

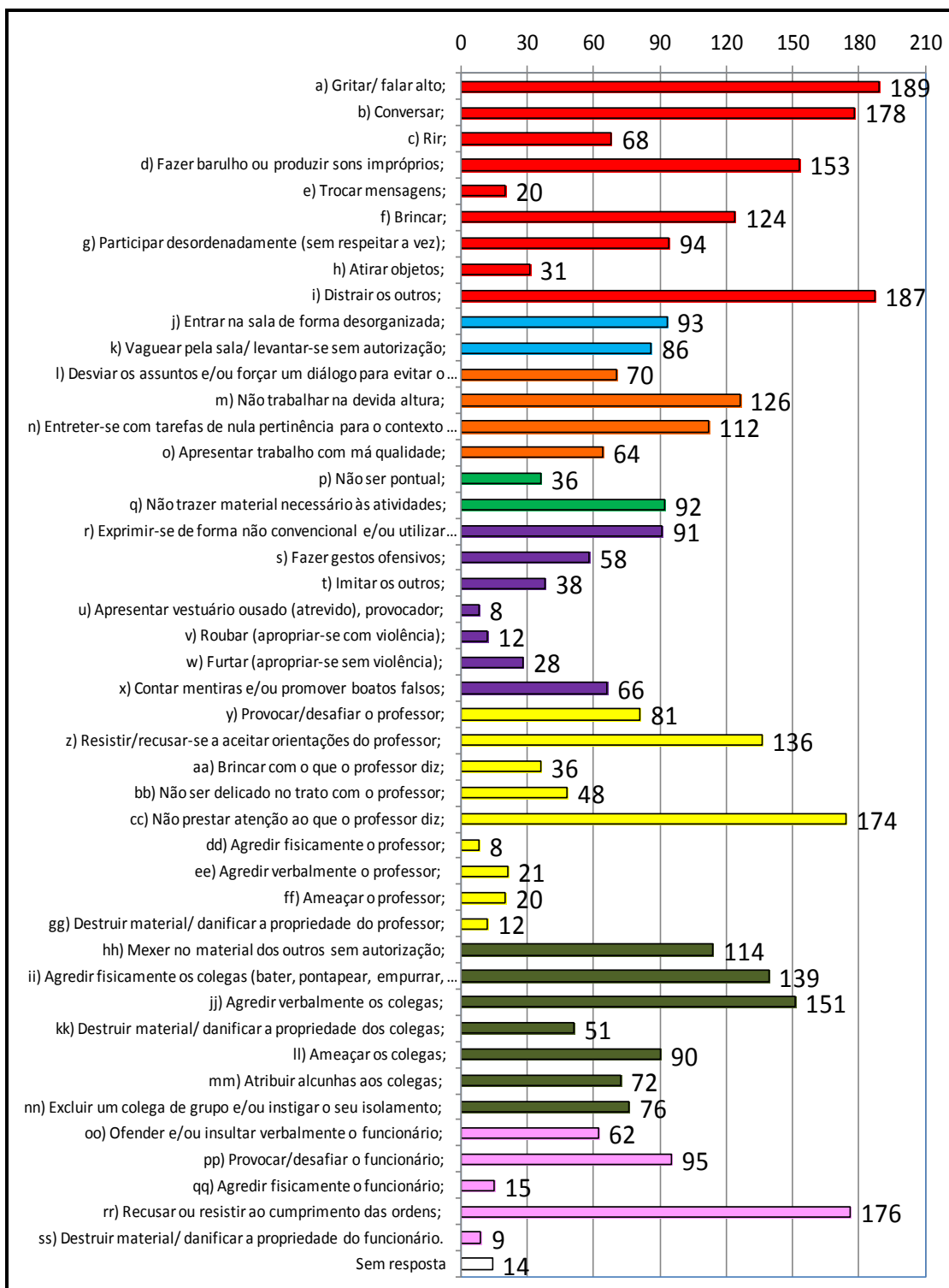


Gráfico 8 – Indicadores de indisciplina mais frequentes nas escolas

### 3.1.2.5- Indicadores de indisciplina mais graves e mais frequentes

O gráfico 9 congrega os indicadores mais graves de indisciplina considerados pelos professores e os indicadores mais frequentes de indisciplina nas escolas, permitindo uma visão paralela e comparável entre estes dois indicadores.

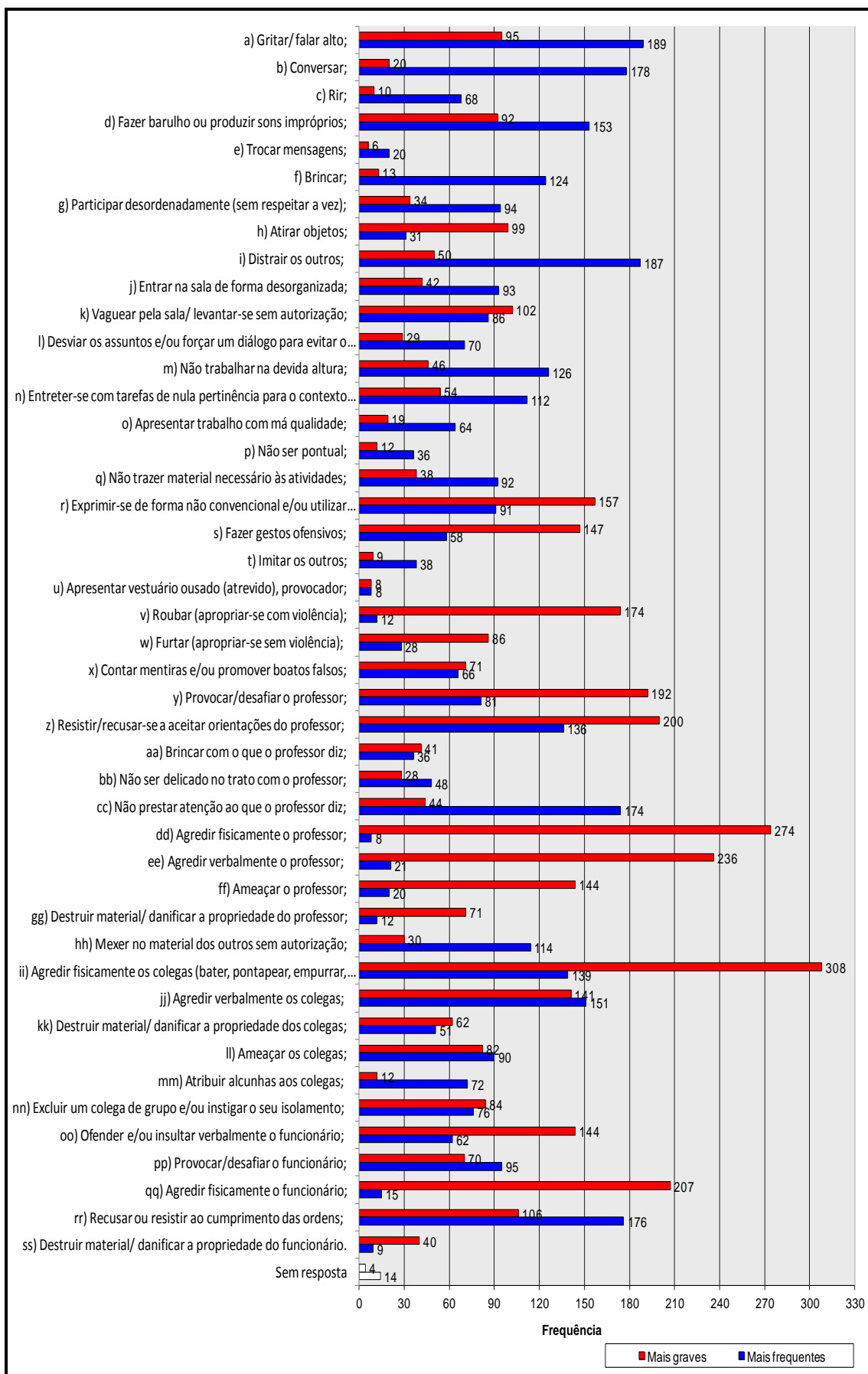
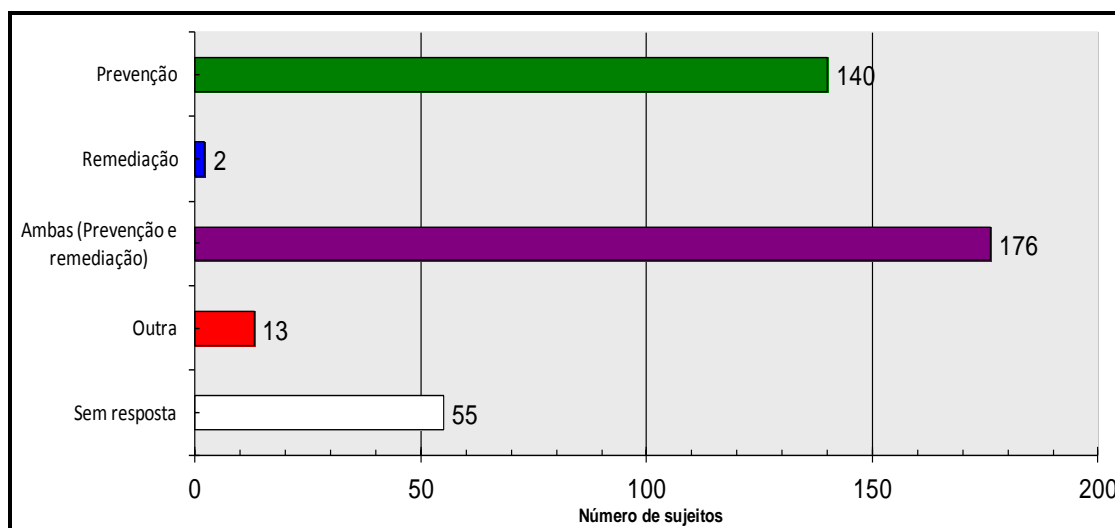


Gráfico 9 – Indicadores de indisciplina mais graves e mais frequentes

As dez situações de indisciplina tidas como mais graves nas escolas e as dez situações de indisciplina indicadas como mais frequentes nas escolas onde trabalham os sujeitos têm em comum apenas dois indicadores: a agressão física aos colegas e a resistência ou recusa em aceitar as orientações do professor. Neste sentido, se infere que as situações de indisciplina mais frequentes nas escolas de Primeiro Ciclo não são maioritariamente coincidentes com as situações tidas como mais graves.

### 3.1.2.6- Estratégias prioritárias na solução dos problemas disciplinares

O gráfico 10 representa a vertente ou o tipo de estratégia tido como prioritário no combate à indisciplina.



*Gráfico 10 – Vertente de estratégias prioritárias na solução dos problemas disciplinares*

O gráfico permite verificar que a forte tendência das estratégias tidas como prioritárias na solução dos problemas disciplinares incide, simultaneamente, nas estratégias preventivas e remediativas, priorizadas por 176 sujeitos, seguida das estratégias preventivas, destacadas por 140 sujeitos, e pelas estratégias remediativas, que são indicadas por 2 sujeitos. Há 13 inquiridos que sugerem outro tipo de estratégia e 55 sujeitos que não respondem a esta questão. As outras soluções apontadas pelos inquiridos, apresentadas por estes como sendo estratégias são:

- 11) “Mudança social”;
- 12) “Formação pessoal e social no seio familiar”;
- 27) “Aplicação de coimas”;

- 35) “Responsabilizar o aluno e a família”;
- 89) “Aplicação do estatuto disciplinar do aluno”;
- 119) “Interação escola/família”;
- 209) “Educação em casa”;
- 219) “Castigo/suspensão sem direito a recursos. O professor é adulto e responsável. Sabe o que faz”;
- 249) “Criar regras”;
- 256) “Educar os pais e responsabilizá-los”;
- 266) “Aplicar o regulamento disciplinar”;
- 335 e 381) “Responsabilizar os encarregados de educação”.

Na tentativa de organizar estas respostas foram criadas 4 categorias de análise:

- a) Informação e formação (pessoal e social) à família (respostas número 11, 12, 119, 209, 256);
- b) Responsabilização da família (respostas número 35, 256, 335, 381);
- c) Penalizações (respostas número 27, 35, 219, 249);
- d) Cumprimento do estatuto do aluno (89, 266).

De um modo geral, entre o sugerido pelos inquiridos, são apontadas como estratégias de solução o estreitar de relações entre a escola e a família, a intervenção na família através da formação (pessoal e social), a responsabilização da mesma e a aplicação de penalizações (coimas), estratégias, estas, que se podem considerar quer numa dimensão preventiva, quer numa dimensão remediativa.

Perante estas respostas é evidente que o meio familiar e a maior responsabilização e penalização dos alunos infratores e suas famílias são tidos como um dos núcleos fulcrais de atuação com vista ao combate à indisciplina que se faz sentir dentro das escolas.

### **3.1.2.7 – Mecanismos de manutenção e qualificação do bom ambiente disciplinar**

O gráfico 11 é representativo dos mecanismos/procedimentos de facilitação da atividade docente para a manutenção e elevação do nível de qualidade disciplinar.

Numa primeira leitura, os mecanismos que os inquiridos apresentam como prioritários na solução dos problemas disciplinares, de acordo com a frequência absoluta conjunta dos mecanismos organizados nos primeiros quatro lugares de ordem, são: “(re)definição, clarificação e cumprimento do Regulamento Interno de forma

consequente e sistemática” (71+73+51+48=243); “reorganização e uniformização de critérios internos de cada escola” (39+51+89+63=242); “criação de equipas de mediação de conflitos” (38+36+47+74=195); “dinamização de mais e/ou melhor formação (contínua) em matéria disciplinar” (30+40+52+53=175); “promoção de uma relação pedagógica interativa e autónoma” (30+45+50+48=173); “divulgação e operacionalização do Estatuto do Aluno e Ética Escolar da Região Autónoma da Madeira” (58+55+36+23=172); “designação de um professor supervisor pedagógico por escola, munido de formação específica, de técnicas/estratégias disciplinares e com plena competência para ouvir, compreender, analisar e orientar os colegas na prevenção e remediação da indisciplina” (58+34+26+24=142); “melhor planificação, organização e gestão da sala e da aula” (45+35+18+37=135). A esta questão 9 inquiridos têm respostas consideradas nulas porque assinalam com cruces, sem enumerar, ou repetem os números de ordem. Há 8 sujeitos que não responderam a esta questão.

De acordo com a primeira leitura, o mecanismo “designação de um professor supervisor pedagógico por escola, munido de formação específica, de técnicas/estratégias disciplinares e com plena competência para ouvir, compreender, analisar e orientar os colegas na prevenção e remediação da indisciplina” fica na sétima posição, mas, numa segunda leitura, se formos a considerar as opções que registam maior frequência absoluta no primeiro lugar da ordenação, verificámos que são a “(re)definição, clarificação e cumprimento do Regulamento Interno de forma consequente e sistemática” (71 sujeitos), seguida da “designação de um professor supervisor pedagógico por escola, munido de formação específica, de técnicas/estratégias disciplinares e com plena competência para ouvir, compreender, analisar e orientar os colegas na prevenção e remediação da indisciplina” (58 sujeitos) a par com a “divulgação e operacionalização do Estatuto do Aluno e Ética Escolar da Região Autónoma da Madeira” (58 sujeitos).

Desta segunda leitura se pode deduzir que o professor supervisor pedagógico disciplinar para orientar os colegas na prevenção e remediação da indisciplina é tido como um dos 3 (entre os oito) mecanismos mais vantajosos ou prioritários para prevenir e solucionar situações de indisciplina.

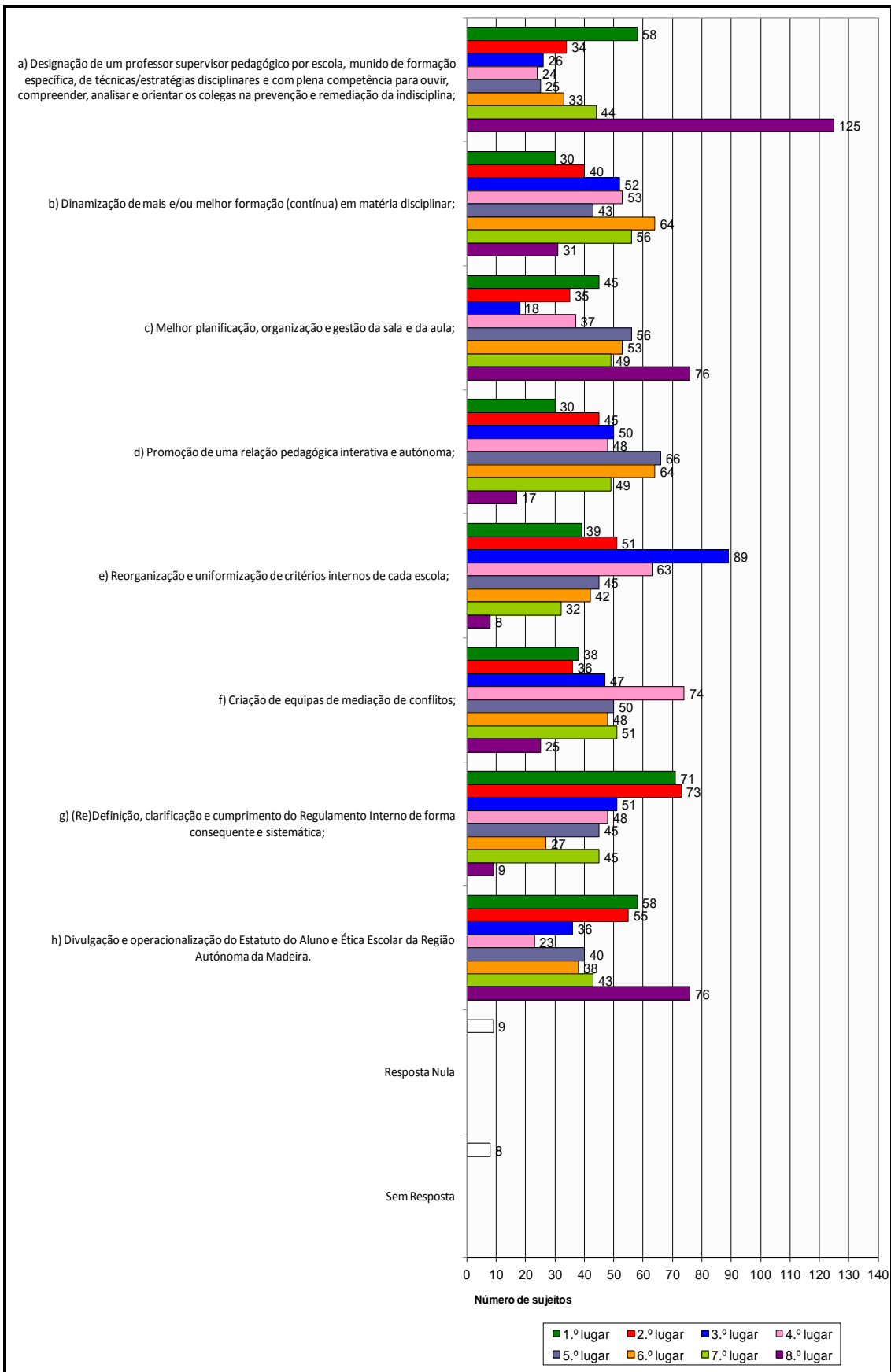


Gráfico 11 – Mecanismos/procedimentos de facilitação da atividade docente na manutenção e elevação do nível de qualidade disciplinar

### 3.1.2.8 – Causas mais frequentes de indisciplina

O gráfico 12 é representativo das causas de indisciplina tidas como mais frequentes pelos inquiridos.

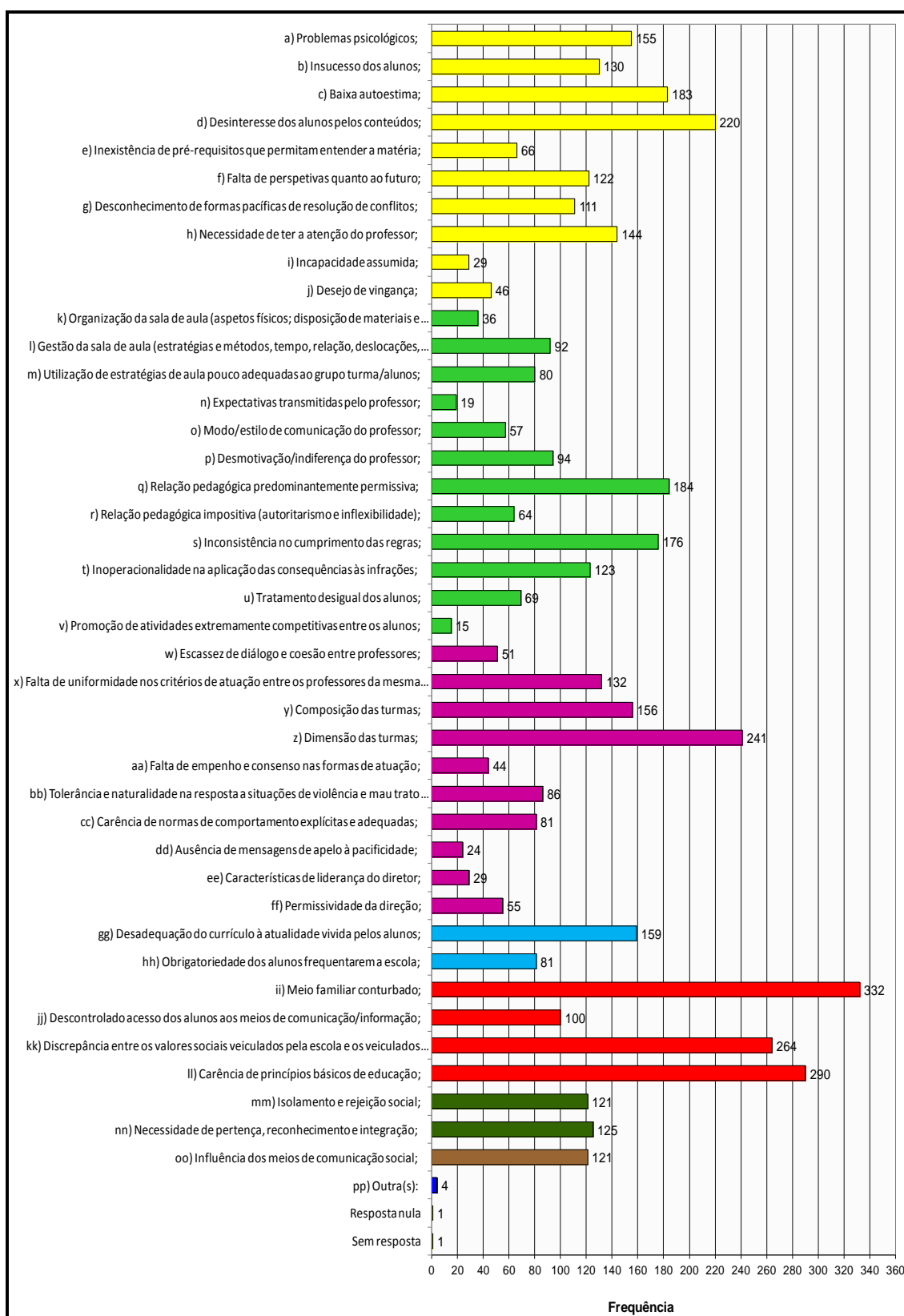


Gráfico 12 – Causas mais frequentes da indisciplina

O gráfico 12 apresenta 8 manchas cromáticas que permitem distinguir os vários indicadores, por categoria. A mancha amarela são indicadores que têm o aluno como a causa da indisciplina, a mancha verde-claro são indicadores que apontam o professor e/ou a relação pedagógica como a causa da indisciplina, a mancha cor-de-rosa são indicadores da dinâmica institucional/escolar, a mancha azul são indicadores do Sistema Educativo, a mancha cor de laranja são indicadores da família, a mancha verde-escuro são indicadores da sociedade, a mancha castanha são indicadores dos media e a mancha azul-escuro são outros indicadores.

Por ordem decrescente de frequência absoluta são indicadas as seguintes causas da indisciplina: “meio familiar conturbado” (332), “carência de princípios básicos de educação” (290), “discrepância entre os valores sociais veiculados pela escola e os veiculados pela família” (264), “dimensão das turmas” (241), “desinteresse dos alunos pelos conteúdos” (220), “relação pedagógica predominantemente permissiva” (184), “baixa autoestima” (183), “inconsistência no cumprimento das regras” (176), “desadequação do currículo à atualidade vivida pelos alunos” (159), “composição das turmas” (156), “problemas psicológicos” (155), “necessidade de ter a atenção do professor” (144), “falta de uniformidade nos critérios de atuação entre os professores da mesma turma/escola” (132), “insucesso dos alunos” (130), “necessidade de pertença, reconhecimento e integração” (125), “inoperacionalidade na aplicação das consequências às infrações” (123), “falta de perspetivas quanto ao futuro” (122), “isolamento e rejeição social” (121), “influência dos meios de comunicação social” (121), “desconhecimento de formas pacíficas de resolução de conflitos” (111), “descontrolado acesso dos alunos aos meios de comunicação/informação” (100), “desmotivação/indiferença do professor” (94), “gestão da sala de aula (estratégias e métodos, tempo, relação, deslocações, atividades)” (92), “tolerância e naturalidade na resposta a situações de violência e mau trato entre alunos” (86), “carência de normas de comportamento explícitas e adequadas” (81), “obrigatoriedade dos alunos frequentarem a escola” (81), “utilização de estratégias de aula pouco adequadas ao grupo turma/alunos” (80), “tratamento desigual dos alunos” (69), “inexistência de pré-requisitos que permitam entender a matéria” (66), “relação pedagógica impositiva (autoritarismo e inflexibilidade)” (64), “modo/estilo de comunicação do professor” (57), “permissividade da direção” (55), “escassez de diálogo e coesão entre professores” (51), “desejo de vingança” (46), “falta de empenho e consenso nas formas de atuação” (44), “organização da sala de aula (aspetos físicos, disposição de materiais e equipamentos)”

(36), “incapacidade assumida pelos alunos” (29), “caraterísticas de liderança do diretor” (29), “ausência de mensagens de apelo à pacificidade” (24), “expectativas transmitidas pelo professor” (19) e “promoção de atividades extremamente competitivas entre os alunos” (15). Há quatro inquiridos que apontam outras causas, 1 inquirido que apresenta uma resposta nula porque assinala todas as opções, indistintamente, e 1 sujeito que não responde a esta pergunta. Dos 4 inquiridos que apontam outras causas, surgem:

22) “Falta de autoridade dos professores imposta pela lei; ausência de punições na ocorrência dos comportamentos; falta de colaboração da família na aplicação e cumprimento das regras”;

276) “Meio familiar desestruturado; inexistência de regras”;

278) “Falta de interesse e respeito dos pais pela escola”;

349) “Filmes”.

Estas quatro respostas referem a “desautorização” dos professores, a impunidade dos infratores, o desinteresse e desrespeito revelado pelos pais, a conseqüente fraca colaboração com a escola e, provavelmente (“filmes”?), a influência dos media na reprodução de atitudes e comportamentos.

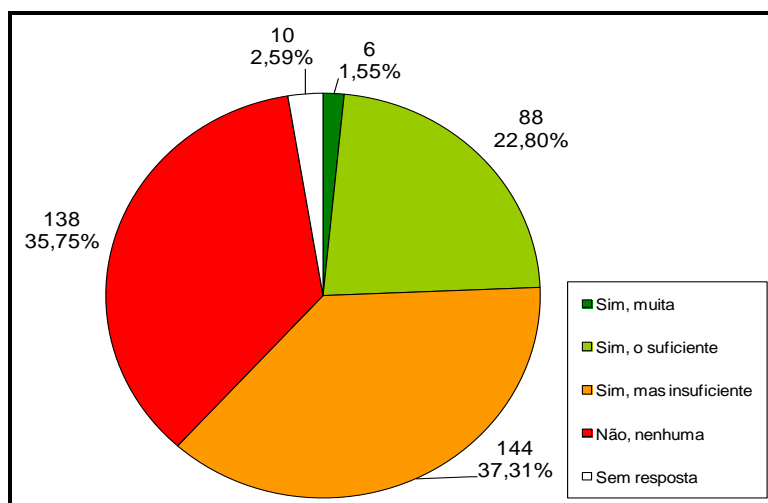
A análise do gráfico 12 permite-nos inferir que as causas da indisciplina que registam maiores picos de frequência absoluta derivam da categoria família (barras/alíneas *ii*, *ll*, *kk*), da própria dinâmica/orgânica institucional/escolar (barra/alínea *z*), do aluno (barras/alíneas *d* e *c*), do professor e da inerente relação pedagógica com os alunos (barras/alíneas *q* e *s*), mas também do próprio Sistema Educativo (barra/alínea *gg*).

A mancha verde clara permite-nos verificar a relevância da relação pedagógica como condicionante da indisciplina, sobretudo quando esta se caracteriza pela permissividade (*q*), pela inconsistência no cumprimento de regras (*s*), pela inoperacionalidade das conseqüências (*t*), pela desmotivação expressa pelo professor (*p*) e por uma má gestão da sala de aula ao nível de estratégias e métodos aplicados, da gestão do tempo, da gestão das deslocações e das atividades (*l*).

### **3.1.2.9 – Formação inicial dos inquiridos em gestão disciplinar**

O gráfico 13 revela a apreciação dos inquiridos sobre o nível de formação em gestão disciplinar aquando da sua formação inicial. Neste âmbito, 6 inquiridos afirmam ter tido muita formação a este nível, 88 inquiridos indicam ter tido formação suficiente,

144 inquiridos indicam ter tido formação insuficiente e 138 inquiridos indicam não ter tido formação neste âmbito. Há 10 sujeitos que não respondem a esta questão.



*Gráfico 13 – Existência ou não de formação no decurso da formação inicial para prevenir e gerir situações de indisciplina*

A percentagem mais significativa dos inquiridos (37,31%) reconhece que a formação de que beneficiou com vista à gestão disciplinar, aquando da formação inicial, foi insuficiente, havendo uma percentagem também muito expressiva que denuncia não ter tido qualquer formação durante a formação inicial (35,75%).

Constata-se que a formação/preparação docente para a problemática da indisciplina na formação inicial é escassa, lançando os profissionais à deriva até que a experiência das situações pelas quais vão passando, ao longo dos anos de carreira, os vá ajudando a prevenir ou gerir as situações, acarretando com todas as sequelas que possam resultar deste processo turbulento, vacilante e errante.

Tempo de serviço (anos)	Frequência absoluta					Frequência relativa						
	a) Muita	b) Suficiente	c) Insuficiente	d) Nenhuma	SR	Total	a) Muita	b) Suficiente	c) Insuficiente	d) Nenhuma	SR	Total
0 a 7	0	2	10	11	0	23	0,00	8,70	43,48	47,83	0,00	100,00
8 a 15	2	40	74	73	4	193	1,04	20,73	38,34	37,82	2,07	100,00
16 a 23	1	8	16	22	2	49	2,04	16,33	32,65	44,90	4,08	100,00
24 a 31	1	16	23	18	2	60	1,67	26,67	38,33	30,00	3,33	100,00
32 e +	2	18	18	13	2	53	3,77	33,96	33,96	24,53	3,77	100,00
SR	0	4	3	1	0	8	0,00	50,00	37,50	12,50	0,00	100,00

SR = Sem resposta

*Tabela 5 - Existência ou não de formação no decurso da formação inicial para prevenir e gerir situações de indisciplina – Distribuição das respostas por tempo de serviço*

A tabela 5 permite-nos verificar que, de um modo geral, nas respostas positivas (“muita” e “suficiente”) há um aumento quase progressivo da frequência de respostas na proporção do aumento do tempo de serviço. Inversamente, de um modo geral, nas respostas negativas (“insuficiente” e “nenhuma”) há um decréscimo da frequência de respostas quase que proporcional ao aumento do tempo de serviço dos inquiridos. Daqui se infere que a preparação dos docentes na formação inicial para a gestão de situações de indisciplina tem decrescido com o passar dos anos. Os docentes com mais tempo de serviço terão beneficiado de mais e/ou melhor preparação para a gestão de situações de indisciplina aquando da sua formação inicial.

### **3.1.3- Estratégias, mecanismos e/ou instrumentos criados e postos em prática pelos professores (gestão da sala) e pelas escolas (gestão do estabelecimento) com vista à prevenção e remediação da indisciplina**

Com o objetivo de “conhecer as estratégias, os mecanismos e/ou instrumentos criados e operacionalizados nas escolas com vista à gestão da disciplina” foram colocadas oito questões, visando as estratégias ou medidas disciplinares postas em prática nas aulas, o tipo de auxílio disponibilizado adentro da instituição aquando da existência de indisciplina, as medidas de operacionalização do Regulamento Interno enquanto instrumento privilegiado de gestão disciplinar e a forma como a escola atua perante situações de indisciplina recorrentes e/ou graves.

#### **3.1.3.1- Estratégias de gestão disciplinar postas em prática nas aulas**

O gráfico 14 representa as estratégias postas em prática com maior frequência pelos professores nas aulas para manter a disciplina.

Este gráfico agrupa as estratégias em três manchas cromáticas, uma mancha verde que representa as medidas preventivas, uma mancha amarela que representa as medidas interventivas e ainda uma mancha azul que deixa em aberto a possibilidade de outras medidas.

A mancha verde permite perceber a predominância das estratégias preventivas em detrimento das interventivas. As estratégias preventivas que registam maior frequência absoluta, por ordem decrescente, são “definição de rotinas, regras claras e consequências” (239), “reforço dos comportamentos adequados” (224), “conhecimento e respeito pelas diferenças individuais de cada aluno” (219), “planificação e organização de aulas motivadoras” (195), “apoio e ajuda aos alunos com dificuldades” (183),

“comunicação regular do comportamento aos pais ou encarregados de educação” (171), “escuta e observação contínua da turma” (154), “disponibilidade de atividades de recurso que garantam a atividade permanente dos alunos” (131), “assunção de comportamentos coerentes” (128), “celebração de contratos” (114) e “desvalorização de comportamentos desviantes (ignorar)” (88).

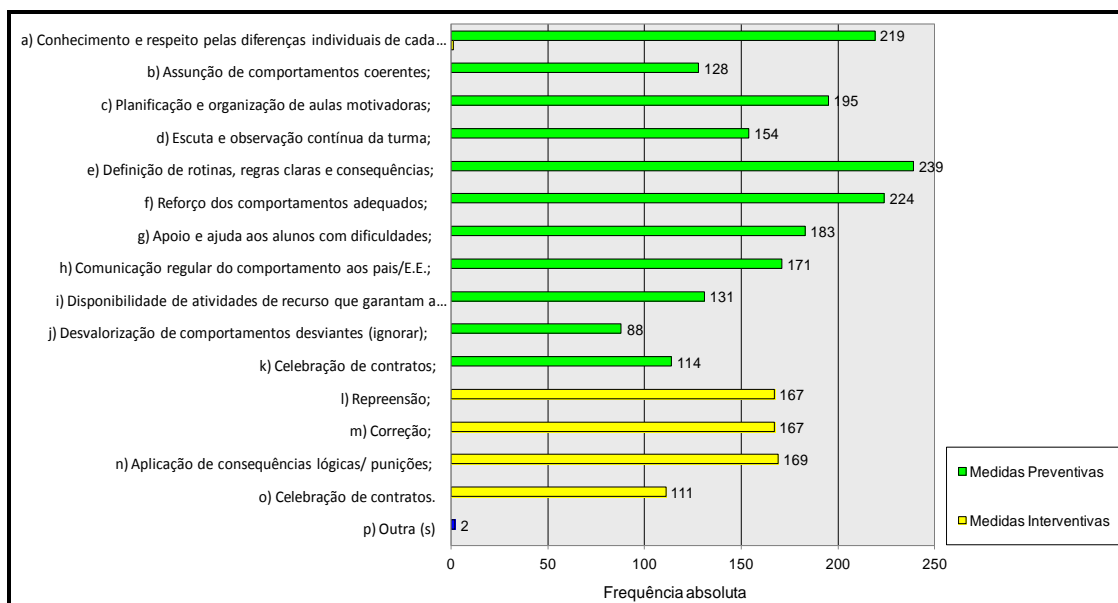


Gráfico 14 – Estratégias disciplinares postas em prática nas aulas

No conjunto das estratégias interventivas (mancha amarela) predomina a “aplicação de consequências lógicas/punições” (169), seguida de “repreensão” (167), “correção” (167) e “celebração de contratos” (111).

Há 2 inquiridos que sugerem outras estratégias:

276) “Diálogo com o aluno acerca do seu comportamento”;

297) “Organização da sala de aula: colocar alunos diferenciando comportamentos”.

Tempo de serviço (anos)	Frequência absoluta																Frequência relativa																	
	a	b	c	d	e	f	g	h	i	j	k	l	m	n	o	p	SR	a	b	c	d	e	f	g	h	i	j	k	l	m	n	o	p	SR
0 a 7	5	5	9	5	13	10	4	4	3	0	2	9	6	7	2	0	0	22	22	39	22	57	43	17	13	0	9	39	26	30	9	0	0	
8 a 15	99	60	91	76	118	105	88	79	56	42	50	76	82	86	49	1	3	51	31	47	39	61	54	46	41	29	22	26	39	42	45	25	1	1,6
16 a 23	31	13	19	15	27	30	28	23	16	9	18	21	19	21	15	0	0	63	27	39	31	55	61	57	47	33	18	37	43	39	43	31	0	0
24 a 31	43	25	39	30	41	40	31	36	29	19	21	30	28	27	24	1	0	72	42	65	50	68	67	52	60	48	32	35	50	47	45	40	2	0
32 e +	34	20	30	24	34	33	26	23	22	17	20	24	27	22	18	0	0	64	38	57	45	64	62	49	43	42	32	38	45	51	42	34	0	0
SR	7	5	7	4	6	6	6	6	5	1	3	7	5	6	3	0	0	88	63	88	50	75	75	75	63	13	38	88	63	75	38	0	0	

SR = Sem resposta

Tabela 6 - Estratégias disciplinares postas em prática nas aulas – distribuição por tempo de serviço

A tabela 6 permite-nos verificar que, na generalidade, a frequência das medidas ou estratégias adotadas para manter a disciplina nas aulas tendem a aumentar em paralelo com o aumento do tempo de serviço, verificando-se, no entanto, que há uma estagnação ou decréscimo na frequência da adoção de estratégias a partir dos 32 anos de serviço.

Componente	Frequência absoluta																	Frequência relativa																
	a	b	c	d	e	f	g	h	i	j	k	l	m	n	o	p	SR	a	b	c	d	e	f	g	h	i	j	k	l	m	n	o	p	SR
Curricular Titular	82	38	65	53	85	76	67	70	42	32	41	59	51	58	33	0	0	58	27	46	37	60	54	47	49	30	23	29	42	36	41	23	0	0
Não Curricular	86	57	90	68	103	92	75	59	56	32	47	76	76	76	51	1	3	51	34	54	41	62	55	45	35	34	19	28	46	46	46	31	1	1,8
Curricular e Enriquecimento	5	3	4	3	4	5	3	3	3	2	3	4	6	5	3	0	0	71	43	57	43	57	71	43	43	29	43	57	86	71	43	0	0	
Ensino Especial	31	20	26	19	30	33	27	30	19	16	17	18	21	19	16	1	0	74	48	62	45	71	79	64	71	45	38	40	43	50	45	38	2	0
Recorrente	1	0	0	0	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	50	0	0	0	0	100	0	0	0	0	0	0	0	50	0	0
Sem Componente	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	0	0	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	0	0	
SR	12	8	8	9	15	14	9	7	9	4	4	8	11	9	5	0	0	50	33	33	38	63	58	38	29	38	17	17	33	46	38	21	0	0

SR = Sem resposta

*Tabela 7 - Estratégias disciplinares postas em prática nas aulas – distribuição por componente*

A tabela 7 permite-nos verificar que há uma maior frequência relativa na aplicação de estratégias/medidas para manter a disciplina nas aulas por parte dos professores do Ensino Especial.

A estratégia privilegiada para gestão da disciplina pelos docentes do Ensino Recorrente é “o reforço dos comportamentos adequados” (f), seguida do “conhecimento e respeito pelas diferenças individuais de cada aluno” (a).

As estratégias interventivas (l, m, n, o) são utilizadas com maior frequência relativa pelos professores da componente não curricular, comparativamente com os professores da componente curricular titulares e com maior frequência ainda pelos professores que lecionam simultaneamente a componente curricular e não curricular.

### 3.1.3.2- Recurso ao auxílio de alguém para apoio a problemas disciplinares

O gráfico 15 revela se os inquiridos já recorreram a outra pessoa para apoiar na gestão de algum problema disciplinar.

Do total de inquiridos, 41,19% afirmam já ter recorrido ao auxílio de outra pessoa para gerir ou pôr fim a algum problema disciplinar, sendo que 56,74% dos inquiridos indicam nunca o ter feito. Há 8 inquiridos (2,07%) que não apresentaram resposta a esta questão.

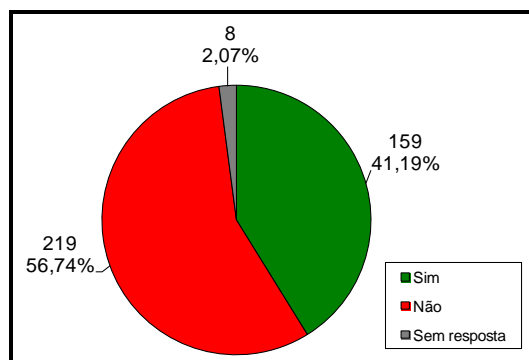


Gráfico 15 – Recurso a outra pessoa para auxiliar em situações de indisciplina

	Frequência absoluta				Frequência relativa			
	Sim	Não	SR	Total	Sim	Não	SR	Total
<b>Feminino</b>	132	165	8	305	43,28	54,10	2,62	100,00
<b>Masculino</b>	27	54	0	81	33,33	66,67	0,00	100,00

SR = Sem resposta

Tabela 8 - Recurso a outra pessoa para auxiliar em situações de indisciplina – distribuição de respostas por sexo dos inquiridos

A tabela 8 permite-nos verificar que entre os inquiridos que já recorreram a outra pessoa para os auxiliar na gestão de um qualquer problema disciplinar é maior a frequência relativa do sexo feminino no recurso a este auxílio em detrimento do sexo masculino.

### 3.1.3.3- Pessoa a quem recorreu para auxiliar no(s) problema(s) disciplinar(es)

O gráfico 16 apresenta quais as pessoas a quem os 159 inquiridos recorreram para auxiliar em situações de indisciplina.

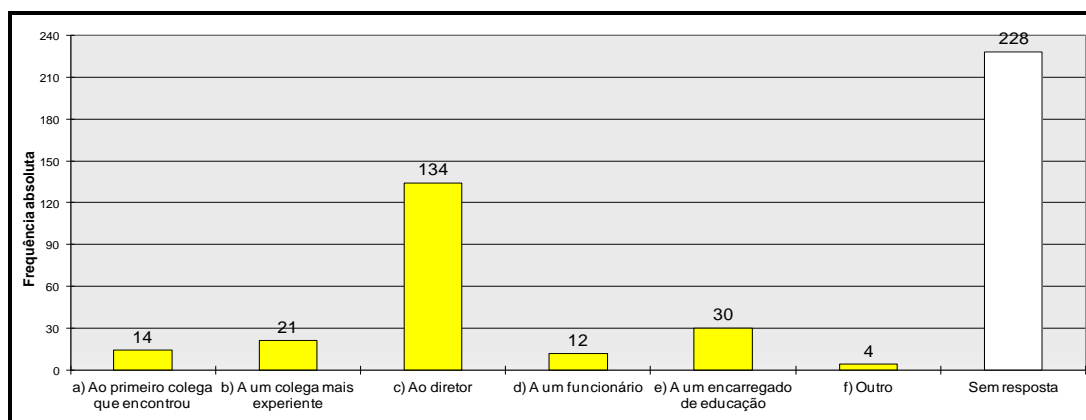


Gráfico 16 – Pessoa a quem recorreu para auxiliar na situação de indisciplina

Importante ter em conta que alguns inquiridos indicam mais do que uma pessoa a quem recorreram. Assim, a pessoa mais procurada pelos professores para auxiliar em situações de indisciplina é o “diretor” (134), seguido do “Encarregado de Educação” do aluno (30), “um colega mais experiente” (21), “o primeiro colega que encontrou” (14) e “um funcionário” (12). Dos 159 inquiridos que afirmam já ter recorrido ao auxílio de alguém 1 não responde a esta questão. Há 4 inquiridos que indicam o recurso ao auxílio de outra pessoa/entidade:

149) “Ao professor da turma do aluno”;

177, 276) “Psicólogos”;

265) “Polícia”.

### 3.1.3.4- Tipo de apoio prestado em situação de indisciplina

O gráfico 17 representa o tipo de apoio prestado pela pessoa a quem os inquiridos afirmam ter recorrido para apoiar numa situação de indisciplina.

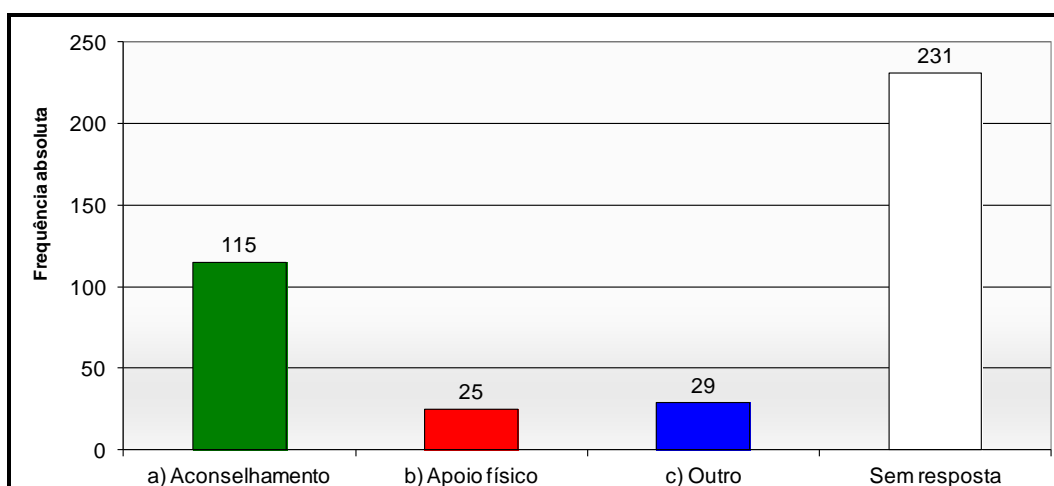


Gráfico 17 – Tipo de apoio prestado ao pedido de auxílio

O “aconselhamento” é o tipo de apoio mais frequente (115), seguido do “apoio físico” (25). Em referência a outro tipo de apoio prestado surgem as seguintes descrições:

2) “Tomar conta da ocorrência e dar conhecimento ao Encarregado de Educação”;

12) “Advertência ao aluno”;

19) “Atuação em concordância com o Encarregado de Educação”;

21) “Punição ao aluno”;

- 46) “Juntamente com o diretor, conversamos com o Encarregado de Educação e o aluno para colocar termo à indisciplina”;
- 63) “Delineação de estratégias a aplicar”;
- 80) “Mediação de conflito”;
- 97) “O diretor impõe-se perante o aluno”;
- 106) “Informação sobre o aluno”;
- 109) “Telefonema para o Encarregado de Educação”;
- 111) “Telefonema ao pai (padrasto)”;
- 112) “Diálogo; chamada de atenção ao aluno, reflexão sobre a sua ação incorreta”;
- 117) “Pedido para que falasse com o aluno”;
- 119) “Solidariedade”;
- 136) “Diálogo com o aluno sobre a situação”;
- 149) “Apoio do professor do aluno numa festividade da escola”;
- 165) “Apoio psicológico”;
- 173) “Aconselhamento ao aluno”;
- 200) “Tomar conta do aluno em questão”;
- 276) “Intervenção com o aluno”;
- 291) “Autorização para atuar junto da família”;
- 295) “Participação (folha de ocorrências)”;
- 296) “Participação por escrito”;
- 322 e 323) “Repreensão do aluno”;
- 349) “Análise da situação”;
- 354) “Acompanhamento do aluno”;
- 357) “Retirar o aluno da sala”;
- 365) “Conversar com o educando a fim de fazê-lo refletir”.

Na tentativa de conseguirmos uma leitura mais objetiva do tipo de apoio prestado, as respostas foram organizadas em 5 categorias:

- a) Afastamento ou retirada do elemento perturbador do espaço de contenda (respostas número 2, 149, 200, 354, 357);
- b) Diálogo, advertência e reflexão com o aluno (respostas número 12, 46, 80, 97, 112, 117, 136, 173, 276, 322, 323, 365);
- c) Comunicação ao Encarregado de Educação/família (respostas número 19, 46, 109, 111, 291);

d) Punição do aluno (respostas número 21, 295, 296);

e) Análise da situação, aconselhamento e/ou apoio psicológico ao docente (respostas número 63, 106, 119, 165, 349).

Assim se constata que o apoio prestado por outra pessoa aos docentes aquando da vivência de situações de indisciplina incide no diálogo e chamada de atenção ao aluno, no isolamento do elemento perturbador e no aconselhamento ao docente.

### 3.1.3.5- Presença de regras no Regulamento Interno para a gestão disciplinar

O gráfico 18 revela se o Regulamento Interno da escola dos inquiridos contempla regras com vista à otimização do ambiente disciplinar.

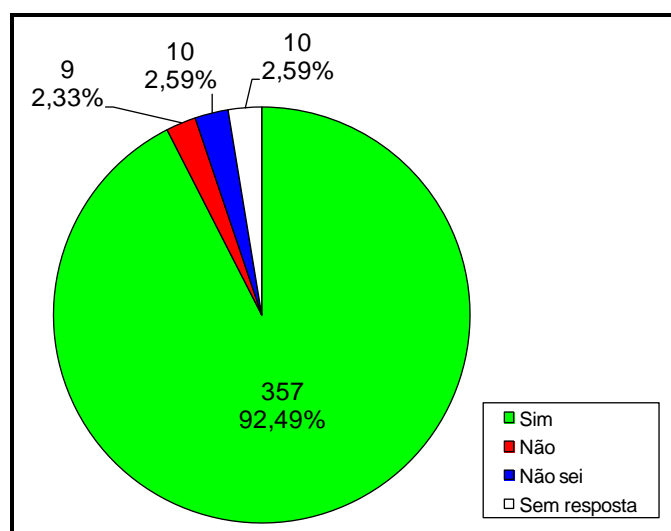
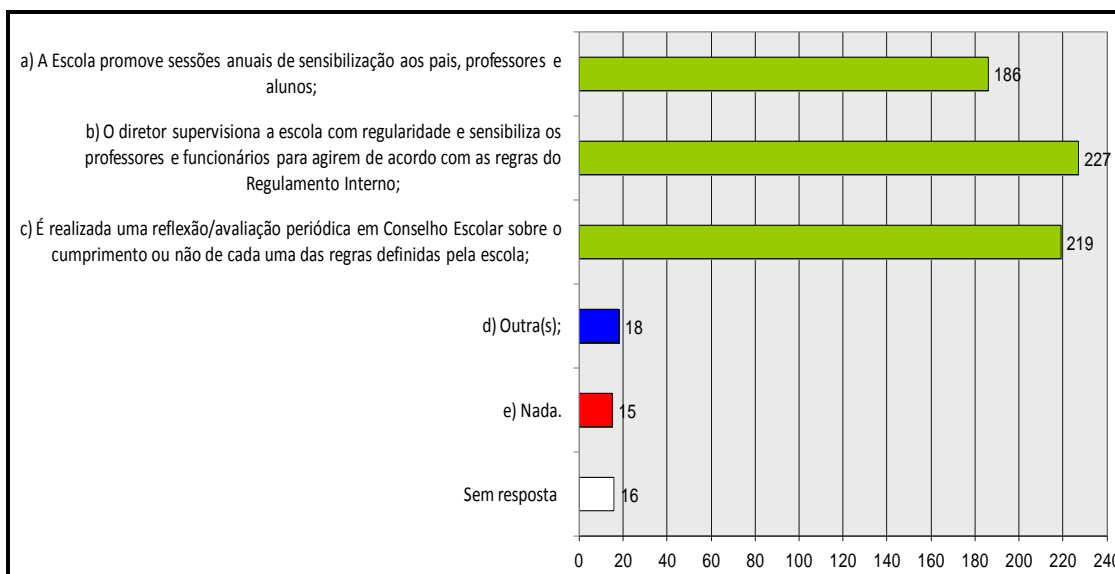


Gráfico 18 – Presença ou não de regras disciplinares no Regulamento Interno

A esta pergunta, 357 (92,49%) inquiridos afirmam que o Regulamento Interno contém regras com vista à otimização do ambiente disciplinar na escola, 9 inquiridos afirmam que o Regulamento Interno não contém estas regras e 10 inquiridos indicam não saber se o Regulamento Interno as contém. Há 10 sujeitos que não respondem a esta questão.

### 3.1.3.6- Atuação da escola para manter operacionais as regras

O gráfico 19 evidencia aquilo que é feito pelas escolas dos inquiridos para manter operacionais e eficazes as regras do Regulamento Interno. A esta questão alguns inquiridos assinalaram mais do que uma opção de resposta.



*Gráfico 19 – O que é feito pela escola para manter viva a memória das regras constantes do Regulamento Interno e para assegurar a operacionalidade e a eficácia das mesmas*

De entre as opções do que é feito pela escola para manter viva a memória das regras constantes do Regulamento Interno e para assegurar a operacionalidade e eficácia das mesmas, ganha preponderância o indicador que refere que “o diretor supervisiona a escola com regularidade e sensibiliza os professores e funcionários para agirem de acordo com as regras do Regulamento Interno” (227), seguido de “é realizada uma reflexão/avaliação periódica em Conselho Escolar sobre o cumprimento ou não de cada uma das regras definidas pela escola” (219) e, ainda, pelas “sessões anuais de sensibilização aos pais, professores e alunos” (186).

Há 18 inquiridos que indicam outras medidas, 15 inquiridos que indicam que a escola nada faz para este efeito e 16 inquiridos que não respondem a esta pergunta. Na descrição de outras medidas adotadas pela escola para manter viva a memória das regras constantes do Regulamento Interno, surgem:

24) “Afixação das regras em locais visíveis”;

112) “O caso é exposto em Conselho Escolar e determinada a atuação a ser adotada segundo o Regulamento Interno”;

120) “O projeto educativo da escola, o projeto crianças felizes e o projeto clube da alegria”;

124) “Quando necessário, há reunião para avaliações e ações remediativas”;

136) “Identificação de situações de indisciplina”;

- 139) “Registo de comportamento diário”;
- 198) “Estabelecimento de regras para cada sala curricular e atividades de enriquecimento curricular, para o recreio e para a cantina”;
- 208 e 209) “Leitura do Regulamento Interno aos alunos”;
- 232) “No Conselho Escolar - diálogo contínuo sobre situações problemáticas e sua resolução”;
- 251) “Criação de regras afixadas em cada espaço, os alunos usam um crachá "sei estar" e perdem-no cada vez que se portam mal”;
- 261) “Plano de ação do Projeto Educativo”;
- 295 e 296) “Projeto brigada Anti-briga”;
- 297, 303 e 377) “Criado um projeto anti-briga para colmatar as atitudes de indisciplina”;
- 383) “Diálogo sobre os acontecimentos de indisciplina em reunião de Conselho Escolar”.

Estas respostas podem ainda ser sintetizadas nas seguintes categorias:

- a) Criação de projetos subsidiários da disciplina (respostas número 120, 261, 295, 296, 297, 303, 377).
- b) Análise das situações pelos professores e definição de medidas (respostas número 112, 124, 136, 232, 383);
- c) Definição, divulgação e esclarecimento de regras para cada sala/espaço e/ou atividade (respostas número 24, 198, 208, 209, 251);
- d) Registo diário do comportamento dos alunos (respostas número 139);
- e) Atribuição de incentivos aos alunos (respostas número 251).

### **3.1.3.7- Mecanismos operacionalizados para além do Regulamento Interno**

O gráfico 20 representa outros mecanismos/instrumentos operacionalizados pelas escolas, para além do Regulamento Interno, com vista à gestão da disciplina.

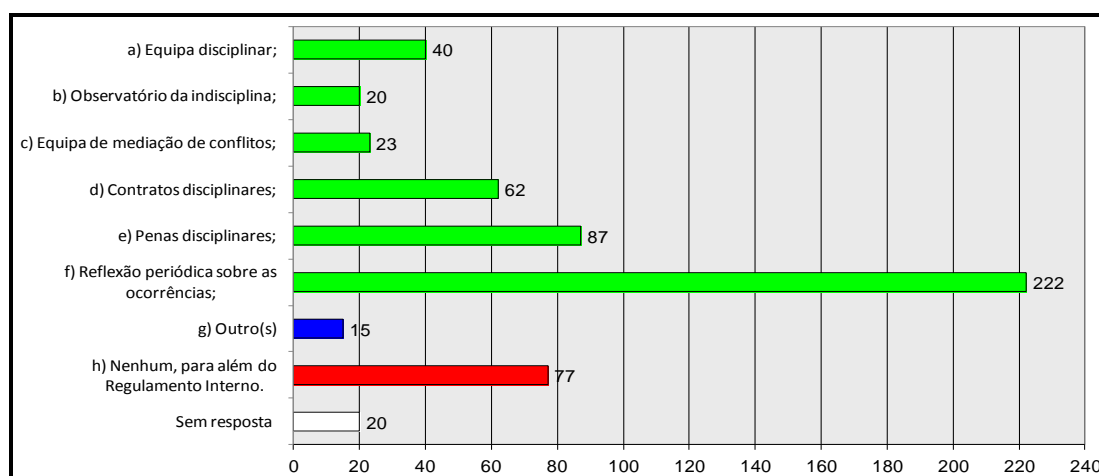
Entre os mecanismos/instrumentos operacionalizados pela escola com vista à gestão da disciplina, para além do Regulamento Interno, ganha destaque a “reflexão periódica sobre as ocorrências” (222), seguido de “penas disciplinares” (87), “contratos disciplinares” (62), “equipa disciplinar” (40), “equipa de mediação de conflitos” (23) e “observatório da indisciplina” (20). O gráfico revela ainda que 77 inquiridos indicam que nenhum outro mecanismo/instrumento é operacionalizado pela escola para além do Regulamento Interno. Há 20 sujeitos que não apresentam resposta a esta questão. Há 15

inquiridos que enumeram outros mecanismos/instrumentos operacionalizados pela escola com vista à gestão disciplinar, como:

- 13) “Caderneta do aluno com registo periódico do comportamento”;
- 25, 104, 105) “Registo de ocorrências”;
- 112) “Projeto crianças felizes e laboratório das emoções”;
- 138) “Grelhas mensais”;
- 178) “Recado na caderneta”;
- 198) “Registo de ocorrência e reunião com Encarregado de Educação”;
- 219) “Diálogo com o Encarregado de Educação”;
- 253) “Trabalho de consciencialização de comportamentos”;
- 291) “Formação a toda a comunidade escolar”;
- 310) “Formação nessa área”;
- 332) “Reflexão periódica sobre as ocorrências”;
- 353) “Quadro de honra; aluno da semana”;
- 354) “Quadro de honra”.

Estas respostas permitem uma categorização em quatro grupos:

- a) Registo periódico do comportamento do aluno (respostas número 13, 25, 104, 105, 138);
- b) Comunicação do comportamento ao Encarregado de Educação (respostas número 13, 178, 198, 219);
- c) Criação de quadros de honra (respostas número 353, 354);
- d) Formação à comunidade escolar (112, 291, 310, 253).

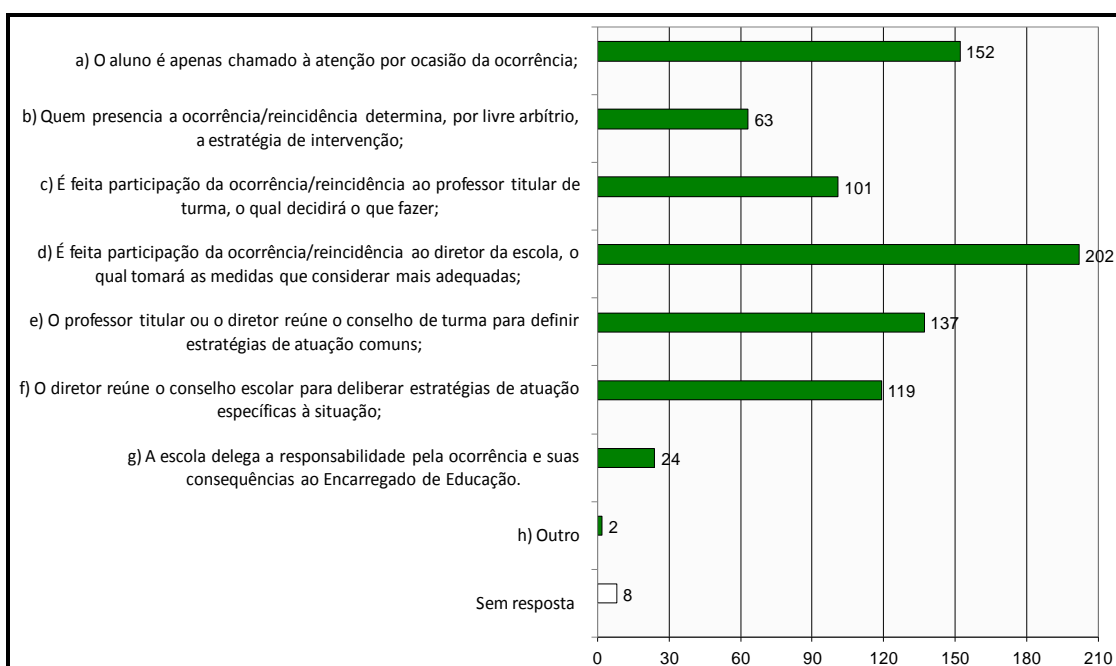


*Gráfico 20 – Mecanismos/instrumentos operacionalizados pelas escolas com vista à gestão da disciplina, para além do Regulamento Interno*

Conclui-se que os instrumentos de prevenção e remediação da indisciplina tidos como mais frequentes nas escolas incidem na reflexão periódica sobre as ocorrências e, com muito menos frequência, na aplicação de penas disciplinares ou estabelecimento de contratos disciplinares. É também notável uma certa valorização da caderneta do aluno enquanto instrumento de registo de ocorrências e de comunicação das mesmas e uma expectativa positiva do efeito de comunicação das situações de indisciplina aos Encarregados de Educação.

### 3.1.3.8- Procedimento da escola perante situações de indisciplina graves

O gráfico 21 apresenta os procedimentos comumente adotados pela escola em situações de indisciplina graves, recorrentes ou continuadas.



*Gráfico 21 – Procedimentos comumente adotados pela escola perante situações de indisciplina graves, recorrentes ou continuadas*

Entre as medidas comumente adotadas destaca-se, com maior frequência absoluta, a “participação da ocorrência/reincidência ao diretor da escola, o qual tomará as medidas que considerar mais adequadas” (202), seguida de “o aluno é apenas chamado à atenção por ocasião da ocorrência” (152), “o professor titular ou o diretor reúne o conselho de turma para definir estratégias de atuação comuns” (137), “o diretor reúne o Conselho Escolar para deliberar estratégias de atuação específicas à situação”

(119), “participação da ocorrência/reincidência ao professor titular de turma o qual decidirá o que fazer” (101), “quem presencia a ocorrência/reincidência determina, por livre arbítrio, a estratégia de intervenção” (63) e “a escola delega a responsabilidade pela ocorrência e suas consequências ao Encarregado de Educação” (24). A esta questão, 8 inquiridos não apresentam resposta. Há 2 inquiridos que indicam outras opções:

79) “Participação de ocorrência e a equipa multidisciplinar atua”;

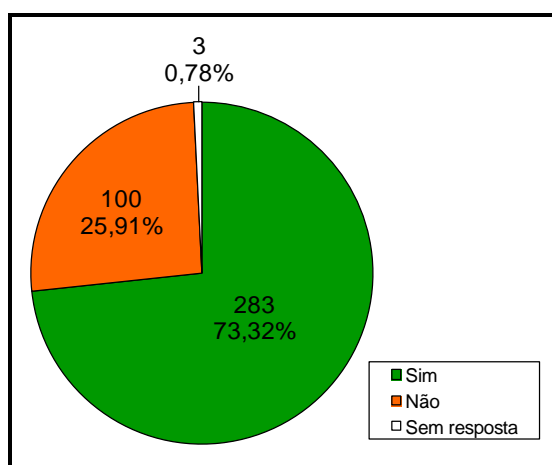
261) “O Encarregado de Educação toma conhecimento”.

### **3.1.4- Perfil ideal de supervisor para auxiliar, preventiva e interventivamente, na construção da disciplina escolar**

Com o objetivo de “definir o perfil ideal de supervisor pedagógico capaz de auxiliar criteriosamente na construção da disciplina” são colocadas três questões que permitem perceber se este supervisor é entendido como uma mais-valia ou não e quais as características que poderiam ajudar na definição do seu perfil.

#### **3.1.4.1- Reconhecimento de um supervisor pedagógico disciplinar como elemento favorável à qualidade do ambiente disciplinar nas escolas**

O gráfico 22 é representativo da opinião dos professores sobre a importância ou não de um professor-supervisor dinamizador de conhecimento e de práticas metodológicas para a excelência na gestão disciplinar na diminuição da ocorrência de situações de indisciplina na escola.



*Gráfico 22 – Reconhecimento da importância de um professor-supervisor com vista à excelência na gestão disciplinar*

Entre os inquiridos, 73,32% (283 sujeitos) admitem que este profissional seria favorável à diminuição da ocorrência de situações de indisciplina na escola, mas 25,91% (100) não reconhecem vantagens nesta atuação. Há 3 sujeitos que não respondem a esta questão.

Como razão justificativa de que o professor-supervisor dinamizador de conhecimento e de práticas metodológicas para a excelência na gestão disciplinar não seria favorável à diminuição da ocorrência de situações de indisciplina na escola, são apontadas as seguintes justificações:

22) “Se as regras forem claras e quem as transgredir sofrer as consequências, estando a escola e a família na mesma linha de orientação, não se justifica a existência do dito professor”;

27) “Já foram testadas várias estratégias, mas o que está deveras errado é a demissão das famílias dos ditos valores/regras que a escola/sociedade exige dos nossos alunos”;

35) “A educação começa no berço e não é o docente que necessita de apoio. Esse supervisor pedagógico precisa redefinir estratégias nas diferentes famílias e na sociedade”;

47) “Deve ser um trabalho de toda a comunidade escolar”;

57) “Não há necessidade de haver um "polícia" na escola. As situações devem ser tratadas com o conselho de turma e diretor para definir estratégias”;

81) “Para os casos mais comuns, talvez, mas para infrações graves e continuadas não são da exclusiva responsabilidade dos docentes mas sim das famílias. Talvez um mais efetivo trabalho de assistentes sociais seria mais eficaz!”;

87) “Porque embora tenha formação na área é difícil gerir os conflitos”;

89) “Porque é difícil gerir os conflitos quando não se conhece os intervenientes”;

90) “Mediação e gestão de conflitos”;

113) “Porque não há necessidade de criar mais cargos. Cada um deve fazer o seu trabalho”;

120) “Porque a indisciplina é um problema muito profundo que exige um trabalho e soluções num campo muito vasto”;

124) “Estas situações devem ser resolvidas pela equipa que trabalha com o aluno, não havendo necessidade de criar um novo cargo para resolvê-las”;

127) “Porque a teoria é muito bonita, principalmente quando são os outros que têm de pôr em prática”;

- 149) “É um problema dos alunos, da escola e da família que deve ser resolvido pelos mesmos envolvidos com o aluno”;
- 160) “O Conselho Escolar deve encontrar formas e ser capaz de arranjar soluções”;
- 161) “O Conselho Escolar deve encontrar formas de minimizar estas situações”;
- 171 e 176) “Porque a diretora cumpre essa função”;
- 179) “O Conselho Escolar desempenha na perfeição essa função”;
- 190) “Porque a indisciplina parte de casa e a escola por si só não a pode resolver”;
- 191) “A indisciplina tem de se combater com a ajuda/colaboração dos pais”;
- 198) “Porque o respeito conquista-se, não se impõe por um posto delegado por uma entidade”;
- 200) “Porque vai continuar tudo na mesma, nada muda. Porque o supervisor faz o que o diretor indicar e mais nada”;
- 217) “Não há casos de extrema gravidade que o justifique”;
- 219) “Porque a disciplina/educação vem do berço. A escola só pode complementar uma boa educação vinda de casa”;
- 221) “Porque o problema está na educação familiar”;
- 232) “O Conselho Escolar - conjunto de professores - deliberadores e conhecedores de todas as situações”;
- 249) “A prática diz que não resulta”;
- 258) “Cada escola tem a capacidade de gerir os seus conflitos”;
- 261) “Existe uma equipa disciplinar que pode ajudar a resolver essas situações”;
- 264) “Porque há determinadas questões que ultrapassam a escola”;
- 265) “Qualquer professor já tem competência em matéria disciplinar, não é necessário um supervisor para nada fazer”;
- 266) “É necessário diminuir o número de alunos por turma”;
- 267) “Penso que a formação deveria ser para todos, pois mais facilmente, todos juntos, poderíamos conseguir combater o problema da indisciplina”;
- 271) “Psicólogo, não professor”;
- 276) “Porque considero que um psicólogo faria esse papel e que deveria haver um em todas as escolas para acompanhar os alunos com problemas de comportamento”;
- 291) “Porque esse aluno traz também problemas de casa e por muito que seja feito, parte dos problemas persistem”;

297) “Esta tem de ser feita por toda a equipa docente, não docente e alunos da escola”;

300) “Porque muitos casos de indisciplina têm origem social e não pedagógica, encontrando-se fora da competência de um supervisor pedagógico”;

318) “Porque nas escolas com centenas de alunos a eficiência seria diminuta”;

333 e 341) “Seria mais pertinente dar formação aos docentes para lidar com estas situações. Em escolas grandes a gestão do tempo desse professor seria a mesma de uma psicóloga ou professora de educação especial, isto é, só para casos mais graves, os outros ficariam por resolver”;

342) “Porque não trabalharia com os alunos”;

343) “Porque esses problemas devem ser resolvidos pelos professores que diariamente estão com os alunos”;

347) “A indisciplina já vem de casa. Falta de poder por parte do professor para repreender”;

364) “As situações devem ser resolvidas pela escola como um todo e não centradas num único agente”;

365) “Preferia um psicólogo escolar ou mais formação em *coaching* para crianças e respetivas famílias, bem como para os alunos”;

366) “No caso da minha escola, os fatores de indisciplina prendem-se mais com falta de regras e orientação em casa”;

380) “A indisciplina deve ser punida por aquele que a testemunhou”;

383) “Na minha escola não há casos de indisciplina que justifiquem a existência de um supervisor”.

As respostas supracitadas são sintetizadas nas seguintes categorias:

a) A solução é externa à escola (social e/ou familiar) (respostas número 27, 35, 81, 149, 190, 191, 219, 221, 264, 291, 300, 347, 366);

b) É função do diretor, do Conselho Escolar, das equipas disciplinares ou de mediação, do próprio professor ou de um psicólogo (respostas número 47, 90, 160, 161, 171, 176, 179, 200, 232, 258, 261, 265, 271, 276, 364, 365);

c) A solução deve nascer da equipa que trabalha diretamente com o aluno e da aplicação de consequências à infração das regras (respostas número 22, 124, 149, 297, 342, 343, 380);

d) A solução está em dar formação à comunidade escolar (respostas número 267, 333, 341);

- e) A solução está na redução dos alunos por turma (respostas número 266);
- f) Não é reconhecida capacidade ao supervisor, considerando este um teórico, um elemento externo e invasor (respostas número 57, 87, 89, 120, 124, 127, 198, 249, 318);
- g) Só numerosos casos e/ou de extrema gravidade o justificaria (respostas número 217, 383).

Os sujeitos que indicam que este professor-supervisor não seria favorável revelam alguma relutância à atuação do supervisor, evidenciando, no entanto, uma interpretação restritiva do papel deste profissional. De certa forma, está implícita uma visão redutora e discriminatória do papel do supervisor pedagógico, a par de uma simplificação dos problemas e de uma concepção tendencialmente unidimensional das condicionantes disciplinares.

	Frequência absoluta				Frequência relativa			
	a) Sim	b) Não	SR	Total	a) Sim	b) Não	SR	Total
<b>Masculino</b>	56	25	0	81	69,14	30,86	0,00	100,00
<b>Feminino</b>	227	75	3	305	74,43	24,59	0,98	100,00

SR = Sem resposta

*Tabela 9 - Reconhecimento da importância de um professor-supervisor com vista à excelência na gestão disciplinar – distribuição das respostas por sexo dos inquiridos*

A tabela 9 permite-nos verificar que é maior a frequência relativa dos professores do sexo feminino que reconhecem a atuação de um supervisor pedagógico disciplinar como favorável à diminuição das situações de indisciplina na escola, em detrimento da frequência relativa de professores do sexo masculino que reconhecem este elemento como uma mais-valia.

Tempo de serviço (anos)	Frequência absoluta				Frequência relativa			
	a) Sim	b) Não	SR	Total	a) Sim	b) Não	SR	Total
<b>0 a 7</b>	19	4	0	23	82,61	17,39	0,00	100,00
<b>8 a 15</b>	148	45	0	193	76,68	23,32	0,00	100,00
<b>16 a 23</b>	34	14	1	49	69,39	28,57	2,04	100,00
<b>24 a 31</b>	45	14	1	60	75,00	23,33	1,67	100,00
<b>32 e +</b>	32	20	1	53	60,38	37,74	1,89	100,00
<b>SR</b>	5	3	0	8	62,50	37,50	0,00	100,00

SR = Sem resposta

*Tabela 10 – Reconhecimento da importância de um professor-supervisor com vista à excelência na gestão disciplinar – distribuição das respostas por tempo de serviço*

A tabela 10 permite-nos verificar que são os professores com menos tempo de serviço que são mais recetivos à existência de um supervisor pedagógico disciplinar. Os

professores menos receptivos à intervenção deste supervisor pedagógico são, maioritariamente, aqueles que têm 32 anos de serviço ou mais.

### 3.1.4.2- Caraterísticas do supervisor pedagógico disciplinar

O gráfico 23 exhibe as caraterísticas do supervisor pedagógico disciplinar indicadas pelos inquiridos como sendo favoráveis ao perfil ideal de supervisor para a orientação e facilitação dos professores na criação de condições pedagógicas promotoras da disciplina.

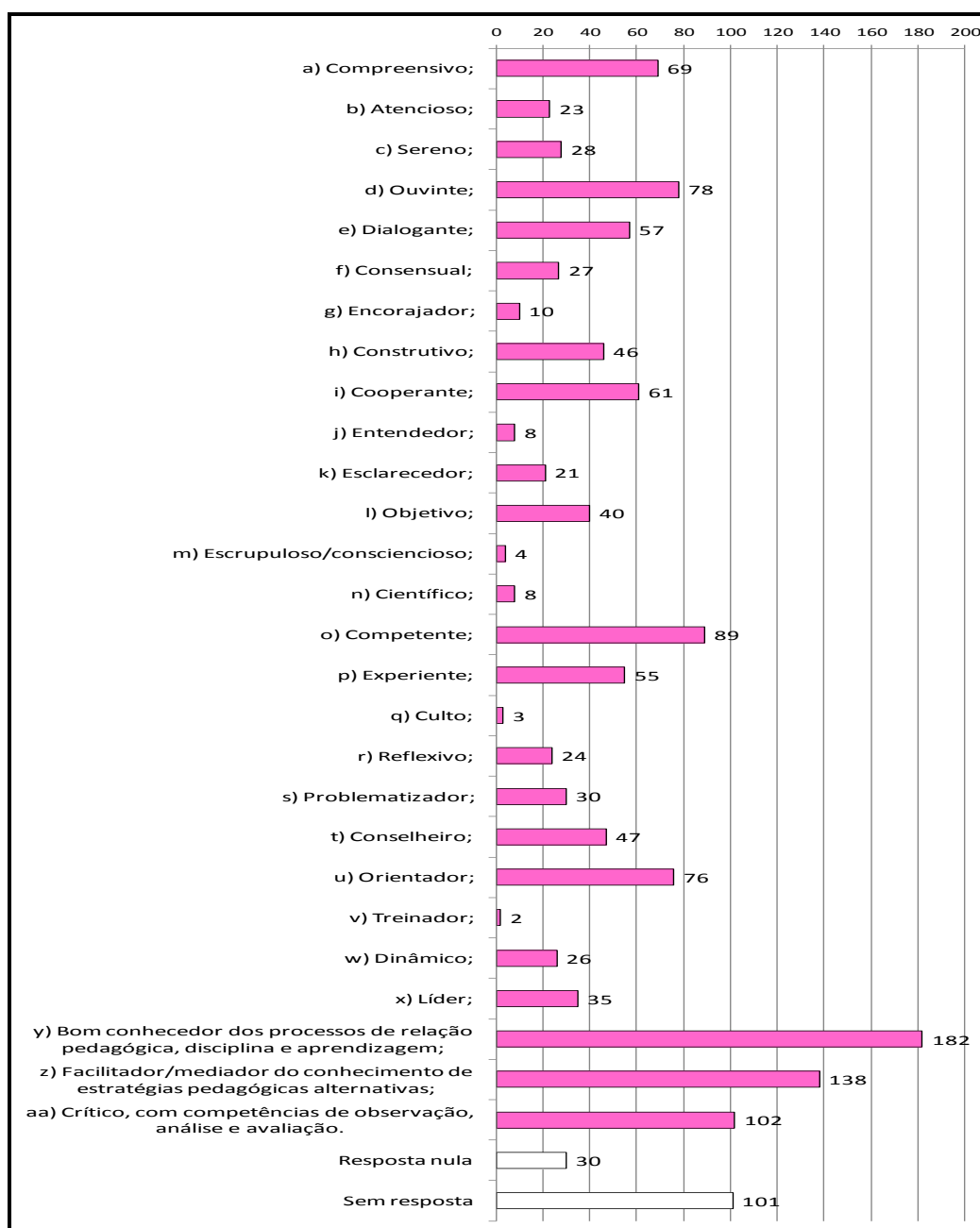


Gráfico 23 – Caraterísticas do professor-supervisor disciplinar

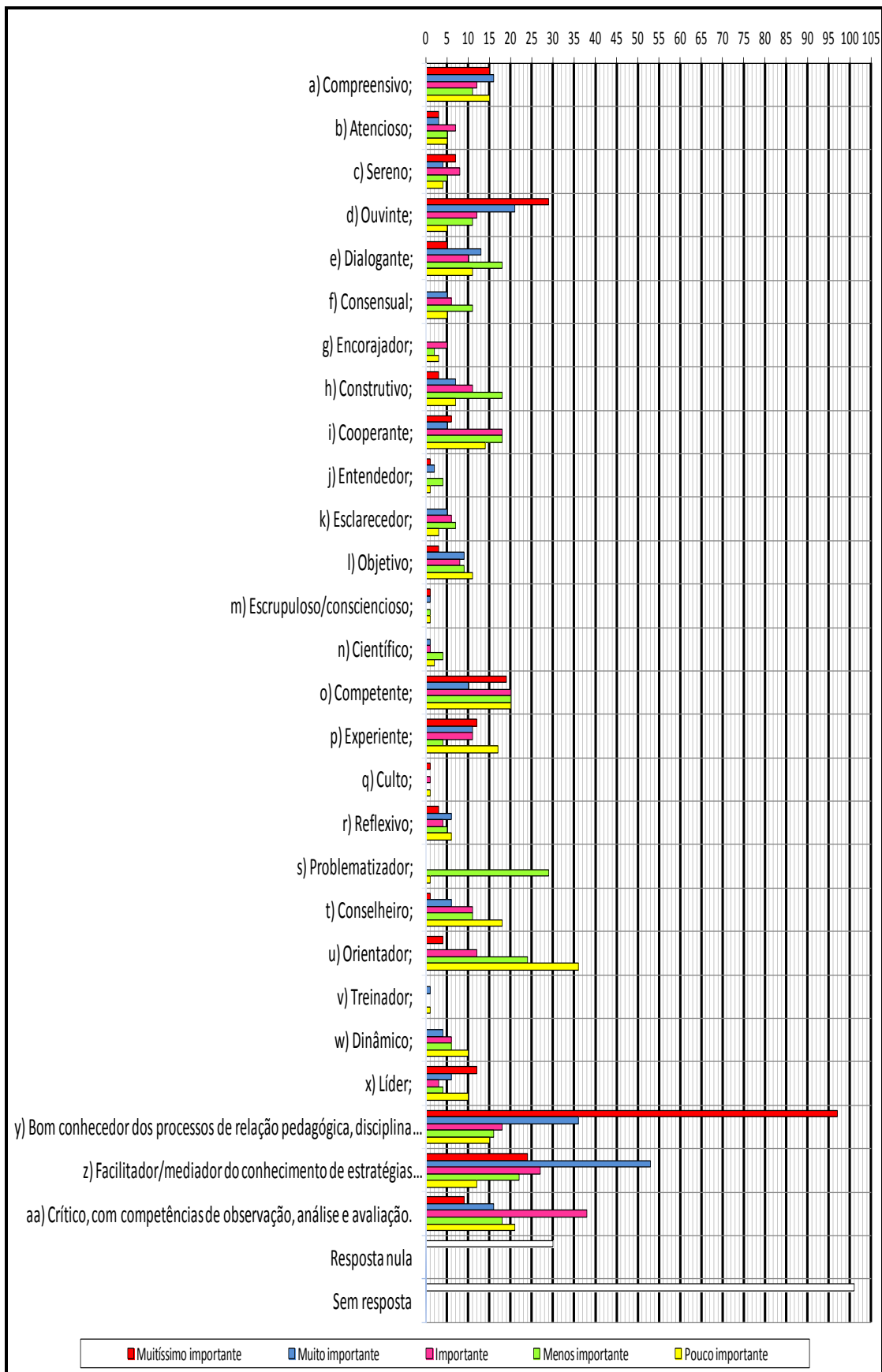


Gráfico 24 – Perfil do supervisor para a orientação e facilitação dos professores para a criação de condições pedagógicas promotoras da disciplina

As características apontadas como mais importantes entre as imprescindíveis na caracterização do perfil de supervisor, por ordem decrescente de frequência absoluta, são: “bom conhecedor dos processos de relação pedagógica, disciplina e aprendizagem” (182), “facilitador/mediador do conhecimento de estratégias pedagógicas alternativas” (138), “crítico, com competência de observação, análise e avaliação” (102), “competente” (89), “ouvinte” (78), “orientador” (76), “compreensivo” (69), “cooperante” (61), “dialogante” (57), “experiente” (55), “conselheiro” (47), “construtivo” (46), “objetivo” (40), “líder” (35), “problematizador” (30), “sereno” (28), “consensual” (27), “dinâmico” (26), “reflexivo” (24), “atencioso” (23), “esclarecedor” (21), “encorajador” (10), “entendedor” (8), “científico” (8), “escrupuloso/consciosos” (4), “culto” (3) e “treinador” (2). Há 30 respostas que foram consideradas nulas porque em alguns casos são assinaladas todas as opções, enquanto outros não ordenam as opções conforme solicitado. Há 101 questionários sem resposta, entre os quais estão os 100 inquiridos que referem que este supervisor não é favorável à redução de situações de indisciplina.

O gráfico 24 expressa a prioridade atribuída pelos inquiridos às características do supervisor pedagógico, organizando-as em cinco níveis de importância.

### **3.1.5- Supervisor pedagógico como contributo para a construção da disciplina**

Finalmente, foi colocada uma questão com o objetivo de “determinar o âmbito de atuação e/ou nível de interferência do supervisor pedagógico de modo a ser um contributo para a construção da disciplina na escola”.

#### **3.1.5.1- Âmbito de atuação do supervisor pedagógico disciplinar**

O gráfico 25 apresenta aquele que os professores consideram ser o âmbito de atuação preferencial do supervisor pedagógico disciplinar.

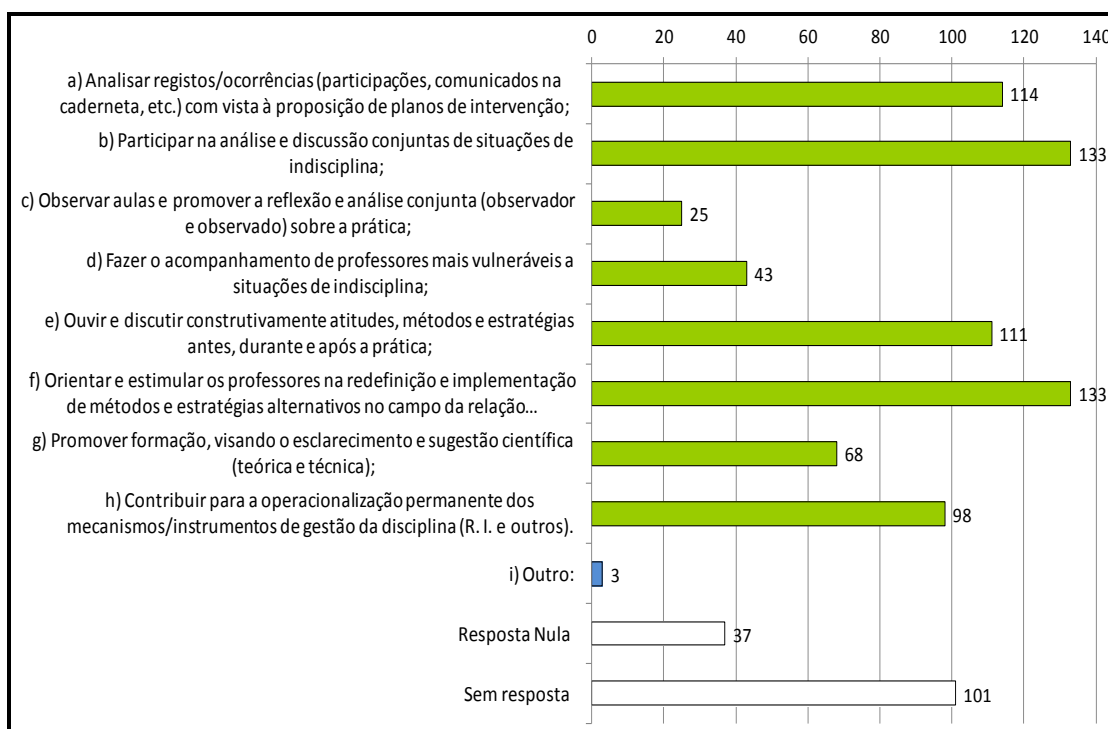
As funções que registam maior frequência absoluta, por ordem decrescente, são: “participar na análise e discussão conjuntas de situações de indisciplina” (133), “orientar e estimular os professores na redefinição e implementação de métodos e estratégias alternativos no campo da relação pedagógica e da disciplina” (133), “analisar registos/ocorrências (participações, comunicados na caderneta, etc.) com vista à proposição de planos de intervenção” (114), “ouvir e discutir construtivamente atitudes, métodos e estratégias antes, durante e após a prática” (111), “contribuir para a

operacionalização permanente dos mecanismos/instrumentos de gestão da disciplina (Regulamento Interno e outros)” (98), “promover formação, visando o esclarecimento e sugestão científica (teórica e técnica)” (68), “fazer o acompanhamento de professores mais vulneráveis a situações de indisciplina” (43) e “observar aulas e promover a reflexão e análise conjunta (observador e observado) sobre a prática” (25). Há 3 inquiridos que sugerem outras dimensões de atuação e 37 inquiridos apresentam respostas consideradas nulas porque em alguns casos assinalam todas as opções ou não ordenam as opções, conforme solicitado. Os 3 inquiridos que sugerem outras opções, apontam como primeira prioridade:

198) “Ser professor que trabalhe diariamente com as crianças”;

278) “Orientar e estimular os pais/encarregados de educação para a implementação das regras da escola em casa”;

344) “Orientar os alunos que revelem indisciplina”.



*Gráfico 25 – Âmbito de atuação do supervisor pedagógico de modo a que este seja um contributo para a construção da disciplina na escola*

O gráfico 26 apresenta o âmbito de atuação preferencial do supervisor pedagógico, ordenando as três funções consideradas mais vantajosas pelos inquiridos.

Considerando uma primeira dimensão de extrema vantagem ganham preferência a participação na análise e discussão conjuntas de situações de indisciplina (50); a análise de registos/ocorrências com vista à proposição de planos de intervenção (48) e a orientação e estimulação dos professores na redefinição e implementação de métodos e estratégias alternativos no campo da relação pedagógica e da disciplina (47).

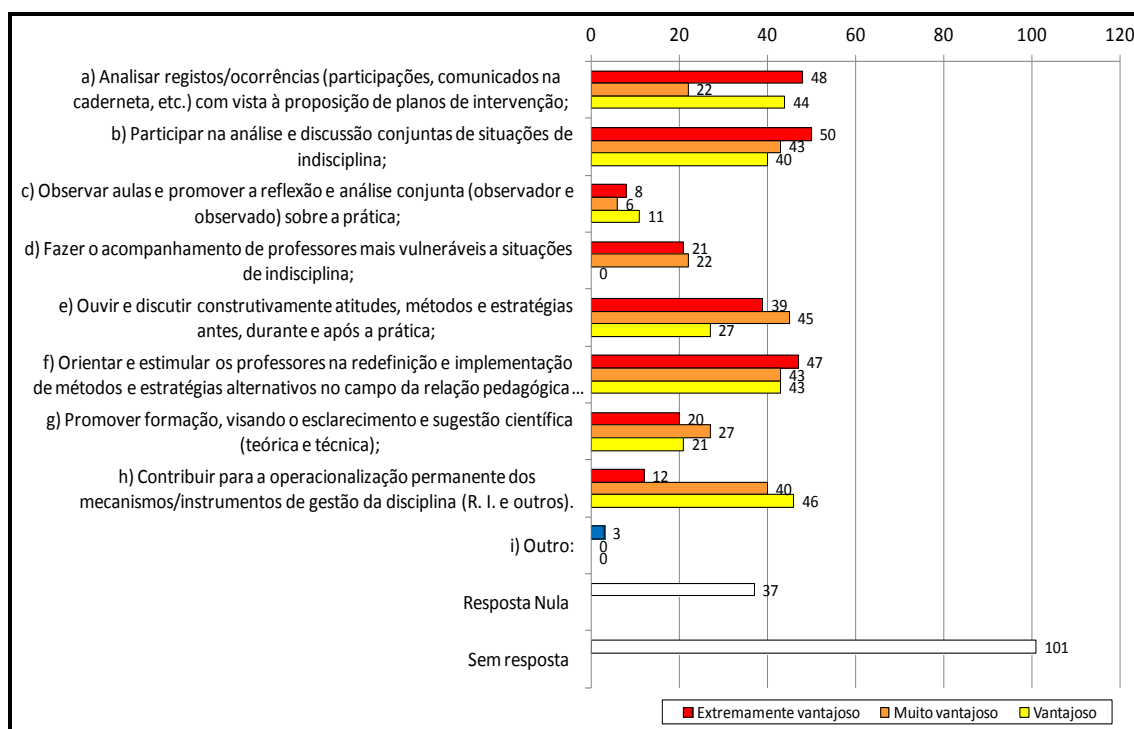


Gráfico 26 – Âmbito de atuação do supervisor pedagógico de modo a que este seja um contributo para a construção da disciplina na escola

### 3.2- Apresentação e análise de dados – dimensão qualitativa

A análise qualitativa tem como referencial as entrevistas realizadas, apresentando citações diretas dos entrevistados referenciadas com o código/número atribuído, respetivamente, a cada entrevista.

Os dados em bruto, obtidos através das entrevistas, foram tratados (codificados), sintetizados numa tabela de análise de conteúdo (apêndice VII), apresentando e organizando os dados em categorias, subcategorias, objetivos e unidades de registo, “transformação esta que, por recorte, agregação e enumeração, permite atingir uma representação do conteúdo” (Bardin, 2004, p. 97). As categorias e subcategorias foram criadas tendo por princípio de classificação o objetivo de cada pergunta e o seu reagrupamento analógico, na pretensão de refletir e viabilizar os objetivos da

investigação. A tabela apresenta os dados em “unidades de registo” (Bardin, 2004, p. 98), frases ou expressões que ganham sentido por referência às “unidades de contexto” e à “unidade de significação” (Bardin, 2004, p. 99) (tema ou parte comum existente entre elas) que correspondem às perguntas colocadas e ao objetivo subjacente a cada uma delas.

Atendendo a que as entrevistas foram dirigidas unicamente a diretores de escola do Primeiro Ciclo, um grupo de certo modo restrito, e atendendo à possibilidade de identificação dos entrevistados por cruzamento de informação, através de dados como o concelho do estabelecimento, o sexo, o tempo de serviço ou tempo no cargo de direção da escola, os dados de caracterização dos entrevistados foram completamente omitidos.

### **3.2.1- Representações do diretor sobre a indisciplina**

#### **3.2.1.1- Sobre o conceito de indisciplina**

A fim de apurar as representações que os diretores têm sobre a indisciplina foi solicitado que os mesmos a definissem. Para estes, a indisciplina é tida como “todo aquele tipo de comportamento que sai fora das normas que estão mais ou menos estipuladas” (E-CF7), “comportamentos que vêm perturbar o trabalho do professor” (E-CSV24), “um infringir de regras intencional, premeditado” (E-CSC18), “uma infração às regras mas consciente” (E-CSC21), havendo quem considere três níveis de indisciplina: “leve”, “moderada” e “grave” (E-CCL4).

Assim, a indisciplina surge por definição dos diretores como um comportamento consciente de rutura com regras estabelecidas com efeito perturbador sobre o desempenho do professor, podendo manifestar-se com níveis de gravidade/intensidade diferentes.

#### **3.2.1.2- Sobre a gravidade das situações de indisciplina**

Em referência às situações de indisciplina mais graves ocorridas na escola, os diretores apontam “a agressão dos miúdos para os adultos (...) a agressão verbal e física” (E-CSC18), a “desobediência também com os professores” (E-CSC21), a “resolução das situações através da agressividade e a baixa capacidade de encarar a frustração” (E-CF7), bem como as “respostas erradas a nível do que supostamente são provocações” (E-CF7).

Na opinião diretores as situações mais graves nas escolas de Primeiro Ciclo centram-se na agressividade verbal ou física dos alunos para com os colegas ou para com os adultos.

### **3.2.1.3- Sobre as causas da indisciplina**

Quando questionados sobre as causas da indisciplina na escola surgem como tal “as famílias” (E-CSC18), a “desestruturação das famílias” (E-CCL4), “os problemas a elas associados” (E-CSC18) e “a falta de respeito que os pais têm pela escola e pelos agentes da escola” (E-CSV24).

Se há quem encare este problema como “um fenómeno sociológico (...) que vem de fora para dentro da escola” (E- CSC21), simultaneamente se coloca a possibilidade de ser um problema que a escola pode “estar a favorecer e a não gerir devidamente” (E- CSC21). Há mesmo quem afirme que a indisciplina pode estar a ser “potenciada até dentro da escola” (E-CF7).

Por outro lado, também há quem considere que a indisciplina “tem a ver com as atividades em que eles estão, com as expectativas que eles têm (...) com a forma de organização que se possa ter dentro da sala” (E-CF7), com a “junção de muitos” (E-CF7), com a “atitude do professor (...) que pode ser mais ou menos propensa à indisciplina” (E- CSC21), com a “comunicação estabelecida” (E-CF7), com as “relações que são criadas com os alunos” (E-CF7), chegando a afirmar-se que a relação pedagógica professor-aluno potencia e bastante a indisciplina (E-CSC18).

Numa outra vertente, há quem coloque a tónica nas atividades, que “podem não ser as mais apropriadas” (E- CSC21), no “horário” (E- CSC21), no “próprio regime de funcionamento da escola, cruzado” (E- CSC21), na “falta de recursos” (E- CSC21), no “cansaço” (E- CSC21) dos alunos ou em caraterística próprias destes, como a “hiperatividade” (E-CSC18), sendo que o longo período de tempo que os alunos permanecem dentro da escola é também considerado uma das causas da indisciplina, aquilo a que se pode designar por “hiperescolarização da vida das crianças” (Cosme & Trindade, 2007, p. 17).

Outras causas são apontadas como a “sociedade que entende a profissão de professor ou o estatuto do professor de uma outra forma” (E- CSC21), salientando-se que “o professor quase que perdeu toda a autoridade” (E- CSC21).

De um modo geral, as causas da indisciplina focam o desfavorável ambiente familiar, as características da relação pedagógica e as imperativas características do sistema e da organização escola.

#### **3.2.1.4- Sobre as soluções para os problemas disciplinares**

No que respeita às estratégias para a resolução dos problemas disciplinares os diretores são unânimes no sentido de afirmarem que são prioritárias as estratégias preventivas, assumindo que “quando chegamos à parte da intervenção foi porque a prevenção não foi bem feita” (E-CSV24), deixando claro que “há situações em que a parte interventiva tem de ser feita” (E-CF7): “no momento em que as coisas acontecem temos de intervir e dar uma resposta a cada situação” (E- CSC21).

#### **3.2.1.5- Sobre os mecanismos e/ou procedimentos para a manutenção da disciplina**

Em observação ao que as escolas deveriam incrementar ou poder incrementar com vista à facilitação da atividade docente na manutenção e elevação do nível de qualidade disciplinar, são apontados os seguintes procedimentos e/ou mecanismos: “a redução de alunos por turma” (E-CCCL4); a criação de redes com pessoas e entidades fora do ambiente escolar; o estabelecimento de “protocolos com a parte desportiva” (E-CF7) evitando que os alunos “andem na rua à deriva” (E-CF7); a promoção de “reuniões periódicas com os pais” (E-CSC18); o incremento de um “trabalho de base de formação às famílias” (E-CSC18); a prática de “mais trabalho colaborativo dos professores” (E-CSC18); a existência de maior abertura, “mais informação, mais partilha e mais empenho” (E- CSC21) e “cooperação” (E- CSC21) das escolas “umas com as outras” (E- CSC21), mais articulação, mais “trabalho em rede entre as escolas” (E- CSC21); a possibilidade e autonomia para passar “as atividades curriculares para de manhã e fazer o descruzamento dos dois horários” (E- CSC21); a predisposição dos profissionais para “mudar a forma de estar, a sua mentalidade” (E- CSC21), ouvindo novas opiniões; a criação de um “gabinete de mediação disciplinar” (E-CSV24) nas escolas; a existência de “um mediador (...) que pudesse dar orientação a todos” (E-CSV24).

Os mecanismos ou procedimentos desejáveis vão no sentido de uma maior articulação e colaboração entre docentes da mesma escola e entre estabelecimentos, sensibilização e/ou formação das famílias, promoção da mediação no contexto escola e

desburocratização e/ou maior autonomia na gestão de aspetos da organização dos estabelecimentos.

### **3.2.1.6- Sobre o papel do diretor como potenciador do bom ambiente disciplinar**

Os entrevistados são da opinião que o diretor é um elemento preponderante na manutenção da disciplina na escola porque os alunos reconhecem-lhe autoridade, respeitam-no enquanto “a parte do topo hierárquico” (E-CF7). Todavia, há quem refira que, infelizmente, são os pais que “já não dão essa autoridade” (E-CSV24) ao diretor...

O papel do diretor é reconhecido com importância, sobretudo, “quando assume uma postura dialogante, quando é um mediador, quando sabe ouvir, quando não é autoritário, quando procura, em colaboração, encontrar estratégias” (E-CSC18), quando é capaz de chamar os encarregados de educação, quando é capaz de os ouvir, apoiar e encontrar com estes estratégias para salvaguardar os problemas disciplinares. É ainda reconhecida a importância do diretor na “mediação dos conflitos, na aproximação das pessoas” (E- CSC21), sejam elas alunos, pessoal docente ou pessoal não docente, bem como “na uniformização das práticas” (E- CSC21).

Neste sentido é reconhecido ao diretor um papel significativo na manutenção da ordem e do respeito, na aproximação e orientação dos diferentes agentes e na uniformização dos procedimentos.

## **3.2.2- A realidade disciplinar na escola**

### **3.2.2.1- Sobre a tipologia e a frequência das situações de indisciplina**

Há diretores que assumem ter indisciplina na escola que dirigem, duvidando que alguma escola não a tenha, ainda que sejam casos pontuais/ocasionais. Por outro lado, há quem considere que já houve mais, estando a reduzir-se a frequência de ocorrências, e há quem considere ainda que “já houve” (E-CSV24) não se apercebendo de tal situação, pelo menos no ano letivo em referência.

As situações de indisciplina apontadas como mais frequentes nas escolas são as “agressões físicas e insultos” (E-CF7), os “conflitos entre alunos por agressões verbais” (E- CSC21), o “calão, a tentativa de agressão verbal ao professor, a agressão verbal e psicológica aos colegas” (E-CSC18), “a tentativa de molestar os adultos” (E-CSC18), o não saber estar sentado e quieto a assistir a uma aula (E-CSV24), o “facto de estarem

sempre a levantar-se, a falar com o colega do lado, virados para trás” (E-CSV24) e a “desobediência” (E-CCL4).

As situações de indisciplina referidas apontam no sentido de posturas incorretas em contexto de sala de aula, deslocações não autorizadas, incumprimento de orientações, agressões físicas e utilização de vocabulário impróprio.

### **3.2.3- A gestão da disciplina na escola**

#### **3.2.3.1- Sobre a gestão pedagógica da disciplina**

Entre os diretores há o reconhecimento de que os professores utilizam estratégias preventivas da indisciplina em sala de aula, porém também há quem considere que os professores “não têm à-vontade para fazer isso” (E-CSV24), referindo-se, concretamente, à definição de estratégias preventivas da indisciplina.

Entre as estratégias preventivas relatadas pelos diretores como sendo utilizadas pelos professores em contexto de sala de aula, surgem: a “motivação, incentivo, apoio (...) sair da rotina” (E-CCL4); a “gestão dos grupos e das lideranças” (E-CF7); o “diálogo com os alunos para ver o que falhou” (E-CSC18); os “conselhos de turma, dentro da turma” (E-CSC18); a “elaboração de tabelas de registo de comportamento” (E-CSC18); as “reuniões com os pais” (E-CSC18); os “castigos” (E-CSC21); o ficar “sem recreio” (E-CSC21); o “recado na caderneta” (E-CSC21); o “premiar os bons comportamentos com a atribuição da bola verde ou da bola amarela” (E-CSC21); o falar do comportamento no final do dia; a “organização da sala” (E-CSC21) e a atribuição ao aluno indisciplinado de “tarefas de mais responsabilidade para ele se sentir mais valorizado” (E-CSC21).

As estratégias de gestão da disciplina em sala de aula incidem na motivação dos alunos, na utilização de instrumentos de registo do comportamento, na aplicação de punições, na organização do espaço de sala de aula e na comunicação à família.

#### **3.2.3.2- Sobre o grau de implicação do diretor na resolução de problemas**

Na tentativa de compreender o grau de implicação dos diretores na resolução das situações de indisciplina foi-lhes solicitado que referissem as situações que lhes são impreterivelmente comunicadas, tendo-se obtido as seguintes respostas: “qualquer problemzinho na sala” (E-CSC18); “todos os casos de indisciplina (...) independentemente do nível de gravidade” (E-CSC18); a “agressão física ou então a falta de respeito, a utilização de linguagem menos própria com o adulto, com o pessoal

docente ou não docente” (E-CF7); as situações de “alunos que têm uma atitude de menos aplicação, desleixo” (E-CF7) em sala de aula; as “agressões verbais ou físicas mesmo propositadas, que são mesmo com intenção de fazer mal” (E-CSV24) e as ocorrências com “consequências mais graves ou que se repetem” (E- CSC21).

Os diretores implicam-se na resolução ou apoio às situações de indisciplina através do aconselhamento dos professores e do diálogo com os alunos e com os encarregados de educação. Há quem refira que prefere não ir à sala de aula sob a convicção de que “a autoridade tem de ser sempre o professor titular de turma” (E-CSC18), reservando a sua intervenção, enquanto superior hierárquico, “para casos graves” (E-CSC18). No entanto, há quem refira que é chamado a intervir “quase diariamente” (E- CSC21).

O testemunho dos diretores dá-nos conta que o diretor é tido como um elemento preponderante no apoio às situações de indisciplina, quer através do aconselhamento ao docente, quer no apoio aquando das ocorrências ou como mediador, sobretudo quando as ocorrências se consideram mais graves e exigem a comunicação às famílias.

### **3.2.3.3 – Sobre o Regulamento Interno**

Todos os diretores afirmam que o Regulamento Interno da Escola contempla regras com vista à otimização do ambiente disciplinar.

Há diretores que afirmam que o Regulamento Interno contempla uma clara correspondência entre regras e respetivas consequências, havendo quem admita que “uma correspondência linear, este comportamento, aquela sanção, não existe” (E-CSC21), todavia é reconhecido que esta correspondência linear “seria uma mais valia” (E-CSV24).

O Regulamento Interno é efetivamente o documento que consubstancia o que se considera disciplina ou indisciplina na escola, porém é necessário fazer com que este documento seja verdadeiramente orientador, dando-lhe vida, tornando-o concreto e operacionalizável.

### **3.2.3.4- Sobre o procedimento disciplinar**

Quando as escolas se deparam com situações de indisciplina graves, recorrentes ou continuadas os procedimentos são ligeiramente diversificados. Há quem refira que é prestada "informação por escrito ao Encarregado de Educação” (E-CCL4), feita

repreensão ao aluno e depois criada “uma equipa para a instauração do processo disciplinar” (E-CCL4).

Por outro lado, há quem mencione que “quando as situações começam a ser constantes, independentemente (...) do Encarregado de Educação ter tomado conhecimento, independentemente da intervenção que ele fez ou não fez ter produzido efeitos ou não” (E-CF7), segue-se a “aplicação de medidas disciplinares” (E-CF7), sendo que, “quando as situações começam a sair um pouco do controlo do que é a família e a escola” (E-CF7), é feita participação à Comissão de Proteção de Crianças e Jovens.

Também há quem considere que “a primeira coisa é sempre com o professor titular de turma (...) que faz a redação da ocorrência” (E-CSC18), depois numa “segunda fase: chama os encarregados de educação” (E-CSC18) e apenas se não conseguirem chegar a acordo com os encarregados de educação é dada a vez ao diretor de convocá-los. No entanto, “quando é muito, muito grave” partem para “uma situação de colaboração entre instituições” (E-CSC18).

Ainda há quem mencione que qualquer situação grave deve “ser reportada imediatamente ao diretor da escola, por escrito, é o relato de ocorrência” (E- CSC21). Segue-se uma reunião com a pessoa que reportou o acontecimento e daí, consoante a gravidade, os pais, incluindo o Encarregado de Educação, são chamados para uma reunião onde estarão presentes o professor envolvido e o diretor, sendo os pais confrontados com a situação no sentido de se “encontrar uma resposta”, admitindo-se que quando o caso é “mais grave e for continuado (...) tem que ir ao Conselho Escolar e então aí o Conselho Escolar pode fazer uso das sanções previstas no Regulamento Interno (E- CSC21), sendo que “normalmente os pais pronunciam-se sobre a medida a aplicar”, salvo se a medida for de suspensão, “aí os pais não têm direito a pronunciar-se, já não se pronunciam porque já passou por várias etapas” (E- CSC21).

Há quem descreva o processo de uma forma mais concisa: “participações disciplinares e depois reunir em Conselho Escolar, reunir o Conselho Disciplinar, informar o Encarregado de Educação e aplicar sanções” (E-CSV24).

De um modo geral, de um modo mais ou menos “sinuoso”, as escolas seguem o procedimento disciplinar consubstanciado no Estatuto do Aluno e Ética Disciplinar da Região Autónoma da Madeira.

### **3.2.3.5- Sobre os mecanismos/instrumentos de gestão disciplinar**

Quando se procura saber que mecanismos a escola operacionaliza com vista à otimização do ambiente disciplinar surgem procedimentos como: dinamização de projetos especificamente incisivos ao nível dos comportamentos e da disciplina (“escola segura”, “anti-briga”, “comportamentos”, “educação para os valores”, “tolerância zero à indisciplina”); criação de projetos educativos com lemas que têm inerentes valores promotores do bom ambiente disciplinar; dinamização de sessões de esclarecimento/sensibilização junto dos pais promovidas pelo corpo docente, por psicólogos ou outros oradores; promoção de projetos de parceria com a Comissão de Proteção de Crianças e Jovens e com a Segurança Social que se enquadram na aquisição de certas competências e na gestão de conflitos; responsabilização das crianças, dos professores e dos funcionários; “transmissão de valores” (E-CSC18) na base do “respeito pelo outro” (E-CSC18); a valorização do trabalho de equipa e/ou definição de estratégias em conjunto; dinamização da “carta da convivialidade escolar” (E-CSV24) a par da promoção de “momentos para trazer os pais à escola” (E-CSV24).

No que respeita aos mecanismos despoletados pelas escolas com vista a uma melhor gestão disciplinar verifica-se que há uma tendência para criar projetos subsidiários da disciplina nas escolas, no sentido de promover competências sociais básicas como a tolerância e o respeito pelo outro.

### **3.2.4- Supervisor Pedagógico Disciplinar**

Na abordagem à possibilidade de existir nas escolas um professor supervisor pedagógico dinamizador de conhecimento e práticas metodológicas para a excelência na gestão disciplinar, surgem opiniões favoráveis e opiniões menos favoráveis.

Há quem reconheça que os professores precisam de alguém com formação e competência que lhes forneça estratégias de modo a que os professores não se sintam tão perdidos (E-CSV24); há quem afirme que “de facto seria o supervisor ideal (...) seria uma mais-valia para a escola, sem dúvida nenhuma (...) desde que ele fosse de facto, primeiro, um colega respeitado por todos” (E-CSC18).

Há quem considere que o mesmo só se justifica numa escola grande, admitindo, porém, que “um professor com essa formação específica, com essa apetência, com essas funções, seria um elemento que poderia ajudar muito a função do diretor da escola” (E-CSC21), na medida em que considera que “é o diretor da escola que neste momento tem essas funções” (E-CSC21) e que até seria uma ajuda para os docentes “desde que

trabalhassem em equipa e acompanhamento, trabalho colaborativo” (E-CSC21), salvaguardando um aspeto: “nunca para os colegas delegarem a responsabilidade toda nesse colega” (E-CSC21), seria apenas um “coadjuvante” (E-CSC21).

Há quem veja estas funções de uma forma mais expansiva, considerando a possibilidade de um grupo, uma equipa, com estas funções, integrando “pessoas representantes de outras entidades” (E-CF7).

Contrariamente, há quem considere que este elemento não é favorável à diminuição da ocorrência de situações de indisciplina na escola, justificando que “os professores são muito bons ouvintes, são muito bons na resolução dos problemas, são muito bons na criação de estratégias quer de prevenção, quer de intervenção” (E-CCL4), porém revela alguma dissonância no seu discurso ao reconhecer que “o supervisor pedagógico seria mais um elemento para trabalhar connosco e (...) que com duas cabeças a pensar é sempre melhor do que uma” (E-CCL4).

De um modo geral, os diretores reconhecem que um supervisor pedagógico disciplinar seria uma vantagem para o bom funcionamento dos estabelecimentos.

#### **3.2.4.1- Sobre as características do supervisor pedagógico disciplinar**

Acerca das características imprescindíveis para a caracterização do perfil de supervisor capaz de operar numa vertente de facilitação e orientação dos professores para a criação de condições pedagógicas promotoras da disciplina, os diretores priorizam as seguintes características: “uma pessoa correta, assertiva” (E-CCL4); capaz de “saber ser neutro, imparcial” (E-CCL4); “que consiga trabalhar com quem gosta e com quem não gosta, mas que também seja aceite pelos outros” (E-CSC18); “uma pessoa que tenha sentido de imparcialidade” (E-CSC18); “extremamente sociável” (E-CSC18); “uma pessoa bem formada” (E-CSC18); “com formação específica” (E-CSC18); “que seja respeitado” (E-CSC18); “que a maioria das pessoas ache que o colega é competente e que é uma mais-valia para a escola” (E-CSC18); a quem seja “reconhecido o mérito” (E-CSC18); que assuma “uma postura dialogante, de apoio, colaborativo” (E-CSC18); “que consiga liderar e mediar as situações com eles todos” (E-CSC18); “uma pessoa empenhada, uma pessoa facilitadora, inovadora e com vontade de ajudar” (E-CSC21); “uma pessoa que saiba ouvir” (E-CSC21); disponível para “estudar bem o funcionamento da escola” (E-CSC21); capaz de “manter boas relações com os colegas” (E-CSC21); capaz de “facilitar as parcerias” (E-CSC21) com outras entidades, com o exterior; alguém “recetivo” (E-CSV24); “comunicativo” (E-CSV24);

“dialogante” (E-CSV24); um “parceiro compincha, camarada” (E-CSV24); alguém capaz de “sentir a nossa angústia” (E-CSV24).

As características apontadas como sendo necessárias ao supervisor pedagógico vão desde a sua experiência, formação específica e competência, passando pela sua imparcialidade, empatia, abertura, assertividade, receptividade, compreensão e dedicação.

#### **3.2.4.2- Sobre a atuação do supervisor pedagógico disciplinar**

Na sua atuação, este supervisor pedagógico disciplinar deve “investigar” (E-CF7); procurar o “cruzamento da informação” (E-CF7); “atuar consoante as solicitações” (E-CF7); “reunir com os professores” (E-CF7); “fazer um levantamento das situações” (E-CF7); contribuir para a “formação dos professores” (E-CF7); prestar “aconselhamento” (E-CF7); ser “um meio potenciador de resolução de situações” (E-CF7); “analisar e propor medidas para o docente fazer” (E-CF7); “intervir de uma forma bastante sutil” (E-CF7); “fazer uma gestão de conflitos (...) com os professores” (E-CF7); ser “colaborativo, na relação com os professores e com a direção” (E-CSC18); facilitar/ajudar os colegas a interpretar situações.

O supervisor “pode ajudar os colegas a interpretar comportamentos e a encontrar atitudes adequadas para esses comportamentos” (E-CSC21); dinamizar “projetos para ajudar as crianças a prevenir a indisciplina” (E-CSC21); “observar aulas” (E-CSC21), mas sem “interferir no trabalho dos colegas quando os colegas estão a trabalhar, diretamente, isso aí, nunca” (E-CSC21); seria “alguém que vem orientar, é um pilar de referência, que vem dar assistência mas não vem substituir nem ter a possibilidade de tomar medidas” (E-CSC21).

O supervisor deve fazer um “trabalho colaborativo” (E-CSV24); “tentar, pelo menos, dar ferramentas” (E-CSV24); dotar o professor de “capacidades para ele tentar enfrentar a situação sozinho” (E-CSV24), havendo quem defenda mesmo que nas “situações em que o professor não reconhece a existência desse problema, mas quando a escola tem perfeita consciência que o problema existe (...) o supervisor deve tentar atuar junto desse professor” (E-CSV24).

### **3.3- Entre a análise quantitativa e a análise qualitativa**

Se das entrevistas aos diretores se concluiu que a indisciplina é um comportamento consciente de rutura com regras estabelecidas com efeito perturbador

sobre o desempenho do professor, podendo manifestar-se com níveis de gravidade/intensidade diferentes, as respostas dos professores aos questionários levam o conceito mais além, reconhecendo a indisciplina como o resultado de uma incapacidade.

Enquanto 61 dos professores inquiridos e um diretor afirmam que não há indisciplina na escola onde trabalham, a maioria dos diretores reconhece a sua existência, havendo mesmo quem afirme: “desconfio que haja alguma escola que não a tenha” (E-CF7). Por outro lado, a sua existência evidencia-se quando, de entre os 386 inquiridos, apenas 14 deixam de sinalizar os indicadores de indisciplina mais frequentes na escola onde trabalham (gráfico 8).

Os professores consideram que os indicadores de indisciplina mais graves residem nas agressões físicas e verbais aos professores, indicadores corroborados também pelos diretores.

Os indicadores de indisciplina tidos como mais frequentes nas escolas pelos professores são o gritar, o falar alto, o distrair os outros, o conversar, o recusar ou resistir a cumprir as ordens e o não prestar atenção ao professor. No entanto, os diretores acrescentam a estes as agressões físicas e a utilização de vocabulário impróprio.

Quando verificamos as causas de indisciplina apontadas pelos professores destacam-se o meio familiar conturbado, a ausência de princípios básicos de educação, a divergência entre a família e a escola, a dimensão das turmas e o desinteresse dos alunos, todavia, os diretores reconhecem também as características da relação pedagógica como uma potencial causa de indisciplina nas aulas.

Enquanto os professores tendem a considerar as estratégias preventivas e remediativas igualmente prioritárias, os diretores são mais pragmáticos reconhecendo que a prevenção é prioritária no sentido de evitar a própria intervenção.

Quando questionados sobre que mecanismos as escolas deviam adotar com vista a solucionar os problemas disciplinares os professores incidem na operacionalização do Regulamento Interno e na reorganização dos critérios de cada escola; os diretores, no entanto, sublinham a maior articulação e colaboração entre os docentes e entre os estabelecimentos, a sensibilização às famílias e uma maior desburocratização e real autonomia das escolas.

Os mecanismos postos em prática pelos professores para a gestão disciplinar nas aulas vão, sobremaneira, no sentido da definição de regras, rotinas e consequências à infração das regras, do reforço dos comportamentos adequados e do conhecimento e

respeito pelas diferenças individuais dos alunos, acrescentando os diretores, a utilização de instrumentos de registo do comportamento, a informação sobre o comportamento à família, a reorganização da sala e a aplicação de punições.

É notável que a pessoa a quem os professores mais recorrem para auxiliar numa situação de indisciplina é o diretor, sobretudo para aconselhamento ou encaminhamento das ocorrências, situação também confirmada pelo testemunho dos diretores. A grande maioria dos professores entrevistados confirma a existência de regras no Regulamento Interno com vista à gestão disciplinar, salientando que é pela supervisão e sensibilização do diretor que as mesmas se mantêm vivas, o que também é confirmado pelos diretores.

O mecanismo considerado pelos professores com maior relevância para a gestão da disciplina para além do Regulamento Interno é a reflexão periódica sobre as ocorrências; os diretores, no entanto, referem alguns projetos subsidiários da disciplina por intermédio da promoção de valores básicos como a tolerância e o respeito.

Perante as situações de indisciplina graves, recorrentes ou continuadas, uma parte significativa dos inquiridos indica que a ocorrência é comunicada ao diretor, o qual toma as medidas consideradas adequadas outra parte refere que o aluno é apenas chamado à atenção por ocasião da ocorrência. Já o testemunho dos diretores vai no sentido de um processo mais metódico, de acordo com o procedimento disciplinar previsto no Estatuto do Aluno.

Se por um lado, alguns inquiridos refutaram o contributo favorável de um supervisor pedagógico disciplinar na melhoria da qualidade disciplinar das escolas, justificando que se o problema provém da família é de lá que se deve aguardar pelas alterações, por outro lado, um dos diretores entrevistados fundamenta que “é na escola que temos de atuar nesse momento, em cada momento, é a hora certa para educá-la, para lhe mostrar que aquilo está errado e que tem de fazer de outra maneira, se a criança está connosco, nós temos o dever de ajudá-la, não podemos adiar, nem passar essa responsabilidade toda para a família (...) temos de pedir a colaboração da família, agora passar a responsabilidade toda, também não” (E-CSC21).

Na definição do perfil de supervisor pedagógico bem como na enquadramento da sua atuação, professores e diretores vão na mesma linha de pensamento, apontando um supervisor mediador de conhecimentos no que respeita aos processos de relação pedagógica, disciplina e aprendizagem, com competência para orientar em estratégias pedagógicas alternativas e com capacidade de análise crítica e fundamentada, compreensivo e empático.

No que respeita à atuação do supervisor, de um modo geral, professores e diretores concordam que esta deverá consistir na análise de situações e na orientação dos professores para a implementação de métodos e/ou estratégias promotoras da disciplina.



## CONCLUSÕES

Este estudo traz à consideração a possibilidade de fazer emergir nas escolas um mecanismo de apoio aos professores através da operacionalização das funções de um supervisor pedagógico disciplinar, considerando a sua atuação supervisiva como orientação para o aperfeiçoamento/desenvolvimento de competências pedagógico-disciplinares.

Este estudo permite concluir que a indisciplina é uma dinâmica de atuação desadequada prejudicial ao ensino-aprendizagem, acarretando danos humanos e/ou materiais, resultado do desconhecimento, da dificuldade ou incapacidade para cumprir a regra ou de uma vontade infundamentada de infringir regras instituídas; uma transgressão intencional de princípios de interação social que desonram o respeito pelos outros, com origem em carências afetivas, na ausência de valores, na falta de regras de cidadania, no sentimento de impunidade ou mesmo no desprezo por estas dimensões.

As respostas dos professores e diretores revelam que a indisciplina não é um conceito invariável, pelo contrário, chega a ser complexo e impreciso e a tentativa de o definir pode tornar-se um processo lato e por isso controverso, considerando-a desde a mera apatia dos alunos, às condutas desviantes ou, até às situações mais extremas, de manifestação de violência.

Os indicadores e as causas de indisciplina apontados por professores e diretores levam-nos a verificar que pode não ser coerente indiciar um aluno como indisciplinado, assente na avaliação de uma conduta inadequada, quando esta não é, necessariamente, refletida e propositada. Não raras vezes, o que é considerado indisciplina é um simples reflexo daquilo que o aluno não sabe ou daquilo que aprendeu de modo diferente daquilo que é valorizado pelo contexto onde está a ser avaliado (a escola). A diferença de valores, regras e condutas aceitáveis entre o meio sociofamiliar onde o aluno se desenvolve e a cultura da escola onde estuda podem colocá-lo numa posição dicotómica, desprestigiante, revoltante, invasiva, confusa, errante e infeliz. O desconhecimento não pode ser entendido como uma violação propositada, perversão intencional. Neste sentido, é necessário que os docentes sejam capazes de perceber e ajudar cada aluno a conhecer, compreender e valorizar o “código” de postura social aceitável no meio em que se relacionam.

Os fatores favoráveis à indisciplina na escola são sobremaneira imputados ao conturbado meio familiar, à carência de princípios básicos de educação e à divergência

de valores veiculados pela escola e pela família. Neste caso, estando a origem dos problemas de indisciplina na escola reportados à família, é crucial, no sentido de travar a autodestruição moral das crianças e jovens, que os pais se assumam como bons modelos de conduta, responsabilizando-se e envolvendo-se com maior consistência no processo educativo dos seus filhos. Neste sentido, é tão importante que os alunos sintam as consequências do incumprimento das regras, como também é fundamental que o sistema social penalize a negligência educacional dos pais.

A escola não pode, não deve e nunca conseguirá preencher o lugar da família; os papéis são complementares, mas não se substituem. Esta divergência de valores entre a família e a escola, este choque com um conjunto de hábitos e regras com os quais os alunos não estão familiarizados, esta moral heterónoma que se impõe e a qual têm de interiorizar e respeitar, vem exigir que os professores não se fechem num papel moralizador, mas se revelem sensíveis e capazes de passar ao plano ético da clarificação, da fundamentação e da orientação. Neste sentido, a disciplina escolar não deve ser, por isso, imposta com proibições, mas apresentada com base em critérios, fundamentos éticos, fazendo compreender que o objetivo supremo das normas que sustentam um bom ambiente disciplinar é a felicidade de cada um e de todos.

A indisciplina manifesta-se nas escolas públicas de Primeiro Ciclo da Região Autónoma da Madeira, sobretudo, ao nível de quatro dimensões: ruído e distração (gritar, conversar, distrair os outros), relação aluno-professor (falta de atenção e resistência ou recusa em aceitar orientações), relação aluno-funcionário (recusa ou resistência ao cumprimento de ordens) e relação aluno-aluno (agressão verbal e física).

As estratégias efetivamente postas em prática pelos professores em contexto de sala de aula incidem na prevenção das situações críticas através da implementação de rotinas, regras e consequências, do reforço dos comportamentos adequados e do respeito pela individualidade de cada aluno.

Considerando a gestão institucional da indisciplina é notável que o diretor de escola assume um papel de destaque na promoção do bom ambiente disciplinar através de uma frequente supervisão e sensibilização dos profissionais afetos ao estabelecimento. O Conselho Escolar é tido também como um órgão privilegiado para a reflexão sobre as ocorrências participadas e para a avaliação do cumprimento das regras constantes do Regulamento Interno.

Para a solução dos problemas disciplinares três estratégias são consideradas prioritárias: “(re)definição, clarificação e cumprimento do Regulamento Interno de

forma consequente e sistemática”; “designação de um professor supervisor pedagógico por escola, munido de formação específica, de técnicas/estratégias disciplinares e com plena competência para ouvir, compreender, analisar e orientar os colegas na prevenção e remediação da indisciplina” a par da “divulgação e operacionalização do Estatuto do Aluno e Ética Escolar da Região Autónoma da Madeira”. Aqui se verifica que, embora as causas sejam consideradas numa dimensão externa à escola, as soluções para esta problemática vão no sentido de uma mais eficaz operacionalização do Regulamento Interno, bem como, maior rigor, formação e supervisão adentro da instituição escola.

As soluções priorizadas pelos inquiridos levam-nos a concluir que a supervisão pedagógica disciplinar é reconhecida como um mecanismo de desenvolvimento profissional, capaz de apoiar os professores e a instituição escola na requalificação da prática pedagógica e na superação dos problemas disciplinares.

Conscientes de que não basta que o professor seja reflexivo, de si para si, porque a mera intrarreflexão, não raras vezes, fica parálitica pela tendência em subverter a realidade por comodismo e autoconsolo, refugiando-se, viciosamente, na justificação e reforço de práticas pouco abonatórias da qualidade pedagógica, o cerne deste estudo assenta na proposta de um supervisor pedagógico disciplinar que vem assessorar o professor na requalificação pedagógica da sua prática. Esta supervisão deve ser uma atividade objetiva, construtiva e consequente de consciencialização, responsabilização, cooperação e coordenação, visando a melhor eficiência pedagógica do supervisionado e a contínua melhoria e qualificação do ensino-aprendizagem. Conforme refere Nérici (1981, p. 51) a supervisão deve assumir três “funções básicas”: “preventiva, construtiva e criativa”. A supervisão não se pode reduzir a uma avaliação e orientação meramente técnica, pressupõe, antes de mais, uma atitude criativa de transformação de ambientes propícios à aprendizagem, favorecendo um clima físico, social e psicologicamente saudável.

As respostas dos professores e os testemunhos dos diretores levam-nos a deduzir que os professores têm necessidade de orientação, de capital humano especializado com capacidade de os ouvir e discutir construtivamente atitudes, métodos e estratégias no domínio da gestão pedagógica e disciplinar, reconhecendo para este efeito a supervisão pedagógica como um mecanismo próximo, prático e eficiente de apoio aos docentes e à escola. Segundo o testemunho de alguns diretores: “precisamos nas escolas de pessoas com formação específica na supervisão pedagógica mas que tenham atitudes proativas, colaborativas e refletidas” (E-CSC18); “a educação é um espaço aberto e todas as

colaborações são importantes e sentimos essa falta do supervisor pedagógico (...) na vertente de apoio” (E-CSC18); “precisamos, sim, de alguém que estivesse na escola, que se envolvesse com a escola e que ajudasse os professores a trabalhar sem aquele fardo que é a indisciplina dos alunos que dificulta a aprendizagem, que dificulta o trabalho dos professores, que angustia os professores” (E-CSC21).

Na opinião de um dos entrevistados o supervisor pedagógico disciplinar é uma vantagem desde que se assuma como um profissional disponível para os professores, que os ajude a interpretar, a agir, “que ajude na prática, no dia a dia, nas angústias, nas decisões (...) que reforce” (E-CSC21), ajuizando que “esses tais de gabinete que ditam leis de fora para dentro nós já temos, não é preciso mais” (E-CSC21).

Este estudo permite concluir que o acompanhamento e orientação colaborativa dos professores por um supervisor pedagógico, dinamizador de prática e de conhecimento metodológicos para a excelência na gestão disciplinar, é tido como favorável à diminuição da ocorrência de situações de indisciplina nas escolas, se o mesmo for competente, inteirado dos processos de relação pedagógica, disciplina e aprendizagem, crítico, orientador, facilitador do conhecimento, compreensivo, cooperante, dialogante e experiente.

Embora haja quem confunda o papel do supervisor com o papel do diretor e por isso o desvalorize por excesso de potencial humano para fazer o mesmo, Nérici (1981) distingue claramente o papel destes dois agentes: “a direção deve visar à boa administração e ao bom funcionamento da escola e a supervisão à boa qualidade do ensino” (p. 53), sublinhando ainda que “o diretor é líder geral da escola e deve fazer com que o corpo docente aceite a atuação da supervisão” (p. 53).

Desta forma se conclui que a “subdimensão” disciplinar da Supervisão Pedagógica pode trazer melhorias à situação disciplinar atual das escolas.

A análise dos resultados permite inferir que a prestação deste supervisor é valorizada, sobretudo, na análise e discussão de situações críticas e na estimulação e orientação dos professores na redefinição e implementação de estratégias promotoras da disciplina. Neste contexto, também é importante salvaguardar que, embora os resultados deste estudo não permitam afirmar que a observação de aulas pelo supervisor seja uma atuação consensual, é imperioso sublinhar a importância desta observação direta das aulas, da prática pedagógica, no sentido em que “não é suficiente perguntar aos professores o que fazem, porque entre as acções e as palavras há por vezes grandes divergências” (Schön, 1995, p. 90). Salvaguardando, porém, que este procedimento de

observação “não é uma estratégia de avaliação do professor, mas sim de regulação colaborativa de práticas” (Vieira & Moreira, 2011, p. 31).

É certo que não existirão receitas universais, mas a reflexão e a partilha facilitadas por um elemento supervisor ajudarão cada professor a ver para além das suas limitações. O supervisor vem apoiar o professor, conduzindo-o à reflexão crítica sobre os seus procedimentos, problematizando as situações rotineiras, subsidiando o autoconhecimento, sugerindo alternativas em situações problemáticas e contribuindo para o esclarecimento e sugestão conceptual, teórica e técnica. Neste contexto, é crucial que se prefigure a supervisão como um serviço de “maximização das capacidades do professor como pessoa e como profissional” (Alarcão & Tavares, 2003, p. 71).

Embora se verifique um certo reconhecimento vantajoso da atuação de um professor supervisor ao nível da relação pedagógico-disciplinar é também evidente um certo retraimento e resistência a esta atuação. Não podemos ignorar que a supervisão traz consigo o ímpeto da mudança e como qualquer processo de mudança faz emergir desconfiças, medos e conflitos. “Os supervisores invariavelmente são encarregados de alguns aspectos da mudança” (Sergiovanni & Starrat, 1978, p. 77) e por esta razão defrontar-se-ão com conflitos e resistências a esta, para além de terem de lidar com a sua própria insegurança/incerteza.

O supervisor terá de se assumir como um líder, terá de ser capaz de “agir sob circunstâncias complexas e incertas” (Bento, 2008, p. 43). Não havendo problemas insolúveis, o supervisor pedagógico, assim como um líder eficaz, deve fazer “com que as pessoas sintam que mesmo os problemas mais difíceis podem ser resolvidos produtivamente” (Bento, 2008 p. 46). Este supervisor deve ser entendido como esperança, como alento, como visão elevada. Vejamo-lo como um liame da coesão pedagógica, como um capelão da dignidade profissional, porque vem fazer convergir atuações e evitar e/ou ajudar a superar os sentimentos de desmotivação e impotência sentidos pelos profissionais do ensino, resultantes deste fenómeno corrosivo que é a indisciplina.

Como qualquer investigação também este estudo tem como objetivo de fundo “estabelecer uma correspondência entre o nível empírico e o teórico” (Bardin, 2004, p. 65). Neste sentido, podemos inferir que os resultados da investigação corroboram a “hipótese h1: o acompanhamento e orientação colaborativa dos professores por um supervisor pedagógico, dinamizador de prática e de conhecimento metodológicos para a

excelência na gestão disciplinar, é tido como favorável à diminuição da ocorrência de situações de indisciplina nas escolas”.

Para finalizar, resultado do próprio testemunho dos entrevistados, fica uma sugestão inerente à problemática disciplinar:

a) “formação de uma equipa entre as escolas, uma rede com os diferentes supervisores pedagógicos disciplinares de cada escola (...) poderia haver uma partilha de experiências que poderia ser uma mais valia para as escolas, e para a resolução de problemas de indisciplina ou se calhar mesmo de prevenção de problemas” (E-CSC21).

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aires, L. (2010) *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, Lda.
- Alarcão, I. & Canha, B. (2013). *Supervisão e Colaboração: Uma relação para o desenvolvimento*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. & Roldão, M. C. (2008). *Supervisão: Um contexto de desenvolvimento profissional dos professores*. Edições Pedagogo.
- Alarcão, I. & Tavares J. (2003). *Supervisão da Prática Pedagógica: Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Alarcão, I. (2000). *Escola Reflexiva e Supervisão: Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (2001). *Escola Reflexiva e Supervisão: Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem*. Porto: Porto Editora.
- Amado, J. & Freire, I. (2009). *A(s) Indisciplina(s) na Escola: Compreender para Prevenir*. Coimbra: Edições Almedina, SA.
- Amado, J. (1991). A indisciplina na escola. *O Professor*, n.º 13 (3.ª série), Janeiro, pp. 34-53.
- Arends, R. I. (1995). *Aprender a Ensinar*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Balancho, M. J. S., & Coelho, F. M. (1994). *Motivar os alunos – criatividade na relação pedagógica: conceitos e práticas*. Lisboa: Texto Editora.
- Bardin, L. (2004). *Análise de Conteúdo* (3.ª ed.). Lisboa: Edições 70.

- Barros, N. (2010). *Violência nas escolas: bullying*. Lisboa: Bertrand Editora.
- Bento, A. M. V. (2006). Indisciplina na sala de aula: algumas ideias para análise da situação e erradicação do problema. *Revista do Professor*, 22, pp. 44-46.
- Bento, A. V. (2008) Desafios à Liderança em Contextos de Mudança. In A. Mendonça & A. V. Bento (Eds.). *Educação em Tempo de Mudança* (pp. 31-54). Funchal: Centro de Investigação em Educação - UMa.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Burns, J. (1985). Discipline: Why does it continue to be a problem? Solution is in Changing School Culture. *NASSP Bulletin*, 69 (479), 1-5.
- Caldeira, S. N. & Veiga, F. H. (2011). *Intervir em situações de indisciplina, violência e conflito*. Lisboa: Editora Fim de Século.
- Carita, A. & Fernandes, G. (2002). *Indisciplina na Sala de Aula*. Lisboa: Editorial Presença.
- Casamayor, G. (Coord) (1998). *Cómo dar respuesta a los conflictos*. Barcelona: Graó.
- Cervo, A. L. & Bervian, P. A. (1996). *Metodologia Científica*. São Paulo: MAKRON Books.
- César, M. (2010). Prefácio. In N. Barros (Ed.). *Bullying: Violência nas Escolas* (pp. 9-13). Lisboa: Bertrand Editora.
- Cormary, H. et al. (1980). *Dicionário de Pedagogia*. Verbo: Lisboa/São Paulo.
- Cosme, A. & Trindade, R. (2007). *Escola a Tempo Inteiro. Escola para que te quero?* Profedições: Porto.

- Dalfovo, M. S., Lana, R. A. & Silveira, A. (2008). Métodos quantitativos e qualitativos: um resgate teórico. *Revista Interdisciplinar Científica Aplicada, Blumenau*, 4 (Sem II), 1-13.
- Domingues, I. (2001). *Controlo Disciplinar na Escola*. Lisboa: Texto Editora.
- Dottrens, R. (1976). *A crise da educação e seus remédios*. Brasil: Zahar Editores.
- Dupont, P. (1987). *Prática da Aula: domínio relacional*. Coimbra: Coimbra Editora.
- Durkheim É. (1984). *Sociologia, Educação e Moral*. Porto: Rés Editora.
- Espírito-Santo, J. (1994). *Relação entre representações e comportamentos de indisciplina em alunos do 7.º e 9.º anos de escolaridade*. Dissertação de mestrado, Faculdade de Psicologia e de Ciências de Educação da Universidade de Lisboa, Lisboa, Portugal.
- Estrela, M. T. (1992). *Relação pedagógica, Disciplina e Indisciplina na Aula* (3.ª ed.). Porto: Porto Editora.
- Estrela, M. T. (2002). *Relação Pedagógica, Disciplina e Indisciplina na Aula*. Porto: Porto Editora.
- Estrela, A. & Nóvoa, A. (1993). *Avaliações em Educação: Novas Perspectivas*. Porto: Porto Editora.
- Fortuna, T. (2002). Indisciplina escolar: da compreensão à intervenção. In N. L. Xavier (Org.). *Disciplina na escola: enfrentamentos e reflexões* (pp. 87-104). Porto Alegre: Mediação.
- Frota, A. P. (2007). Culturas de colaboração docente e assessoria interna nas escolas públicas. In A. Costa, A. Neto-Mendes & A. Ventura (Orgs.). *A assessoria na educação em debate – IV Simpósio sobre organização e gestão escolar* (pp. 141-151) Universidade de Aveiro: Comissão Editorial.

- Garcia, J. A. (2011, julho). Um estudo sobre o conceito de intervenção disciplinar. *Anais do XVI Seminário Internacional de Educação (SIEduca)*, Cachoeira do Sul, Brasil, 16.
- Gaspar, J. (2011). Mediação em Educação: da teoria à prática. In S. N. Caldeira & F. H. Veiga (Eds.). *Intervir em situações de indisciplina, violência e conflito* (pp. 199-221). Lisboa: Editora Fim de Século.
- Ghiglione R. & Matalon, B. (1993). *O Inquérito – Teoria e Prática*. Oeiras: Celta Editora.
- Gomes, O. (2009, março 17). *A escola supervisiva*. Retirado a 24 de abril, 2009, de <http://www.educare.pt>.
- Gonçalves, J. (2009, abril). Desenvolvimento profissional e carreira docente – Fases da carreira, currículo e supervisão. *Revista Sísifo*, 8, pp. 23-35.
- Gonçalves, O. F. (1990). *Terapia Comportamental: modelos teóricos e manuais terapêuticos*. Porto: Edições Jornal de Psicologia.
- Good, T. C. & Brophy, J. E. (1973). *Looking in Classroom*. London: Harper and Row.
- Gordon, T. (1990). *Teacher effectiveness training*. New York: David McKay.
- Gotzens, C. (1986). *La Disciplina en la Escuela*. Madrid: Ediciones Pirâmide.
- Gotzens, C. (1997). *La disciplina escolar*. Barcelona: Horsori.
- Jares, X. R. (2002). *Educação e conflito: Guia de educação para a convivência*. Porto: ASA.
- Jesus S. N. (1999). *Como Prevenir e resolver o stress dos professores e a indisciplina dos alunos?* Porto: Asa Editores.

- Marques, R. (2001). *Saber Educar: Guia do Professor*. Lisboa: Editorial Presença.
- Mendonça, A. (2012). A escola em tempo de crise: desafios da profissão docente. In A. V. Bento (Org.). *A escola em tempo de crise: oportunidades e constrangimentos* (pp. 19-29). Funchal: Centro de Investigação em Educação – UMa.
- Monteiro, D. (1987). Disciplina: pedagogia. In *Enciclopédia Luso Brasileira da Cultura* (Vol. 6) Lisboa: Verbo.
- Morgado, J. (2001). *A Relação Pedagógica*. Lisboa: Editorial Presença.
- Nérici, I. G. (1981). *Introdução à Supervisão Escolar*. São Paulo: Editora Atlas, S. A.
- Neves, E. & Graça, M. (1987). *Princípios Básicos da Prática Pedagógico-Didáctica*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira, M. L. R. (2000). O papel do gestor pedagógico intermédio na supervisão escolar. In I. Alarcão (Ed.), *Escola Reflexiva e Supervisão: Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem* (pp. 43-54). Lisboa: Editora Fim de Século.
- Oliveira-Formosinho, J. (2002b). *A Supervisão na Formação de Professores II: Da Organização à Pessoa*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2002a). *A Supervisão na Formação de Professores I: Da Sala à Escola*. Porto: Porto Editora.
- Olweus, D. (1998). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Madrid: Morata.
- Ponte, J. P. P., (2011). *Os desafios do Processo de Bolonha para a formação inicial de professores*. Retirado a 18 de março, 2013, de <http://hdl.handle.net/10451/3166>.
- Postic, M. (2008). *A Relação Pedagógica*. Lisboa: Padrões Culturais Editora.

- Richardson, R. J. (1989) *Pesquisa social: métodos e técnicas*. São Paulo: Atlas.
- Sá-Chaves, I. (2000). *Formação, Conhecimento e Supervisão: contributos nas áreas da formação de professores e de outros profissionais*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Sánchez, A. V. (1988). La formación del profesor en la encrucijada. In A. Villa (Coord.), *Perspectivas y problemas de la función docente* (pp. 24-38). Madrid: Ediciones Narcea.
- Santo, J. A. R. E. (2011). A prevenção da indisciplina numa perspectiva de auto-regulação. In S. N. Caldeira & F. H. Veiga (Eds.). *Intervir em situações de indisciplina, violência e conflito* (pp. 145-174). Lisboa: Editora Fim de Século.
- Santos, B. M. (1994). *A Disciplina e Indisciplina na sala de aula na perspectiva dos professores de uma escola secundária*. Trabalho Final de Curso (documento policopiado), Universidade de Lisboa - Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Lisboa, Portugal.
- Santos, B. M. (1999). *A Gestão da Sala de Aula para Prevenção da Indisciplina - Contributo da Formação Inicial*. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação, Universidade de Lisboa - Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Lisboa, Portugal.
- Schön, D. (1995). Formar Professores como Profissionais Reflexivos. In A. Nóvoa (Coord.). *Os professores e a sua formação* (pp. 77-91). Lisboa: D. Quixote.
- Sergiovanni, T. J. & Starratt, R. J. (1978). *Novos Padrões de Supervisão Escolar*. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária.
- Silva, C., Nossa, P. & Silvério, A. (2000). *Incidentes Críticos na Sala de Aula: Análise Comportamental Aplicada (ACA)*. Coimbra: Quarteto Editora.

- Sousa, A. B. (2009). *Investigação em Educação*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Sousa, J. M. (2000). O professor como pessoa: implicações para uma prática pedagógica. *Correio da Educação*, 52, pp. 1-2.
- Sousa, J. M. (2011, julho). Trabalho docente: Contextos e práticas. Professor de outrora, professor de agora. *Actas do XI Congresso da SPCE: Investigar, Inovar e desenvolver: Desafios das Ciências da Educação*. Guarda, Portugal, 11.
- Sprinthall, N. A. & Sprinthall, R. C. (1990). *Psicologia Educacional*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Teixeira, M. (1995). *O professor e a Escola*. Amadora: Editora MCGRAW-HILL.
- Tuckman, B. W. (2012). *Manual de Investigação em Educação: metodologia para conceber e realizar o processo de investigação científica*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Uría, M. E. (1998). *Estrategias didáctico-organizativas para mejorar los centros educativos*. Madrid: Narcea.
- Veenman, S. (1984). Perceived Problems of beginning teachers. *Review of Educational Research Summer*, 2, p.153.
- Veiga, F. (1995). Escala de disrupção escolar inferida pelos professores. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XXIX, 1, pp. 99-115.
- Veiga, F. H. (2007). *Indisciplina e Violência na escola: Práticas Comunicacionais para professores e pais*. Coimbra: Edições Almedina.
- Vieira, F., Moreira, M. A., Barbosa, I., Paiva, M., & Fernandes, I. S. (2010). *No Caleidoscópio da Supervisão: Imagens da Formação e da Pedagogia*. Mangualde: Edições Pedagogo.

Vieira, F. & Moreira, M. A. (2011). *Supervisão e Avaliação do Desempenho Docente: Para uma Abordagem de Orientação Transformadora*. Lisboa: Ministério da Educação – CCAP.

# Apêndices



**Apêndice I**  
Inquérito por questionário



A2- Na sua opinião, existe indisciplina na escola onde trabalha?

a) Sim.

b) Não.

A3- De entre os indicadores de indisciplina escolar abaixo designados, assinale com um X:

- na coluna A, os que considera mais graves;

- na coluna B, os mais frequentes, tendo por referência a escola onde trabalha.

Categorias:	Indicadores	A	B
Ruído e distração	a) Gritar/ falar alto;		
	b) Conversar;		
	c) Rir;		
	d) Fazer barulho ou produzir sons impróprios;		
	e) Trocar mensagens;		
	f) Brincar;		
	g) Participar desordenadamente (sem respeitar a vez);		
	h) Atirar objetos;		
	i) Distrair os outros;		
Deslocação e movimentação	j) Entrar na sala de forma desorganizada;		
	k) Vaguear pela sala/ levantar-se sem autorização;		
Incumprimento de tarefas	l) Desviar os assuntos e/ou forçar um diálogo para evitar o trabalho;		
	m) Não trabalhar na devida altura;		
	n) Entretê-lo com tarefas de nula pertinência para o contexto de aula;		
Organização pessoal	o) Apresentar trabalho com má qualidade;		
	p) Não ser pontual;		
Convenções sociais	q) Não trazer material necessário as atividades;		
	r) Expressar-se de forma não convencional e/ou utilizar vocabulário impróprio;		
	s) Fazer gestos ofensivos;		
	t) Imitar os outros;		
	u) Apresentar vestuário ousado (atrevido), provocar;		
	v) Roubar (apropriar-se com violência);		
	w) Furtar (apropriar-se sem violência);		
	x) Contar mentiras e/ou promover boatos falsos;		
Relação aluno-professor	y) Provocar/desafiar o professor;		
	z) Resistir/recusar-se a aceitar orientações, conselhos, regras, ordens do professor;		
	aa) Brincar com o que o professor diz;		
	bb) Não ser delicado no trato com o professor;		
	cc) Não prestar atenção ao que o professor diz;		
	dd) Agredir fisicamente o professor;		
	ee) Agredir verbalmente o professor;		
	ff) Ameaçar o professor;		
	gg) Destruir material/ danificar a propriedade do professor;		
Relação aluno-aluno	hh) Mexer no material dos outros sem autorização;		
	ii) Agredir fisicamente os colegas (bater, pontapear, empurrar, rasteirar, cuspir);		
	ij) Agredir verbalmente os colegas;		
	kk) Destruir material/ danificar a propriedade dos colegas;		
	ll) Ameaçar os colegas;		
	mm) Atribuir alcunhas aos colegas;		
Relação aluno-funcionário	nn) Excluir um colega de grupo e/ou instigar o seu isolamento social;		
	oo) Ofender e/ou insultar verbalmente o funcionário;		
	pp) Provocar/desafiar o funcionário;		
	qq) Agredir fisicamente o funcionário;		
	rr) Recusar ou resistir ao cumprimento das ordens;		
	ss) Destruir material/ danificar a propriedade do funcionário.		

A4- Na sua opinião, a solução para os problemas de indisciplina passa por uma maior aposta nas estratégias de prevenção ou remediação?

a) De prevenção;

b) De remediação;

c) Ambas;

d) Outra.  Qual? \_\_\_\_\_

**A5- Ordene, do mais vantajoso (1) para o menos vantajoso (8), os mecanismos/procedimentos que facilitariam a atividade docente na manutenção e elevação do nível de qualidade disciplinar.**

a) Designação de um professor supervisor pedagógico por escola, munido de formação específica, de técnicas/estratégias disciplinares e com plena competência para ouvir, compreender, analisar e orientar os colegas na prevenção e remediação da indisciplina;	
b) Dinamização de mais e/ou melhor formação (contínua) em matéria disciplinar;	
c) Melhor planificação, organização e gestão da sala e da aula;	
d) Promoção de uma relação pedagógica interativa e autónoma;	
e) Reorganização e uniformização de critérios internos de cada escola;	
f) Criação de equipas de mediação de conflitos;	
g) (Re)Definição, clarificação e cumprimento do Regulamento Interno de forma consequente e sistemática;	
h) Divalgação e operacionalização do Estatuto do Aluno e Ética Escolar da Região Autónoma da Madeira.	

**A6- Na sua opinião, quais as causas mais frequentes da indisciplina?**

Alunos	a) Problemas psicológicos (deficiência mental, distúrbios globais do desenvolvimento: distúrbio autístico e distúrbio de Asperger, distúrbios disruptivos do comportamento e de déficit de atenção: hiperatividade/impulsividade, déficit de atenção, distúrbio de desafio/oposição, distúrbio de conduta, distúrbios psicóticos: esquizofrenia, distúrbios da personalidade: distúrbio antisocial, distúrbio Estado-Límite/"borderline");	
	b) Insucesso dos alunos;	
	c) Baixa autoestima;	
	d) Desinteresse dos alunos pelos conteúdos;	
	e) Inexistência de pré-requisitos que permitam entender a matéria;	
	f) Falta de perspetivas quanto ao futuro;	
	g) Desconhecimento de formas pacíficas de resolução de conflitos;	
	h) Necessidade de ter a atenção do professor;	
	i) Incapacidade assumida;	
	j) Desejo de vingança;	
Professor/ Relação Pedagógica	k) Organização da sala de aula (aspectos físicos; disposição de materiais e equipamentos);	
	l) Gestão da sala de aula (estratégias e métodos, tempo, relação, deslocações, atividades);	
	m) Utilização de estratégias de aula pouco adequadas ao grupo turma/alunos;	
	n) Expectativas transmitidas pelo professor;	
	o) Modo/estilo de comunicação do professor;	
	p) Desmotivação/indiferença do professor;	
	q) Relação pedagógica predominantemente permissiva (falta de autoridade);	
	r) Relação pedagógica impositiva (autoritarismo e inflexibilidade);	
	s) Inconsistência no cumprimento das regras;	
	t) Inoperacionalidade na aplicação das consequências à infração das regras;	
Dinâmica institucional/ Escolar	u) Tratamento desigual dos alunos;	
	v) Promoção de atividades extremamente competitivas entre os alunos;	
	w) Escassez de diálogo e coesão entre professores;	
	x) Falta de uniformidade nos critérios de atuação entre os professores da mesma turma/escola;	
	y) Composição das turmas;	
	z) Dimensão das turmas;	
	aa) Falta de empenho, motivação e consenso sobre formas de atuação no estabelecimento;	
	bb) Tolerância e naturalidade na resposta a situações de violência e mau trato entre alunos;	
	cc) Cartécia de normas de comportamento explícitas e adequadas;	
	dd) Ausência de mensagens de sensibilização e apelo à pacificidade nos espaços escolares;	
Sistema Educativo	ee) Características de liderança do diretor;	
	ff) Permissividade da direção;	
Família	gg) Desadequação do currículo à atualidade vivida pelos alunos;	
	hh) Obrigatoriedade dos alunos frequentarem a escola;	
	ii) Meio familiar conturbado;	
Sociedade	jj) Descontrolado acesso dos alunos aos meios de comunicação/informação;	
	kk) Discrepância entre os valores sociais veiculados pela escola e os veiculados pela família;	
	ll) Carência de princípios básicos de educação;	
Média	mm) Isolamento e rejeição social;	
	nn) Necessidade de pertença, reconhecimento e integração num grupo;	
	oo) Influência dos meios de comunicação social;	
	pp) Outra(s):	

**A7. Na sua formação inicial usufruiu de formação para prevenir e gerir situações de indisciplina?**

- a) Sim, muita;       b) Sim, o suficiente;       c) Sim, mas insuficiente;       d) Não, nenhuma.

**B1. Quais as estratégias/medidas que põe em prática com maior frequência para manter a disciplina nas suas aulas?**

Estratégias preventivas	a) Conhecimento e respeito pelas diferenças individuais de cada aluno;	
	b) Assunção de comportamentos coerentes com os que deseja do aluno;	
	c) Planificação e organização de aulas motivadoras;	
	d) Escuta e observação contínua da turma;	
	e) Definição de rotinas, regras claras e consequências;	
	f) Reforço dos comportamentos adequados;	
	g) Apoio e ajuda aos alunos com dificuldades;	
	h) Comunicação regular do comportamento aos pais/E.E.;	
	i) Disponibilidade de atividades de recurso que garantam a atividade permanente dos alunos;	
	j) Desvalorização de comportamentos desviantes (ignorar);	
Estratégias remediativas	k) Celebração de contratos;	
	l) Repreensão;	
	m) Correção;	
	n) Aplicação de consequências lógicas/ punições;	
Outra(s)	o) Celebração de contratos;	
	p)	

**B2. Já recorreu ao auxílio de outra pessoa para gerir ou pôr fim a algum problema disciplinar que tenha vivido ou assistido em qualquer espaço escolar (no presente ano letivo ou noutro anterior)?**

- a) Sim.       b) Não.  (Se respondeu "Não", passe à questão B3)

**B2.1. Se respondeu "Sim", a quem recorre? (Assinale uma ou mais hipóteses.)**

- a) Ao primeiro colega que encontrou;       d) A um funcionário;   
 b) A um colega mais experiente;       e) A um encarregado de educação;   
 c) Ao diretor;       f) Outro: \_\_\_\_\_

**B2.2. Que tipo de auxílio lhe foi prestado? (Assinale uma ou mais hipóteses.)**

- a) Aconselhamento;       c) Outro: \_\_\_\_\_  
 b) Apoio físico;

**B3. O Regulamento Interno (R.I.) da escola onde trabalha contempla um conjunto de regras com vista à otimização do ambiente disciplinar na escola?**

- a) Sim.       b) Não.  (Passe à questão B5)      c) Não sei.  (Passe à questão B5)

**B4. O que é que é feito pela escola para manter viva a memória das regras constantes do Regulamento Interno e para assegurar a operacionalidade e eficácia das mesmas?**

- a) A Escola promove sessões anuais de sensibilização aos pais, professores e alunos;   
 b) O diretor supervisiona a escola com regularidade e sensibiliza os professores e funcionários para agirem de acordo com as regras do Regulamento Interno;   
 c) É realizada uma reflexão/avaliação periódica em Conselho Escolar sobre o cumprimento ou não de cada uma das regras definidas pela escola;   
 d) Outra(s);  \_\_\_\_\_  
 e) Nada.

**B5. Para além do Regulamento Interno, que outros mecanismos/ instrumentos são operacionalizados na escola com vista à gestão da disciplina?**

- a) Equipa disciplinar;       f) Reflexão periódica sobre as ocorrências;   
 b) Observatório da indisciplina;       g) Outro(s): \_\_\_\_\_   
 c) Equipa de mediação de conflitos;       \_\_\_\_\_   
 d) Contratos disciplinares;       h) Nenhum, para além do Regulamento Interno.   
 e) Penas disciplinares;



**Apêndice II**

Pedido de autorização para aplicação dos inquéritos

Márcio Paulino Nóbrega de Freitas

XXXXXXXXXXXXX

XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX

XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX

XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX

Exmo. Senhor Diretor Regional de Educação  
Dr. João Estanqueiro  
Rua D. João, n.º 57, Quinta Olinda

Assunto: **“Autorização para investigação”**

Exmo. Sr.:

Venho por este meio solicitar autorização para uma investigação nos estabelecimentos de 1.º Ciclo da rede pública da RAM. Uma investigação no âmbito do mestrado em Ciências da Educação – Supervisão Pedagógica, promovido pela Universidade da Madeira, sob orientação do Professor Doutor António Bento. A investigação insere-se num projeto cujo tema é “O Supervisor Pedagógico e a (In)Disciplina na Escola: representações, relações e contributos” e visa os seguintes objetivos:

- a) Conhecer as representações dos professores sobre o fenómeno de indisciplina;
- b) Analisar as estratégias, os mecanismos e/ou os instrumentos criados e operacionalizados nas escolas com vista à gestão da disciplina;
- c) Definir o perfil ideal de supervisor pedagógico capaz de auxiliar, criteriosamente, na construção da disciplina escolar;
- d) Determinar o âmbito de atuação e o grau de interferência do supervisor pedagógico de modo a ser um contributo para a construção da disciplina na escola.

O universo para investigação é o conjunto de todos os professores das escolas públicas do 1.º Ciclo do Ensino Básico da RAM. Do universo de 1386 professores, os inquéritos por questionário serão aplicados a uma amostra de 20% do “universo alvo” (277 professores) e os inquéritos por entrevista a 5 diretores. Os inquéritos incidirão sobre os professores afetos às escolas aleatoriamente selecionadas em cada concelho (conforme indicação abaixo e tabela anexa a este requerimento). Esta investigação ainda prevê a análise de documentos inerentes à gestão disciplinar das escolas (Regulamento Interno, códigos de conduta ou outros documentos afins).

Aguardo pela Vossa autorização.

Sem outro assunto de momento, subscrevo-me,

Atentamente,

O docente

\_\_\_\_\_  
Márcio Paulino Nóbrega de Freitas

\_\_\_\_\_  
Márcio Paulino Nóbrega de Freitas;

.....

### **Apêndice III**

Relação do número de professores em funções por escola e concelho e do número de professores e escolas para aplicação dos inquéritos

**Escolas Básicas de 1º Ciclo**

	<b>Nº de docentes de 1º ciclo por escolas</b>	<b>n.º de docentes por concelho</b>	<b>20% dos docentes do concelho</b>	<b>Escolas (escolha aleatória) n.º prof / n.º escolas = n.º de escolas alvo</b>
<b>Concelho da Calheta</b>		<b>75</b>	<b>15</b>	<b>15/8=2</b>
3101101 - EB1/PE de Ladeira e Lamaceiros	15			
3101102 - EB1/PE do Lombo da Guiné	13			
3101103 - EB1/PE do Lombo do Atougua	10			
3101104 - EB1/PE da Calheta	10			
3101106 - EB1/PE do Estreito da Calheta	16			
3101109 - EB1/PE Vasco da Gama Rodrigues	6			
3101110 - EB1/PE da Ponta do Pargo	5			
<b>Concelho de Câmara de Lobos</b>		<b>259</b>	<b>52</b>	<b>52/17=3</b>
3102101 - EB1/PE Fonte da Rocha	19			
3102102 - EB1/PE do Ribeiro d'Alforra	24			
3102103 - EB1/PE do Pedregal	9			
3102104 - EB1/PE de Rancho e Caldeira	13			
3102105 - EB1/PE da Lourencinha	30			
3102106 - EB1/PE de Câmara de Lobos	22			
3102108 - EB1/PE de Seara Velha	8			
3102110 - EB1/PE do Covão	17			
3102112 - EB1/PE de Garachico	11			
3102113 - EB1/PE do Estreito de Câmara de Lobos	25			
3102114 - EB1/PE da Marinheira	14			
3102115 - EB1/PE das Romeiras	10			
3102116 - EB1/PE da Vargem	11			
3102117 - EB1/PE do Jardim da Serra	9			
3102118 - EB1/PE do Foro	16			
3102121 - EB1/PE da Quinta Grande	17			
3102204 - EB123/PE do Curral das Freiras	4			
<b>Concelho do Funchal</b>		<b>464</b>	<b>93</b>	<b>93/26=4</b>
3103102 - EB1/PE Aspirante Mota Freitas	10			
3103103 - EB1/PE do Livramento	14			
3103104 - EB1/PE do Tanque (Monte)	13			
3103105 - EB1/PE da Pena	23			
3103106 - EB1/PE de São Filipe	14			
3103107 - EB1/PE de Ribeiro Domingos Dias	17			
3103108 - EB1/PE de Visconde Cacongo	20			
3103109 - EB1/PE de Boliqueime	24			
3103111 - EB1/PE da Ladeira	26			
3103113 - EB1/PE do Lombo dos Aguiares	7			
3103116 - EB1/PE do Tanque (Santo António)	29			
3103118 - EB1/PE do Faial (Funchal)	15			

3103119 - EB1/PE de São Gonçalo	12
3103120 - EB1/PE do Palheiro Ferreiro	7
3103121 - EB1/PE da Ajuda	18
3103122 - EB1/PE do Areeiro	15
3103123 - EB1/PE de São Martinho	29
3103124 - EB1/PE da Nazaré	33
3103125 - EB1/PE da Lombada (São Martinho)	13
3103127 - EB1/PE da Cruz de Carvalho	23
3103128 - EB1/PE dos Ilhéus	19
3103129 - EB1/PE do Galeão	17
3103130 - EB1/PE do Lombo Segundo	16
3103131 - EB1/PE Professor Eleutério de Aguiar	15
3103132 - EB1/PE da Achada	30
3103203 - EB123/PE Bartolomeu Perestrelo	5

<b>Concelho de Machico</b>	
3104101 - EB1/PE de Água de Pena	10
3104102 - EB1/PE do Caniçal	29
3104103 - EB1/PE dos Maroços	10
3104104 - EB1/PE da Ribeira Seca	11
3104105 - EB1/PE de Eng <sup>o</sup> Luís Santos Costa	40
3104107 - EB1/PE de Santo António da Serra (Machico)	7
3104203 - EB123/PE do Porto da Cruz	12

119      24      24/7=3

<b>Concelho da Ponta do Sol</b>	
3105101 - EB1/PE do Carvalhal e Carreira	10
3105102 - EB1/PE do Lombo dos Canhas	11
3105103 - EB1/PE do Vale e Cova do Pico	12
3105104 - EB1/PE da Madalena do Mar	4
3105105 - EB1/PE da Lombada	9
3105106 - EB1/PE Lombo de São João	10
3105109 - EB1/PE da Ponta do Sol	11

67      13      13/7=2

<b>Concelho do Porto Moniz</b>	
3106104 - EB1/PE do Seixal	4
3106105 - EB1/PE do Porto Moniz	13

17      3      3/2=1

x

<b>Concelho da Ribeira Brava</b>	
3107101 - EB1/PE da Corujeira	10
3107102 - EB1/PE de Campanário	18
3107103 - EB1/PE do Lugar da Serra	7
3107106 - EB1/PE de São Paulo	5
3107107 - EB1/PE do Lombo de São João	15
3107109 - EB1/PE da Ribeira Brava	22
3107110 - EB1/PE da Serra d'água	9
3107112 - EB1/PE da Tabua	9

95      19      19/8= 2

<b>Concelho de Santa Cruz</b>		172	34	34/8=4
3108102 - EB1/PE da Camacha	25			
3108104 - EB1/PE do Rochão	11			
3108105 - EB1/PE das Figueirinhas	24			
3108106 - EB1/PE do Caniço	36			
3108107 - EB1/PE Dr. Clemente Tavares	11			
3108109 - EB1/PE de Santa Cruz	32			
3108110 - EB1/PE da Terça de Cima	10			
3108111 - EB1/PE da Assomada	23			
<b>Concelho de Santana</b>		52	10	10/5=2
3109103 - EB1/PE do Faial	11			
3109106 - EB1/PE de Santana	13			
3109107 - EB1/PE do Caminho Chão	11			
3109108 - EB1/PE/c de São Jorge	10			
3109109 - EB1/PE de São Roque do Faial	7			
<b>Concelho de São Vicente</b>		40	8	8/4=2
3110102 - EB1/PE da Boaventura	7			
3110103 - EB1/PE de Ponta Delgada	7			
3110106 - EB1/PE de São Vicente	11			
3110107 - EB1/PE da Vila de São Vicente	15			
<b>Concelho do Porto Santo</b>		26	5	5/2=2
3201102 - EB1/PE do Campo de Baixo	13			
3201103 - EB1/PE do Porto Santo	13			
	1386	1386	277	27
20% da população	277			

#### **Apêndice IV**

Carta de apresentação dos inquéritos

15 de maio de 2014

Exmo. Senhor Diretor  
Da EB1/PE .....

Assunto: **“Aplicação de inquéritos por questionário”**

Exmo. Sr. Diretor:

Serve o presente para renovar, formalmente, o pedido de autorização para aplicação de um inquérito por questionário aos professores do 1.º Ciclo deste estabelecimento, em sede de Conselho Escolar (ou outra reunião).

Na sequência do contacto telefónico já estabelecido, e em conformidade com o acordado, solicito a sua imprescindível colaboração e benevolente contributo na aplicação destes questionários.

Junto ainda o documento emanado da Direção Regional de Educação que autoriza a aplicação destes questionários nas escolas de 1.º Ciclo da Região Autónoma da Madeira.

O mesmo envelope contém uma folha para registo, facultativo, do nome dos professores que colaboraram com a investigação através do preenchimento e devolução do inquérito, a fim de ser emitido um comprovativo da sua colaboração neste projeto de investigação, com o propósito de poderem utilizá-lo em benefício da sua avaliação docente (nos termos do n.º 2 do artigo 6.º do Decreto Regulamentar Regional n.º 26/2012/M, de 8 de outubro, e em conformidade com o anexo 1.2. - “Lista de parâmetros de avaliação das dimensões do desempenho docente”).

(A aplicação do questionário em referência a uma amostra piloto revelou ser necessário um intervalo de tempo de 10 a 15 minutos para o seu integral preenchimento.)

Agradeço toda a atenção dispensada.

Votos para a continuação de um bom trabalho!

Atentamente,

O docente/investigador

---

*Marcio Paulino Nobrega de Freitas*

**Apêndice V**  
Guião da entrevista

# Guião de Entrevista

Aqui se consubstancia uma entrevista semiestruturada que decorre de uma investigação em Ciências da Educação - Supervisão Pedagógica, sob orientação do Departamento de Ciências da Educação da Universidade da Madeira que tem como público alvo os diretores das Escolas Públicas de Primeiro Ciclo da Região Autónoma da Madeira (RAM), visando os seguintes objetivos:

- a) Compreender as representações dos diretores das escolas acerca do fenómeno da indisciplina, atendendo às suas causas, indicadores/manifestações e estratégias de prevenção e remediação;
- b) Conhecer os mecanismos/instrumentos criados e operacionalizados nas escolas com vista à gestão da disciplina;
- c) Colher a caracterização/perfil de um supervisor pedagógico capaz de auxiliar criteriosamente os professores na construção da disciplina escolar;
- d) Estabelecer o âmbito de atuação e o grau de interferência/incumbência do supervisor pedagógico.

Os dados recolhidos por esta entrevista serão analisados confidencialmente, não identificando diretores ou escolas. A sua duração é, previsivelmente, 40 minutos.

Como diretor, e pelas funções inerentemente supervisivas, o seu testemunho é fundamental. Neste sentido, agradeço a sua disponibilidade, receptividade e imprescindível colaboração. Obrigado!

## **Pergunta 1: Como define indisciplina escolar?**

### **Questão alternativa ou subsidiária à pergunta 1:**

De entre os conceitos seguintes, qual é aquele com que mais se identifica?

Ausência de normas e atitudes necessárias à boa aprendizagem (Monteiro, 1987).
“Transgressão das regras escolares, prejudicando as condições de aprendizagem, o ambiente de ensino, ou o relacionamento na escola” (Veiga, 1995, p. 99).
“Uma quebra ou um corte em relação à norma, à regra estabelecida e àquilo que está estipulado como socialmente correto”, “ de modo implícito ou explícito” (Barros, 2010, p. 68 e p. 70).
“Indisciplina é não-cumprimento de regras; é rebeldia contra qualquer regra construída; é desrespeito aos princípios de convivência combinados, sem uma justificativa viável; é não-cumprimento de regras criando transtornos; é incapacidade de se organizar e de se relacionar de acordo com normas e valores estabelecidos por um grupo” (Fortuna, 2002,

p. 90).

“A indisciplina é uma situação em que frequentemente os professores se sentem desconsiderados, desprezados, questionados enquanto pessoas” (Carita & Fernandes, 2002, p. 15).

**Objetivo da pergunta 1:**

Identificar o significado e a amplitude atribuídos ao conceito de indisciplina.

**Pergunta 2:**

**Reconhece que há indisciplina na escola onde presentemente assume as funções de diretor?**

**Objetivos da pergunta 2:**

Confirmar a existência ou não de indisciplina nas escolas à luz da percepção individual deste fenómeno.

**Pergunta 3:**

**Que tipo de situações de indisciplina na escola lhe são impreterivelmente comunicadas?**

**Objetivo da pergunta 3:**

Compreender o grau de implicação e acompanhamento do diretor aquando da ocorrência de situações de indisciplina.

**Pergunta 4:**

**Quais são os casos de indisciplina mais frequentes na escola onde exerce funções?**

**Objetivo da pergunta 4:**

Enumerar as situações de indisciplina que caracterizam a realidade disciplinar de cada escola.

**Pergunta 5**

**Quais são os casos de indisciplina, ocorridos na escola, que considera mais graves?**

**Objetivo da pergunta 5:**

Compreender a valorização ou desvalorização de indicadores de indisciplina reconhecidos cientificamente e manifestamente vivenciados no espaço-escola.

**Pergunta 6:**

**Na sua opinião, quais as causas da indisciplina?**

**Questões alternativas ou subsidiárias à pergunta 6:**

Qual o foco de origem da indisciplina? Serão as características individuais e/ou psicológicas do aluno? A família? A comunicação social? O professor? A relação pedagógica? A escola?

**Objetivo da pergunta 6:**

Obter a percepção individual das condicionantes da disciplina/indisciplina escolar.

**Pergunta 7:**

**Tendo por base as suas representações sobre as causas de indisciplina, a solução deste fenómeno passa por uma maior aposta nas estratégias preventivas ou interventivas?**

**Objetivo da pergunta 7:**

Identificar as estratégias tidas como prioritárias no combate à indisciplina.

**Pergunta 8:**

**Quais os mecanismos que as escolas deveriam incrementar com vista à facilitação da atividade docente na manutenção e elevação do nível de qualidade disciplinar?**

**Questão alternativa ou subsidiária à pergunta 8:**

De entre os mecanismos seguintes, indique os que considera prioritários: maior aposta em mais e/ou melhor formação docente; maior desvelo nas competências de gestão da sala de aula desde a planificação à prática; assunção de uma relação pedagógica predominantemente interativa e autónoma; reorganização e uniformização de estratégias e critérios internos de cada escola; promoção de equipas de mediação de conflitos; redefinição do Regulamento Interno; operacionalização do Estatuto do Aluno e Ética Escolar da Região Autónoma da Madeira; criação de condições para a permanência de um professor supervisor pedagógico por escola munido de formação específica, de técnicas/estratégias disciplinares e com plena competência para ouvir, compreender, analisar e orientar os colegas na prevenção e remediação da indisciplina.

**Objetivo da pergunta 8:**

Enumerar mecanismos potencialmente favoráveis a um melhor desempenho disciplinar dos professores e à vivência de um melhor ambiente disciplinar.

**Pergunta 9:**

**Considera que a figura do diretor contribui para a manutenção da disciplina na escola? De que modo?**

**Objetivo da pergunta 9:**

Reconhecer características pessoais ou competências inerentes ao cargo de diretor tidas como favoráveis à manutenção da disciplina na escola.

**Pergunta 10:**

**Verifica que os professores têm a preocupação de pensar/criar/planificar estratégias preventivas da indisciplina?  
Quais as estratégias mais utilizadas?**

**Objetivo da pergunta 10:**

Identificar as estratégias mais utilizadas pelos professores para prevenir situações de indisciplina.

**Pergunta 11:**

**Alguma vez foi solicitada a sua intervenção para resolver ou apoiar uma situação de indisciplina?**

**Como contribuiu para a solução do problema? Que tipo de apoio prestou?**

**Objetivo da pergunta 11:**

Perceber em que medida o diretor da escola apoia os professores na resolução de situações de indisciplina.

**Pergunta 12:**  
**O Regulamento Interno da escola contempla um conjunto de regras com vista à otimização do ambiente disciplinar?**

**Objetivo da pergunta 12:**

Verificar se a escola utiliza o Regulamento Interno como mecanismo e veículo patrocinador da disciplina.

**Pergunta 13:**  
**As regras do Regulamento Interno têm associadas a si uma consequência definida objetivamente?**

**Objetivo da pergunta 13:**

Verificar se o Regulamento Interno prevê as correspondentes consequências para o não cumprimento das regras que veicula.

**Pergunta 14:**  
**Perante uma situação de indisciplina grave, recorrente ou continuada, quais os procedimentos comumente adotados pela escola?**

**Objetivo da pergunta 14:**

Perceber de que modo a escola atua em situações de indisciplina graves, recorrentes e/ou reincidentes.

**Pergunta 15:**  
**Para além do Regulamento Interno, que outros mecanismos/ instrumentos são operacionalizados na escola com vista à gestão da disciplina?**

**Objetivo da pergunta 15:**

Reconhecer mecanismos/instrumentos alternativos na otimização da gestão disciplinar que se revelem inovadores e/ou com efeitos positivos.

**Pergunta 16:**  
Considere a possibilidade de existir na escola um professor investido de funções de supervisor pedagógico, com especial competência e restrita incumbência em matéria disciplinar, com formação específica, munido de técnicas/ferramentas pedagógicas alternativas, capaz de ouvir e apoiar os docentes na reflexão e redefinição de estratégias de atuação, com uma atitude compreensiva, dialogante, colaborativa e orientativa, enfim, um supervisor que opere numa vertente de facilitação e orientação da prática docente, visando concretamente a criação de condições pedagógicas promotoras da disciplina.

**Este elemento dinamizador de conhecimento e de práticas metodológicas para a excelência na gestão disciplinar, seria favorável à diminuição da ocorrência de situações de indisciplina na escola?**

**Objetivo da pergunta 16:**

Compreender a valorização ou desvalorização da atuação de um supervisor pedagógico incumbido de orientar a prática pedagógica com vista à otimização da disciplina escolar.

**Pergunta 17:**

**Mencione características imprescindíveis na caracterização do perfil de supervisor capaz de operar numa vertente de facilitação e orientação dos professores para a criação de condições pedagógicas promotoras da disciplina.**

**Objetivo da pergunta 17:**

Enumerar as características fundamentais de um supervisor pedagógico facilitador e orientador dos professores para a criação de condições pedagógicas promotoras da disciplina.

**Pergunta 18:**

**Refira, na sua opinião, qual deve ser o âmbito de atuação preferencial do supervisor pedagógico, de modo a que este seja um contributo para a construção da disciplina na escola.**

**Objetivo da pergunta 18:**

Definir o âmbito de atuação do supervisor pedagógico (com incumbência disciplinar) desejável.

**Apêndice VI**

Tabelas subsidiárias de análise dos questionários

## TABELAS DE ANÁLISE DOS QUESTIONÁRIOS

Os inquéritos por questionário foram aplicados a 386 docentes do primeiro ciclo do ensino básico das escolas públicas da Região Autónoma da Madeira.

A amostra, no que concerne aos dados pessoais ficou assim caracterizada, de acordo com o sexo, tempo de serviço docente, atividade/componente lecionada e anos de escolaridade com que trabalha:

I. Sexo dos inquiridos	
Masculino	Feminino
81	305

II. Tempo de serviço docente dos inquiridos (em anos)					
0 a 7	8 a 15	16 a 23	24 a 31	32 e +	SR
23	193	49	60	53	8

III. Componente(s) e atividade(s)/disciplina(s) que leciona						
Curricular titular	Não curricular	Curricular não titular e não curricular	Ensino Especial	Ensino recorrente	Sem componente letiva	Sem resposta
142	167	7	42	2	2	24

IV. Ano(s) de escolaridade que leciona															
1.º	2.º	3.º	4.º	1.º, 2.º, 3.º e 4.º	1.º e 2.º	1.º e 3.º	1.º e 4.º	2.º e 3.º	2.º e 4.º	3.º e 4.º	1.º, 2.º e 3.º	1.º, 2.º e 4.º	1.º, 3.º e 4.º	2.º, 3.º e 4.º	Sem resposta
46	38	31	32	101	15	5	4	7	8	20	9	2	4	5	59

Na resposta à questão A1 sobre o conceito de disciplina com o qual cada professor mais se identifica foi obtida a seguinte distribuição.

<b>A1- Assinale o conceito de indisciplina com o qual está mais de acordo.</b>	<b>Número de professores</b>
a) <b>Ausência de normas e atitudes necessárias à boa aprendizagem</b> (Monteiro, 1987).	23
b) <b>“Transgressão das regras escolares, prejudicando as condições de aprendizagem, o ambiente de ensino, ou o relacionamento na escola”</b> (Veiga, 1995, p. 99).	74
c) <b>“Uma quebra ou um corte em relação à norma, à regra estabelecida e àquilo que está estipulado como socialmente correcto”, “ de modo implícito ou explícito”</b> (Barros, 2010, p. 68 e p. 70).	30
d) <b>“Indisciplina é não-cumprimento de regras; é rebeldia contra qualquer regra construída; é desrespeito aos princípios de convivência combinados, sem uma justificativa viável; é não-cumprimento de regras criando transtornos; é incapacidade de se organizar e de se relacionar de acordo com normas e valores estabelecidos por um grupo”</b> (Fortuna, 2002, p. 90).	231
e) <b>“A indisciplina é uma situação em que frequentemente os professores se sentem desconsiderados, desprezados, questionados enquanto pessoas”</b> (Carita & Fernandes, 2002, p. 15).	6
<b>Outro</b>	20
<b>Sem resposta</b>	2

Na definição de um conceito de indisciplina surgiram ainda as seguintes definições pessoais dos inquiridos:

8) Incapacidade de respeitar o outro e ele mesmo.

15) Ato associado à ausência de valores e carência afectiva que provêm do ambiente familiar.

20) Desinteresse, irresponsabilidade, ausência de regras de socialização corretas e sentido de impunidade presente.

36) Ausência de regras de educação e claramente a falta de berço

75) Saber as regras existentes e mesmo assim optar por não as respeitar.

102) Não segue as regras

153) Ausência de respeito pelas regras escolares em geral

211) Contorno das regras estabelecidas no meio escolar e social de forma a prejudicar o ambiente cívico.

259) Dificuldade ou incapacidade para aceitar e cumprir regras

272) Falta de regras de normas e dos valores e atitudes da convivência social entre pares e para com adultos

273) Falta de regras; ausência de valores

275) É o não cumprimento de regras acompanhada de falta de respeito pelos professores

277) É fazer só o que apetece e passar por cima do íntimo dos outros

279) É qualquer tipo de atitude que foge ao aceitável como comportamento social ou individual que contribui para influenciar negativamente o processo de aprendizagem e convivência no meio escolar

310) Promover atos ou atitudes desafiantes, tanto para com colegas, professores ou funcionários prejudicando o bom funcionamento da escola

344) O aluno não cumpre as regras e revela muitas dificuldades em relacionar-se adequadamente com a comunidade escolar

348) Total ausência da noção de regras e de conduta em sociedade. Ideia generalizada do faço o que quero, quando quero, como quero e ninguém me diz nada.

368) É um comportamento desviante em relação às regras estabelecidas pela escola; desrespeito pelo professor.

373) É o não cumprimento de regras, é o desrespeito pelos outros e pelos valores, da cidadania. q) É o desprezo pelas regras pré-estabelecidas.

378) É não cumprimento de regras que condicionam o bom ambiente de aprendizagem num contexto escolar.

<b>A2- Existe indisciplina na escola onde trabalha?</b>		
<b>Sim</b>	<b>Não</b>	<b>Sem Resposta</b>
276	61	49

<b>A3A –Indicadores de indisciplina considerados mais graves</b>		
<i>Ruído e distração</i>	a) <b>Gritar/ falar alto;</b>	95
	b) <b>Conversar;</b>	20
	c) <b>Rir;</b>	10
	d) <b>Fazer barulho ou produzir sons impróprios;</b>	92
	e) <b>Trocar mensagens;</b>	6
	f) <b>Brincar;</b>	13
	g) <b>Participar desordenadamente (sem respeitar a vez);</b>	34
	h) <b>Atirar objetos;</b>	99
	i) <b>Distrair os outros;</b>	50
<i>Deslocação e</i>	j) <b>Entrar na sala de forma desorganizada;</b>	42

<i>movimentação</i>	k) <b>Vaguear pela sala/ levantar-se sem autorização;</b>	102
<i>Incumprimento de tarefas</i>	l) <b>Desviar os assuntos e/ou forçar um diálogo para evitar o trabalho;</b>	29
	m) <b>Não trabalhar na devida altura;</b>	46
	n) <b>Entreter-se com tarefas de nula pertinência para o contexto de aula;</b>	54
	o) <b>Apresentar trabalho com má qualidade;</b>	19
<i>Organização pessoal</i>	p) <b>Não ser pontual;</b>	12
	q) <b>Não trazer material necessário às atividades;</b>	38
<i>Convenções sociais</i>	r) <b>Expressar-se de forma não convencional e/ou utilizar vocabulário impróprio;</b>	157
	s) <b>Fazer gestos ofensivos;</b>	147
	t) <b>Imitar os outros;</b>	9
	u) <b>Apresentar vestuário ousado (atrevido), provocador;</b>	8
	v) <b>Roubar (apropriar-se com violência);</b>	174
	w) <b>Furtar (apropriar-se sem violência);</b>	86
	x) <b>Contar mentiras e/ou promover boatos falsos;</b>	71
<i>Relação aluno-professor</i>	y) <b>Provocar/desafiar o professor;</b>	192
	z) <b>Resistir/recusar-se a aceitar orientações, conselhos, regras, ordens do professor;</b>	200
	aa) <b>Brincar com o que o professor diz;</b>	41
	bb) <b>Não ser delicado no trato com o professor;</b>	28
	cc) <b>Não prestar atenção ao que o professor diz;</b>	44
	dd) <b>Agredir fisicamente o professor;</b>	274
	ee) <b>Agredir verbalmente o professor;</b>	236
	ff) <b>Ameaçar o professor;</b>	144
	gg) <b>Destruir material/ danificar a propriedade do professor;</b>	71
<i>Relação aluno-aluno</i>	hh) <b>Mexer no material dos outros sem autorização;</b>	30
	ii) <b>Agredir fisicamente os colegas (bater, pontapear, empurrar, rasteirar, cuspir);</b>	308
	jj) <b>Agredir verbalmente os colegas;</b>	141
	kk) <b>Destruir material/ danificar a propriedade dos colegas;</b>	62
	ll) <b>Ameaçar os colegas;</b>	82
	mm) <b>Atribuir alcunhas aos colegas;</b>	12
	nn) <b>Excluir um colega de grupo e/ou instigar o seu isolamento social;</b>	84
<i>Relação aluno-funcionário</i>	oo) <b>Ofender e/ou insultar verbalmente o funcionário;</b>	144
	pp) <b>Provocar/desafiar o funcionário;</b>	70
	qq) <b>Agredir fisicamente o funcionário;</b>	207
	rr) <b>Recusar ou resistir ao cumprimento das ordens;</b>	106
	ss) <b>Destruir material/ danificar a propriedade do funcionário.</b>	40
<b>Sem resposta</b>		4

<b>A3B – Indicadores de indisciplina mais frequentes nas escolas onde trabalham os inquiridos.</b>		
<i>Ruído e distração</i>	a) <b>Gritar/ falar alto;</b>	189
	b) <b>Conversar;</b>	178
	c) <b>Rir;</b>	68
	d) <b>Fazer barulho ou produzir sons impróprios;</b>	153
	e) <b>Trocar mensagens;</b>	20
	f) <b>Brincar;</b>	124
	g) <b>Participar desordenadamente (sem respeitar a vez);</b>	94
	h) <b>Atirar objetos;</b>	31
	i) <b>Distrair os outros;</b>	187
<i>Deslocação e movimentação</i>	j) <b>Entrar na sala de forma desorganizada;</b>	93
	k) <b>Vaguear pela sala/ levantar-se sem autorização;</b>	86
<i>Incumprimento de tarefas</i>	l) <b>Desviar os assuntos e/ou forçar um diálogo para evitar o trabalho;</b>	70
	m) <b>Não trabalhar na devida altura;</b>	126
	n) <b>Entreter-se com tarefas de nula pertinência para o contexto de aula;</b>	112
	o) <b>Apresentar trabalho com má qualidade;</b>	64
<i>Organização pessoal</i>	p) <b>Não ser pontual;</b>	36
	q) <b>Não trazer material necessário às atividades;</b>	92
<i>Convenções sociais</i>	r) <b>Expressar-se de forma não convencional e/ou utilizar vocabulário impróprio;</b>	91
	s) <b>Fazer gestos ofensivos;</b>	58
	t) <b>Imitar os outros;</b>	38
	u) <b>Apresentar vestuário ousado (atrevido), provocador;</b>	8
	v) <b>Roubar (apropriar-se com violência);</b>	12
	w) <b>Furtar (apropriar-se sem violência);</b>	28
	x) <b>Contar mentiras e/ou promover boatos falsos;</b>	66
<i>Relação aluno-professor</i>	y) <b>Provocar/desafiar o professor;</b>	81
	z) <b>Resistir/recusar-se a aceitar orientações, conselhos, regras, ordens do professor;</b>	136
	aa) <b>Brincar com o que o professor diz;</b>	36
	bb) <b>Não ser delicado no trato com o professor;</b>	48
	cc) <b>Não prestar atenção ao que o professor diz;</b>	174
	dd) <b>Agredir fisicamente o professor;</b>	8
	ee) <b>Agredir verbalmente o professor;</b>	21
	ff) <b>Ameaçar o professor;</b>	20

	gg) <b>Destruir material/ danificar a propriedade do professor;</b>	12
<i>Relação aluno- aluno</i>	hh) <b>Mexer no material dos outros sem autorização;</b>	114
	ii) <b>Agredir fisicamente os colegas (bater, pontapear, empurrar, rasteirar, cuspir);</b>	139
	jj) <b>Agredir verbalmente os colegas;</b>	151
	kk) <b>Destruir material/ danificar a propriedade dos colegas;</b>	51
	ll) <b>Ameaçar os colegas;</b>	90
	mm) <b>Atribuir alcunhas aos colegas;</b>	72
	nn) <b>Excluir um colega de grupo e/ou instigar o seu isolamento social;</b>	76
<i>Relação aluno- funcionário</i>	oo) <b>Ofender e/ou insultar verbalmente o funcionário;</b>	62
	pp) <b>Provocar/desafiar o funcionário;</b>	95
	qq) <b>Agredir fisicamente o funcionário;</b>	15
	rr) <b>Recusar ou resistir ao cumprimento das ordens;</b>	176
	ss) <b>Destruir material/ danificar a propriedade do funcionário.</b>	9
<b>Sem resposta</b>		14

<b>A4 – A solução para os problemas de indisciplina passa por uma maior aposta nas estratégias de prevenção ou remediação</b>				
<b>Prevenção</b>	<b>Remediação</b>	<b>Ambas</b>	<b>Outra</b>	<b>Sem resposta</b>
140	2	176	13	55

Entre as outras estratégias de solução são apontadas:

- 11) Mudança social;
- 12) Formação pessoal e social no seio familiar;
- 27) Aplicação de coimas;
- 35) Responsabilizar o aluno e a família;
- 89) Aplicação do estatuto disciplinar do aluno;
- 119) Interação escola/família;
- 209) Educação em casa;
- 219) Castigo/suspensão sem direito a recursos. O professor é adulto e responsável. Sabe o que faz.
- 249) Criar regras;
- 256) Educar os pais e responsabilizá-los;
- 266) Aplicar o regulamento disciplinar;
- 335) Responsabilizar os encarregados de educação;

381) Responsabilização do Encarregado de Educação.

<b>A5- Mecanismos/procedimentos que facilitariam a atividade docente na manutenção e elevação do nível de qualidade disciplinar.</b>								
<b>Opções</b>	<b>Ordem</b>							
	<b>1.º</b>	<b>2.º</b>	<b>3.º</b>	<b>4.º</b>	<b>5.º</b>	<b>6.º</b>	<b>7.º</b>	<b>8.º</b>
a) Designação de um professor supervisor pedagógico por escola, munido de formação específica, de técnicas/estratégias disciplinares e com plena competência para ouvir, compreender, analisar e orientar os colegas na prevenção e remediação da indisciplina;	58	34	26	24	25	33	44	125
b) Dinamização de mais e/ou melhor formação (contínua) em matéria disciplinar;	30	40	52	53	43	64	56	31
c) Melhor planificação, organização e gestão da sala e da aula;	45	35	18	37	56	53	49	76
d) Promoção de uma relação pedagógica interativa e autónoma;	30	45	50	48	66	64	49	17
e) Reorganização e uniformização de critérios internos de cada escola;	39	51	89	63	45	42	32	8
f) Criação de equipas de mediação de conflitos;	38	36	47	74	50	48	51	25
g) (Re)Definição, clarificação e cumprimento do Regulamento Interno de forma consequente e sistemática;	71	73	51	48	45	27	45	9
h) Divulgação e operacionalização do Estatuto do Aluno e Ética Escolar da Região Autónoma da Madeira.	58	55	36	23	40	38	43	76
<b>Resposta Nula</b>	9							
<b>Sem Resposta</b>	8							

<b>A6 – Causas mais frequentes da indisciplina</b>			
<b>Categorias</b>	<b>Causas</b>		
<i>Alunos</i>	a) Problemas psicológicos (deficiência mental; distúrbios globais do desenvolvimento: distúrbio autístico e distúrbio de Asperger; distúrbios disruptivos do comportamento e de défice de atenção: hiperatividade/impulsividade, défice de atenção, distúrbio de desafio/oposição, distúrbio de conduta; distúrbios psicóticos: esquizofrenia; distúrbios da personalidade: distúrbio antissocial, distúrbio Estado-Limite/“borderline”);	155	1206

	b) <b>Insucesso dos alunos;</b>	130	
	c) <b>Baixa autoestima;</b>	183	
	d) <b>Desinteresse dos alunos pelos conteúdos;</b>	220	
	e) <b>Inexistência de pré-requisitos que permitam entender a matéria;</b>	66	
	f) <b>Falta de perspectivas quanto ao futuro;</b>	122	
	g) <b>Desconhecimento de formas pacíficas de resolução de conflitos;</b>	111	
	h) <b>Necessidade de ter a atenção do professor;</b>	144	
	i) <b>Incapacidade assumida;</b>	29	
	j) <b>Desejo de vingança;</b>	46	
<i>Professor/ Relação Pedagógica</i>	k) <b>Organização da sala de aula (aspetos físicos; disposição de materiais e equipamentos);</b>	36	1009
	l) <b>Gestão da sala de aula (estratégias e métodos, tempo, relação, deslocações, atividades);</b>	92	
	m) <b>Utilização de estratégias de aula pouco adequadas ao grupo turma/alunos;</b>	80	
	n) <b>Expectativas transmitidas pelo professor;</b>	19	
	o) <b>Modo/estilo de comunicação do professor;</b>	57	
	p) <b>Desmotivação/indiferença do professor;</b>	94	
	q) <b>Relação pedagógica predominantemente permissiva (falta de autoridade);</b>	184	
	r) <b>Relação pedagógica impositiva (autoritarismo e inflexibilidade);</b>	64	
	s) <b>Inconsistência no cumprimento das regras;</b>	176	
	t) <b>Inoperacionalidade na aplicação das consequências à infração das regras;</b>	123	
	u) <b>Tratamento desigual dos alunos;</b>	69	
v) <b>Promoção de atividades extremamente competitivas entre os alunos;</b>	15		
<i>Dinâmica institucional/ Escolar</i>	w) <b>Escassez de diálogo e coesão entre professores;</b>	51	899
	x) <b>Falta de uniformidade nos critérios de atuação entre os professores da mesma turma/escola;</b>	132	
	y) <b>Composição das turmas;</b>	156	
	z) <b>Dimensão das turmas;</b>	241	
	aa) <b>Falta de empenho, motivação e consenso sobre formas de atuação no estabelecimento;</b>	44	
	bb) <b>Tolerância e naturalidade na resposta a situações de violência e mau trato entre alunos;</b>	86	
	cc) <b>Carência de normas de comportamento explícitas e adequadas;</b>	81	
	dd) <b>Ausência de mensagens de sensibilização e apelo à pacificidade nos espaços escolares;</b>	24	
	ee) <b>Caraterísticas de liderança do diretor;</b>	29	
ff) <b>Permissividade da direção;</b>	55		
<i>Sistema Educativo</i>	gg) <b>Desadequação do currículo à atualidade vivida pelos alunos;</b>	159	240
	hh) <b>Obrigatoriedade dos alunos frequentarem a escola;</b>	81	

<i>Família</i>	ii) <b>Meio familiar conturbado;</b>	332	986
	jj) <b>Descontrolado acesso dos alunos aos meios de comunicação/informação;</b>	100	
	kk) <b>Discrepância entre os valores sociais veiculados pela escola e os veiculados pela família;</b>	264	
	ll) <b>Carência de princípios básicos de educação;</b>	290	
<i>Sociedade</i>	mm) <b>Isolamento e rejeição social;</b>	121	246
	nn) <b>Necessidade de pertença, reconhecimento e integração num grupo;</b>	125	
<i>Media</i>	oo) <b>Influência dos meios de comunicação social;</b>	121	
	pp) <b>Outra(s):</b>	4	
<b>Resposta Nula</b>		1	
<b>Sem resposta</b>		1	

Entre as outras causas mais frequentes de indisciplina são apontadas, nomeadamente:

22) Falta de autoridade dos professores imposto pela lei; ausência de punições na ocorrência dos comportamentos; falta de colaboração da família na aplicação e cumprimento das regras;

276) Meio familiar desestruturado; Inexistência de regras;

278) Falta de interesse e respeito dos pais pela escola;

349) Filmes.

<b>A7 – Na sua formação inicial usufruiu de formação específica para prevenir e gerir situações de indisciplina?</b>				
<b>Sim, muita</b>	<b>Sim, o suficiente</b>	<b>Sim, mas insuficiente</b>	<b>Não, nenhuma</b>	<b>Sem Resposta</b>
6	88	144	138	10

<b>B1- Quais as estratégias/medidas que põe em prática com maior frequência para manter a disciplina nas suas aulas?</b>		
<i>Estratégias preventivas</i>	a) <b>Conhecimento e respeito pelas diferenças individuais de cada aluno;</b>	219
	b) <b>Assunção de comportamentos coerentes com os que deseja do aluno;</b>	128
	c) <b>Planificação e organização de aulas motivadoras;</b>	195
	d) <b>Escuta e observação contínua da turma;</b>	154
	e) <b>Definição de rotinas, regras claras e consequências;</b>	239
	f) <b>Reforço dos comportamentos adequados;</b>	224
	g) <b>Apoio e ajuda aos alunos com dificuldades;</b>	183

	h) <b>Comunicação regular do comportamento aos pais/E.E.;</b>	171
	i) <b>Disponibilidade de atividades de recurso que garantam a atividade permanente dos alunos;</b>	131
	j) <b>Desvalorização de comportamentos desviantes (ignorar);</b>	88
	k) <b>Celebração de contratos;</b>	114
<i>Estratégias remediativas</i>	l) <b>Repreensão;</b>	167
	m) <b>Correção;</b>	167
	n) <b>Aplicação de consequências lógicas/ punições;</b>	169
	o) <b>Celebração de contratos.</b>	111
<i>Outra(s)</i>	p)	2

Surgem ainda como outras estratégias/medidas que põe em prática com maior frequência para manter a disciplina nas suas aulas:

276) Diálogo com o aluno acerca do seu comportamento

297) Organização da sala de aula: colocar alunos diferenciando comportamentos

<b>B2 – Já recorreu ao auxílio de outra pessoa para gerir ou pôr fim a algum problema disciplinar que tenha vivido ou assistido em qualquer espaço escolar (no presente ano letivo ou noutro anterior)?</b>		
<b>Sim</b>	<b>Não</b>	<b>Sem resposta</b>
159	219	8

<b>B2.1- Quando recorreu a outra pessoa para auxiliar numa situação de indisciplina, quem foi a pessoa a quem recorreu?</b>	
a) <b>Ao primeiro colega que encontrou;</b>	14
b) <b>A um colega mais experiente;</b>	21
c) <b>Ao diretor;</b>	134
d) <b>A um funcionário;</b>	12
e) <b>A um Encarregado de Educação;</b>	30
f) <b>Outro</b>	4
<b>Sem resposta</b>	228

Entre as outras pessoas a quem recorreram para auxiliar numa situação de indisciplina surgem:

80) Técnico superior

109) O próprio Encarregado de Educação

149) Ao professor da turma do aluno

- 177) Psicólogos
- 203) Coordenador
- 265) Polícia
- 276) Psicólogo

<b>B2.2- Que tipo de apoio lhe foi prestado?</b>			
<b>a) Aconselhamento</b>	<b>b) Apoio físico</b>	<b>c) Outro</b>	<b>Sem resposta</b>
115	25	29	231

Na referência a outro tipo de apoio prestado surgem as seguintes situações:

- 2) Tomar conta da ocorrência e dar conhecimento ao Encarregado de Educação
- 12) Advertência ao aluno
- 19) Atuação em concordância com o Encarregado de Educação
- 21) Punição ao aluno
- 46) Juntamente com o diretor, conversamos com o E.E. e o aluno para colocar termo à indisciplina
- 63) Delineação de estratégias a aplicar
- 80) Mediação de conflito
- 97) O diretor impõe-se perante o aluno
- 106) Informação sobre o aluno
- 109) Telefonema para o Encarregado de Educação
- 111) Telefonema ao pai (padrasto)
- 112) Diálogo; chamada de atenção ao aluno, reflexão sobre a sua ação incorreta
- 117) Pedido para que falasse com o aluno
- 119) Solidariedade
- 136) Diálogo com o aluno sobre a situação
- 149) Apoio do professor do aluno numa festividade da escola
- 165) Apoio psicológico
- 173) Aconselhamento ao aluno
- 200) Tomar conta do aluno em questão
- 276) Intervenção com o aluno
- 291) Autorização para atuar junto da família
- 295) Participação (folha de ocorrências)
- 296) Participação por escrito

- 322 e 323) Repreensão do aluno
- 349) Análise da situação
- 354) Acompanhamento do aluno
- 357) Retirar o aluno da sala
- 365) Conversar com o educando a fim de fazê-lo reflectir

<b>B3- O Regulamento Interno (R.I.) da escola onde trabalha contempla um conjunto de regras com vista à otimização do ambiente disciplinar na escola?</b>			
<b>Sim</b>	<b>Não</b>	<b>Não sei</b>	<b>Sem resposta</b>
357	9	10	10

<b>B4- O que é que é feito pela escola para manter viva a memória das regras constantes do Regulamento Interno e para assegurar a operacionalidade e eficácia das mesmas?</b>	
a) <b>A Escola promove sessões anuais de sensibilização aos pais, professores e alunos;</b>	186
b) <b>O diretor supervisiona a escola com regularidade e sensibiliza os professores e funcionários para agirem de acordo com as regras do Regulamento Interno;</b>	227
c) <b>É realizada uma reflexão/avaliação periódica em Conselho Escolar sobre o cumprimento ou não de cada uma das regras definidas pela escola;</b>	219
d) <b>Outra(s);</b>	18
e) <b>Nada.</b>	15
<b>Sem resposta</b>	16

Na descrição de outras medidas adotadas pela escola para manter viva a memória das regras constantes do Regulamento Interno surgem:

- 24) Afixação das regras em locais visíveis
- 112) O caso é exposto em Conselho Escolar e determinada a atuação a ser adotada segundo o RI
- 120) O projeto educativo da escola, o projeto crianças felizes e o projeto clube da alegria
- 124) Quando necessário, há reunião para avaliações e ações remediativas
- 136) Identificação de situações de indisciplina
- 139) Registo de comportamento diário
- 198) Estabelecimento de regras para cada sala curricular e AEC, para o recreio e para a cantina
- 208 e 209) Leitura do Regulamento Interno aos alunos

232) No Conselho Escolar - diálogo contínuo sobre situações problemáticas e sua resolução

251) Criação de regras afixadas em cada espaço, os alunos usam um crachá "sei estar" e perdem-no cada vez que se portam mal

261) Plano de ação do Projeto Educativo

295 e 296) Projeto brigada Anti-briga

297) Criação de uma brigada Anti-briga de alunos para fazerem valer as regras de bom comportamento

303) Criado um projeto Anti-briga para colmatar as atitudes de indisciplina

377) Criado um projeto Anti-briga para colmatar as atitudes de indisciplina

383) Diálogo sobre os acontecimentos de indisciplina em reunião de Conselho Escolar

<b>B5- Para além do Regulamento Interno, que outros mecanismos/ instrumentos são operacionalizados na escola com vista à gestão da disciplina?</b>	
a) <b>Equipa disciplinar;</b>	40
b) <b>Observatório da indisciplina;</b>	20
c) <b>Equipa de mediação de conflitos;</b>	23
d) <b>Contratos disciplinares;</b>	62
e) <b>Penas disciplinares;</b>	87
f) <b>Reflexão periódica sobre as ocorrências;</b>	222
g) <b>Outro(s)</b>	15
h) <b>Nenhum, para além do Regulamento Interno.</b>	77
<b>Sem resposta</b>	20

Os entrevistados enumeram ainda outros mecanismos/instrumentos operacionalizados pela escola com vista à gestão disciplinar como:

13) Caderneta do aluno com registo periódico do comportamento

25, 104, 105) Registo de ocorrências

112) Projeto crianças felizes e laboratório das emoções

138) Grelhas mensais

178) Recado na caderneta

198) Registo de ocorrência e reunião com Enc. de Educação

219) Diálogo com Enc. de Educação

253) Trabalho de consciencialização de comportamentos

- 291) Formação a toda a comunidade escolar  
 310) Formação nessa área  
 332) Reflexão periódica sobre as ocorrências  
 353) Quadro de honra; aluno da semana  
 354) Quadro de honra.

<b>B6- Perante uma situação de indisciplina grave, recorrente ou continuada, quais os procedimentos comumente adotados pela escola? (Indique apenas dois, por ordem: 1- muito comum; 2- comum.)</b>	
a) <b>O aluno é apenas chamado à atenção por ocasião da ocorrência;</b>	152
b) <b>Quem presencia a ocorrência/reincidência determina, por livre arbítrio, a estratégia de intervenção;</b>	63
c) <b>É feita participação da ocorrência/reincidência ao professor titular de turma, o qual decidirá o que fazer;</b>	101
d) <b>É feita participação da ocorrência/reincidência ao diretor da escola, o qual tomará as medidas que considerar mais adequadas;</b>	202
e) <b>O professor titular ou o diretor reúne o conselho de turma para definir estratégias de atuação comuns;</b>	137
f) <b>O diretor reúne o Conselho Escolar para deliberar estratégias de atuação específicas à situação;</b>	119
g) <b>A escola delega a responsabilidade pela ocorrência e suas consequências ao Encarregado de Educação.</b>	24
h) <b>Outro</b>	2
<b>Sem resposta</b>	8

- Nas outras opções tidas como comuns é indicado que:  
 261) O Encarregado de Educação toma conhecimento.

<b>C1- Este professor-supervisor suprarreferido, dinamizador de conhecimento e de práticas metodológicas para a excelência na gestão disciplinar, seria favorável à diminuição da ocorrência de situações de indisciplina na escola?</b>		
<b>Sim</b>	<b>Não</b>	<b>Sem resposta</b>
283	100	3

C1.1- Como razão justificativa de que o professor-supervisor dinamizador de conhecimento e de práticas metodológicas para a excelência na gestão disciplinar, não seria favorável à diminuição da ocorrência de situações de indisciplina na escola, são apontadas as seguintes justificações:

22) Se as regras forem claras e quem as transgredir sofrer as consequências, estando a escola e a família na mesma linha de orientação, não se justifica a existência do dito professor

27) Já foram testadas várias estratégias, mas o que está deveras errado é a demissão das famílias dos ditos valores/regras que a escola/sociedade exige dos nossos alunos

35) A educação começa no berço e não é o docente que necessita de apoio. Esse supervisor pedagógico precisa redefinir estratégias nas diferentes famílias e na sociedade

47) Deve ser um trabalho de toda a comunidade escolar

57) Não há necessidade de haver um "policia" na escola. As situações devem ser tratadas com o conselho de turma e diretor para definir estratégias

81) Para os casos mais comuns, talvez, mas para infrações graves e continuadas não são da exclusiva responsabilidade dos docentes mas sim das famílias. Talvez um mais efetivo trabalho de assistentes sociais seria mais eficaz!

87) Porque embora tenha formação na área é difícil gerir os conflitos

89) Porque é difícil gerir os conflitos quando não se conhece os intervenientes

90) Mediação e gestão de conflitos

113) Porque não há necessidade de criar mais cargos. Cada um deve fazer o seu trabalho.

120) Porque a indisciplina é um problema muito profundo que exige um trabalho e soluções num campo muito vasto.

124) estas situações devem ser resolvidas pela equipa que trabalha com o aluno, não havendo necessidade de criar um novo cargo para resolvê-las.

127) Porque a teoria é muito bonita, principalmente quando são os outros que têm de pôe em prática.

149) É um problemas dos alunos, da escola e da família que deve ser resolvido pelos mesmos envolvidos com o aluno.

160) O Conselho Escolar deve encontrar formas e ser capaz de arranjar soluções.

161) O Conselho Escolar deve encontrar formas de minimizar estas situações.

- 171 e 176) Porque a diretora cumpre essa função.
- 179) O Conselho Escolar desempenha na perfeição essa função.
- 190) Porque a indisciplina parte de casa e a escola por si só não a pode resolver.
- 191) A indisciplina tem de se combater com a ajuda/colaboração dos pais.
- 198) Porque o respeito conquista-se, não se impõe por um posto delegado por uma entidade.
- 200) Porque vai continuar tudo na mesma, nada muda. Porque o supervisor faz o que o diretor indicar e mais nada.
- 217) Não há casos de extrema gravidade que o justifique.
- 219) Porque a disciplina/educação vem do berço. A escola só pode complementar uma boa educação vinda de casa.
- 221) Porque o problema está na educação familiar.
- 232) O Conselho Escolar - conjunto de professores - deliberadores e conhecedores de todas as situações.
- 249) A prática diz que não resulta.
- 258) Cada escola tem a capacidade de gerir os seus conflitos.
- 261) Existe uma equipa disciplinar que pode ajudar a resolver essas situações.
- 264) Porque há determinadas questões que ultrapassam a escola.
- 265) Qualquer professor já tem competência em matéria disciplinar, não é necessário um supervisor para nada fazer.
- 266) É necessário diminuir o número de alunos por turma.
- 267) Penso que a formação deveria ser para todos, pois mais facilmente, todos juntos, poderíamos conseguir combater o problema da indisciplina.
- 271) Psicólogo, não professor.
- 276) Porque considero que um psicólogo faria esse papel e que deveria haver um em todas as escolas para acompanhar os alunos com problemas de comportamento.
- 291) Porque esse aluno traz também problemas de casa e por muito que seja feito, parte dos problemas persistem.
- 297) Esta tem de ser feita por toda a equipa docente, não docente e alunos da escola.
- 300) Porque muitos casos de indisciplina têm origem social e não pedagógica, encontrando-se fora da competência de um supervisor pedagógico.
- 318) Porque nas escolas com centenas de alunos a eficiência seria diminuta.

333) Seria mais pertinente dar formação aos docentes para lidar com estas situações. Em escolas grandes a gestão do tempo desse professor seria a mesma de uma psicóloga ou professora de educação especial, isto é, só para casos mais graves, os outros ficariam por resolver.

341) Seria mais pertinente dar formação aos docentes para lidar com estas situações. Em escolas grandes a gestão do tempo desse professor seria a mesma de uma psicóloga ou professora de educação especial, isto é, só para casos mais graves, os outros ficariam por resolver.

342) Porque não trabalharia com os alunos.

343) Porque esses problemas devem ser resolvidos pelos professores que diariamente estão com os alunos.

347) A indisciplina já vem de casa. Falta de poder por parte dos professor para repreender.

364) As situações devem ser resolvidas pela escola como um todo e não centradas num único agente.

365) Preferia um psicólogo escolar ou mais formação em coaching para crianças e respetivas famílias, bem como para os alunos.

366) No caso da minha escola, os fatores de indisciplina prendem-se mais com falta de regras e orientação em casa.

380) A indisciplina deve ser punida por aquele que a testemunhou.

383) Na minha escola não há casos de indisciplina que justifiquem a existência de um supervisor.

<b>C2- Selecione e ordene cinco parâmetros (atribuindo o n.º 1 ao mais importante) imprescindíveis na caracterização do perfil de supervisor capaz de operar numa vertente de facilitação e orientação dos professores para a criação de condições pedagógicas promotoras da disciplina.</b>						
Ordem	1.º	2.º	3.º	4.º	5.º	Total
a) <b>Compreensivo;</b>	15	16	12	11	15	69
b) <b>Atencioso;</b>	3	3	7	5	5	23
c) <b>Sereno;</b>	7	4	8	5	4	28
d) <b>Ouvinte;</b>	29	21	12	11	5	78
e) <b>Dialogante;</b>	5	13	10	18	11	57
f) <b>Consensual;</b>	0	5	6	11	5	27
g) <b>Encorajador;</b>	0	0	5	2	3	10

h) <b>Construtivo;</b>	3	7	11	18	7	46
i) <b>Cooperante;</b>	6	5	18	18	14	61
j) <b>Entendedor;</b>	1	2	0	4	1	8
k) <b>Esclarecedor;</b>	0	5	6	7	3	21
l) <b>Objetivo;</b>	3	9	8	9	11	40
m) <b>Escrupuloso/consciencioso;</b>	1	1	0	1	1	4
n) <b>Científico;</b>	0	1	1	4	2	8
o) <b>Competente;</b>	19	10	20	20	20	89
p) <b>Experiente;</b>	12	11	11	4	17	55
q) <b>Culto;</b>	1	0	1	0	1	3
r) <b>Reflexivo;</b>	3	6	4	5	6	24
s) <b>Problematizador;</b>	0	0	0	29	1	30
t) <b>Conselheiro;</b>	1	6	11	11	18	47
u) <b>Orientador;</b>	4	0	12	24	36	76
v) <b>Treinador;</b>	0	1	0	0	1	2
w) <b>Dinâmico;</b>	0	4	6	6	10	26
x) <b>Líder;</b>	12	6	3	4	10	35
y) <b>Bom conhecedor dos processos de relação pedagógica, disciplina e aprendizagem;</b>	97	36	18	16	15	182
z) <b>Facilitador/mediador do conhecimento de estratégias pedagógicas alternativas;</b>	24	53	27	22	12	138
aa) <b>Crítico, com competências de observação, análise e avaliação.</b>	9	16	38	18	21	102
<b>Resposta nula</b>	30					
<b>Sem resposta</b>	101					

**D-** Selecione e ordene três dimensões (1- extremamente vantajoso; 2- muito vantajoso; 3- vantajoso) que, na sua opinião, devem ser o âmbito de atuação preferencial do supervisor pedagógico, de modo a que este possa ser um contributo para a construção da disciplina na escola.

	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>Total</b>
a) <b>Analisar registos/ocorrências (participações, comunicados na caderneta, etc.) com vista à proposição de planos de intervenção;</b>	48	22	44	114
b) <b>Participar na análise e discussão conjuntas de situações de indisciplina;</b>	50	43	40	133
c) <b>Observar aulas e promover a reflexão e análise conjunta (observador e observado) sobre a prática;</b>	8	6	11	25
d) <b>Fazer o acompanhamento de professores mais vulneráveis a situações</b>	21	22	0	43

<b>de indisciplina;</b>				
<b>e) Ouvir e discutir construtivamente atitudes, métodos e estratégias antes, durante e após a prática;</b>	39	45	27	111
<b>f) Orientar e estimular os professores na redefinição e implementação de métodos e estratégias alternativos no campo da relação pedagógica e da disciplina;</b>	47	43	43	133
<b>g) Promover formação, visando o esclarecimento e sugestão científica (teórica e técnica);</b>	20	27	21	68
<b>h) Contribuir para a operacionalização permanente dos mecanismos/instrumentos de gestão da disciplina (R. I. e outros).</b>	12	40	46	98
<b>i) Outro:</b>	3	0	0	3
<b>Resposta Nula</b>	37			
<b>Sem resposta</b>	101			

Outras opções sugeriram em primeira prioridade, entre elas:

- 198) Ser professor que trabalhe diariamente com as crianças
- 278) Orientar e estimular os pais/encarregados de educação para a implementação das regras da escola em casa
- 344) Orientar os alunos que revelem indisciplina.

## **Apêndice VII**

Tabela de análise de conteúdo às entrevistas

**Tabela de Análise de conteúdo às entrevistas**

Categoria	Subcategoria	Objetivo	Indicador				
			E-CCL4	E-CF7	E-CSC18	E- CSC21	E-CSV24
<b>Representações do diretor sobre a indisciplina</b>	<b>Conceito (1)</b>	<b>Identificar o significado de indisciplina</b>	“(…) comportamentos que já se encaminham para os comportamentos desviantes (…)”  “(…) há indisciplina mais leve, há indisciplina moderada e há indisciplina mais grave (…)”.	“(…) todo aquele tipo de comportamento que saia fora das normas que estão mais ou menos estipuladas.”  “(…) comportamentos que se podem considerar um pouco desviantes em relação àquilo que se espera que seja uma convivência dentro do estabelecimento com as regras que estão implícitas.”  “(…) aqueles comportamentos que saiam para lá daquilo que está mais ou menos estipulado como regras de convívio.”	“(…) não podemos reduzir só à falta de regras, aos maus comportamentos dos alunos (…)”  “(…) não é só o incumprimento de regras (…)”  “(…) um infringir de regras intencional, premeditado (…)”.	“É o incumprimento das regras do Regulamento Interno (…)”  “(…) é uma infração às regras mas consciente.”	“(…) comportamentos menos corretos que os alunos têm dentro de uma sala (…)”  “Aqueles comportamentos que vêm perturbar o trabalho do professor.”
	<b>Gravidade (5)</b>	<b>Compreender as situações de</b>	“(…) não quer fazer e joga os livros para	“(…) a resolução das situações	“A agressão dos miúdos para os	“(…) uma criança dar um soco noutra	“Essa situação do miúdo. O miúdo

		<p><b>indisciplina na escola e o seu nível de gravidade</b></p>	<p>o chão, e salta e sai da sala e muitas vezes como já verificamos (...)"</p> <p>"(...) vou e vou pontapear o professor."</p>	<p>através da agressividade e a baixa capacidade de encarar a frustração, resposta erradas a nível do que supostamente são provocações, (...)"</p> <p>"(...) forma como eles lidam com as situações, de uma forma mais agressiva."</p>	<p>adultos (...)"</p> <p>"A agressão verbal e física. Tivemos um caso bastante grave de um miúdo que era continuamente incentivado pela avó para agredir este, este e este."</p>	<p>e pô-lhe a cara a sangrar."</p> <p>"(...) desobediência também com os professores (...)"</p> <p>"(...) os alunos dentro da sala de aula não acatavam a ordem da professora, não sossegavam (...)"</p> <p>"(...) a determinada hora do dia começava a ficar muito enervado e fazia uma grande birra, não ouvia ninguém, batia em tudo, empurrava mesas (...) ele batia nos colegas, ele empurrava, ele batia, era capaz até de bater no professor que lhe aparecesse à frente (...)"</p> <p>"(...) ele bate em toda a gente e não obedece a ninguém, ainda por cima fica enraivecido de tal</p>	<p>agredia-me fisicamente e verbalmente."</p>
--	--	---	--	--	--	---	---

						maneira que não houve, nem fala nem responde, a raiva é tanta que ele não chega a ouvir sequer aquilo que lhe diz.”	
	<b>Causas (6)</b>	<b>Obter a percepção individual das condicionantes da disciplina/indisciplina escolar</b>	<p>“(…) a desestruturação das famílias (…)”</p> <p>“Quando esta relação (pedagógica) não é bem estabelecida acho que as coisas não funcionam.”</p>	<p>“Normalmente a tendência é colocar no exterior as razões da própria indisciplina. Uma grande parte da indisciplina vem daí.”</p> <p>“(…) nem toda a indisciplina vem só de fora, às vezes também pode surgir dentro da escola, pode ser potenciada até dentro da escola.”</p> <p>“(…) tem a ver com as atividades em que eles estão, com as expectativas que eles têm, muitas vezes com a forma de organização que se possa ter dentro da sala e depois também temos a</p>	<p>“(…) é evidente que são as famílias. As famílias desestruturadas e os problemas a elas associados. E alguns casos, um pouco de hiperatividade (…)”</p> <p>“(…) houve casos em que a relação pedagógica professor aluno também era motivo, potenciava e bastamente a evolução da indisciplina (…)”.</p>	<p>“(…) o próprio cansaço por estar muitas horas na escola (…)”</p> <p>“(…) falta de competência na escola para cativar as crianças (…)”</p> <p>“As atividades também podem não ser as mais apropriadas (…)”</p> <p>“O horário (…)”</p> <p>“(…) o próprio regime de funcionamento da escola, cruzado (…)”</p> <p>“(…) falta de recursos (…)”</p> <p>“(…) indisciplina</p>	<p>“É a falta de respeito que os pais têm pela escola e pelos agentes da escola (…)”</p> <p>“(…) eu via medo e pânico na cara dos meus colegas porque eles não sabiam como lidar com tudo (…)”.</p>

				<p>junção de muitos.”</p> <p>“Há condicionantes também internas.”</p> <p>“(…) há certas situações que depende da comunicação estabelecida, das relações que são criadas com os alunos.”</p>		<p>nas aulas curriculares no turno da tarde podem ser já por cansaço (…)”</p> <p>“A família é a base da educação da criança, naturalmente que eles vêm para a escola e que trazem toda uma carga que já lhes foi inculcada (…)”</p> <p>“A atitude do professor que pode ser mais ou menos propensa à indisciplina se o professor não tiver a capacidade de gerir os conflitos que acontecem quando está com os alunos, se o professor não tiver “mão” na turma e mandar parar na altura certa.”</p> <p>“(…) é um fenómeno sociológico, não sei, que vem de fora</p>	
--	--	--	--	---	--	---	--

						<p>para dentro da escola, mas também pode a escola estar a favorecer e a não gerir devidamente.”</p> <p>“Se calhar aqui os pais pecam um bocado e posso aqui atribuir a culpa aos pais, não será só aos pais, a própria sociedade que entende a profissão de professor ou o estatuto do professor de uma outra forma e aí talvez há uma grande responsabilidade no aumento da indisciplina, a figura do professor transformou-se e essa transformação está a trazer maus resultados. O professor quase que perdeu toda a autoridade (...)”</p> <p>“(...) eu como professora e como diretora da escola sinto que tenho</p>	
--	--	--	--	--	--	---	--

						<p>limitações que a própria lei até me obriga a ter e portanto nestes casos há situações que eu pensava que gerindo de outra maneira que poderia resultar mas que estou limitada, estou limitada (...)"</p> <p>"(...) o estatuto do aluno e ética disciplinar da região autónoma da madeira é um bocadinho burocrático, porque nós na escola precisamos de respostas rápidas e no momento (...)"</p> <p>"(...) o estatuto do aluno peca um bocado por isso, não nos dá ferramentas para agir na ocasião, de uma forma mais célere."</p>	
	<b>Soluções (7)</b>	<b>Identificar as estratégias tidas como</b>	"Maior aposta nas estratégias preventivas."	"Especialmente preventivas. Agora há situações em que	"Temos casos que podemos ir pelas estratégias	"Nas duas coisas. A prevenção é importante (...)"	"Mais preventiva. Porque quando chegamos à parte

		<b>prioritárias no combate à indisciplina</b>	“(…) não deixar que se propague (…)”.	a parte interventiva tem de ser feita.”	preventivas, agora há alguns casos que temos de ir pelas interventivas.”	“Agora as medidas interventivas também são importantes, no momento em que as coisas acontecem temos que intervir e dar uma resposta a cada situação.”	da intervenção foi porque a prevenção não foi bem feita.”
	<b>Mecanismos de manutenção e elevação da disciplina (9)</b>	<b>Identificar mecanismo potencialmente favoráveis à manutenção e/ou elevação do nível de qualidade disciplinar vivido na escola</b>	“(…) a redução de alunos por turma.”	“(…) há outras pessoas e outras identidades fora do ambiente escolar mas que também fazem parte da comunidade que podem também fazer de elo de ligação (…)”  “A questão é mais a criação de uma rede (…)”  “(…) protocolos com a parte desportiva, evitando que eles saiam da escola e andem na rua à deriva (…)”.	“(…) eu defendo sobretudo as reuniões periódicas com os pais (…)”  “(…) é necessário formar as famílias (…)”  “Falta este trabalho de base de formação às famílias.”  “(…) mais trabalho colaborativo dos professores.”	“Uma das primeiras coisas seria termos a possibilidade de passarmos as atividades curriculares para de manhã e fazer o descruzamento dos dois horários, penso que isso iria melhorar bastante.”  “Se calhar antes de encerrar escolas devia-se pensar um pouco (…)”  “Se calhar as escolas também poderiam trabalhar mais em cooperação umas com as outras.”  “Acho que tem que	“Há necessidade de um gabinete de mediação disciplinar (…)”  “Um mediador que trabalhasse com o agressor, a vítima, o professor e os funcionários, tinha que trabalhar com todos. Alguém que pudesse dar orientação a todos.”

						<p>haver mais informação, mais partilha e mais empenho, trabalho em rede entre as escolas, mais articulado.”</p> <p>“(…)há boas práticas que se fazem noutros lugares que poderíamos até adotar e que ajudavam porque às vezes não estamos a ver e não nos surge.”</p> <p>“(…) algumas pessoas têm de mudar a forma de estar, a sua mentalidade, há pessoas que às vezes não têm abertura para ouvir uma opinião, pensam que dentro da sala mando eu e ninguém venha cá com mais coisas (…)”.</p>	
	<b>Diretor como potenciador do</b>	<b>Reconhecer a importância do</b>	“Sim. Sem dúvida.”	“Sim, penso que sim.”	“Sim.”	“Sim.”	“Contribui (…)”.

	<b>bom ambiente disciplinar (10)</b>	<b>diretor enquanto elemento favorável à manutenção da disciplina na escola</b>	“(…) eu acho que a figura do diretor é extremamente importante para a manutenção da disciplina.”				
	<b>Diretor como potenciador do bom ambiente disciplinar (10)</b>	<b>Enumerar características pessoais ou competências inerentes ao cargo de diretor tidas como favoráveis à manutenção da disciplina na escola</b>	“(…) eles reconhecem a autoridade, é a figura do diretor eles têm aquele respeito pelo diretor (…)”.	“O diretor ainda tem aquela aura, supostamente é a parte do topo hierárquico.”	“Quando assume uma postura dialogante, quando é um mediador, quando sabe ouvir, quando não é autoritário, quando procura, em colaboração, encontrar estratégias se o problema existe, como é que vamos resolver, se o diretor chama os encarregados de educação, ouve-os, apoia os encarregados de educação, procura encontrar com os encarregados de educação estratégias para resolver, apoiando-os também quando eles próprios também sentem	“Agora é importante a figura do diretor na mediação dos conflitos, na aproximação das pessoas, eu quando estou, estou a falar de alunos e de pessoal docente e de pessoal não docente e é aí que o diretor tem um papel muito importante, na uniformização das práticas e naquelas coisinhas, aqueles conflitosinhos que às vezes até por cansaço as pessoas já estão a embirrar umas com as outras e aí o professor tem que ter a calma suficiente para intervir sem melindrar ninguém,	“Respeitam.” “(…) eles dizem a diretora manda na escola.” “Os pais já não dão essa autoridade à diretora, vêm falar com o diretor como quem fala com (…)”.

					esse apoio da direção da escola, aí conseguimos fazer algum trabalho (...)."	mas saber intervir e saber chamar as pessoas à razão de uma forma educada e com diplomacia."  "Mas é, em última instância a pessoa que tem que intervir é o diretor e é esse o papel importante do diretor, muito, muito importante."	
<b>Realidade disciplinar na escola</b>	<b>Ocorrências de indisciplina (2)</b>	<b>Confirmar a existência ou não de indisciplina na escola</b>	"Poucos casos, casos pontuais, mas sim. Alunos das NEE principalmente."	"Há. E desconfio que haja alguma escola que não a tenha. Há situações que são ocasionais."  "Se formos a falar daqueles casos pontuais que acontecem há indisciplina e desconfio que hajam escolas que não tenham essas situações."  "(...) há casos e casos, há casos mais graves e casos menos graves."	"Sim. Há. Já houve mais."  "(...) estamos a melhorar, muito, estamos a baixar em determinadas situações, baixámos no número de ocorrências."	"Há."	"Já houve. Este ano não tivemos nenhum caso de indisciplina."

	<b>Tipologia e frequência das ocorrências (3)</b>	<b>Enumerar as situações de indisciplina mais frequentes naquele contexto escolar</b>	“(…) nos intervalos aqueles casos de desobediência; tentam desobedecer e às vezes tentam e experimentam dizer alguns nomes que nós não queremos. Mais no contexto de recreio (…)”.	“Agressões físicas e insultos. Agressões físicas a professores, não, é raríssimo.”	“A nível de calão, a tentativa de agressão verbal ao professor, a agressão verbal e psicológica aos colegas, portanto, a tentativa de molestar os adultos, as crianças tentam chegar lá.”	“(…) conflitos entre alunos por agressões verbais (…)”.	“O não saber estar sentado e quieto a assistir a uma aula.”  “(…) o facto de estarem sempre a levantar-se, a falar com o colega do lado, virados para trás.”
<b>Gestão da indisciplina na escola</b>	<b>Ocorrências comunicadas ao diretor (4)</b>	<b>Compreender o grau de implicação e acompanhamento do diretor aquando da ocorrência de situações de indisciplina</b>	“O desrespeito para com o professor, o desrespeito para com os funcionários (…)”  “Todos os funcionários todos os professores sabem que perante a falta de educação de um aluno quer no exterior da escola, quer num contexto de sala de aula que venha a ter, estes comportamentos são comunicados sempre não só ao professor titular de turma mas também ao diretor de escola.”	“Normalmente a questão da agressão física ou então a falta de respeito, a utilização de linguagem menos própria com o adulto, com o pessoal docente ou não docente, normalmente quando estão lá fora.”  “Em sala de aula, às vezes é solicitada a intervenção com alunos que têm uma atitude de menos aplicação, desleixo.”	“Todas, todas.”  “Existe qualquer problemazinho na sala com o miúdo eles vêm (…)”  “(…) todos os casos de indisciplina passam por aqui, independentemente do nível de gravidade.”	“Quando a pessoa, o adulto que está com a criança nesse momento consegue gerir a situação e que fica resolvida por ali, acho que não tenho necessidade de saber, não tem de chegar ao diretor da escola. Mas se a situação é mais complicada ou porque não foi bem gerida no momento ou porque depois teve consequências mais graves e que daí resultou alguma agressão então aí eu tenho necessidade de saber (…)”  “Ou com	“Aqueles mais graves.”  “(…) agressões verbais ou físicas mesmo propositadas, que são mesmo com intenção de fazer mal (…)”.

			“Não pode acontecer nada na escola que o diretor da escola não tenha conhecimento.”			consequências mais graves ou que se repetem (...)”.	
	<b>Gestão pedagógica da disciplina (8)</b>	<b>Averiguar se são utilizadas estratégias preventivas da indisciplina em sala de aula</b>	“Muitas.”	“Sim.”	“Sim.”	“Há.”	“Não. Não têm à vontade para fazer isso. É o que eu sinto.”
	<b>Gestão pedagógica da disciplina (8)</b>	<b>Identificar as estratégias preventivas da indisciplina postas em prática pelos professores</b>	“Motivação, incentivo, apoio, este “eu gosto de ti”, sair da rotina, incentivar.”	“(…) orientações de recreios (...)” “(…) recreios de animação (...)” “(…) aula tem de ser dada também tem de ser de uma forma mais apelativa (...)” “(…) a gestão dos grupos e das lideranças no seio dos grupos (...)” “(…) dar-lhe um pouco mais de responsabilidade ou colocá-lo como responsável por determinadas tarefas dentro da	“(…) o diálogo com os alunos para ver o que falhou esta semana, porque te comportaste assim, o que é que temos de fazer... Os conselhos de turma, dentro da turma. A elaboração de tabelas de registo de comportamento, reuniões com os pais fazem logo desde o início do ano e quando é possível uma mensal (...)”	“Muitas vezes recorrem aos castigos (...)” “(…) fica um bocadinho sem recreio ou manda um recado na caderneta para os pais e para a criança já é um castigo.” “(…) premiar os bons comportamentos com a atribuição da bola verde ou da bola amarela para a criança ir também tomando consciência de como foi o seu comportamento naquele dia (...)”	

				sala de aula (...)"		<p>“(...) o comportamento tem de ser falado no final de cada dia.”</p> <p>“(...) motivando o aluno para que nunca tenha outra bola que não seja a verde (...)"</p> <p>“(...) quando formam grupos evitam que aqueles que se dão mal e que são conflituosos estejam a trabalhar juntos no mesmo grupo. A organização da sala.”</p> <p>“(...) atribuem aquele aluno mais indisciplinado, que nós temos, atribui tarefas de mais responsabilidade para ele se sentir mais valorizado (...)"</p> <p>“(...) às vezes está bem porque está a</p>	
--	--	--	--	---------------------	--	--	--

						afazer uma tarefa destas, portanto junto de uma adulto e é isso que no fundo eles querem. E está a ter a atenção do adulto (...)."	
	<b>Grau de implicação do diretor (11)</b>	<b>Verificar em que medida o diretor da escola apoia os professores na resolução de situações de indisciplina</b>	<p>“É o aconselhamento, acima de tudo. Aconselhamento do professor e o diálogo com o aluno.”</p> <p>“(...) falo com a criança e com os encarregados de educação presentes.”</p>	<p>“Sim.”</p> <p>“Aconselhamento, chamada de atenção para as implicações que essa atitude possa ter e as consequências. Às vezes solicitam intervenção direta, às vezes conversar com o aluno.”</p>	<p>“São todas.”</p> <p>“(...) evito ir à sala de aula, digo evitem chamar-me, a autoridade tem de ser sempre o professor titular de turma.”</p> <p>“Porque eu tenho de manter a autoridade dos adultos, seja o funcionário, seja o professor, eles têm de respeitar. A minha intervenção será mais para casos graves. Temos o diálogo, vimos cá todos, dialogamos (...)”</p> <p>“(...) quando é casos graves aí tenho de intervir.</p>	<p>“Sim, muitas vezes, quase diariamente (...)”</p> <p>“Quando o professor, claro, tem uma turma à sua frente e há uma criança que está a perturbar, muitas vezes, essa criança ou sou eu que entro na sala e digo olha vem cá um bocadinho, vem conversar comigo e então tenho uma conversa particular com esse aluno (...)”</p> <p>“Os professores recorrem muitas vezes a mim para pedir aconselhamento, acontece muitas</p>	<p>“Mais do que uma vez, infelizmente.”</p> <p>“(...) trazer a criança comigo para o gabinete, e sentá-la aqui e falar com ela.”</p> <p>“(...) se for dentro da sala de aula tiro para o corredor e falo com a criança (...)”.</p>

					Tenho de intervir, tenho de chamar já os pais.”	vezes mesmo, os professores, o pessoal não docente também (...)”.	
	<b>Regulamento Interno (12)</b>	<b>Verificar se a escola utiliza o Regulamento Interno como mecanismo e veículo patrocinador da disciplina</b>	“Sim, sim. Está tudo em Regulamento Interno e os pais têm conhecimento de todas estas situações.”	“Sim, sim.”	“Sim.”	“Sim.”	“Contempla, tudo baseado no estatuto do aluno como sempre.”
	<b>Regulamento Interno (13)</b>	<b>Verificar se o Regulamento Interno contempla as consequências para o não cumprimento das regras que veicula.</b>		“Sim. Era uma falha do que nós tínhamos.”  “Agora pusemos em tabela.”  “As regras estavam lá e revertia para o estatuto do aluno a aplicação das medidas, só que ficava tudo vago, não havia essa correspondência em específico no próprio.”	“Sim, formalmente sim.”	“(…) tão linear como acabou de dizer, se calhar não existe.”  “Agora há o procedimento legal que é aquele que está dentro do estatuto do aluno.”  “Agora uma correspondência linear, este comportamento, aquela sanção, não existe, acho eu que não existe.”	“Não. Acho que não. Seria uma mais valia. Nós tínhamos isso era no tal projeto de tolerância zero à indisciplina.”
	<b>Procedimento disciplinar (14)</b>	<b>Perceber de que forma a escola atua em situações de</b>	“É o processo disciplinar.”  “(…) informação	“(…) é comunicar ao Encarregado de Educação, convocá-lo à escola, explicar	“A primeira coisa é sempre com o professor titular de turma. O professor	“Essa situação tem de ser reportada imediatamente ao diretor da escola	Participações disciplinares e depois reunir em Conselho Escolar,

		<p><b>indisciplina graves, recorrentes ou continuadas</b></p>	<p>por escrito ao Encarregado de Educação, repreensão ao aluno e depois tal como o estatuto refere é a criação de toda uma equipa para a instauração do processo disciplinar, é claro que depois entra aqueles processos de averiguação em que o aluno é ouvido, como é um menor é ouvido na presença do Encarregado de Educação. A criança é ouvida, o professor é ouvido, existem testemunhas. Vamos lá ver o que é que as testemunhas dizem e depois de todo um processo de averiguação aí chegaríamos à conclusão da suspensão ou não.”</p>	<p>a situações e tentar numa primeira fase que intervenção dele na resolução do comportamento que aconteceu com o aluno, neste caso educando, se resolva, não se volte a repetir (...)”</p> <p>“(...) primeiro tem de haver sempre uma comunicação ao Encarregado de Educação.”</p> <p>“(...) quando as situações começam a ser constantes, independentemente de nós termos passado por esta fase, do Encarregado de Educação ter tomado conhecimento, independentemente da intervenção que ele fez ou não fez, ter produzido efeitos ou não, então aí avança-se para a parte mais de aplicação de</p>	<p>titular de turma é que faz a redação da ocorrência. Segunda fase: chama os encarregados de educação. Se com os encarregados de educação conseguirem chegar a um acordo, muito bem. Se não conseguirem, aí facilmente convoco os encarregados de educação, isto quando já é numa fase já muito grave. Aí terei de intervir. E quando é muito, muito grave (...) aí já temos de partir para uma situação de colaboração entre instituições (...)”</p> <p>“No mesmo dia em que os encarregados de educação se dirigem à escola, falam primeiro com o professor da turma e depois vêm falar comigo, com o professor presente.”</p>	<p>por escrito, é o relato de ocorrência que tem de dizer por escrito (...)”</p> <p>“Entregam-me a mim e depois nós reunimos. Primeiro reúno com a pessoa que estava e que me deu por escrito, tenho de ouvir o relato, ou aliás às vezes antes de me dar por escrito faz o relato oral e depois eu digo: põe por escrito. Consoante a gravidade, informo os pais, se for muito grave chamo até por telefone, quero falar com urgência, se não for, vai por escrito e depois marco uma reunião com os pais onde vai estar aquela professora, eu própria e o Encarregado de Educação para darmos conhecimento.”</p> <p>“(...) confrontar os</p>	<p>reunir o conselho disciplinar, informar o Encarregado de Educação e aplicar sanções.”</p>
--	--	---	---	--	---	--	--

				<p>medidas disciplinares. Quando as situações começam a sair um pouco do controlo do que é a família e a escola, normalmente a gente faz as informações para a comissão de proteção.”</p>		<p>pais com a situação e encontrar uma resposta. Se for um caso ainda mais grave e for continuado esta situação tem que ir ao Conselho Escolar e então aí o Conselho Escolar resolve, se o Encarregado de Educação já foi informado do que estava a acontecer e a criança continua, continua, continua a repetir então o Conselho Escolar pode fazer uso das sanções previstas no Regulamento Interno que uma delas e a mais comum, que já aconteceu aqui, é suspender das atividades de enriquecimento durante x dias.”</p> <p>“Quando reúno com o Encarregado de Educação é antes de aplicar a medida porque a medida de</p>	
--	--	--	--	---	--	--	--

						<p>suspensão só pode ser aplicada depois de ir a Conselho Escolar.”</p> <p>“(…) no caso das situações repetitivas então estarão presentes os professores que trabalham com o aluno (…)”</p> <p>“Normalmente os pais pronunciam-se sobre a medida a aplicar, só se essa medida for, como lhe disse, a medida aplicada pelo Conselho Escolar, a de suspensão, aí os pais não têm direito a pronunciar-se, já não se pronunciam porque já passou por várias etapas.”</p>	
	<b>Mecanismos/ instrumentos de gestão disciplinar (15)</b>	<b>Identificar mecanismos e/ou instrumentos operacionalizados pela escola para a otimização do</b>	<p>“Temos o projeto educativo, porque o nosso projeto educativo tem como lema crescer com qualidade.”</p> <p>“(…) o Plano anual</p>	<p>“(…) intervenção nos intervalos (…)”</p> <p>“(…) projeto que temos com a segurança social que enquadra-se na aquisição de certas</p>	<p>“(…) planos anuais de turma.”</p> <p>“Temos o projeto Anti-briga.”</p> <p>“(…) usam o colete refletor e cada um</p>	<p>“(…) um projeto sobre comportamentos, valores, a educação para os valores (…)”</p> <p>“(…) a definição de</p>	<p>“Também temos no nosso projeto educativo um dos objetivos era redução da indisciplina que tentamos operacionalizar</p>

		<b>ambiente disciplinar</b>	de escola (...)" "(...) projeto escola segura (...)" "(...) sessões de esclarecimento junto dos pais sobre violência (...)"	competências e na gestão de conflitos." "(...) sensibilizações para os encarregados de educação feitas por psicólogos (...)" "Nós fizemos também um trabalho com a comissão de proteção que implicou também uma formação aos pais e alguns trabalhos feitos com os miúdos, sobre bollying, cyberbollying."	da turma é responsável nos intervalos pela disciplina." "E os próprios miúdos aplicam as sanções (...)" "(...) sensibilização aos pais, portanto reuniões periódicas para eles tomarem conhecimento (...)" "(...) responsabilizamos as crianças, responsabilizamos os professores, responsabilizamos os funcionários (...)" "(...) transmissão de valores, o respeito pelo outro, também aos pais, com convidados oradores (...)"	estratégias, isto que nós vamos combinando nas conversas do dia a dia que no fundo vão de encontro ao Regulamento Interno (...)" "(...) a escola é pequena e nós funcionamos muito em equipa, o tamanho da escola facilita as relações e a gestão disciplinar."	com o projeto tolerância zero à indisciplina." "(...) apresentamos uma carta da convivialidade escolar (...)" "Nós criámos vários momentos para trazer os pais à escola (...)"
<b>Supervisor pedagógico disciplinar</b>	<b>Favorecimento da gestão disciplinar (16)</b>	<b>Compreender a valorização ou não da atuação de um supervisor</b>	"(...) eu acho que não, porque eu acho que os professores são muito bons ouvintes, são muito	"É provável. Eu sinceramente acho que, sendo um ou sendo uma equipa que pudesse ficar	"À priori, este de facto seria o supervisor ideal. Muito bonitinho. Sim. Seria uma	"Eu considero que sim, não na minha escola, com as dimensões que tem, mas numa escola	"Penso que sim. Porque nós precisamos mesmo de alguém que nos fornecesse

		<p><b>pedagógico incumbido de orientar a prática pedagógica com vista à otimização da disciplina na escola</b></p>	<p>bons na resolução dos problemas, são muito bons na criação de estratégias quer de prevenção, quer de intervenção (...)"</p> <p>"O supervisor pedagógico seria mais um elemento para trabalhar connosco e depois sabemos que com duas cabeças a pensar é sempre melhor do que uma."</p>	<p>com essa parte, que desse formação específica, que tivesse apetência específica para apoiar nessas situações acho que seria uma mais valia."</p> <p>"Sendo uma pessoa em específico, alguém ou um grupo."</p> <p>"(...) poderia existir eventualmente uma equipa interna, tudo dependia da dimensão da escola, que pudesse dentro dessa área de influência incluir outras pessoas representantes de outras entidades, volto a referir: segurança social, paróquia, clubes desportivos, junta de freguesia."</p>	<p>mais-valia para a escola, sem dúvida nenhuma, sem dúvida nenhuma. Desde que ele fosse de facto, primeiro, um colega respeitado por todos (...)"</p>	<p>grande, numa escola grande com muitas turmas, com muitos professores, eu acho que deveria ser importante um professor com essa formação específica, com essa apetência, com essas funções, seria um elemento que poderia ajudar muito a função do diretor da escola, uma vez que o diretor não consegue acompanhar tudo (...)"</p> <p>"(...) seria uma ajuda se fosse uma ajuda para os docentes, para os colegas, mas desde que trabalhassem em equipa e acompanhamento, trabalho colaborativo e que não fosse entendido pelos colegas como aquele que resolve os problemas (...)"</p>	<p>estratégias, que tivesse formação, que tivesse ele próprio competências para depois nos transmitir certas competências."</p> <p>"E nós não nos sentíamos tão perdidos."</p>
--	--	--	---	--	--	--	--

						<p>“Seria só com funções de colaborar com os colegas, isto teria de ser bem definido à partida para que as funções e as competências não se confundissem, para que não fosse entendido pelos colegas que aquele é que faz, aquele é que vai resolver.”</p> <p>“Nunca para os colegas delegarem a responsabilidade toda nesse colega, esse colega teria de existir na escola só para ajudar, como elemento coadjuvante com o diretor da escola. Seria uma grande ajuda para o diretor da escola uma vez que o diretor da escola é o diretor da escola que neste momento tem essas funções.”</p> <p>“O interessante, a mais valia disso,</p>	
--	--	--	--	--	--	--	--

						dessa proposta, é a formação que esse professor vai permitir e a ajuda que ele pode dar às colegas e ao diretor da escola.”	
	<b>Caraterísticas (17)</b>	<b>Enumerar caraterísticas fundamentais na caraterização de um supervisor pedagógico disciplinar</b>	<p>“(…) acima de tudo tem de ser uma pessoa neutra (…)”</p> <p>“(…) tem de ser uma pessoa correta, assertiva, uma pessoa que olhe para a situação com olhos de ver (…)”</p> <p>“(…) o saber ser neutro, imparcial (…)”.</p>	<p>“(…) formação a nível de intervenção na área específica é essencial (…)”</p> <p>“(…) uma pessoa que reúna o consenso também dos outros colegas (…)”</p> <p>“Alguém que consiga trabalhar com quem gosta e com quem não gosta, mas que também que seja aceite pelos outros, tem de ser uma pessoa que tenha sentido de imparcialidade, de justiça, que a análise e aplicação de medidas sejam elas preventivas ou não seja feita de uma forma não</p>	<p>“Formado, uma pessoa bem formada, que tenha formação para tal, que seja respeitado, com formação específica, que a maioria das pessoas ache que o colega é competente e que é uma mais-valia para a escola, que lhe seja reconhecido o mérito, que tem uma postura dialogante, de apoio, colaborativo e sobretudo que seja uma pessoa que consiga liderar e mediar as situações com eles todos (…)”</p> <p>“(…) que tenha formação específica para o cargo (…)”.</p>	<p>“A nível profissional que tenha a formação adequada (…)”</p> <p>“(…) seja uma pessoa empenhada, uma pessoa facilitadora, inovadora e com vontade de ajudar.”</p> <p>“(…) a nível pessoal, claro que tem de ser uma pessoa que saiba ouvir, primeiro que tudo, para poder ouvir as colegas, para poder perceber o contexto da escola, em que situações ocorrem a indisciplina para perceber o que acontece tem de estudar bem o funcionamento da</p>	<p>“Tinha de ser recetivo, tinha de ser comunicativo, tinha de ser dialogante, só coisas boas, tinha de ser nosso parceiro compincha, camarada (…)”</p> <p>“Recetivo.”</p> <p>“(…) nós temos de sentir que estamos a falar e que estão a perceber aquilo que nós dizemos (…)”</p> <p>“(…) ouvirem-nos, e dizer, sim, eu estou-te a perceber, mas olha, se calhar não é bem assim, vamos fazer assim (…)”</p> <p>“Sentir a nossa</p>

				<p>muito emotiva (...)"</p> <p>"Uma pessoa que consiga ser imparcial, pouco emotivo na aplicação, nas atitudes que tem. Pouco emotivo... não é ser insensível, mas não se deixar levar... uma espécie de meio termo, bom senso entre uma parte e outra."</p> <p>"(...) extremamente sociável (...)"</p> <p>"(...) uma equipa é uma forma de ultrapassar essas limitações porque podem se complementar."</p>		<p>escola e tem de saber manter boas relações com os colegas, principalmente, é ele que vai ter de se relacionar com todos e vai ter de ter essa capacidade e aí a primeira questão é de saber ouvir porque há pessoas que não sabem e ter disponibilidade para (...)"</p> <p>"Facilitar as parcerias, o estabelecimento de parcerias com outras entidades, com o exterior, se era um professor mais inteirado dos comportamentos desviantes que aconteciam na escola, então, e esse era um professor que ia conhecer também o meio envolvente, ia conhecer as famílias de onde os alunos vêm, penso</p>	<p>angústia e a partir daí trabalharmos em conjunto para (...)"</p>
--	--	--	--	---	--	--	---

						que ele ia ter um conhecimento maior desses meios e aí ia ter mais facilidade em estabelecer essas relações, essas parcerias, eu acho que sim. Tem de ser uma pessoa assertiva, imparcial.”	
	<b>Atuação (18)</b>	<b>Definir o âmbito desejável de actuação do supervisor pedagógico</b>	<p>“(…) traçar algumas medidas preventivas (…)”</p> <p>“(…) seja trabalhada com aquela criança maneiras dela saber gerir a situação (…)”</p> <p>“(…) confirme se as coisas estão a acontecer ou não (…)”</p> <p>“(…) nas questões da intervenção porque às vezes a intervenção não é a melhor (…)”</p> <p>“(…) é preciso não</p>	<p>“(…) pessoa que iria atuar consoante as solicitações na parte mais direta.”</p> <p>“(…) reunir com os professores, perguntar se há alguma coisa (…)”</p> <p>“(…) fazer um levantamento das situações que cada um tem e aos poucos ir solicitando olhe porque não fazes isto assim (…)”</p> <p>“A situação tem é de ser gradual.”</p> <p>“Formação dos</p>	<p>“Sobretudo o trabalho mais colaborativo, na relação com os professores e com a direção, tem de estar sempre em consonância com todos. Um trabalho de apoio. Quando temos uma postura colaborativa temos de intervir em todas as áreas desde que seja em colaboração, eu acho que numa escola não deve haver áreas vedadas a ninguém.”</p>	<p>“(…) o papel desse coordenador seria facilitar, facilitar, ajudar os colegas a interpretar.”</p> <p>“Agora ele pode ajudar os colegas a interpretar comportamentos e a encontrar atitudes adequadas para esses comportamentos, nunca deveria ser ele a agir diretamente com as crianças, salvo aqueles casos de prevenção da indisciplina, aí ele poderia fazer projetos mesmo</p>	<p>“(…) ajudar-nos mais nesta prevenção da indisciplina (…)”</p> <p>“(…) conseguirmos com ele detetar casos supostos (…)”</p> <p>“(…) ele dar-nos apenas as suas ferramentas e deixar o professor fazer o resto do trabalho.”</p> <p>“(…) trabalho colaborativo, mas tentar pelo menos dar ferramentas, dotá-lo de capacidades para</p>

			<p>se ficar pelo diz que disse, mas saber exatamente o que é que se está a passar, investigar e ver realmente, através da segurança social, haver o cruzamento da informação que é extremamente importante através dos grupos multidisciplinares (...).”</p>	<p>professores, análise documental das situações, aconselhamento. Ele devia surgir como um meio potenciador de resolução, não ser ele diretamente a resolvê-las.”</p> <p>“Não se deve meter na organização pedagógica de cada docente, a gestão da sala de aula. Apesar de a gente sentir e ver que há algumas formas de organização e de planificar que não estão assim tão bem é sempre uma área que é extremamente complicada (...).”</p> <p>“(...) o supervisor tem conhecimento, analisa, propõe determinadas medidas para o docente fazer (...).”</p> <p>“O supervisor pode intervir de uma forma bastante</p>		<p>para ajudar as crianças a prevenir a indisciplina, aí seria ele a fazer diretamente. Agora interferir no trabalho dos colegas quando os colegas estão a trabalhar, diretamente, isso aí, nunca.”</p> <p>“Acho que o supervisor a pedido do professor possa observar aulas, acho que sim, não vejo inconveniente, se nós trabalhamos em equipa, sem passar por cima do professor da sala, para refletir, qualquer colega dizia, olha, vai à minha sala, observa aquele aluno e depois diz-me o que é que tu achas.”</p> <p>“(...) base de trabalho em equipa, alguém que vem orientar, é um pilar de referência, que</p>	<p>ele tentar enfrentar a situação sozinho.”</p> <p>“Nestas situações em que o professor não reconhece a existência desse problema, mas quando a escola tem perfeita consciência que o problema existe, acho que o supervisor deve tentar atuar junto desse professor.”</p>
--	--	--	--	--	--	--	---

				subtil, ele vai ter de gerir também, fazer uma gestão de conflitos, não com os alunos mas também com os professores.”		vem dar assistência mas não vem substituir nem ter a possibilidade de tomar medidas, sanções e ser ele próprio a aplicar, nunca, isso passa pelo Conselho Escolar primeiro porque é soberano.”	
--	--	--	--	---	--	--	--



**Apêndice VIII**

Certificado de colaboração com a investigação

# CERTIFICADO



Certifica-se que a docente ....., em exercício na EB1/PE  
....., no ano letivo 2013/2014 colaborou numa investigação em educação, a  
decorrer nas escolas públicas de 1.º Ciclo da Região Autónoma da Madeira, sob orientação  
do Departamento de Ciências da Educação da Universidade da Madeira, com o tema “O  
Supervisor Pedagógico e a (In)Disciplina na Escola”, através do preenchimento de um  
questionário individual.

Funchal, 27 de julho de 2014

O professor/investigador

---

Márcio Paulino Móbrega de Freitas

O Professor Orientador (da UMA)

---

Professor Doutor António Maria Veloso Bento

# **Anexos**



**Anexo I**

Autorização da Secretaria Regional da Educação e Recursos Humanos  
para investigação nas escolas



REGIÃO AUTÓNOMA DA MADEIRA  
GOVERNO REGIONAL

SECRETARIA REGIONAL DA EDUCAÇÃO E RECURSOS HUMANOS  
DIREÇÃO REGIONAL DE EDUCAÇÃO

Direção Regional de Educação  
GGAD

SAÍDA	PROCESSO(S)	DATA
Of. 419	5.68.0.0	24-02-2014

Exmo. Senhor  
Prof. Márcio Paulino Nóbrega de Freitas  
2ª Travessa da Morena  
Moradias Morena MV – Casa J  
9100-131 Santa Cruz

ASSUNTO:

**Autorização para a aplicação de inquéritos nas escolas da Região Autónoma da Madeira**

Na sequência da vossa solicitação, e por despacho do Diretor Regional de Educação, de 19/02/2014, informa-se V. Exa. de que no âmbito do mestrado em Ciências da Educação – Supervisão Pedagógica, promovido pela Universidade da Madeira, está autorizado a aplicar os inquéritos aos docentes e diretores das escolas selecionadas, submetidos à anuência dos mesmos, bem como o acesso aos documentos solicitados, no cumprimento dos procedimentos e regras estipulados pelos normativos legais.

Com os melhores cumprimentos,

O Diretor de Serviços de Investigação,  
Formação e Inovação Educacional

  
(Bernardo Lage Valério)

Na resposta indicar a «Nossa referência». Em cada ofício tratar só de um assunto

BV/MJM

**Anexo II**

Listagem de Escolas de Primeiro Ciclo da RAM por concelho e número de professores  
por escola no ano letivo 2013/2014\*

\* Fonte: Secretaria Regional de Educação

## Relação de escolas e docentes de Primeiro Ciclo por concelho da RAM

<b>Escolas Básicas de 1º Ciclo</b>	<b>Nº de docentes de 1º ciclo por escolas</b>
------------------------------------	---

<b>Concelho da Calheta</b>	
3101101 - EB1/PE de Ladeira e Lamaceiros	15
3101102 - EB1/PE do Lombo da Guiné	13
3101103 - EB1/PE do Lombo do Atougua	10
3101104 - EB1/PE da Calheta	10
3101106 - EB1/PE do Estreito da Calheta	16
3101109 - EB1/PE Vasco da Gama Rodrigues	6
3101110 - EB1/PE da Ponta do Pargo	5

<b>Concelho de Câmara de Lobos</b>	
3102101 - EB1/PE Fonte da Rocha	19
3102102 - EB1/PE do Ribeiro d'Alforra	24
3102103 - EB1/PE do Pedregal	9
3102104 - EB1/PE de Rancho e Caldeira	13
3102105 - EB1/PE da Lourencinha	30
3102106 - EB1/PE de Câmara de Lobos	22
3102108 - EB1/PE de Seara Velha	8
3102110 - EB1/PE do Covão	17
3102112 - EB1/PE de Garachico	11
3102113 - EB1/PE do Estreito de Câmara de Lobos	25
3102114 - EB1/PE da Marinheira	14
3102115 - EB1/PE das Romeiras	10
3102116 - EB1/PE da Vargem	11
3102117 - EB1/PE do Jardim da Serra	9
3102118 - EB1/PE do Foro	16
3102121 - EB1/PE da Quinta Grande	17
3102204 - EB123/PE do Curral das Freiras	4

<b>Concelho do Funchal</b>	
3103102 - EB1/PE Aspirante Mota Freitas	10
3103103 - EB1/PE do Livramento	14
3103104 - EB1/PE do Tanque (Monte)	13
3103105 - EB1/PE da Pena	23
3103106 - EB1/PE de São Filipe	14
3103107 - EB1/PE de Ribeiro Domingos Dias	17
3103108 - EB1/PE de Visconde Cacongo	20
3103109 - EB1/PE de Boliqueime	24
3103111 - EB1/PE da Ladeira	26
3103113 - EB1/PE do Lombo dos Aguiares	7

3103116 - EB1/PE do Tanque (Santo António)	29
3103118 - EB1/PE do Faial (Funchal)	15
3103119 - EB1/PE de São Gonçalo	12
3103120 - EB1/PE do Palheiro Ferreiro	7
3103121 - EB1/PE da Ajuda	18
3103122 - EB1/PE do Areeiro	15
3103123 - EB1/PE de São Martinho	29
3103124 - EB1/PE da Nazaré	33
3103125 - EB1/PE da Lombada (São Martinho)	13
3103127 - EB1/PE da Cruz de Carvalho	23
3103128 - EB1/PE dos Ilhéus	19
3103129 - EB1/PE do Galeão	17
3103130 - EB1/PE do Lombo Segundo	16
3103131 - EB1/PE Professor Eleutério de Aguiar	15
3103132 - EB1/PE da Achada	30
3103203 - EB123/PE Bartolomeu Perestrelo	5

#### **Concelho de Machico**

3104101 - EB1/PE de Água de Pena	10
3104102 - EB1/PE do Caniçal	29
3104103 - EB1/PE dos Maroços	10
3104104 - EB1/PE da Ribeira Seca	11
3104105 - EB1/PE de Eng <sup>o</sup> Luís Santos Costa	40
3104107 - EB1/PE de Santo António da Serra (Machico)	7
3104203 - EB123/PE do Porto da Cruz	12

#### **Concelho da Ponta do Sol**

3105101 - EB1/PE do Carvalhal e Carreira	10
3105102 - EB1/PE do Lombo dos Canhas	11
3105103 - EB1/PE do Vale e Cova do Pico	12
3105104 - EB1/PE da Madalena do Mar	4
3105105 - EB1/PE da Lombada	9
3105106 - EB1/PE Lombo de São João	10
3105109 - EB1/PE da Ponta do Sol	11

#### **Concelho do Porto Moniz**

3106104 - EB1/PE do Seixal	4
3106105 - EB1/PE do Porto Moniz	13

#### **Concelho da Ribeira Brava**

3107101 - EB1/PE da Corujeira	10
3107102 - EB1/PE de Campanário	18
3107103 - EB1/PE do Lugar da Serra	7
3107106 - EB1/PE de São Paulo	5
3107107 - EB1/PE do Lombo de São João	15

3107109 - EB1/PE da Ribeira Brava	22
3107110 - EB1/PE da Serra d'água	9
3107112 - EB1/PE da Tabua	9

**Concelho de Santa Cruz**

3108102 - EB1/PE da Camacha	25
3108104 - EB1/PE do Rochão	11
3108105 - EB1/PE das Figueirinhas	24
3108106 - EB1/PE do Caniço	36
3108107 - EB1/PE Dr. Clemente Tavares	11
3108109 - EB1/PE de Santa Cruz	32
3108110 - EB1/PE da Terça de Cima	10
3108111 - EB1/PE da Assomada	23

**Concelho de Santana**

3109103 - EB1/PE do Faial	11
3109106 - EB1/PE de Santana	13
3109107 - EB1/PE do Caminho Chão	11
3109108 - EB1/PE/c de São Jorge	10
3109109 - EB1/PE de São Roque do Faial	7

**Concelho de São Vicente**

3110102 - EB1/PE da Boaventura	7
3110103 - EB1/PE de Ponta Delgada	7
3110106 - EB1/PE de São Vicente	11
3110107 - EB1/PE da Vila de São Vicente	15

**Concelho do Porto Santo**

3201102 - EB1/PE do Campo de Baixo	13
3201103 - EB1/PE do Porto Santo	13