



DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

LIDERANÇA DOCENTE E INDISCIPLINA
Estudo numa sala de ensino Pré-Escolar, inserida numa Escola
Básica do 1º Ciclo da RAM

**Dissertação apresentada à Universidade da Madeira para obtenção do grau
de Mestre em Ciências da Educação - Área de Administração Educacional**

Por
Paula Alexandra Pereira Rodrigues de Caires

Sob a orientação da
Prof.^a Doutora Alice Maria Justa Ferreira Mendonça

Funchal 2011

Agradecimentos

Aquando da elaboração de um estudo muitas vezes somos assolados pela solidão, pelo desânimo, pela incerteza e pelo medo. Todavia, a sua concretização raramente é um trabalho solitário. Ele é fruto da colaboração, incentivo, amizade e carinho dos que nos rodeiam. Por esta razão quero expressar publicamente os meus agradecimentos a todos aqueles que, de uma forma ou de outra, contribuíram para que eu não desistisse deste sonho.

Não posso de forma alguma estabelecer uma hierarquia entre as pessoas que menciono, porque todas elas são muito importantes para mim:

À Professora Dra. Alice Mendonça por todo o carinho com que me acolheu. O que fez por mim foi muito mais do que me orientar tão brilhantemente pelos caminhos árduos da minha dissertação. Foi sobretudo uma amiga que acreditou em mim e no meu trabalho, que me defendeu e encorajou a não desistir nunca daquilo em que eu acredito, contribuindo muito para a minha valorização como pessoa e como profissional.

À Professora Ana Bela pela amizade, disponibilidade e ajuda valiosa.

Às minhas amigas e colegas de trabalho, muito especialmente à D^a Zé, às Educadoras Margarida, Cristina, Marisa e Sandra, à D^a Fátima e a todo o pessoal docente e não docente que trabalha directamente com as crianças da Sala Um, ano lectivo 2008/2009, pela colaboração, incentivo e encorajamento ao longo do meu percurso.

A todas as crianças e pais/encarregados de educação da Sala Um da Escola do Lombo Segundo, São Roque, do ano lectivo 2008/2009, pelo carinho, disponibilidade e sinceridade com que sempre me presentearam.

À minha Mãe por me apoiar e por estar sempre presente quando eu mais preciso.

Ao Pedro, à Mariana e ao José Pedro por suportarem as minhas mudanças bruscas de humor, o meu desânimo, as minhas lágrimas e as minhas dúvidas.

A toda a minha família pelas minhas ausências prolongadas.

A todos os meus “mágicos” amigos, muito em especial ao Albérico, ao Henrique, à Janina e a todos os outros amigos que não mencionei mas que também são importantes para mim.

A todos os professores que ministraram o Mestrado em Educação, área de Administração Educacional, durante os anos lectivos 2007/2008 e 2008/2009, em especial o Professor Dr. António Bento, pelo apoio prestado, pela disponibilidade, pelo incentivo, pelo espicaçar do bichinho da sabedoria em mim, pela exigência e por contribuírem para o meu crescimento pessoal, profissional e académico.

A todos vós dedico este trabalho.

Bem Hajam

Resumo

A presente investigação surge no âmbito do Mestrado em Administração Educacional e focaliza a relação entre duas grandes temáticas: a liderança docente e a indisciplina dos alunos, no ensino Pré-escolar.

Através de uma revisão bibliográfica abordámos os conceitos de liderança, referenciando a origem e evolução das teorias e estilos de liderança, destacando a liderança em contexto escolar e mais precisamente a liderança na Educação de Infância, efectuando o respectivo enquadramento legislativo. Também abordámos as diversas concepções de indisciplina, enveredando por uma breve resenha histórica sobre a evolução das investigações sobre esta temática. Neste sentido, detectámos a existência de diferentes tipos de indisciplina, as formas desta se manifestar e ainda os eventuais modos de a debelar. Em seguida centrámos o nosso estudo no educador de infância e na indisciplina tentando determinar eventuais relações entre ambos.

Tendo como objecto de estudo uma docente do ensino pré-escolar e a sua turma de vinte e quatro crianças, pretendemos investigar, mediante o recurso a um estudo de caso, as opiniões dos pais/EE, das crianças, e ainda do pessoal docente e não docente relativamente ao estilo de liderança desta docente, tentando determinar se este influencia (positiva ou negativamente) as situações de indisciplina dentro da sala de aula.

Procuramos reflectir sobre a importância do professor se assumir como líder na sala de aula e identificámos as causas mais frequentes dos comportamentos de indisciplina. Aqui, destacámos os factores relacionados com as crianças e com a educadora que mais frequentemente proporcionam a indisciplina. De seguida verificámos o tipo de liderança da educadora tentando descortinar o modo como este influencia a indisciplina. Por fim apurámos as sugestões que nos foram apresentadas para prevenir/combater a indisciplina na sala de aula

Os resultados da investigação sugerem que os estilos de liderança adoptados pela docente são o democrático e o assertivo, os quais segundo os inquiridos não exercem qualquer influência com a indisciplina dos alunos. Contudo, destacam a importância e a necessidade da prevenção/combate da indisciplina em idade Pré-escolar.

Palavras-chave: Teorias/Estilos de Liderança, Liderança docente, Indisciplina na sala de aula, Educação Pré-escolar.

Abstract

The following research arises in the Masters in Educational Administration and focuses on the relationship between two major themes: leadership and teaching in the Kindergarten as well as indiscipline among students.

Through a literature review we have addressed the concepts of leadership, referring to the origin and evolution of theories and leadership styles, highlighting the leadership in schools, specifically the lead in early childhood education with its legislative framework. Therefore, we emphasized on the concepts of indiscipline, and went through a brief historical review on the progress of some investigations related to discipline / indiscipline, different types of indiscipline, hidden faces and forms of the curb. Then we deployed to the early childhood educator and indiscipline and consequential effects of this on teaching.

With the aim of a study on the teacher in pre-school and his class of twenty-four children, we intended to investigate, in an approach to a case study, the view of parents / (EE), children and teaching staff and other staff working directly with these children, as the leadership style of teaching can influence (or not) in cases of indiscipline in the classroom. We have also sought to reflect on the importance of the teacher taking over as leader in the classroom, identify the most frequent causes of cases of indiscipline, the factors, which are related to children and the teacher who most often provide the indiscipline. Moreover, on the kind of leadership and the educator as far as his leadership style can influence the indiscipline, or in the suggestions to prevent / combat indiscipline in the classroom.

Research results suggest that the leadership style of teaching is adopted by the democratic and assertive. When regarding the influence of these styles of leadership with the indiscipline among students, parents / (EE), children and teachers and other staff, this is not the case. We also emphasize the role of prevention / combat indiscipline in pre-school age.

Key words: Theory / Leadership Styles, Leadership teacher, indiscipline in the classroom, Pre-School Education.

Resumen

La investigación que ahora se presenta hace, en el contexto de la administración educacional y se centra en la relación entre los dos temas principales: el liderazgo y la indisciplina entre los estudiantes, en la enseñanza de kindergarten.

A través de una revisión de la literatura que han abordado los conceptos de liderazgo, en referencia al origen y evolución de las teorías y los estilos de liderazgo, destacando el liderazgo en las escuelas, en particular en la educación de la primera infancia con su marco legislativo. También hizo hincapié en los conceptos de indisciplina, de embarcarse en una breve reseña histórica de los avances de las investigaciones de la disciplina/indisciplina, los diferentes tipos de indisciplina, rostros ocultos y las formas de la acera, luego implementar en el educador de la niñez y la indisciplina y los efectos indirectos de este sobre la enseñanza.

Con el objeto de un estudio de la enseñanza preescolar y su clase de veinte y cuatro niños, tenemos la intención de investigar, en un enfoque para un estudio de caso, las opiniones de los padres/EE, los niños y el personal docente y demás personal de trabajo directamente con estos niños, ya que el estilo de liderazgo de la enseñanza puede influir (o no) en los casos de indisciplina en el aula. Pretende reflexionar sobre la importancia del docente que asumió como líder en el aula, identificar las causas más frecuentes de los casos de indisciplina, los factores relacionados con los niños y el maestro que más a menudo proporcionan la indisciplina, el tipo de liderazgo y como el estilo de liderazgo puede influir en la indisciplina, así como sugerencias para prevenir y combatir la indisciplina en el aula.

Resultados de la investigación sugieren que el estilo de liderazgo adoptado por el maestra es el democrático y asertivo. En cuanto a la influencia de estos estilos de liderazgo con la indisciplina entre los alumnos, los padres/EE, los niños y maestros y demás personal, este no es el caso. También destacar el papel de lucha contra la indisciplina y prevención en la edad preescolar.

Palabras clave: Teoría/Estilos de Liderazgo; liderazgo escolar; la indisciplina en el aula; Educación Preescolar.

Résumé

Cette recherche apparaît dans la maîtrise en administration scolaire et se concentre sur la relation entre les deux grands thèmes: la direction et l'indiscipline des enseignants parmi les étudiants, à l'enseignement préscolaire.

Grâce à une revue de la littérature nous avons abordé les concepts de direction, se référant à l'origine et l'évolution des théories et des styles de direction, en soulignant la direction dans les écoles, en particulier le plomb dans l'éducation de la petite enfance à son cadre législatif. On a également souligné les notions de indiscipline, de s'engager dans un bref historique de l'évolution des enquêtes sur la discipline / l'indiscipline, les différents types d'indiscipline, faces cachées et les formes de la bordure du trottoir, alors que nous déployons à l'éducateur de la petite enfance et l'indiscipline et les effets indirects de cette sur l'enseignement.

Avec l'objet d'une étude de l'enseignement préscolaire et sa classe de vingt-quatre enfants, nous avons l'intention d'enquêter, dans une approche à une étude de cas, les points de vue des parents / (EE), enfants et le personnel enseignant et autres personnels travaillant directement avec ces enfants, comme le style de direction de l'enseignement peut influencer (ou non) dans les cas d'indiscipline en classe.

Chercher à réfléchir sur l'importance de la prise en charge des enseignants en tant que leader dans la salle de classe, d'identifier les causes les plus fréquentes des cas d'indiscipline, les facteurs liés aux enfants et aux enseignants qui le plus souvent fournir la indiscipline, le genre de direction et d'éducateur que le style de direction peut influencer la discipline ainsi que des suggestions pour prévenir ou lutter contre l'indiscipline dans la salle de classe.

Les résultats des recherches suggèrent que le style de direction adopté par les enseignants est le processus démocratique et assuré. En ce qui concerne l'influence de ces styles de direction à l'indiscipline chez les élèves, les parents / EE, les enfants et les enseignants et autres personnels, ce n'est pas le cas. Soulignons également le rôle de l'indiscipline lutter contre la prévention à l'âge préscolaire.

Mots-clés: Théorie / Les styles de direction, la direction des enseignants, l'indiscipline dans la classe, l'éducation préscolaire.

Índice Geral

Agradecimentos.....	iii
Resumo.....	v
Abstract.....	vi
Resumen.....	vii
Résumé.....	viii
Índice Geral.....	ix
Índice de Tabelas.....	xii
Índice de Figuras.....	xiv
Siglas utilizadas.....	xv
Introdução.....	1
Capítulo I – Emergência do conceito de Liderança: contextualização.....	7
1- Liderança.....	8
1.1- Etimologia do conceito de Liderança.....	8
1.2- Definições de Liderança.....	9
1.3- Origem e evolução: Teorias sobre Liderança.....	11
1.3.1- Teoria dos Traços do Líder.....	13
1.3.2- Teorias Comportamentalistas.....	14
1.3.3- Teorias da Contingência.....	15
1.3.4- Das Teorias Implícitas à Liderança Transformacional.....	15
1.4- Alguns estudos sobre estilos de Liderança.....	18
1.5- A Liderança em contexto escolar.....	20
1.6- A Liderança na Educação de Infância.....	22
1.6.1- Enquadramento Legislativo.....	26
Capítulo II – Emergência do conceito de indisciplina: contextualização e conceitos operatórios.....	31
2- Indisciplina.....	32
2.1- Etimologia do conceito de indisciplina.....	32
2.2- Definições de indisciplina.....	32
2.3- Evolução das investigações sobre disciplina/indisciplina.....	35
2.4- Diferentes tipos de indisciplina.....	38

2.4.1- A indisciplina na sala de aula.....	38
2.5- Faces ocultas da indisciplina.....	46
2.6- Debelar a indisciplina.....	47
2.7- O Educador de Infância e a indisciplina.....	56
2.8- Os efeitos da indisciplina sobre o professor.....	60
Capítulo III – Metodologia.....	62
3- Metodologia.....	63
3.1- A natureza do estudo.....	64
3.1.1- O estudo de caso.....	64
3.2- Problema de Investigação e Objectivos.....	66
3.3- Plano de Investigação.....	67
3.4- Instrumentos de Pesquisa.....	69
3.5- Caracterização do campo de investigação.....	71
3.5.1- Freguesia de São Roque.....	71
3.5.2- Escola B1/PE do Lombo Segundo.....	73
3.5.2.1- História e Recursos Físicos, Humanos, Materiais e Financeiros.....	73
3.5.2.2- Instrumentos de Autonomia.....	78
3.5.3- Sala Um.....	79
3.5.3.1- Recursos Físicos.....	79
3.5.3.2- Organização da Sala.....	79
3.5.3.3- Recursos Humanos.....	81
3.5.3.4- Recursos Financeiros.....	82
3.5.4- Grupo de Crianças.....	82
3.5.5- Modelos curriculares para a Educação de Infância: breve resenha histórica.....	87
3.5.5.1- Currículo High Scope.....	89
3.5.5.2- Desenvolvimento sócio-emocional da criança no currículo High Scope.....	93
3.6- Método de Análise do Estudo.....	95
3.7- Limitações do Estudo.....	98
Capítulo IV – Os resultados do Estudo.....	100
4- Os resultados do Estudo.....	101

4.1- Apresentação e análise de dados.....	101
4.1.1- Caracterização dos pais/EE inquiridos.....	103
4.1.2- Caracterização do pessoal docente.....	105
4.1.3- Caracterização do pessoal não docente.....	107
4.1.4- Caracterização das crianças.....	109
4.1.4.1- Percepção que as crianças têm da escola.....	110
4.1.5- Casos de indisciplina na sala.....	113
4.1.5.1- Causas mais frequentes dos casos de indisciplina.....	115
4.1.5.2- Factores relacionados com as crianças e com a educadora que, com mais frequência provocam indisciplina.....	122
4.1.6- Liderança do professor.....	127
4.1.6.1- Relação pedagógica: Educadora/Pais e/ou EE.....	127
4.1.6.2- As regras na sala de aula.....	129
4.1.6.3- Tipo de liderança do professor.....	137
4.1.7- Identificar como o estilo de liderança pode influenciar a indisciplina.....	151
4.1.8- Sugestões para prevenir e combater casos de indisciplina.....	157
Capítulo V – Conclusões do Estudo.....	169
5.1- Análise interpretativa e reflexiva dos resultados do estudo.....	170
Considerações Finais.....	179
Recomendações.....	181
Referências Bibliográficas.....	183
Sítios da Internet.....	189
Referências Legislativas.....	190
Anexos.....	i
Anexo I – Autorizações para as entrevistas.....	ii
Anexo II – Guião das entrevistas às crianças da sala de Pré Um.....	xviii
Anexo III – Inquérito por questionário aos Pais/ Encarregados de Educação.....	xx
Anexo IV- Inquérito por questionário ao Pessoal Docente e Não-docente.....	xxv

CD anexo na contra-capla (dissertação em suporte digital; inquéritos e entrevistas e registos fotográficos)

Índice de Tabelas

	Pág.
Tabela 1 -Distribuição de alunos por níveis de ensino e turmas.....	74
Tabela 2 -Horário de funcionamento da escola.....	75
Tabela 3 -Actividades e níveis de ensino dos docentes.....	75
Tabela 4 -Actividades do pessoal não docente.....	76
Tabela 5 -Situação ocupacional dos Pais.....	84
Tabela 6 -Situação ocupacional das Mães.....	85
Tabela 7 -Caracterização do agregado familiar do grupo.....	85
Tabela 8 -Tempo de serviço do pessoal docente.....	106
Tabela 9 -Tempo de serviço do pessoal não docente.....	108
Tabela 10 -Idade e género das crianças.....	110
Tabela 11 – Caracterização do espaço escolar (segundo as crianças).....	112
Tabela 12 -Conhecimento dos casos de indisciplina (na óptica do pessoal docente, não docente e pais/EE).....	113
Tabela 13 -Quem dá conhecimento dos casos de indisciplina aos pais/EE.....	115
Tabela 14 -Causas de indisciplina (na óptica do pessoal docente e não docente).....	115
Tabela 15 -Conhecimento dos casos de indisciplina na sala (na óptica das crianças).121	
Tabela 16 -Factores associados à criança que motivam a indisciplina (na óptica do pessoal docente e não docente).....	124
Tabela 17 -Percepções da educadora (na óptica dos pais/EE).....	129
Tabela 18 -Regras na sala de aula (na óptica do pessoal docente, não docente e pais/EE).....	131
Tabela 19 -Existência de regras na sala (segundo as crianças).....	133
Tabela 20 -Tipo de regras existentes na sala (segundo as crianças).....	135
Tabela 21 -Tipo de liderança da educadora (na perspectiva dos pais/EE).....	141
Tabela 22 -O comportamento da professora face aos actos de indisciplina (na óptica do pessoal docente).....	141
Tabela 23 -O comportamento da professora face aos actos de indisciplina (na óptica do pessoal não docente).....	142
Tabela 24 -A resolução de casos de indisciplina (na óptica do pessoal docente).....	142
Tabela 25 -A resolução de casos de indisciplina (na óptica do pessoal não docente)..143	
Tabela 26 -A resolução de casos de indisciplina (na óptica das crianças).....	145

Tabela 27 -Actuação da educadora (segundo o pessoal docente e não docente).....	147
Tabela 28 -A liderança da educadora (segundo o pessoal docente e não docente).....	149
Tabela 29 -Atitudes da professora face aos actos de indisciplina (segundo o pessoal docente e não docente).....	150
Tabela 30 -A responsabilidade pela resolução dos casos de indisciplina (na óptica dos pais/EE).....	152
Tabela 31 -Forma de actuar e forma desejável de actuação da educadora em casos de indisciplina (na óptica dos pais/EE).....	153
Tabela 32 -Actuação da educadora face a casos de indisciplina (segundo o pessoal docente e não docente).....	155
Tabela 33 – A percepção que as crianças têm da professora.....	163
Tabela 34 -Expectativas sobre ser professor (segundo as crianças).....	165
Tabela 35 – Conclusões do estudo.....	177

Índice de Figuras

	Pág.
Figura 1 – Caracterização do grupo segundo a idade e o género.....	83
Figura 2 – Residência das crianças.....	83
Figura 3 – Habilitações literárias dos progenitores.....	84
Figura 4 – Género dos pais/EE.....	103
Figura 5 – Idade dos pais/EE.....	104
Figura 6 – Habilitações académicas dos pais/EE.....	104
Figura 7 – Género do pessoal docente.....	105
Figura 8 – Idade do pessoal docente.....	105
Figura 9 – O pessoal docente e o exercício de cargos de liderança.....	106
Figura 10 – Habilitações académicas do pessoal docente.....	107
Figura 11 – Género do pessoal não docente.....	107
Figura 12 – Idade do pessoal não docente.....	108
Figura 13 – O pessoal não docente e o exercício de cargos de liderança.....	109
Figura 14 – Habilitações académicas do pessoal não docente.....	109
Figura 15 – Contactos dos pais/EE com a educadora da sala.....	128
Figura 16 – Grau de satisfação dos pais/EE com a actuação da educadora perante os casos de indisciplina na sala de aula.....	128
Figura 17 – Percepção dos pais/EE quanto ao número de regras impostas.....	132
Figura 18 – Elaboração das regras, segundo as crianças.....	134
Figura 19 – Planeamento das actividades, segundo as crianças.....	138
Figura 20 – Realização das actividades propostas, segundo as crianças.....	139
Figura 21 – A eficácia da liderança da educadora na óptica do pessoal docente.....	151
Figura 22 – A eficácia da liderança da educadora na óptica do pessoal não docente.....	151
Figura 23 – A atitude da educadora versus indisciplina, segundo pais/EE.....	152
Figura 24 – A educadora utiliza as sugestões indicadas pelo pessoal docente.....	161
Figura 25 – A educadora utiliza as sugestões indicadas pelo pessoal não docente	161

Siglas utilizadas

CAO – Centro de Actividades Ocupacionais.

ETI – Escola a Tempo Inteiro.

COR – Child Observation Record.

EE – Encarregados de Educação.

RAM – Região Autónoma da Madeira.

TIC – Tecnologias de Informação e Comunicação.

Escola B1/PE – Escola Básica de 1º Ciclo com Pré-escolar.

SPSS – Statistical Package for the Social Science.

A (1...) – Aluno (1...)

D (1...) - Docente (1...)

F (1...) - Funcionário (1...)

P (1...) - Pai (1...)

Introdução

Introdução

A escola do século XXI é considerada uma organização sistémica e holística, cujo desenvolvimento surge associado a lideranças fortes, pensamento estratégico e participação dos vários intervenientes, internos e externos, em toda a dinâmica escolar.

Estas lideranças embora destaquem o papel do director ou do conselho executivo, apontam para um conceito de liderança mais horizontal onde cada professor assume o papel de líder dentro da sala de aula, visto que é responsável por toda a organização da acção educativa.

Neste sentido, Arends (1995) defende que as expectativas do papel do professor do século XXI mudaram. Ao professor é exigido, não só a detenção de conhecimentos científicos, mas também de inúmeros conhecimentos, onde se destacam a pedagogia; as diversas práticas educativas; os conteúdos específicos; a cultura envolvente; as especificidades da sociedade onde a sua escola está inserida; bem como a capacidade para a resolução de problemas. Em suma, é exigido ao professor que assuma a liderança dentro da sua sala de aula.

Por conseguinte, o Ministério da Educação tem aprovado vários diplomas com o intuito de atribuir maior autonomia à gestão e direcção das escolas, decorrentes da ideologia da qualidade, da ideologia da autonomia e da ideologia da aprendizagem cooperativa e da sua sustentação ecológica (Ferreira, 2009).

A Liderança docente é uma temática que suscita opiniões controversas porque existem diferentes percepções da liderança, nomeadamente na educação de infância. Uma liderança eficaz em contexto escolar pressupõe que se tenham em conta as crenças, os valores, as necessidades, os desejos e as especificidades locais de cada escola e dos sujeitos que a compõem. Aqui o professor desempenha um papel fundamental, pois enquanto líder exerce uma influência importante na definição do grupo.

A temática da indisciplina também suscita opiniões polémicas e contraditórias, dependendo do ponto de vista e do papel que cada indivíduo desempenha no seio escolar (aluno, professor, pai/EE, funcionário). Questiona-se também o facto da existência ou não de indisciplina em idade Pré-escolar.

Deste modo, com a presente investigação tentamos averiguar se existe uma eventual influência do estilo de liderança adoptado por um professor com os casos de

indisciplina na sala, visto que existe maior propensão para a ocorrência de conflitos com uns docentes do que com outros.

Com esta investigação pretendemos responder à questão: o estilo de liderança docente pode influenciar as situações de indisciplina dentro da sala de aula?

Para darmos resposta a esta pergunta tomámos como objecto de estudo a identificação e análise do estilo de liderança de uma docente do ensino Pré-escolar e a sua relação com as situações de indisciplina da sua turma, composta por vinte e quatro crianças.

A escolha deste tema justifica-se pela sua actualidade visto que cada vez mais se preconiza a ideia de que a liderança nas organizações escolares é um elemento crucial para o seu sucesso, eficiência e eficácia e porque cada vez mais a tendência actual parece convergir na culpabilização dos professores pelas situações de indisciplina que ocorrem na sua sala de aula.

Estabelecemos como objectivo geral desta pesquisa, determinar se/como o estilo de liderança docente pode influenciar (ou não) nas situações de indisciplina dentro da sala de aula.

Os objectivos específicos a serem investigados serão: verificar o tipo de liderança do professor na sala de aula; verificar se existem casos de indisciplina na turma; identificar as causas mais frequentes dos casos de indisciplina; identificar os factores relacionados com as crianças e com a educadora que mais frequentemente proporcionem a indisciplina; identificar se/como o estilo de liderança pode influenciar a indisciplina. Numa última etapa apresentaremos as sugestões para prevenir e combater casos de indisciplina na sala em conformidade com a perspectiva do pessoal docente e não docente, dos pais/ encarregados de educação e ainda do grupo de crianças.

Pretendemos com este estudo melhorar as nossas práticas e as nossas concepções sobre a educação, estudando a nossa sala e o nosso grupo de alunos, na base de uma melhoria e aperfeiçoamento profissionais, na medida em que nos debruçamos sobre as nossas técnicas e estratégias de ensino.

Em conformidade com o exposto, procuramos saber ao longo do presente estudo, qual a relação entre liderança docente e indisciplina, ou seja, se a educadora de infância se assume como líder dentro da sala de aula, se no ensino Pré-escolar já existem casos de indisciplina e se o estilo de liderança adoptado pela docente em estudo influencia os comportamentos dos seus alunos.

Embora existam muitas pesquisas realizadas no âmbito das “escolas eficazes”, dos “professores eficazes” e “competentes” e sua relação com a indisciplina, a importância da formação inicial de forma a prevenir a indisciplina, assim como a interação pedagógica entre os docentes e a indisciplina, os estudos simultâneos sobre liderança e indisciplina são escassos. Atribuímos este facto recente à própria legislação onde se subentendia que o papel de líder apenas cabia aos órgãos de gestão de uma escola.

Iniciámos esta investigação com uma revisão bibliográfica sobre os conceitos de *liderança e indisciplina*, perspectivando várias teorias e contemplando diversos autores.

A nossa opção metodológica inicial foi no sentido de realizarmos um estudo de investigação-acção, tendo por objectivo analisar e melhorar o nosso desempenho profissional. No entanto, devido a limitações temporais optámos por uma investigação com características essencialmente qualitativas, mais precisamente de um estudo de caso, pois pretendemos estudar uma situação que consideramos regular, com um plano aberto e flexível, focalizando a realidade de forma contextualizada e complexa (Lüdke & André, 1986). Todavia temos consciência que não é muito comum num estudo de caso a investigadora ser simultaneamente o objecto de estudo.

Adelman *e outros* definem o estudo de caso como sendo um conjunto de “métodos de investigação que têm em comum o facto de se concentrarem deliberadamente sobre o estudo de um determinado caso” (citados em Bell, 1997, p.22), onde os dados são recolhidos sistematicamente e o estudo planeado metodicamente.

Uma vez que não é possível proceder à generalização dos resultados, pretendemos questionar e estudar a relação existente entre o estilo de liderança adoptado pela docente em estudo e a indisciplina dos alunos, descrevendo o mais pormenorizadamente possível, o contexto onde estas interações se produzem. Não podemos extrapolar resultados, mas tentaremos compreender o microcosmo da sala de aula.

O presente estudo inicia-se com uma introdução, na qual fazemos referência ao objecto de estudo, aos objectivos que nos propomos atingir, à opção metodológica, à justificação da escolha do tema e à descrição do plano geral da investigação.

Este trabalho encontra-se estruturado em cinco capítulos. Partimos do enquadramento teórico para a vertente prática, embora no tratamento dos dados recolhidos a parte teórica e a empírica se cruzem.

Os instrumentos de recolha de dados utilizados foram a pesquisa documental, as entrevistas efectuadas às crianças e os inquéritos por questionário realizados aos pais/EE e ao pessoal docente e não docente que trabalha directamente com as crianças da sala em estudo.

No primeiro capítulo fazemos uma revisão da literatura sobre a temática da liderança. Começamos pela etimologia e por algumas definições do conceito de liderança. De seguida investigamos a origem e evolução das teorias sobre liderança e referimos alguns estudos sobre estilos de liderança, para posteriormente destacarmos a liderança em contexto escolar e mais especificamente a liderança na Educação de Infância, tendo por base o respectivo enquadramento legislativo.

No segundo capítulo centramo-nos na emergência do conceito de indisciplina; definimo-lo etimologicamente e efectuamos a análise deste conceito em conformidade com diversos autores. Investigamos a evolução dos estudos que se centraram na problemática da disciplina/indisciplina e nos diferentes tipos de indisciplina, destacando aquela que ocorre na sala de aula. As faces ocultas da indisciplina e as formas de a debelar foram outros aspectos tratados neste capítulo. Focámos ainda o papel do educador de infância face à indisciplina, atentando nos efeitos que esta tem no professor.

No terceiro capítulo fazemos referência à metodologia utilizada neste estudo, predominantemente qualitativa, porquanto se trata de um estudo de caso. Definimos o problema de investigação e os seus objectivos, traçamos o plano de investigação e caracterizamos o mais exaustivamente possível todo o contexto onde a liderança ocorre, nomeadamente a freguesia onde a escola está inserida, a própria escola, a sala em estudo e o grupo de crianças envolvidas. Descrevemos ainda o modelo curricular High Scope, com o qual a educadora em estudo mais se identifica e salientamos o seu papel no desenvolvimento sócio-emocional da criança. Para concretizarmos a investigação empírica recorreremos a vários instrumentos de recolha de dados, tais como a pesquisa bibliográfica, as entrevistas efectuadas às crianças da Sala de Pré Um e ainda os questionários direccionados aos pais/EE das crianças e ao pessoal docente e não docente que trabalha directamente com estas crianças. Efectuámos ainda alguns registos fotográficos que surgem como complemento do estudo e que se encontram no CD em anexo.

No quarto capítulo apresentamos os resultados desta investigação e analisamos os dados obtidos e no quinto capítulo interpretamos e reflectimos sobre as conclusões do estudo.

O trabalho termina com a análise dos dados, as suas implicações e algumas considerações finais.

Incluimos também os anexos, uns em papel e outros em suporte digital (CD), que considerámos necessários para a compreensão da presente investigação.

Capítulo I – Emergência do conceito de Liderança: contextualização

1-Liderança

1.1- Etimologia do conceito de Liderança

No entender de Jesuíno (2005), *líder* e *liderança* são vocábulos recentemente introduzidos no dicionário português, devido à influência das ciências sociais que os abordam como tema de estudo. Contudo na língua inglesa, o aparecimento da palavra *leader*, segundo o Oxford English Dictionary de 1933, remonta a 1300, enquanto a palavra *leadership* surgiu na primeira metade do século XIX, em escritos referentes ao parlamento britânico e à influência política.

Na língua portuguesa o conceito de *liderança* tem como antecedente a definição de “arte de comando”, onde o comando ou o acto de comandar estão subjacentes a uma arte e a uma ciência, que enfatiza mais as qualidades de quem comanda do que propriamente todo o processo de comando.

Liderança é assim definida como o “conjunto das modalidades e das condutas adoptadas pelo *líder* para assumir o seu papel de chefe, e que tem repercussões no próprio funcionamento do grupo” (Gallison & Coste, 1983, p.436). Esta liderança apresenta contornos *sócio-funcionais* ou *operatórios* (actividades necessárias para atingir os objectivos propostos) e contornos *sócio-afectivos* (actividades realizadas no sentido de gerir eficazmente os conflitos e manutenção da coesão do grupo).

Mais recentemente, o termo *liderança* surge definido como “função de líder; capacidade de liderar, espírito de chefia; forma de dominação baseada no prestígio pessoal e aceite pelos dirigidos” (Ferreira, 1986, p.1030). Esta definição remete-nos para a importância de atentarmos simultaneamente no significado dos vocábulos *líder* e *liderar*.

Assim, o vocábulo *líder* remete para os conceitos de “indivíduo que chefia, comanda e/ou orienta em qualquer tipo de acção, empresa ou linha de ideias; guia, chefe ou condutor que representa um grupo, uma corrente de opinião; o representante de uma bancada parlamentar numa assembleia; indivíduo, grupo ou agremiação que ocupa a primeira posição em qualquer tipo de competição” (idem).

Em psicologia social, *líder* é aquele que “entre os membros de um grupo detém oficialmente, toma espontaneamente ou sob pressão do grupo, o papel de chefe” (Gallison & Coste, 1983, p.436). A esta noção de líder acrescentam-se as características psicológicas e sociais que um chefe deve possuir, que variam consoante a organização

onde este se encontra inserido. Neste sentido Lambert (citado em Gallison & Coste, 1983) distinguiu várias categorias de líder: “*o chefe institucional*”, “*a pessoa central*”, “*a pessoa preferida*”, “*a pessoa que age e decide*” e a “*pessoa mais influente.*”

Quanto à palavra *liderar*, que em Inglês significa *to lead*, em Português pressupõe “dirigir na condição de líder; ocupar a posição de líder em qualquer competição” (Ferreira, 1986, p.1030).

1.2- Definições de Liderança

Existem quase tantas definições de liderança, quantas investigações levadas a cabo sobre esta temática. Neste estudo vamos dar relevância a algumas definições que consideramos mais significativas.

A clarificação do conceito de liderança remete-nos para os estudos pioneiros de Weber que vieram estabelecer uma relação entre liderança, poder e autoridade, através da explicitação do conceito de legitimidade. Para Weber (citado em Jesuíno, 2005) a autoridade significava o poder legítimo atribuído a alguém que era aceite por todos quantos era exercido esse poder. Neste sentido, defendia que a autoridade, mais do que o poder, era uma liderança legítima.

Weber distinguiu três tipos de autoridade: a racional/legal, a tradicional e a carismática. Considerava que o carisma era uma característica intrínseca a um determinado indivíduo que levava as demais pessoas a tratarem-no como líder e a seguirem os seus ideais. Ou seja, os líderes eram dotados de características psicológicas e de atributos excepcionais, de ordem física, psicológica e/ou intelectual, pelo que a liderança estaria associada ao carisma.

Contudo, Drucker (2008) defende que a liderança compreende mais aspectos do que apenas carisma e traços de personalidade, pois pressupõe a existência de características como a capacidade de trabalho, responsabilidade e confiança conquistada. Acrescenta que a base para uma liderança eficaz implica também “reflectir sobre a missão da organização, defini-la e consolidá-la clara e visivelmente” (p.292). No entanto, o líder além de estabelecer objectivos e finalidades deverá ser flexível pois tem de ter consciência de que não controla tudo.

Durante muito tempo a liderança foi considerada como o “acto de influenciar um grupo para atingir determinados objectivos” (Bryman, citado em Costa, 2000, p.16).

Contudo, esta ideia constitui uma visão mecanicista da liderança onde aspectos como a hierarquização, a unidireccionalidade e a sequencialidade estão bem vinculados.

Bilhim (2006) ao abordar a questão da teoria da liderança carismática revela-nos que os estudos mais recentes diferenciam dois tipos de líder: o líder transaccional e o líder transformacional. Enquanto o primeiro dirige e motiva os seus seguidores para atingirem as suas metas, clarificando os seus papéis e as exigências das suas tarefas, o segundo inspira cada um a transcender os seus interesses para bem da organização.

Sobre esta temática, Parsons (citado em Jesuíno, 2005, p.12), entende que “o processo de liderança resulta da transformação do poder em influência”, estabelecendo uma lógica circular entre o conceito de liderança, o poder e a influência.

Também as teorias humanistas defendem que a liderança constitui uma forma de influência que surge definida como uma “transacção interpessoal na qual uma pessoa age de maneira a modificar o comportamento de outra de modo intencional” (Chiavenato, 2004, pp.100-101).

Para Burns (citado em Jesuíno, 2005, p.12), liderança constitui o “processo recíproco de mobilização por pessoas com certos motivos e valores, de recursos económicos, políticos e outros, num contexto de competição e conflito, a fim de realizar objectivos prosseguidos, independente ou mutuamente, tanto pelos líderes como pelos seguidores”.

Por seu turno, Blanchard e Muchnick, (2004, p.10), acrescentam que a “liderança não é algo que se impõe às pessoas, é algo que se faz com elas”.

Para Teixeira (citado em Carapeto & Fonseca, 2006, p.81) a “liderança é o processo de influenciar os outros de modo a conseguir que estes façam aquilo que o líder quer”. Também House (citado em Bento, 2008, p.33), considera que liderança é a “capacidade de um indivíduo para influenciar, motivar e habilitar outros a contribuírem para a eficácia e sucesso das organizações de que são membros”.

Kouzes e Posner, (citados em Gostik & Elton, 2007, p.105) referem que o fundamento da liderança é a credibilidade pois “quando não se acredita no mensageiro, não se acredita na mensagem”. Acrescentam que quando os líderes querem produzir feitos extraordinários nas suas organizações adoptam cinco práticas que constituem uma liderança exemplar: “mostrar o caminho; inspirar uma visão conjunta; desafiar o processo; permitir que os outros ajam e encorajar a vontade” (Kouzes & Posner, 2009, p.36).

Glanz (2003, p.9) salienta que “a liderança é uma responsabilidade partilhada” pois todos os intervenientes na acção educativa são capazes de em determinadas situações assumirem algum tipo de liderança, contribuindo para uma melhoria na organização.

De acordo com Bass e Avolio (1990) a liderança é uma interacção entre dois ou mais membros de um grupo que envolve a estruturação de uma situação, as percepções e as expectativas dos membros. Acrescentam que um líder é um agente de mudança, cujos actos afectam mais os outros do que o inverso.

Pode-se então concluir que o que está subjacente à maioria destas definições é o facto de um líder ser um indivíduo que conduz um grupo de pessoas, na consecução dos objectivos, metas, missão e valores da organização que representa.

Embora as primeiras definições do conceito de liderança atribuíssem maior relevância ao líder como pessoa (traços e comportamentos), posteriormente enaltecera-se os contextos e as situações onde a liderança ocorria.

A tendência actual para definir o conceito vai no sentido de se valorizar todo o processo de liderança, partindo do pressuposto de que um líder por si só é insuficiente para conduzir a sua organização ao sucesso. Ou seja, pressupõe-se a necessidade de envolver os liderados no processo de liderança e delegar alguns poderes.

Apesar de os estudos referidos estarem direccionados para contextos empresariais, algumas das noções foram adoptadas para as instituições de ensino, pois a escola também é uma organização social que busca a eficiência e a eficácia.

1.3- Origem e evolução: Teorias sobre Liderança

A literatura sobre liderança é muito vasta e por vezes contraditória. Apesar de ser um tema largamente debatido e investigado não existe um quadro conceptual único que nos permita identificar com precisão as variáveis que envolvem e distinguem um líder de um não-líder.

Quando abordamos o conceito de liderança e as teorias que lhe estão subjacentes, não podemos dissociá-lo de toda uma conjuntura ideológica, económica, social, histórica e política da época em que esta está inserida, nem tampouco dissociá-lo do desenvolvimento das teorias gerais da administração (Chiavenato, 2004).

Apesar de algumas teorias sobre a liderança nos parecerem ambíguas e contraditórias, alguns autores defendem que elas se complementam, permitindo chegar ao conceito que actualmente se utiliza e possibilitando-nos seguir uma trajectória com aparente evolução teórica (Jesuíno, 2005). No entanto, visto que não é nosso intuito neste trabalho, aprofundar esta evolução, apenas nos cingiremos a uma retrospectiva evolutiva geral das teorias sobre a liderança.

Assim, no entender de Bento (2008) os estudos e especulações sobre liderança remontam à República de Platão (século IV A.C.) onde vários autores em várias obras, se debruçaram sobre esta temática.

Só no início do século XXI com o aparecimento de teorias científicas relativas à administração e após a realização de alguns estudos organizacionais foi despertado o interesse para a questão da liderança, que assumiu, novos contornos e importância. Apesar de no início da década de oitenta se verificar algum descrédito sobre este assunto, visto que os resultados das investigações sobre a liderança eram ambíguos, pouco consensuais, e por vezes contraditórios, a liderança continuou a ser um tema bastante estudado visto que constitui a chave para o sucesso das organizações.

Deste modo, os primeiros estudos realizados sobre liderança, atribuíam muito mais significado às qualidades e atributos pessoais do líder do que ao processo de direcção em si.

Neste sentido, as primeiras investigações sobre liderança defendiam que um líder já nascia líder pois possuía atributos e qualidades que o distinguiam das demais pessoas (Bilhim, 2006). Geralmente esses líderes eram figuras míticas ou históricas que em tempos de crise faziam prevalecer as suas opiniões e mudavam o curso da história, influenciando pessoas e formas de pensar e de estar em comunidade. Habitualmente eram-lhes atribuídas qualidades como: carisma, inteligência, entusiasmo, capacidade de persuasão, entre outras, pois conforme afirma Costa (2000) o líder era considerado um *líder nato*.

Posteriormente surgiram teorias que faziam antever que um líder podia tornar-se líder e/ou fazer-se líder, desde que adoptasse determinados comportamentos. À luz desta teoria era possível aprender a ser líder, desde que se adoptassem determinados comportamentos, característicos dos grandes líderes.

Contudo, outras teorias defendiam que possuir alguns atributos e adoptar determinados comportamentos, por si só não bastava para se chegar a ser um bom líder pois este deveria saber adaptar-se a novas situações, tendo em conta o ambiente e os

contextos onde a liderança ocorria. Segundo Costa (2000) este tipo de líder seria denominado de *líder ajustável*.

As teorias que surgiram a partir dos anos oitenta, tentaram compreender a liderança sob o ponto de vista dos liderados, salientando que não existe líder sem seguidores. O líder é encarado pelos seus liderados como alguém que assume uma causa difícil e que com grande perseverança acaba por ter sucesso e por envolver os demais na colaboração de objectivos comuns, pois sozinho não consegue alcançar os objectivos. Porém apesar de necessitar da colaboração dos seus seguidores, terá de deixar espaço para a emergência de alguns líderes dentro do grupo.

Estudos recentes revelam que actualmente já não se equaciona a liderança, mas sim as *lideranças* dentro de uma organização (Costa, 2000).

Bennis e Nanus (citados em Bento, 2008) referem que não se sabe em definitivo o que distingue os líderes dos não líderes e os líderes fortes dos líderes fracos.

Contudo, consideramos pertinente referir quatro paradigmas que têm enformado a conceptualização desta temática: a Teoria dos Traços do Líder; as Teorias Comportamentalistas; as Teorias da Contingência e as Teorias Implícitas da Liderança. Porém, daremos ênfase ao estilo de liderança democrático por o considerarmos de suma importância para a nossa investigação, uma vez que é aquele que hodiernamente alguns estudos têm sinalizado como o mais eficaz em termos de qualidade de ensino.

1.3.1- Teoria dos Traços do Líder

Os primeiros estudos sobre liderança realizados até à II Guerra Mundial procuraram definir traços psicológicos, físicos, sociais e intelectuais que permitissem distinguir um líder de um não líder. A grande preocupação dos estudiosos nesta matéria era a identificação de atributos pessoais e de traços da personalidade dos líderes, que os distinguíssem das outras pessoas (Jesuino, 2005). Uma vez que na época o homem era visto como uma máquina, onde havia apenas “one best way” de realizar as tarefas e o recurso à participação dos liderados era inexistente.

Visto que muitas empresas eram familiares e por conseguinte a liderança passava de pais para filhos, o líder à partida já sabia que ia ser líder, e nesse sentido tinha prosseguido os estudos, enquanto as demais pessoas, muitas vezes, nem tinham acesso à educação.

Por este facto não é de estranhar que fossem atribuídas ao líder, características inatas, específicas e especiais, divulgando-se a ideia de que um líder já nascia líder e detinha a máxima eficiência na execução de tarefas (Chiavenato, 2004).

Actualmente esta ideia ainda é difundida por leigos que defendem que um líder já nasce líder, pois tem inato todo um conjunto de traços que o distinguem das outras pessoas, como por exemplo: carisma, inteligência, autoconfiança, entusiasmo e energia, entre outros (Bilhim, 2006).

Nesta óptica, a tarefa dos investigadores consistia em identificar quais os traços que os líderes de sucesso possuíam para posteriormente seleccionar os indivíduos que mais se adequassem à ocupação dos lugares de chefia dentro de uma organização.

Embora estas teorias tenham aumentado de forma desproporcional a lista de qualidades e atributos que um líder eficaz deveria possuir, constatou-se que determinadas características de um líder eficaz eram as mesmas que alguns dos liderados possuíam. Verificou-se também que um líder com determinadas qualidades conseguia liderar muito eficazmente o seu grupo de trabalho, e outro líder com as mesmas qualidades não era capaz de liderar de forma tão eficaz. Ou seja, estas teorias não contemplavam os contextos e as situações onde ocorria a liderança.

Outra crítica apontada a esta teoria foi a indeterminação de existência ou não de uma relação de causa e efeito nas duas variáveis (traço/eficácia), pois ficou por comprovar se um líder é ou **torna-se** carismático, construindo ele mesmo o traço psicológico.

1.3.2- Teorias Comportamentalistas

No início dos anos setenta com o surgimento da Teoria das Relações Humanas, a tónica atribuída à liderança era o envolvimento das pessoas em todo o processo da organização pois entendia-se que eram estas que promoviam o sucesso das organizações.

Neste contexto, alguns investigadores, partindo das fragilidades e críticas associadas à Teoria dos Traços do Líder, começaram a estudar os comportamentos de indivíduos que espontaneamente surgiram como líderes, formulando questões tais como: se era possível formar um líder, que comportamentos observáveis distinguem um líder de um não líder e o que é necessário para o formar. O principal objectivo destes

estudiosos era através da observação dos comportamentos adoptados pelos líderes, identificar grandes categorias, factores e estilos de liderança (Jesuíno, 2005).

De facto, esta nova perspectiva permitiu identificar dois tipos de acção comportamental: uma orientada para a tarefa, mais directiva, estilo fabril com a persecução de objectivos comuns; outra orientada para a relação, para as pessoas, para o clima de trabalho, amizade e respeito mútuo. Sobre esta perspectiva destacam-se os estudos da Universidade de Ohio e da Universidade de Michigan, bem como os de Blake e Mouton (Bilhim, 2006).

1.3.3- Teorias da Contingência

As Teorias da Contingência surgiram no âmbito da Teoria dos Traços do Líder e das Teorias Comportamentalistas, defendendo que não podemos compreender o fenómeno da liderança apenas com base em traços pessoais e em comportamentos. É necessário investigar em que contextos e situações uma liderança eficaz ocorre.

Assim, alguns investigadores vieram demonstrar que não se podia distinguir um líder apenas pelos seus atributos ou pelos seus comportamentos, pois era necessário ter em consideração os contextos, as situações e os ambientes onde era exercida a liderança.

Neste enquadramento surgiram alguns estudos sobre liderança situacional dando primazia aos contextos e às situações.

Nesta perspectiva destacam-se algumas teorias, tais como: o contínuo Autocrático-Democrático; o Modelo de Fiedler; a Teoria Situacional de Blanchard; a Teoria da Troca Líder-Membro; a Teoria Condutora de Objectivo e o Modelo do Líder-Participação (Bilhim, 2006).

1.3.4- Das Teorias Implícitas à Liderança Transformacional

Nos anos oitenta, após um descrédito no conceito de liderança, visto os estudos realizados parecerem contraditórios e ambíguos, instalou-se a incerteza face a esta problemática. Desenvolve-se então a ideia de que quando a incerteza e o caos predominam na vida e na sociedade o importante é envolver as pessoas em objectivos

comuns. Assim, o grau de manipulação por parte dos líderes torna-se irrelevante porquanto já não assumem um papel único de liderança, mas partilham essa liderança com os outros.

Neste contexto alguns investigadores retomaram a Teoria dos Traços do Líder, aprofundando a investigação à luz das teorias implícitas. Podem então destacar-se: a Teoria da Liderança Carismática de House; a Teoria de Liderança Visionária de Bennis e Nanus, a Teoria Atribucional da Liderança Carismática de Conger e Kamungo; os estudos de Quinn e a Teoria da Liderança Transformacional e Transaccional de Burns. Este último autor distingue objectivos independentes de objectivos mútuos e introduz o conceito de liderança transaccional, que compreende uma coordenação de interesses através da negociação de conflitos, embora não existisse ainda uma participação activa dos vários intervenientes.

Contudo, a liderança transformacional destaca-se pelo facto de os líderes tentarem modelar e elevar os motivos e valores dos seguidores mediante a definição de novos objectivos. Ou seja, este tipo de liderança visa transformar o grupo liderado num todo (Jesuino, 2005).

De salientar que todos estes quadros conceptuais tiveram em comum o estudo de líderes históricos ou mesmo de líderes de grandes empresas que obtiveram sucesso e excelentes resultados.

Actualmente ainda predomina esta concepção que salienta o carisma e a capacidade transformacional dos líderes na relação com os seus seguidores, integrando aspectos comportamentais e traços da personalidade, assim como a interacção que estes exercem com todos os restantes elementos da organização. Contudo, os estudos mais recentes atribuem a eficiência e a eficácia das organizações, não apenas ao líder e ao papel que este desempenha, mas a todo um conjunto de factores (idem).

Assim, a nossa pesquisa irá incidir na liderança transformacional visto que o conceito de liderança não se circunscreve apenas aos directores ou ao conselho executivo, tal como tradicionalmente era considerado, mas abrange também os restantes professores. Trata-se de um conceito de liderança horizontal e flexível, com delegação de poderes, que rentabiliza a capacidade de liderar de todos os intervenientes no processo educativo.

Neste tipo de liderança pressupõe-se que se o grupo não estiver muito dependente de normas externas, o líder emerge naturalmente. Incumbe-lhe então, exercer uma liderança consistente, permitindo uma forte coesão desse mesmo grupo.

De facto, a tendência actual parece convergir no sentido em que a liderança se efectua enquanto processo do grupo e das interacções estabelecidas entre os seus membros (Carapeto & Fonseca, 2006).

O efeito da liderança surge associado ao efeito das interacções do grupo e às relações dinâmicas estabelecidas entre os vários membros, as quais dependem das normas estabelecidas que os unem, quer sejam explícitas ou implícitas (Jesuíno, 2005).

A este propósito Duluc (citado em Carapeto & Fonseca, 2006) defende que o líder antecipa o futuro, partilha a sua visão com os colaboradores, motivando-os e envolvendo-os em todo o processo, com o propósito de atingir eficazmente os objectivos da organização.

Linhas conclusivas:

Após esta breve resenha histórica das teorias sobre a liderança, podemos concluir que, tal como refere Jesuíno (2005), se verificou ao longo dos tempos, uma mudança de paradigma epistémico onde da importância dada aos líderes e ao seu papel numa organização, passámos ao processo de liderança enquanto rede de interacções entre líderes e liderados, com o objectivo de determinar os factores causais explicativos da actuação dos grupos e consequentemente da sua maior ou menor eficiência. Os dois paradigmas propostos pelo autor (funcional e genético), embora aparentemente antagónicos, apresentam um papel complementar.

Por um lado, o paradigma funcional dá mais ênfase ao papel do líder numa organização, do que ao processo de liderança em si.

Na teoria dos traços da personalidade as características como a inteligência, a personalidade e a motivação foram determinantes para o sucesso da liderança exercida sobre os grupos de trabalho. Todavia, argumentava-se que as características pessoais dos líderes não podiam ser dissociadas dos contextos, ambientes e situações onde eles actuavam. O recurso à formação de líderes surge-nos então no modelo contingencial, baseado na observação dos comportamentos dos líderes eficazes e na identificação de vários estilos de liderança.

Por outro lado, o paradigma genético ou psicossociológico centra-se mais no processo de liderança do que nos líderes. Enfatiza-se a função de grupo e defende-se que “qualquer membro do grupo pode exercer a um dado momento uma influência responsável sobre o funcionamento do grupo” (Jesuíno, 2005, p.331). No seio deste paradigma, a liderança é encarada de uma forma colegial e difusa, que não pode ser abstraída do complexo de interacções onde é exercida.

1.4- Alguns estudos sobre estilos de Liderança

Em psicologia social, o *estilo de liderança* é entendido como o “comportamento do chefe” (Gallison & Coste, 1983, p.437). Deste modo, as soluções encontradas pelo chefe para resolver os problemas de autoridade e a sua relação com o grupo foram temáticas que desde cedo despertaram o interesse de alguns estudiosos nesta área.

Tomando como base alguns estudos sobre estilos de liderança, nomeadamente os de Lewin (1951), Lippit e White (1967), Goleman (1998) e Goleman, Boyatzis e McKee (2002), passamos a referir o de Lewin que categoriza os líderes em três tipos: o *autocrático*, o *democrático* e o *laissez-faire*.

Assim, o líder *autocrático* é o líder que toma as decisões sozinho, sem solicitar a colaboração dos membros do grupo e exerce sobre estes um controlo absoluto. O líder *democrático*, pelo contrário, assenta o seu estilo de liderança na democraticidade, colocando em debate todas as decisões e permitindo ao grupo uma maior colaboração e participação. Por seu turno, o líder *laissez-faire* é caracterizado como incapaz de assumir uma posição e deixa a tomada de decisões para os membros do grupo, sem tomar parte nas mesmas (Jesuíno, 2005).

Tomando como base esta tipologia, Lewin estudou de que forma os efeitos dos estilos de liderança adoptados influenciavam a maneira como os grupos actuavam. Ou seja, estabeleceu a relação entre os efeitos dos diferentes estilos de liderança e a actividade do grupo.

Enquanto o líder *autoritário* era dominador, não pedia sugestões, tomava todas as decisões e controlava todas as situações, o líder *democrático* dava a possibilidade do grupo participar activamente nas decisões, visto que solicitava constantemente a sua opinião.

Os resultados deste estudo indicaram que a actuação do líder influenciava o clima do grupo. Assim, os indivíduos que tinham um líder *democrático* estavam mais satisfeitos com o seu desempenho, cooperavam, tinham menos conflitos e eram capazes de prosseguir com as suas actividades, mesmo quando o líder se ausentava. O grupo do líder *autoritário*, pelo contrário, apesar de demonstrar altos índices de produtividade no trabalho, não se sentia parte integrante nas actividades.

Também os estudos de Lippitt e White, 1967 (citados em Estrela, 1994) referem que a vida do grupo depende do estilo de liderança adoptado. A análise do efeito do estilo de liderança num grupo de crianças em contexto extra-escolar, permitiu concluir que num estilo de liderança *laissez-faire* as crianças conversavam e brincavam livremente, sem no entanto produzirem muito. Por seu turno, num estilo de liderança *autocrático*, o líder originava apatia e dependência, além de suscitar hostilidades, enquanto num estilo de liderança *democrático* o líder despertava maior interesse pelos trabalhos e estimulava a cooperação.

De facto, as investigações foram unânimes em concluir que o estilo de liderança afecta o comportamento, as percepções e os sentimentos dos membros do grupo. Quando um líder é *democrático* os membros do grupo tendem a vê-lo mais positivamente e sentem-se mais gratificados. Ficou também demonstrado que o grau em que um professor é autoritário, submisso, coercivo ou democrático vai influenciar todo o clima da aula e a formação de normas da sala (Sprinthall & Sprinthall, 1993).

Os estudos realizados em contexto empresarial por Goleman (citado em Fullan, 2003) reportam-se à relação entre o estilo de liderança, o ambiente organizacional e o desempenho financeiro. Foram identificados seis estilos de liderança: coercivo (o líder exigia concordância imediata); autoritário (o líder mobilizava as pessoas em torno da sua visão); paternalista (o líder construía laços emocionais); democrático (o líder procurava consenso de opiniões através da participação); modelo (o líder estabelecia elevados níveis de performance e primava pelo exemplo) e treinador (o líder preparava as pessoas para o futuro).

O clima organizacional foi ainda avaliado em conformidade com seis factores: flexibilidade; responsabilidade; padrões; prémios; clareza e compromisso.

O autor concluiu que apenas dois dos estilos de liderança foram prejudiciais ao ambiente de trabalho: o coercivo e o modelo, tendo os quatro restantes efeitos positivos tanto no ambiente de trabalho como no desempenho dos colaboradores.

Goleman, Boyatzis e Mckee (2002) partiram do pressuposto que os melhores líderes agem de acordo com um ou mais de seis estilos diferentes de liderança (visionário, conselheiro, relacional, democrático, pressionador e dirigista) e alternando-os conforme as situações e as circunstâncias. Tendo como base este pressuposto, analisaram as relações entre o estilo de liderança, o clima de trabalho e os resultados obtidos.

Chegou-se à conclusão de que os líderes que utilizavam estilos de liderança com efeitos emocionais positivos conseguiam melhores resultados financeiros. Outra das ilações importantes que se retiraram deste estudo foi a de que os líderes mais eficazes e que obtiveram melhores resultados não recorriam apenas a um estilo de liderança, mas pelo contrário, recorriam aos seis estilos de liderança em função das necessidades apresentadas. (Goleman, Boyatzis & McKee, 2007, pp. 75-76).

Tendo como ponto de referência estes estudos realizados em contextos empresariais, no ponto seguinte deste trabalho pretendemos efectuar uma abordagem conceptual da liderança em contexto escolar.

1.5-A Liderança em contexto escolar

Parafraseando Bento (2008, p.129) “a liderança é necessária em todos os tipos de organização humana; empresas, hospitais, escolas, salas de aula...”

Hodiernamente as nossas escolas são caracterizadas como organizações que buscam eficiência e eficácia na aprendizagem dos alunos.

Assim, alguns dos principais pressupostos das teorias sobre a liderança organizacional foram transpostos para as escolas.

Deste modo, Fullan (2003) considera que a liderança nos negócios e a liderança nas escolas têm muitos pontos em comum, pois tal como nas empresas, as escolas também buscam a eficiência e a eficácia para a aprendizagem dos alunos e sentem a necessidade de introduzir uma cultura de mudança onde a partilha de ideias, opiniões e conhecimentos são essenciais para a solução de problemas relacionados com o ensino/aprendizagem. Acrescenta que perante a complexidade e o caos que caracterizam a nossa sociedade, os líderes devem possuir cinco características para alcançarem o sucesso nas suas organizações. São elas: objectivo moral; compreensão do processo de mudança; capacidade de relacionamento; criação e partilha de conhecimento e coerência.

Sergiovanni (2004b), por seu lado, refere que a maioria das pessoas, espera que a escola reflecta os valores, as crenças e as ideologias que elas consideram importantes e desejam ver perpetuadas. Nesta óptica, cada escola precisa de autonomia e de lideranças específicas e efectivas pois a identidade de cada uma não pode ser ignorada nem imposta pelo poder central.

A eficácia de cada escola depende do desenvolvimento de uma personalidade institucional contextualizada pelo ambiente que a rodeia e onde uma cultura de escola única possa emergir. Assim, embora obedecendo a directrizes do poder central, regional e local, pressupõe-se que cada escola tenha a possibilidade de adequar a liderança às suas especificidades.

Uma liderança eficaz em contexto escolar pressupõe que se tenham em conta as crenças, os valores, as necessidades, os desejos e as especificidades locais de cada escola e dos sujeitos que a compõem. Ou seja, a liderança estilo “tamanho único” (Formosinho, 1986) é inadequada às organizações escolares.

Apesar das organizações escolares possuírem elementos que as distinguem das demais organizações, não podemos esquecer que aquelas importaram alguns conceitos e normas dos contextos empresariais, do mesmo modo que as empresas também têm sofrido influência dos resultados produzidos em organizações escolares (Costa, 2000).

Contudo, uma das especificidades das organizações escolares é a sua missão pedagógica e educativa. Actualmente os modos de organização escolar e os processos de gestão não são só meios para o desenvolvimento da acção pedagógica, mas são também objectos de acção pedagógica. Desta forma a liderança exercida nas escolas deverá ser uma liderança educativa e pedagógica, constituindo-se não só como um meio para o desenvolvimento da acção pedagógica nas escolas, mas também como objecto de acção pedagógica (idem).

A especificidade do fenómeno da liderança nas organizações escolares é, no entender de Costa (2000), bastante específica. Assim:

- A liderança escolar é dispersa, ou seja, não se concentra só num líder mas em vários líderes que estão dispersos por vários níveis e sectores.
- A liderança escolar é relativa, visto que varia consoante os contextos, situações, culturas e países onde ocorre. Daí ser relativo falar de liderança em educação.
- A liderança escolar pressupõe o respeito pelos princípios da participação activa, da democraticidade e pela implicação de todos no processo educativo.
- A existência de colegialidade docente pressupõe que a liderança é um processo que se desenrola inter pares, onde o líder é desafiado para a adopção de uma liderança colaborativa, colegial e solidária.
- A liderança escolar constitui um saber especializado, porquanto é um conjunto de competências que se aprendem, sendo alvo de formação e de um saber especializado.

Relativamente à questão da liderança em contexto escolar, também Sanches (2000) argumenta que perante o contexto social e político de Portugal onde medidas governamentais atribuem mais autonomia às escolas, emergiu uma nova concepção do professor, onde o seu papel como agente educativo terá de responder às novas exigências e assumir novos contornos. Daqui se depreende que um dos papéis do professor será necessariamente o de líder.

Kouzes e Posner enfatizam que a liderança é um problema de todos. Não tem a ver com títulos ou cargos, mas sim com “relacionamentos, com credibilidade e com aquilo que se faz” (2009, p.370).

É neste cenário de liderança partilhada, pedagógica e educativa, porquanto se centra no contexto escolar, que no próximo ponto abordaremos a questão do educador de infância como líder, aspecto que norteia a nossa investigação.

1.6- A Liderança na Educação de Infância

Tal como anteriormente constatámos, o papel do professor sofreu grandes alterações, devido ao novo paradigma social fruto de uma sociedade caracterizada pela complexidade e mudança. Neste enquadramento as exigências para o desempenho do papel de professor mudaram. Além de conhecimentos académicos e científicos, espera-se que este detenha conhecimentos de pedagogia e que exerça uma liderança efectiva na sua sala de aula. Deste modo, o professor tradicional está a ser substituído pelo professor que lidera, que incentiva a procura de respostas para os problemas que se apresentam, que desenvolve um sentimento de pertença à escola e procura parcerias com vários intervenientes educativos, predispondo-se a alcançar os objectivos delineados.

Há alguns anos a liderança entendida como gestão das escolas, era remetida apenas aos cargos de chefia da escola e centrava-se essencialmente no cargo de Director da Escola ou no Conselho Directivo (consoante a terminologia e o momento histórico). Actualmente a liderança surge de uma forma mais horizontal e colegial, onde cada um pode e deve ser líder. Ou seja, falamos de *lideranças* dentro da escola (Costa, 2000) e não apenas de uma liderança.

Partilhando da opinião de Thurler (1994, p. 33) “a mudança em educação depende daquilo que os professores pensarem dela e dela fizerem e da maneira como eles a conseguirem construir activamente.”

Tendo como base este pressuposto, alguns autores debruçaram-se sobre a importância de cada indivíduo liderar e de assumir o papel de líder.

Assim, Tichy defende que aprender, ensinar e liderar estão interligados. Segundo esta perspectiva todos nós podemos ser líderes; “Todos somos líderes nalgumas partes da nossa vida” (citado em Blanchard, 2007, p.262).

No entender de Carapeto e Fonseca “qualquer pessoa pode ser um líder, pois a liderança é uma actividade ou um processo e não propriamente uma característica da personalidade. A liderança é algo observável que pode ser descrito e adquirido” (2006, p.85).

Glanz considera que os professores “são líderes vitais, sem os quais o progresso educacional é impossível de alcançar [...] todos os educadores podem ser líderes” (2003, p.9).

Actualmente o professor tem um grande desafio, porque é-lhe exigido não só o acto de ensinar, mas também que assuma uma postura de liderança perante o seu grupo de crianças. As investigações mais recentes referem que uma boa liderança depende do auto-conhecimento do professor, do conhecimento que este tem dos seus alunos e da capacidade de administrar o que se passa dentro da sala de aula.

De uma liderança transaccional (que mantém algumas linhas de hierarquia e controle) passámos a dar mais ênfase a uma liderança transformacional, que distribui e delega poderes. Nesta nova concepção de liderança pede-se ao professor que assuma a sua própria liderança. O conceito de liderança surge mais horizontal e flexível, pretende capitalizar as qualidades de liderança de todos os indivíduos e rentabilizar as qualidades dos professores, contribuindo para a melhoria da educação (idem).

O professor enquanto líder transformacional é um agente de mudança com capacidade para romper com as velhas concepções e dar início a novos processos de construção cultural. Incumbe-lhe a capacidade de realizar mudanças e criar redes de relacionamentos, assim como a persistência para conduzir a organização educativa em direcção a uma nova maneira de agir e de pensar. Este professor está sempre em actualização; tem um plano de desenvolvimento inter e intra pessoal; está receptivo a novas ideias, não se acomoda; conduz pessoas, desenvolvendo acções como um verdadeiro líder educacional. Precisa de ter visão (pois projecta para o futuro e

compromete-se a realizar), comprometimento (gera responsabilidade, poder e confiança, fazendo com que as metas estabelecidas possam ser atingidas), capacidade de comunicação (expressa de forma clara as crenças e valores da escola, criando um clima de confiança e de cooperação), integridade e intuição (ibidem).

No entender de Lewin (citado em Sprinthall & Sprinthall, 1993) espera-se que um líder eficaz detecte as necessidades e os interesses de um grupo numa dada situação, sendo flexível e permitindo a cooperação dos vários elementos que constituem o grupo.

Em contexto escolar, cada turma constitui uma unidade social, com o seu conjunto de normas, com as suas especificidades, relações de papéis e expectativas de comportamento e apesar de a atmosfera social da sala de aula ser largamente influenciada pelo professor, é sobretudo influenciada pelo comportamento dos alunos.

Deste modo, a sala de aula é constituída por um conjunto de indivíduos interdependentes, onde cada um assume o seu papel na interacção com os restantes. Aqui o professor desempenha um papel fundamental, pois enquanto líder exerce uma influência importante na definição do grupo. A liderança do professor terá de ser efectiva, caso contrário, os alunos irão impor a sua definição de papéis dentro da sala de aula.

Estudos como o Efeito Pigmaleão realizados por Rosenthal e Jacobson, 1968 (citados em Arends, 1995) vieram demonstrar que as expectativas que os professores possuem em relação aos alunos, influenciam os seus comportamentos, pois estes esforçam-se por corresponder às expectativas do professor e assumir o papel que lhes é perspectivado dentro da sala de aula. Deste modo, os professores que têm uma visão positiva dos alunos tendem a estimulá-los e estes obtêm bons resultados; inversamente, os professores que não têm elevadas expectativas dos seus alunos adoptam posturas que acabam por comprometer negativamente o seu desempenho. Daí advém a importância do professor não deixar transparecer preferências entre os alunos, nem de proferir comentários negativos em relação a estes (idem).

Merton, 1949 (citado em Wikipédia, 2010) estudou um fenómeno semelhante sobre as preferências das pessoas que designou como Profecia Auto-Realizável. Esta profecia é no início, uma falsa definição de uma determinada situação. Contudo, a sua percepção provoca um determinado comportamento que faz com que o prognóstico inicial se torne realidade. Ou seja, ao ser assumida como verdadeira - embora sendo falsa - uma previsão do professor influencia o comportamento dos alunos, de modo a que a profecia inicial se torna efectiva.

Também MacGregor, 1960 (citado em Wikipédia, 2010) concluiu que as expectativas afectam o desempenho pois quando se esperam coisas positivas, elas tendem a acontecer, mas quando pelo contrário existem expectativas negativas, elas também tendem a verificar-se.

Neste âmbito e face a todas as mudanças operadas na sociedade, exigem-se nas nossas escolas, pessoas com atitudes proactivas, comprometidas com a organização e capazes de fomentar valores, estratégias e relações sociais de trabalho, trabalhando afincadamente para a consecução dos objectivos e tendo-os como ponto de referência. Neste cenário, a liderança assume-se actualmente nas organizações escolares como um dos principais factores de sucesso influenciando a eficiência e a eficácia.

Para Goleman, Boyatzis, e Mckee (2007) a tarefa principal dos líderes consiste em potenciar sentimentos positivos nas pessoas lideradas, criando uma ressonância positiva de natureza emocional. Acrescentam que um líder eficaz tem de apelar à inteligência emocional e possuir como competências de liderança a autoconsciência, a capacidade de autogestão, uma consciência social e a capacidade de gestão das relações.

A liderança transformacional, mais que a liderança educacional, promove explicitamente a liderança democrática, o papel dos líderes, a participação dos professores nos processos de decisão e ainda a liderança partilhada.

Apesar de o professor ser um líder diferente dos líderes de outras organizações, possui alguns pontos em comum com estes, nomeadamente o facto de constituir a imagem de um ideal enquanto modelo a seguir.

Contudo, o professor-líder assume-se por intermédio do empenho profissional e do desenvolvimento de competências interpessoais, onde a matriz pessoal não exclui a capacidade de uma mediação democrática.

Incumbe ao professor-líder a liderança estratégica da escola. Este papel pressupõe a capacidade de intervir preventivamente, de agir face aos comportamentos de indisciplina na aula e de liderar todo o processo educativo.

De forma a possibilitar este procedimento, o Governo através do Ministério da Educação tem legislado no sentido de atribuir maior autonomia às escolas, no que concerne à sua administração e gestão e por conseguinte confere um maior poder de decisão aos professores.

No próximo ponto focaremos a nossa atenção no enquadramento legislativo dessas medidas, destacando as que se referem ao papel do educador de infância enquanto líder.

1.6.1-Enquadramento Legislativo

O Estado português procura, desde finais da década de oitenta, transferir poderes e funções de nível nacional e regional para o nível local.

Neste sentido, os governos têm procurado “desenvolver a autonomia da escola na alocação e distribuição de recursos, reforçar o “sentido de gestão” no desempenho dos diversos cargos, aumentar a participação local no governo da escola, e desenvolver dispositivos de avaliação externa” (Barroso, 1996, p.169).

Ainda neste âmbito, os discursos oficiais apontam para um conjunto de intenções que confirmam mais responsabilidades e mais poder de decisão às escolas e aos professores. O Decreto-Lei nº769-A/76 de 23 de Outubro, no seu preâmbulo, deixa bem clara essa ideologia: “é tempo [de] lançar as bases de uma gestão, que, para ser verdadeiramente democrática, exige a atribuição de responsabilidades aos docentes, discentes e pessoal não docente na comunidade escola.”

Posteriormente a Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº46/86 de 14 de Outubro), no artigo 43º, ponto dois, define que o sistema educativo “deve ser dotado de estruturas administrativas de âmbito nacional, regional e local, que assegurem a sua interligação com a comunidade mediante adequados graus de participação dos professores, dos alunos, das famílias, das autarquias...”.

O sentido de autonomia surge ampliado em 1989, no Decreto-Lei nº43 de 3 de Fevereiro, cujo preâmbulo aponta como um dos instrumentos da autonomia o Projecto Educativo de Escola.

O Decreto-Lei nº115-A/98 de 4 de Maio, referente à Gestão e Administração dos Estabelecimentos de Ensino não Superior, também reforça no seu preâmbulo, a ideia da importância da autonomia e da descentralização. Considera que estes aspectos são fundamentais para uma nova organização na educação, e vai mais além quando consagra regras claras de responsabilização e prevê a figura inovadora dos contratos de autonomia, definidos no seu artigo 3º, ou seja: o Projecto Educativo, o Regulamento Interno e o Plano Anual de Actividades.

O Decreto-Lei nº 75/2008 de 22 de Abril surgiu na sequência dos diplomas anteriores e pretende aumentar a “participação das famílias e comunidades na direcção estratégica dos estabelecimentos de ensino e no favorecimento da constituição de

lideranças fortes”, bem como “reforçar a autonomia e a capacidade de intervenção dos órgãos de direcção das escolas para reforçar a eficácia da execução das medidas de política educativa e da prestação do serviço público de educação” (preâmbulo). Faz ainda referência aos vários instrumentos de autonomia supracitados, no seu artigo 9º.

No que concerne à educação pré-escolar, contemplada na Lei de Bases do Sistema Educativo, foi elaborada uma Lei-Quadro (Lei nº5/97 de 10 de Fevereiro) e um Decreto-Lei regulamentador da Expansão (Decreto-Lei nº147/97 de 11 de Junho) onde o Ministério da Educação definiu dois grandes objectivos a atingir: por um lado destacar a importância da educação Pré-escolar e por outro criar condições para o alargamento da rede de educação Pré-escolar, de forma a abranger o máximo número de crianças com cinco anos de idade.

A Lei-Quadro (Lei nº5/97 de 10 de Fevereiro), no artigo 2º, define a Educação Pré-Escolar como a “primeira etapa da educação básica”. E estabelece como princípio geral apoiar as famílias na tarefa da educação das crianças, proporcionando-lhes oportunidades de autonomia e socialização, tendo em vista a sua integração equilibrada na vida em sociedade, preparando-as para uma escolaridade bem sucedida, nomeadamente através da compreensão da escola como local de aprendizagens múltiplas, considerando-a como o ponto de partida para um percurso escolar de sucesso, visto ser a base de todo o desenvolvimento.

Pretende que a Pré-escola além de ser um meio facilitador e propício a aprendizagens significativas e diversificadas, contribua para esbater diferenças sociais e formar cidadãos autónomos, solidários, responsáveis e activos na sociedade. É também um lugar de expansão, onde as crianças têm a oportunidade de crescer felizes e harmoniosas, não só a nível pessoal como também a nível social e intelectual.

No artigo 10º são definidos os objectivos da educação Pré-escolar que contemplam as áreas de desenvolvimento pessoal e social das crianças, bem como o desenvolvimento intelectual, humano e expressivo. Sendo estes:

“Promover o desenvolvimento pessoal e social da criança com base em experiências de vida democrática”;

“Fomentar a inserção da criança em grupos sociais diversos”;

“Contribuir para a igualdade de oportunidades no acesso à escola e para o sucesso da aprendizagem”;

“Estimular o desenvolvimento global de cada criança”;

“Desenvolver a expressão e a comunicação”;

- “Despertar a curiosidade e o pensamento crítico”;
- “Proporcionar a cada criança condições de bem-estar e de segurança”;
- “Proceder à despistagem de inadaptações, deficiências e precocidades”;
- “Incentivar a participação das famílias no processo educativo”.

Relativamente às funções do Educador, o Decreto-Lei nº147/97 de 11 de Junho, no artigo 12º, salienta que a “actividade educativa numa sala de educação Pré-escolar é desenvolvida por um educador de infância” e que a este compete-lhe ainda coordenar as actividades de animação educativa.

Neste sentido, com o Despacho nº5220/97 de 4 de Agosto, foram elaboradas as orientações curriculares para a educação Pré-escolar, que constituem um conjunto de princípios orientadores (pedagógicos e organizativos) que permitem ao educador de infância tomar decisões sobre todo o processo educativo, com vista ao desenvolvimento global das crianças, atendendo às necessidades e especificidades da escola onde estão inseridas.

Na introdução do presente despacho é salientada a importância dos educadores de infância reflectirem sobre a sua prática (desde as opções educativas, o desenvolvimento curricular, a construção articulada do saber, a organização do ambiente educativo, a continuidade educativa e a intencionalidade educativa) e encontrarem “respostas educativas mais adequadas para as crianças com quem trabalham”.

O presente despacho salienta também a importância das crianças desempenharem um papel activo na construção do saber uma vez que a educação Pré-escolar deve partir dos saberes que as crianças já possuem. Este nível de ensino deve ainda valorizar e respeitar as características individuais de cada um, respeitar a diferença e proporcionar experiências educativas ricas e diversificadas, numa escola inclusiva, com vista à inserção autónoma de todos os indivíduos na sociedade.

Ao educador de infância é-lhe atribuída a responsabilidade de toda a intencionalidade do processo educativo que passa por seis fases distintas e interligadas (Ministério da Educação, 1997, *Legislação*, pp.138-141):

- Observar cada criança e o grupo com o intuito de conhecer as suas necessidades, interesses e capacidades, tendo em vista a adequação do processo educativo. Partir das competências que já possuem para evoluir para outras mais

complexas, sendo a observação a base de todo o planeamento que avalia e serve de suporte à intencionalidade educativa;

- Planear o processo educativo de acordo com as crianças, o grupo, o meio familiar e social. O planeamento implica que o educador reflecta sobre a melhor forma de adequar as suas intenções educativas ao grupo, proporcionando aprendizagens significativas, ricas e diversificadas. Esta fase além de abranger todas as áreas de conteúdo (desenvolvimento pessoal e social, expressão e comunicação e conhecimento do mundo) deverá ainda promover a sua articulação;

- Agir na concretização das suas intenções educativas, tirando o máximo partido da participação de outros parceiros educativos (crianças, auxiliares, pais, comunidade);

- Avaliar e reflectir sobre todo o processo educativo. Realizar a avaliação da evolução das aprendizagens das crianças, bem como a dos planos da sua acção;

- Comunicar com os pais e outros parceiros educativos no sentido de partilhar ideias e enriquecer todo o processo educativo;

- Promover a continuidade educativa entre o Pré-escolar e o 1º ciclo do ensino básico, facilitando a transição da criança para o próximo nível de escolaridade.

No Decreto-lei nº 241/2001 de 30 de Agosto, referente ao perfil específico do desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1º ciclo do ensino básico, o anexo nº1, define que “o educador de infância concebe e desenvolve o respectivo currículo, através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, bem como das actividades e projectos curriculares”.

No nosso entender o facto de não haver um programa prescritivo para a educação Pré-escolar, mas sim princípios orientadores, gerais e abrangentes, possibilita uma maior autonomia ao educador de infância no sentido de fazer as suas opções educativas e metodológicas de acordo com a sua formação, o grupo de crianças a seu cargo e o local onde este se encontra a trabalhar. Permite ir de encontro às necessidades e interesses dos alunos e atender às especificidades locais.

O educador de infância, embora obedecendo ao princípio geral e aos objectivos pedagógicos enunciados na Lei-Quadro e às orientações curriculares para a educação Pré-escolar, é o responsável por todo o desenvolvimento curricular. Este aspecto aliado ao facto de ser participante activo na elaboração dos vários instrumentos de autonomia da Escola, tais como Projecto Educativo, Projecto Curricular de Escola, Plano Anual de

Actividades, Regulamento Interno e ao facto de elaborar o próprio Projecto Curricular de Grupo, faz ressaltar a importância que o educador possui em toda a acção educativa e na importância de exercer uma liderança efectiva, pedagógica, democrática e partilhada no seio da comunidade escolar.

**Capítulo II- Emergência do conceito de indisciplina:
contextualização e conceitos operatórios**

2-Indisciplina

2.1-Etimologia do conceito de indisciplina

Etimologicamente o termo “indisciplina” teve a sua origem no latim, e significa “falta de instrução” (Machado, 1952, vol. III, p.286), por oposição ao termo “disciplina” que significa “acto de aprender, de se instruir; ensino; educação; formação; disciplina; escola; educação (formação) militar; princípios, regras de vida; organização política, constituição” (idem, vol. II, p.343).

Segundo o Dicionário Priberam da Língua Portuguesa (consultado a 13/07/10) o termo “instrução” significa “acto ou efeito de instruir; conjunto de conhecimentos adquiridos na escola; conhecimentos de uma pessoa”. Quanto ao termo “disciplina” é definido como o “conjunto de leis ou ordens que regem certas colectividades; boa ordem e respeito; submissão, obediência; instrução e educação; ensino; autoridade”, enquanto que “indisciplina” é definida como a “falta de disciplina; desobediência; rebelião”.

No dicionário Aurélio a definição de disciplina é mais completa porquanto pressupõe: “regime de ordem imposta ou livremente consentida; ordem que convém ao funcionamento regular duma organização; relações de subordinação do aluno ao mestre ou instrutor; observância de preceitos ou normas; submissão a um regulamento (...)” (Ferreira, 1986, p.595). Por analogia o vocábulo “indisciplina” é definido como “um procedimento, acto ou dito contrário à disciplina; desobediência; desordem; rebelião” (idem, p.938).

2.2-Definições de indisciplina

O fenómeno da indisciplina é tão complexo e nele intervêm tantas variáveis de diversas naturezas, que torna-se imperioso encará-lo de um modo sistémico e holístico.

As suas causas são variadas, pois as razões que levam à indisciplina, segundo Carita e Fernandes (1997), podem ser extrínsecas à aula, tais como problemas familiares; inserção social; excessiva protecção dos pais, carências sociais, diferenças de valores, preconceitos, fortes influências de ídolos, ou intrínsecas à aula, nomeadamente relação professor/aluno, aluno/aluno ou clima na turma. Na opinião destes autores, as

causas intrínsecas à aula, são em parte responsabilidade do professor, pois este é quem organiza, planeia, gere e lidera dentro da sua sala de aula.

No entanto, salvaguardamos o facto de a indisciplina poder ter origem não só no professor (métodos de ensino, estratégias, relacionamento com os alunos, estilo de liderança), mas também no próprio aluno (desmotivação, desinteresse, chamadas de atenção, baixa auto-estima), na organização da escola e no meio envolvente.

Aires (2009, p.13) considera a indisciplina na escola como “um fenómeno intrínseco à sociedade e ao seu sistema de ensino”.

Neste âmbito, Estrela (1994, p.11) argumenta que “se a indisciplina na escola é um fenómeno que decorre da sociedade e do seu sistema de ensino, ela é também um fenómeno essencialmente escolar, tão antigo como a própria escola e tão inevitável como ela”.

Numa perspectiva interaccionista, “pensar a “indisciplina” como “facto da aula” implica pensar numa multiplicidade de aspectos da vida, dentro e fora dela (Gilborn e outros, 1993, citados em Amado, 2001, p.43); implica pensar em “factos” que resultam de uma complicada teia de factores que se influenciam reciprocamente” (Cooper & Upton, 1990; Schulman, 1989; Estrela, 1992; Tavares & Alarcão, 1992; McGuiness, 1993; Campos, 1998).

Segundo Everhart (citado em Silva, 1999, p. 4), a indisciplina é um “fenómeno difícil de definir porque ele não viola de forma necessariamente uniforme os códigos morais, sociais ou cívicos geralmente aceites”.

No nosso entender, é muito difícil chegar a consenso quanto à definição do conceito de indisciplina devido à multiplicidade de factores que estão subjacentes a este fenómeno, às diferentes perspectivas que os vários intervenientes do processo educativo têm sobre este e às diferentes concepções que as diversas culturas possuem sobre disciplina *versus* indisciplina.

Contudo, e apesar da subjectividade do tema, Kibby, 1988 (citado em Silva, 1999, p.5) tentou definir funcionalmente a indisciplina, considerando-a um comportamento disruptivo como “o que perturba o processo de ensino e/ou a organização da escola”.

Segundo Moreira (2008, p.59) a indisciplina caracteriza-se pela “ausência/insuficiência ou quebra das regras que conduzem a um funcionamento inadequado”, enquanto que a disciplina constitui o “conjunto de regras que regulamentam os comportamentos (exemplo: se um comportamento é certo/errado,

bom/mau), assim como as sanções (castigos) associadas à quebra das regras” (idem, p. 56).

Neste sentido, a indisciplina é ainda entendida como a “transgressão das normas escolares, prejudicando as condições de aprendizagem, o ambiente de ensino ou o relacionamento das pessoas na escola” (Veiga, 2007, p.15).

Os estudos que intentavam saber as representações dos professores acerca da indisciplina, nomeadamente os efectuados por Mollo, 1986, Meyer, 1974, 1975 e Carita, 1992, sugerem um modelo pedagógico muito centrado no professor e nas suas necessidades de consideração e respeito.

Outros estudos, nomeadamente o de Estrela (1986), salientam o impacto da dimensão pessoal na apreensão da situação por parte do professor, sendo que a indisciplina é considerada um ataque pessoal a este e à sua autoridade (citado em Carita & Fernandes, 1997).

Katz e McClellan (1996) associam indisciplina ao mau comportamento, que em crianças em idade pré-escolar são manifestações de resistência aos processos de grupo, à partilha de brinquedos e de afectos e/ou às rotinas e às normas da sala de aula. Por esta razão enfatizam a importância de as crianças participarem na elaboração das regras da sala e na resolução de conflitos. Acrescentam que o contexto de sala de aula é muito importante e referem que as relações interpessoais que se estabelecem devem pontuar-se pelo respeito relativamente aos sentimentos das crianças e às suas diferenças, com o intuito de favorecer o seu desenvolvimento social.

Crockenberg e Litman (citados em Katz & McClellan, 1996), fizeram a distinção entre auto-afirmação nas crianças pequenas e provocação. Segundo estes, a auto-afirmação é positiva e permite um desenvolvimento do eu, expressando autonomia e competência, enquanto que a provocação é negativa e encerra em si múltiplos factores, intrínsecos e extrínsecos à criança, indicando problemas no que concerne à autoridade e requerendo estratégias especiais de intervenção.

No caso de crianças indisciplinadas, mas que só pretendem afirmar-se, os autores sugerem que esses sentimentos sejam canalizados para actividades positivas e produtivas. Deste modo, os educadores de infância devem valorizar as diferenças individuais de cada criança e a sua autonomia. Assim, o facto de uma criança aparentemente demonstrar um comportamento inadequado ao não querer participar em alguma actividade de grupo ou ao não querer submeter-se a uma regra da sala, significa

que está a expressar a sua individualidade e a sua autonomia e estas devem ser respeitadas.

Porém, o que separa a auto-afirmação do comportamento provocativo é uma linha bastante ténue, apenas susceptível de distinguir com um conhecimento profundo do grupo e de cada criança. Neste contexto, aspectos como a experiência profissional, a imparcialidade, o não favoritismo e a distância das emoções têm imensa importância.

Bentham, 2005 (citado em Aires, 2009) criou cinco categorias para enquadrar as situações de indisciplina. Deste modo, as causas podem ser psicodinâmicas quando advêm de conflitos não resolvidos na infância, biopsicossociais quando as dificuldades de aprendizagem são de natureza biológica ou sociais, onde a adopção de comportamentos agressivos constitui o resultado da forma como são tratados. As causas familiares são atribuídas a punições severas, falta de supervisão, falta de interacção e ligação emocional ou de autoridade inconsistente enquanto que as causas behavioristas advêm de uma observação e vivência do aluno quando a sua postura é reforçada pelos seus pares e professores.

A dificuldade em encontrar uma definição universal do conceito de indisciplina, conduziu a uma multiplicidade de definições. Deste modo, optámos por definir operacionalmente este conceito, de acordo com a nossa perspectiva e tendo em vista os objectivos delineados no início desta investigação.

Assim sendo, definimos a indisciplina como um comportamento provocatório e/ou agressivo, adoptado pela criança face aos seus pares, às normas estabelecidas na sala e/ou ao estilo de liderança adoptado pelo professor.

2.3- Evolução das investigações sobre disciplina/indisciplina

Segundo Estrela (1994) a análise dos movimentos pedagógicos permite constatar uma evolução do conceito de disciplina. Duma disciplina imposta pelos professores em que os alunos não tinham nenhum papel activo na construção do seu saber, passámos para uma disciplina consentida, levando o aluno a compreender e a entrar voluntariamente nas regras, dando lugar a uma autodisciplina.

Parte-se do pressuposto de que à medida que a criança se vai desenvolvendo a nível sócio/afectivo e cognitivo, vai ficando mais autónoma, permitindo a passagem de uma heteronomia para uma autonomia progressiva.

Numa abordagem evolutiva das investigações sobre a disciplina e indisciplina na sala de aula, Estrela (1994) salienta que até aos anos setenta as abordagens psicológicas associavam o conceito de disciplina e indisciplina à adaptação e inadaptção. Deste modo, o campo de estudos privilegiado para a realização destas investigações foi o do ensino especial e da criança com necessidades educativas especiais, surgindo neste contexto, a indisciplina associada a comportamentos anti-sociais e a perturbações neuróticas ou de personalidade.

Quando os estudos foram alargados às turmas ditas “regulares” manteve-se esta conotação, traduzida em escalas de comportamento de variadas filiações. Contudo, continuava-se a responsabilizar o aluno pela indisciplina gerada dentro da sala de aula, embora a sua etiologia tendesse a desculpabilizá-lo. Neste âmbito relacionava-se a indisciplina com os índices de coeficiente de inteligência, com o insucesso escolar, com a origem socioeconómica dos alunos, com a raça e com o sexo, entre outros aspectos (Estrela, 1994).

Também Dawoud, 1987 (citado em Estrela, 1994) estudou as atitudes e opiniões que os alunos e professores tinham sobre o fenómeno da indisciplina. O autor colocou em evidência as diferenças de opinião no que concerne às causas da indisciplina: enquanto que os professores a atribuem às características psicológicas do aluno e ao seu meio sócio-económico, estes atribuem-na ao professor.

No entanto, estas perspectivas são posteriormente postas em causa; o aluno deixa de ser o centro das investigações sobre a indisciplina e os contextos sociais e pedagógicos passam a assumir um papel preponderante. O aluno passa a ser encarado como um actor/vítima de uma série de circunstâncias adversas que o levam a comportar-se indisciplinadamente, sendo na opinião de Duke (citado em Estrela, 1994) este facto *per si* uma das causas de indisciplina. Surge uma tendência, reforçada pelos resultados das investigações sociológicas, para se desculpabilizar os alunos pelas situações de indisciplina e ao invés se culpabilizar a sociedade e a escola, colocando assim o professor como um promotor da indisciplina do aluno.

Hargreaves e outros (idem, pp.78-79) argumentam que “o sistema de regras na aula é extremamente complexo e mutável, exigindo uma aprendizagem de códigos tácitos para os quais algumas crianças estão menos preparadas.” A investigação centra-

se não no indivíduo desviante, mas no “processo de imputação do desvio” (ibidem, p.79). Neste sentido, as correntes de inspiração fenomenológica dão ênfase à importância dos rótulos que geram estigmas e ao aparecimento de subculturas opostas ao sistema de valores defendidos pela escola.

Por seu turno, as correntes sociológicas baseadas no interaccionismo interessaram-se pelo modo como os professores e os alunos atribuem significado aos acontecimentos da aula, como elaboram estratégias de respostas e como se envolvem em negociações sobre o comportamento. Neste sentido “a indisciplina resulta de estratégias de resposta dos alunos a situações cuja definição difere da dos professores” (idem, ibidem, p.80).

Para Marsch e outros (citados em Estrela, 1994) aspectos como o distanciamento do professor, o facto de este não estabelecer relações com os seus alunos, o facto de ser brando quando se espera que seja firme, são algumas das situações que levam os alunos a terem comportamentos de indisciplina dentro da sala de aula.

As correntes pedagógicas, por sua vez, tendem a responsabilizar o professor pela indisciplina gerada na sala de aula, sendo a mais conhecida a corrente *classroom management*. Para Kounin (citado em Estrela, 1994) a aula é facilitadora de situações de indisciplina quando não se envolvem os alunos na tarefa a executar. Para obter esta conclusão, o autor centrou o seu estudo em classes do ensino primário estabelecendo correlações entre disciplina / indisciplina dos alunos observados e as técnicas de *management* utilizadas pelo professor. De entre as técnicas que apresentaram correlações elevadas com a disciplina na sala de aula, o autor destacou as seguintes: a testemunha (o professor sabe o que se passa com a turma mesmo de costas voltadas para esta); a atenção simultânea a duas situações diferentes; o ritmo da aula e a suavidade da transição entre tarefas; a multiplicidade de estímulos oferecidos ao aluno e ainda a capacidade de manter os alunos ocupados, responsabilizando-os e atribuindo-lhes tarefas individuais. É colocada em relevo a ideia de que a forma como o professor organiza a sua aula contribui para a disciplina necessária às aprendizagens.

Por seu turno, Emmer e Evertson (citados em Estrela, 1994) salientaram a importância da planificação e dos primeiros dias de aula para a criação de um clima favorável à aprendizagem. Identificaram como bons organizadores de sala os professores que estabelecem as regras, dão directivas precisas, são consistentes, dão a conhecer as expectativas de comportamento que esperam dos seus alunos, intervêm para parar o comportamento indisciplinado e utilizam as regras em caso de indisciplina,

sublinhando o facto de uma boa organização da sala desempenhada pelo professor ter um efeito preventivo da indisciplina. E é na prevenção que os professores devem apostar quando se fala de indisciplina dentro da sala de aula, visto que após esta ocorrer, existem poucas diferenças na forma de actuar de cada um deles (Good e outros, 1975 e Duke & Jones, 1984, citados em Estrela, 1994).

No entender de Estrela (1994) todas as correntes psicológicas, sociológicas e pedagógicas e mais concretamente a corrente de *classroom management* têm como pontos convergentes o papel das regras e do comportamento normativo do professor para a manutenção de um bom clima disciplinar dentro da sala de aula.

A partir da análise que fez sobre o relatório Elton¹, Estrela (1994) considerou que algumas das ilações retiradas deste relatório, poderão ser extrapoladas para Portugal, nomeadamente a constatação de que o fenómeno da indisciplina poderá ser reduzido se os professores se tornarem organizadores mais eficazes da sua aula.

De facto, os resultados da investigação sobre esta temática salientam a importância do aspecto preventivo da indisciplina, embora sejam ainda insuficientes no que concerne às acções correctivas deste fenómeno.

Outro dos aspectos sublinhados pela autora é o facto de se verificar uma descontinuidade entre os estudos de carácter descritivo e correlacional e os estudos experimentais.

2.4-Diferentes tipos de indisciplina

2.4.1- A indisciplina na sala de aula

O tipo de indisciplina que pretendemos investigar, é aquele que surge em contexto escolar, mais precisamente, em contexto de sala de aula em conformidade com o estilo de liderança docente e a relação pedagógica entre professores e alunos.

Partindo do pressuposto de que os professores são responsáveis pelo modo como agem, organizam, gerem o tempo e as actividades na aula, bem como na forma como lideram a turma, pretendemos investigar se o estilo de liderança docente poderá influenciar a ocorrência de episódios de indisciplina. Consideramos ainda que é de vital

¹ Relatório sobre os problemas que afectavam os docentes de Inglaterra e País de Gales e cujos resultados salientavam a indisciplina dos alunos e a agressão física a professores.

importância que o professor reflita sobre a sua forma de liderar na sala de aula, para aperfeiçoar o seu desempenho como professor e como líder.

Amado (2001) refere que a investigação sobre a indisciplina, nomeadamente os estudos encetados por Mendes (2001), Pollard (1989), Estrela (1986; 1992) e Woods (1979), têm revelado uma relação de circularidade entre as atitudes e comportamentos dos professores e as atitudes e comportamentos dos alunos. Ou seja, o ensino adequado e o respeito pelo aluno conduzem à satisfação e por oposição, a monotonia do ensino e a injustiça conduzem à frustração e à indisciplina.

Na linha de investigação do interaccionismo simbólico, estudos encetados por Marsch e Col, 1978; Woods, 1990; Silva, 1998; Amado, 1998, (citados em Silva, 2005, p.96) têm enfatizado as “percepções dos alunos sobre os professores e as suas percepções sobre o que se passa na sala de aula.”

Segundo Amado (2001) a indisciplina assume três categorias distintas: os desvios às regras de produção, os conflitos inter-pares e os conflitos na relação professor/aluno.

Por desvios às regras de produção entende o incumprimento das regras necessárias ao bom desenvolvimento de uma aula, impedindo ou dificultando o processo ensino/aprendizagem. De salientar que estas regras e valores fazem parte da cultura da escola e que após um curto período de tempo de escolarização, espera-se que estas já estejam interiorizadas pelos alunos.

Amado e Freire (2009, p.21) referem ainda que “o carácter perturbador do comportamento de indisciplina, provém mais da sua frequência ou recorrência do que da sua gravidade intrínseca”. E destacam alguns factores que consideram influenciar a infracção às regras da sala de aula, nomeadamente a natureza das actividades curriculares, a gestão do ensino e a dimensão relacional da acção do professor.

Deste modo, os alunos esperam que o professor assuma a autoridade e o poder dentro da sala e valorizam o docente que sabe liderar a turma impondo as regras necessárias para uma aprendizagem eficaz, sem cair nem no autoritarismo, nem no permissivismo. Ou seja, o problema situa-se na gestão desequilibrada desse poder. (Amado, 2001; Maya, 2000; Carita, 1993; Freire, 1990, citados em Amado & Freire, 2009).

Neste contexto, Amado e Freire (2009) diferenciam quatro estilos de gestão da sala de aula: o autoritário, o permissivo, o indiferente e o assertivo. Pressupõem ainda que existe um traço comum no tipo de professores com os quais frequentemente

ocorrem episódios de indisciplina: a falta de assertividade e a deficiente organização da aula.

No que se refere aos conflitos inter-pares, consideram que a maior parte das crianças estabelecem fortes laços de amizade na escola, havendo apenas uma minoria que ocasional ou sistematicamente é agredida pelos seus pares. Neste sentido, o bullying é referenciado como um fenómeno particular e minoritário dos maus-tratos entre iguais.

Já os conflitos na relação professor-aluno pressupõem comportamentos que para além de prejudicarem as condições de trabalho, colocam em causa a dignidade do professor, como profissional e como pessoa, facto que se traduz em lutas de poder e em faltas de respeito para com este.

Apontam como factores de risco para a problemática relacional professor-aluno, alguns aspectos individuais, como o reduzido auto-conceito, o insucesso escolar, os projectos de vida alheios à escola, os distúrbios de comportamento, a hiperactividade e as dificuldades de aprendizagem. Os factores familiares, como a atmosfera familiar, o estilo de autoridade parental, o abandono familiar e os maus-tratos são também apontados como elementos de risco. Destacam ainda a existência de factores sociais e pedagógicos.

Embora estes autores não tenham investigado a relação entre a liderança docente e a indisciplina, a indicação de quatro dimensões fundamentais para a competência docente (técnica, relacional, clínica e pessoal) resulta na definição de algumas das características que um professor / líder deve ter.

Na nossa investigação vamos centrar-nos na relação pedagógica entre professor/aluno, dando ênfase à questão da liderança.

Neste sentido, podemos referenciar que “ a percepção do professor pelos alunos acontece muitas vezes ainda antes do seu primeiro encontro – a reputação pode influenciar as relações professor/aluno” (Hargreaves *e outros*, 1975; Delamont, 1976, citados em Silva, 1999, p.12).

Marsch *e outros*, 1978 (idem, p. 12) acrescentam que “os estereótipos dos alunos também podem ser estabelecidos com base na aparência, aproveitamento académico ou experiências anteriores com irmãos.”

No nosso entender, urge clarificar alguns aspectos que consideramos relevantes para uma melhor compreensão do fenómeno da indisciplina na sala de aula, nomeadamente as perspectivas que os professores e alunos têm sobre a escola e a forma

como estas poderão influenciar (ou não) as situações de indisciplina, as características especiais das turmas, a comunicação dentro da sala de aula e a própria caracterização das escolas.

No que concerne às perspectivas dos professores Musgrave (1979) salientou o facto de estes possuírem determinadas ideologias educativas, que consciente ou inconscientemente, transportam para a sua sala de aula.

Todavia, Keddie, 1971 (citado em Musgrave, 1979) opinou que o que se passa dentro da sala de aula, muitas das vezes não traduz a ideologia que o professor defende fora dela, porque este se encontra sujeito a normas e a políticas educativas.

Existem alguns procedimentos que são definidos pelos professores, pelos alunos e/ou até pela negociação entre ambos. No entanto, a forma como a sala está organizada, a forma como os objectos e os materiais estão dispostos, o encorajamento de atitudes de cooperação e entreaajuda, dependerá em grande parte, das perspectivas que os professores têm sobre a escola e o sobre o ensino. Para Musgrave (1979) um professor progressista talvez dê aos seus alunos mais liberdade quanto ao modo de entrar e sair da sala. Todavia esta atitude poderá não ser bem vista pelo professor tradicional.

Um estudo etnográfico num jardim-de-infância, efectuado nos primeiros dias de aulas, dá-nos conta da forma como as crianças apreendiam as aptidões e os significados a que os professores davam importância. Deste modo, colocavam mais ênfase na partilha, na atenção, na arrumação ou na obediência das regras da sala (Musgrave, 1979). Neste sentido, constata-se que os alunos das escolas pré-primárias dão grande importância aos adultos com quem interagem e que os elegem como fonte de informação.

Por seu turno, de forma inconsciente, os professores adoptam comportamentos diferenciadores em relação aos seus alunos e deixam transparecer diferentes expectativas em relação ao desempenho destes, facto que poderá desencadear algumas situações de indisciplina dentro da sala de aula, como reacção de revolta à forma de proceder do professor e ao seu estilo de liderança.

O efeito Pigmaleão e a profecia auto-realizável são exemplos de alguns estudos encetados neste âmbito, que nos levam a crer numa relação de circularidade entre as expectativas dos professores e o comportamento dos alunos, defendendo que o professor tem determinadas expectativas em relação a cada aluno e que, como um ciclo vicioso, os alunos consoante a opinião que aqueles manifestam, vão-se esforçando por corresponder às suas expectativas. Deste modo, um professor que tenha elevadas

expectativas em relação a um determinado aluno, adota uma determinada postura na sua relação com este. Ou seja, pressupõe-se que o aluno se comporte em conformidade com as expectativas do professor. Por isso, é importante que o professor líder distribua equitativamente o tempo pelos seus alunos, não deixe transparecer preferências e mantenha altas expectativas para todos, evitando proferir afirmações negativas em relação àqueles ou estabelecendo comparações (Arends, 1995).

Relativamente a esta questão, Good e Brophy, 1974 (citados em Estrela, 1994) definiram três tipos de professores tomando como indicador o modo como se posicionam em relação aos efeitos de expectativa. Assim, os *overactive teachers* caracterizam-se por serem rígidos nas suas expectativas e não admitirem que se enganaram nas primeiras impressões que tiveram sobre os seus alunos. Os *reactive teachers* embora possuam uma maior flexibilidade nas suas expectativas, deixam os bons alunos monopolizarem a comunicação dentro da sua sala de aula. Quanto aos *proactive teachers* são professores flexíveis na relação que mantêm com os seus alunos embora permaneçam atentos às dificuldades que aqueles apresentam.

Segundo Estrela (1994) os estudos realizados sobre a representação que os professores têm dos seus alunos demonstram que aqueles tendem a valorizar os alunos que possuem as qualidades que facilitam a sua prática profissional. Quanto às representações que os alunos têm sobre os professores do 1ºciclo, destaca-se a valorização em primeiro lugar das suas qualidades de relação e só em seguida se valorizam as suas qualidades de ensino. Por seu turno, no ensino secundário, as qualidades de ensino do professor são a característica mais valorizada pelos alunos.

Num estudo realizado a algumas turmas do 2ºciclo constatou-se que são os alunos mais indisciplinados que criticam e exigem que os seus professores adotem estratégias para manter a ordem dentro da sala de aula. De facto, não deixa de ser curiosa a constatação de que para alguns alunos o professor que não mantém a disciplina na sala de aula constitui um anti-modelo.

Quanto às expectativas que os alunos têm da escola, surgem enformadas a partir de duas influências distintas: a de casa e a da própria escola (Musgrave, 1979). Quanto mais jovem a criança for, maior será a influência por parte da família relativamente ao papel da escola. Ao invés, as experiências realizadas na escola facultam às crianças perspectivas diferentes.

Nos primeiros anos de vida das crianças, o professor tem uma grande responsabilidade na influência que exerce sobre elas, nomeadamente no que concerne ao desenvolvimento das suas perspectivas em relação ao sistema educativo.

Contudo, aspectos como o meio social de origem, as expectativas que os pais/família têm da escola, os códigos linguísticos utilizados pelos alunos, as especificidades sociais e as diferenças de valores, parecem-nos alguns aspectos a considerar quando falamos de indisciplina na sala de aula.

Daqui se infere que a sala de aula constitui um complexo sistema social, onde os vários intervenientes no processo educativo, mais precisamente professores e alunos, exercem várias aptidões e papéis e assumem diferentes poderes, influenciados pelas expectativas que todos trazem das suas vivências exteriores à escola. Neste enquadramento os professores esforçam-se por corresponder às expectativas dos pais, colegas e comunidade e parecem assumir que o bom ou o mau comportamento é uma falha técnica do aluno e das respectivas famílias. Daqui advém o constante esforço que os professores encetam para debelar o comportamento desviante dos alunos, com a eventual colaboração das respectivas famílias.

Por outro lado Musgrave (1979) acrescenta que o professor mede os seus êxitos em conformidade com o bom ou mau comportamento dos alunos e receia que a sua reputação seja posta em causa, nomeadamente pelos seus colegas, quando subsistem dificuldades em controlar disciplinarmente os alunos.

Na nossa opinião, estes aspectos são merecedores de reflexão, pois frequentemente constatámos, que alguns profissionais da educação apesar de defenderem como ideologia de base: a cooperação, a interação e a partilha de poder, retraem-se devido ao facto de tal atitude ser susceptível de críticas pelos seus pares, que se baseiam no pressuposto errado de que um professor que fomenta a partilha de poderes e induz a comunicação dentro da sala de aula, não controla o seu grupo de crianças.

Quanto à formação das turmas e às suas especificidades, Estrela (1994) refere que embora a turma seja formada de forma involuntária, os fins que unem os vários elementos que a constituem são impostos e o grupo/turma tem inevitavelmente um líder formal.

Todavia, no seio de uma turma vão-se formando grupos informais, próximos por afinidades ou por partilha de interesses, que de formas distintas, lutam pela liderança, entrando em conflitos de interesse. Deste modo, numa turma existe toda uma panóplia

de fenómenos relacionais que podem ser explicativos da disciplina ou indisciplina gerada na sala de aula.

Assim, sentimentos como a desmotivação ou a frustração podem afectar alguns grupos que se sentem desajustados face aos fins propostos pela escola, reagindo agressivamente, fugindo ao trabalho ou ficando apáticos.

Neste sentido, a autora salienta a importância da adequação do currículo às necessidades e aos interesses do grupo assim como a adopção de uma variedade de estímulos e de projectos inovadores, que canalizem a energia negativa do grupo para actividades produtivas e positivas.

Destaca também a importância das regras serem elaboradas conjuntamente por todos os elementos de um grupo, pois “quando as regras são impostas por vontade do líder sem consulta ou negociação com os membros do grupo, elas podem gerar conflito e contestação e originar o aparecimento de outras regras informais” (idem, p.49).

Outro dos aspectos a considerar no fenómeno da indisciplina é o da comunicação dentro da sala de aula.

Neste sentido, Estrela (1994) salienta a importância do professor adoptar códigos linguísticos que abranjam a totalidade dos seus alunos, pois aqueles que são oriundos de meios desfavorecidos têm códigos verbais pouco elaborados. Enfatiza também a importância da distribuição equitativa da comunicação por todos os alunos, pois por vezes, consciente ou inconscientemente, os professores cedem frequentemente a palavra a um determinado grupo de alunos, que monopolizam toda a atenção. Este facto dá origem a “desertos de comunicação” que levam os restantes alunos a sentirem-se ignorados pelo professor e a adoptarem comportamentos desviantes e de indisciplina na aula.

Outro aspecto a considerar é a propensão recorrente de algumas escolas para a ocorrência de situações de indisciplina. Para Kazdin e Casal (2001) algumas das características das escolas estão relacionadas com a conduta anti-social. E salientam que aspectos como a organização, a localização e a proporção entre alunos e docentes, são factores justificativos da criação de um ambiente escolar que contribui para a construção da conduta dos alunos.

Nos últimos anos têm surgido várias investigações sobre a eficácia das escolas no sentido de identificar as características que permitem fazer a distinção entre uma escola eficaz e uma que não o é, e ainda no sentido de identificar que variáveis distinguem os professores eficazes dos professores não eficazes.

Estudos encetados por Power *e outros* (1967); Rutter *e outros* (1979); Galloway (1980) e Reynolds (1976), são alguns exemplos que vieram demonstrar que as escolas variam em termos de propensão para a disrupção em conformidade com um determinado número de características. Assim, os resultados destes estudos convergem na conclusão de que existem mais problemas de disciplina em escolas onde predomina um sistema “coercivo”, onde se proporcionam poucas oportunidades para a negociação e se implementam sistemas de controlo institucional.

A título exemplificativo referimos o estudo encetado por Rutter *e outros* (citados em Kadzin & Casal, 2001) onde se tentou estabelecer uma relação entre as escolas frequentadas (doze) e um grupo de alunos, nomeadamente no que respeita ao sucesso e aos índices de delinquência. Concluiu-se que a ênfase no trabalho académico, o tempo que o docente dedicava à planificação das suas aulas, o reforço positivo que o professor dava ao trabalho dos alunos, a responsabilização destes nas tarefas que tinham que realizar, o clima harmonioso na escola e as expectativas elevadas por parte dos professores em relação aos seus alunos, foram algumas das características apontadas como favoráveis ao sucesso escolar e com conseqüente diminuição das condutas anti-sociais.

Mais recentemente, Purkey e Smith (1983) e Fullan (1985) citados por Zabalza (1998) tentaram verificar o que distinguia as escolas eficazes das escolas medíocres. Consideraram que uma escola eficaz seria aquela onde independentemente do meio sócio cultural e económico dos alunos, estes obtivessem bons resultados académicos. Neste sentido, destacaram como características essenciais a uma escola eficaz aspectos como a liderança, a forte ênfase na organização curricular, as boas relações com a comunidade, a definição clara de objectivos, as expectativas elevadas, a supervisão e avaliação sistemática dos alunos, os apoios à iniciativa de inovação e experimentação, o plano de formação e ainda as relações de proximidade com as famílias.

Para Rutter (1990), Giacona e Hedges (1983) e Haenisch (1986) citados por Thurler (1994) as escolas eficazes apresentam algumas características em comum, nomeadamente uma melhor comunicação e cooperação entre os professores, um director optimista e uma relação professor/aluno positiva. Destaca-se ainda o facto de o ensino ser orientado segundo as necessidades dos alunos e visar a sua efectiva actividade. São definidos parâmetros de performances elevados, claros e explícitos, negociados, reconhecidos e aceites por todos, têm-se em conta as potencialidades de cada aluno, pratica-se uma avaliação diagnóstica e formativa, existe disciplina, ordem,

confiança e bem-estar, os professores estabelecem relações estreitas com os pais e existe um equilíbrio entre a autogestão e o poder central.

Podemos então concluir que o papel do professor / líder neste contexto é importante, pois é a sua atitude proactiva que poderá proporcionar a existência de negociação, de cooperação e de abertura à participação dos alunos na vida da escola. Incumbe-lhe delinear objectivos para que todos os alunos possam participar activamente, nomeadamente na elaboração das regras, em conjunto com os professores, contribuindo para a prevenção e a diminuição de situações de indisciplina na sala de aula e consequentemente para o sucesso da aprendizagem e para a eficácia da sua escola.

2.5- Faces ocultas da indisciplina

Visto que a indisciplina possui algumas faces ocultas, não poderíamos deixar de as referenciar no sentido de melhor contribuir para a compreensão deste fenómeno.

Habitualmente os professores consideram a *indisciplina* como sinónimo de provocação, agressividade e perturbação na sala de aula. No entanto existem outras situações em que as crianças, sem ser agressivas, comprometem o seu desenvolvimento social e o processo de ensino/aprendizagem.

Aparentemente estes alunos não perturbam a aula, nem o seu funcionamento, não suscitam sentimentos negativos, nem são agressivos para com os colegas, contudo, não aprendem, sendo alguns conotados pelos seus pares e pelos adultos que estão directamente relacionados com eles, como tímidos, introvertidos ou sonhadores.

Segundo Druart e Waelput (2008) existem crianças com problemas de comportamento não vincutivo que têm dificuldade em comunicar. Contudo, aquelas que se destacam são as crianças hiperactivas, com défice de atenção visual e auditiva, e ainda as crianças agressivas e destruidoras cujos comportamentos agressivos dominam todas as suas reacções.

Ao invés, existem crianças sonhadoras ou contemplativas cujas capacidades de atenção são fracas ou inexistentes, as crianças carentes que procuram a todo o custo “apegar-se” ao professor, tendo grandes manifestações de carinho para com este, as crianças furtivas que evitam o olhar e as interacções com os pares, as crianças egocêntricas que desenvolvem gestos e olhares apenas em direcção a si próprias, as

crianças inseguras que reagem com medo e insegurança às várias situações que se lhe deparam.

Apesar das causas destes tipos de comportamentos serem variadas “os comportamentos educativos inadaptados, o ambiente inapropriado e a má qualidade da interacção com os pais” (2008, p.39) são os aspectos mais frequentemente apontados.

É necessário não esquecer que as nossas salas de aula são compostas por muitas destas crianças e que de uma forma geral, estas não são conotadas de indisciplinadas. Logo, não podemos considerar que a indisciplina é apenas sinónimo de turbulência.

2.6- Debelar a indisciplina

A indisciplina é um dos mais graves problemas que o professor enfrenta actualmente, decorrente quer da falta de liderança quer da falta de noção dos limites comportamentais.

Tradicionalmente o conflito era considerado como algo negativo e por conseguinte, algo a evitar a todo o custo. No entanto, estudos recentes vieram comprovar que o conflito pode e deve ser encarado como algo de positivo, pois constitui uma oportunidade para analisar, repensar e produzir a mudança em educação. Deste modo, cabe ao professor encarar os conflitos e as situações de indisciplina de um modo mais tranquilo e emocionalmente mais distante, sem o recurso à auto culpabilização ou às hetero-acusações (Carita & Fernandes, 1997).

De facto, o conflito é inevitável e surge associado ao ser humano. Contudo, poderá eventualmente apresentar aspectos positivos, nomeadamente pelo facto de se constituir como um factor impulsionador de mudanças. Todavia o processo ensino/aprendizagem fica comprometido quando o professor canaliza todas as suas energias na resolução de conflitos dentro da sala de aula, pois “quanto mais energia professor e aluno gastarem na resolução dos conflitos, menos energia podem investir na área do ensino e da aprendizagem” (idem, p. 19).

Relativamente à indisciplina, Carita e Fernandes (1997) preconizam duas formas de a debelar: a prevenção e a resolução, embora enfatizem o aspecto da prevenção.

Assim, a gestão preventiva da indisciplina, pressupõe o auto conhecimento do professor, o seu conhecimento de cada aluno e do grupo / turma e a correcta gestão da

sala de aula, que passa pela definição de regras claras, organização do trabalho e orientação das relações inter pessoais. Fundamentam esta questão argumentando que a forma como interagimos com os alunos é marcada “pela pessoa que somos, pelos valores que perfilhamos, pelas finalidades que atribuímos à Educação, ao acto educativo, à relação educativa” (idem, pp. 21-22). Deste modo, quanto mais tarde intervirmos, mais difícil se torna debelar a situação.

Destacam ainda a importância e o poder de modelagem, pois para as crianças o educador é uma pessoa de referência, exercendo sobre aquelas bastante influência. Neste sentido, é de grande importância o professor desenvolver competências de relação e de comunicação com os seus alunos, aprender a gerir os seus afectos, compreender as suas motivações e fazer a distinção entre *sentir* e *agir*.

O professor consciente das suas competências e de si próprio, mais facilmente estabelece relações com os seus alunos, baseadas na abertura e transparência, no cuidado e atenção, na interdependência de um em relação ao outro, no distanciamento que permitirá a cada um desenvolver-se e na consideração mútua das necessidades. Tomando consciência de si próprio, o professor melhora o seu desempenho profissional porquanto apura os seus pontos fracos e afirma os seus pontos fortes ao nível das suas competências interpessoais, facto que lhe permite ser autêntico e assertivo, sem ser agressivo ou excessivamente autoritário.

Na esteira do relacionamento professor/aluno que temos vindo a abordar, Estrela (1994) refere o facto da comunicação verbal ser muito irregular dentro de uma sala de aula, chegando mesmo a haver “desertos de comunicação”. Estes advêm do facto de o professor debitar a matéria, não envolvendo os alunos na comunicação, o que poderá dar azo a distrações e à adopção de comportamentos indisciplinados. Deste modo, concluiu que há uma forte relação entre a distribuição da comunicação e a disciplina na sala de aula. Para obstar a este fenómeno o professor deve assegurar as condições necessárias para todos intervirem nos trabalhos, permitindo a expressão livre de sentimentos e emoções e utilizando estratégias diversificadas, nomeadamente a divisão da turma em pequenos grupos de trabalho, dramatizações, debate e discussão. Em suma, o auto conhecimento do professor contribui para a melhoria do seu desempenho profissional.

O conhecimento do aluno é outro dos aspectos que permite a um professor prevenir situações de indisciplina. Conhecer os seus interesses, necessidades, desejos, emoções, sentimentos e formas de agir permitirá *chegar* a cada aluno individualmente,

interpretar algumas das suas acções e ir de encontro ao que ele necessita para se desenvolver harmoniosamente e para evitar que o conflito se instale na sala de aula. Neste sentido, a promoção do auto-conceito de cada aluno é um aspecto importante na regulação das suas emoções, na gestão dos seus conflitos, na manutenção do auto-controlo e na manutenção de uma boa auto-estima.

Por outro lado, conhecer as dinâmicas de grupo que se estabelecem e determinar os papéis sociais cada aluno desempenha no seu grupo, facilita o estabelecimento de disciplina dentro da sala de aula. Segundo Carita e Fernandes (1997) cada turma possui cinco características básicas: é composta por uma pluralidade de pessoas; existe comunicação presencial; existem objectivos comuns; há normas que regulam a vida do grupo e existe uma diferenciação de papéis formais ou informais. Em suma, cada turma possui especificidades que a tornam única e que a distinguem das demais turmas.

Neste sentido é necessário conhecer os valores, as normas, as experiências e os papéis desempenhados pelos elementos que compõem uma turma para se agir em conformidade com as suas especificidades.

A este propósito Hargreaves (citado em Carita & Fernandes, 1997, pp.67-68) acrescenta que os alunos podem ser diferenciados em função dos papéis que desempenham na turma, e que poderão ser: “o palhaço, o valentão, o bode expiatório, o instigador, o ingénuo, o trabalhador esforçado, o solidário, o que estimula o grupo e o que ajuda no trabalho”. Incumbe ao professor identificar esses papéis e agir de modo a prevenir situações de indisciplina.

Visto que a gestão da sala de aula é de suma importância na prevenção da indisciplina, esta deve ser efectuada promovendo um bom clima para a aprendizagem e para a socialização. De facto, o modo como o professor envolve os alunos nas tarefas da aprendizagem e o cuidado que dedica a estabelecer um bom clima relacional dentro da turma são duas dimensões que devem ser muito bem geridas.

Segundo Carita e Fernandes (1997) uma boa gestão da sala de aula pressupõe a existência de uma definição clara de regras, uma boa organização do trabalho, um planeamento adequado das actividades, bem como de uma orientação para as relações. E acrescentam que o que distingue os professores eficazes dos demais professores é o facto dos primeiros se situarem na prevenção dos problemas e na associação entre esta atitude e uma boa gestão da sala de aula.

Partilhando da mesma opinião, Lino (1996) ao referenciar o Modelo de ensino High Scope relativamente à sua abordagem na resolução de conflitos interpessoais também enfatiza duas estratégias: a prevenção e a resolução de conflitos.

Nas estratégias de prevenção do conflito salienta a importância de aspectos como uma boa organização do ambiente físico da sala, a elaboração de uma rotina diária consistente e o papel do adulto na sala de aula. Na estratégia de resolução de conflitos, dá ênfase à intervenção imediata do professor com o intuito de parar o conflito, sempre que este ponha em causa a integridade física do aluno. Contudo, salienta a importância do professor permitir aos alunos exprimirem sentimentos e ideias, bem como de lhes pedir soluções para os problemas, facultando opções de escolha e evitando o uso de linguagem punitiva e humilhante para os alunos. Ou seja, o adulto deve ajudar a criança a resolver os seus conflitos, abordando-a em função do seu nível de desenvolvimento e capacidade de compreensão das situações que levaram ao conflito.

O autor acrescenta que o professor deve organizar, gerir e liderar a sua sala de aula de forma a prevenir situações de indisciplina, criando um ambiente favorável à aprendizagem, através da implementação de regras, da promoção de um clima relacional baseado no respeito mútuo, na confiança e na afeição, e numa adequada gestão e organização das actividades de ensino.

Salienta alguns aspectos que considera importantes para se estabelecer a ordem numa sala de aula: testemunha, atenção simultânea, ritmo das actividades, suavidade na transição entre tarefas, variedade de estímulos oferecidos aos alunos, envolvimento activo e uma atitude clara e firme. As regras devem ser claras, concretas, justas, funcionais e consistentes, sendo a inconsistência na disciplina geradora de mau comportamento.

Por seu turno, deve existir a consciência de que as crianças aprendem os bons ou os maus comportamentos através da modelagem, que pressupõe a instrução directa e o conhecimento das consequências que determinado comportamento poderá ocasionar.

Inconscientemente, são os adultos que por vezes reforçam o mau comportamento das crianças dando uma atenção excessiva às birras, que têm como objectivo chamar a sua atenção.

Por seu turno, Thomas (citado em Carita & Fernandes, 1997) refere que é possível identificar o modo como um conflito evolui. Para tal é necessário o acesso a alguns aspectos, nomeadamente o reconhecimento do tipo de conflito (conflito de objectivos, cognitivo ou normativo). É ainda imprescindível conhecer os pensamentos e

emoções a ele inerentes e as intenções estratégicas. O conhecimento da interação é imperativo, pois permite ter em conta a escalada do conflito, ou seja, quanto mais tarde intervirmos, mais tendência haverá para se agravar o conflito.

Segundo Carita e Fernandes (1997) não se deve isolar o que se passa na sala de aula do todo social que envolve os indivíduos, pois os modelos de comportamento e de valores que a sociedade apresenta e o impacto da extensão da obrigatoriedade escolar, têm aumentado a distância entre os saberes produzidos pela investigação nos diversos domínios do processo educativo e as práticas escolares que se vão reproduzindo, sem atender à necessidade de formação de professores (inicial e contínua) para os capacitar para enfrentar a indisciplina.

Por seu turno, Docking, 1993, (citado em Silva, 2005), destaca a utilização de cinco estratégias preventivas e pró-ativas relativamente à indisciplina: previsão (identificação e resposta a problemas que são previsíveis através da formulação de regras apropriadas relativas a situações concretas); objectividade (realização de actividades viradas para objectivos concretos); avaliação/responsabilidade (promoção da responsabilização e auto-avaliação dos alunos); construtividade (criação de um clima de confiança, cooperação e competência entre os alunos) e responsabilidade colectiva (participação dos alunos na definição e implementação de regras, mediante a ajuda na compreensão dos seus problemas de comportamento e nas atitudes para os conseguir melhorar).

Relativamente a esta problemática, Moreira (2008) considera existirem três aspectos fundamentais para o sucesso da disciplina. Assim, além do bom senso do professor nas situações que se lhe deparam, este tem de ser consistente e proporcionar à criança uma atenção positiva. Destaca como estratégia adequada o princípio de Premarck, que consiste em reforçar tarefas que a criança não gosta de fazer, utilizando-as como atalho para aquelas que ela gosta de realizar. Acrescenta que se devem ensinar às crianças formas de lidar com os efeitos das suas acções apresentando as consequências lógicas e naturais das mesmas.

Para a disciplina ser efectiva o professor não deve “misturar castigo com afecto, bater, dar lições de moral, ameaçar e não cumprir, fazer queixas da criança a outro adulto, ser inconsistente, gritar, ceder às birras, impor muitas regras de uma só vez e rotular a criança” (Moreira, 2008, p.91). Acrescenta que “a acção dos professores deve pautar-se por uma atitude construtiva, isto é, ensinar a criança a comportar-se melhor, a fazer bem” (idem, p. 131). Desta feita, um dos objectivos do professor deverá ser

promover actividades para que as crianças consigam desenvolver o seu auto controlo e a sua auto-estima, valorizando o esforço e não os resultados.

Segundo Brazelton e Sparrow (2004, p.13) “as crianças precisam de limites e sentem-se seguras com eles”. Na sequência desta constatação elaboraram um método designado de *Brazelton*, destinado a ensinar a combater e a lidar com as situações de indisciplina nos primeiros seis anos de vida.

Defendem que a disciplina está relacionada com o ensino, que exige repetição e paciência e não com a punição. O principal objectivo da disciplina é promover a longo prazo o auto controlo, para que as crianças aprendam a estabelecer os seus próprios limites e a gerir e controlar as suas emoções.

Para Brazelton e Sparrow (2004) por detrás da disciplina que os pais impõem aos seus filhos está a forma como foram disciplinados na sua infância, a forma como reagiam a esse tipo de disciplina, ou pelo contrário, o tipo de disciplina que faltou na sua educação e que esperam poder dar aos seus filhos. Na sequência desta ilação, a disciplina que os professores tentam incutir nas crianças constitui o reflexo das suas crenças e valores sociais e por conseguinte as diferentes sociedades tentam incutir disciplina de formas diferentes, consoante os seus modelos culturais. Neste sentido, conclui-se que o conceito de disciplina varia porquanto se coaduna com a cultura de cada sociedade.

Na elaboração de regras é necessário ter em consideração as motivações das crianças e o seu nível de desenvolvimento, para não se exigir mais do que estas conseguem. A elaboração das regras deverá ser efectuada de forma clara e consistente.

No entender destes autores disciplina é sinónimo de aprendizagem e uma vez que esta é mais significativa nos primeiros anos de vida, o estabelecimento de limites e a colocação de regras deve ocorrer desde muito cedo.

A disciplina ajuda as crianças a adquirirem auto controlo, a reconhecerem os seus sentimentos e os dos outros, a desenvolverem o sentido de justiça e constitui uma motivação para se portarem bem. Quanto mais interacções positivas tiverem, melhor será a sua aprendizagem social.

As crianças inicialmente compreendem o mundo que as rodeia através dos olhos das pessoas que lhes são mais próximas e só mais tarde vão começar a diferenciar os seus sentimentos dos dos outros.

Assim, aprendem a modelar as suas atitudes através da observação da forma como os adultos que as rodeiam se comportam, gerem os seus sentimentos e as suas

frustrações. O poder da modelagem é extremamente importante e não pode ser descurado pois mesmo aparentemente distraídas, as crianças estão atentas a todos os comportamentos e atitudes dos adultos.

Por vezes recorrem ao mau comportamento para expressar os seus sentimentos e incumbe aos adultos ajudá-las a compreender os seus sentimentos e a expressá-los de forma mais positiva e construtiva.

Brazelton e Sparrow (2004) consideram que o desenvolvimento de uma elevada auto-estima nas crianças, o facto de os adultos evitarem rotulá-las negativamente ensinando-lhes a enfrentar a realidade e a encarar as suas fraquezas positivamente, possibilitam que as crianças passem de uma disciplina imposta pelos adultos para uma auto-disciplina.

Argumentam que devemos adaptar a disciplina às diferenças de personalidade das crianças, pois as suas características individuais podem influenciar ou favorecer comportamentos de indisciplina. Nesta situação destacam-se as crianças muito activas, difíceis de se ambientar, muito sensíveis, com fraca capacidade de atenção e concentração e com hipersensibilidade sensorial. Compreender a personalidade de cada criança ajudará a adaptar individualmente a disciplina e a tornar mais eficaz o processo de disciplinar.

Brazelton e Sparrow (2004) sugerem algumas estratégias disciplinares, embora reconheçam que todas se revestem de aspectos positivos e negativos. Neste sentido, propõem a necessidade de adaptações uma vez que a imposição da disciplina não permite a existência de modelos únicos. Sugerem que se recorra ao silêncio como forma de dar a entender às crianças que algo está mal, captando-lhes assim a atenção. Estas pausas são também oportunas com intuito de interromper comportamentos descontrolados e permitir a reflexão acerca do que se fez de errado.

São ainda referidas outras estratégias disciplinares, nomeadamente a reparação dos estragos causados ou a percepção do significado de um pedido de desculpas. O humor constitui também uma boa estratégia para pôr fim aos actos menos próprios.

Indica-se ainda a aplicação de sanções, tais como cancelar convites para brincar, adiar actividades agradáveis que tivessem sido planeadas, proibir a visualização de televisão ou a utilização de jogos de computador.

Por seu turno, Brazelton e Sparrow (2004), referem que algumas estratégias de controle da disciplina devem ser evitadas, nomeadamente os castigos corporais, a

humilhação, a comparação entre crianças, o facto de se retirar afecto ou de ameaçar com o abandono.

Para estes autores, os problemas mais comuns de disciplina nos primeiros anos de vida prendem-se com o facto de algumas crianças estarem frequentemente à procura da atenção por parte dos adultos.

Segundo Druart e Waelput (2008) a cooperação é o elemento chave para atenuar os conflitos e ajudar as crianças a regularem as suas emoções e tensões. Esta atitude contribui para uma tomada de consciência de cada um e para um maior conhecimento dos outros, aspectos que enriquecem as interações sociais e consequentemente melhoram as competências cognitivas.

Consideram que a violência se inicia desde o jardim-de-infância, e neste sentido “as crianças são apenas o reflexo dos problemas dos adultos” (2008, p.17). Contudo, atribuem à escola um papel preponderante na prevenção de qualquer acto de violência, visto que esta pode adoptar estratégias pedagógicas adequadas. Trata-se de estabelecer limites para o bem-estar das crianças e para que estas, progressivamente, aprendam a viver em sociedade.

Partindo do pressuposto que os pais são os primeiros agentes de socialização das crianças e que o seu estilo educacional (democrata, autoritário ou permissivo) vai influenciar a forma como estas interagem com os outros, salientam o facto de também a escola exercer influência na visão que as crianças detêm do mundo real. Assim, é neste contexto que as crianças experimentam a influência dos pares e se preparam para relações adultas futuras. Surgem sentimentos variados tais como a amizade, o medo da rejeição, o altruísmo ou a empatia e desenvolvem-se competências sociais, algumas delas impulsionadoras de agressividade. Neste sentido, defendem que é em idade pré-escolar que se devem incentivar as trocas cooperativas entre as crianças porquanto permitem promover valores como responsabilidade, autonomia, partilha de poderes, tarefas, democracia, cooperação, solidariedade e participação activa na acção educativa. Todas estas atitudes contribuem para que as crianças canalizem a agressividade e a violência para actividades produtivas e positivas.

Antigamente a aprendizagem na escola construía-se através de processos individuais. Actualmente o desafio consiste no facto da aprendizagem se efectivar por intermédio de grupos e das suas interações. Deste modo, a educação para a cooperação deverá substituir a educação para a competição pois permite criar no grupo/turma um maior espírito de inter ajuda, um maior conhecimento de cada um e um reconhecimento

dos outros. Todavia, por vezes surgem alguns obstáculos ao desenvolvimento destes valores, nomeadamente quando algumas crianças apresentam dificuldades em comunicar e em exteriorizar o que sentem. Daqui advêm os conflitos e os desafios que são colocados aos professores, que frequentemente são confrontados com situações de violência, de maior ou menor gravidade, por parte dos seus alunos.

Neste âmbito Druart e Waelput (2008) sugerem quatro atitudes que contribuem para que as crianças e os adultos lidem com os conflitos.

Assim, os professores devem ensinar as crianças a controlar a cólera, canalizando-a para actividades construtivas.

Por outro lado, a resposta à violência não pode ser efectuada apenas através do castigo. A explicação do porquê do castigo permite regular o conflito pela mediação. É ainda conveniente proporcionar actividades que permitam às crianças extravasar a sua energia negativa, com actividades positivas (idem).

Como forma de prevenção sugerem a criação de um clima de segurança dentro da sala de aula, a utilização de jogos interactivos e cooperativos e a realização de contratos sociais elaborados entre pares ou entre professores e alunos.

Também Aires (2009) propõe alguns modelos susceptíveis de correcção de comportamentos de indisciplina. Assim, o modelo behaviorista pressupõe estar atento e elogiar os bons comportamentos dos alunos, utilizando o reforço positivo e extinguindo a punição para combater comportamentos indesejados. O modelo de Gordon permite manter uma boa relação entre a escola, o professor e os alunos, visto que se caracteriza pela preocupação com os outros, o que pressupõe a interdependência, a comunicação, a autodeterminação, a autoavaliação e a auto-responsabilização. Já o modelo em cascata, proposto por Bell e Stefanich (1984), sugere que a aplicação de medidas disciplinadoras deve evoluir do mais simples para o mais complexo. O modelo baseado nas fontes de poder, pressupõe que a extinção da indisciplina se faz através do fortalecimento do poder do professor, com base no desenvolvimento das suas competências de organização de aulas, de liderança e de intervenção. Quanto à disciplina assertiva, sugerida por Canter (1996), pressupõe a existência de um professor assertivo, que revela claramente as suas expectativas e debela as consequências.

Em suma, as investigações realizadas sobre esta temática dão-nos conta de que se preconizam essencialmente duas formas de debelar a indisciplina: a prevenção e a resolução. Por seu turno, cada uma destas formas preconiza algumas estratégias que visam a minimização dos conflitos dentro da sala de aula.

Na presente investigação, corroboramos com Druart e Waelput porquanto consideramos que se deve centrar a actuação no sentido da prevenção de situações de indisciplina, partindo do pressuposto que é nos primeiros anos de vida que um indivíduo adquire as competências básicas que o vão influenciar no futuro.

Por este facto, o desenvolvimento de competências a nível social e emocional, incentivando à cooperação, à partilha, à participação, ao espírito de inter-ajuda, à democraticidade e ao diálogo entre as crianças, são atitudes que dependerão essencialmente do estilo de liderança adoptado pelo docente, pois como afirma Câmara, “a arbitrariedade do educador é um erro que as crianças pagam caro e educar não pode ser um acto solitário” (1998, p.11).

Desta forma parece-nos que o estilo de liderança adoptado pelo docente dentro da sua sala de aula e a sua possível influência nos episódios de indisciplina e conseqüentemente na vida futura das crianças é merecedor de estudo e reflexão.

2.7- O Educador de Infância e a indisciplina

Actualmente as escolas vêm-se confrontadas cada vez mais com a presença de crianças com comportamentos de oposição, desafiantes e anti-sociais. Staub (citado em Hall & Hall, 2008) defende que a agressividade decorre das condições sociais e refere investigações que evidenciaram o facto dos agregados mono parentais e com défice económico terem mais propensão em assumir práticas educativas duras e inconsistentes, aumentando a probabilidade de as crianças serem agressivas, insubordinadas e desafiantes.

A violência de alguns programas televisivos é outro dos factores apontados pelo autor para justificar o aumento da agressividade. Considera que mesmo nos desenhos animados aparentemente inofensivos, a presença de um ídolo com atitudes agressivas, induz as crianças a procederem do mesmo modo.

No que concerne às causas dos comportamentos disruptivos e não cooperantes a sua origem poderá advir de vários factores. Assim, podem ser uma expressão de perturbação emocional, uma manifestação do crescimento da autonomia das crianças, consequência de um desajuste entre o currículo e o desenvolvimento das crianças, consequência de um clima de sala de aula excessivamente permissivo ou autoritário, ou, por exemplo, consequência de uma sobrecarga horária tendo em conta as faixas etárias

das crianças. Deste modo, incumbe ao educador procurar estratégias para minimizar estes factores e ter consciência de que as suas decisões, quer pedagógicas, quer curriculares, têm repercussão nas experiências sociais e nos comportamentos das crianças.

“Cada criança aperta contra o peito, por vezes sem consciência disso, os seus desejos, sonhos e esperanças que não podemos destruir” (Câmara, 1998, p. 10), e nós como educadores e líderes na nossa sala de aula, não podemos defraudar estas expectativas. De facto, “os primeiros anos são um tempo propício para ajudar as crianças a estabelecer uma base sólida nas relações sociais” (Katz & McClellan, 1996, p.47) e os adultos com quem estas interagem, têm um papel fundamental na sua formação, nomeadamente ao nível social e emocional.

Neste sentido, também Pianta *e outros* (1995) citados em Amado e Freire (2009) argumentam que os primeiros anos de escolaridade são fundamentais para a aquisição de competências básicas no desenvolvimento harmonioso das crianças. E destacam que aquelas que estabeleceram relações emocionalmente seguras com os seus educadores, são mais capazes de ultrapassar as dificuldades sozinhas, sem recorrer à agressividade e ao isolamento dos restantes membros do grupo. Por oposição, as crianças que revelaram grande dependência dos seus educadores, manifestaram maior agressividade e isolamento relativamente aos seus pares. Segundo estes autores a maturidade e a confiança parecem estar intimamente ligadas com a qualidade relacional que se desenvolve entre professores e alunos.

Uma vez que o adulto funciona como um modelo para as crianças, que através da observação das suas atitudes, vão imitar e reproduzir alguns dos seus comportamentos, Moreira (2008) defende que é de uma disciplina externa, baseada na observação do comportamento dos adultos e na forma como estes falam e agem, que as crianças aprendem o que devem e o que não devem fazer. Deste modo, as crianças assumem progressivamente uma disciplina interna visto que interiorizam as regras e seguem-nas sem que haja a intervenção do adulto.

Katz e McClellan (1996) apontam alguns dos agentes que consideram intervir no desenvolvimento da competência social. Assim, a família constitui a primeira instância na educação das crianças, a que se seguem os colegas e os adultos que estão em contacto com estas. Outras influências advêm da qualidade das interações que se estabelecem, da observação da interacção dos outros, da modelação e do treino de competências sociais, pois nestas faixas etárias aprende-se, fazendo.

As dificuldades sociais mais comuns na primeira infância são a resistência aos processos de grupo, à partilha de brinquedos e atenções, às normas da sala e às rotinas estabelecidas.

A indisciplina surge habitualmente associada ao “mau comportamento”. Contudo, ao invés do educador encarar o conflito como algo negativo e por conseguinte algo a evitar a todo o custo, pode procurar mecanismos para o perspectivar de forma positiva. Assim, o conflito poderá ser entendido como uma oportunidade para ensinar às crianças modos alternativos e mais eficazes de acção, contribuindo para a formação do seu sistema de valores em consonância com os estabelecidos pela sociedade.

No contexto da sala de aula devem enfatizar-se alguns comportamentos, nomeadamente o respeito pelos sentimentos das crianças, a credibilidade do adulto, uma comunicação franca entre adulto/criança, motivação, confiança e criação de elevadas expectativas relativamente aos alunos. O conteúdo das relações estabelecidas é bastante importante pois se o educador centrar a sua acção educativa no mau comportamento das crianças, ambos ficam obcecados pela luta de poder. Outros aspectos deverão caracterizar o contexto da sala de aula, nomeadamente a estimulação de um sentido de justiça, a definição clara de regras, o apelo ao bom senso e à auto-responsabilização das crianças. Estas devem ainda dispor de tempo para observar os comportamentos e as interacções estabelecidas por outros, bem como aprender a lidar com a adversidade. Neste sentido, o educador propicia a educação para os sentimentos e emoções, tendo consciência de que constitui um modelo para as crianças.

Katz e McClellan (1996, p.33) argumentam que existem razões para crer “que as crianças tendem a ajustar o seu comportamento à forma como são definidas por aqueles que são importantes para elas” e referem o estudo de Rabiner e Coie (1989) para justificar a sua opinião.

Como estratégias de ensino específicas para o desenvolvimento de competências sociais enfatizam a compreensão social. Neste sentido, é necessário sensibilizar as crianças para os sentimentos e interesses dos outros e encorajar interpretações alternativas do comportamento indisciplinado. As competências de rotatividade e de negociação são bastante importantes sobretudo porque ajudam as crianças mais agressivas a trabalhar com os seus pares

No entender de Hall e Hall (2008), actualmente são as crianças com perturbação de oposição e comportamento desafiante que exigem mais dos educadores, procurando com astúcia os pontos fracos destes, para os desrespeitarem.

De facto, é necessário “um elevado nível de maturidade emocional para educar com sucesso crianças que não são obedientes e que apresentam perturbação de oposição” (idem, p.15). Se os educadores perdem o controlo das suas emoções quando as crianças também o fazem e cedem aos seus caprichos quando elas testam os limites, gera-se uma luta pelo poder.

No entanto, nem todas as crianças que são indisciplinadas têm perturbação de oposição e comportamento desafiante. Entre os dois e os três anos de idade é comum as crianças fazerem birras ocasionais, estabelecendo com o comportamento de oposição a sua identidade, pois opor-se à vontade dos outros faz parte do seu desenvolvimento normal.

Hall e Hall (2008) destacam três factores conducentes à adopção de um padrão de comportamentos de oposição e desafiante. Assim, referem a existência de crianças portadoras de um comportamento frequentemente pautado pela desobediência e oposição; a existência de pais com reduzidas competências a nível de disciplina e cuidados que as recompensam, cedendo aos seus caprichos; e ainda a existência de pais sujeitos a uma tensão excessiva. A presença de um destes três factores ou a existência dos três simultaneamente faz com que as crianças desenvolvam mecanismos de resposta emocional ao fracasso.

Se uma criança não tem competências sociais para se integrar num grupo de amigos no recreio, porque por exemplo não sabe esperar pela sua vez ou porque não respeita as vontades dos outros, a sua reacção à frustração pauta-se pela agressividade. Deste modo, poderá ocupar o tempo de recreio a perturbar a brincadeira das outras crianças, visto que o seu mecanismo de defesa consiste em rejeitar as outras crianças antes de ser rejeitada por elas.

A infância é o período da vida em que se fazem muitas aquisições e onde se espera que as crianças assimilem o sistema de valores defendido pela sociedade onde estão inseridas. Nesta óptica, o educador tem um papel fundamental porquanto lhe incumbe identificar as dificuldades sentidas pelas crianças, ajudá-las a serem aceites pelos seus pares e grupo, a integrarem-se, bem como a desenvolverem competências sociais e emocionais. São estas competências que lhes permitirão gerir as suas emoções e canalizar as suas energias negativas para trabalhos positivos.

Como as crianças nem sempre conseguem verbalizar o que sentem, podem comunicar recorrendo aos gritos, atirando objectos pelo ar ou amuando. Cabe ao adulto interpretar estas acções, porquanto constituem chamadas de atenção, assim como

percepcionar os comportamentos de indisciplina entendendo-os como um sinal de alerta.

De facto, a arte de ensinar é mais do que transmitir e partilhar conhecimentos visto que “a educação inclui também trabalhar as capacidades da criança para desenvolver e manter relações produtivas com os adultos, bem como para manter relações mutuamente benéficas com os pares” (Hall e Hall, 2008, p.158). Por isso, as aprendizagens deverão ser significativas a nível social, emocional e académico.

Deste modo, existem crianças cuja motivação e expectativas em relação à escola são muito díspares. Para algumas, mais importante do que aprender as cores, as formas geométricas e as estações do ano, é sentirem-se amadas e protegidas.

2.8- Os efeitos da indisciplina sobre o professor

O tempo dispendido pelos professores para a manutenção da disciplina, o desgaste físico e psicológico, a tensão provocada por uma atitude defensiva e a diminuição da auto-estima são alguns dos efeitos nocivos desta problemática e que conduzem a sentimentos de frustração e desânimo por parte da classe docente, assim como o desejo de abandono da profissão.

Investigações relativamente ao stress e à insatisfação docente (Fraga, Rodrigues, Fernandes & Rosas, 1983, Marques Pinto, 2000, Kiriacu & Sutcliffe, 1978, citados em Nieto, 2009) apontam a indisciplina como um dos aspectos com efeitos mais nocivos para os profissionais da educação.

No entender de Estrela (1994) não devemos culpabilizar os professores pelo fenómeno da indisciplina, desculpabilizando os alunos.

Porém, muitos são os factores que têm contribuído para uma deterioração da imagem social da profissão docente, sobretudo no que concerne à sua responsabilidade na manutenção da disciplina. Destacamos o facto de as imagens de professores sem autoridade e incapazes de manter a disciplina na sua sala serem constantemente passadas nos meios de comunicação social, reforçando a imagem negativa que actualmente subsiste sobre a classe docente. As sucessivas alterações na política educativa, as constantes críticas dos meios de comunicação social e de alguns encarregados de educação em relação a alguns professores, têm sido generalizadas a

toda a classe docente, sem distinção, provocando desânimo e desalento nos professores que quotidianamente se empenham para promover um ensino de qualidade.

Actualmente os professores são solicitados para desempenhar papeis que anteriormente não lhes eram exigidos e para os quais não estão nem se sentem preparados. Estas exigências constituem outro dos factores que contribui para que cada vez mais docentes pensem em abandonar a profissão.

Divididos entre formação científica e pedagógica, entre os seus ideais de educação e a real situação do País, os professores são constantemente assaltados por sentimentos de descrença, desânimo, frustração e desvalorização.

Esta desvalorização da classe docente, não pode ser descurada quando falamos de indisciplina porque um professor insatisfeito e desmotivado para o desempenho das suas funções docentes frequentemente entra em estados depressivos que o incapacitam para liderar com eficiência e eficácia a sua sala de aula.

Capítulo III – Metodologia

3- Metodologia

Segundo Cohen e Manion (1990) a investigação em educação é entendida como um processo para a resolução de problemas, cujo objectivo é a obtenção de soluções fiáveis, através da recolha, análise e interpretação de dados, de forma sistemática. Este tipo de pesquisa é de suma importância porque permite alargar conhecimentos, promover o progresso e capacitar o homem para a resolução dos seus próprios conflitos.

Os mesmos autores distinguem métodos de metodologia, definindo como métodos uma “gama de aproximaciones empleadas en la investigación educativa para reunir los datos que van a emplearse como base para la inferência y la interpretación, para la explicación y la predicción” (idem, p.71).

Por seu turno, a metodologia é definida por Kaplan (citado em Cohen & Manion, 1990, p.72) como a forma de “describir y analizar estos métodos, arrojando luz sobre sus limitaciones y recursos, aclarando sus presupuestos y consecuencias, relacionando sus potencialidades com la zona crepuscular en las fronteras del conocimiento”. Ou, como refere Hernan de forma mais sucinta, a metodologia é um “conjunto de directrices que orientam a investigación científica” (citado em Lessard-Hébert, Goyette & Boutin, 1994, p.15).

Na realização deste estudo, optámos por uma metodologia de investigação adaptada aos nossos propósitos e que fosse de encontro aos objectivos previamente delineados. Por conseguinte, o estudo de caso, enquanto método qualitativo, pareceu-nos o mais adequado, pois possibilitar-nos-á uma indagação, mais ou menos aprofundada, de um determinado aspecto de um problema, num reduzido período de tempo (Bell, 1997).

Yin (2005) define um estudo de caso como uma abordagem empírica que investiga um fenómeno actual no seu contexto real e onde os limites entre determinados fenómenos e o contexto onde estes se desenrolam não estão claramente evidentes. Neste tipo de investigação são utilizadas muitas fontes, o que demonstra ser uma vantagem pois os fenómenos são estudados sob várias perspectivas. No entanto existem algumas desvantagens num estudo de caso: é necessário assegurar a validade interna do estudo e a sua fiabilidade. Quanto à validade externa esta continua a ser debatida, pois num estudo de caso a generalização dos resultados surge comprometida.

O presente estudo realizou-se entre Outubro de 2008 e Dezembro de 2009, razão pela qual toda a legislação consultada, bem como a revisão bibliográfica tem como término esta barreira cronológica.

É de salientar também que ao longo deste estudo os termos “professor(a)”, “educador(a)” e “docente” são utilizados como sinónimos, de forma a evitar a repetição e a não tornar o texto muito exaustivo.

3.1- A natureza do estudo

3.1.1- O estudo de caso

O presente projecto assume contornos de uma investigação com características essencialmente qualitativas, mais precisamente, de um estudo de caso único.

Neste sentido, Merriam defende que o estudo de caso “consiste na observação detalhada de um contexto, ou indivíduo, de uma única fonte de documentos ou de um acontecimento específico” (citado em Bogdan & Biklen, 1994, p. 89).

No entender de Yin (2003) o estudo de caso é utilizado quando queremos estudar um fenómeno dentro do seu contexto, acreditando que as condições contextuais podem ser pertinentes para a compreensão do fenómeno em causa. Na tentativa de abranger o máximo de factores possíveis, o investigador deve recorrer a uma diversidade de instrumentos de recolha e de análise de dados.

Assim, o estudo de caso “interessa-se sobretudo pela interacção de factores e acontecimentos” (Bell, 1997, p.23) e a grande vantagem da utilização deste método é o facto de permitir ao investigador concentrar-se numa determinada situação e de tentar identificar as diversas interacções, atendendo às especificidades de cada contexto.

Segundo Merriam (citado em Carmo & Ferreira, 2008) a primeira etapa num estudo de caso consiste na definição do problema de investigação, para de seguida se formularem questões de investigação que não deverão ser muito específicas, acerca de processos e de tentativa de compreensão dos acontecimentos. Posteriormente deve escolher-se a unidade de análise ou “caso”. A revisão da literatura, seja de natureza teórica ou investigativa é um dos passos fundamentais para a conceptualização do problema. Neste sentido também Yin (idem) evidencia a necessidade de definir as questões de investigação, numa lógica onde se enquadram as proposições; as unidades

de análise; a lógica que liga os dados às proposições e os critérios para a interpretação dos resultados.

Para Lüdke e André (1986) o estudo de caso reveste-se de algumas características fundamentais e específicas. Assim:

- Visa a descoberta, pois apesar de o investigador partir de alguns pressupostos iniciais, deve manter-se atento a novos elementos que possam emergir do campo de investigação;
- Enfatiza a “interpretação em contexto”, visto que pressupõe a extracção do máximo de elementos possíveis para a contextualização do objecto de estudo;
- Tenta retratar a realidade de forma completa e profunda, descrevendo o objecto de estudo como um todo;
- Utiliza uma multiplicidade de fontes de informação recolhidas em diferentes momentos do dia e em diferentes situações;
- Permite generalizações naturalísticas;
- Procura representar diferentes pontos de vistas, por vezes, divergentes;
- Utiliza uma linguagem acessível e adequada aos seus propósitos.

Para Nisbet e Watt (citado em Lüdke & André, 1986) o desenvolvimento de um estudo de caso pressupõe três fases: a fase exploratória, a fase sistemática com recolha de dados e a fase de análise e interpretação dos dados.

Por seu turno, Bogdan e Biklen (1994) referem que o plano geral de um estudo de caso, pode ser representado por um funil, onde o início da investigação representa sua extremidade mais larga e à medida que se conhece melhor o tema, vão-se especificando: (afunilando) o contexto, os indivíduos ou as fontes de dados.

Segundo Yin (2003), podemos sintetizar o desenvolvimento de um estudo de caso tendo como ponto de partida a planificação, que se materializa na teorização. Ou seja, o investigador tenta estabelecer uma ponte de ligação entre o seu estudo e as teorias existentes acerca desse tema, para de seguida formular as questões de pesquisa. Posteriormente selecciona os sujeitos e define os protocolos de recolha de dados, sendo os instrumentos mais frequentes: as entrevistas, as observações e a análise documental. Após a recolha, são analisados os dados de um estudo de caso único e redige-se um relatório onde se colocam em evidência os resultados comuns e/ou divergentes. É de salientar que apesar de estas fases estarem descritas de uma forma linear, não se exclui a sua sobreposição.

No entender de Carmo e Ferreira (2008) a validade interna de um estudo de caso pode ser assegurada através da triangulação de dados. A validade externa deste tipo de estudo ainda continua envolta em polémica. Já a fiabilidade pode ser assegurada através de uma descrição pormenorizada e rigorosa da forma como o estudo foi elaborado.

Para Yin (citado em Carmo & Ferreira, 2008) existem cinco factores que manifestam a qualidade e a relevância de um estudo de caso: ser relevante; ser completo; considerar perspectivas alternativas de explicação do fenómeno; evidenciar uma recolha de dados adequada e eficiente e por fim ser apresentado de forma motivadora para o leitor.

Na presente investigação desenvolvemos um estudo de caso único, centrado numa sala de pré-escolar. Pretendemos compreender como é perspectivada a liderança da docente em estudo, considerando as opiniões das crianças, pais/EE, pessoal docente e não docente que trabalha directamente com as crianças desta sala e que relação existe entre liderança docente e indisciplina dos alunos. Neste enquadramento, partilhamos da opinião de Stake (2003), pois o investigador estuda uma determinada realidade, concentrando-se nela e tentando compreender a sua complexidade.

O estudo de caso é bastante utilizado quando não se consegue controlar os acontecimentos e quando não é possível manipular as causas do comportamento dos participantes (Yin, 2003).

3.2- Problema de Investigação e Objectivos

O presente estudo é dedicado à liderança docente e indisciplina. Porém, toda a organização da investigação assenta sobre a formulação do problema que conduziu à pergunta de investigação que norteou este estudo:

O estilo de liderança docente influencia as situações de indisciplina dentro da sala de aula?

Por conseguinte o nosso objecto de estudo é uma docente do ensino pré-escolar e a sua turma de vinte e quatro crianças, com idades compreendidas entre os três e os cinco anos de idade.

Estabelecemos como **Objectivo Geral:**

- Compreender/ analisar como o estilo de liderança docente, influencia (ou não) as situações de indisciplina dentro da sala de aula.

Como Objectivos Específicos:

- Reflectir sobre a importância do professor se assumir como líder na sala de aula;
- Verificar se existem casos de indisciplina na turma;
- Identificar as causas mais frequentes dos casos de indisciplina;
- Identificar os factores relacionados com as crianças e com a educadora que mais frequentemente proporcionem a indisciplina;
- Identificar o tipo de liderança da educadora;
- Verificar se o estilo de liderança influencia a indisciplina;
- Procurar medidas para prevenir e combater casos de indisciplina na sala.

3.3- Plano de investigação

De acordo com o referenciado anteriormente, a nossa investigação assume as características de uma pesquisa essencialmente qualitativa, mais precisamente de um estudo de caso único.

Inicialmente começamos por realizar uma pesquisa bibliográfica, sobre duas grandes temáticas: a liderança e a indisciplina.

Para a fundamentação teórica sobre a liderança começamos por pesquisar este conceito tendo por base aspectos como a sua etimologia e diferentes abordagens que conduziram a algumas definições de liderança. Posteriormente referimos a origem e evolução das teorias sobre liderança, destacamos os resultados de alguns estudos sobre estilos de liderança e fazemos a distinção entre liderança organizacional e liderança escolar, salientando a função da liderança na Educação de Infância tendo como suporte o respectivo enquadramento legislativo.

Quanto à temática da indisciplina iniciamos com a pesquisa sobre o conceito etimológico de indisciplina e algumas definições que são atribuídas a este vocábulo. De seguida investigamos a evolução dos estudos realizados sobre disciplina/indisciplina, abordando os diferentes tipos de indisciplina, nomeadamente a que ocorre na sala de aula. Outros aspectos relacionados com este tema foram também abordados, nomeadamente as faces ocultas que a indisciplina assume e quais as formas de a debelar. Focamos ainda o papel do educador de infância relativamente à indisciplina, assim como os efeitos que esta poderá produzir no professor.

Uma vez que nesta investigação se alternou a teoria com a prática seleccionámos a metodologia de estudo de caso, que no nosso entender era a mais adequada ao tipo de investigação a que nos propusemos.

Recolhemos e analisamos a legislação sobre a autonomia, a administração e a gestão dos estabelecimentos públicos de educação Pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, bem como o estatuto do aluno e alguns Decretos-Lei que regulamentam o ensino Pré-escolar.

Como o presente estudo de caso se centrou na escola B1/PE do Lombo Segundo, em São Roque, considerámos importante caracterizar o mais exaustivamente possível o contexto em que a liderança docente decorre e os eventuais casos de indisciplina se desenrolam. Para o efeito, desenvolvemos três fases distintas: numa primeira fase procedemos à recolha de elementos de identificação da referida escola, contextualizando-a a nível sócio educativo. Fizemos um levantamento sobre a freguesia onde a escola está inserida, a sua origem como estabelecimento de ensino e caracterizamos os seus recursos físicos, humanos, materiais e financeiros. Caracterizamos o grupo de crianças que compõem a sala Um, assim como os docentes, funcionários e pais/EE que intervêm neste grupo. Procedemos à análise de alguns documentos internos à escola e à respectiva sala, tais como o Projecto Educativo de Escola, o Plano Anual de Escola, o Regulamento Interno, o Projecto Curricular de Escola a Tempo Inteiro e ainda o Projecto Curricular da Sala Um.

Numa segunda fase reflectimos sobre algumas dimensões mais marcantes da dinâmica do quotidiano da sala de aula. No que concerne à educadora em estudo abordamos o modelo curricular para a educação de infância com o qual aquela mais se identifica e salientamos o papel que este desempenha no desenvolvimento sócio-emocional das crianças.

Numa terceira fase analisámos as percepções do pessoal docente e não docente que estão directamente relacionados com aquela turma de Pré, bem como as representações dos pais/EE e dos alunos sobre esta temática.

Foram realizadas entrevistas às vinte e quatro crianças que compõem a sala Um, inicialmente em pares e mais tarde em tríades, no momento que considerámos mais oportuno para elas (em situações lúdicas, mas que não as distraíssem em demasia) e em curto espaço de tempo, devido à sua reduzida capacidade de concentração.

Foram também realizados inquéritos por questionário aos vinte e quatro pais/EE das crianças que frequentam a sala Um, bem como ao pessoal docente (nove) e não

docente (quatro) que trabalham directamente com as crianças da referida sala. Este procedimento teve por base uma reunião para explicar em que consistia o presente estudo, bem como os seus objectivos. Só posteriormente o questionário foi apresentado e entregue pessoalmente aos inquiridos. A sua devolução após o preenchimento, poderia ser efectuada mediante depósito numa caixa fechada, de modo a garantir o anonimato.

Após a recolha dos questionários, partimos para o tratamento de dados, recorrendo ao SPSS – Statistical Package for the Social Science, versão 13.0 e ao Microsoft Office Excel 2007.

Posteriormente passamos à análise dos dados, com a descrição e interpretação daquela que consideramos ser o tipo de liderança exercida pela docente naquela sala de Pré-escolar. Relativamente aos casos de indisciplina da turma consideramos as percepções das próprias crianças, do pessoal docente e não docente que trabalha directamente com aquele grupo e ainda dos pais/EE das crianças.

3.4- Instrumentos de Pesquisa

A adopção de uma orientação metodológica no sentido de uma investigação essencialmente qualitativa, induziu-nos a proceder ao levantamento de alguns instrumentos de pesquisa que utilizaremos para a recolha de informação. Assim, destacamos:

- **Conversas informais** para o diagnóstico e identificação de problemas e posteriormente para a resolução de conflitos.

- **Análise de documentos.** Segundo Caulley (citado em Ludke & André, 1986, p. 38), a análise documental é importante pois tem como objectivo “identificar informações factuais [...] a partir de questões ou hipóteses de interesse”.

Os documentos *de origem interna* que pretendemos analisar são produzidos por elementos da escola. Destacam-se o Regulamento Interno da Escola, o Projecto Educativo de Escola, o Projecto Curricular da Escola, o Plano Anual de Escola, o Projecto de Escola a Tempo Inteiro, o Projecto Curricular de Turma, os planos de aulas e ainda alguns trabalhos elaborados pelos alunos. Nos documentos *de origem externa* à escola destacam-se as orientações curriculares para a educação Pré-escolar, a Lei de Bases do Sistema Educativo e o estatuto do aluno;

● **Entrevista a crianças**, essencialmente de natureza semi-estruturada, de modo a dar-lhes “voz” e a atribuir-lhes um papel activo e dinâmico dentro da sala de aula, mediante a oportunidade de expressarem livremente a sua opinião sobre variados temas colocados em debate pelo investigador. Destes destacam-se para diálogo os incidentes críticos que tenham ocorrido, possibilitando-lhes a apresentação de sugestões/soluções para a resolução dos eventuais conflitos. As entrevistas serão realizadas em pares ou tríades, pois as crianças quando estão com outras crianças de quem gostam, desinibem-se mais facilmente e as entrevistas fluem naturalmente. Teremos o cuidado de efectuar a entrevista no momento mais apropriado para a criança (em situação lúdica, mas com poucas distrações externas), em curto espaço de tempo, pois o seu período de concentração é inferior ao de um adulto e o diálogo revestir-se-á de um carácter informal e lúdico (Esteves, 2008);

● **Aplicação de inquéritos por questionário aos pais/ encarregados de educação e a todo o pessoal docente e não docente** que trabalha directamente com as crianças da sala de Pré Um. Desta forma pretende-se auscultar as opiniões dos vários intervenientes na acção educativa, pois como refere Bell (2003, p.26) o objectivo do inquérito “é obter informações que possam ser analisadas, extrair modelos de análise e fazer comparações”. Quivy e Campenhoudt (1995, p. 190) vão mais além e acrescentam que o questionário é muito mais do que uma simples sondagem de opinião, ele visa a “verificação de hipóteses teóricas e a análise de correlações” sugeridas por essas hipóteses;

● **Registos fotográficos**, de forma a retratar fielmente situações no campo de investigação (Esteves, 2008). Nestes registos incluiremos a disposição física da sala, a organização em áreas de trabalho, as regras dos cantinhos da sala, os quadros que as educadoras usam como instrumentos de trabalho e também alguns trabalhos realizados pelas crianças.

A elaboração de entrevistas e inquéritos, a realização de registos fotográficos, assim como a recolha e análise documental, têm como objectivo possibilitar uma triangulação de dados que nos permita uma melhor aproximação da realidade.

3.5- Caracterização do campo de investigação

O local de pesquisa escolhido para a presente investigação é uma sala de ensino Pré-escolar que se situa na Escola Básica de 1º Ciclo com Pré-Escolar do Lombo Segundo.

Este estabelecimento escolar situa-se na freguesia de São Roque, local de residência da maioria das crianças que a frequentam.

A caracterização da escola que se efectua no ponto seguinte terá por objectivo contextualizar e salientar as especificidades locais.

3.5.1- Freguesia de São Roque ²

São Roque é uma freguesia do Arquipélago da Madeira e integra o concelho de Funchal. Com uma área de 7,5 km², os seus limites foram definidos no Diário do Governo de 27 de Fevereiro de 1959, I Série, nº45:

“ São Roque - Norte: a extremo do Concelho do Funchal. Sul: começa na Ribeira de Santa Luzia, cruzamento com a Estrada de Dr. João Abel de Freitas, seguindo os eixos: desta até à Azinhaga de São Pedro, o da Azinhaga de São Pedro até ao Caminho da Achada, o eixo deste e o do Caminho da Penteadá até ao Ribeiro do Muro da Coelha. Leste: desde a Estrada do Dr. João Abel de Freitas, cruzamento com a Ribeira de Santa Luzia, seguindo a linha de água desta até à extrema do Concelho do Funchal. Oeste: desde o cruzamento do Ribeiro do Muro da Coelha com o Caminho da Penteadá, seguindo pelo eixo deste, o do Caminho da Azinhaga (Olival), o do Caminho do Corgo e o Lombo de João Boieiro, e continua depois pela linha de festo, seguimento do Caminho do Lombo do João Boieiro, passando pelos Picos dos Esteios e Escalvado, até ao extremo do Concelho do Funchal. “

O nome da freguesia teve origem numa pequena capela de São Roque que ali existia e onde se estabeleceu a sede da Paróquia. A ermida foi construída pelos moradores locais no ano anterior à formação da Paróquia.

Em 2001 o número de habitantes desta freguesia era de nove mil duzentos e setenta e quatro, sendo quatro mil quatrocentos e quinze homens e quatro mil oitocentos e cinquenta e nove mulheres³.

² Fonte: Plano Anual de Escola B1/PE do Lombo Segundo

³ Segundo os dados disponíveis na Câmara Municipal do Funchal

A maior parte da população escolar que frequenta a escola provém de um meio social onde o nível de escolaridade predominante é o 9º ano de escolaridade e a área de trabalho é essencialmente a dos serviços⁴.

Contudo, muitas das famílias têm trabalho precário. Outras são monoparentais, encontram-se em situação de desemprego e possuem elementos dependentes de álcool e de droga. Muitos destes agregados usufruem do “Rendimento Social de Inserção”.

Situada numa zona “alta” do Funchal, e conseqüentemente afastada do centro da cidade, esta freguesia tem alguns problemas característicos e inerentes à sua localização, quer a nível social, quer económico, entre outros, facto pelo qual tem merecido especial atenção por parte das entidades competentes.

Neste sentido, o Centro de Saúde de São Roque tem-se dedicado essencialmente à prevenção das doenças e aos cuidados primários de saúde. Os problemas mais graves de carácter social e económico, encontram-se a cargo de duas assistentes sociais da Segurança Social, que presencialmente dão apoio às famílias mais carenciadas que enfrentam problemas de desemprego, droga e álcool.

No que se refere a transportes esta freguesia é servida por uma empresa de autocarros, denominada Horários do Funchal.

Em termos de recursos educativos esta freguesia possui duas Escolas Básicas de 1º ciclo com Pré-Escolar: uma sita no Lombo Segundo e outra no Galeão e ainda uma Escola Básica de 2º, 3º ciclo e Secundário, situada no Galeão. Tem ainda um Centro Social Educativo para deficientes profundos e o “CAO”⁵ que funciona na escola do Lombo Segundo, num núcleo, cedido a esta instituição no final dos anos oitenta.

No que concerne a recursos socioculturais existe um Clube Cultural e Recreativo desde 1913: o Clube Recreativo União da Mocidade, actualmente, mais vocacionado para a música, embora também integre um grupo de teatro.

Existe ainda um agrupamento de escuteiros que dinamiza várias actividades educativas e culturais durante todo o ano, e uma delegação da biblioteca Calouste Gulbenkian.

A freguesia possui dois clubes desportivos: o Clube Desportivo de São Roque e o Clube Desportivo da Azinhaga.

⁴ Fonte: Plano Anual de Escola B1/PE Lombo Segundo

⁵ Centro de Actividades Ocupacionais

3.5.2- Escola B1/PE do Lombo Segundo⁶

3.5.2.1- História e Recursos Físicos, Humanos, Materiais e Financeiros:

A escola do Lombo Segundo iniciou o seu funcionamento nos anos oitenta num edifício construído de raiz para este efeito e serve de um modo geral a população das localidades integradas na área do Lombo Segundo.

Para que tal fosse possível o edifício sofreu algumas adaptações a vários níveis: cozinha, refeitórios e salas de aula, pois inicialmente não existiam separações entre as salas que funcionavam em regime aberto. Posteriormente efectuou-se a sua divisão e foram criadas outras infra-estruturas necessárias, onde se destaca a biblioteca.

A partir do ano lectivo de 1995/1996 a Secretaria Regional da Educação e Cultura por iniciativa do Governo Regional da Madeira criou o regime de Escolas a Tempo Inteiro. Este projecto posteriormente alargado a outros estabelecimentos de ensino, teve aqui a sua adesão desde o início, logo que criadas as condições para a sua concretização, no ano lectivo 1997/1998.

Actualmente o edifício é constituído por dois blocos: um a oriente que contempla três pisos, e outro a ocidente apenas com dois pisos. Estes dois blocos estão unidos pelo refeitório e pelo salão polivalente. Cada piso constitui um núcleo que está dividido em três salas de aula e uma área comum. Em cada núcleo existem sanitários para raparigas e rapazes.

O edifício é cercado por zonas de recreio, destacando-se uma ampla área com jardins.

Até Novembro de 2001, os alunos praticavam Educação Física no Polidesportivo de São Roque, propriedade da autarquia, mas cedido à escola quer para as aulas quer para outras actividades desportivas. A partir daquela data, os alunos passaram a usufruir das instalações do Pavilhão do Clube Desportivo de São Roque.

Desde 2003 que a escola tem vindo a sofrer obras de recuperação e modernização. Neste âmbito foram construídos dois gabinetes: um de direcção e um administrativo, e ainda uma sala de professores. Foi também instalado um elevador destinado a alunos portadores de deficiência, uma rampa de acesso para cadeiras de rodas e uma casa de banho adaptada a alunos com necessidades educativas especiais.

⁶ Fonte: Plano Anual de Escola B1/PE do Lombo Segundo

Em 2008, durante a interrupção lectiva de Verão, procedeu-se a obras de remodelação e aproveitamento de espaços, onde se destacou a colocação de coberturas de recreio e um parque infantil, destinado às crianças do ensino pré-escolar.

Recursos Humanos:

Como recursos humanos a escola possui além dos alunos, pessoal docente e pessoal não docente.

O regime diurno contempla os alunos do Pré-escolar e do 1º ciclo, cujas idades oscilam entre os três e os dez anos de idade.

A Tabela 1 apresenta-nos a distribuição total dos alunos, por níveis de ensino e a sua divisão pelas turmas:

Tabela 1 – Distribuição de alunos por níveis de ensino e turmas

Nível de ensino	Número de alunos	Número de turmas
Pré-escolar	69	3
1º Ciclo (1º;2º;3º;4º)	156	8
Ensino recorrente	15	1
Total:	240	12

Assim, o ensino Pré-escolar é composto por três turmas, com sessenta e nove crianças no total. No 1º Ciclo existem oito turmas, duas para cada ano de escolaridade (do 1º ao 4ºano), com cento e cinquenta e seis crianças no total.

Em regime nocturno funciona na escola o ensino recorrente, que é composto apenas por uma turma de quinze alunos.

No total a escola tem doze turmas que abarcam desde o ensino pré-escolar até ao ensino recorrente, perfazendo um total de duzentos e quarenta alunos.

A grande maioria dos alunos reside na área da escola, Lombo Segundo, ou seja, a menos de dois km de distância. Deslocam-se para a escola a pé ou no carro dos pais, pois apenas uma minoria usufrui de Passe Social Escolar.

Visto que esta escola é uma “ETI” (Escola a Tempo Inteiro) funciona em regime cruzado, com quatro turmas de actividades curriculares no turno da manhã (1º e 2º ano de escolaridade) e quatro turmas de actividades curriculares no turno da tarde (3º e 4º ano de escolaridade). As actividades de enriquecimento curricular realizam-se no turno contrário para todas as turmas.

Tabela 2 – Horário de funcionamento da escola

Actividades	Turno da manhã		Turno da tarde	
	Início	Termo	Início	Termo
Pré-escolar	8h15m	-----	-----	18h15m
Actividades curriculares	8h15m	13h15m	13h30m	18h30m
Actividades de enriquecimento curricular	8h30m	-----	-----	18h00m

O horário do funcionamento do ensino Pré-escolar é das oito horas e quinze minutos às dezoito horas e quinze minutos. Quanto ao 1º ciclo, as turmas que têm as actividades curriculares no turno da manhã (8h15m às 13h15m) possuem as actividades de enriquecimento curricular no turno da tarde e ao invés, as turmas que têm actividades curriculares no turno da tarde (13h30m às 18h30m), beneficiam de actividades de enriquecimento curricular no turno da manhã. Estas actividades têm início às oito horas e trinta minutos e terminam às dezoito horas.

Tabela 3 – Actividades e níveis de ensino dos docentes

Actividades	Número de docentes consoante os níveis de ensino	
	Pré-escolar	1º ciclo
Actividades curriculares	6	8
Apoio e substituição	4	2
Actividades de enriquecimento curricular	8	
Apoios educativos do Ensino Especial	1	3
Direcção	1 (Sem componente lectiva)	

Existem seis docentes no ensino Pré-escolar e também quatro educadoras para as tarefas de apoio e substituição.

No 1º ciclo existem oito professores na efectivação das actividades curriculares e ainda mais dois para as actividades de apoio e substituição. Para as actividades de enriquecimento curricular a escola possui oito docentes que ministram simultaneamente as aulas ao ensino pré-escolar e ao 1º ciclo.

Para os apoios educativos do ensino especial encontra-se um docente no ensino Pré-escolar e outro no 1º ciclo. A direcção da escola é composta por um elemento, sem componente lectiva.

É de salientar que nesta escola, o corpo docente tem progressivamente adquirido uma maior estabilidade.

Tabela 4 – Actividades do pessoal não docente

Categoria Profissional	Número de pessoal não docente
Assistente Acção Educativa	1
Auxiliar Acção Educativa	9
Cozinheira principal	3
Cozinheira	1
Guarda-nocturno	1
Assistente de Administração Escolar Especialista	1
Técnica Superior de Biblioteca	1
Total:	17

O pessoal não docente está distribuído da seguinte forma: uma assistente de acção educativa, nove auxiliares de acção educativa, três cozinheiras principais, uma cozinheira, um guarda-nocturno, uma assistente de administração escolar e uma técnica superior de biblioteca.

Em relação ao pessoal não docente a escola tem vindo a debater-se com a sua escassez visto que a existência de alunos portadores de deficiências requer mais apoios personalizados. Assim, três alunos deslocam-se em cadeira de rodas, um aluno possui Trissomia 21, outro tem paralisia cerebral e outro possui Hidrocefalia. Estes, além de muitos outros alunos com dificuldades de aprendizagem e com manifestos problemas emocionais e comportamentais, requerem um reforço do pessoal auxiliar que devido ao seu reduzido número não cobre as necessidades da escola.

Os pais/encarregados de educação encontram-se representados pelo encarregado de educação eleito pela liga de pais. No entanto, privilegia-se o contacto directo e personalizado com o encarregado de educação de cada aluno.

Recursos Materiais:

A escola possui um Centro de Recursos Educativos (sito na reprografia) e que se encontra equipado com material escolar diversificado que pode ser requisitado pelos professores e educadoras, sempre que necessário.

Destaca-se a existência de um projector de slides e de uma fotocopiadora. Para utilização nas aulas existem mapas sobre o corpo humano e geográficos, globos, sistema

solar e sólidos geométricos. Algumas salas possuem igualmente um número razoável de geoplanos e caixas métricas.

O polivalente tem uma televisão e um vídeo e encontram-se disponíveis algumas cassetes de vídeo, jogos educativos e CDs-ROM com programas didácticos.

A biblioteca possui um número razoável de livros, revistas informáticas, jogos recreativos e um omniscópio. Neste espaço há dois computadores, sendo um para apoio técnico e outro para utilização dos alunos.

Na sala multimédia encontram-se onze computadores ligados à internet, uma impressora, um scanner e variado material multimédia, ao qual os alunos têm acesso. Destaca-se ainda a existência de uma máquina fotográfica digital e de uma Web câmara.

O gabinete da directora e o gabinete administrativo encontram-se equipados com computadores ligados à internet e impressoras. Contudo, o fax multifunções, o telefone e a fotocopiadora são exclusivamente destinadas a trabalhos inerentes a estas salas.

Para a leccionação das actividades de enriquecimento curricular existe também material específico, nomeadamente no que se refere à Educação Física e à Educação Musical. Nesta última área existem alguns instrumentos musicais destinados à concretização das aulas e ainda um equipamento de som.

A sala de professores encontra-se dotada de três computadores, embora sem ligação à internet. Esta sala não se encontra equipada adequadamente ao fim a que se destina, apenas havendo uma mesa de reuniões cedida pelo Clube Desportivo de São Roque e reduzido mobiliário, facto pelo qual as reuniões de professores são sempre realizadas no refeitório.

Recursos Financeiros:

Para fazer face às despesas decorrentes dos projectos, clubes e actividades a desenvolver no Plano Anual de Escola, existe uma conta com os donativos da Junta de Freguesia, com as contribuições livres e espontâneas dos encarregados de educação e com a venda do jornal da escola intitulado “O Lombinho de São Roque” (dinamizado e orientado pela Técnica Superior de biblioteca), com a participação de empresas e instituições públicas e privadas, com as verbas arrecadadas em feiras e mercadinhos e ainda com prémios ganhos em concursos.

3.5.2.2- Instrumentos de Autonomia:

O Decreto-Lei nº 75/2008 de 22 de Abril surgiu na sequência de diplomas anteriores, nomeadamente o Decreto-Lei nº115-A/98 de 4 de Maio, e pretendeu “...reforçar a autonomia e a capacidade de intervenção dos órgãos de direcção das escolas para reforçar a eficácia da execução das medidas de política educativa e da prestação do serviço público de educação” (preâmbulo). Faz ainda referência aos vários instrumentos de autonomia, no seu artigo 9º, nomeadamente ao Projecto Educativo de Escola, ao Plano Anual de Actividades e ao Regulamento Interno.

Tendo como base os princípios consagrados na lei, a Escola do Lombo Segundo pretende rentabilizar os instrumentos de autonomia, tendo em consideração todo o meio envolvente e as especificidades da escola. Neste sentido, elaborou documentos de orientação estratégica, visando dotar a sua actividade formativa de uma coerência e intencionalidade claras, organizando de forma autónoma a sua gestão e conferindo-lhe uma identidade própria. Estes propósitos encontram-se patentes no Projecto Educativo de Escola, no Plano Anual de Escola, no Projecto Curricular de Escola, no Regulamento Interno de Escola, bem como no Projecto de Escola a Tempo Inteiro.

O Projecto Educativo da Escola tem como missão: “Educar para a cidadania no Século XXI” e neste sentido estabeleceu alguns objectivos gerais⁷ que pretende alcançar, de entre os quais, passamos a citar alguns que considerámos pertinentes para a presente investigação:

- Melhorar os resultados escolares dos alunos especialmente nas áreas em que registam maiores níveis de insucesso;
- Motivar os alunos para a curiosidade e o desejo de saber;
- Promover a disciplina;
- Incentivar a participação dos diferentes membros da comunidade na vida escolar, desenvolvendo o sentimento de pertença à escola e activando os mecanismos de projecção da imagem e qualidade do estabelecimento de ensino;
- Melhorar a qualidade de vida dos intervenientes na comunidade escolar;
- Promover nos alunos hábitos e estilos de vida saudáveis, num ambiente saudável e seguro;

⁷ Fonte: Projecto de Escola a Tempo Inteiro da Escola B1/PE do Lombo Segundo

- Dar a conhecer aspectos fundamentais da organização da sociedade de modo a possibilitar a aplicação das regras nas estruturas em que se encontram inseridos, valorizando o exercício da cidadania;
- Consciencializar os alunos em relação aos problemas que afectam os indivíduos e a sociedade, promovendo o empenho na melhoria da qualidade de vida;
- Promover valores e atitudes positivas de respeito mútuo e cooperação, civismo e solidariedade;
- Evidenciar a consciência nacional/regional, valorizando a identidade cultural portuguesa/regional no quadro europeu e universal;
- Promover o ensino das novas tecnologias, salientando os contributos do desenvolvimento da ciência e tecnologia no progresso das sociedades.

3.5.3- Sala Um

3.5.3.1- Recursos Físicos:

A sala Um é bastante arejada e possui boa luminosidade, pois praticamente uma das paredes laterais é composta por janelas. O chão é revestido de madeira e a maioria das paredes revestidas a cortiça, servem para a exposição de trabalhos. Encontra-se maioritariamente equipada com mobiliário novo. Embora em número reduzido, os brinquedos existentes são compatíveis com a faixa etária das crianças. Contudo, não há água canalizada dentro da sala, sendo necessária a deslocação ao hall, para ir buscar água e pincéis.

A entrada efectua-se pela porta do piso inferior, onde se situam as três salas de educação Pré-escolar e as casas de banho das crianças. O acesso ao refeitório, polivalente, pavilhão, biblioteca, sala de informática e sala de música faz-se pelo interior, através das escadas.

3.5.3.2- Organização da Sala:

A sala encontra-se organizada em áreas de trabalho, denominadas “cantinhos”:

- **Cantinho do faz-de-conta ou da casinha das bonecas:** que é constituído por um quarto de dormir e uma cozinha.

O quarto de dormir está equipado com uma cama, uma mesa-de-cabeceira, uma cómoda, um guarda fato, além de alguns peluches e bonecas. A cozinha possui um armário para a loiça, uma máquina de lavar loiça, um fogão, uma pia, uma mesa e quatro cadeiras, além de alguns acessórios de cozinha e loiça. É um cantinho que permite recriar situações do quotidiano doméstico, onde se apela à criatividade e imaginação, onde tudo é possível no imaginário da criança;

▪ **Cantinho dos jogos de mesa:** é constituído por um armário de jogos e uma mesa com algumas cadeiras. Existem alguns jogos, nomeadamente dominós, jogos de associação de ideias e também puzzles. É um cantinho que permite desenvolver o raciocínio lógico-matemático, a atenção e concentração, a socialização, o aumento de vocabulário e a aquisição de algumas noções espaço-temporais;

▪ **Cantinho dos jogos de chão:** possui alguns jogos “lego” de grandes dimensões e outros jogos de encaixe, acomodados dentro de caixas de plástico. Neste cantinho é possível realizar construções que permitem manipular o espaço, resolver problemas e ainda incentivar para a partilha e para a cooperação de pares;

▪ **Cantinho da biblioteca:** é constituído por um armário com histórias e um colchão. Aqui é possível incentivar para a pré-leitura e pré-escrita, iniciar o contacto com as letras, o gosto e o respeito pelos livros e a pesquisa bibliográfica;

▪ **Cantinho da plasticina:** tem à disponibilidade das crianças uma mesa e algumas cadeiras, bem como plasticina de várias cores e os respectivos acessórios. Este cantinho permite apelar à imaginação e criatividade, possibilitando uma concretização do esquema corporal e uma exploração a vários níveis;

▪ **Cantinho do escritório:** é constituído por uma mesa rectangular, três cadeiras e algum material de escritório. Permite o contacto com a escrita, a imitação da escrita, a cópia de letras e palavras e a aquisição da direccionalidade da escrita;

▪ **Cantinho da garagem:** possui uma estrutura de madeira e alguns carros. Permite desenvolver algumas noções de educação rodoviária, associadas à socialização, a algumas noções matemáticas e à representação de papéis;

▪ **Cantinho da expressão plástica:** possui um cavalete de pintura, uma mesa, algumas cadeiras e um armário de suporte às colagens e recortes, bem como diversos materiais didácticos. Permite pintar, rasgar, colar, carimbar, imprimir, recortar, criar, desenhar, explorar diferentes materiais, fazer experimentações com as cores, desenvolver o sentido estético, em suma, constitui o primeiro acesso à arte e à cultura;

- **Cantinho do acolhimento:** o tapete no chão permite que as crianças sentadas tenham a oportunidade de partilhar vivências, expressar as suas emoções, desejos, medos e angústias, contar histórias, cantar para os colegas, realizar alguns jogos de roda, planificar o dia e avaliar tarefas, entre outros aspectos;
- **Cantinho do computador:** é constituído por duas mesas rectangulares, quatro cadeiras, dois computadores com teclado, rato e colunas e alguns jogos didácticos. Permite contactar com as letras e números, desenvolver a socialização, incrementar a responsabilidade, desenvolver a criatividade e imaginação;
- **Cantinho do médico:** possui uma secretária e uma mala de médico, com alguns utensílios. Recriam-se situações e papéis específicos.

Em todas as áreas existem regras que foram elaboradas pelas crianças em conjunto com as educadoras. O seu objectivo é promover a colaboração das crianças na conservação, limpeza e arrumação dos materiais, incentivar o respeito pelos outros e pelos trabalhos que estão a ser realizados.

3.5.3.3- Recursos Humanos:

A sala Um tem duas educadoras de infância, uma no turno da manhã e outra no turno da tarde. A ajudante de acção sócio-educativa de educação Pré-escolar possui horário rotativo e é também responsável pela limpeza das casas de banho e da área envolvente às salas de Pré.

Existem ainda quatro educadoras de apoio que rotativamente vão à sala prestar apoio pedagógico às crianças que manifestam maiores dificuldades na aprendizagem. No entanto, duas são educadoras de substituição, facto pelo qual são frequentemente requisitadas para trabalharem em outras escolas, ficando a sala Um sem apoio no turno da tarde. Também existe um educador do ensino especial que dá apoio às crianças com necessidades educativas especiais e/ou com dificuldades de aprendizagem. No entanto, actualmente não se encontra a dar apoio à sala Um, visto o seu desempenho ser mais necessário às outras duas salas de Pré-escolar: a sala Dois e a sala Três, que possuem crianças com necessidades educativas especiais.

As actividades de enriquecimento curricular são monitorizadas por professores licenciados na área que estão a leccionar: um professor de Educação Física;

uma professora de Música; um professor de Informática; uma professora de Inglês e uma técnica superior de biblioteca.

3.5.3.4- Recursos Financeiros:

A sala Um conta com o apoio da escola para o fornecimento dos materiais didáticos e de higiene e conforto. Contudo, a contribuição voluntária dos pais a nível monetário, entregue à liga de pais é também bastante importante.

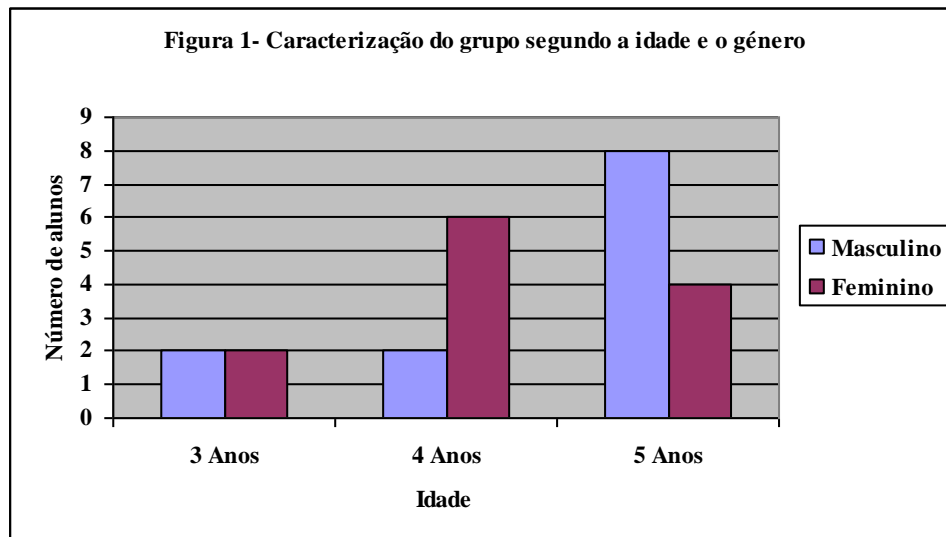
3.5.4- Grupo de Crianças

Tal como já referimos, a nossa investigação assume uma postura metodológica com características essencialmente qualitativas, tendo por base um estudo de caso. Um dos objectivos do nosso trabalho é investigar a forma como a educadora lidera na sua sala de aula com o grupo de crianças e de que forma a liderança exercida, influencia ou não na (in) disciplina dos alunos.

Por conseguinte os sujeitos da investigação são uma Educadora de Infância, que é simultaneamente investigadora e vinte e quatro crianças em idade Pré-escolar, que frequentam a sala de Pré, denominada de sala Um.

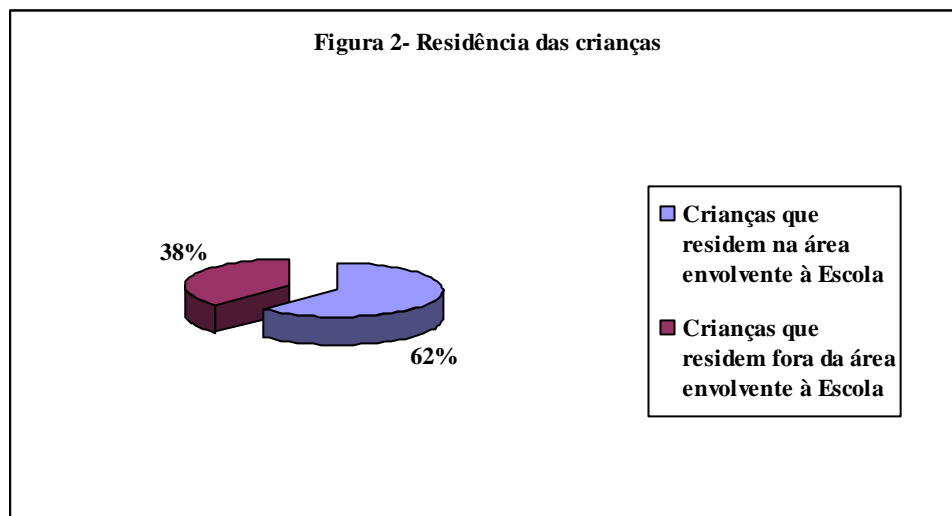
Assim, a sala de Pré Um da escola do Lombo Segundo, São Roque é constituída por vinte e quatro crianças, sendo doze de cada sexo. Onze crianças já frequentavam esta escola no ano transacto, na mesma sala e com as mesmas educadoras. Contudo, apenas não transitaram para o 1º ano do 1ºciclo porque não tinham idade para o fazer. Treze crianças estão a frequentar esta escola pela primeira vez. Destas, seis nunca haviam frequentado nenhuma escola, pois estavam até à data de ingresso, em casa, aos cuidados de um dos progenitores ou dos avós.

Este grupo é heterogéneo tanto em relação à faixa etária como em relação ao nível de desenvolvimento, doze crianças completam os cinco anos até 31 de Dezembro de 2008, oito crianças completam quatro anos até 31 de Dezembro de 2008 e quatro crianças completam três anos até a referida data.

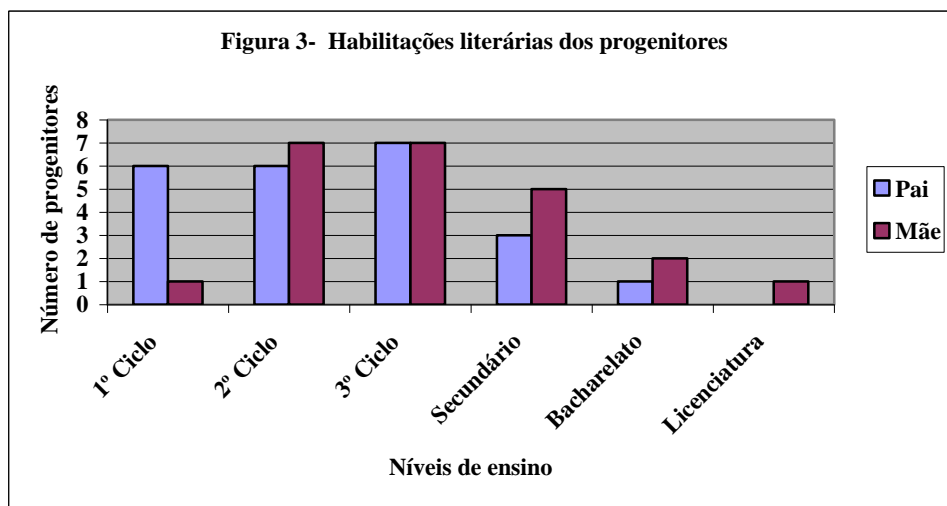


Todas as crianças são de nacionalidade portuguesa.

A maioria das crianças residem na área envolvente à escola (62%), as restantes (38%) residem noutras freguesias.



A caracterização efectuada às crianças da sala Um, demonstra que estas encontram-se num nível sócio-cultural médio/baixo pois a maioria dos pais possui um nível de escolaridade que não excede o 3º ciclo. Alguns possuem o ensino secundário (três pais e cinco mães) e uma minoria detém mais escolaridade (um pai e duas mães com o grau de bacharel e uma mãe com licenciatura).



A partir da análise da Tabela 5 que contempla a situação ocupacional dos pais, podemos constatar que três pais encontram-se desempregados e um reformado. Os restantes possuem profissões diversificadas que contemplam várias áreas, nomeadamente a de construção civil e a dos serviços.

Tabela 5 – Situação ocupacional dos Pais

Situação ocupacional do Pai	Número
Canalizador	2
Decorador	1
Desempregado	3
Empregado de balcão	1
Funcionário público	1
Reformado por invalidez	1
Manobrador	2
Mecânico	1
Motorista	3
Operador de mosto	1
Pedreiro	1
Pintor de construção civil	2
Técnico de construção civil	1
Técnico de gás	1
Técnico de manutenção	1
Vigilante	1
Total	23

Nota: Um dos pais não se encontra referenciado visto que já faleceu.

Quanto à situação ocupacional das mães, podemos constatar que três se encontram desempregadas e outras três são domésticas. As restantes possuem profissões diversificadas, destacando-se em termos numéricos, auxiliares de acção educativa (quatro), empregadas de balcão (quatro) e funcionárias públicas (duas), entre outras com menos expressividade.

Tabela 6 – Situação ocupacional das Mães

Situação ocupacional da Mãe	Número
Assistente de vendas	1
Auxiliar de Acção Educativa	4
Costureira	1
Desempregada	3
Doméstica	3
Empregada de balcão	4
Empregada de escritório	1
Enfermeira	1
Escriturária	1
Funcionária pública	2
Pasteleira	1
Supervisora	1
Total	23

Nota: Uma das mães não foi referenciada visto que já faleceu.

No que concerne à caracterização do agregado familiar do grupo, podemos constatar que sete crianças são oriundas de famílias monoparentais, enquanto que as restantes vivem com ambos os progenitores. A maioria das crianças (quinze) que compõem o grupo da Sala Um tem irmãos, enquanto que nove são filhos únicos.

Tabela 7 – Caracterização do agregado familiar do grupo

	Crianças a viverem com ambos os progenitores		Crianças a viverem só com um dos progenitores	
	Com irmãos	Sem irmãos	Com irmãos	Sem irmãos
Número total de crianças:	17		7	
Número total de crianças	8	9	7	0

Todas as crianças além das actividades realizadas pelas educadoras, têm aulas de Educação Físico-Motora, Informática, Inglês e Música, demonstrando, a grande maioria, interesse por estas áreas. Possuem ainda um horário para frequentar a

biblioteca da escola tanto para lazer como para pesquisar sobre temas do seu interesse, desenvolvendo assim o gosto pela leitura e adquirindo algumas regras sociais.

No geral demonstram ser crianças activas, interessadas, participativas e comunicativas. No entanto, podemos subdividi-las em dois grupos: um subgrupo composto por crianças que gostam muito de realizar trabalhos, de ajudar os adultos nas tarefas e que demonstram iniciativa para propor trabalhos do seu interesse e outro subgrupo composto por crianças que demonstram ser ainda muito imaturas e que só gostam (quase exclusivamente) de brincar. Salientamos que esta subdivisão não tem uma relação directa com a faixa etária das crianças, mas com o seu nível de desenvolvimento e com o seu grau de maturidade. Em conformidade com esta questão podemos referir que duas crianças ainda não têm o controlo dos esfíncteres realizado.

Após uma avaliação de diagnóstico de situação as educadoras detectaram a existência de alguns problemas neste grupo de crianças. Assim, podem destacar-se em algumas crianças:

- Problemas comportamentais e por vezes “agressivos”;
- Hábitos alimentares incorrectos e pouco saudáveis;
- Desconhecimento das normas de convivência;
- Pouca autonomia.

Para combater/ minimizar estes problemas, as educadoras no Projecto Curricular de Grupo definiram alguns aspectos a serem trabalhados ao longo do ano lectivo:

- Educar para os valores;
- Incutir hábitos de alimentação saudável;
- Participar na organização da sala (áreas), definir as suas regras de utilização dos materiais que nela existem;
- Participar na elaboração das regras da sala;
- Atribuição de tarefas e responsabilização das crianças na sua concretização;
- Promover a autonomia.

Face a esta realidade, constatámos que a existência de comportamentos indisciplinados, bem o desconhecimento das normas de convivência em sociedade, pressupõe como prioridade neste grupo de crianças, a educação para os valores. Através desta observação empírica e porque as crianças adoptam diferentes comportamentos

com cada educadora da sala, decidimos investigar como é que o estilo de liderança de um professor influencia a indisciplina dos alunos.

3.5.5- Modelos curriculares para a Educação de Infância: breve resenha histórica

“A forma como educamos as nossas crianças e as oportunidades que lhes criamos são decisivas para a vida actual da criança e para a vida futura do cidadão que vai emergindo” (Formosinho, 1998, p.8).

No presente capítulo fazemos uma breve resenha histórica sobre os modelos curriculares para a educação de infância, para posteriormente darmos ênfase ao Currículo High Scope, método de ensino adoptado pela educadora que faz parte do nosso estudo. Neste sentido, urge clarificar alguns pressupostos que considerámos relevantes para a contextualização deste método de ensino.

Segundo Spodek e Brown (1998) um modelo curricular é um programa desenvolvido a partir das ideologias políticas da época em que este é implementado e que se baseia em teorias sobre o desenvolvimento e a aprendizagem da criança e em componentes pedagógicas e que tem como objectivo um determinado resultado educativo.

Até 1890, os modelos curriculares para a educação de infância baseavam-se numa visão intuitiva da natureza da infância e das crianças, pois não existiam estudos científicos sobre o desenvolvimento humano. Contudo, destacam-se a Escola do Tricô, o Jardim-de-infância Froebel e o Jardim-de-infância de Margarethe Schurz, como exemplos de modelos históricos de educação de infância.

A partir de 1890 os modelos curriculares preconizados fundamentavam-se em teorias específicas de aprendizagem e/ou desenvolvimento da criança, influenciados pelo campo emergente da psicologia do desenvolvimento e da psicanálise.

A educação progressiva e a teoria psicanalítica influenciaram os currículos do início do século XX.

Por outro lado, a “Casa dei Bambini” de Maria Montessori e as Nursery Schools ou Infantários de McMillan, são exemplos de currículos desenvolvidos que tiveram um grande impacto na educação da primeira infância. Segundo Spodek e Brown (1998)

todos estes programas, com a exceção do jardim-de-infância de Froebel, tinham objectivos em comum: melhorar a qualidade de vida das crianças mais desfavorecidas e valorizar a primeira infância, entendida como o período por excelência para o desenvolvimento moral e intelectual de um indivíduo.

No início do século XX, nos Estados Unidos, muitos educadores foram influenciados pelos estudos realizados sobre a criança, nomeadamente os de John Dewey relativamente à educação. Neste contexto, deu-se início a um movimento reformista que realçou a necessidade de a educação no jardim-de-infância partir das experiências reais das crianças, enfatizando a exploração do meio que as rodeia de modo a promover a compreensão do mundo real.

A concepção do jardim-de-infância, em vez de se centrar em actividades que tinham como finalidade permitir que as crianças entendessem questões abstractas, tinha, ao invés, o intuito de lhes proporcionar experiências concretas e significativas. Os reformadores consideravam que a base da educação da criança, advinha da sua vida social, inserida numa determinada comunidade. Defendiam que as crianças “aprendem com o mundo que as rodeia e [...] que os professores podem contribuir para que as crianças entendam melhor esse mundo” (idem, p.23).

Durante os anos sessenta, nos Estados Unidos, as transformações políticas, económicas, sociais e ideológicas possibilitaram uma mudança profunda na concepção da educação de infância. Foi nesta época que os governos despertaram para a existência de desigualdades sociais e para a importância de educar as crianças oriundas de meios sócio-económicos mais desfavorecidos com o propósito de as compensar esbatendo as desigualdades.

Os currículos adoptados por alguns educadores naquela época foram influenciados por estudos encetados por Gesell (teoria maturacionista) e Torndike, entre outros. Estes defendiam que os programas a desenvolver nos jardins-de-infância deveriam ser coerentes com os níveis de desenvolvimento que as crianças apresentavam.

Spodek e Brown (1998), Hunt (1961) e Bloom (1964) salientaram a importância da experiência no desenvolvimento e destacaram que é na primeira infância que as influências do meio são mais significativas, pois é nos primeiros anos de vida que há uma maior proporção de desenvolvimento. Assim, é neste período que as crianças se encontram mais sensíveis às influências do meio onde estão inseridas.

Na esteira destas ilações, a investigação sugeria que os professores deveriam proporcionar aprendizagens através da experiência das crianças e partindo dos interesses demonstrados por estas.

As aprendizagens centravam-se em quatro aspectos fundamentais: linguagem, curiosidade, auto-imagem e disciplina. Neste âmbito surgiram abordagens diferentes, que segundo estes autores, podem subdividir-se em quatro: os programas Montessori, os programas behavioristas, os programas de educação aberta e as abordagens construtivistas.

Não é nosso intuito nesta investigação explicar detalhadamente cada uma destas abordagens, mas sim destacar o programa de abordagem construtivista, mais precisamente o Currículo High Scope, por ser o método que a educadora em estudo utiliza mais frequentemente, assentando neste, as bases da sua intencionalidade educativa.

3.5.5.1- Currículo High Scope

Para Zabalza (1998) existem dez elementos chave que caracterizam uma Educação de Infância de qualidade:

- a) A organização dos espaços;
- b) O equilíbrio entre a iniciativa das crianças e o trabalho dirigido pelo educador no momento de planear e desenvolver actividades;
- c) A atenção privilegiada aos aspectos emocionais;
- d) A utilização de uma linguagem rica;
- e) A realização de actividades diversificadas com o intuito de abarcar todas as dimensões do desenvolvimento da criança;
- f) O estabelecimento de rotinas estáveis;
- g) A utilização de materiais que permitam múltiplas possibilidades de acção;
- h) A atenção individualizada a cada criança;
- i) A utilização de um sistema de avaliação que permita acompanhar com sucesso, não só o grupo, mas também cada criança;
- j) O envolvimento dos pais e da comunidade na participação activa e efectiva em toda a dinâmica da escola.

Neste sentido, somos da opinião de que tudo o que um educador é, deriva das suas vivências enquanto pessoa, das suas tomadas de decisão enquanto profissional e das suas opções metodológicas.

Partimos do pressuposto de que um educador na sua prática não é sempre consistente com uma só teoria, na medida em que este é fortemente influenciado pelo contexto escolar onde está inserido, pelas suas práticas na sala de aula e pelo grupo de alunos que lidera. Existe contudo, uma teoria de base com a qual este simpatiza mais e se identifica nas suas práticas quotidianas.

Deste modo a educadora em questão possui como filosofia de base, os pressupostos do método de ensino High Scope, e apesar de se identificar mais com este tipo de ensino, por vezes também recorre à metodologia de projecto, à metodologia do currículo emergente e a alguns instrumentos do Movimento da Escola Moderna.

O currículo High Scope de orientação cognitivista situa-se numa perspectiva desenvolvimentista para a educação de infância e foi iniciado por volta de 1960 por Weikart, presidente da Fundação de Investigação Educacional High Scope, visando preparar as crianças com necessidades educativas especiais para a entrada na escola primária. Este currículo baseou-se no estudo de Piaget para o desenvolvimento de programas para crianças.

Tem como fundamento o construtivismo, ou seja, a ideia de que a criança ou o adulto constroem o seu próprio conhecimento através da interacção com os objectos, pessoas e ideias. A criança aprende interagindo, sendo a qualidade das interacções que estabelece determinante da qualidade do seu conhecimento. Assim, quanto mais experiências diversificadas e enriquecedoras esta tiver na infância, mais e melhor conhecimento possuirá. Desta forma, é de extrema importância a construção dos contextos educativos e o estabelecimento de relações interpessoais.

Hohmann, Banet e Weikart (1979) sustentam que a criança deve estar envolvida activamente na aprendizagem pois a interacção com o mundo que a rodeia, permitirá ir construindo o seu conhecimento. Segundo Formosinho (1998, p.56) este currículo representa uma construção progressiva do conhecimento sobre a educação pré-escolar visto que ocorre “através da acção e da reflexão sobre a acção, a vários níveis: o da criança, o do educador, o do investigador e o de todos estes na construção da acção educativa”. Acrescenta que esta filosofia dá primazia à aprendizagem activa da criança, a qual assenta em quatro pilares essenciais: a acção directa sobre os objectos; a reflexão sobre as acções; a motivação intrínseca e o espírito de experimentação.

Neste currículo, o papel do professor é proporcionar às crianças experiências diversificadas e enriquecedoras e ajudá-las a construir o seu conhecimento através dessas mesmas experiências, reflectindo com elas e lançando-lhes novos desafios. Por conseguinte, é de vital importância a organização do ambiente físico, da rotina diária, a qualidade da interacção entre adulto-criança e adulto-adulto.

O currículo High Scope não propõe actividades pré-estruturadas como processo de aprendizagem das crianças, nem tampouco defende o contrário, ou seja, a espontaneidade da actividade educacional. No nosso entender, este currículo acredita numa liderança democrática dentro da sala de aula, na qual a aprendizagem se constrói através da intervenção simultânea da criança e do adulto. Numa liderança autocrática o contributo decisivo seria o do adulto, não havendo espaço para a criança se exprimir e interagir livremente. Numa liderança *laissez-faire*, o contributo seria só o das crianças, o que levaria o professor a “demitir-se” do seu papel social na sala de aula. Num contexto de aprendizagem educacional regida pelo currículo High Scope a estruturação nasce do contributo recíproco das crianças e dos adultos.

A planificação do contexto das aprendizagens pelo educador High Scope não é feita ao acaso, mas com o objectivo de proporcionar aprendizagens significativas e diversificadas, através de uma aprendizagem activa.

No que concerne ao espaço físico Hohmann, Banet e Weikart (1979, p.51) afirmam que “o arranjo da sala reflecte os princípios educativos dos adultos responsáveis por essa sala de actividades” e defendem que as crianças aprendem melhor num ambiente organizado e estimulante, com áreas de trabalho bem definidas, porquanto permitem ver todas as opções que estão à sua disposição, seleccionar a que mais lhes agrada, sabendo de antemão que materiais podem utilizar e o que fazer com eles.

Relativamente a esta questão, também Formosinho (1998) defende uma boa delimitação do espaço com o intuito da criança não se perder nele e desta feita permitir-lhe uma progressiva autonomia em relação ao adulto. Os materiais devem ainda estar devidamente identificados e agrupados de forma perceptível e acessível, como meio facilitador das aprendizagens das crianças, de forma independente.

Normalmente numa orientação construtivista das salas de aula, estas encontram-se organizadas com áreas diferenciadas de actividade para permitir diferentes aprendizagens curriculares. Esta divisão além de ser indispensável para uma boa

organização do grupo, contém mensagens quotidianas que permitem à criança uma vivência plural da realidade e a construção da experiência dessa pluralidade.

Assim, diversos “papéis sociais, relações interpessoais, estilos de interacção - que constituem a textura social básica - são vividos, experienciados, perspectivados nas experiências que cada área específica permite” (Formosinho, 1998, p.68).

Sempre que possível, as áreas de trabalho devem encontrar-se em volta do perímetro da sala, deixando um espaço no centro para reuniões de grupo, jogos de acção e movimentação de uma área para outra. No entanto, há que salientar que esta organização da sala pode e deve ser alterada ao longo do ano lectivo, consoante as necessidades do grupo e o desenrolar do jogo educativo. Segundo Spodek e Brown (1998) a organização do espaço em áreas e a colocação de materiais adequados nas diferentes áreas, são a primeira intervenção dos educadores ao nível do currículo High Scope.

A rotina diária é outro aspecto fundamental deste currículo pois permite à criança uma orientação a nível temporal. Visa a segurança e independência das crianças em relação ao adulto, pois com o passar do tempo, aquelas vão-se referenciando pelas rotinas estabelecidas. Ao interiorizarem a sequência da rotina as crianças conseguem organizar o seu tempo e as suas actividades de forma mais independente.

A criação de uma rotina diária permite que o tempo passado no jardim-de-infância seja rico em experiências educacionais e repleto de interacções positivas, distribuído de forma a permitir que a criança experimente vários objectos, vivencie várias situações e acontecimentos (Formosinho, 1998).

É pois importante criar espaço para actividades individuais, entre pares, entre os pares e os adultos, de grande grupo e de pequeno grupo, em ambientes diferenciados, ricos em potencialidades educativas, como exemplo: a sala de aula, o recreio e as saídas pelo meio envolvente. Esta gestão do tempo embora pensada pelo adulto, tem de ser construída pelas crianças. Embora a rotina seja estável, é simultaneamente flexível e vai permitir às crianças, de uma forma progressiva, gerir o tempo de que dispõem para desenvolverem variadas experiências.

Para Hohmann, Banet e Weikart (1979, p.81), a rotina diária tem como objectivos que se destacam dos demais: “proporcionar uma sequência planeamento-trabalho-síntese de memória [...] dar azo a muitos tipos de interacção [e] proporcionar tempo para trabalhar numa grande variedade de ambientes.” Acrescentam que esta rotina deve contemplar “tempo de planeamento, tempo do trabalho, tempo de arrumar,

tempo de síntese de memória, de refeição ligeira e de pequenos grupos, tempo de recreio ao ar livre, tempo de trabalho em círculo, almoço, sesta, tempo de pequenos grupos e refeição ligeira e saída” (idem, p.86, 87).

Para Formosinho (1998, p.73) incumbe ao educador “criar situações que desafiem o pensamento actual da criança e, assim, provoquem o conflito cognitivo.” Ou seja, através da organização do ambiente educacional, o educador possibilita que a criança com a exploração do meio e com a colaboração deste, através da acção, renove e transforme o seu conhecimento.

Sublinha ainda que com a adopção deste tipo de currículo, o educador tem de manter uma atitude pró-activa porque propicia condições estruturais para que a criança se torne mais autónoma, independente e activa, o que facilita uma utilização cooperativa do poder.

No entender de Hohmann, Banet e Weikart (1979, p.19) o adulto actua como “incentivador de actividades para resolução de problemas”, sendo por isso extremamente importante existir um equilíbrio entre a sua iniciativa e a da criança.

A questão da partilha de poder na sala de aula enquanto contributo para o desenvolvimento sócio-moral da criança desdobra-se em inúmeras partilhas: “dos espaços e dos objectos; de situações e decisões; de ideias e de afectos; de problemas e de soluções; de conflitos e de resoluções; de bens e de restrições” (Formosinho, 1996, p.62). Todas estas experiências de partilha de poder envolvem acção, pensamento e sentimento.

De salientar que o adulto ao organizar o espaço, os materiais e o tempo na sala de aula e ao basear as relações interpessoais no respeito, partilha, cooperação e diálogo está a promover um clima propício a aprendizagens significativas, indispensável à progressiva autonomia da criança e à aquisição de competências sociais.

3.5.5.2- Desenvolvimento sócio-emocional da criança no currículo High Scope

O facto do currículo High Scope ser de orientação cognitivista poderá à partida dar a sensação de que o desenvolvimento sócio-emocional das crianças é descurado. Todavia esta concepção não corresponde à realidade, pois apesar de não tratar

directamente deste aspecto, o programa é “profundamente sensível a estas questões” (Hohmann, Banet e Weikart, 1979, p.11).

Neste contexto, o educador ao partilhar o poder dentro da sala de aula, ao levar as crianças a agir e pensar sobre as suas acções e a proporcionar uma diversidade de actividades onde estas têm de interagir com os seus pares e com os adultos da sala, está a desenvolver de forma progressiva competências sociais que as vão preparar para uma vida em sociedade.

Para Lino (1996) os adultos têm um papel muito importante na aquisição de competências sociais nas crianças, pois a sua conduta serve de modelo para estas.

O educador como modelo pode assumir duas facetas; por um lado, pode oferecer um modelo de comportamento social adequado às normas e às regras da sociedade onde está inserido, influenciando (consciente ou inconscientemente) as crianças a irem de encontro às expectativas da sociedade e a perpetuarem valores e crenças dessa mesma sociedade. Por outro lado, pode oferecer um modelo de comportamento desajustado que compromete essa perpetuação dos modelos sociais.

Neste enquadramento o desenvolvimento da acção educativa do educador pressupõe que incorpore não só a sua perspectiva, enquanto profissional, mas também a perspectiva das crianças, dos pais e da comunidade.

Segundo Katz (citado em Formosinho, 1998) é necessário respeitar os interesses da criança, bem como os seus valores e as suas competências. Assim, deve-se organizar a sala de aula e planificar as actividades de acordo com as suas necessidades e interesses.

A estimulação, a experimentação, a cooperação e a partilha de poder, permitem também encontrar progressivamente formas mais adequadas de resolução de conflitos interpessoais.

Neste sentido o currículo High Scope destaca algumas experiências-chave de primordial importância para a criança, aos níveis sócio-emocional, cognitivo (representação, linguagem, classificação, seriação, número, espaço, tempo) e físico-motor. No nosso estudo interessa apenas salientar o desenvolvimento sócio-emocional.

Deste modo, as experiências-chave fundamentais para o desenvolvimento social da criança no currículo High Scope são:

- “ Fazer e expressar escolhas, planos e decisões;
- Reconhecer e resolver problemas;
- Expressar e compreender sentimentos;

- Cuidar das necessidades próprias;
- Compreender rotinas e expectativas;
- Ser sensível aos sentimentos, interesses, necessidades e à proveniência sociocultural das outras pessoas;
- Construir relações com crianças e adultos;
- Criar e experimentar o jogo colaborativo;
- Desenvolver estratégias para lidar com conflitos sociais” (Formosinho 1996, p.72).

Para avaliar o desenvolvimento das competências das crianças neste tipo de currículo, nomeadamente as competências sociais, a Fundação de Investigação Educacional do High Scope elaborou um instrumento de observação e de avaliação, denominado de COR. O COR está dividido em seis categorias de desenvolvimento: iniciativa, relações sociais, representação criativa, linguagem e competências de leitura e escrita, música e movimento, lógica e matemática. Comporta um total de trinta itens para cada categoria, classificados por alíneas.

No que concerne às relações sociais são observadas e avaliadas as relações que as crianças estabelecem com os adultos e com as outras crianças, a criação de amizades com outras crianças, o envolvimento na resolução de problemas sociais, bem como a compreensão e expressão de sentimentos (Zabalza, 1998).

3.6- Método de Análise do estudo

No presente ponto começaremos por definir, segundo alguns autores, o conceito de análise de conteúdo, para de seguida operacionalizarmos de que forma procederemos a essa análise, no nosso estudo.

Para Bardin (citado em Carmo & Ferreira, 2008, pp. 269-270), a análise de conteúdo não deve ser utilizada exclusivamente para a descrição do conteúdo dos dados recolhidos, visto esta ter como principal finalidade “a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção [...] com a ajuda de indicadores.” Bardin distingue três procedimentos numa análise de conteúdo: como primeira etapa propõe a descrição, como fase intermédia a inferência e como última etapa a interpretação. Segundo o mesmo autor a especificidade da análise de conteúdo reside na articulação entre o texto descrito e analisado e os factores que determinam essas características.

No entender de Sousa (2005, p. 265) “analisar o conteúdo é procurar ultrapassar a superfície penetrando no interior para descobrir o conteúdo profundo”.

Para a operacionalização da análise de conteúdo pretendemos durante e após a recolha de toda a informação necessária para a presente investigação, proceder à categorização dos dados recolhidos no campo, para desta forma organizarmos, segundo os objectivos a que nos propusemos, toda a informação obtida.

É nossa pretensão que as primeiras interpretações dos dados sejam analisadas e interpretadas no momento da sua recolha, para posteriormente quando esta fase estiver concluída, darmos início a uma nova análise e interpretação da informação, com o intuito de explanar ao máximo as potencialidades contidas nos dados recolhidos durante a investigação.

Comungando das sugestões apresentadas por Bogdan e Biklen (1994), para a análise dos dados recolhidos, procederemos à identificação de tópicos e padrões presentes nestes e classificá-los-emos segundo algumas categorias que considerámos pertinentes:

Δ Código de contexto - onde consta toda a informação que nos permite contextualizar mais amplamente a escola em estudo. Caracterização da escola: contexto socioeconómico; historial; espaços físicos; recursos disponíveis e caracterização do meio envolvente: freguesia de São Roque.

Δ Código de definição da situação – onde consta as diferentes percepções que os vários participantes no estudo têm da situação em causa: percepções do mundo; perspectiva dos alunos; perspectiva da educadora; as regras da sala; as formas de estar na sala de aula; os comportamentos; pensamentos sobre as pessoas e os objectos.

Δ Código de processo – codificação de palavras que nos permitam categorizar os acontecimentos de forma sequencializada e algumas mudanças ocorridas no decorrer da investigação.

Δ Código de acontecimento - está relacionado com actividades específicas que ocorrem na vida dos participantes da investigação: épocas festivas; participação em actividades do Plano Regional de Leitura e do Plano Regional de Saúde Oral e eventuais visitas ao exterior.

Δ Código de estratégia – refere-se à especificação dos métodos; técnicas e manobras adoptados pela educadora e pelos alunos, na sala de aula. Em relação à educadora: método de ensino/aprendizagem; planificações; elaboração de regras; trabalho cooperativo com todos os intervenientes na acção educativa; estratégias

adoptadas para a prevenção de situações de indisciplina; atitudes relacionadas com a mediação de conflitos. Em relação aos alunos: socialização; relacionamento com os seus pares; relacionamento com a educadora; atitudes e comportamentos.

Pretendemos com esta categorização esgotar todas as possibilidades da investigação, tentando extrair a riqueza de perspectivas, sugestões, descrições e interpretações, contida nos dados recolhidos no campo. Apesar de estabelecermos previamente alguns códigos de categorização dos dados, deixámos em aberto a possibilidade da introdução de novos códigos que possam emergir do campo de investigação. Todavia, e a despeito desta categorização, alvo de algumas críticas por parte de alguns autores, nomeadamente de Reissman e Mischler (citados em Esteves, 2008), que falam de “cultura de fragmentação”, é nossa pretensão complementá-la com uma narrativa sequencial e coerente, de modo a abarcar o máximo de conhecimentos possíveis. Pois como já referimos anteriormente, num estudo de caso pretende-se estudar o seu objecto num determinado contexto.

Neste sentido, também Lüdke e André (1986), salientam que apesar de o investigador optar pela construção de categorias descritivas, dividindo o material em elementos mais específicos, não deve, contudo, perder a relação desses elementos com os restantes. Deve manter uma visão holística da investigação, não restringindo a análise ao que está explícito no material, mas também ao seu conteúdo latente, ultrapassando a mera descrição dos factos para acrescentar algo de novo, que possibilite novas investigações e interpretações.

Convém salientar que este tipo de investigação, não permite chegar a leis absolutas nem a generalizações, mas sim descrever e estudar os factos ocorridos com os participantes da investigação, num momento específico, numa dada situação, num determinado contexto, com determinadas características, para procedermos à reflexão de alguns aspectos considerados por nós, pertinentes. Este procedimento permitirá uma reflexão profunda e crítica, com o intuito de procedermos a eventuais mudanças na nossa forma de interagir com os alunos e na nossa prática pedagógica enquanto líderes do nosso grupo de crianças.

3.7 – Limitações do estudo

Um estudo realizado no âmbito de um curso de mestrado tem algumas limitações que o condicionam, nomeadamente ao nível temporal, estrutural e logístico.

Inicialmente quando projectamos o plano de estudos para a presente dissertação fomos muito ambiciosos e pretendíamos realizá-la num prazo de um ano, prazo este que por diversas razões de ordem pessoal excedeu as nossas previsões.

Pretendíamos também realizar uma observação participante, com recurso ao diário e às notas de campo, facto que não foi possível, pois a dada altura da investigação consciencializámo-nos de que devido a limitações temporais e estruturais era impossível explorar todos os instrumentos de recolha de dados que inicialmente tínhamos preconizado. Deste modo, destacámos então os elementos que considerámos mais relevantes.

Com esta investigação partimos também do pressuposto que não é possível mudar o mundo sem antes nos mudarmos a nós próprios. Desta feita e visto que uma das razões que nos move a fazer esta investigação é produzir uma melhoria enquanto profissionais, pessoas e cidadãos activos, optámos por estudar o microcosmo (a nossa sala de aula), descrevendo-a em vários aspectos (gestão da sala de aula, caracterização do grupo de crianças, entre outros) e auscultar as opiniões dos diversos intervenientes na acção educativa (desde crianças, pais/EE, pessoal docente e não docente) para tentarmos compreender como o nosso estilo de liderança docente influencia ou não os casos de (in) disciplina da turma. Assim, demos maior relevância à análise documental, à realização de inquéritos por questionário e às entrevistas.

Um aspecto que poderá ferir algumas susceptibilidades na validade da presente investigação é o facto de a investigadora ser simultaneamente a educadora em estudo. O leitor poderá questionar a viabilidade da perfeita assunção destes dois papéis, desempenhados por uma única pessoa. O que abonamos a nosso favor é que tentámos ser o mais imparciais possível e distanciarmo-nos sempre que a situação o exigia, auscultando diversas opiniões de forma a obtermos várias perspectivas.

Sentimos também alguma dificuldade na revisão da literatura. Por um lado devido ao facto de os estudos que relacionam liderança docente e indisciplina serem escassos, por outro porque os estudos sobre a indisciplina centram-se mais em crianças que frequentam os ensinos básicos, não havendo estudos sobre esta temática no ensino

Pré-escolar. Neste nível de ensino a legislação é omissa e não existem casos de processos disciplinares. As repreensões passam pelo bom senso dos profissionais, pelo diálogo com os pais/EE e por uma reestruturação do pessoal e/ou gestão da sala de aula, em função do grupo de crianças. Por esta razão defendemos que deveriam ser encetados mais estudos sobre a indisciplina na sala de aula ao nível do Pré-escolar, pois devemos colocar a tónica da nossa acção educativa na prevenção destes casos, já neste nível de ensino.

Capítulo IV - Os resultados do Estudo

4- Os resultados do Estudo

4.1- Apresentação e análise de dados

O objectivo geral deste trabalho é avaliar se o estilo de liderança docente influencia ou não, as situações de indisciplina dentro da sala de aula, neste caso concreto de uma sala de Pré-Escolar, composta por vinte e quatro crianças, com idades compreendidas entre os três e os cinco anos de idade.

Trata-se de um estudo de caso, onde procedemos à realização de dois inquéritos por questionário, um ao pessoal docente e não docente que trabalha directamente com as crianças da sala em estudo, outro aos pais e/ou Encarregados de Educação das crianças que frequentam essa mesma sala.

Estes dois questionários foram elaborados por nós, tendo como base teórica toda a revisão da literatura elaborada nos capítulos anteriores e a nossa experiência pedagógica, enquanto docentes. Considerando a opinião de Hill & Hill (2005) aquando da elaboração de um questionário é muito útil pedirmos a opinião a terceiros sobre a clareza e compreensão do mesmo. Deste modo foi pedida a opinião da orientadora deste estudo e ainda de educadoras e pais de outras salas de ensino Pré-escolar. Os questionários foram distribuídos pessoalmente e os objectivos do estudo foram explicados numa reunião de pais/EE. Os inquiridos fizeram a devolução do questionário através da sua colocação numa caixa fechada, de modo a garantir a confidencialidade.

Nos dois questionários aplicados existem questões em comum que serão apresentadas numa única tabela. Esta opção tem como objectivo confrontar as opiniões de pessoal docente/não docente e dos pais/EE. De salientar que dois pais/EE não entregaram os inquéritos preenchidos. No total foram recolhidos trinta e cinco inquéritos: vinte e dois de pais/EE, nove de pessoal docente e quatro de pessoal não docente.

Em termos de procedimento e de acordo com Sousa (2005, p.204) o questionário é uma técnica de investigação onde “se interroga por escrito uma série de sujeitos, tendo como objectivo conhecer as suas opiniões, atitudes, predisposições, sentimentos, interesses, expectativas, experiências pessoais”.

Assim, o objectivo principal da realização dos inquéritos foi conhecer as opiniões, sentimentos e expectativas dos inquiridos face ao estilo de liderança docente

adoptado pela docente em estudo e a sua eventual influência em casos de indisciplina na sala de aula.

Também procedemos à realização de entrevistas às vinte e quatro crianças da sala de Pré Um, existindo algumas questões em comum com os dois inquéritos aplicados. É de salientar que as entrevistas às crianças foram efectuadas na própria sala de aula e conduzidas pela educadora em estudo.

Estas entrevistas foram propostas às crianças em conformidade com as muitas actividades quotidianas que estas estão habituadas a realizar. A educadora começou por perguntar quem queria fazer um trabalho com ela, e a partir daí as próprias crianças foram-se agrupando, por afinidade. A escolha dos pares e posteriormente das tríades foi deixada ao critério das crianças porque o que se pretendia era que se sentissem à vontade para opinarem livremente. Por conseguinte verificou-se que as crianças escolhiam os amigos preferidos para fazer este “trabalho”.

Inicialmente as entrevistas foram realizadas a pares. No entanto, após a constatação de que algumas crianças ficavam um pouco retraídas, decidimos realizá-las em tríades. Estes grupos mais alargados permitiram uma maior desinibição e as entrevistas fluíram naturalmente.

Tivemos o cuidado de fazer a entrevista num curto espaço de tempo, pois o seu período de concentração é inferior ao de um adulto. O diálogo decorreu de uma forma muito informal e lúdica (Esteves, 2008).

As entrevistas foram de natureza semi-estruturada, tendo como fio condutor um pequeno guião, de modo a facilitar o enquadramento das questões. O objectivo foi dar-lhes “voz”, atribuindo-lhes um papel activo e dinâmico; conferindo-lhes oportunidade de expressar livremente a sua opinião sobre variados temas colocados em debate pelo investigador; possibilitando-as de apresentarem sugestões/soluções para a resolução de eventuais conflitos ou formas de lidar com diversas situações quotidianas (idem).

Para Sousa, neste tipo de entrevista “é permitida ao entrevistado uma certa liberdade nas respostas mas não para sair do tema proposto” (2009, p.248).

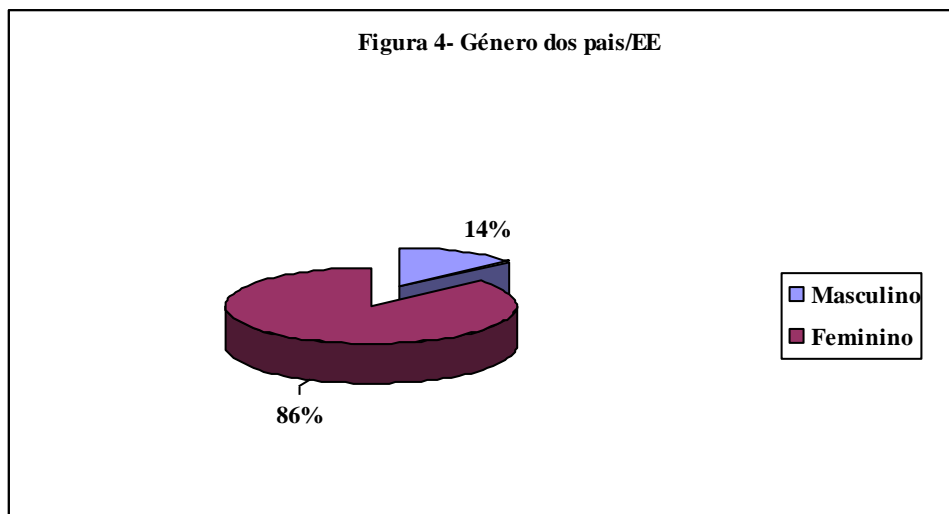
Por questões éticas, optámos pela adopção de nomes fictícios para as crianças, uma vez que quer a escola quer a turma se encontram devidamente identificadas.

Na transcrição das entrevistas seleccionámos as respostas que considerámos mais significativas. No entanto tivemos a preocupação de contabilizar todas as respostas, de forma a abranger não só algumas especificidades, mas também a totalidade.

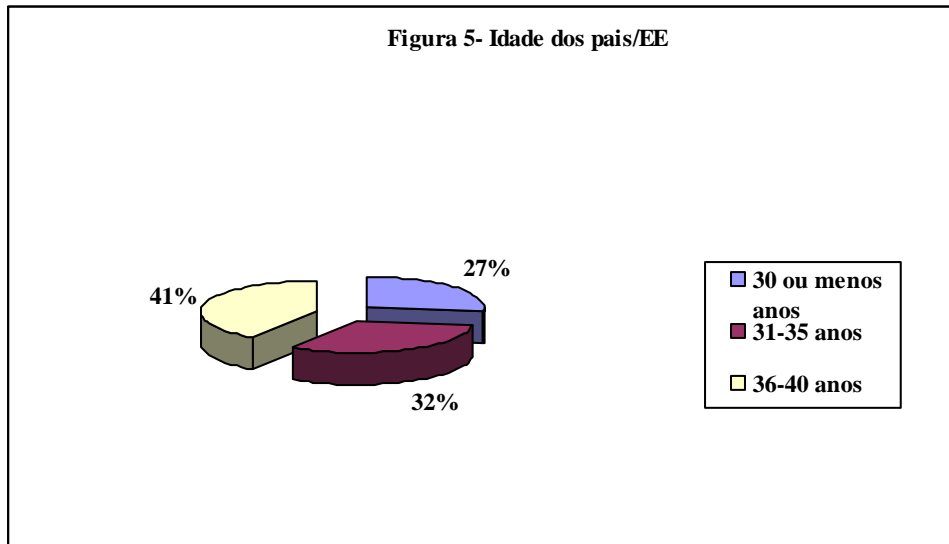
Começámos pela caracterização de alguns intervenientes neste estudo: pais/EE, pessoal docente, pessoal não docente e crianças. Posteriormente passámos à análise dos casos de indisciplina na sala de aula, tentando descortinar as causas e os factores que poderão estar na sua origem, tendo como pressupostos o tipo de liderança exercido pelo professor da turma; a identificação de como o estilo de liderança influencia ou não a indisciplina; bem como as soluções e as sugestões apresentadas para prevenção e/ou combate à indisciplina.

4.1.1. Caracterização dos pais/EE inquiridos

Da recolha e análise dos dados supra-referidos obtivemos vinte e dois inquéritos preenchidos pelos pais/EE da sala de Pré Um. Destes, 86% reportam-se ao género feminino enquanto que apenas 14% eram do género masculino. Esta apreciação permite constatar que a maioria dos encarregados de educação das crianças, são as mães, surgindo os pais quase totalmente demitidos desta função.



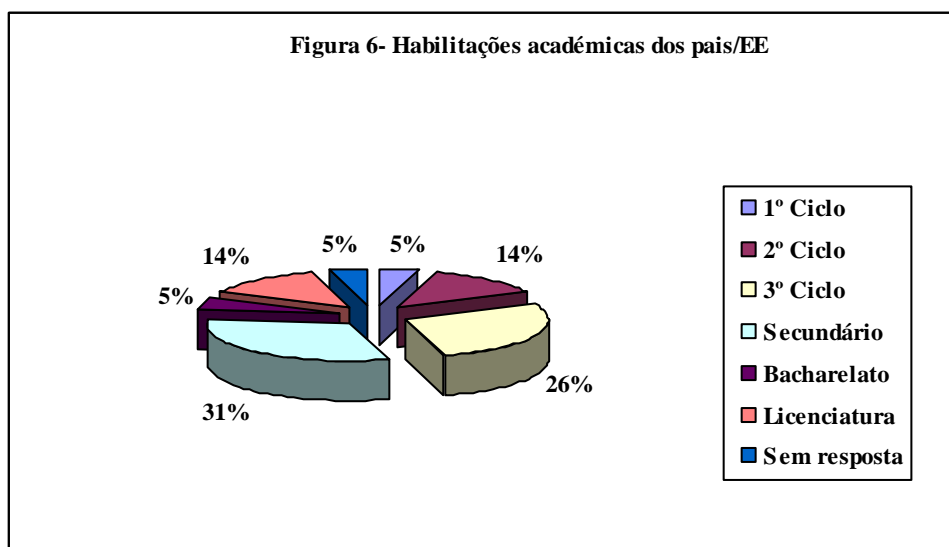
A figura 5 apresenta-nos a idade dos pais/EE agrupada em intervalos etários. Destaca-se que a maioria dos pais/EE (41%) têm entre trinta e seis a quarenta anos, seguindo-se os que têm entre trinta e um a trinta e cinco anos com 32%. Os pais/EE mais novos, com trinta anos de idade ou menos, têm o valor mais reduzido, constituindo apenas 27% do total dos pais/EE.



Relativamente à formação académica dos pais/EE da sala em estudo, observa-se que 31% frequentou o Ensino Secundário, surgindo com um valor próximo a este (26%) os que possuem o 3º Ciclo.

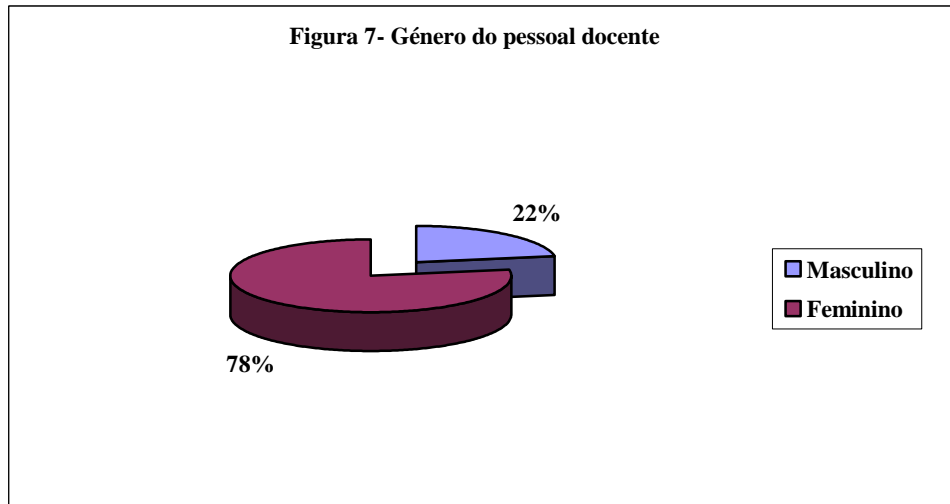
Seguem-se os pais/EE com o 2º Ciclo e os que são portadores do grau de Licenciatura, com idêntico valor (14%).

Destaca-se ainda o facto de um dos pais/EE não ter respondido a esta questão, assim como o facto de um pai/EE possuir apenas o 1º ciclo e outro possuir o grau de Bacharel. Pela análise da tabela podemos concluir que a maioria dos pais/EE possuem o Ensino Secundário, seguido dos que possuem o 3º ciclo.

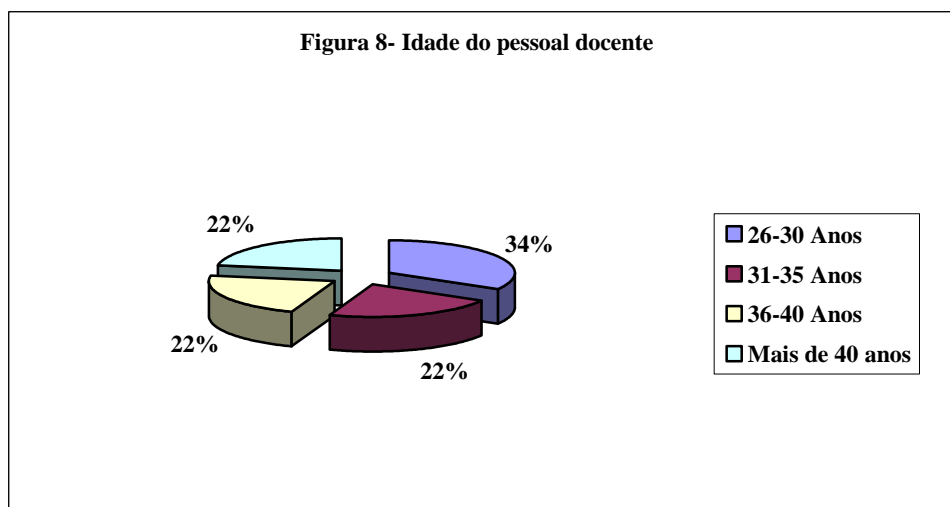


4.1.2. Caracterização do pessoal docente

Em termos de género, o pessoal docente que trabalha directamente com as crianças da sala de Pré Um é constituído maioritariamente por elementos do sexo feminino (78%) e por apenas 22% do sexo masculino. Esta discrepância é semelhante à que se verifica nas restantes escolas da RAM, pois tradicionalmente a docência neste nível de ensino é encarada como uma actividade predominantemente feminina.



Quanto à distribuição etária do pessoal docente inquirido, observamos que existe uma maior concentração de docentes entre os vinte e seis e os trinta anos de idade (34%). Os restantes grupos etários, entre trinta e um e trinta e cinco anos, entre trinta e seis e quarenta anos e os que possuem mais de quarenta anos, apresentam valores idênticos (22%). Podemos então concluir que a maioria dos docentes (66%) possui mais de trinta anos de idade, o que pressupõe alguma experiência na docência.



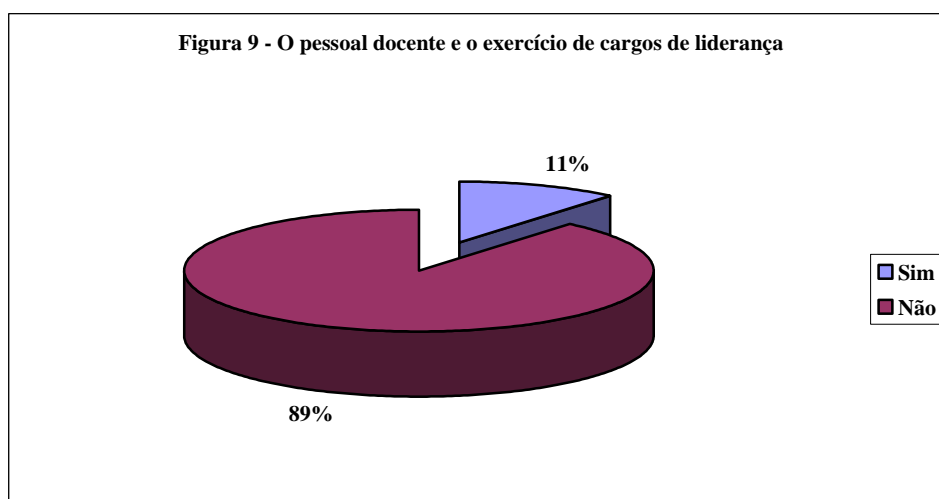
Constata-se ainda que o tempo de serviço de todos os docentes inquiridos neste estabelecimento de ensino se concentra no intervalo compreendido entre os dois e os dez anos.

Quanto ao tempo de serviço total é também na faixa dos dois aos dez anos que se concentra a maioria do pessoal docente, com 66,7% de percentagem. Os docentes que leccionam entre onze a vinte anos representam 22,2% e apenas um docente (11,1%) exerce a profissão há mais de vinte anos.

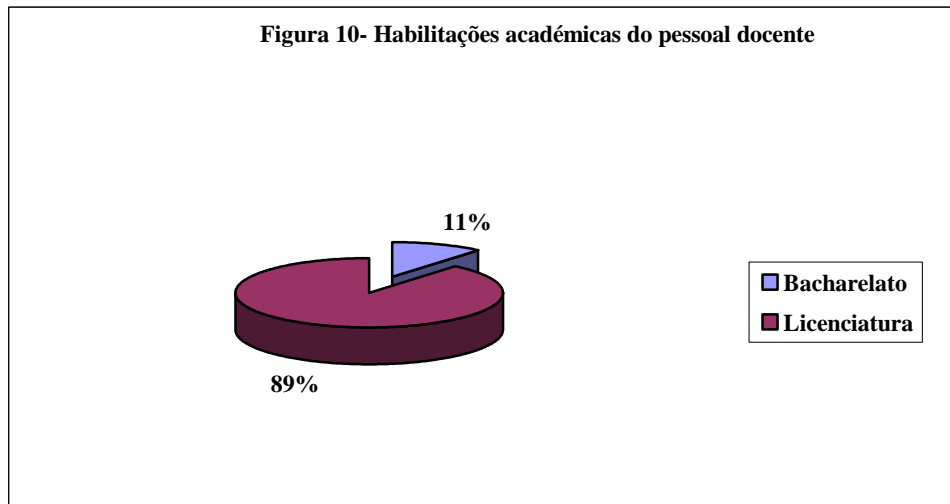
Tabela 8 – Tempo de serviço do pessoal docente

	Tempo de serviço			
	Na escola		Total	
	N	%	N	%
De 2 a 10 anos	9	100	6	66,7
De 11 a 20 anos	0	0	2	22,2
Mais de 20 anos	0	0	1	11,1
Total	9	100,0	9	100,0

Entre o pessoal docente, apenas um ocupa um cargo de liderança que se reporta coordenação de TIC. Desta forma 89% dos entrevistados não têm cargos de liderança.

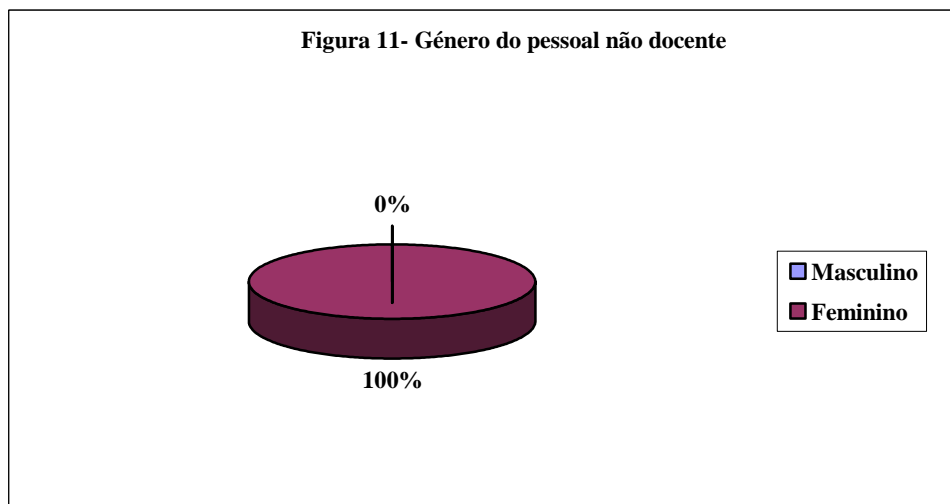


Quanto às habilitações académicas, a maioria do pessoal docente entrevistado possui a Licenciatura como grau académico (89%) e apenas um docente (11%) possui o grau de Bacharel.

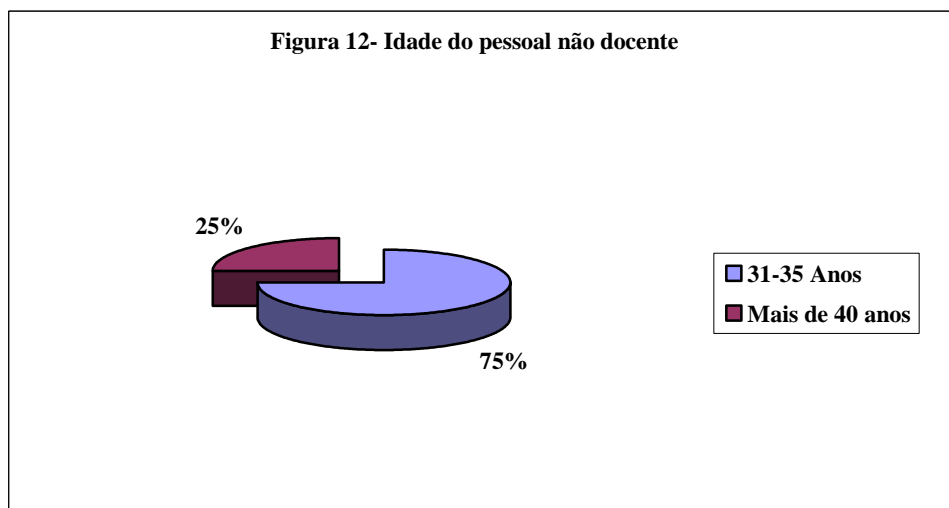


4.1.3. Caracterização do pessoal não docente

Em termos de género, o pessoal não docente que trabalha directamente com as crianças da sala de Pré Um é predominantemente Feminino (100%). Não havendo nenhum elemento do sexo masculino.



No que concerne à idade, o pessoal não docente inquirido apresenta uma maior concentração (75%) na faixa etária dos trinta e um aos trinta e cinco anos de idade. Os funcionários com mais de quarenta anos constituem 25%.

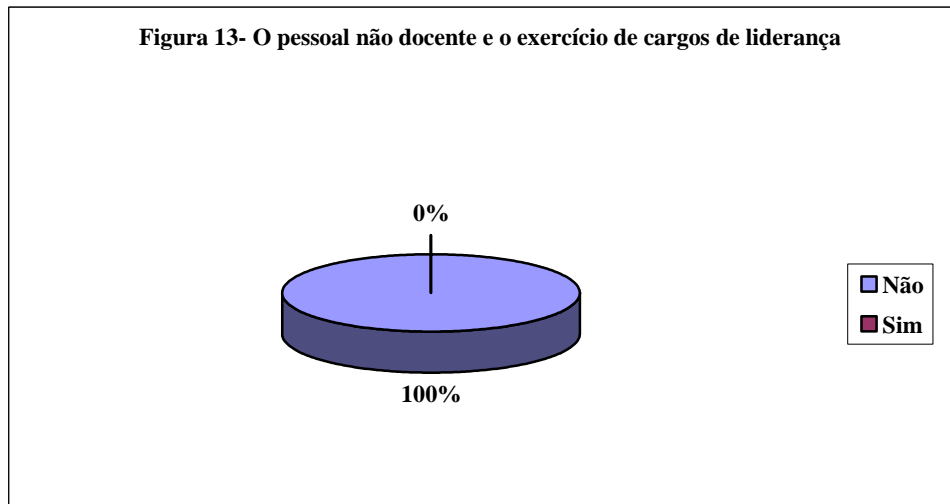


No que concerne ao tempo de serviço na escola e ao tempo de serviço total, as percentagens obtidas foram idênticas em ambos os casos, pois 50% possui entre dois a dez anos de serviço, quer na escola quer no total, assim como os restantes 50% possuem entre onze a vinte anos de serviço em ambas as situações.

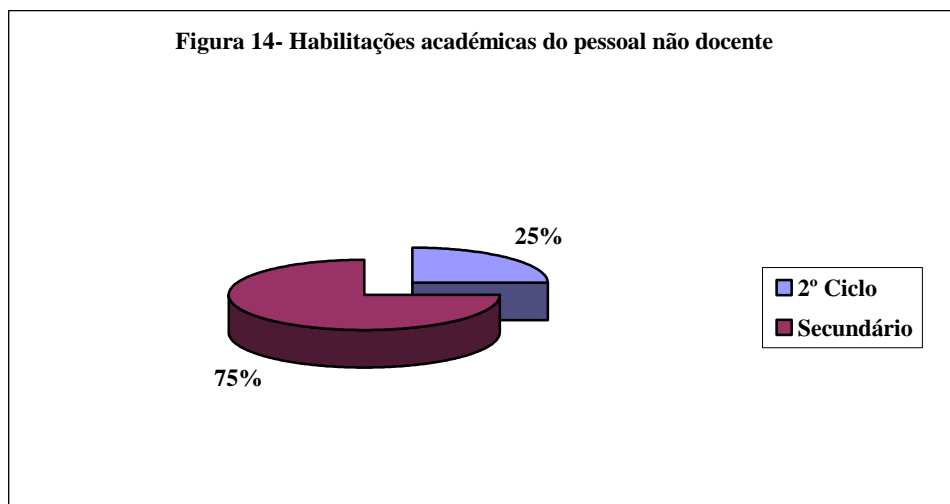
Tabela 9 – Tempo de serviço do pessoal não docente

	Tempo de serviço			
	Na escola		Total	
	N	%	N	%
De 2 a 10 anos	2	50	2	50
De 11 a 20 anos	2	50	2	50
Mais de 20 anos	0	0	0	0
Total	4	100,0	4	100,0

Quanto à questão relativa ao exercício de cargos de liderança, (nomeadamente se representam o pessoal não docente nas reuniões de conselho pedagógico, entre outros) as respostas obtidas foram todas negativas. Ou seja, nenhum dos funcionários que trabalha directamente com as crianças da sala de Pré Um exerce cargos de liderança.



Relativamente às habilitações académicas verifica-se pela Figura 14 que a esmagadora maioria, cerca de 75% do pessoal não docente, possui como habilitações académicas o Ensino Secundário. Apenas um dos funcionários possui o 2º ciclo.



4.1.4- Caracterização das crianças

O grupo de crianças que frequenta a sala de pré Um é bastante heterogéneo em relação à sua faixa etária. Metade das crianças (50,1%) completa cinco anos de idade até 31 de Dezembro de 2008, sendo 33,4% do género masculino e 16,7% do género feminino.

As crianças que completam quatro anos de idade até 31 de Dezembro de 2008 representam 33,3%, sendo 8,3% do género masculino e 25% do género feminino. Em minoria encontram-se as crianças mais novas que completam três anos de idade até 31

de Dezembro de 2008. São apenas 16,6%, sendo 8,3% do género masculino e 8,3% do género feminino.

Esta discrepância entre o número de crianças que têm cinco anos e que têm três anos de idade deve-se ao facto de no momento do preenchimento de vagas ser dada prioridade às crianças mais velhas. Por conseguinte, as crianças com cinco anos são as primeiras a serem colocadas na Pré, seguidas das que possuem quatro anos e se ainda restarem vagas são colocadas as crianças que têm três anos de idade.

Este grupo perfaz um total de vinte e quatro crianças, sendo doze do género masculino e doze do género feminino.

Tabela 10 – Idade e género das crianças

Idade	3 Anos				4 Anos				5 Anos				Total de crianças			
	Masculino		Feminino		Masculino		Feminino		Masculino		Feminino		Masc.		Fem.	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Efectivos	2	8,3	2	8,3	2	8,3	6	25,0	8	33,4	4	16,7	12	50	12	50

4.1.4.1. Percepção que as crianças têm da escola

Foram elaboradas entrevistas às crianças para conhecermos quais as expectativas que estas possuem da escola.

Deste modo, fazendo uma análise de conteúdo das respostas obtidas à primeira questão da entrevista (O que costumam fazer no teu dia-a-dia, na escola?) destacamos cinco categorias de respostas obtidas em conformidade com a faixa etária das crianças.

Numa primeira categoria agrupamos as respostas das crianças que encaram a escola somente como um espaço lúdico propício a brincadeiras diversificadas, onde se destacam as seguintes respostas:

- *“Fazemos o jogo da pedra/papel/tesoura” (A16).*
- *“Brinca-se nas áreas” (A10).*

Numa segunda categoria, encontram-se as respostas das crianças que encaram a escola como um espaço somente de trabalho:

- *“Copiar o que a professora escreve, pintar os planetas” (A12).*

- *“Fazemos o coelhinho na pintura, inventamos uma história, fazemos a presença. A professora Paula conta fábulas da lebre e da tartaruga. Fazemos a tartaruga e depois a professora inventou uma história com os meninos que tá acolá na parede e também tá lá desenhos do coelhinho. Fazemos o teatro da lua e o teatro dos planetas” (A19).*

Numa terceira categoria, estão as respostas das crianças que encaram a escola como um espaço lúdico que está associado ao trabalho. Salientámos as respostas mais significativas:

- *“Eu jogo, brinca-se, estuda-se e mais nada...e faz-se trabalhos no caderno, números e letras.” (A1).*

- *“Eu chego à escola, depois vou para a sala, me sento, se a professora diz para eu fazer trabalhos, eu vou, os números e cores e depois nós vamos brincar, depois paramos de brincar, vamos para o lanche, depois vamos para o almoço, vamos para o recreio, depois vamos fazer a avaliação. À tarde eu brinco na rua, corro” (A7).*

Numa quarta categoria, as crianças que além destes dois itens (lúdico e trabalho), valorizam o aspecto da socialização/amizade, de entre as quais obtivemos as seguintes respostas:

- *“O meu dia é brincar sempre com os amigos e aprender coisas com tinta e também com cores e [...] também fazemos com plasticina e cantamos” (A4).*

- *“Eu gosto da escola. Gosto de brincar nas áreas, fazer desenhos, fazer pintura livre. Gosto dos amigos” (A8).*

- *“Vamos ao parque de baixo, ao parque de cima, fazemos placares na parede, brincamos à bola, damos abraços à professora” (A9).*

E numa quinta categoria as crianças que encaram a escola como um espaço lúdico e de socialização:

- *“Brinco com os meus amigos e no recreio fingimos que temos espadas e atacamos as pessoas e às vezes jogamos ao jogo do telefone, depois nós vamos para o lanche e depois nós vamos para casa e brincamos” (A6).*

Tabela 11 – Caracterização do espaço escolar (segundo as crianças)

Caracterização do espaço escolar	Número de respostas segundo a faixa etária							
	3 Anos		4 Anos		5 Anos		Total de cada item	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Lúdico	0	0	1	4,2	2	8,3	3	12,5
De trabalho	0	0	2	8,3	0	0	2	8,3
Lúdico e de trabalho	2	8,3	5	20,8	8	33,4	15	62,5
Lúdico, de trabalho e de socialização	1	4,2	0	0	2	8,3	3	12,5
Lúdico e de socialização	1	4,2	0	0	0	0	1	4,2
Total	4	16,7	8	33,3	12	50,0	24	100,0

Esta tabela permite constatar que ao contrário do que seria de pressupor são uma criança de quatro e duas de cinco anos (total 12,5%), aquelas que encaram a escola somente como um espaço lúdico, onde a brincadeira e o lazer tem um lugar de destaque. De salientar que nenhuma criança de três anos referiu este aspecto. São crianças que demonstram ter prazer em estar na escola e as actividades pedagógicas são encaradas como mais um dos aspectos lúdicos que compõem o seu dia-a-dia.

Duas crianças de quatro anos (8,3%) consideram a escola como um espaço somente de trabalho, onde identificaram diferentes actividades: a pintura, a colagem, os desenhos e os trabalhos no caderno. Curiosamente nenhuma criança de três, nem de cinco anos elegeu este item como resposta.

Duas crianças de três anos, cinco crianças de quatro anos e oito crianças de cinco anos (num total de quinze) responderam que a escola é um espaço onde é feita a simbiose entre o trabalho e o aspecto lúdico. É um sítio onde “*brinca-se*” e “*trabalha-se*”, onde a diversão surge aliada à aprendizagem de conhecimentos e ao trabalho escolar.

Uma criança de três anos e duas de cinco anos (12,5%) além destes dois aspectos acrescentam que a escola constitui o local ideal para a socialização/amizade. Para estas crianças, os amigos e a interacção com os outros, assumem uma importância que não foi referida pelas restantes crianças.

Apenas uma criança de três anos (4,2%) observou que a escola é propícia à brincadeira e à socialização. Para esta criança, a pintura, o recorte e a colagem, entre outras actividades pedagógicas, são uma oportunidade para interagir com os colegas e para brincar. As actividades não são encaradas como trabalho propriamente dito.

Como podemos constatar, a maioria das respostas (62,5%) situa-se no item que encara a escola como um espaço lúdico e de trabalho, sendo esta resposta comum a muitas crianças independentemente da sua faixa etária. Ou seja, a escola é entendida como um local onde simultaneamente se adquirem aprendizagens significativas e onde se brinca pelo simples prazer de brincar.

Apenas uma criança se situa no item que percebe a escola como um espaço apenas de brincadeira e socialização. Esta resposta foi dada por uma criança de três anos, talvez devido à sua imaturidade/desconhecimento face ao contexto escolar.

4.1.5. Casos de indisciplina na sala

Nos questionários efectuados aos pais/encarregados de educação, ao pessoal docente e não docente e nas entrevistas realizadas às crianças, foi inquirido se tiveram conhecimento e/ou se já presenciaram casos de indisciplina na sala.

A Tabela 12 apresenta os resultados obtidos em ambas as questões, relativamente ao pessoal docente e não docente e pais/EE.

Tabela 12 – Conhecimento dos casos de indisciplina (na óptica do pessoal docente, não docente e pais/EE)

		Pessoal docente	Pessoal não docente	Pais /Encarregados de Educação	
		Já presenciou algum caso de indisciplina na sala de pré 1		Tem conhecimento de casos de indisciplina na sala do seu educando	O seu educando queixa-se de indisciplina na sala
Sim	N	7	1	6	1
	%	77,8	25,0	27,2	4,6
Não	N	2	3	8	14
	%	22,2	75,0	36,4	63,6
Às vezes	N	0	0	8	7
	%	0,0	0,0	36,4	31,8
Total	N	9	4	22	22
	%	100,0	100,0	100,0	100,0

É entre o pessoal docente que, com maior frequência, se declara assistir a casos de indisciplina na sala, pois 77,8% dos docentes entrevistados admitem ter presenciado estas ocorrências, havendo apenas 22,2% que afirmam que nunca as presenciaram.

Ao invés, 75% do pessoal não docente afirma nunca ter presenciado casos de indisciplina na sala de Pré Um.

Esta discrepância de opiniões entre pessoal docente e pessoal não docente, deve-se ao facto de apesar de termos recorrido a entrevistas ao pessoal não docente que trabalha directamente com as crianças da sala de Pré Um, apenas uma das funcionárias permanecer dentro da sala, ficando as restantes a dar apoio às outras salas de Pré e ao recreio, que funciona em conjunto com todas as salas de Ensino Pré-escolar. Deste modo, é compreensível o facto de apenas uma funcionária responder afirmativamente a esta questão.

Entre os pais que afirmam ter presenciado situações de indisciplina, a percentagem é de 27,2%. 36,4% Dos pais indica ter presenciado *algumas vezes* situações de indisciplina. No entanto, 36,4% dos pais declaram que nunca tiveram conhecimento de casos de indisciplina na sala do seu educando.

Em geral, os casos de indisciplina que ocorrem não chegam a ser do conhecimento dos pais através dos filhos, pois 63,6% afirmam que os seus filhos não se queixam de indisciplina na sala. Apenas 31,8% dos pais afirmam que *às vezes* os seus educandos se queixam e apenas 4,6% declaram que o seu educando se queixa claramente de situações de indisciplina.

Dos catorze pais que têm conhecimento de casos de indisciplina na sala, treze foram informados pela educadora, oito pela própria criança e um pela auxiliar. O facto da maioria dos pais serem informados pela educadora dos casos de indisciplina (92,9%) pode ser atribuído à importância que esta dá aos momentos de partilha de informação com os pais/EE, quer esta seja positiva ou menos positiva. Todavia, 57,1% dos pais declaram ter conhecimento dos casos de indisciplina através dos seus educandos, quando estes são os mais lesados. Apenas uma minoria de pais (7,1%) afirma ser informado dessas situações pela auxiliar.

É de salientar que apesar do número total de pais inquiridos ser vinte e dois, o número total de respostas afirmativas é de catorze pais/EE, pois foram estes que responderam que tinham conhecimento de casos de indisciplina na sala. Contudo, o total de respostas obtidas foi de vinte e duas, uma vez que dos catorze pais que responderam afirmativamente, alguns têm conhecimento de casos de indisciplina simultaneamente através da educadora e da criança.

Tabela 13 – Quem dá conhecimento dos casos de indisciplina aos pais/EE

Quem dá conhecimento dos casos de indisciplina	N	%
Educadora	13	92,9
Criança	8	57,1
Outros: Auxiliar	1	7,1
	N=14	

4.1.5.1. Causas mais frequentes dos casos de indisciplina

Face a doze situações apresentadas, susceptíveis de provocar indisciplina na sala, o pessoal docente e não docente ordenou-as de um até doze, segundo a frequência, classificando com (um) a situação mais frequente e (doze) a menos frequente.

Para analisarmos esta questão recorreremos a tabelas de frequência, pois indicam cada valor distinto de uma variável, e ainda a uma contagem do número de vezes que cada valor ocorre. Desta feita, para cada item foi registado o número de frequência que cada indivíduo inquirido atribuía.

É de salientar que nem todos os inquiridos responderam a esta questão, talvez devido ao facto de não estarem dentro da sala e por conseguinte não terem opinião formada sobre as causas que provocam indisciplina dentro da sala de aula.

Tabela 14 – Causas de indisciplina (na óptica do pessoal docente e não docente)

Causas de indisciplina		Grupo					
		Pessoal docente		Pessoal não docente		Total	
		N	%	N	%	N	%
Partilha de brinquedos	1	4	66,7	1	50,0	5	62,5
	4	1	16,7	1	50,0	2	25,0
	6	1	16,7	0	0	1	12,5
	Total	6	100,0	2	100,0	8	100,0
Partilha de afectos	5	3	50,0	2	100,0	5	62,5
	7	1	16,7	0	0	1	12,5
	10	1	16,7	0	0	1	12,5
	12	1	16,7	0	0	1	12,5
	Total	6	100,0	2	100,0	8	100,0
Não existência de regras claras	6	1	16,7	0	0	1	12,5
	7	2	33,3	1	50,0	3	37,5
	8	1	16,7	0	0	1	12,5

	9	1	16,7	0	0	1	12,5
	12	1	16,7	1	50,0	2	25,0
	Total	6	100,0	2	100,0	8	100,0
Relação professor/aluno	3	0	0	1	50,0	1	12,5
	6	1	16,7	0	0	1	12,5
	8	2	33,3	0	0	2	25,0
	10	2	33,3	0	0	2	25,0
	11	1	16,7	0	0	1	12,5
	12	0	0	1	50,0	1	12,5
	Total	6	100,0	2	100,0	8	100,0
Relação aluno/aluno	1	1	16,7	0	0	1	12,5
	2	3	50,0	1	50,0	4	50,0
	4	1	16,7	0	0	1	12,5
	5	1	16,7	0	0	1	12,5
	7	0	0	1	50,0	1	12,5
	Total	6	100,0	2	100,0	8	100,0
Resistência às rotinas da sala	2	0	0	1	50,0	1	12,5
	3	2	33,3	0	0	2	25,0
	4	0	0	1	50,0	1	12,5
	5	2	33,3	0	0	2	25,0
	6	1	16,7	0	0	1	12,5
	8	1	16,7	0	0	1	12,5
	Total	6	100,0	2	100,0	8	100,0
Resistência às normas da sala	2	2	33,3	0	0	2	28,6
	3	2	33,3	1	100,0	3	42,9
	4	1	16,7	0	0	1	14,3
	12	1	16,7	0	0	1	14,3
	Total	6	100,0	1	100,0	7	100,0
Má gestão de espaços	6	1	16,7	1	100,0	2	28,6
	7	1	16,7	0	0	1	14,3
	8	1	16,7	0	0	1	14,3
	9	1	16,7	0	0	1	14,3
	10	1	16,7	0	0	1	14,3
	12	1	16,7	0	0	1	14,3
	Total	6	100,0	1	100,0	7	100,0
Má gestão de materiais	3	1	16,7	0	0	1	14,3
	8	2	33,3	0	0	2	28,6
	9	1	16,7	1	100,0	2	28,6
	11	1	16,7	0	0	1	14,3
	12	1	16,7	0	0	1	14,3
	Total	6	100,0	1	100,0	7	100,0

Tipo de liderança da educadora	4	1	16,7	0	0	1	14,3
	8	0	0	1	100,0	1	14,3
	12	5	83,3	0	0	5	71,4
	Total	6	100,0	1	100,0	7	100,0
Planificações desajustadas	9	1	16,7	0	0	1	14,3
	10	1	16,7	0	0	1	14,3
	11	3	50,0	1	100,0	4	57,1
	12	1	16,7	0	0	1	14,3
	Total	6	100,0	1	100,0	7	100,0
Clima na turma	4	1	16,7	0	0	1	14,3
	6	1	16,7	0	0	1	14,3
	7	1	16,7	0	0	1	14,3
	8	1	16,7	0	0	1	14,3
	9	1	16,7	0	0	1	14,3
	10	1	16,7	1	100,0	2	28,6
	Total	6	100,0	1	100,0	7	100,0

Na óptica do pessoal docente e não docente que respondeu a esta questão merecem destaque os seguintes dados:

Numa escala de um a doze, o pessoal docente classificou entre um e seis a partilha de brinquedos como situação impulsionadora de indisciplina. Também para o pessoal não docente este motivo é aquele que com mais frequência se assume enquanto motivo de actos de indisciplina, com pontuações que oscilam entre um e quatro.

Deste modo, 66,7% do pessoal docente considera que a partilha de brinquedos é a principal responsável por actos de indisciplina.

Para os docentes a relação aluno/aluno foi outro dos itens apontados como a causa mais frequente para a ocorrência de actos de indisciplina. Aqui a classificação inicia-se com a pontuação de um, ainda que apenas um docente atribua esse valor. Entre o pessoal não docente este motivo não assume tanta relevância, pois foi observada a classificação mínima de dois.

O pessoal docente considera que a resistência às normas da sala representa um motivo frequente de actos de indisciplina, embora este motivo não seja consensual, pois as classificações obtidas nestes itens variam entre dois e doze. Esta falta de consenso caracteriza também o pessoal não docente quanto à resistência às rotinas da sala, onde as opiniões recolhidas oscilam entre dois e oito.

A inexistência de normas claras, é um aspecto comumente apontado por docentes e não docentes, ainda que os funcionários apresentem valores mais elevados, o que pressupõe que não consideram que este seja um motivo que frequentemente dê azo a actos de indisciplina.

De referir ainda que o tipo de liderança e o clima na turma, merecem avaliação distinta entre pessoal docente e não docente, pois os docentes atribuem a estes factores mais importância do que os funcionários.

Quanto à partilha de afectos, as opiniões são unânimes pois este item surge classificado numa posição intermédia, ou seja, nem é muito, nem pouco frequente, ser esta uma das causas de indisciplina.

A relação professor/aluno, a má gestão de espaços e má gestão de materiais são causas que na opinião dos docentes não são consensuais, pois uns atribuem um valor intermédio (seis), outros atribuem um valor elevado (onze, doze). O tipo de liderança da professora e as planificações desajustadas são os itens apontados pelos docentes como aqueles que não estão na origem de casos de indisciplina. Todavia é de salientar que a nível global as respostas obtidas são pouco consensuais.

Quanto às crianças, relativamente à questão onde se pretendia saber se estas já tinham presenciado alguém a desobedecer à professora, seleccionámos das entrevistas as seguintes respostas:

- *“Sim. Os grandes” (A1).*
- *“ Sim. Os meninos não fazem nada do que as professoras dizem, eles [só] querem brincar”(A3).*
- *“ O Francisco, ele bate nos outros. Porque a gente não faz nada e ele bate” (A4).*
- *“Não” (A7).*
- *“O Fernando quando era para cantar ele não cantou. Uma vez o António jogou à bola dentro da sala e a professora se zangou e pôs de castigo. O Francisco grita na sala.”(A9).*
- *“O António. A professora diz [...] para ele se portar bem e ele se porta mal” (A10).*
- *“Às vezes é para tar a fazer silêncio e alguém fala” (A16).*
- *“Já, o Henrique desobedeceu à professora, ele falou com a professora mal, ele desobedeceu muito à professora” (A19).*
- *“O António e o Henrique, eu e o Albérico desobedecem à professora, eles não ouvem falar e portam-se mal, corriam na sala e brincam com os carros fora da garagem,*

porque o carro é da garagem e a gente não pode brincar com os carros fora da garagem. Eu portei-me mal hoje [mas] já não sei o que fiz” (A20).

De salientar que estes relatos se reportam todos a comportamentos advindos dos rapazes.

Quanto à questão que indagava sobre se as crianças entrevistadas já tinham desobedecido à professora, extraímos as respostas mais significativas:

- *“ Sim. Eu chorei, no campo. Porque eu queria ir para o parque de cima e depois eu fui para o campo a correr e eu fiz uma choradeira” (A1).*

- *“ Não. Nunca” (A4).*

- *“ Às vezes sim, às vezes não” (A10).*

- *“ Sim. Uma vez eu desobedeci à professora, uma vez. Agora eu já tou a obedecer, dantes eu não ouvia, tava surdo” (A13).*

- *“ Eu já desobedeci à professora, eu não tava a ouvir a história que a professora tava a contar, eu tava a brincar” (A14).*

- *“ Eu não sou bom para as minhas professoras porque eu porto-me mal, eu bato” (A20).*

- *“ Sim...eu antes não sabia que não se podia saltar à corda dentro da sala e eu saltei. A professora viu e a professora disse para eu ir guardar a corda” (A21).*

- *“ Não, eu porta-se bem” (A24).*

Estas respostas denotam a percepção que cada criança tem de si e simultaneamente o desejo de cumprimento futuro de ordens das ordens emanadas pela professora.

No que concerne à questão: “Já viste algum menino zangar-se ou bater noutro menino?” seleccionámos as seguintes respostas:

- *“ Já. O António me rasga a bata. Zanga-se e mais nada. A Águeda também porta-se mal... bate nos amigos e bate na Joaquina (alusão à Auxiliar de Acção Educativa)” (A1).*

- *“ Sim. O Francisco bate em toda a gente porque ele é um bebé. O Dário também bate em toda a gente porque ele é mau. O Fernando abusa e goza da professora. Ele faz asneiradas. Ele ri das pessoas e ele faz coisas feias... bate nos meninos. O Albérico também, ele tá sempre a mexer no Henrique e no Francisco e depois o Francisco se irrita e chora e depois começa a bater nos outros” (A2).*

- *“ Sim. Eu” (A3).*

- *“ Não” (A5).*

- *“Eu já não me lembro. Por exemplo o Henrique e o Albérico, eu já não me lembro o que eles tavam a fazer aqui hoje, mas tavam a empurrar” (A6).*
- *“ O António já me fez uma rasteira acolá no campo. Eu, o António e o Henrique estávamos a brincar às apanhadas e depois ele pôs o pé para eu cair, fez uma rasteira” (A7).*
- *“Há uns que não e há uns que tão sempre a bater aos outros, como o Henrique e o Albérico quando eles tavam aqui, eles tavam a bater [...] aos outros” (A8).*
- *“Eu vi... o António tá sempre a bater nos meninos” (A11).*
- *“Não vi, só uma vez, foi em casa. Eu já vi alguém bater numa pessoa, num carro ali na rua” (A12).*
- *“ Eu já bati nos miúdos porque eles gostavam dos meus brinquedos e eu não queria emprestar porque eles não são os meus amigos e eles querem os meus carros” (A14).*
- *“A Patrícia já cortou o cabelo à Merícia, um pedacinho” (A16).*
- *“Não.....Sim, eu porque eles irritam-me, dizem que eu sou deficiente, dizem que eu sou babado e dizem que eu sou tonto, que não sei fazer nada, eles dizem sempre a mesma coisa. Eu nunca disse isto à professora porque eu vou sempre para o pé deles e às vezes no recreio eu vou sempre para o pé das senhoras, elas depois põem o Henrique de castigo, sentado no recreio” (A19).*
- *“Os meus amigos são maus porque eles lutam e às vezes eles não querem brincar comigo e eu cá brinco àquilo que eles quiserem. Eu, o António e o Henrique, a gente bateu-se os três, a gente tava a jogar à luta livre e a gente tinha de salvar as pessoas. A gente tinha que bater para salvar as pessoas. Mas depois a gente teve de ficar de castigo porque tava-se a bater” (A20).*

Mais uma vez, pode destacar-se o facto de estes comportamentos serem quase na totalidade imputados ao género masculino.

Após a análise de conteúdo destas três questões criámos uma tabela síntese das respostas obtidas:

Tabela 15 – Conhecimento dos casos de indisciplina na sala (na óptica das crianças)

Questão	Resposta	Número de respostas	Em caso afirmativo, exemplifica.	Número de respostas
Já viste alguém desobedecer à professora?	Sim	20	Alusão a comportamentos agressivos	9
			Não cumprimento das regras da sala	3
			Desobediência	8
	Não	2	-----	-----
	Não responderam	2	-----	-----
Tu já desobedeceste à professora?	Sim Às vezes	6 7	Alusão a comportamentos agressivos	3
			Afirmação do eu	4
			Não cumprimento das regras da sala	5
			Já não se lembra	1
	Não	8	-----	-----
	Não responderam	3	-----	-----
Já viste algum menino(a) zangar-se com outro menino(a)?	Sim Às vezes	18 1	Alusão a comportamentos agressivos, sem motivo aparente	11
			Disputa de brinquedos	3
			Competição nas brincadeiras	3
			Provocação (gozo)	2
	Não	2	-----	-----
	Não responderam	3	-----	-----

Quando as crianças foram questionadas sobre se já tinham visto alguém desobedecer à professora, vinte responderam que sim. Destas vinte crianças, nove fizeram alusão a comportamentos agressivos, três ao incumprimento das regras da sala e oito referiram desobediência, justificando que “*os meninos não fazem nada do que as professoras mandam*”. Duas crianças disseram que nunca viram ninguém desobedecer e outras duas não responderam a esta questão.

Quanto à pergunta sobre se elas próprias já tinham desobedecido à professora, seis responderam afirmativamente e sete referiram que *às vezes* desobedeciam. Três fizeram alusão a comportamentos agressivos, quatro a comportamentos indisciplinados como forma de afirmação do *eu*, cinco ao incumprimento das regras da sala e uma indicou que já não se lembrava do motivo. Nove crianças afirmaram nunca terem desobedecido à professora e três não responderam à pergunta.

No que concerne à questão sobre se já tinham presenciado algum menino a zangar-se com outro, dezoito crianças responderam afirmativamente e uma referiu que *às vezes*. Quanto aos motivos mais frequentes da zanga, onze fizeram alusão a comportamentos agressivos, sem motivo aparente, três referiram a disputa pelos brinquedos, três atribuíram este facto à competição nas brincadeiras e duas crianças fizeram referência a situações de provocação/gozo. Duas crianças responderam que nunca tinham visto nenhum menino zangar-se com outro e três crianças não responderam à questão.

A partir da análise da Tabela 15 podemos concluir que a maioria das crianças já presenciou casos de indisciplina dentro da sala de aula, referindo os comportamentos agressivos como os mais frequentes, seguido de desobediência aos adultos. Treze crianças reconheceram que elas próprias já foram indisciplinadas, apontando o não cumprimento das regras da sala e os comportamentos que visam a afirmação do eu como os que mais frequentemente estão na origem dos casos de indisciplina protagonizados por elas. Quanto à relação aluno/aluno, dezanove crianças afirmaram ter conhecimento de disputas entre os colegas, elegendo os comportamentos agressivos como os que mais frequentemente ocorrem. Os relatos das crianças dão-nos conta de que estes episódios de indisciplina são maioritariamente protagonizados por colegas do género masculino.

4.1.5.2. Factores relacionados com as crianças e com a educadora que, com mais frequência provocam indisciplina

De um conjunto de catorze situações propostas, o pessoal docente e não docente entrevistado ordenou-as de um a catorze, em conformidade com a sua frequência. Devido ao reduzido número de pessoal não docente, não é possível calcular o teste de

Friedman, razão pela qual optamos pelas tabelas de frequência acerca da regularidade atribuída a cada situação.

Na Tabela 16 merecem destaque os factores relacionados com as crianças e que segundo o pessoal docente e não docente justificam os casos de indisciplina:

Assim, para docentes e não docentes, os itens que obtiveram das pontuações mais baixas foram os que se referiam falta de afecto, famílias desestruturadas e ainda a famílias onde não existem regras de comportamento. Ou seja, são estes três factores que surgem apontados como os que mais frequentemente originam indisciplina dentro da sala de aula. Nestes factores de origem familiar, a falta de afecto é reconhecida como a causa mais frequente de actos de indisciplina na sala, pois foi classificada entre os níveis um e dois, pelo pessoal docente e pelo não docente. No entanto, é de salientar que os factores associados à família das crianças são mais valorizados pelos docentes.

Ainda relativamente ao contexto familiar, na óptica dos professores, se a família desvaloriza o papel da escola, a criança tende a ser mais indisciplinada. Já entre o pessoal não docente não se observa um padrão consistente de resposta, pois os níveis atribuídos a este item variam significativamente.

O facto de as crianças terem excesso de afecto, tanto para docentes como para funcionários, não é um dos factores mais impulsionadores de indisciplina dentro da sala de aulas, pois a maioria atribuiu a este item um valor elevado, oscilando entre doze e catorze, respectivamente.

Na óptica dos docentes, as crianças que provêm de famílias onde existem demasiadas regras de comportamento, as que integram agregados familiares extensos, as que têm um baixo nível cultural ou por oposição as que têm um elevado nível cultural, podem ou não estar associadas a situações de indisciplina na sala, tal como atestam as classificações intermédias, entre oito e nove.

O pessoal não docente atribuiu também pontuações que oscilam entre seis e oito, os itens que apontam as crianças como filhos únicos e as que são fortemente influenciadas por ídolos da televisão.

O facto de as crianças terem encarregados de educação com alto nível económico, com baixo nível económico, ou terem encarregados de educação que sobrevalorizam o papel da escola, foram itens classificados pelo pessoal docente como os que menos frequentemente estão associados a actos de indisciplina dentro da sala de aula.

Tabela 16 – Factores associados à criança que motivam a indisciplina (na óptica do pessoal docente e não docente)

Factores de indisciplina		Grupo					
		Pessoal docente		Pessoal não docente		Total	
		N	%	N	%	N	%
Demonstram falta de afecto	1	3	33,3	1	25,0	4	30,8
	2	2	22,2	2	50,0	4	30,8
	3	2	22,2	0	0	2	15,4
	4	2	22,2	1	25,0	3	23,1
	Total	9	100,0	4	100,0	13	100,0
Demonstram excesso de afecto	1	1	11,1	0	0	1	7,7
	2	1	11,1	0	0	1	7,7
	3	0	0	1	25,0	1	7,7
	4	1	11,1	0	0	1	7,7
	5	0	0	1	25,0	1	7,7
	6	1	11,1	0	0	1	7,7
	10	1	11,1	0	0	1	7,7
	12	3	33,3	0	0	3	23,1
	13	1	11,1	0	0	1	7,7
	14	0	0	2	50,0	2	15,4
	Total	9	100,0	4	100,0	13	100,0
Provêm de famílias desestruturadas	1	5	55,6	0	0	5	38,5
	2	0	0	1	25,0	1	7,7
	3	1	11,1	1	25,0	2	15,4
	5	1	11,1	0	0	1	7,7
	7	0	0	1	25,0	1	7,7
	9	1	11,1	0	0	1	7,7
	11	1	11,1	1	25,0	2	15,4
	Total	9	100,0	4	100,0	13	100,0
Provêm de famílias onde não existem regras de comportamento	1	4	44,4	2	50,0	6	46,2
	2	2	22,2	0	0	2	15,4
	3	3	33,3	1	25,0	4	30,8
	10	0	0	1	25,0	1	7,7
	Total	9	100,0	4	100,0	13	100,0
Provêm de famílias onde existem demasiadas regras de comportamento	4	1	11,1	0	0	1	7,7
	5	1	11,1	1	25,0	2	15,4
	7	0	0	1	25,0	1	7,7
	8	1	11,1	0	0	1	7,7
	9	3	33,3	0	0	3	23,1
	10	1	11,1	0	0	1	7,7
	12	0	0	1	25,0	1	7,7
	13	2	22,2	0	0	2	15,4

	14	0	0	1	25,0	1	7,7
	Total	9	100,0	4	100,0	13	100,0
Integram agregados familiares extensos	1	1	11,1	0	0	1	7,7
	3	1	11,1	0	0	1	7,7
	5	0	0	1	25,0	1	7,7
	8	1	11,1	0	0	1	7,7
	9	2	22,2	2	50,0	4	30,8
	10	1	11,1	0	0	1	7,7
	11	1	11,1	0	0	1	7,7
	12	1	11,1	1	25,0	2	15,4
	13	1	11,1	0	0	1	7,7
	Total	9	100,0	4	100,0	13	100,0
São filhos únicos	5	3	33,3	1	25,0	4	30,8
	7	2	22,2	0	0	2	15,4
	8	0	0	2	50,0	2	15,4
	9	2	22,2	0	0	2	15,4
	10	0	0	1	25,0	1	7,7
	11	1	11,1	0	0	1	7,7
	14	1	11,1	0	0	1	7,7
	Total	9	100,0	4	100,0	13	100,0
São fortemente influenciados por ídolos da televisão	3	1	11,1	0	0	1	7,7
	4	2	22,2	1	25,0	3	23,1
	5	1	11,1	0	0	1	7,7
	6	1	11,1	2	50,0	3	23,1
	7	1	11,1	1	25,0	2	15,4
	10	2	22,2	0	0	2	15,4
	11	1	11,1	0	0	1	7,7
	Total	9	100,0	4	100,0	13	100,0
Têm encarregados de educação com baixo nível económico	2	1	11,1	0	0	1	7,7
	4	0	0	1	25,0	1	7,7
	5	1	11,1	0	0	1	7,7
	6	3	33,3	0	0	3	23,1
	7	1	11,1	0	0	1	7,7
	8	0	0	1	25,0	1	7,7
	10	0	0	2	50,0	2	15,4
	14	3	33,3	0	0	3	23,1
	Total	9	100,0	4	100,0	13	100,0
Têm encarregados de educação com alto nível económico	5	0	0	1	25,0	1	7,7
	7	2	22,2	0	0	2	15,4
	9	1	11,1	0	0	1	7,7
	10	1	11,1	1	25,0	2	15,4
	11	1	11,1	1	25,0	2	15,4

	13	3	33,3	0	0	3	23,1
	14	1	11,1	1	25,0	2	15,4
	Total	9	100,0	4	100,0	13	100,0
Têm baixo nível cultural	1	1	11,1	0	0	1	7,7
	4	0	0	1	25,0	1	7,7
	5	0	0	1	25,0	1	7,7
	6	1	11,1	1	25,0	2	15,4
	7	1	11,1	0	0	1	7,7
	8	3	33,3	0	0	3	23,1
	11	1	11,1	0	0	1	7,7
	12	1	11,1	1	25,0	2	15,4
	13	1	11,1	0	0	1	7,7
	Total	9	100,0	4	100,0	13	100,0
Têm elevado nível cultural	5	0	0	1	25,0	1	7,7
	7	1	11,1	0	0	1	7,7
	8	1	11,1	0	0	1	7,7
	9	2	22,2	0	0	2	15,4
	10	1	11,1	0	0	1	7,7
	11	1	11,1	1	25,0	2	15,4
	12	1	11,1	0	0	1	7,7
	13	1	11,1	2	50,0	3	23,1
	14	1	11,1	0	0	1	7,7
	Total	9	100,0	4	100,0	13	100,0
Têm encarregados de educação que desvalorizam o papel da escola	1	1	11,1	1	25,0	2	15,4
	2	2	22,2	0	0	2	15,4
	4	1	11,1	0	0	1	7,7
	5	2	22,2	1	25,0	3	23,1
	6	1	11,1	0	0	1	7,7
	7	2	22,2	1	25,0	3	23,1
	14	0	0	1	25,0	1	7,7
	Total	9	100,0	4	100,0	13	100,0
Têm encarregados de educação que sobrevalorizam o papel da escola	6	1	11,1	0	0	1	7,7
	7	1	11,1	1	25,0	2	15,4
	8	1	11,1	0	0	1	7,7
	9	0	0	1	25,0	1	7,7
	10	2	22,2	0	0	2	15,4
	12	1	11,1	0	0	1	7,7
	13	0	0	1	25,0	1	7,7
	14	3	33,3	1	25,0	4	30,8
	Total	9	100,0	4	100,0	13	100,0

Factores relacionados com a Educadora que com mais frequência provocam indisciplina

Apenas três docentes, identificam atitudes relacionadas com a professora que podem condicionar a existência de casos de indisciplina na sala. Contudo, como já foi referido anteriormente, existe uma elevada discrepância nas respostas. Uma das respostas afirmativas não aponta nenhum aspecto concreto à actuação da professora para justificar esta opção, enquanto que noutro depoimento apesar de se indicar a educadora, a justificação reside no facto da turma ser grande e ter poucos auxiliares. Porém, um dos docentes indica que os problemas de indisciplina podem estar relacionados com a educadora e apresenta como justificação a sua postura na gestão dos relacionamentos aluno/aluno e aluno/professora.

-“Falta de postura perante os alunos e perda do controlo das relações aluno/aluno e aluno/professor” (D2).

-“Na minha opinião não existe nenhum factor relacionado com a educadora da sala da pré 1 que proporcione a indisciplina das crianças que frequentam esta sala” (D3).

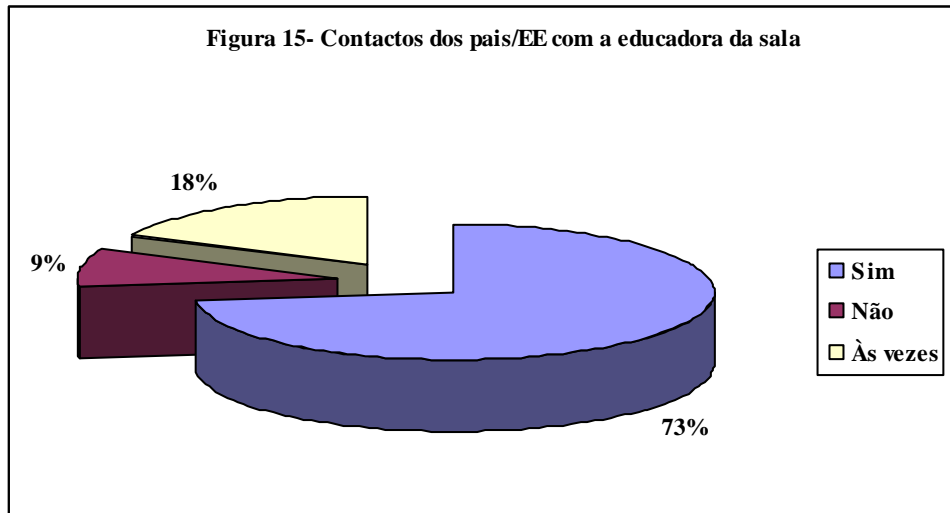
-“Turmas grandes e pouco auxiliares” (D6)

No que concerne ao pessoal não docente não foi apontado nenhum factor conducente à indisciplina, relacionado com a educadora.

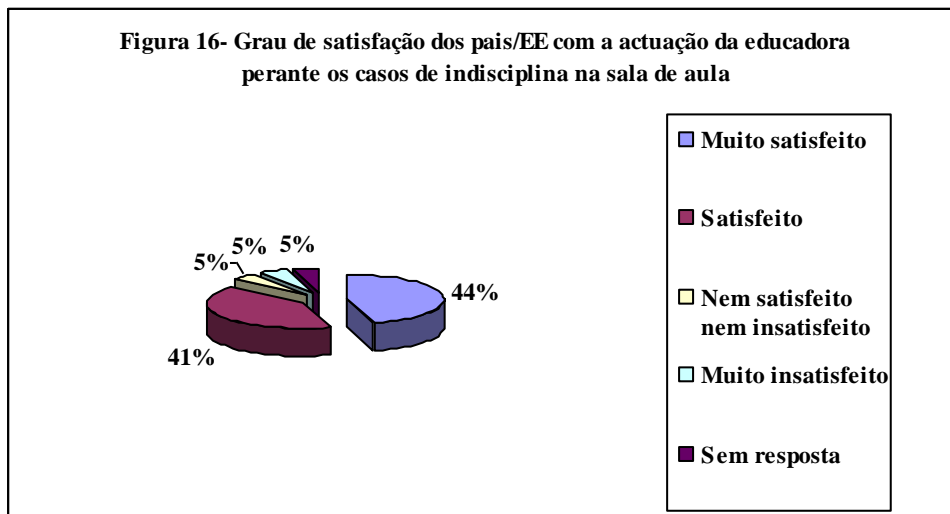
4.1.6. Liderança do professor

4.1.6.1. Relação Pedagógica: Educadora/Pais e/ou EE

Uma boa relação pedagógica entre educadora/pais/EE, baseada no diálogo e na partilha de ideias e conhecimentos, pode contribuir para a prevenção/resolução de situações de indisciplina. Neste sentido constatamos que a maioria dos pais/EE (73%) mantém contactos frequentes com a educadora da sala do seu educando. Todavia, quatro dos inquiridos (18%) referem que estes contactos se mantêm às vezes e apenas dois pais/EE (9%) afirmam que não mantêm contactos com a educadora (cf Figura 15).



A maioria dos pais/EE estão satisfeitos (41%) ou muito satisfeitos (44%) com a forma como os casos de indisciplina são resolvidos na sala de aula pela educadora. Dos 15% restantes, um pai/EE declara que não está nem satisfeito nem insatisfeito com a actuação da educadora perante os casos de indisciplina, um outro pai/EE refere que está muito insatisfeito e outro não respondeu a esta questão.



A Percepção dos pais/EE quanto ao papel desempenhado pela educadora e pela escola em casos de indisciplina, fica patente na Tabela 17, de onde destacamos:

- A maioria dos pais/EE (77,3%), ou seja, dezassete dos vinte e dois pais/EE inquiridos, concordam que os casos de indisciplina devam ser abordados em reuniões de pais/EE, mesmo que os seus educandos estejam envolvidos neles.

- Em igual percentagem (77,3%), os pais/EE consideram que as suas opiniões devem ter influência nas tomadas de decisão da educadora relativamente aos casos de indisciplina ocorridos na sala.

- 90,9% Dos pais/EE consideram que são incentivados a participar activamente nas actividades desenvolvidas na sala.

- Dos pais/EE entrevistados, 77,3% tem conhecimento de acções de formação realizadas pela escola, direccionadas aos pais/EE. No entanto, apenas 35,3% declarou já ter assistido a alguma.

Tabela 17 – Percepções da educadora (na óptica dos pais/EE)

	N	%
Concorda que, nas reuniões de pais/encarregados de educação, a educadora analise os casos de indisciplina que ocorrem na sala do seu educando, mesmo quando este esteja envolvido neles	17	77,3
Considera que as opiniões emitidas pelos pais/encarregados de educação devem ter influência na tomada de decisão da educadora	17	77,3
Os pais/encarregados de educação são incentivados a participar activamente nas actividades desenvolvidas na sala	20	90,9
Tem conhecimento de acções de formação realizadas pela escola para pais/encarregados de educação	17	77,3
Se sim, assistiu a alguma	6	35,3
		N=22

- Os seis pais que afirmaram já ter assistido a acções de formação realizadas pela escola, nomearam o título das mesmas, que passamos a transcrever em baixo:

-“Reunião com uma psicóloga” (P1, P5).

-“Preparação para o 1º ciclo, aprender a brincar” (P7).

- “Psicologia da criança” (P10).

-“Sobre a gripe A” (P11).

-“Como dizer não” (P18).

4.1.6.2. As regras na sala de aula

Em relação às regras existentes na sala, foram recolhidas as opiniões de pais/EE e pessoal docente e não docente, bem como das crianças, sobre o conhecimento, elaboração e participação na realização das mesmas. Desta forma, para facilitar a comparação reunimos numa única tabela os resultados obtidos quanto à opinião dos pais/EE e do pessoal docente e não docente. Posteriormente apresentamos os resultados das respostas enunciadas pelas crianças.

Tanto os pais como os docentes e os funcionários conhecem as regras de funcionamento da sala. Ou seja, 77,8% do pessoal docente, 100% do pessoal não docente e 95,5% dos pais afirmam conhecer as regras. Apenas uma minoria afirma não as conhecer: docentes (22,2%) e pais/EE (4,5%). Este desconhecimento por parte de alguns docentes é perfeitamente compreensível visto que algumas actividades extra-curriculares são ministradas fora da sala de aula. Este facto justifica também a percentagem de docentes (55,6%) que afirmam não ter participado na elaboração das regras da sala. Ou seja, os professores das actividades extra-curriculares elaboram as suas próprias regras com as crianças, as quais nem sempre coincidem com as regras existentes na sala. A título exemplificativo: na biblioteca da escola não se podem retirar os livros das prateleiras, pois estes encontram-se codificados. Assim, para consultar um livro as crianças têm de pedir à professora que está destacada na biblioteca. No caso da biblioteca da sala, as crianças têm acesso livre a todo o conteúdo da mesma e são autónomas para escolher o livro que querem consultar e trocá-lo quando pretendem.

No entanto, 75% dos funcionários admitem ter participado na elaboração das regras de funcionamento da sala de aula.

Em relação aos pais/EE, 68,2% admitem que não participaram na elaboração das regras da sala, enquanto que 31,8% afirmam ter participado nas mesmas. Daqui podemos depreender que a participação dos pais na vida activa da sala, por diversos motivos, quer por parte dos pais, quer por parte da educadora, ainda está em fase inicial, sendo um aspecto que precisa de ser mais desenvolvido.

Entre os pais, 63,6% afirmam que as crianças participaram na elaboração das regras da sala. No entanto, essa percentagem é de 100% entre os funcionários e de 88,9% entre os docentes. Apenas 11,1% dos docentes e 36,4% dos pais/EE afirmam que não têm conhecimento da participação das crianças nesse processo de elaboração.

No que concerne à aceitação da educadora das sugestões propostas pelos pais/EE relativamente às regras da sala, tanto os pais/EE (81,8%) como o pessoal docente (88,9%) e não docente (100%) indicaram que a professora costuma atendê-las. Contudo 13,6% dos pais/EE não consideram que a educadora esteja aberta a este tipo de sugestões. Destaca-se também o facto de um dos pais/EE não ter respondido a esta questão, o que poderá evidenciar desconhecimento relativamente à postura da educadora ou o seu próprio desinteresse face ao contexto escolar onde nada tem a propor.

Em geral, os pais/EE concordam com as regras estabelecidas na sala, pois 95,5% declaram concordar com as mesmas. Contudo, essa percentagem ascende a 100% entre o pessoal docente e não docente. Apenas um dos pais/EE inquiridos (4,5%) não deu resposta a esta questão.

Tabela 18 – Regras na sala de aula (na óptica do pessoal docente, não docente e pais/EE)

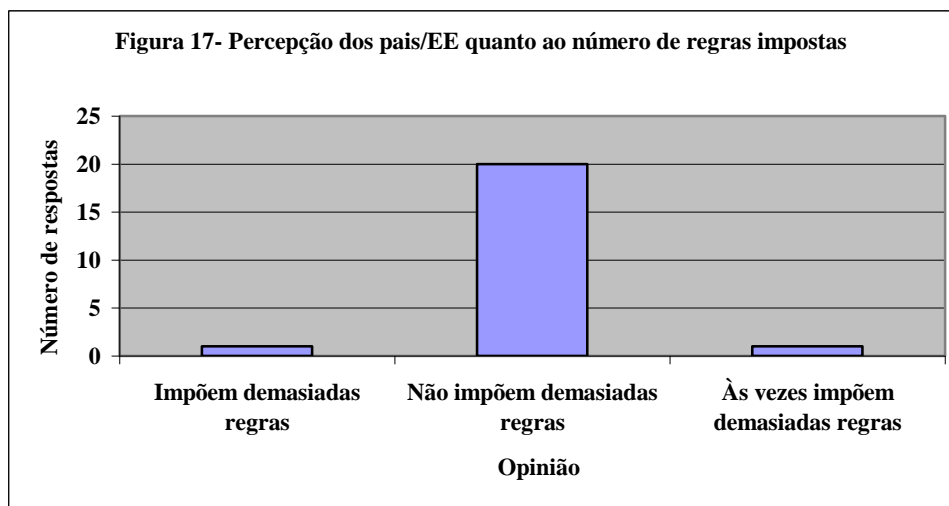
			Pessoal docente	Pessoal não docente	Pais/Encarregados de educação
Conhece as regras da sala da Pré	Sim	N	7	4	21
		%	77,8	100	95,5
	Não	N	2	0	1
		%	22,2	0,0	4,5
Participou na elaboração das regras da sala da Pré	Sim	N	4	3	7
		%	44,4	75	31,8
	Não	N	5	1	15
		%	55,6	25	68,2
Sabe se as crianças participaram na elaboração das regras	Sim	N	8	4	14
		%	88,9	100	63,6
	Não	N	1	0	8
		%	11,1	0,0	36,4
A educadora costuma atender às sugestões dos Pais/Encarregados de Educação no que refere às regras da sala	Sim	N	8	4	18
		%	88,9	100	81,8
	Não	N	1	0	3
		%	11,1	0,0	13,6
	Sem resposta	N	0	0	1
	%	0,0	0,0	4,5	
Há regras com as quais não concorda	Sim	N	0	0	0
		%	0,0	0,0	0,0
	Não	N	9	4	21
		%	100,0	100	95,5
	Sem resposta	N	0	0	1
	%	0,0	0,0	4,5	

Foi pedido aos pais que indicassem a regra com que mais concordam e surgiram as seguintes respostas:

- “Pontualidade, regras do funcionamento” (P1).
- “Concordo com todas as regras expostas na parede da sala à entrada da mesma à direita” (P3).
- “Todas” (P4).
- “Todas as crianças participarem nas actividades que são distribuídas na sala” (P5).

- “O partilhar com os outros” (P6).
- “Respeitar a educadora, os colegas e as auxiliares” (P8).
- “A que eles próprios (os alunos) dão a sua própria avaliação de comportamento” (P11).
- “São todos tratados de forma igual. Pelo menos é o que eu vejo” (P17).
- “Quando alguma criança é agressiva vai para o vermelho, é sentá-los a pensar no que se passou e arranjar solução” (P18).
- “Não ser malcriado” (P19).
- “Das regras que estão estipuladas concordo com todas elas” (P20).
- “A da hora de entrada e saída das crianças” (P21).

Para vinte dos pais/EE, as regras da sala não são demasiadas, embora um pai/EE considere que o número de regras é elevado e outro afirme que às vezes existem demasiadas regras.



Ao explicitar a sua escolha, os pais/EE responderam da seguinte forma:

- [A educadora] “aplica as regras de acordo com as situações” (P2).
- “Acho que são as necessárias” (P6).
- “Não [são demais] porque a educadora só quer o bem duma criança” (P8).
- “A criança não tem queixas das aulas” (P11).
- “Acho que todas as regras são poucas, o quotidiano é feito de regras por isso há que impô-las desde cedo” (P18).
- “As regras foram feitas para se cumprirem e respeitar, assim, as crianças crescem a respeitar e a ser respeitadas” (P21).

No que concerne às crianças, começámos por questionar se existiam regras na sala e as respostas mais significativas foram as seguintes:

- “*Há*” (A1).
- “*Não*” (A8).
- “*Há regras nas áreas e regras no comboio*” (A14).
- “*Há regras na casinha e no quadro*” (A15).

Tabela 19 – Existência de regras na sala (segundo as crianças)

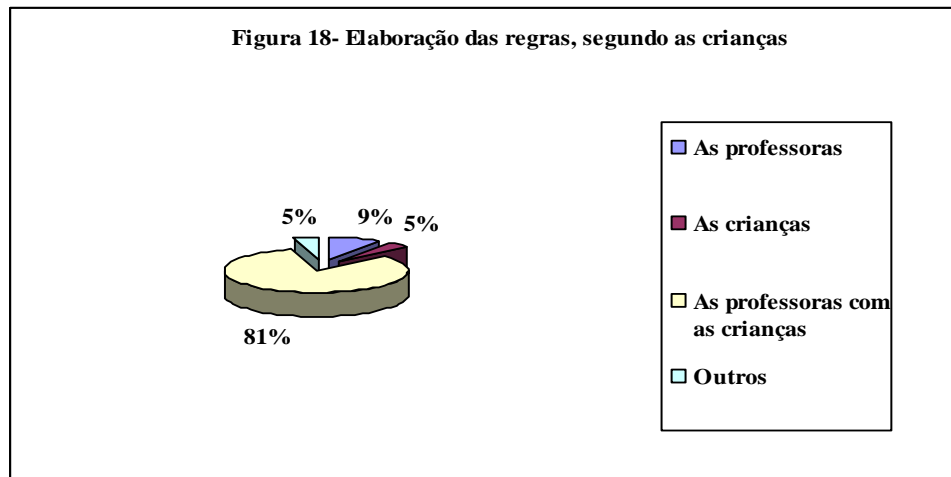
Existem regras na tua sala?	Número de respostas consoante a idade					
	3 Anos		4 Anos		5 Anos	
	N	%	N	%	N	%
Sim	2	8,3	8	33,3	12	50,0
Não	2	8,3	0	0	0	0
Total	4	16,6	8	33,3	12	50,0

Num universo de vinte e quatro crianças, apenas duas delas (8,3%) responderam que não existem regras na sala, no entanto é de salientar que ambas possuem três anos de idade. As restantes crianças (91,6%) foram unânimes em responder que existem regras na sala de aula e algumas exemplificaram onde existiam as regras, nomeadamente nas áreas e no comboio.

Quanto à elaboração das regras da sala transcrevemos as respostas mais significativas:

- “*O Jesus, ele fez os meninos e depois ele fez as regras*” (A1).
- “*Nós com a professora, os meninos com a professora. Nós também fizemos os desenhos das regras para pôr aqui na mesa*” (A10).
- “*A professora*” (A14).
- “*As crianças*” (A15).

Após a análise das respostas obtidas relativamente à elaboração das regras da sala subdividimo-las em quatro categorias: as professoras, as crianças, as professoras com as crianças e outros.



Nesta questão duas crianças (9%) referiram que foram as professoras sozinhas que fizeram as regras, uma criança (5%) referiu que foi Jesus, fazendo ressaltar a sua crença religiosa, outra referiu (5%) que foram as crianças sozinhas. No entanto, a maioria delas (81%) responderam que foram os meninos em conjunto com as professoras, os autores das regras da sala. É de salientar que como duas crianças referiram que não havia regras na sala, não lhes foi colocada esta questão, facto pelo qual o total das respostas é de vinte e dois.

Quando questionamos quais eram as regras que existiam na sala obtivemos as mais variadas respostas, das quais passamos a salientar:

- “Não gritar, nem fazer rasteiras, nem brigar” (A1).

- “ São cinco meninos na casinha, quatro meninos nos jogos de mesa, quantos meninos? Dois meninos naquela casinha, sentar-se quando a professora manda, ir ao parque quando a professora manda. Não bater nos meninos, nem dar pontapés. Não tirar as coisas dos meninos. Não devemos tirar o tomate do pão, nem o queijo porque senão os meninos só comem o pão” (A2).

- “ Tem que fazer o trabalho que a professora Paula diz. Fazer o trabalho da tartaruga e fazer o trabalho da lebre e o trabalho que faz-se numa folha e depois faz-se as árvores. Não se pode jogar peças para o chão, nem uns para os outros senão bate na cabeça dos outros e não dar pontapés. Se alguém vê, se a professora Paula vê alguém dar pontapés ou alguém a dar beijos na boca a professora Paula, ela não deixa, na escola não se dá beijos na boca, só em casa, só quando se está de férias Eu já vi uma menina e um menino se beijarem no campo, lá em cima” (A3).

- “Não tirar a cadeira para eles caírem, não tirar a plasticina dos outros porque senão eles brigam” (A5).
- “ Não roubar coisas, nem levar papéis para casa, nem levar o caderno sem a professora ver” (A12).
- “Não podemos bater nos outros, nem dar dentadas, nem dar pontapés, nem dar socos, nem dar pontapés no olho, nem na barriga, nem no nariz, não jogar os brinquedos para a terra, não se pode levar os brinquedos para casa, não se pode pôr os brinquedos dos outros na nossa mochila, porque eles às vezes já não sabem onde tavam, não estragar as bonecas” (A15).
- “Não jogar à bola, não saltar à corda e não correr dentro da sala. Não rasgar os desenhos dos outros, não riscar os desenhos dos outros, não podemos riscar as paredes, não desenhar um desenho na parede. Não cortar o cabelo aos outros, não podemos partir as coisas” (A16).
- “Não se entalar na cadeira. Não desobedecer à professora e não jogar as cores. Não se pode deixar a torneira aberta e ninguém pode trincar os dedos na porta” (A18).
- “Quando a gente traz brinquedos para a escola é para emprestar e o Henrique não emprestou a bola. Não se pode levar desenhos para casa, porque as capas é só para levar no fim do ano. Não dar beijinhos na boca” (A19).
- “ Não bater nas professoras, não estragar as coisas que a professora faz” (A21).

As regras existentes na sala são múltiplas e diversas. Para analisar o conteúdo das respostas categorizamo-las em quatro: regras estabelecidas para as áreas de trabalho; regras relacionadas com comportamentos inadequados; regras de socialização; regras sobre a alimentação.

Tabela 20 – Tipo de regras existentes na sala (segundo as crianças)

Tipo de Regras existentes na sala	N	%
Regras estabelecidas para as áreas de trabalho	2	9,1
Regras relacionadas com comportamentos inadequados	17	77,3
Regras de socialização	6	27,3
Regras sobre a alimentação	1	4,5
Total	26	

Duas crianças (9,1%) referiram algumas regras estabelecidas para o bom funcionamento das áreas de trabalhos, tais como o número de crianças que pode estar em cada área da sala, entre outras. Dezassete crianças (77,3%) referiram regras

relacionadas com comportamentos inadequados dentro e fora da sala, tais como: não se pode bater, nem empurrar, nem dar pontapés. Outras seis crianças (27,3%) referiram algumas regras de socialização, como não dizer palavrões, não roubar, não levar nada escondido para casa. E ainda uma criança (4,5%) referiu a importância da adopção de regras de alimentação saudáveis, como exemplo, o não tirar o tomate e o queijo do pão, porque faz bem à saúde. De salientar que houve duas crianças que como responderam que não havia regras dentro da sala, por conseguinte não lhes foi colocada esta pergunta.

O número total de respostas é vinte e seis devido ao facto de as crianças referirem na sua resposta vários tipos de regras, como exemplo: regras relacionadas com comportamentos inadequados e regras de socialização.

O mais curioso destas respostas foi o facto de estas terem a ver com a vivência deles na escola. O menino que tenta tirar o tomate e o queijo do pão, referiu que não se deve fazer isso. Os que têm comportamentos mais agressivos e que constantemente estão a bater e a importunar os colegas, foram os que referiram estas regras. Os que têm uma linguagem menos apropriada, foram os que referiram que não se pode proferir palavrões na escola. O que nos faz pensar que apesar de conhecerem as regras, de as aceitarem e apesar de terem consciência do que não se deve fazer, é mais forte do que eles e eles acabam por fazê-lo. Outro aspecto curioso é que a maioria das crianças 77,3% relacionou as regras com a indisciplina, dando muita relevância à não-violência: *não bater, não dar empurrões, não passar rasteiras.*

Os *beijos na boca* foram também um assunto referido por várias crianças, talvez devido à influência dos irmãos mais velhos ou à visualização de telenovelas.

Quanto à questão se as crianças concordam ou não com as regras da sala, foram seleccionadas as seguintes respostas:

- “São boas, porque não se deve fazer isso” (A1).

- “Porque assim os meninos não sabiam o que tavam a fazer. Porque os meninos depois não sabiam que não se podia bater. Porque se fosse assim nós não tínhamos professora, e nós não podíamos fazer trabalhos com mais ninguém, só brincar. E as nossas professoras é que têm a chave da porta da sala” (A4).

- “Sim, [...] para os meninos não se magoarem. Porque se todos os meninos não tivessem uma professora, os meninos nunca... Se não tivesse a Joaquina nem ninguém, então como é que os meninos iam pôr um vídeo, que ninguém ia pôr e a gente não ia poder fazer nada, se não tava ninguém, nem a Sra Directora, nem ninguém, se não

tinha ninguém, se tinham férias podiam faltar todos. Não se aprendia. Nem música, nem nada” (A5).

- “ É para fazer” (A7).

- “A professora disse para arrumar, arruma-se” (A13).

- “ Concordo, mas também a gente brinca às lutas” (A14).

- “Devia haver regras, sim, para a gente não fazer mal aos outros” (A15).

- “ Sim, porque é melhor, porque assim a gente sabe quantos eram para tar nas áreas, nos jogos, na casinha, nos jogos de chão, nos jogos de mesa, no desenho, e a gente sabe o que deve fazer” (A19).

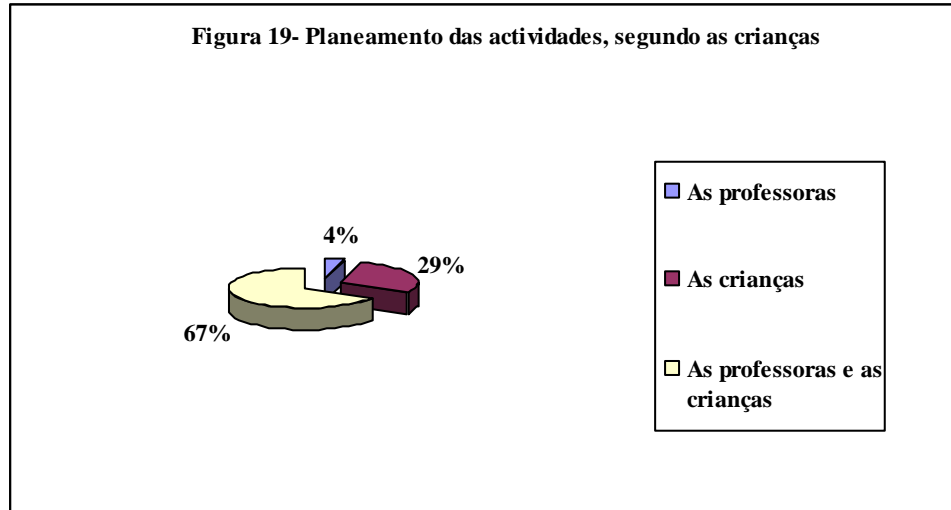
- “ Temos de ser bem-educados e se portar bem, para ir para o verde e a mãe ficar contente. E poder ir para o recreio. Porque não se pode fazer tudo o que se quer. Quando as professoras dizem para a gente fazer algum trabalho, como hoje do coelhinho, como a história do coelhinho que a gente inventamos, a gente tem de fazer. Porque é para ninguém dar socos, nem riscar a mesa, porque fica feia, como esta aqui” (A21).

À excepção de duas crianças que não responderam a esta pergunta, todas as restantes concordaram em que devia de haver regras na sala de aula, porque apesar de pequeninos têm a noção e a necessidade de que devem existir limites, de que a liberdade do outro acarreta problemas para a sua integridade física e psicológica. Verificámos que apesar de concordarem com as regras, três crianças adoptaram uma postura de inevitável resignação perante a autoridade das professoras: as regras são para serem cumpridas. Outro aspecto a salientar em duas respostas foi o facto de existir a consciência de que os trabalhos são feitos com as professoras e que se não houvesse professoras, não havia escola.

4.1.6.3. Tipo de liderança do professor

Em relação às questões colocadas às crianças tentámos perceber como se processava o dia-a-dia na escola, desde o planeamento das actividades, à concretização das mesmas e à participação das crianças no processo educativo. Contudo, mediante estas questões intentámos perceber, sob o ponto de vista das crianças, que tipo de liderança era exercida dentro da sala pela educadora. Desta feita indagamos junto das mesmas sobre quem é que planeava o dia na escola.

Após a análise de conteúdo das respostas obtidas, subdividimo-las em três categorias: uma que sugere que o planeamento das actividades é feito apenas pelas professoras, outra que pressupõe que este é realizado apenas pelas crianças e outra onde ressalta o facto de este ser feito em conjunto, pelas professoras e pelas crianças.



A maioria das crianças (67%) respondeu que quem planeia as actividades na sala são as professoras juntamente com as crianças, especificando que *“os meninos escolhem as áreas, a professora escreve o que os meninos dizem, para brincar nas áreas, depois o responsável da sala quando está na cadeira, escolhe os meninos para as áreas.”* (A4)

Apenas uma criança (4%) respondeu que a responsabilidade da planificação era somente da professora e sete (29%) indicaram que a responsabilidade da planificação era somente dos alunos, referindo-se a si próprios como os responsáveis por tal tarefa, aludindo ao Quadro das Tarefas que existe na sala e que tem um item que corresponde ao responsável pelo plano do dia: *“sou eu, eu sou do plano do dia e eu digo aos meninos para planearem. Hoje eu disse ao Albérico primeiro para dizer o que queria fazer.”* (A6) *“É outros miúdos, às vezes é a Janina, às vezes a Mariana, é sempre diferente.”* (A8)

No que concerne à questão da realização das actividades propostas retiramos algumas das respostas que considerámos mais significativas:

- *“Às vezes”* (A1).
- *“Sim”* (A5).
- *“Sim . Quando a gente não faz, fica para outro dia”* (A15).
- *“Às vezes não se conta uma história, mas nós fazemos o resto das coisas que planeamos”* (A16).

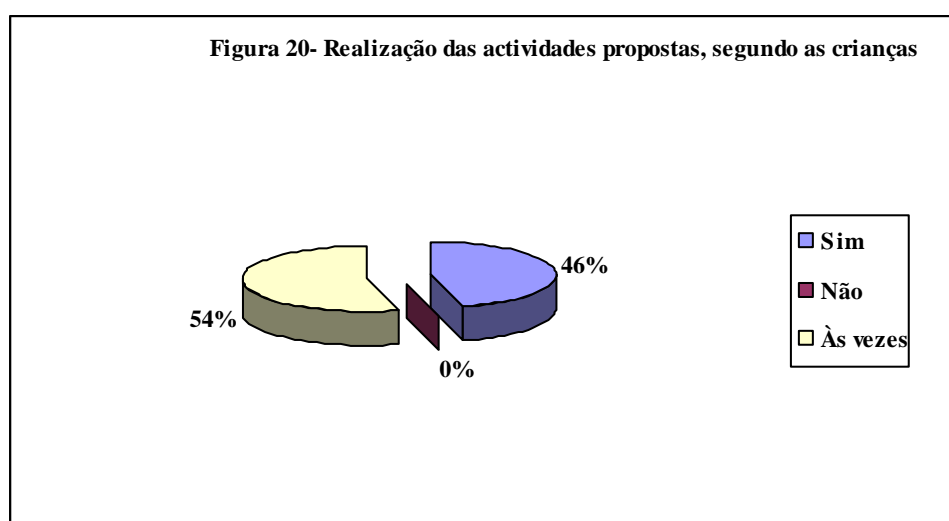
- “Sim, mas nós às vezes planeamos ir ao campo e não podemos, temos de tar na sala” (A17).

- “Sim, as professoras deixam e a gente faz” (A19).

- “Sim, às vezes sim, às vezes não. Quando a gente não faz a gente volta a planejar noutro dia” (A20).

- “Sim. Quando a gente não faz, fica para outro dia” (A22).

Após a análise das respostas obtidas, criamos três categorias: sim, não, às vezes e sondámos junto das crianças que responderam não ou às vezes, que procedimentos a educadora tinha em relação às actividades que apesar de planeadas não foram realizadas.



Nesta questão não houve nenhuma resposta negativa. Onze crianças (46%) responderam que de uma forma global as actividades planeadas eram realizadas e treze (54%) responderam às vezes, justificando que quando por vezes as actividades não são realizadas, por alguma razão adversa, estas são retomadas e planeadas no dia seguinte.

Quando falávamos no planeamento das actividades algumas crianças levantaram a questão da avaliação das actividades realizadas, facto que não estava contemplado por nós, mas que acabámos por considerar importante, visto ser mais um item que deixa transparecer o tipo de liderança exercida na sala de aula pela educadora em estudo.

Entrevistadora- “Como é que vocês fazem essa avaliação?”

Albérico- “A professora tem uma folha, primeiro é a Liliana, ela diz o nome dos meninos e a professora, ela diz que tem o amarelo, o laranja, o vermelho e o verde. Para os meninos se avaliarem.”

Nuno- “Quem faz a avaliação é o Silvério!”

Albérico – “A Mariana diz para a professora escrever.”

Podemos depreender que as crianças têm uma participação activa em muitos aspectos do processo educativo: propõem actividades a serem desenvolvidas, têm um espaço onde fazem uma auto e hetero avaliação, não só do comportamento, mas também das tarefas que lhes são atribuídas semanalmente.

No que concerne ao tipo de liderança percebido pelos pais/encarregados de educação, foi solicitado que ordenassem um conjunto de adjectivos acerca do estilo de liderança do professor. Com este procedimento pretendeu-se aplicar o teste de Friedman, pois cada pai/EE classifica de um até cinco cada um dos adjectivos. Este teste não paramétrico, pois o número de pais/EE é inferior a trinta. A decisão do teste de Friedman é tomada com base nas ordens médias que cada situação obtém.

Tendo por base este instrumento de trabalho, as características mais valorizadas pelos pais na professora são a firmeza e a compreensão, esta última com uma ordem média de 1,95 com 75% dos pais a colocá-la como o primeiro ou o segundo atributo que mais valorizam na professora.

Os dados da Tabela 21 mostram que entre os pais/EE existem diferenças significativas no que diz respeito aos aspectos que mais valorizam numa professora, destacando-se os seguintes aspectos:

75% dos pais pontuam com níveis um ou dois a característica “Compreensiva”.

“Ser firme” e “compreensiva” não atinge o máximo (cinco), o que significa que nenhum pai/EE pontuou com este nível aquelas características.

A mediana (que indica o valor atribuído por 50% dos pais/EE) revela-se mais esclarecedora quanto ao estilo de liderança da educadora na perspectiva dos pais.

De forma consistente: “ser firme” e “compreensiva” surgem como as características mais comuns na educadora, depois das características “maternal”, “benevolente” e finalmente “autoritária”.

Esta classificação não é consensual entre os pais, uma vez que o teste de Friedman resultou num nível de significância inferior a 0,05, pelo que é possível constatar que existem diferenças significativas entre as pontuações atribuídas pelos vários pais/EE.

Tabela 21 – Tipo de liderança da educadora (na perspectiva dos pais/EE)

	Mínimo	P ₂₅	P ₅₀	P ₇₅	Máximo	Ordem média
Autoritária	1	2	4	5	5	4,26
Benevolente	1	2	3	5	5	3,61
Firme	1	1	1	3	4	2,50
Compreensiva	1	1	1	2	4	1,95
Maternal	1	1	2	3	5	2,68
Teste de Friedman						
	X=	31,553	gl=	4	sig=	,000

Para o pessoal docente (100%) e não docente (75%), a professora da sala não ignora os casos de indisciplina, pois nenhum dos entrevistados concordou com o item de que “a professora finge que não vê”. Esta postura é coerente com as respostas obtidas em relação à afirmação “não tenta saber o que se passou e castiga de imediato os intervenientes”, onde 77,8% dos docentes e 100% dos funcionários discordam que esta seja a forma de actuar da educadora, embora neste aspecto fosse observado um docente (11,1%) que concorda totalmente.

A atitude mais frequente da professora é tentar saber o que se passou e depois actuar em consonância, pois todos os inquiridos (100%) assinalaram esta forma de actuação da professora.

Deixar as crianças resolver os seus problemas pode fazer parte da aprendizagem daí a diversidade de respostas obtidas. Assim, 55,6% do pessoal docente afirma que é essa a forma de actuar da professora enquanto que 33,3% nem concordam nem discordam. Todavia, 75% do pessoal não docente afirma a inexistência desta forma de actuação.

Na opção *outras*, um dos funcionários respondeu que a educadora “*escuta atentamente as partes em conflito e actua em conformidade*” (F1).

Tabela 22 – O comportamento da professora face aos actos de indisciplina (na óptica do pessoal docente)

		Discordo totalmente	Discordo	Nem concordo, nem discordo	Concordo	Concordo totalmente
Finge que não vê	N	9	0	0	0	0
	%	100	0	0	0	0
Tenta saber o que se passou e depois actua consoante a situação	N	0	0	0	2	7
	%	0	0	0	22,2	77,8
Não tenta saber o que se passou e castiga de imediato os intervenientes	N	5	2	1	0	1
	%	55,6	22,2	11,1	0	11,1
Deixa as crianças resolverem os seus conflitos	N	0	1	3	4	1
	%	0	11,1	33,3	44,5	11,1

Tabela 23 – O comportamento da professora face aos actos de indisciplina (na óptica do pessoal não docente)

		Discordo totalmente	Discordo	Nem concordo, nem discordo	Concordo	Concordo totalmente
Finge que não vê	N	2	1	1	0	0
	%	50	25	25	0	0
Tenta saber o que se passou e depois actua consoante a situação	N	0	0	0	1	3
	%	0	0	0	25	75
Não tenta saber o que se passou e castiga de imediato os intervenientes	N	4	0	0	0	0
	%	100	0	0	0	0
Deixa as crianças resolverem os seus conflitos	N	2	1	1	0	0
	%	50	25	25	0	0

No que concerne às acções da educadora no sentido da resolução dos casos de indisciplina, segundo o pessoal docente, a maioria (88,8%) afirma que a atitude mais frequentemente utilizada pela educadora passa por solicitar ao aluno que reflecta sobre o que fez.

De seguida, o pessoal docente referiu que as atitudes mais frequentemente utilizadas são: castigar a criança verbalmente, exposição dos casos à turma e solicitação para a criança também participar na resolução dos conflitos. Ambas as atitudes apresentam idêntico valor de percentual (66,7%).

Na óptica dos docentes, as atitudes que a educadora adopta com menos frequência consistem na exclusão dos alunos em frequentarem as actividades extra-curriculares (88,9%), seguida da privação dos alunos fazerem o que mais gostam (55,5%).

Tabela 24 – A resolução de casos de indisciplina (na óptica do pessoal docente)

		Discordo totalmente	Discordo	Nem concordo, nem discordo	Concordo	Concordo totalmente
Pede a criança para se sentar e reflectir no que fez	N	0	0	1	4	4
	%	0	0	11,1	44,4	44,4
Castiga-a verbalmente	N	2	0	1	5	1
	%	22,2	0	11,1	55,6	11,1
Excluindo-a das actividades extra-curriculares	N	6	2	1	0	0
	%	66,7	22,2	11,1	0	0
Privando-a de fazer o que mais gosta	N	2	3	3	1	0
	%	22,2	33,3	33,3	11,1	0
Expõe o caso à turma e procuram soluções em conjunto	N	0	0	3	4	2
	%	0	0	33,3	44,5	22,2

Quanto ao pessoal não docente todos concordaram (100%) que a acção mais utilizada pela educadora para resolver casos de indisciplina é pedir à criança para se

sentar e reflectir no que fez. Segue-se a opção de a educadora expor o caso à turma e procurar soluções em conjunto, com 50% de respostas.

Quanto aos castigos verbais, 50% dos funcionários apontaram a inexistência desta actuação. Por último encontram-se a exclusão das actividades extra-curriculares e a privação de a criança fazer o que mais gosta, com 75% de respostas.

Em suma, o pessoal docente e não docente concorda que a primeira acção desenvolvida pela educadora para a resolução de conflitos é pedir para a criança se sentar e reflectir no que fez. E que as condutas menos utilizadas pela educadora são a privação de a criança fazer o que mais gosta e a exclusão de frequentar as actividades extra-curriculares.

Tabela 25 – A resolução de casos de indisciplina (na óptica do pessoal não docente)

		Discordo totalmente	Discordo	Nem concordo, nem discordo	Concordo	Concordo totalmente
Pede a criança para se sentar e reflectir no que fez	N	0	0	0	1	3
	%	0	0	0	25	75
Castiga-a verbalmente	N	2	0	1	1	0
	%	50	0	25	25	0
Excluindo-a das actividades extra-curriculares	N	3	0	1	0	0
	%	75	0	25	0	0
Privando-a de fazer o que mais gosta	N	2	1	1	0	0
	%	50	25	25	0	0
Expõe o caso à turma e procuram soluções em conjunto	N	1	0	1	0	2
	%	25	0	25	0	50

Na perspectiva dos alunos, quanto à actuação da educadora perante situações de conflito, foram seleccionadas as seguintes respostas:

- “Castiga, ficar sentado perto do armário e a seguir ele fica 5 segundos, 10 minutos no recreio sentado ou 5. Um dia a professora se zangou comigo. Disse que eu ia ficar sentado e ia ir para o vermelho, eu acho que merecia o vermelho” (A1).
- “Põe sentado a pensar naquilo que fez. Fica no vermelho ou no amarelo” (A2).
- “A professora briga, quando alguém bate a professora zanga-se. E põe de castigo ou na sala 3 ou na sala 2 porque todos têm de ser amigos e de brincar juntos” (A3).
- “A professora diz para não se bater e depois a professora diz para pedir desculpa e dar uma mãozada” (A4).
- “Depois de se zangar, nós fazemos as pazes. Sim, mas as desculpas evitam-se” (A5).

- “Eles dão beijinhos às meninas quando eles batem nas meninas, como o Teotónio não me deu, o Teotónio há bocado de manhã, não me deu, eu disse desculpa ao Teotónio mas ele não me disse, também ele não me deu um beijinho. Ele é mau” (A8).

- “Dá a mão ao menino e põe de castigo perto do armário, sentado, a tar quietinho. Se tiver sempre a se portar mal, ele não vai poder brincar. Tem que se portar bem para depois sair” (A9).

- “A professora não viu nada. Eu tava triste e depois a professora não olhou para mim. Mas depois a professora foi para a rua, eu tava a comer uma maçã, a professora tava andando, olhou para aquele lado, e depois a professora não viu eu. A professora não viu e eu tava a chorar, eu tava chorando. A professora tava aqui a fazer trabalhos com os meninos, a professora não podia ir lá para fora” (A11).

- “ Quando a professora diz para comer nós temos de comer, não é para tar assim como a Águeda que tá muito tempo com o pão e nunca mais come. Uma vez a professora não tava a ver e a Águeda fez assim a mim : chiu e deitou no chão o queijo. E eu não disse à professora porque ela disse pra eu não dizer. A professora quando os meninos tiram o tomate do pão a professora briga e zanga-se porque eles são alimentos saudáveis e fazem bem à saúde. Se batermos muito sério temos de pedir desculpa e também temos de ser amigos” (A12).

- “Fica de castigo e não ir ao parque ou ficamos deitados. Também se tivermos no lanche e levantarmos a mesa, fica-se sentado. Depois quando a gente tá com a cabeça deitada em cima da mesa, na sala, e quando alguém fala a professora escreve o nome no quadro e se tiver dois riscos à frente do nome fica sentado de castigo no recreio” (A13).

- “ Às vezes quando fazemos muito barulho e não arrumamos, a casinha tá fechada e às vezes tá aberta. E a garagem também, a professora fecha a garagem porque os meninos fazem muito barulho. Alguns dias tá fechada, alguns dias não” (A15).

- “Quando eles se portam mal eles dizem à gente e a gente diz à professora, nós temos de dizer à professora. Quando eles batem a professora diz assim: porque é que não vieste dizer à professora? Às vezes põe no castigo e põe no amarelo, quando é menos grave vai para o amarelo, quando é muito grave vai para o vermelho. A professora faz assim: pega na mão e depois põe no castigo, no armário encostado, sentado e a portar-se bem porque senão não vai brincar. Se o menino continuar a se portar mal ele fica sentado mais tempo. Se o menino se voltar a portar bem ele já pode ir brincar e não pode fazer mais. E a professora diz assim: não faz mais isso! Porque senão próxima vez

é para o vermelho. Quando começa o dia é verde, mas depois é para o vermelho ou para o amarelo, se se portar mal. Primeiro é verde, depois amarelo e depois vermelho” (A16).

- *“Falou com eles” (A17).*

- *“Quando alguém nos magoa a gente deve vir dizer à professora ou resolve-se o problema, falando. Diz-se para ele pedir desculpa, para dar um beijinho e para dar um abraço” (A19).*

Após uma análise de conteúdo das respostas das crianças às questões, criaram-se sete categorias: pede para a criança se sentar e reflectir no que fez; castiga a criança verbalmente; castiga a criança privando-a de fazer o que mais gosta; expõe o caso à turma e procuram soluções em conjunto; deixa as crianças resolverem os seus próprios conflitos; ignora; manda desculpar-se junto do colega lesado.

Tabela 26 – A resolução de casos de indisciplina (na óptica das crianças)

Atitudes da Educadora perante um conflito	N	%
Pede para a criança se sentar e reflectir no que fez	12	50
Castiga a criança verbalmente	8	33,3
Castiga a criança privando-a de fazer o que mais gosta	16	66,7
Expõem o caso à turma e procuram soluções em conjunto	8	33,3
Deixa as crianças resolverem os seus próprios conflitos	1	4,7
Ignora	1	4,7
Manda desculpar-se junto do colega lesado	7	29,7
Total	53	

Esta questão foi umas das mais difíceis de analisar ao nível do conteúdo porque este era muito vasto e variava consoante o tipo de ocorrência. A mesma criança numa só entrevista narrava acontecimentos diversos para os quais a educadora assumia também questões diferentes. Razão pela qual o total de respostas é de cinquenta e três.

Apesar de as atitudes da professora se encontrarem subdivididas em categorias a sua variação é significativa consoante o tipo de conflito que ocorreu e a sua gravidade. Assim:

-Em alguns casos a educadora opta por ignorar o comportamento fingindo que não vê (referenciado por uma criança);

- Noutros põe em discussão pelo grupo o comportamento de determinada criança e questiona a avaliação do seu comportamento, fazendo alusão ao Quadro do Comportamento existente na sala. Coloca a foto da criança no verde se esta se portou

bem, coloca a foto da criança no amarelo se esta se portou razoavelmente ou coloca a foto da criança no vermelho se esta se portou mal (referenciado por oito crianças);

- Noutros casos manda pedir desculpa (sete crianças fizeram alusão a esta atitude);

- Ou castiga-a verbalmente (referenciado por oito crianças);

- Ou opta por deixar as crianças resolverem os seus próprios conflitos, sempre que a situação não ponha em causa a integridade física e psicológica da criança (referenciado por uma criança);

- Noutros priva-a de fazer o que mais gosta (respondido por dezasseis crianças);

- E ainda noutros senta a criança perto do armário a pensar no que fez, tentando fazê-la perceber que agiu mal, de forma a não repetir o comportamento menos apropriado (referenciado por doze crianças).

No entanto é de salientar que as respostas mais frequentes aos casos de indisciplina ocorridos na sala de aula, segundo as crianças, são resolvidos pela educadora, pedindo à criança para se sentar e reflectir sobre o que fez (50%) e castigando a criança, privando-a de fazer o que mais gosta (66,7%). Este último valor varia comparativamente à perspectiva do pessoal docente e não docente talvez devido ao facto de para as crianças o facto de ficarem sentadas no recreio a pensar no comportamento inadequado que tiveram para com os restantes colegas, ser encarado mais como uma privação de fazerem aquilo que mais gostam e não tanto uma oportunidade para acalmarem e reflectirem sobre o comportamento indisciplinado. Este item suscita-nos algumas dúvidas quanto à eficácia da utilização desta terminologia no instrumento de recolha de dados.

Segundo as crianças a acção menos utilizada pela educadora para a resolução de casos de indisciplina é deixá-las resolverem os seus próprios conflitos, com a resposta percentual de 4,7%. No item “ignorar” surge também a percentagem de 4,7%, talvez devido ao facto de as crianças nem se aperceberem que a educadora, consoante as situações, utiliza propositadamente tais estratégias.

No que concerne à opinião do pessoal docente e não docente, em nenhuma das classificações efectuadas à actuação da professora se verificaram diferenças significativas. Observe-se que todos os níveis de significância são superiores a 0,056 o que não permite rejeitar a hipótese de independência.

Tabela 27 – Actuação da educadora (segundo o pessoal docente e não docente)

		Grupo					
		Pessoal docente		Pessoal não docente		Total	
		N	%	N	%	N	%
Inoperante (X=2,466; sig=,471)	Discordo totalmente	7	77,8	2	50,0	9	69,2
	Discordo	2	22,2	1	25,0	3	23,1
	Nem concordo, nem discordo	0	0	1	25,0	1	7,7
	Concordo	0	0	0	0	0	0
	Concordo totalmente	0	0	0	0	0	0
Passiva (X=4,376; sig=,152)	Discordo totalmente	7	77,8	2	50,0	9	69,2
	Discordo	2	22,2	0	0	2	15,4
	Nem concordo, nem discordo	0	0	0	0	0	0
	Concordo	0	0	2	50,0	2	15,4
	Concordo totalmente	0	0	0	0	0	0
Assertiva (X=1,011; sig=1,00)	Discordo totalmente	1	11,1	1	25,0	2	15,4
	Discordo	0	0	0	0	0	0
	Nem concordo, nem discordo	0	0	0	0	0	0
	Concordo	4	44,4	2	50,0	6	46,2
	Concordo totalmente	4	44,4	1	25,0	5	38,5
Autoritária (X=2,811; sig=,579)	Discordo totalmente	5	55,6	2	50,0	7	53,8
	Discordo	0	0	1	25,0	1	7,7
	Nem concordo, nem discordo	2	22,2	0	0	2	15,4
	Concordo	2	22,2	1	25,0	3	23,1
	Concordo totalmente	0	0	0	0	0	0
Maternal (X=1,081; ,559)	Discordo totalmente	0	0	0	0	0	0
	Discordo	0	0	0	0	0	0
	Nem concordo, nem discordo	0	0	0	0	0	0
	Concordo	4	44,4	3	75,0	7	53,8
	Concordo totalmente	5	55,6	1	25,0	6	46,2

Quanto à actuação da educadora as respostas mais referidas pelo pessoal docente e não docente é que esta é maternal (100%) e assertiva (88,8% e 75% respectivamente), não sendo apontadas atitudes de inoperante. No entanto 50% do pessoal não docente refere que a educadora é passiva enquanto que o pessoal docente e não docente indicam ainda que aquela é autoritária, com 22,2% e 25% de percentagem, respectivamente.

Na opção *outras*, um dos funcionários referiu também o facto de a educadora ser “responsável” (F1).

A Tabela 28 apresenta os resultados obtidos sobre o tipo de liderança da educadora, na óptica do pessoal docente e não docente. Para analisar as respostas obtidas foi determinado o teste de independência do Qui-Quadrado, cuja hipótese nula é que a classificação atribuída a cada adjectivo é independente de ser docente ou não.

Relativamente ao facto da educadora ser coerciva, 66,7% dos docentes “discordam” e 22,2% “discordam totalmente”, concentrando-se a maioria das observações deste grupo nestes dois níveis. Contudo, entre o pessoal não docente a maioria situa-se entre os níveis “nem concordo nem discordo” e “concordo”. Estas diferenças permitem concluir ($\text{sig}=0,006$) que existem diferenças significativas na percepção destes dois grupos quanto ao facto da educadora ser coerciva.

Quer pessoal docente, quer pessoal não docente, “discordam totalmente” ou “discordam” que a educadora seja autoritária. Em conformidade com estas respostas não há evidência estatística que permita afirmar das diferenças entre os dois grupos.

Na sequência do resultado anterior, a maioria dos inquiridos quer docentes quer não docentes “concordam” ou “concordam totalmente” que a professora assume um estilo mais democrático. As semelhanças entre os resultados dos dois grupos justificam a independência decorrente do nível de significância 0,147.

66,7% do pessoal docente discorda que a educadora seja permissiva, mas entre o pessoal não docente a maior percentagem (75%) situa-se na classe “discordo totalmente”, provocando diferenças significativas mais no grau de discordância do que por diferenças nas respostas.

Docentes e não docentes “concordam” ou “concordam totalmente” que a educadora é assertiva, não havendo evidência de diferenças significativas entre estes dois grupos.

Tabela 28 – A liderança da educadora (segundo o pessoal docente e não docente)

		Grupo					
		Pessoal docente		Pessoal não docente		Total	
		N	%	N	%	N	%
Coerciva (X=6,452;sig=0,006)	Discordo totalmente	2	22,2	1	25,0	3	23,1
	Discordo	6	66,7	0	0	6	46,2
	Nem concordo, nem discordo	1	11,1	2	50,0	3	23,1
	Concordo	0	0	1	25,0	1	7,7
	Concordo totalmente	0	0	0	0	0	0
Autoritária (X=1,789;sig=,824)	Discordo totalmente	4	44,4	3	75,0	7	53,8
	Discordo	2	22,2	0	0	2	15,4
	Nem concordo, nem discordo	1	11,1	0	0	1	7,7
	Concordo	2	22,2	1	25,0	3	23,1
	Concordo totalmente	0	0	0	0	0	0
Democrática (X=5,442;sig=,147)	Discordo totalmente	0	0	1	25,0	1	7,7
	Discordo	0	0	0	0	0	0
	Nem concordo, nem discordo	1	11,1	0	0	1	7,7
	Concordo	5	55,6	0	0	5	38,5
	Concordo totalmente	3	33,3	3	75,0	6	46,2
Permissiva (X=8,191;sig=,013)	Discordo totalmente	1	11,1	3	75,0	4	30,8
	Discordo	6	66,7	0	0	6	46,2
	Nem concordo, nem discordo	2	22,2	0	0	2	15,4
	Concordo	0	0	1	25,0	1	7,7
	Concordo totalmente	0	0	0	0	0	0
Assertiva (X=5,041;sig=,091)	Discordo totalmente	0	0	0	0	0	0
	Discordo	0	0	0	0	0	0
	Nem concordo, nem discordo	1	11,1	1	25,0	2	15,4
	Concordo	6	66,7	0	0	6	46,2
	Concordo totalmente	2	22,2	3	75,0	5	38,5

Relativamente ao tipo de liderança, esta professora é classificada pelos docentes como assertiva e democrática, opções que apresentam idêntico valor percentual (88,9%). Poucos lhe identificam traços de autoritária (22,2%). Nenhum dos docentes identificou traços de liderança coerciva ou de permissiva.

Quanto ao pessoal não docente, as opiniões recolhidas são semelhantes às do pessoal docente, ou seja, 75% dos funcionários classificam a liderança da educadora como democrática e assertiva. Poucos consideram-na coerciva, autoritária e/ou permissiva, com valores idênticos (25%).

Conclui-se então que a percepção do pessoal docente e não docente face às atitudes da professora perante casos de indisciplina é semelhante, visto que o nível de significância obtido nos testes de independência foram superiores a 0,05, que não conduzem à rejeição da hipótese de independência.

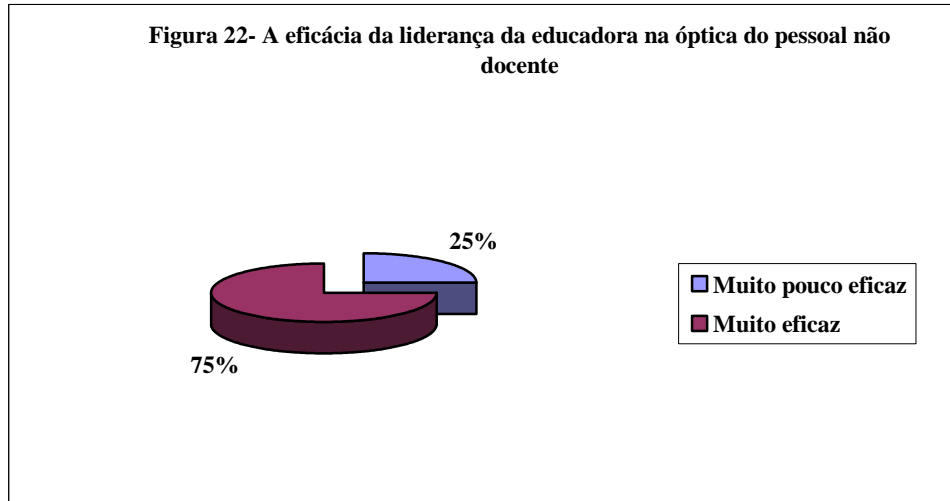
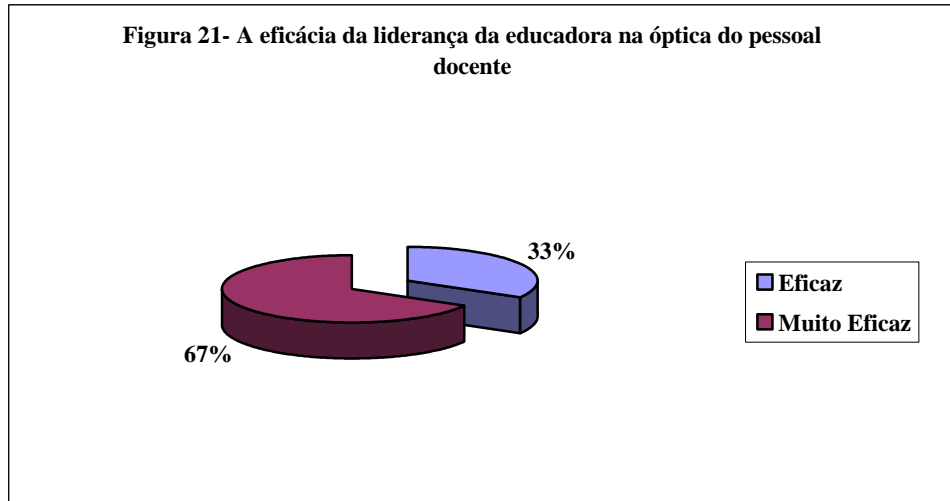
Tabela 29 – Atitudes da professora face aos actos de indisciplina (segundo o pessoal docente e não docente)

		Grupo					
		Pessoal docente		Pessoal não docente		Total	
		N	%	N	%	N	%
As crianças participam na tomada de decisão relativamente a sanções a aplicar em situações de indisciplina ($\bar{X}=4,438$; $\text{sig}^-,197$)	Discordo totalmente	0	0	0	0	0	0
	Discordo	1	11,1	1	25,0	2	15,4
	Nem concordo, nem discordo	1	11,1	1	25,0	2	15,4
	Concordo	7	77,8	1	25,0	8	61,5
	Concordo totalmente	0	0	1	25,0	1	7,7
Na rotina diária da sala a educadora proporciona actividades de reflexão sobre a indisciplina ($\bar{X}=4,958$; $\text{sig}^-,105$)	Discordo totalmente	0	0	0	0	0	0
	Discordo	0	0	0	0	0	0
	Nem concordo, nem discordo	0	0	0	0	0	0
	Concordo	5	55,6	0	0	5	38,5
	Concordo totalmente	4	44,4	4	100,0	8	61,5
As atitudes desviantes são objecto de análise pelo grupo docente/auxiliar da acção educativa ($\bar{X}=1,486$; $0,748$)	Discordo totalmente	0	0	0	0	0	0
	Discordo	0	0	0	0	0	0
	Nem concordo, nem discordo	2	22,2	2	50,0	4	30,8
	Concordo	5	55,6	1	25,0	6	46,2
	Concordo totalmente	2	22,2	1	25,0	3	23,1

No que concerne às atitudes da educadora face a actos de indisciplina o pessoal docente e não docente inquirido, 77,8% e 50% respectivamente, considera que esta docente incentiva as crianças a participarem activamente na tomada de decisão das

sanções a aplicar em casos de indisciplina, criando espaços de reflexão sobre essas situações (100%). Outra estratégia adoptada e referenciada por 77,8% dos docentes e 50% dos funcionários é que as atitudes desviantes são objecto de análise pelos vários intervenientes na acção educativa.

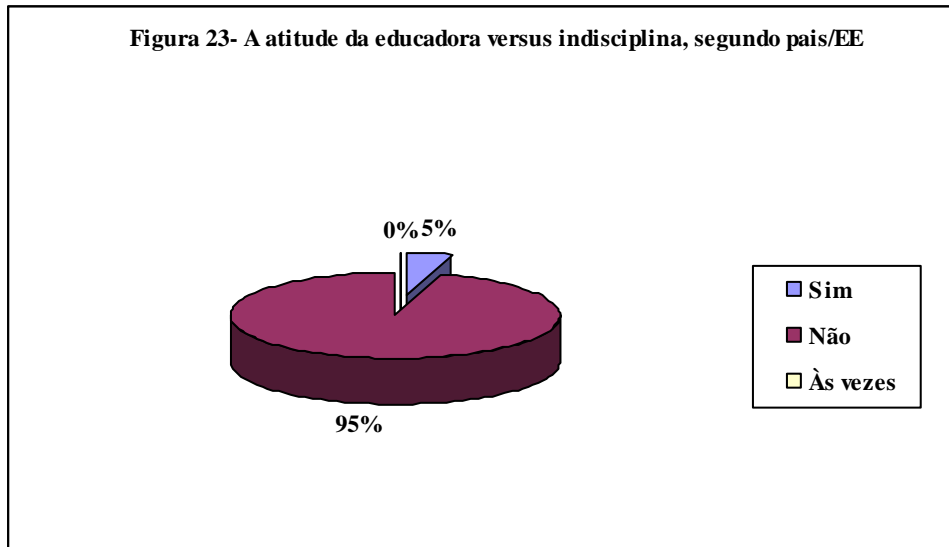
Com excepção de um funcionário (25%), tanto o pessoal docente, como o pessoal não docente consideram que a liderança exercida pela professora desta sala é “eficaz” ou “muito eficaz”.



4.1.7. Identificar como o estilo de liderança pode influenciar a indisciplina

Quanto ao estilo de liderança percebido pelos pais/EE, começámos por questioná-los sobre se a atitude da educadora contribuía para o surgimento de casos de indisciplina. A maioria (95%), não considera que os casos de indisciplina estejam

relacionados com a atitude da educadora, havendo apenas um (5%) que concorda com essa possibilidade. Este pai/EE justifica afirmando que “*São atitudes entre crianças*” (P6), sendo este comentário inconsistente para justificar a resposta.



Para 59,1% dos pais/EE a resolução dos problemas de indisciplina passa pelos próprios alunos, enquanto que para 27,3% só devemos recorrer à participação dos alunos para a resolução de conflitos às vezes e outros 13,6% consideram que os seus educandos não devem participar na tomada de decisões relativamente a casos de indisciplina.

A maioria dos pais (90,9%) é da opinião que a educadora consegue resolver as situações de indisciplina, no entanto, existem dois pais/EE (9,1%) que consideram que esta só consegue resolvê-los às vezes.

Tabela 30 – A responsabilidade pela resolução dos casos de indisciplina (na óptica dos pais/EE)

		N	%
Considera que o seu educando deve participar na resolução de problemas, relativamente à indisciplina	Sim	13	59,1
	Não	3	13,6
	Às vezes	6	27,3
No seu entender, a educadora consegue resolver os problemas de indisciplinas que surgem na sala do seu educando	Sim	20	90,9
	Não	0	0
	Às vezes	2	9,1

Entre os pais que quiseram explicitar a sua resposta sobre se a educadora consegue resolver os problemas de indisciplina que surgem na sala, a justificação foi:

-“*De acordo com as regras de funcionamento definidas e aprovadas no início do ano*” (P2).

-“*Sim porque nunca fui chamada à escola*” (P5).

- “Sim, porque tem formação para lidar com essas situações” (P6).
- “Depende das situações” (P8).
- “Sim, pois acho que até ao momento os problemas têm sido resolvidos na própria sala de aulas” (P11).
- “Acho que a educadora resolve os problemas juntamente com os meninos e arranja solução para resolver” (P18).
- “Porque às vezes surge um problema mais grave e a educadora tenta chamar ajuda (em casos de briga) penso eu” (P21).

A Tabela 31 mostra as respostas dos pais/EE no que diz respeito à efectiva actuação da educadora em casos de indisciplina e à forma como os pais gostavam que os casos de indisciplina fossem resolvidos.

Tabela 31 – Forma de actuar e forma desejável de actuação da educadora em casos de indisciplina (na óptica dos pais/EE)

		Actuação da professora		Preferência de actuação	
		N	%	N	%
Pedir a criança para sentar-se e reflectir no que fez	Discordo totalmente	0	0	0	0
	Discordo	0	0	0	0
	Nem concordo, nem discordo	0	0	0	0
	Concordo	11	50,0	9	40,9
	Concordo totalmente	11	50,0	13	59,1
Castigar a criança verbalmente	Discordo totalmente	4	18,2	4	19,0
	Discordo	3	13,6	2	9,5
	Nem concordo, nem discordo	6	27,3	6	28,6
	Concordo	6	27,3	6	28,6
	Concordo totalmente	3	13,6	3	14,3
Castigar a criança excluindo-a das actividades extra-curriculares	Discordo totalmente	11	50,0	8	38,1
	Discordo	7	31,8	8	38,1
	Nem concordo, nem discordo	2	9,1	2	9,5
	Concordo	1	4,5	2	9,5
	Concordo totalmente	1	4,5	1	4,8
Castigar a criança privando-a das actividades que mais gosta	Discordo totalmente	5	22,7	5	25,0
	Discordo	2	9,1	1	5,0
	Nem concordo, nem discordo	7	31,8	6	30,0
	Concordo	4	18,2	4	20,0
	Concordo totalmente	4	18,2	4	20,0
Expor o caso à turma e procurar solução em conjunto	Discordo totalmente	1	4,5	2	9,5
	Discordo	1	4,5	0	0
	Nem concordo, nem discordo	6	27,3	6	28,6
	Concordo	9	40,9	7	33,3
	Concordo totalmente	5	22,7	6	28,6
Outras	Sim	0	0	0	0
	Não	22	100,0	22	100,0

Pedir à criança que reflecta sobre o que fez, é uma das formas de resolver os actos de indisciplina que ocorrem na sala. Neste sentido todos os pais/EE “concordam” (50%) ou “concordam totalmente” (50%) que esta é uma das formas que a educadora utiliza e por outro lado “concordam” (40,9%) e “concordam totalmente” (59,1%) com esta actuação.

Os castigos verbais não são consensuais, quer na forma de actuação da professora quer entre a forma de actuação desejável pelos pais/EE. Assim, 18,2% e 13,6% dos pais/EE “discordam totalmente” ou “discordam” que esta seja uma forma utilizada pela professora para a resolução de situações de indisciplina. Por seu turno, 19% dos pais/EE “discordam totalmente” com esta forma de actuação e 9,5% “discordam”. Todavia, enquanto que 27,3% dos pais/EE “concordam” e 13,6% “concordam totalmente” com esta actuação, 42,9% consideram desejável esta atitude.

Para 9% dos pais/EE uma das medidas que a professora toma para controlar actos de indisciplina é castigar a criança excluindo-a das actividades extracurriculares. Já a percentagem dos pais/EE que consideram que esta é uma forma que gostariam de resolver situações de indisciplina é de 14,3%. Isto é, há mais pais/EE que consideram que esta é uma forma eficaz de reduzir a indisciplina do que pais/EE a apontar esta forma de actuar na postura da professora. O mesmo se observa quando se trata de excluir a criança das actividades que mais gosta. 36,4% dos pais/EE consideram que a educadora utiliza esta estratégia em casos de indisciplina e são favoráveis a este tipo de actuação (40%). Este resultado pode ser explicado pelo facto de este tipo de atitudes ser mais utilizado pelos pais/EE, isto é, quando há desobediência às regras as crianças perdem alguns direitos.

Tanto na forma utilizada (63,6%) como na forma desejável (61,9%) de resolver situações de indisciplina, os pais/EE concordam que os casos devem ser expostos à turma para que a turma procure a solução em conjunto.

A Tabela 32 ajuda a compreender o estilo de liderança da educadora percebido pelo pessoal docente e não docente.

A maioria dos docentes e dos funcionários afirmam que a educadora tem plena autonomia de acção na sala (100% e 75% respectivamente), define objectivos adequados aos alunos (88,9% e 50% respectivamente) e valoriza o combate à indisciplina (100% e 75% respectivamente).

Todos os entrevistados consideram que a educadora está preparada para enfrentar e resolver situações de indisciplina e nunca tiveram conhecimento da intervenção da directora na resolução de tais situações.

Todos os docentes e funcionários são unânimes em afirmar que a formação contínua da educadora é importante para a prevenção da indisciplina.

Em nenhuma das dimensões avaliadas foram registadas diferenças significativas entre o grupo do pessoal docente e o grupo do pessoal não docente.

Tabela 32 – Actuação da educadora face a casos de indisciplina (segundo o pessoal docente e não docente)

		Grupo					
		Pessoal docente		Pessoal não docente		Total	
		Count	Column N %	Count	Column N %	Count	Column N %
A educadora tem plena autonomia de acção na sala	Sim	9	100,0	3	75,0	12	92,3
	Não	0	0	0	0	0	0
	Não sei	0	0	1	25,0	1	7,7
Considera a formação contínua da educadora importante para a prevenção da indisciplina	Sim	9	100,0	4	100,0	13	100,0
	Não	0	0	0	0	0	0
	Não sei	0	0	0	0	0	0
A educadora define objectivos demasiado ambiciosos e desajustados ao nível de desenvolvimento e à faixa etária das crianças	Sim	0	0	0	0	0	0
	Não	8	88,9	2	50,0	10	76,9
	Não sei	1	11,1	2	50,0	3	23,1
Considera relevante o combate à indisciplina na educação pré-escolar	Sim	8	100,0	3	75,0	11	91,7
	Não	0	0	1	25,0	1	8,3
	Não sei	0	0	0	0	0	0
Considera que a educadora da sala está preparada para enfrentar situações de indisciplina	Sim	9	100,0	4	100,0	13	100,0
	Não	0	0	0	0	0	0
	Não sei	0	0	0	0	0	0

Tem conhecimento de alguma intervenção da directora em situações de indisciplina, na sala de pré 1	Sim	0	0	0	0	0	0
	Não	9	100,0	4	100,0	13	100,0

A importância do combate à indisciplina no ensino Pré-escolar, segundo o pessoal docente justifica-se nos seguintes comentários:

- *“Porque é de pequeno que se ensina as regras” (D1).*
- *“Quanto mais disciplina se verificar melhores aprendizagens surgirão” (D2).*
- *“Se combatermos a indisciplina na educação pré-escolar estamos a educar e a fazer crescer cidadãos conscientes e responsáveis” (D3).*
- *“O pré-escolar é a base” (D7).*
- *“Se se combater a indisciplina nestas idades, de futuro será mais fácil manter a disciplina” (D9).*

Ainda entre o pessoal docente, nomeadamente as colegas da educadora da sala, justificam que esta educadora está preparada para lidar com situações de indisciplina porque:

- *“Tem dado respostas às situações de indisciplina” (D1).*
- *“Tem formação e competência para responder de forma eficaz a situações de indisciplina” (D2).*
- *“Sim, porque a educadora da sala da pré 1 possui um perfil e formação adequada para resolver as situações de indisciplina com as quais é confrontada” (D3).*
- *“...porque é uma excelente profissional” (D7).*
- *“Se as educadoras não estão preparadas, quem estará?” (D9).*

A importância do combate à indisciplina no ensino Pré-escolar, segundo o pessoal não docente justifica-se mediante a seguinte ilação:

- *“Para haver um melhor ambiente na sala, sem regras não há trabalho” (F1).*

Por seu turno, o pessoal não docente, justifica que a educadora está preparada para lidar com situações de indisciplina, quando referem:

- *“Mau seria se não conseguisse enfrentar tais situações” (F1).*

4.1.8. Sugestões para prevenir e combater casos de indisciplina

Foi pedida a opinião dos pais para indicar formas de prevenir/combater casos de indisciplina na sala. Um grupo de respostas foi no sentido de manter o que já está a ser feito:

- *“As medidas existentes são já suficientes” (P1).*
- *“Que continuem com a disciplina que têm vindo a desenvolver” (P5).*
- *“Não dar muita confiança às crianças porque elas abusam da confiança e depois tornam-se indisciplinadas” (P16).*
- *“Acho que foi feito o que havia de ser feito, o diálogo foi uma constante, a reflexão e principalmente a autoavaliação” (P18).*
- *“O que está a ser feito está bem” (P19).*
- *“Na minha opinião o que está a ser feito para prevenir e combater a indisciplina na sala da Pré 1 deve continuar a ser feito exactamente como está a ser feito, acho que a educadora em questão exerce as funções que lhe competem da melhor forma, por outras palavras, é uma excelente educadora e deve continuar com estas [funções] na mesma forma. Mais nada tenho acrescentar pois é uma educadora exemplar. Muito obrigado por ser assim” (P20).*
- *“Acho que se for seguida conforme as perguntas do questionário a Pré 1 tem uma boa educadora e boas regras para combater a indisciplina” (P21).*

Outros pais defendem o reforço e a aplicação das regras ao longo do ano lectivo:

- *“Incutir nas crianças as regras de funcionamento da sala, fazendo por cumprir de maneira equitativa as mesmas durante o ano. Quando perante situações de indisciplina fazer a criança reflectir na sua acção e procurar com a mesma a solução para o seu acto de uma forma sempre positiva e nunca punitiva”(P2).*
- *“Falar com os alunos e tentar perceber o que se passa com o aluno” (P6).*
- *“Na minha opinião acho que os métodos utilizados são bons para combater a indisciplina na sala [mas] os encarregados de educação deveriam ter mais dialogo com*

a educadora de forma a saber qual o comportamento e atitudes dos seus educandos” (P7).

- “Para prevenir a indisciplina é preciso que as educadoras demonstrem mais carinho e compreensão com as crianças para que estas sintam-se mais à vontade perante as educadoras e os colegas” (P8).

- “Eu acho que deve ser chamada a atenção para reflectir e fazer perceber que eles nem sempre têm razão e que por vezes os próprios pais têm culpa” (P11).

- “Ensinar, aprender mais” (P15).

No entanto, alguns pais sugerem que lhes seja conferida mais participação de modo a que sejam consideradas as suas opiniões e sugestões:

- “Solicitar mais colaboração dos pais no domicílio à sua criança, relativamente às áreas problemáticas” (P3).

Esta sugestão deve-se ao facto de actualmente se verificar que os pais estão mais despertos e predispostos para participarem mais activamente na vida da escola.

E ainda obtivemos algumas respostas de pais que nunca presenciaram ou que não consideram haver casos de indisciplina na sala em estudo.

- “Na minha opinião não existem casos de indisciplina na sala de Pré 1” (P12).

- “Até este momento nunca passei por uma situação semelhante. Mas julgo que havendo disciplina numa sala evita as indisciplinas nas aulas. Tem que haver muita compreensão e além disso muita paciência. A educação da criança conta muito em casa e continua na escola onde convive diariamente com professores e colegas” (P17).

- “Na minha opinião como encarregado de educação não assisti a muitos casos de indisciplina por parte das crianças, mas das poucas vezes em que assisti o castigo foi, pedir desculpas, sentar e reflectir no que fez. Por isso na minha opinião o método para combater a indisciplina pela educadora foi bem conseguido” (P22).

Quanto ao pessoal docente as soluções apresentadas para a prevenção de situações de indisciplina na sala passam por quatro tipos de estratégias:

► Estabelecer e implementar regras:

- “Fazer o quadro das regras da sala” (D1).

- “Cartaz ilustrado com as regras da sala de aula” (D2).

-“*Elaboração de regras*” (D7).

► Valorizar o bom comportamento na sala de aula:

-“*Jogos de socialização*” (D6).

► Maior diálogo:

-“*Diálogo educador-Pais para que as regras adoptadas na sala do pré escolar seja também adoptado em casa pelos pais*” (D3).

-“*Manter um diálogo claro, objectivo e realista*” (D8).

-“*Reunião de todos os alunos com os diversos professores. Reunião de encarregados de educação com os diversos professores*” (D9).

► Reforço do número de auxiliares na sala:

-“*Colocar uma auxiliar de acção educativa a tempo inteiro na sala a apoiar a educadora*” (D4).

-“*Se houvesse mais pessoal a auxiliar na sala provavelmente não haveria tanta violência*” (D5).

Quanto ao pessoal não docente as soluções apresentadas para a prevenção de situações de indisciplina na sala passam por quatro tipos de actuações:

► Estabelecer e implementar regras:

-“*Todas as regras têm que estar previamente definidas e os alunos têm que ter conhecimento das mesmas*” (F1).

-“*Continuar com as mesmas regras de sempre*” (F3).

► Valorizar o bom comportamento na sala de aula:

-“*O dialogo e a reflexão e explicar o que pode acontecer se...*” (F2).

-“*Incentivar os alunos ao bom comportamento*” (F4).

Segundo o pessoal docente o combate à indisciplina passa também por esses quatro factores:

► Maior diálogo:

-“*Reuniões com os pais*” (D1).

-“Fazer com que a criança reflecta sobre as suas atitudes e comportamentos menos adequados” (D3).

-“Actividades de socialização, conversas em grande grupo e individuais, actividades que promovam afecto e respeito pelo próximo” (D4).

-“Diálogos com as crianças” (D7).

► Valorização do bom comportamento em sala:

-“Pauta de comportamento diário” (D2).

-“Quadro do comportamento” (D6).

► Aplicação de castigos:

-“Discutir a situação de indisciplina e aplicar uma sanção que foi discutida e acordada pelo grupo” (D8).

-“Privar os alunos infractores de exercerem algumas actividades” (D9).

► Reforço do número de auxiliares na sala:

-“Mais pessoal a ajudar! Mais jogos de socialização” (D5).

Segundo o pessoal não docente o combate à indisciplina passa também por esses quatro factores:

► Aplicação de castigos:

-“A sanção deverá ser exemplificativa [para a] turma, isto é, deverá ficar bem claro que quem for indisciplinado terá a respectiva punição” (F1).

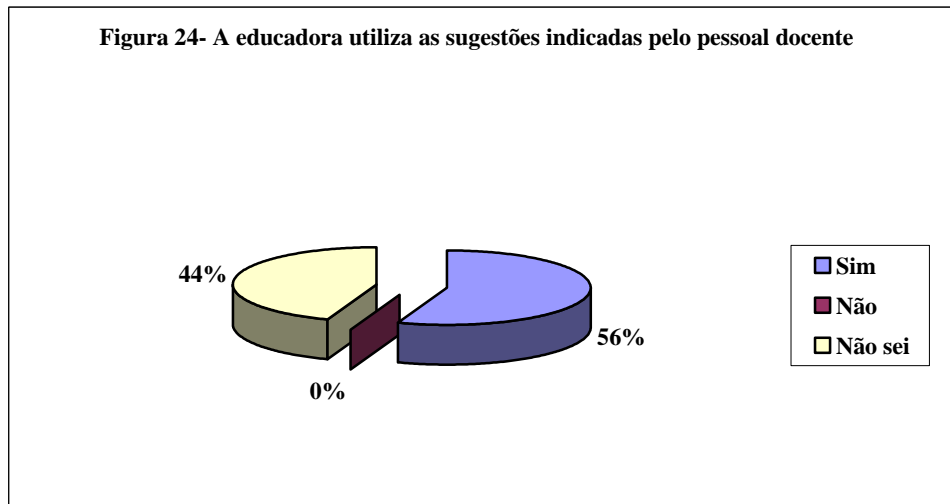
► Maior diálogo:

-“O diálogo e a reflexão” (F2).

-“Deixar falar a criança, temos de a deixar falar para saber o que se passa com ela para depois podermos agir com as regras da sala” (F3).

-“Dialogar e reflectir assumindo as suas atitudes” (F4).

Entre o pessoal docente, 56% dizem que as estratégias indicadas já são adoptadas pela educadora e os restantes 44% não sabem. Regista-se a inexistência de respostas negativas a esta pergunta.



Quando especificam a resposta dada, o pessoal docente afirma que:

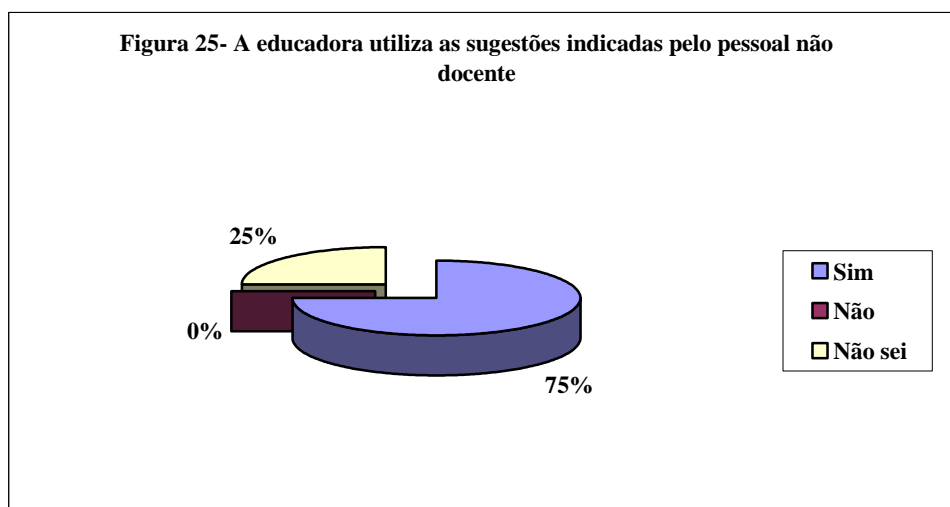
-“Não presenciei se a educadora adoptou alguma das estratégias atrás mencionadas” (D3).

-“É uma educadora muito democrática, afectiva, maternal e uma excelente profissional” (D7).

Entre o pessoal não docente as opiniões são semelhantes às dos docentes. 75% afirmam que as estratégias indicadas já são adoptadas pela educadora e os restantes 25% declaram não saber. Mais uma vez se revela a inexistência de respostas negativas a esta pergunta.

Quando especificam a resposta dada, o pessoal não docente afirma que:

-“São utilizadas ao longo do ano lectivo” (F1).



Na perspectiva das crianças, a professora é descrita de inúmeras formas:

- “É simpática” (A1).

- *“É má” (A2).*
- *“É bem. Ela dá trabalhos aos meninos” (A3).*
- *“ A minha professora tem o cabelo castanho. Ela pensa que pode-se ser amigos de toda a gente. Ela trata os meninos com boas maneiras. A professora Paula ajuda os meninos a não se magoarem e a não baterem nos outros. E também é boa, dá abraços e beijinhos” (A4).*
- *“ Ela diz como é o fim-de-semana, nós brincamos, põe vídeo, joga futebol, vamos para o parque, para o parque de cima, para o campo. Os meninos não podem ser maus para a professora” (A5).*
- *“Eu gosto muito da professora. Ela leva-nos a lanchar, vamos para o recreio às vezes com a professora, às vezes ficamos uma coisinha na sala com a professora” (A6).*
- *“É amiga e feliz. Eu gosto dela porque ela dá beijinhos, quando a gente chega a professora dá beijinhos e quando a gente vai embora a professora também dá beijinhos” (A8).*
- *“É muito gira e bonita e faz trabalhos muito lindos” (A9).*
- *“Ela cheira bem e eu dou beijinhos à professora” (A10).*
- *“Às vezes é boa, às vezes é má. Porque quando a gente se porta mal a professora põe-nos de castigo. A professora é má porque a gente porta-se mal” (A11.)*
- *“Fala connosco, também fala quando as mães ou os pais chegam, para dar um beijo. Nós somos amigas dela e ela é nossa amiga e das meninas também” (A12).*
- *“A Joaquina faz o jogo do telefone, das cadeiras, e todos ficam caladinhos, para a professora não ficar doente da garganta” (A13).*
- *“ Quando os meninos se portam mal a professora briga e põe de castigo, mas quando os meninos se portam bem a professora é linda e amiga. A professora fica contente. Quando a gente tá a fazer trabalhos, a professora dá trabalhos e se a gente não fizer o trabalho a gente nunca mais vai saber os números. A professora ajuda os meninos a fazer os trabalhos e se os meninos não sabem a professora ensina” (A14).*
- *“Linda porque ela gosta de mim e porque eu gosto dela também. Porque ela não me põe de castigo e ela deixa eu brincar nas áreas” (A15).*
- *“Eu gosto da professora porque já a tinha visto o ano passado. Eu gosto de ficar ao pé da professora. Às vezes a professora ajuda a brincar porque às vezes brincamos e às vezes a professora brinca. Ela brinca à bola com a gente, quando nós tamos a jogar. A professora também dá pontapés na bola e às vezes também é guarda-redes, às vezes a professora quer tirar a bola” (A19).*

- “É bonita e amorosa, mas para mim ela é má. Porque ela briga, porque eu me porto mal” (A20).

- “ Às vezes má com os meninos que batem e às vezes boa quando os meninos não batem ” (A21).

- “Boa porque ela é linda, ela usa cor-de-rosa, eu gosto da professora” (A22).

Após analisarmos o conteúdo das respostas a esta questão, subdividimo-la em quatro categorias: traços físicos; relação afectiva positiva; relação afectiva negativa e desempenho profissional.

Tabela 33 – A percepção que as crianças têm da professora

Descrição da Professora	N	%
Traços físicos	6	25
Relação afectiva positiva	21	87,5
Relação afectiva negativa	6	25
Desempenho profissional	9	37,5
Total	42	

O número total de respostas para esta questão foi de quarenta e dois, porque a mesma criança possui várias percepções em relação à forma de actuar da professora.

Seis crianças (25%) deram importância ao aspecto físico da professora, salientando que esta era “bonita”, “linda”, “tem olhos castanhos”, “cheira bem”, “usa cor-de-rosa”.

Nove crianças (37,5%) deram primazia ao desempenho profissional da professora referindo que esta “dá trabalhos lindos”, “deixa a gente brincar” e “ela brinca à bola com a gente”. Por outro lado, seis crianças (25%) ressaltaram que a professora era “má”, “briga connosco” e “zanga-se quando a gente se porta mal”. A maioria das crianças (87,5%) centraram-se na relação afectiva positiva que a professora mantém com elas, dizendo que esta “é amiga”, “é feliz”, “é simpática”, “é boa”, “dá beijinhos”, “fala connosco”.

No conjunto de perguntas que se segue pretendemos analisar quais são as características que este grupo de crianças mais valoriza numa professora e se porventura fossem professores como agiriam com os seus alunos. Quanto à questão - Como gostarias que fosse a tua professora? - Destacamos as seguintes respostas:

- “Eu queria uma professora que não deixe eu fazer nada, porque eu faço coisas feias. Eu bato” (A1).

- *“Ser mais bonita, uma princesa, e bela e uma Barbie” (A3).*
- *“Queria que a minha professora fosse muito boa e amiga. Que a professora goste muito dos meninos” (A4).*
- *“Boa. Que não chateasse. Que fosse muito amiga, deixasse nós brincarmos e que deixasse nós fazermos pinturas e colagens, e que deixasse brincarmos na casinha e na casa com bonecos. Não queria uma professora que deixasse fazer tudo o que eu quisesse porque senão os meninos podem desarrumar muitas coisas e não arrumar e a seguir a professora diz para arrumar e nós ainda temos a arrumar. Às vezes os meninos já tão todos sentados e às vezes a casinha ainda tá toda desarumada. E os meninos vão ter de arrumar tudo um dia. Queria uma professora sem brigar mas temos de ter regras” (A5).*
- *“As professoras deviam ser amigas dos meninos e não meter eles de castigo” (A8).*
- *“Muito boa e amiga e que tratasse bem os meninos, não meter os meninos de castigo, nem ser má, não bater nos meninos” (A9).*
- *“Que fizesse os miúdos portar-se bem e ajudasse a fazer os trabalhos” (A12).*
- *“Boa, para pôr nós a se portar bem e para pôr nós a brincar, não pôr a gente de castigo e deixar nós brincar e jogar à bola. Só dava trabalhos de casa para quem vai para o 1º ano e só dava trabalhos para os que iam para o 1º ano, aos pequenos não, aos pequenos era mais fácil, aos grandes era mais difícil, aos pequenos era os números, o 1, o 2” (A16).*
- *“Boa, que deixasse a gente brincar e não deixava bater nem nada disso. Que não deixasse ninguém dar dentadas nos meninos” (A19).*
- *“Ser bem-educada, pois algumas professoras são brutas” (A20).*
- *“Que ajudassem os miúdos e pintavam e deixassem os miúdos fazer o que querem” (A22).*

Quanto à questão -Se tu fosses professor(a) como serias para os teus alunos? -
Obtivemos como respostas mais significativas:

- *“Brigava com os meninos. Dizia não se portem mal senão eu vou por de castigo na sala 2. E quando o Francisco não bebesse o leite eu [ia] dizer: bebe o leite, eu vou fechar os olhos e contar até três para tu beberes. E quando os meninos não quiserem comer tomate eu vou dizer que eles têm de aprender a comer tomate. Eu já aprendi a comer tomate, cenoura, salada. Hoje o meu pão tinha tomate e cenoura e eu comi tudo” (A3).*

- *“Deixava eles brincarem, deixava um pedacinho eles brincarem, depois vamos para o recreio, vamos lanchar, deixamos eles brincarem e depois vão para o recreio, deixava eles irem para o parque de cima, para o parque de baixo, para o campo” (A6).*
- *“ Eu dizia para eles não brigar à luta e não bater e também não dizer palavrões aos amigos. E depois zangava-me se eles magoassem os outros e não pedissem desculpas. Dava beijinhos, quando a gente chega e quando a gente vai embora” (A9).*
- *“Quando os meninos portavam mal, eu metia de castigo, se eles portassem bem eu não metia de castigo” (A10).*
- *“Dizia para trabalhar, tirar o caderno para trabalhar, e obedecer ao professor, ouvir o professor e fazia muitas regras” (A13).*
- *“Dava beijinhos e abraços. Eu deixava eles brincarem e se eles se portavam mal eu punha eles de castigo. Um castigo bom, era só um minuto. Fazia ginástica, ensinava os miúdos a fazer ginástica, vou dizer aos meninos para fazer ginástica bem. Vou ensinar os meninos a comer comida, a sopa. Pôr a brincar nas áreas e não dar trabalhos nenhuns. Ensinar os meninos a se portarem bem e a comer” (A14).*
- *“Sentava-os ao pé de mim, fazia-lhes festinhas, punha-os atrás de mim a dar massagens. Eu gosto da professora Anita porque eu fico no colo dela, porque eu fico ao pé dela sentado” (A19).*
- *“[Era] mau se eles se portassem mal e se eles se portassem bem eu era um professor bom. E um bom homem. Aprender com os alunos e dizer como é que é as regras e dizia a eles para não fazerem coisas más” (A20).*

Para analisar o conteúdo destas duas questões recorreremos à seguinte tabela:

Tabela 34 – Expectativas sobre ser professor (segundo as crianças)

Respostas obtidas Questões	Justa	Bonita	Boa	Amiga	Má	Bem-educada	Trabalha-dora	Total
Como gostarias que fosse a tua professora?	6	4	12	10	2	1	4	39
Se tu fosses professor(a) como serias para os teus alunos?	11	2	5	8	4	0	4	34

Após a análise de conteúdo da Tabela 34 verificamos que a característica que as crianças mais valorizam numa professora é ser boa (referenciado por doze crianças), seguida de amiga (referenciado por dez crianças) e de justa (referenciado por seis

crianças). Posteriormente e com o mesmo número de respostas (quatro) salientaram o facto de a professora ter de ser trabalhadora e bonita. Com menos referências surgiram as características: má (referenciado por duas crianças) e bem-educada (referenciado por uma criança). É de salientar que o total de respostas é de trinta e nove devido ao facto de a mesma criança na sua resposta a esta questão ter referido várias características. O mesmo se passou com a questão seguinte (se fosses professor(a) como serias para os teus alunos) que no total perfaz trinta e quatro respostas.

Curiosamente quando foi colocada às crianças esta última pergunta, as respostas distanciaram-se das que haviam dado na questão anterior, nem sempre coincidindo o ideal que elas têm de professora, da forma como elas tratariam os seus alunos se tivessem essa profissão.

Deste modo, a característica mais referenciada pelas crianças é o de ser justa (onze), seguida de ser amiga (oito), ser boa (cinco), ser trabalhadora (quatro) e ser má (quatro). A característica menos referenciada pelas crianças foi a de ser bonita (dois).

Alguns aspectos interessantes que detectámos nas entrevistas realizadas às crianças:

Quando uma das crianças estava a ser questionada por que razão determinado colega se portava mal dentro da sala, esta respondeu:

-“ A gente goza das meias dele, quando ele traz as meias cor-de-rosa, os meninos dizem que ele é menina. Ele se chateia e depois bate. Às vezes chora e chateia-se. Eu não digo, são os meninos. Porque o António diz que quem traz meias cor-de-rosa é menina. Eu cá acho giras” (A1).

A convicção de que meias cor-de-rosa são para menina (preconceito enraizado nas crianças desde cedo) seguida de comentários verbais jocosos parece-nos uma forma de bullying, visto que uma das crianças incentiva os colegas a gozarem da que traz meias cor-de-rosa. Quando esta reage por estar a ser gozada, é castigada pela professora, porque quando é questionada porque está a bater, ela não responde, ou então diz que os colegas estão a chatear. Ou seja, devido ao medo não revela mais nada. É alvo de injustiça tanto por parte das outras crianças como por parte dos adultos, pois como não se explica, é castigada porque bateu. Foi verificado através de várias entrevistas que o António exerce uma grande pressão no grupo, influenciando negativamente o comportamento de certas crianças, face a outras crianças.

Outro aspecto a salientar numa das entrevistas foi quando questionamos se a criança entrevistada costumava obedecer à professora, ao qual esta respondeu:

- *“A professora diz: Águeda vai fazer a tua tartaruga e eu vou a correr, eu vou lá e ajudo eu meto a folha para a Janina copiar” (A3).*

É curioso observar que apesar de ao longo do dia por diversas vezes a criança em questão desobedecer à professora, a ideia que esta tem de si própria é que faz as coisas logo que a professora manda.

Outro aspecto a destacar foi o de algumas crianças estarem tão à vontade no momento da entrevista que assumiram o papel de entrevistador perante outras crianças, incentivando-as a falarem, saindo respostas totalmente inesperadas para a educadora que estava a conduzir a entrevista. A dada altura a Carmo assumiu o papel de entrevistadora e começou a fazer questões à Mariana:

M- *“Eu sei uma coisa que o Teotónio fez...deu-me um beliscão na cara.”*

C- *“Quem? O Teotónio? E tu não lhe deste também?”*

M- *“Eu não lhe dei!”*

C- *“Deste sim que a Águeda disse. E o Teotónio o que é que te fez?”*

M- *“Deu-me um beliscão, como não sabes? Assim...” (e mostrou à colega).*

(Um pouco mais adiante na entrevista, quando colocada a hipótese de que elas fossem professoras e se inquiriu o que elas fariam aos meninos, a Carmo voltou a questionar a Mariana)

M – *“Brigamos.”*

C- *“ Quando eles se portar-se mal. E quando eles se portar-se bem? Não punhas eles de castigo...Pois não?”*

M- *“Quando os meninos se portarem mal vão de castigo.”*

C- *“ É verdade, coitados dos miúdos!”*

O diálogo entre estas duas crianças foi uma constante durante a entrevista, foi interessante observar que elas completavam as questões entre si. A Carmo incentivava a Mariana a falar e relembra-lhe aspectos para esta dizer.

Numa outra entrevista com duas crianças (A3 e A19), a dada altura, estas queixavam-se bastante do comportamento de um outro colega. Perante tanta persistência, a investigadora questionou o porquê destas crianças não tomarem nenhuma atitude com o intuito de parar as constantes impertinências do referido colega.

Investigadora- *“ E porque é que vocês não vão ter com a professora e dizem o que é que se passa convosco?”*

António- “Para o Henrique não ficar de castigo e o para o Henrique não saber.”

Águeda- “É por causa que o Henrique diz que às vezes eu sou Maria Queixinhas.”

António- “E a Águeda é a namorada do Henrique.”

Águeda- “Já não é ele. Era mas já não é, eu é que queria ser namorada dele. Primeiro ele era meu namorado, agora já não é.”

António- “Mas a Águeda gosta sempre. O Henrique fica na escola, a Águeda fica sempre ao pé dele.”

Apesar de se terem queixado dos comportamentos algo agressivos por parte do Henrique em relação a eles, não o denunciam aos adultos da sala. Por um lado o António encobre as investidas do colega porque não quer que ele seja castigado, visto que gosta muito dele, considera-o como melhor amigo e porque não quer que ele saiba que o António anda a se queixar dele aos outros. Por outro lado a Águeda também não se queixa do Henrique aos adultos porque não quer ser apelidada de Maria Queixinhas e sobretudo porque não quer que ele deixe de gostar dela. Demonstra ainda que deseja que ele seja o seu namorado e acha que se fizer queixa ele nunca mais vai voltar a ser namorado dela. Deste modo, quase todas as acções desta criança são no sentido de agradar ao colega e de nunca o contrariar, apesar de sofrer bastante com os comentários e com as atitudes do Henrique.

Capítulo V- Conclusões do Estudo

5.1- Análise interpretativa e reflexiva dos resultados do estudo

O ensino Pré-escolar é a primeira etapa do ensino no sistema educativo português, ou seja, assume-se como a base de todo o percurso escolar de um indivíduo tendo em vista o seu conseqüente desenvolvimento harmonioso. Esta etapa constitui os alicerces sobre os quais se irão desenvolver todas as competências de uma criança, assim como os seus padrões comportamentais. Desta feita, fomos investigar o modo como uma educadora de infância se assumia como líder dentro da sua sala de aula e tentar determinar de que modo o seu estilo de liderança influenciava os casos de indisciplina.

Apesar de serem escassos os estudos que se debruçam sobre a liderança docente e a indisciplina no ensino Pré-escolar, tentamos compreender o que se passava no microcosmos de uma sala de aula, relativamente à influência da liderança na indisciplina.

Para o efeito considerámos de vital importância caracterizar detalhadamente o contexto onde esta liderança ocorre, pois apesar de o estudo incidir sobre o interior da sala de aula, esta “é indissociável da escola que temos... e da sociedade em que vivemos, ela própria interagindo com contextos mais largos e factores, que sendo-lhe extrínsecos, não deixam de ser determinantes da sua organização e do seu devir” (Carita & Fernandes, 2002, p.155).

Por conseguinte, optamos por indagar as opiniões dos vários intervenientes na acção educativa dos alunos da sala de Pré-escolar em estudo: os pais/EE, o pessoal docente e não docente que trabalha directamente com as crianças e as próprias crianças.

Os dados do estudo permitiram efectuar uma caracterização geral dos EE inquiridos, onde podemos constatar que estes são maioritariamente do sexo feminino, visto que ainda permanece enraizado o hábito da educação dos filhos ser da responsabilidade das mães. Em geral, os pais/EE são relativamente jovens pois a maioria tem menos de trinta e seis anos de idade. As suas habilitações académicas situam-se maioritariamente entre o 3º ciclo e o secundário, o que significa que o seu nível cultural não é muito elevado.

O pessoal docente que trabalha directamente com a sala de Pré Um é maioritariamente composto por elementos do sexo feminino, com idades até aos

quarenta anos. Por conseguinte o tempo de serviço na escola e o tempo de serviço total oscilam maioritariamente entre os dois e os dez anos. De todos os docentes inquiridos apenas um indica que exerce cargos de liderança, facto que nos permite constatar que os professores ainda associam a liderança a um cargo de direcção na escola, não se assumindo assim como líderes na sua sala de aula.

O pessoal não docente que trabalha directamente com as crianças da sala em estudo é também exclusivamente constituído por elementos do sexo feminino, com uma predominância pelas idades que variam até aos trinta e cinco anos. Quanto ao tempo de serviço na escola e ao tempo de serviço total, metade dos funcionários possuem entre dois a dez anos de serviço e a outra metade possui entre onze e vinte anos de trabalho. Nenhum destes elementos referiu exercer cargos de liderança e quanto às habilitações literárias, a maioria referiu possuir o ensino secundário.

Relativamente às crianças, o grupo em estudo é bastante heterogéneo a nível etário pois é constituído por crianças com três, quatro e cinco anos de idade. Todavia, é na faixa dos cinco anos que se situa a maioria das crianças. Quanto ao género, encontra-se distribuído equitativamente, pois das vinte e quatro crianças em estudo, doze são do sexo feminino e doze do sexo masculino.

Acerca das crianças destaca-se o facto de a maioria percepcionar a escola como um espaço onde o aspecto lúdico surge associado ao trabalho.

No sentido de reflectirmos sobre a importância do professor se assumir como líder na sua sala de aula e de identificarmos o tipo de liderança que é exercido pela docente, começamos por indagar aos pais/EE acerca da relação pedagógica que mantêm com a educadora. Deste modo, a maioria dos pais/EE declararam que mantêm contactos frequentes com a educadora, estão satisfeitos com a forma como esta resolve os casos de indisciplina e afirmam que a educadora costuma atender às suas sugestões. No entanto, manifestaram desejo de participar mais activamente na acção educativa desenvolvida na escola pois são da opinião de que os casos de indisciplina devem ser abordados em reuniões de pais e defendem que as suas opiniões/sugestões devem influenciar nas tomadas de decisão da educadora.

Todavia, apesar de quererem participar mais activamente na escola, consideram que os professores deveriam procurar outras formas de promover a proximidade entre a escola e os pais/EE. Deste modo, apesar da maioria dos pais/EE afirmarem que são incentivados a participar activamente nas actividades desenvolvidas e apesar de terem

conhecimento de acções de formação realizadas na escola, apenas uma minoria de pais/EE afirmaram já as terem frequentado.

Quanto às regras existentes na sala, são do conhecimento da maioria dos inquiridos e foram propostas essencialmente pela educadora, pelas crianças e pelas auxiliares, pois a maioria de pais/EE e docentes declararam não ter participado na sua elaboração. Todavia, todos os inquiridos concordam com as regras existentes na sala e consideram que estas não são demasiadas.

Segundo as crianças, a planificação é realizada conjuntamente pela educadora e por elas e habitualmente é concretizada. A educadora além de envolver as crianças no planeamento das actividades também reserva um espaço para estas fazerem a sua auto e hetero avaliação quer em relação às tarefas que lhes são atribuídas semanalmente quer em relação aos seus comportamentos.

Não restam dúvidas de que o professor é um líder dentro da sua sala de aula, porque a maior parte das decisões passam por ele, desde a gestão do espaço, à gestão do tempo, à selecção das actividades e à planificação do dia. Contudo, já perspectivamos um início de colaboração dos alunos, mesmo em idade Pré-escolar, na planificação do dia de aulas, na avaliação do seu comportamento, na iniciativa em propor temas que gostariam de ver trabalhados e na realização de algumas tarefas que lhes são atribuídas.

No que concerne à opinião dos pais/EE sobre o tipo de liderança exercido pela educadora constatámos que as características que aqueles mais lhe valorizam são a firmeza e a compreensão. No que concerne ao pessoal docente e não docente, as características que estes mais destacam na educadora é o facto de ela ser maternal e assertiva, não havendo nenhuma referência a atitudes de inoperância. No entanto, alguns dos funcionários afirmam que ela por vezes é passiva e uma minoria de docentes e funcionários afirmam que por vezes ela é autoritária. Estes dados vêm de encontro às teorias da contingência sobre a liderança, que apontam que a liderança não depende só do líder, mas também das situações e dos contextos onde esta ocorre. Outros estudos mais recentes, nomeadamente o de Glanz (2003) defendem que apesar de haver um estilo de liderança dominante, todos os líderes, numa dada situação, podem e devem recorrer aos outros estilos de liderança. Por vezes, em determinadas situações, obtemos melhores resultados com a liderança autoritária e em outras situações é necessário adoptar uma liderança permissiva ou democrática.

Na percepção que as crianças têm da educadora é valorizada a relação afectiva positiva que esta mantém com elas, assim como o seu desempenho profissional. As

características que as crianças mais identificam e valorizam na professora são a amizade, a bondade e a justiça.

O tipo de liderança percebido pelo pessoal docente e não docente é o democrático e assertivo, não havendo diferenças de opinião entre estes dois grupos de inquiridos. Poucos afirmam que ela tem atitudes coercivas, autoritárias ou mesmo permissivas. A maioria dos inquiridos considera que a liderança exercida pela educadora na sala de aula é eficaz e muito eficaz.

Segundo a maioria dos docentes e dos funcionários, a educadora tem plena autonomia na sala de aula e define objectivos adequados aos alunos. Todos consideram que esta está preparada para enfrentar e resolver as situações de indisciplina, não tendo conhecimento de nenhuma intervenção da directora para resolver estes casos.

O factor liderança é de suma importância porque se o professor for um bom líder inspirará os seus alunos a serem também eles líderes e prepará-los-á melhor para serem cidadãos activos, colaborativos, democráticos, segundo o que se encontra preconizado na Lei de Bases do Sistema Educativo.

No que concerne à existência de casos de indisciplina na turma, de todos os inquiridos, são os docentes e as próprias crianças os que mais afirmam ter conhecimento destas ocorrências na sala, por oposição a uma minoria de funcionários e pais/EE que responderam afirmativamente. Estes últimos reiteram afirmando que os filhos não se queixam de indisciplina e que quando tal acontece são habitualmente informados pela educadora da sala.

A despeito desta afirmação, na perspectiva das crianças, são muitos os comportamentos indisciplinados que estas já observaram nos colegas.

No que concerne à relação professor/aluno, a maioria das crianças afirmou que já assistiu a casos de indisciplina na turma, destacando os comportamentos agressivos seguidos da desobediência, como sendo os mais frequentes. Quando questionados sobre se eles próprios já foram indisciplinados, apenas metade das crianças afirmaram que sim. Nestes comportamentos salientaram o incumprimento das regras da sala e as situações em que se estavam a afirmar perante a turma. No que concerne à relação aluno/aluno, a maioria das crianças confirmaram que já visualizaram os colegas a terem comportamentos indisciplinados. Nestes, destacam a agressividade para com os seus pares, a disputa de brinquedos e situações de competição nas brincadeiras.

Katz e McClellan (1996) afirmam que as teorias sobre as razões da agressividade se subdividem em duas categorias: a teoria do défice e a teoria do

excesso. A teoria do défice argumenta que a criança é agressiva porque lhe falta algo, seja capacidade social ou deficiente auto-controlo, entre outros aspectos. Como as crianças muitas vezes não conseguem exprimir desejos e emoções, recorrem à agressão para atingir os seus fins. A teoria do excesso, por outro lado, defende que as crianças são agressivas porque não conseguem gerir os seus altos níveis de angústia e frustração, recorrendo deste modo à agressão.

No que concerne às causas que estão na origem dos episódios de indisciplina, o pessoal docente e não docente identificou como as mais frequentes naquela sala de aula, a partilha de brinquedos, seguida da relação conflituosa aluno/aluno. A resistência às normas da sala é o terceiro item apontado pelo pessoal docente enquanto que a resistência às rotinas da sala é referido como o terceiro item mais frequente, pelo pessoal não docente. Por oposição referiram que a inexistência de normas claras, as planificações desajustadas, o tipo de liderança da educadora e a relação professor/aluno constituem as causas menos frequentes. No entanto verificamos que as opiniões nem sempre são consensuais.

O estudo realizado por Carita e Fernandes demonstra que os factores que geram indisciplina numa sala de aula são múltiplos e apontam não só o que se passa na sala de aula entre os alunos e os professores, mas também “a escola, a família, o meio social e cultural, o país, onde esses mesmos actores desempenham outros papéis” (2002, p.155).

Deste modo, os docentes e não docentes consideram que as crianças que com mais frequência provocam situações de indisciplina são aquelas que demonstram falta de afecto e que provêm de famílias desestruturadas onde as regras de comportamento são insuficientes ou inexistentes. Este facto parece-nos justificado pela sociedade actual onde frequentemente se descure o aspecto afectivo da vida, se confere a primazia ao consumismo desenfreado, onde a família tradicional foi substituída pela TV e consequentemente a educação passou a ser quase exclusivamente da responsabilidade da escola. Esta circunstância advém do actual mercado de trabalho competitivo e de toda uma conjuntura política, económica e social, onde os pais são obrigados a permanecer muito tempo nos seus trabalhos ou a desenvolver dois trabalhos em simultâneo para garantir mais bem-estar ao agregado familiar.

Relativamente a esta questão, estudos como o de Naouri (2009) defendem que os pais devem assumir na íntegra o seu papel de pais, sem medo e sem democracias. Considera que os pais actualmente querem dar tudo aos filhos de modo a corrigir todos os erros que os seus progenitores fizeram ao criá-los. Buscam (inconscientemente) nos

filhos uma fonte de satisfação e prazer por aquilo que não tiveram em crianças. E acrescenta que uma relação pais/filhos nunca pode ser uma relação horizontal porque a criança tem necessidade de ter alguém acima dela que a eduque, diferenciando a actividade de educar da actividade de criar.

Ao invés, o pessoal docente e não docente elegeu como crianças menos indisciplinadas aquelas que têm encarregados de educação que sobrevalorizam o papel da escola e possuem elevado nível económico e cultural. Contudo, como podemos constatar na caracterização dos pais/EE o seu nível cultural não é muito elevado, facto que poderá de algum modo justificar o elevado número de casos de indisciplina referidos pelas crianças.

Por seu turno, três dos treze entrevistados consideraram que alguns dos actos de indisciplina na sala de aula estão relacionados com a educadora. Um dos inquiridos não justificou esta afirmação, outro justificou esta opção com o facto de a turma ser grande e de haver poucos auxiliares. Outro inquirido imputou este facto à postura da educadora e à gestão ineficaz dos relacionamentos aluno/aluno e aluno/professor.

De forma a percebermos se o estilo de liderança docente interferia nos comportamentos indisciplinados dos alunos, analisamos a forma como a educadora actuava perante as situações de indisciplina.

Constatámos que a atitude mais frequente da educadora, na óptica do pessoal docente e não docente, era a tentativa de conhecer os factos para depois actuar em consonância com os mesmos. Esta atitude pressupõe solicitar ao aluno que reflecta sobre o que fez ou ainda solicitar à turma que participe na resolução da situação.

A atitude referida como a menos frequente por parte da educadora são os castigos verbais e a privação de os alunos frequentarem as actividades extra-curriculares.

Também os pais/EE afirmam que a atitude que a educadora adopta mais frequentemente face a situações de indisciplina é pedir às crianças para reflectirem acerca dos seus actos e poucos afirmam que a educadora exclui as crianças das actividades extra-curriculares ou priva-as de fazerem o que mais gostam.

Contudo, as crianças têm opiniões divergentes dos pais/EE e do pessoal docente e não docente em relação a esta questão. A maioria das crianças afirma que a educadora as priva de fazer o que mais gostam. Todavia, corroboram o que os restantes inquiridos afirmaram, dizendo que em casos de indisciplina a educadora pede que se sentem e reflectam no que fizeram.

A maioria dos pais/EE não consideraram que a indisciplina esteja relacionada com a educadora, justificando-a como “atitudes características de crianças”. Assim, para a maioria dos pais, a educadora consegue resolver os casos de indisciplina que surgem na sala de aula e quer a forma efectivamente utilizada pela educadora, quer a forma desejável de resolver situações de indisciplina, passa pela exposição das ocorrências à turma que deverá simultaneamente ter poder de decisão.

Os resultados da investigação permitiram concluir que existe uma tentativa por parte da educadora de envolver as crianças em algumas decisões importantes na sala, nomeadamente no planeamento de actividades, na elaboração das regras, na avaliação do seu comportamento e na atribuição de tarefas. Todavia, no que concerne à solução de casos de indisciplina, as crianças ainda não estão muito envolvidas no processo, pois torna-se necessário tentar saber o que se passou, solicitando aos alunos que reflectam sobre os seus actos ou solicitando à turma auxílio para a resolução das situações.

No entanto, as crianças referem que a atitude mais frequente por parte da educadora é castigá-las privando-as de fazerem o que mais gostam.

Todos os inquiridos consideraram importante o combate à indisciplina no ensino Pré-escolar e apresentaram sugestões neste sentido. Assim, alguns pais/EE consideraram que se devem manter os actuais parâmetros de funcionamento, porque até então têm dado bons resultados. Outros são da opinião de que se devem reforçar e aplicar as regras ao longo do ano lectivo. Outros desejam uma maior participação na vida da escola, solicitando à educadora que considere as suas opiniões e sugestões. Por fim, alguns ainda afirmaram que nunca presenciaram casos de indisciplina na sala de aula.

No sentido da prevenção/combate à indisciplina foram apontadas algumas medidas, por docentes e não docentes, onde se destacaram o estabelecimento e implementação de regras, a valorização do bom comportamento na sala de aula, a aplicação de castigos, a existência de maior diálogo e um reforço do número de auxiliares na sala. Para a maioria dos docentes e dos funcionários estas medidas já foram tomadas pela educadora.

Os resultados da investigação apontam que a educadora assume a liderança dentro da sua sala de aula, recorrendo para o efeito ao estilo de liderança assertivo e democrático. Todavia, em algumas situações e com menor frequência, também recorre a outros estilos de liderança, nomeadamente o permissivo e o autoritário. Na óptica dos inquiridos a educadora mantém um bom relacionamento pedagógico, quer com as

crianças, quer com os pais/EE, onde além do diálogo existe uma receptividade às suas sugestões e opiniões.

Tabela 35- Conclusões do estudo

Educadora/ Liderança/ Indisciplina	Percepções			
A educadora assume a liderança na sua sala de aula	Sim			
Tipo de liderança da educadora	<ul style="list-style-type: none"> - Assertivo - Democrático - Com menor frequência recorre a outros estilos de liderança 			
Conhecimento de casos de indisciplina na sala	Pais/EE	Docentes	Não docentes	Crianças
	- A maioria afirma não ter conhecimento	- A maioria afirma ter conhecimento	- A maioria afirma não ter conhecimento	- A maioria afirma ter conhecimento
Causas mais frequentes das situações de indisciplina na sala	<ul style="list-style-type: none"> - Partilha de brinquedos - Relação aluno/aluno - Resistência às rotinas da sala - Resistência às normas da sala 			
Factores que poderão estar na origem de casos de indisciplina	Relacionados com as crianças		Relacionados com a educadora	
	<ul style="list-style-type: none"> - Crianças que revelam falta de afecto - Crianças que provêm de famílias desestruturadas - Crianças com falta de regras de comportamento 		<ul style="list-style-type: none"> - A maioria não considera que a indisciplina esteja relacionada com a educadora - Um docente identificou a deficiente postura da educadora na gestão ineficaz dos relacionamentos aluno/aluno e aluno/professor 	
A Liderança docente tem influência nas situações de indisciplina que ocorrem na sala de Pré Um	Não			
Sugestões de prevenção/combate à indisciplina na sala de aula	<ul style="list-style-type: none"> - Manter o que já está a ser feito - Aumentar o número de auxiliares na sala - Reforçar e aplicar as regras ao longo do ano - Incentivar a uma maior participação dos pais/EE na escola - Valorizar o bom comportamento dos alunos - Proporcionar ocasiões de maior diálogo entre todos os intervenientes no processo educativo 			

Verificamos também que a maioria dos pais/EE afirma não ter conhecimento de casos de indisciplina na sala. Contudo, os que afirmam ter conhecimento, consideram

este facto normal, afirmando ser “*coisas de criança*”. Por oposição, os docentes e as crianças afirmam haver situações de indisciplina em idade Pré-escolar.

Os dados da investigação apontam como causas mais frequentes de situações de indisciplina nesta sala aspectos como a partilha de brinquedos, a relação aluno/aluno e a resistência às rotinas e às normas da sala.

Nos factores relacionados com as crianças que poderão estar na origem de episódios de indisciplina, os mais frequentemente apontados são os protagonizados por crianças que revelam falta de afecto, que provêm de famílias desestruturadas e com falta de regras de comportamento.

Apenas um docente considerou que a educadora propicia a indisciplina, facto que advém da sua postura permissiva e da gestão ineficaz dos relacionamentos aluno/aluno e aluno/professor. Os restantes inquiridos consideram que a indisciplina que existe na sala não está relacionada com a educadora e acrescentam que esta gere de forma eficaz os conflitos, pelo que demonstram estar satisfeitos com a sua actuação.

Quanto ao aspecto da liderança docente ter influência nas situações de indisciplina que ocorrem na sala de Pré Um, em geral verificou-se que os inquiridos não consideram que a indisciplina verificada esteja relacionada com a educadora. Aliás, desvalorizam estes episódios, afirmando que fazem parte do quotidiano de uma escola. No entanto defendem que sempre que ocorram casos de indisciplina, estes devem ser expostos à turma e que esta deve ter poder de decisão. Ou seja, consideram que as decisões não devem estar centradas apenas na educadora, pois os pais, as crianças e os funcionários devem também ter poder de decisão.

Nesta investigação foram sugeridas algumas estratégias de prevenção/combate à indisciplina na sala de aula, nomeadamente manter o que está a ser feito, aumentar o número de auxiliares na sala, reforçar e aplicar as regras ao longo do ano lectivo, incentivar a uma maior participação dos pais/EE na escola, valorizar o bom comportamento do aluno na sala de aula e proporcionar ocasiões onde exista um maior diálogo entre todos os intervenientes no processo educativo.

Considerações Finais

Considerações Finais

As temáticas relacionadas com a liderança docente e a indisciplina suscitam habitualmente diferentes posições e diversas controvérsias. Por esta razão temos consciência de que inúmeras questões e dúvidas surgem associadas ao estudo destes temas. Deste modo, o que pretendemos ao longo da nossa investigação foi reflectir sobre a liderança em contexto escolar, nomeadamente ao nível do ensino Pré-escolar e sobre a indisciplina dos alunos.

Os conceitos que mais emergiram neste estudo foram os de liderança docente e de indisciplina. São conceitos muito vastos e controversos, que dependem em grande parte de quem os analisa e de como são analisados, sejam pelos educadores, pelas crianças, pelos pais/EE, pelos funcionários e dependem também das situações e contextos onde a liderança e a indisciplina ocorrem.

O desenvolvimento e a reflexão deste estudo contribuíram para questionar o estudo da liderança docente em idade Pré-escolar e a sua relação com a indisciplina gerada na sala de aula, abrindo novas possibilidades de estudo sobre a liderança em contexto escolar.

Contribuiu também para destacar a importância da liderança docente no Ensino Pré-escolar e conseqüente necessidade da adopção de estratégias no sentido da prevenção/combate de situações de indisciplina nesta faixa etária.

A nível pessoal foi importante questionar, reflectir e analisar o nosso desempenho enquanto educadora e o estilo de liderança adoptado, relacionando-o com a temática da indisciplina. Pois, através do auto-conhecimento e da consciencialização dos nossos pontos fortes e pontos fracos enquanto líderes, emerge a possibilidade de melhorar as nossas práticas e as nossas concepções sobre a educação.

A nível profissional tornou-nos profissionais reflexivos e activos em toda a dinâmica escolar no sentido de impulsionar uma melhoria e aperfeiçoamento profissional, nomeadamente reflectindo sobre as nossas técnicas e estratégias de ensino.

Recomendações

Recomendações

Estamos cientes de que o facto da presente investigação ter tido como objecto de estudo a liderança de uma docente do ensino Pré-escolar e a sua eventual influência em casos de indisciplina na turma não nos permite extrapolar nem generalizar resultados, visto que se trata de um estudo de caso. Todavia, com a elaboração deste trabalho pretendemos ter contribuído para uma melhor compreensão destas temáticas e lançar desafios para futuras investigações.

Futuramente seria interessante aprofundar investigações no sentido de averiguar quais *os prós e os contras* de uma obrigatoriedade de frequência do Ensino Pré-escolar em termos de modelagem comportamental assim como a existência de situações de indisciplina neste nível de ensino. De facto, a indisciplina no ensino Pré-escolar pressupõe a necessidade de elaboração de legislação específica, nomeadamente a adequação do estatuto do aluno às crianças que frequentam este nível de ensino. Seria também oportuno averiguar em que medida os educadores de infância se sentem motivados para assumir a liderança na sala de aula e/ou preparados para lidar eficazmente com a indisciplina dos seus alunos.

Na nossa opinião estes estudos trariam vantagens para toda a comunidade educativa e contribuiriam sobretudo para a creditação e valorização da prática docente de todos os educadores de infância. Estas investigações possibilitam uma melhor compreensão do fenómeno da liderança e da sua eventual relação com a indisciplina. Seria ainda pertinente aprofundar as causas e os factores que estão na origem de casos de indisciplina e verificar a sua consistência no tempo e no espaço.

Em termos pessoais esta investigação levou-nos a reflectir sobre a existência de problemáticas como a liderança docente e a indisciplina no ensino Pré-escolar e contribuiu em grande escala para o nosso desenvolvimento não só a nível pessoal, mas também profissional.

Referências Bibliográficas

Referências Bibliográficas

- AIRES, L. (2009). *Disciplina na sala de aulas*. Um guia de boas práticas para professores do 3º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário. Lisboa: Edições Sílabo.
- AMADO, J. (2001). *Interação Pedagógica e Indisciplina na Aula*. Porto: Edições ASA.
- AMADO, J., & FREIRE, I. (2009). *A(s) Indisciplina(s) na Escola. Compreender para prevenir*. Coimbra: Edições Almedina.
- ARENDS, R. (1995). *Aprender a ensinar*. Lisboa: Editora McGraw-Hill.
- ARROTEIA, J. (1991). *Análise Social da Educação: indicadores e conceitos*. Leiria: Roble.
- BARROSO, J. (org.). (1996). “O Estudo da Autonomia da Escola: da autonomia decretada à autonomia construída”. In Barroso, J. et al (1996). *O Estudo da Escola*. Coleção Ciências da Educação. Porto: Porto Editora, (pp.167-187)
- BASS, B. & AVOLIO, B. (1990). *Developing transformational leadership*. Journal of European Industrial Training, p.23.
- BELL, J. (1997). *Como realizar um projecto de investigação*. Trajectos. Lisboa: Gradiva.
- BENTO, A. (2008). “Desafios à Liderança em contextos de mudança”. In Mendonça, A. & Bento, A. (org.). (2008). *Educação em Tempo de Mudança* (pp 31-51). Madeira: Centro de Investigação em Educação, Universidade da Madeira.
- BENTO, A. (2008). “Liderança Contingencial: os estilos de Liderança de um grupo de professores do Ensino Básico e Secundário”. In Mendonça, A. & Bento, A. (org.). (2008). *Educação em Tempo de Mudança* (pp 129-137). Madeira: Centro de Investigação em Educação, Universidade da Madeira.
- BILHIM, J. (2006). *Teoria Organizacional. Estruturas e Pessoas*. Universidade Técnica de Lisboa. Instituto superior de Ciências Sociais e Políticas. Lisboa. 5ª Edição.
- BLANCHARD, K. (2007). *Um nível superior de liderança*. Lisboa: Actual Editora.
- BLANCHARD, K. & JOHNSON, S. (2006). *O Gestor-Minuto. O método de gestão de maior sucesso no mundo*. Cascais: Gestão Plus Edições.
- BLANCHARD, K. & MUCHNICK, M. (2004). *O comprimido da Liderança. O ingrediente secreto para motivar as pessoas*. Cascais: Gestão Plus Edições.

- BOGDAN, R. & BIKLEN, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- BRAZELTON, T. & SPARROW, J. (2004). *Método Brazelton. A criança e a disciplina*. Lisboa: Editorial Presença. 4ª Edição.
- CÂMARA, M. (1998). *A Identidade e a Diferença. Como os educadores marcam as crianças*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- CARAPETO, C. & FONSECA, F. (2006). *Administração Pública. Modernização, Qualidade e Inovação*. Lisboa: Edições Sílabo. 2ª Edição.
- CARITA, A. & FERNANDES, G. (1997). *Indisciplina na sala de aula*. Lisboa: Editorial Presença.
- CARMO, H. & FERREIRA, M. (2008). *Metodologia da investigação. Guia para a auto-aprendizagem*. 2ª Edição. Lisboa: Universidade Aberta.
- CHIAVENATO, I. (2004). *Introdução à Teoria Geral da Administração*. Edição Compacta. Rio de Janeiro: Elsevier. Editora Campus.
- COHEN, L. & MANION, L. (1990). *Métodos de investigación educativa*. Madrid: Editorial La Muralla.
- COSTA, J. (2000). “Lideranças nas organizações: revisitando teorias organizacionais num olhar cruzado sobre as escolas”. In Costa, J., Mendes, A. & Ventura, A.(org.) (2000). *Liderança e estratégia nas organizações escolares* (pp.15-33). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Dicionário da Língua Portuguesa (2009). Acordo Ortográfico. Porto: Porto Editora.
- DRUART, D. & WAELPUT, M. (2008). *Cooperar para prevenir a violência. Jogos e actividades*. Gaia: Gailivro.
- DRUCKER, P. (2008). *O essencial de Drucker*. Lisboa: Actual Editora.
- ESTEVES, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Acção*. Coleção de Infância. Porto: Porto Editora.
- ESTRELA, M. (1994). *Relação pedagógica, Disciplina e Indisciplina na aula*. Porto: Porto Editora.
- FERREIRA, A. (1986). *Novo dicionário Aurélio de Língua Portuguesa*. Nova edição revista e ampliada. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira.
- FERREIRA, H.(2009). *Liderança escolar e avaliação das escolas*. Seminário realizado em 23/01/09. Madeira: Universidade da Madeira.
- FORMOSINHO, J. (1986). “Currículo uniforme pronto-a-vestir de tamanho único”. In

Área de Análise Social e Organizacional da Educação - O Insucesso Escolar em Questão. Braga, Universidade do Minho.

FORMOSINHO, J., KATZ, L., McCLELLAN, D. & LINO, D. (1996). *Educação Pré-Escolar. A construção social da moralidade*. Educação Hoje. Lisboa: Texto Editora.

FORMOSINHO, J., KISHIMOTO, T. & PINAZZA, M. (2007). *Pedagogia(s) da Infância: Dialogando com o passado construindo o futuro*. São Paulo: Artes Médicas.

FORMOSINHO, J., SPODEK, B., BROWN, P., LINO, D. & NIZA, S., (1998). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. Porto: Porto Editora. 2ª Edição.

FULLAN, M. (2003). *Liderar numa cultura de mudança*. Coleção em foco. Porto: Edições ASA.

GALLISON, R. & COSTE, D. (1983). *Dicionário de didáctica das línguas*. Coimbra: Livraria Almedina.

GLANZ, J. (2003). *À descoberta do seu estilo de liderança*. Um guia para educadores e professores. Ficheiros pedagógicos para professores. Porto: Edições ASA.

GOLEMAN, D., BOYATZIS, R. & McKEE, A. (2007). *Os novos líderes. A inteligência emocional nas organizações*. Lisboa: Gradiva. 3ª Edição.

GOSTICK, A. & ELTON, C. (2007). *O gestor das 24 cenouras*. A extraordinária História de como um líder pode libertar todo o potencial humano. Lisboa: Temas e debates.

HALL, P. & HALL, N. (2008). *Educar crianças com problemas de comportamento*. Coleção Educação Especial. Porto: Porto Editora.

HILL, M. & HILL, A. (2002). *Investigação por questionário*. Lisboa: Edições Sílabo.

HOHMANN, M., BANET, B. & WEIKART, D. (1979). *A criança em acção*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. 2ª Edição.

JESUÍNO, J. (2005). *Processos de Liderança*. Horizonte de Psicologia. Lisboa: Livros Horizonte. 4ª Edição

KATZ, L. & McCLELLAN, D. (1996). “O papel do professor no desenvolvimento social das crianças”. In Formosinho, J., Katz, L., McClellan, D. & Lino, D. (1996). *Educação Pré-Escolar. A construção social da moralidade*. Educação Hoje. Lisboa: Texto Editora.

KAZDIN, A. & CASAL, G. (2001). *Conduta anti-social. Avaliação, tratamento e prevenção na infância e na adolescência*. Amadora: McGraw-Hill.

KOUZES, J. & POSNER, B. (2009). *O Desafio da Liderança*. Casal de Cambra: Caleidoscópico.

- LESSARD-HÉBERT, M., GOYETTE, G. & BOUTIN, G. (1994). *Investigação Qualitativa: Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- LINO, D. (1996). “A intervenção Educacional para a resolução de conflitos interpessoais. Relato de uma experiência de Formação da Equipa Educativa”. In Formosinho, J., Katz, L., McClellan, D. & Lino, D. (1996). *Educação Pré-Escolar. A construção social da moralidade*. Educação Hoje. Lisboa: Texto Editora.
- LÜDKE, M. & ANDRÉ, M. (1986) *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. Temas Básicos de Educação e Ensino. São Paulo: Editora pedagógica e Universitária.
- MACHADO, J. (1952). *Dicionário Etimológico da Língua Portuguesa*. Volume II. Lisboa: Livros Horizonte.
- MACHADO, J. (1952). *Dicionário Etimológico da Língua Portuguesa*. Volume III. Lisboa: Livros Horizonte.
- MENDONÇA, A. & BENTO, A. (org.) (2008). *Educação em Tempo de Mudança*. Madeira: Centro de Investigação em Educação, Universidade da Madeira.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. (1997). *Legislação*. Lisboa: Departamento de Educação Básica, Núcleo de Educação Pré-Escolar.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Departamento de Educação Básica, Núcleo de Educação Pré-Escolar.
- MOREIRA, P. (2008). *Ser Professor... competências básicas...I*. Comunicação, consciência corporal, disciplina, autocontrolo, auto-estima e promoção da saúde. Colecção Crescer a brincar. Porto: Porto editora.
- MUSGRAVE, P. (1979). *Sociologia da Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- NAOURI, A. (2009). *O fim da ditadura das crianças*. In Activa, Maio, 2009, nº222, Ano 18. Portugal Publishing Impresa.
- NIETO, J. (2009). *Como evitar e superar o stress docente. Estratégias para controlar situações de conflito nas salas de aula*. Sintra: K Editora.
- QUIVY, R. & CAMPENHOUDT, L. (1995). *Manual de investigação em ciências sociais*. Trajectos. Lisboa: Gradiva.
- SANCHES, F. (2000). “Da natureza e possibilidade da liderança colegial das escolas”. In Costa, J., Mendes, A. e Ventura, A.(org.) (2000). *Liderança e estratégia nas organizações escolares* (pp.45-64). Aveiro: Universidade de Aveiro.

- SERGIOVANNI, T. (2004a). *Novos caminhos para a liderança escolar*. Coleção em foco. Porto: Edições ASA.
- SERGIOVANNI, T. (2004b). *O mundo da liderança. Desenvolver culturas, práticas e responsabilidade pessoal nas escolas*. Coleção perspectivas actuais/educação. Porto: Edições ASA.
- SILVA, F. (2005). “Gestão da sala de aula: Prevenção da Indisciplina na escola”. In Sim Sim, I. (org.). (2005). *Necessidades Educativas Especiais: dificuldades da criança ou da escola?* (pp. 92-112). Educação Hoje. Lisboa: Texto Editores.
- SILVA, F. (1999). *A indisciplina na escola e na sala de aula*. Caderno de textos e materiais.
- SOUSA, A. (2005). *Investigação em educação*. Lisboa: Livros Horizonte.
- SPODEK, B & BROWN, P. (1998). “Alternativas curriculares na Educação de Infância: uma perspectiva histórica”. In Formosinho, J. (org.). (1998). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. (pp 13-50). Porto: Porto Editora.
- SPRINTHALL, N. & SPRINTHALL, R. (1993). *Psicologia Educacional*. Lisboa: McGraw-Hill.
- STAKE, R. (2003). “Case studies”. In N. Denzin & Y. Lincoln. *Strategies of qualitative Inquiry*. Califórnia: Sage.
- THURLER, M. & PERRENOUD, P. (1994). *A Escola e a Mudança. Contributos sociológicos*. Cadernos de Inovação Educacional. Lisboa: Escolar Editora.
- VEIGA, F. (2007). *Indisciplina e violência na escola: práticas comunicacionais para professores e pais*. Coimbra: Edições Almedina. 3ª Edição (revista e ampliada).
- WEBSTER-STRATTON, C. (1999). *How to promote Children's Social and Emotional Competence*. London: Paul Chapman Publishing.
- YIN, R. (2003). *Case Study Research. Design and Methods*. Applied social research methods series, v.5). California: Sage Publications. Third Edition.
- YIN, R. (2005). *Estudo de caso. Planejamento e Métodos*. São Paulo: Bookman. 3ª Edição.
- ZABALZA, M. (1998). *Qualidade em Educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed.

Sítios da Internet

Câmara Municipal do Funchal, retirado a 22 de Julho de 2008,
de www.cm-funchal.pt/cidade/cidade.htm.

Dicionário Priberam da Língua Portuguesa. (2010). Retirado a 13 de Julho de 2010,
de <http://www.priberam.pt/dlpo/default.aspx?pal=disciplina>;
de <http://www.priberam.pt/dlpo/default.aspx?pal=falta>;
de <http://www.priberam.pt/dlpo/default.aspx?pal=indisciplina>;
de [http://www.priberam.pt/dlpo/default.aspx?pal=instrução](http://www.priberam.pt/dlpo/default.aspx?pal=instrucao).

Rossini (2008). *Educar para ser*. Retirado a 25 de Agosto de 2008,
de [Www.alb.com.br/apoioprof/resenhas/008educarrossini.asp](http://www.alb.com.br/apoioprof/resenhas/008educarrossini.asp).

Wikipédia. (2010). *Profecia auto-realizável*. Retirado a 21 de Março de 2010,
de [http://pt.wikipedia.org/wiki/Profecia auto-realiz%C3%A1vel](http://pt.wikipedia.org/wiki/Profecia_auto-realiz%C3%A1vel)".

Referências Legislativas

- Diário do Governo de 27 de Fevereiro de 1959, I Série, nº45 (define os limites da freguesia de São Roque);
- Decreto-Lei nº769-A/76 de 23 de Outubro (modelo de administração e gestão das escolas públicas Portuguesas não superiores – modelo da gestão democrática das escolas);
- Lei de Bases do Sistema Educativo. Lei nº46/86 de 14 de Outubro (define as linhas gerais para a política educacional e a estrutura global do sistema educativo);
- Decreto-Lei nº43/89 de 3 de Fevereiro (diploma que estabelece o regime jurídico da autonomia das escolas dos ensinos básico e secundário);
- Lei nº5/97, de 10 de Fevereiro. Lei-quadro da Educação Pré-Escolar (consagra o ordenamento jurídico da educação Pré-escolar, na sequência da Lei de Bases do Sistema Educativo);
- Decreto-Lei nº147/97, de 11 de Junho (estabelece o ordenamento jurídico do desenvolvimento e expansão da rede nacional de educação Pré-escolar e define o respectivo sistema de organização e financiamento);
- Despacho nº5220/97, de 4 de Agosto (orientações curriculares para a educação Pré-escolar).
- Decreto-Lei nº115-A/98 de 4 de Maio (aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação Pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, bem como dos respectivos agrupamentos);
- Decreto-Lei nº 270/98, de 1 de Setembro (define o estatuto dos alunos dos estabelecimentos públicos dos ensinos básico e secundário);
- Decreto-Lei nº241/2001 de 30 de Agosto (define o perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e do professor dos ensinos básico e secundário);
- Decreto-Lei nº 75/2008 de 22 de Abril (aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação Pré-escolar e dos ensinos básico e secundário);

Anexos

Anexos I – Autorizações para as entrevistas



REGIÃO AUTÓNOMA DA MADEIRA
GOVERNO REGIONAL
SECRETARIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA
DIRECÇÃO REGIONAL DE EDUCAÇÃO

C/C EB1/PE do Lombo Segundo

EXMA. SENHORA
DRA. PAULA ALEXANDRA PEREIRA
RODRIGUES DE CAÍRES
CAMINHO DO LOMBO SEGUNDO, Nº 11
9020-045 FUNCHAL

1755 /5

Sua referência	Sua comunicação de	Nossa referência	Data
	10/12/08	Proc. 5.79/08	18. DEZ 2008

ASSUNTO: **Autorização - Investigação - Estudo "Liderança docente e indisciplina dos alunos"**

Em referência à v/carta, informo V. Exa. que autorizo, o estudo referido em epígrafe, com a condição do pedido ser operacionalizado junto da Direcção da Escola.

Com os melhores cumprimentos,

O DIRECTOR REGIONAL

(Rui Anacleto Mendes Alves)

MCP

Direcção Regional de Educação - Ed. D. João - Rua Cidade do Cabo, nº 38 - 9050-047 Funchal
☎ 291708420 Fax 291708437

Mod. IE-700-015 - Sig.

Escola Básica 1.º Cielo – PE – Lombo Segundo – São Roque

Declaração

Ana Bela Duarte Maia Ramos dos Santos Rodrigues, Directora da Escola, declara para os efeitos tidos por conveniente que a Educadora, Paula Alexandra Pereira Rodrigues de Caíres, Educadora do Quadro de Zona Pedagógica, a exercer funções nesta escola, está autorizada, em relação ao seu trabalho de Investigação, a aplicá-lo na sala 1 – Pré-Escolar, assim como a consultar os Documentos solicitados.

Funchal, 9 de Dezembro 2008

A Directora da Escola

Ana Bela Rodrigues





REGIÃO AUTÓNOMA DA MADEIRA
GOVERNO REGIONAL
SECRETARIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA
DIRECÇÃO REGIONAL DE EDUCAÇÃO

C/C EB1/PE Lombo Segundo

EXMA. SENHORA
DRA. PAULA ALEXANDRA PEREIRA
RODRIGUES DE CAÍRES
CAMINHO DO LOMBO SEGUNDO, Nº 11
9020-045 FUNCHAL

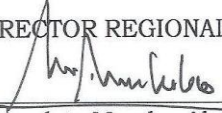
Sua referência	Sua comunicação de	Nossa referência	Data
	10/12/09	Proc. 5.79/09	18. DEZ 2009

ASSUNTO: **Autorização - Aplicação de Inquéritos por questionário - Estudo "Liderança docente e indisciplina dos alunos"**

Em referência ao v/carta, informo que autorizo, a aplicação de inquéritos por questionário, aos encarregados de educação dos alunos que frequentaram no ano lectivo 2008/2009, a sala de ensino pré-escolar "1", assim como o pessoal docente e não docente da EB1/PE do Lombo Segundo, com a condição do pedido ser operacionalizado junto da Direcção da Escola.

Com os melhores cumprimentos,

O DIRECTOR REGIONAL


(Rui Anacleto Mendes Alves)

MCP

Direcção Regional de Educação - Ed. D. João - Rua Cidade do Cabo, nº 38 - 9050-047 Funchal
☎ 291708420 Fax 291708437

Eu, Jania Gammim Abou Jazghaies
encarregado de educação do aluno
Diam Harek Abou Jazghaies venho
por este meio autorizar que o meu filho faça parte do estudo sobre "Liderança
Docente e Indisciplina" encetado pela Educadora de Infância Paula Caíres,
no âmbito do Mestrado em educação, área de Administração Educacional.
Autorizo também que a docente faça alguns registos fotográficos e em vídeo
de alguns acontecimentos vividos pelo meu educando, bem como proceda a
entrevistas e registos diários.

Observações: a identidade da criança permanecerá sob anonimato,
optando a docente pela adopção de nomes fictícios.

O Encarregado de Educação

Jania Gammim Abou Jazghaies

Eu, Ana Carla De Freitas
encarregado de educação do aluno
Cristiana Torres de Freitas venho
por este meio autorizar que o meu filho faça parte do estudo sobre "Liderança
Docente e Indisciplina" encetado pela Educadora de Infância Paula Caíres,
no âmbito do Mestrado em educação, área de Administração Educacional.
Autorizo também que a docente faça alguns registos fotográficos e em vídeo
de alguns acontecimentos vividos pelo meu educando, bem como proceda a
entrevistas e registos diários.

Observações: a identidade da criança permanecerá sob anonimato,
optando a docente pela adopção de nomes fictícios.

O Encarregado de Educação

Ana Carla De Freitas

Eu, Luís Alexandre Fernandes Ribeiro,
encarregado de educação do aluno
Sofia Constança de Assunção Ribeiro, venho
por este meio autorizar que o meu filho faça parte do estudo sobre "Liderança
Docente e Indisciplina" encetado pela Educadora de Infância Paula Caíres,
no âmbito do Mestrado em educação, área de Administração Educacional.
Autorizo também que a docente faça alguns registos fotográficos e em vídeo
de alguns acontecimentos vividos pelo meu educando, bem como proceda a
entrevistas e registos diários.

Observações: a identidade da criança permanecerá sob anonimato,
optando a docente pela adopção de nomes fictícios

O Encarregado de Educação

Luís Alexandre Ribeiro

Eu, Silvius Sousa Abreu Beuadito Correia
encarregado de educação do aluno
Rodrigo Alexandre B. Correia, venho
por este meio autorizar que o meu filho faça parte do estudo sobre "Liderança
Docente e Indisciplina" encetado pela Educadora de Infância Paula Caíres,
no âmbito do Mestrado em educação, área de Administração Educacional.
Autorizo também que a docente faça alguns registos fotográficos e em vídeo
de alguns acontecimentos vividos pelo meu educando, bem como proceda a
entrevistas e registos diários.

Observações: a identidade da criança permanecerá sob anonimato,
optando a docente pela adopção de nomes fictícios.

O Encarregado de Educação

Silvius

Eu, Tânia Carolina Teixeira Freitas
encarregado de educação do aluno
Ricardo Alexandre Teixeira venho
por este meio autorizar que o meu filho faça parte do estudo sobre "Liderança
Docente e Indisciplina" encetado pela Educadora de Infância Paula Caíres,
no âmbito do Mestrado em educação, área de Administração Educacional.
Autorizo também que a docente faça alguns registos fotográficos e em vídeo
de alguns acontecimentos vividos pelo meu educando, bem como proceda a
entrevistas e registos diários.

Observações: a identidade da criança permanecerá sob anonimato,
optando a docente pela adopção de nomes fictícios.

O Encarregado de Educação

Tânia Carolina Teixeira Freitas

Eu, Paulo Afonso Pinheiro Soares
encarregado de educação do aluno
Paulo Afonso Pinheiro Soares venho
por este meio autorizar que o meu filho faça parte do estudo sobre "Liderança
Docente e Indisciplina" encetado pela Educadora de Infância Paula Caíres,
no âmbito do Mestrado em educação, área de Administração Educacional.
Autorizo também que a docente faça alguns registos fotográficos e em vídeo
de alguns acontecimentos vividos pelo meu educando, bem como proceda a
entrevistas e registos diários.

Observações: a identidade da criança permanecerá sob anonimato,
optando a docente pela adopção de nomes fictícios

O Encarregado de Educação

Paulo Afonso Pinheiro Soares

Eu, Carla Susana Gouveia Andrade
encarregado de educação do aluno
Marco Antonio Andrade Jesus venho

por este meio autorizar que o meu filho faça parte do estudo sobre "Liderança Docente e Indisciplina" encetado pela Educadora de Infância Paula Caíres, no âmbito do Mestrado em educação, área de Administração Educacional. Autorizo também que a docente faça alguns registos fotográficos e em vídeo de alguns acontecimentos vividos pelo meu educando, bem como proceda a entrevistas e registos diários.

Observações: a identidade da criança permanecerá sob anonimato, optando a docente pela adopção de nomes fictícios.

O Encarregado de Educação

Carla Andrade

Eu, Angela Nunbibi Felix Filipe
encarregado de educação do aluno
Luis Miguel Felix Filipe venho

por este meio autorizar que o meu filho faça parte do estudo sobre "Liderança Docente e Indisciplina" encetado pela Educadora de Infância Paula Caíres, no âmbito do Mestrado em educação, área de Administração Educacional. Autorizo também que a docente faça alguns registos fotográficos e em vídeo de alguns acontecimentos vividos pelo meu educando, bem como proceda a entrevistas e registos diários.

Observações: a identidade da criança permanecerá sob anonimato, optando a docente pela adopção de nomes fictícios.

O Encarregado de Educação

Angela

Eu, Mário Augusto Fernandes
encarregado de educação do aluno
Luís André Fernandes Pereira venho
por este meio autorizar que o meu filho faça parte do estudo sobre "Liderança
Docente e Indisciplina" encetado pela Educadora de Infância Paula Caíres,
no âmbito do Mestrado em educação, área de Administração Educacional.
Autorizo também que a docente faça alguns registos fotográficos e em vídeo
de alguns acontecimentos vividos pelo meu educando, bem como proceda a
entrevistas e registos diários.

Observações: a identidade da criança permanecerá sob anonimato,
optando a docente pela adopção de nomes fictícios.

O Encarregado de Educação

Mário Augusto Fernandes

Eu, Jose Marques de Jesus
encarregado de educação do aluno
Leandro José Freitas de Jesus venho
por este meio autorizar que o meu filho faça parte do estudo sobre "Liderança
Docente e Indisciplina" encetado pela Educadora de Infância Paula Caíres,
no âmbito do Mestrado em educação, área de Administração Educacional.
Autorizo também que a docente faça alguns registos fotográficos e em vídeo
de alguns acontecimentos vividos pelo meu educando, bem como proceda a
entrevistas e registos diários.

Observações: a identidade da criança permanecerá sob anonimato,
optando a docente pela adopção de nomes fictícios.

O Encarregado de Educação

Jose - Jesus

Eu, Ala Paula Fernandes
encarregado de educação do aluno
Joana Francisca Fernandes venho
por este meio autorizar que o meu filho faça parte do estudo sobre "Liderança
Docente e Indisciplina" encetado pela Educadora de Infância Paula Caíres,
no âmbito do Mestrado em educação, área de Administração Educacional.
Autorizo também que a docente faça alguns registos fotográficos e em vídeo
de alguns acontecimentos vividos pelo meu educando, bem como proceda a
entrevistas e registos diários.

Observações: a identidade da criança permanecerá sob anonimato,
optando a docente pela adopção de nomes fictícios

O Encarregado de Educação

Ala Paula Fernandes

Eu, Linda Martins
encarregado de educação do aluno
João Claudio venho
por este meio autorizar que o meu filho faça parte do estudo sobre "Liderança
Docente e Indisciplina" encetado pela Educadora de Infância Paula Caíres,
no âmbito do Mestrado em educação, área de Administração Educacional.
Autorizo também que a docente faça alguns registos fotográficos e em vídeo
de alguns acontecimentos vividos pelo meu educando, bem como proceda a
entrevistas e registos diários.

Observações: a identidade da criança permanecerá sob anonimato,
optando a docente pela adopção de nomes fictícios

O Encarregado de Educação

Linda Martins

Eu, Habel Cristina Mendes dos Santos Fernandes
encarregado de educação do aluno
Beelicia Cabral Santos Fernandes venho
por este meio autorizar que o meu filho faça parte do estudo sobre "Liderança
Docente e Indisciplina" encetado pela Educadora de Infância Paula Caíres,
no âmbito do Mestrado em educação, área de Administração Educacional.
Autorizo também que a docente faça alguns registos fotográficos e em vídeo
de alguns acontecimentos vividos pelo meu educando, bem como proceda a
entrevistas e registos diários.

Observações: a identidade da criança permanecerá sob anonimato,
optando a docente pela adopção de nomes fictícios

O Encarregado de Educação

Habel Fernandes

Eu, Maria Jovita Barros Gonçalves
encarregado de educação do aluno
Filipe José Barros Gonçalves venho
por este meio autorizar que o meu filho faça parte do estudo sobre "Liderança
Docente e Indisciplina" encetado pela Educadora de Infância Paula Caíres,
no âmbito do Mestrado em educação, área de Administração Educacional.
Autorizo também que a docente faça alguns registos fotográficos e em vídeo
de alguns acontecimentos vividos pelo meu educando, bem como proceda a
entrevistas e registos diários.

Observações: a identidade da criança permanecerá sob anonimato,
optando a docente pela adopção de nomes fictícios

O Encarregado de Educação

J. Barros

EU, Carla Alexandra Pereira Faria
encarregado de educação do aluno
Duarte Faria Gouveia venho

por este meio autorizar que o meu filho faça parte do estudo sobre "Liderança Docente e Indisciplina" encetado pela Educadora de Infância Paula Caíres, no âmbito do Mestrado em educação, área de Administração Educacional. Autorizo também que a docente faça alguns registos fotográficos e em vídeo de alguns acontecimentos vividos pelo meu educando, bem como proceda a entrevistas e registos diários.

Observações: a identidade da criança permanecerá sob anonimato, optando a docente pela adopção de nomes fictícios.

O Encarregado de Educação

Carla Faria

EU, Ana Cristina F. Escórcio do Rosário
encarregado de educação do aluno
Duarte Miguel Escórcio do Rosário venho

por este meio autorizar que o meu filho faça parte do estudo sobre "Liderança Docente e Indisciplina" encetado pela Educadora de Infância Paula Caíres, no âmbito do Mestrado em educação, área de Administração Educacional. Autorizo também que a docente faça alguns registos fotográficos e em vídeo de alguns acontecimentos vividos pelo meu educando, bem como proceda a entrevistas e registos diários.

Observações: a identidade da criança permanecerá sob anonimato, optando a docente pela adopção de nomes fictícios.

O Encarregado de Educação

Ana Cristina Rosário

Eu, Maria Elizabeth da Silva Bachucho Gomes
encarregado de educação do aluno
Ana Alonca Silva Gomes venho
por este meio autorizar que o meu filho faça parte do estudo sobre "Liderança
Docente e Indisciplina" encetado pela Educadora de Infância Paula Caíres,
no âmbito do Mestrado em educação, área de Administração Educacional.
Autorizo também que a docente faça alguns registos fotográficos e em vídeo
de alguns acontecimentos vividos pelo meu educando, bem como proceda a
entrevistas e registos diários.

Observações: a identidade da criança permanecerá sob anonimato,
optando a docente pela adopção de nomes fictícios.

O Encarregado de Educação

Maria Elizabeth da Silva Bachucho Gomes

Eu, Suana Fernandes Correia
encarregado de educação do aluno
Paula Isabel Correia Gonçalves venho
por este meio autorizar que o meu filho faça parte do estudo sobre "Liderança
Docente e Indisciplina" encetado pela Educadora de Infância Paula Caíres,
no âmbito do Mestrado em educação, área de Administração Educacional.
Autorizo também que a docente faça alguns registos fotográficos e em vídeo
de alguns acontecimentos vividos pelo meu educando, bem como proceda a
entrevistas e registos diários.

Observações: a identidade da criança permanecerá sob anonimato,
optando a docente pela adopção de nomes fictícios.

O Encarregado de Educação

Suana

Eu, Paula Maria Silva Vieira Ferraz Clara
encarregado de educação do aluno
Clara Vieira Ferraz venho

por este meio autorizar que o meu filho faça parte do estudo sobre "Liderança Docente e Indisciplina" encetado pela Educadora de Infância Paula Caíres, no âmbito do Mestrado em educação, área de Administração Educacional. Autorizo também que a docente faça alguns registos fotográficos e em vídeo de alguns acontecimentos vividos pelo meu educando, bem como proceda a entrevistas e registos diários.

Observações: a identidade da criança permanecerá sob anonimato, optando a docente pela adopção de nomes fictícios

O Encarregado de Educação

Paula Ferraz

Eu, Manoel Antonio Fernandes da Silva
encarregado de educação do aluno
Paula Sofia Costa Silva venho

por este meio autorizar que o meu filho faça parte do estudo sobre "Liderança Docente e Indisciplina" encetado pela Educadora de Infância Paula Caíres, no âmbito do Mestrado em educação, área de Administração Educacional. Autorizo também que a docente faça alguns registos fotográficos e em vídeo de alguns acontecimentos vividos pelo meu educando, bem como proceda a entrevistas e registos diários.

Observações: a identidade da criança permanecerá sob anonimato, optando a docente pela adopção de nomes fictícios

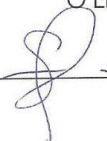
O Encarregado de Educação

Manoel Antonio Fernandes da Silva

Eu, Sonia Alexandra S. Freires Faria
 encarregado de educação do aluno
Inês Freires Faria venho
 por este meio autorizar que o meu filho faça parte do estudo sobre "Liderança
 Docente e Indisciplina" encetado pela Educadora de Infância Paula Caíres,
 no âmbito do Mestrado em educação, área de Administração Educacional.
 Autorizo também que a docente faça alguns registos fotográficos e em vídeo
 de alguns acontecimentos vividos pelo meu educando, bem como proceda a
 entrevistas e registos diários.

Observações: a identidade da criança permanecerá sob anonimato,
 optando a docente pela adopção de nomes fictícios

O Encarregado de Educação



Eu, Bebina Maria Oliveira Faria Aze
 encarregado de educação do aluno
Carolina Alexandra Faria Aze venho
 por este meio autorizar que o meu filho faça parte do estudo sobre "Liderança
 Docente e Indisciplina" encetado pela Educadora de Infância Paula Caíres,
 no âmbito do Mestrado em educação, área de Administração Educacional.
 Autorizo também que a docente faça alguns registos fotográficos e em vídeo
 de alguns acontecimentos vividos pelo meu educando, bem como proceda a
 entrevistas e registos diários.

Observações: a identidade da criança permanecerá sob anonimato,
 optando a docente pela adopção de nomes fictícios

O Encarregado de Educação

Bebina Maria Oliveira Faria Aze

João Paulo

Eu, Yahel Nairis Reutins Anya Fernandes Cavalli
encarregado de educação do aluno
João Paulo venho

por este meio autorizar que o meu filho faça parte do estudo sobre "Liderança Docente e Indisciplina" encetado pela Educadora de Infância Paula Caíres, no âmbito do Mestrado em educação, área de Administração Educacional. Autorizo também que a docente faça alguns registos fotográficos e em vídeo de alguns acontecimentos vividos pelo meu educando, bem como proceda a entrevistas e registos diários.

Observações: a identidade da criança permanecerá sob anonimato, optando a docente pela adopção de nomes fictícios

O Encarregado de Educação



Beatriz

Eu, Monia Luísa Silva Pinto
encarregado de educação do aluno
Monia Beatriz Pinto Braga venho

por este meio autorizar que o meu filho faça parte do estudo sobre "Liderança Docente e Indisciplina" encetado pela Educadora de Infância Paula Caíres, no âmbito do Mestrado em educação, área de Administração Educacional. Autorizo também que a docente faça alguns registos fotográficos e em vídeo de alguns acontecimentos vividos pelo meu educando, bem como proceda a entrevistas e registos diários.

Observações: a identidade da criança permanecerá sob anonimato, optando a docente pela adopção de nomes fictícios

O Encarregado de Educação



Anexos II - Guião das entrevistas às crianças da sala de Pré Um

Guião das entrevistas às crianças da sala de pré Um:

Objectivo da entrevista: Complementar um trabalho de pesquisa realizado no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação, Área de Administração Educacional a decorrer na Universidade da Madeira.

No desenvolvimento do projecto considerámos de vital importância auscultar as opiniões das crianças da sala de Pré Um sobre o tipo de liderança exercido na sala pela educadora em estudo e a sua possível influência nos casos de indisciplina da turma.

Protocolo da entrevista:

- ▶ Apresentação.
- ▶ Reunião de pais para apresentação do estudo.
- ▶ Solicitação de autorização para realizar e gravar as entrevistas.
- ▶ Garantia da adopção de nomes fictícios para as crianças que participam no estudo.

Guião da entrevista:

- Como é que é o teu dia na escola? O que costumás fazer?
- Quem planeia o teu dia na escola?
- Geralmente consegues realizar as actividades que são planeadas?
- Existem regras na tua sala?
- Se sim, quem as fez? E quais são?
- Já viste alguém desobedecer à professora? Tu já desobedeceste à professora?
- Já viste algum menino se zangar ou bater noutro menino?
- Se sim, como é que a professora reagiu quando isso aconteceu?
- Como é que é a tua professora? Descreve-a.
- Como gostarias que fosse a tua professora? / Se tu fosses professor (a) como serias para os teus alunos? O que é para ti uma boa professora?

Obrigada pela tua colaboração!

**Anexos III - Inquérito por questionário aos Pais/
Encarregados de Educação**

Assinale com um X a resposta correcta:

5.2. Indique em que medida está satisfeito ou insatisfeito com a actuação da educadora perante esses casos?

Muito satisfeito	Satisfeito	Nem satisfeito nem insatisfeito	Insatisfeito	Muito insatisfeito

- | | Sim | Não |
|---|--------------------------|--------------------------|
| 6. Concorda que, nas reuniões de pais/encarregados de educação, a educadora analise os casos de indisciplina que ocorrem na sala do seu educando, mesmo quando este esteja envolvido neles? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 7. Considera que as opiniões emitidas pelos pais/encarregados de educação devem ter influência na tomada de decisão da educadora? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 8. Os pais/encarregados de educação são incentivados a participar activamente nas actividades desenvolvidas na sala? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 9. Tem conhecimento de acções de formação realizadas pela escola para pais/encarregados de educação? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 9.1. Se sim, assistiu a alguma? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 9.2. Justifique. _____ | | |
| _____ | | |
| _____ | | |

- | | | |
|--|--------------------------|--------------------------|
| 10. Na sala do seu educando existem regras. | Sim | Não |
| 10.1. Conhece as regras que existem na sala do seu educando? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 10.2. Participou na elaboração das mesmas? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 10.3. Sabe se o seu educando participou na elaboração dessas regras? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 10.4. A educadora costuma atender às sugestões dos Pais/Encarregados de educação no que se refere às regras da sala? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 10.5. Há regras com as quais não concorda? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 10.5.1. Em caso afirmativo especifique. _____ | | |
| _____ | | |
| _____ | | |
| _____ | | |
| _____ | | |

- 10.6. Qual a regra que mais lhe agrada? _____
- _____
- _____
- _____

IV Parte - Liderança e Indisciplina

11. O seu educando queixa-se de indisciplina na sala? **Sim** **Não** **Às vezes**

12. Considera que a atitude da educadora contribui para o surgimento de casos de indisciplina na sala do seu educando?

12.1. Especifique:

13. Considera que o seu educando deve participar na resolução de problemas, relativamente à indisciplina? **Sim** **Não** **Às vezes**

14. No seu entender, a educadora consegue resolver os problemas de indisciplina que surgem na sala do seu educando?

14.1. Justifique. _____

15. Considera que a educadora impõe demasiadas regras na sala? **Sim** **Não** **Às vezes**

15.1. Justifique. _____

16. Quais as qualidades que mais valoriza numa educadora? (classificando as respostas de 1 a 5, sendo que 1=ao que mais valoriza e 5=ao que menos valoriza)

16.1. Autoritária

16.2. Benevolente

16.3. Firme

16.4. Compreensiva

16.5. Maternal

16.6. Outra(s) _____

Por favor, nas afirmações seguintes, indique a sua opinião, marcando apenas um X em cada item, sendo que:

1	2	3	4	5
Discordo totalmente	Discordo	Nem concordo, nem discordo	Concordo	Concordo totalmente

1 2 3 4 5

17. Que tipo de acção é utilizada pela educadora para resolver os casos de indisciplina?

17.1. Pede para a criança se sentar e reflectir no que fez.

17.2. Castiga a criança:

17.2.1. Verbalmente.

17.2.2. Excluindo-a das actividades extra-curriculares.

17.2.3. Privando-a de fazer o que mais gosta.

17.3. Expõe o caso à turma e procuram soluções em conjunto.

17.4. Outra(s) _____

1 2 3 4 5

18. Como gostaria que a educadora actuasse nas situações de indisciplina?

18.1. Pedisse para a criança se sentar e reflectir no que fez.

18.2. Castigasse a criança:

18.2.1. Verbalmente.

18.2.2. Excluindo-a das actividades extra-curriculares.

18.2.3. Privando-a de fazer o que mais gosta.

18.3. Expusesse o caso à turma e procurassem soluções em Conjunto.

18.4. Outra(s) _____

1 2 3 4 5

19. Considera que a educadora impõe demasiadas regras na sala?

V Parte - Sugestões / Observações

20. Na sua opinião o que deveria ser feito para prevenir e/ou combater a indisciplina na sala de Pré 1?

Muito obrigada pela sua colaboração.

**Anexos IV - Inquérito por questionário ao Pessoal
Docente e Não-docente**

III Parte - Liderança e Indisciplina

7. Já presenciou algum caso de indisciplina na sala de pré 1?

Sim

Não

7.1. Em caso afirmativo, indique as causas mais frequentes, classificando-as de 1 a 12 (sendo que 1= valor mais frequente e 12= valor menos frequente):

a) Partilha de brinquedos.	
b) Partilha de afectos.	
c) Não existência de regras claras.	
d) Relação professor / aluno.	
e) Relação aluno/ aluno.	
f) Resistência às rotinas da sala.	
g) Resistência às normas da sala.	
h) Má gestão de espaços.	
i) Má gestão de materiais.	
j) Tipo de liderança da educadora.	
k) Planificações desajustadas.	
l) Clima na turma.	

7.2. Se considera que existem outras causas, especifique. _____

7.3. Classifique de 1 a 14 os factores **relacionados com os alunos**, que considera proporcionarem a indisciplina. (1 = valor mais frequente e 14 = valor menos frequente)

7.3.1. Quando os alunos:

a) Demonstram falta de afecto.	
b) Demonstram excesso de afecto.	
c) Provêm de Famílias desestruturadas.	
d) Provêm de Famílias onde não existem regras de comportamento.	
e) Provêm de Famílias onde existem demasiadas regras de comportamento.	
f) Integram agregados familiares extensos.	
g) São filhos únicos.	
h) São fortemente influenciados por ídolos da televisão.	
i) Têm encarregados de educação com baixo nível económico.	
j) Têm encarregados de educação com alto nível económico.	
k) Têm baixo nível cultural.	
l) Têm elevado nível cultural.	
m) Têm encarregados de educação que desvalorizam o papel da escola.	
n) Têm encarregados de educação que sobrevalorizam o papel da escola.	

7.3.2. Se considera que existem outras situações, especifique. _____

7.4. Indique os factores **relacionados com a educadora**, que considera proporcionarem a indisciplina. _____

Nas afirmações seguintes, indique a sua opinião, marcando apenas um X em cada item, sendo que:

1	2	3	4	5
Discordo totalmente	Discordo	Nem concordo, nem discordo	Concordo	Concordo totalmente

1 2 3 4 5

8. Assinale o comportamento da educadora face aos actos de indisciplina na sala de aula:

- 8.1. Finge que não vê.
- 8.2. Tenta saber o que se passou e depois actua consoante a situação.
- 8.3. Não tenta saber o que se passou e castiga de imediato os Intervenientes.
- 8.4. Deixa as crianças resolverem os seus conflitos.
- 8.5. Outra(s) _____
- _____
- _____

9. Que tipo de acção é utilizada pela educadora para resolver os casos de indisciplina?

- 9.1. Pede para a criança se sentar e reflectir no que fez.
- 9.2. Castiga a criança:
- 9.2.1. Verbalmente.
- 9.2.2. Excluindo-a das actividades extra-curriculares.
- 9.2.3. Privando-a de fazer o que mais gosta.
- 9.3. Expõe o caso à turma e procuram soluções em conjunto.
- 9.4. Outra(s) _____
- _____
- _____

10. Como classifica a actuação da educadora

- 10.1. Inoperante.
- 10.2. Passiva.
- 10.3. Assertiva.
- 10.4. Autoritária.
- 10.5. Maternal.
- 10.6. Outra(s) _____
- _____
- _____

11. Classifique a liderança da educadora, no contexto da sala, com os alunos:

- 11.1. Coerciva.
- 11.2. Autoritária.
- 11.3. Democrática.
- 11.4. Permissiva.
- 11.5. Assertiva.
- 11.6. Outra(s) _____
- _____
- _____

- | | | | | | |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 12. As crianças participam na tomada de decisão relativamente a sanções a aplicar em situações de indisciplina. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 13. Na rotina diária da sala a educadora proporciona actividades de reflexão sobre a indisciplina. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 14. As atitudes desviantes são objecto de análise pelo grupo docente/ auxiliar da acção educativa. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

Assinale com um X as respostas que considerar correctas:

- | | | | |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| | Sim | Não | Não sei |
| 15. A educadora tem plena autonomia de acção na sala. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 16. Considera a formação contínua da educadora importante para a prevenção da indisciplina. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 17. A educadora define objectivos demasiados ambiciosos e desajustados ao nível de desenvolvimento e à faixa etária das crianças. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 18. Considera relevante o combate à indisciplina na educação Pré-escolar. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 18.1. Especifique a sua opção. _____ | | | |
| _____ | | | |
| _____ | | | |

- | | | | |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 19. Considera que a educadora da sala está preparada para enfrentar situações de indisciplina. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 19.1. Especifique a sua opção. _____ | | | |
| _____ | | | |
| _____ | | | |

- | | | |
|--|--------------------------|--------------------------|
| | Sim | Não |
| 20. Tem conhecimento de alguma intervenção da directora em situações de indisciplina, na sala de pré 1? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 20.1. Em caso afirmativo, em que situações tem sido feita essa intervenção? _____ | | |
| _____ | | |
| _____ | | |

20.2. Refira a frequência. _____

- | | | |
|--|--------------------------|--------------------------|
| | Sim | Não |
| 21. Na sala de pré 1 existem regras. | | |
| 21.1. Conhece-as? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 21.2. Participou na elaboração das mesmas? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 21.3. Sabe se as crianças participaram na elaboração dessas regras? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 21.4. A educadora costuma atender às sugestões dos Pais/ Encarregados de educação no que se refere às regras da sala? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 21.5. Há regras com as quais não concorda? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

21.5.1. Em caso afirmativo especifique. _____

Assinale um X na resposta que considerar correcta:

22. De uma forma global, em que medida considera eficaz a liderança exercida pela educadora da sala de pré 1.

Muito eficaz	pouco	Pouco eficaz	Nem pouco eficaz nem muito eficaz	Eficaz	Muito eficaz

23. Indique uma estratégia para cada uma das seguintes situações:

23.1. Prevenir a indisciplina na sala de Pré 1:

23.2. Combater a indisciplina na sala de Pré 1:

24. As estratégias que indicou nas questões anteriores, são adoptadas pela educadora da sala de pré 1?

Sim Não Não sei

24.1. Especifique. _____

Muito obrigada pela sua colaboração.

