

ALICE MENDONÇA  
(org)



# O FUTURO DA ESCOLA PÚBLICA

1ª Edição 2013

  
UNIVERSIDADE da MADEIRA  
[www.uma.pt](http://www.uma.pt)

**CIE-UMa**  
Centro de Investigação em Educação  
[www.uma.pt/cie-uma](http://www.uma.pt/cie-uma)



ALICE MENDONÇA (Org.)

# **O Futuro da Escola Pública**

**Título**

O Futuro da Escola Pública

**Organizador**

Alice Mendonça

**Edição**

Centro de Investigação em Educação – CIE-UMa

**Design Gráfico**

Énio Freitas

**Impressão e Acabamento**

João Duarte, Unipessoal, Lda

**Tiragem**

200 Exemplares

**ISBN**

978-989-97490-4-7

**Depósito Legal**

368947/13

© CIE-UMa 2013

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

The logo for FCT (Fundação para a Ciência e a Tecnologia) consists of the letters 'FCT' in a bold, green, sans-serif font.

Fundação para a Ciência e a Tecnologia  
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CIÊNCIA

PEST-OE/CED/UI4083/2011

---

## LIDERANÇA DOCENTE E INDISCIPLINA NA ESCOLA PÚBLICA. ESTUDO DE CASO NUMA SALA DE ENSINO PRÉ-ESCOLAR DA RAM

---

**Paula Caires**

Escola B1/PE do Lombo Segundo

**Alice Mendonça**

Universidade da Madeira

Centro de Investigação em Educação

### 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 diretor 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 ação educativa.

Por conseguinte, o Ministério da Educação tem aprovado vários diplomas com o intuito de atribuir maior autonomia à gestão e direção 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 actual que suscita opiniões controversas porque existem diferentes perceções 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.

Quanto à temática da indisciplina, esta 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 entre o estilo de liderança adotado por um professor e os casos de indisciplina na sala, visto que a propensão para a ocorrência de conflitos é diferencial consoante os estilos de liderança dos docentes.

Neste sentido, realizámos a investigação numa Escola Básica de 1º Ciclo com Pré-Escolar, numa sala de ensino pré-escolar. Trata-se de um estabelecimento de ensino integrado no regime de “Escolas a Tempo Inteiro” (ETI), que se situa numa zona “alta” do concelho de Funchal, local de residência da maioria das crianças que a frequentam. A freguesia onde está inserida tem alguns problemas característicos, inerentes à sua localização, quer a nível social, quer económico, entre outros. 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”. No Projeto Educativo da Escola “Educar para a cidadania no Século XXI” procura-se dar resposta a estes problemas sociais.

Quanto à sala de Pré em estudo é constituída por duas educadoras de infância, uma ajudante de ação socioeducativa de educação Pré-escolar e vinte e quatro crianças, sendo doze de cada sexo. O grupo de crianças é heterogéneo tanto em relação à faixa etária como em relação ao nível de desenvolvimento: possui doze crianças com cinco anos, oito crianças com quatro anos e quatro crianças com três anos de idade. Enquadram-se num nível sociocultural médio/baixo pois a escolaridade da maioria dos pais não excede o 3º ciclo. No que concerne à caracterização do agregado familiar do grupo, podemos constatar que sete crianças são oriundas de famílias monoparentais e necessitam de bastante atenção. Neste sentido, Formosinho (1998: 8) é peremptório quando afirma que “a forma como educamos as nossas crianças e as oportunidades que lhes criamos são decisivas para a vida atual da criança e para a vida futura do cidadão que vai emergindo”.

Esta sala encontra-se organizada em áreas de trabalho, denominadas “cantinhos” que proporcionam experiências educativas diversificadas e enriquecedoras: Temos então: cantinho do faz-de-conta ou da casinha das bonecas; dos jogos de mesa; dos jogos de chão; da biblioteca; da plasticina; do escritório; da garagem; da expressão plástica; do acolhimento; do computador e do médico,

A educadora em estudo adota os pressupostos do método de ensino High Scope (abordagem construtivista) e apesar de se identificar mais com este tipo de ensino, por vezes também recorre à metodologia de projeto, à metodologia do currículo emergente e a alguns instrumentos do Movimento da Escola Moderna.

Com este estudo pretendemos temos como questão principal, saber se:

- a) O estilo de liderança docente na educação de infância pode influenciar as situações de indisciplina dentro da sala de aula.

Estabelecemos como objetivos a serem investigados:

- a) Verificar o tipo de liderança do professor na sala de aula; b) Saber se existem casos de indisciplina na turma; c) Identificar as causas mais frequentes dos casos de indisciplina; d) Identificar os fatores relacionados com as crianças e com a educadora que mais frequentemente proporcionem a indisciplina; e) Reconhecer de que modo o estilo de liderança do educador pode influenciar o comportamento dos alunos.

Numa última etapa apresentaremos as sugestões para prevenir e combater casos de indisciplina na sala, em conformidade com as perspectivas diferenciais dos diferentes agentes envolvidos neste processo educativo: pessoal docente e não docente, pais/ encarregados de educação e ainda as crianças do grupo.

Pretendemos com este estudo melhorar as nossas práticas e as nossas conceções 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. Não é possível proceder à generalização dos resultados, todavia tentaremos compreender o microcosmos da sala de aula.

A nossa opção metodológica foi no sentido de uma investigação com características essencialmente qualitativas, mais precisamente de um estudo de caso.

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

## **LIDERANÇA**

Etimologicamente a *Liderança* é definida como “função de líder; capacidade de liderar, espírito de chefia; forma de dominação baseada no prestígio pessoal e aceite pelos dirigidos” (Ferreira, 1986: 1030).

A literatura sobre liderança é muito vasta e por vezes contraditória. Apesar de ser um tema largamente debatido e investigado não existe um quadro concetual 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 se inserem, nem tampouco 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 atualmente se utiliza e possibilitando-nos seguir uma trajetória com aparente evolução teórica (Jesuino, 2005).

Os estudos sobre liderança remontam à República de Platão (século IV a.C.) onde vários autores em várias obras, se debruçaram sobre esta temática (Bento, 2008). 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. A partir da década de 80, a liderança começou a ser um tema bastante estudado visto que constitui a chave para o sucesso das organizações.

São quatro os 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.

As primeiras investigações sobre liderança (Teoria dos Traços do Líder) 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 estar. Eram-lhes atribuídas qualidades como: carisma, inteligência, entusiasmo, ou capacidade de persuasão pois o líder era considerado um *líder nato* (Costa, 2000).

Posteriormente surgiram Teorias Comportamentalistas que faziam antever que um líder podia tornar-se líder e/ou fazer-se líder, desde que adotasse determinados comportamentos. Neste pressuposto era possível aprender a ser líder, desde que se adotasse determinados comportamentos, caraterísticos dos grandes líderes.

Contudo, para as Teorias da Contingência, a posse de alguns atributos e a adoção de determinados comportamentos, não bastava para se chegar a ser um bom líder. Era essencial saber adaptar-se a novas situações, tendo em conta os contextos onde a liderança ocorria. Trata-se do *líder ajustável* (Costa, 2000).

A partir dos anos 80, as Teorias Implícitas da Liderança tentaram compreendê-la 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 perseverança acaba por ter sucesso e envolver os demais na colaboração de objetivos comuns, pois sozinho não os consegue alcançar. Apesar de necessitar da colaboração dos seus seguidores, terá de permitir o surgimento de alguns líderes dentro do grupo. Assim, actualmente, já não se equaciona a liderança, mas sim as *lideranças* dentro de uma organização (Costa, 2000).

## LIDERANÇA EM CONTEXTO ESCOLAR

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

Neste sentido, 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 processo de 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: objetivo moral; compreensão do processo de mudança; capacidade de relacionamento; criação; partilha de conhecimento e coerência.

Sergiovanni (2004), por seu lado, refere que a maioria das pessoas, espera que a escola reflita os valores, as crenças e as ideologias que elas consideram

importantes e desejam ver perpetuadas. Cada escola precisa de autonomia e de lideranças específicas que permitam efetivar a sua missão pedagógica e educativa. A identidade de cada uma não pode ser ignorada nem imposta pelo poder central.

Os modos de organização escolar e os processos de gestão não são só meios para o desenvolvimento da ação pedagógica, mas são também objetos de ação pedagógica. Desta forma a liderança exercida nas escolas é uma liderança educativa e pedagógica, constituindo não só um meio para o desenvolvimento da ação pedagógica, mas também um objeto de ação pedagógica (idem).

A especificidade do fenómeno da liderança nas organizações escolares é, no entender de Costa (2000), bastante específica: a liderança escolar é dispersa; é relativa; pressupõe o respeito pelos princípios da participação ativa, 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 e a liderança escolar constitui um saber especializado.

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

De uma liderança transaccional (com traços de hierarquia e controle) passámos a valorizar uma liderança transformacional, que distribui e delega poderes.

O professor assume-se um agente de mudança com capacidade de dar início a novos processos de construção cultural. Incumbe-lhe a capacidade de realizar mudanças e redes de relacionamentos, assim como a persistência para conduzir a organização educativa em direção a uma nova maneira de agir e de pensar. Deste modo, é ao professor-líder que compete a liderança estratégica da escola.

## **INDISCIPLINA**

Etimologicamente o termo “indisciplina” teve a sua origem no latim, e significava “falta de instrução” (Machado, 1952: 286). Este fenómeno 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 na escola, podem ser extrínsecas, tais como problemas familiares; inserção social; excessiva proteção 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 (Carita e Fernandes, 1997). 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.

A dificuldade em encontrar uma definição universal do conceito de *indisciplina*, conduziu a uma multiplicidade de definições.

Segundo Moreira (2008: 59) a indisciplina caracteriza-se pela “ausência/insuficiência ou quebra das regras que conduzem a um funcionamento inadequado”, enquanto Katz e McClellan (1996) a associam a mau comportamento, que em idade pré-escolar enfermam manifestações de resistência aos processos de grupo, à partilha de brinquedos, de afetos e/ou às rotinas e normas da sala de aula.

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 a adaptação e inadaptação. 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 questão da *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, continuando a responsabilizar o aluno pela indisciplina gerada dentro da sala de aula. Porém, relacionava-se a *indisciplina* com os baixos índices de coeficiente de inteligência, com o insucesso escolar, com a origem socioeconómica dos alunos, com a raça e com o sexo, entre outros aspetos (Estrela, 1994).

No entanto, estas perspetivas 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 para a compreensão desta temática. O aluno passa a ser encarado como um ator/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*. Simultaneamente, surge uma tendência, reforçada pelos resultados das investigações sociológicas, para se desculpar os alunos pelas situações de indisciplina, responsabilizando, ao invés, a sociedade e a escola, colocando assim o professor como um promotor da indisciplina do aluno.

Segundo Amado (2001) a *indisciplina* assume três categorias distintas: o desvio às regras de produção, o conflito entre pares e os conflitos na relação professor/aluno. Por desvios às regras entende o incumprimento das normas essenciais ao desenrolar de uma aula, impedindo ou dificultando o processo ensino/aprendizagem. Desvaloriza os conflitos inter-pares, pois considera 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.

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.

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.

## DEBELAR A INDISCIPLINA

A *indisciplina* é um dos mais graves problemas que o professor enfrenta atualmente, decorrente quer da falta de liderança quer da falta de noção dos limites comportamentais. Incumbe-lhe encarar as situações de indisciplina de um modo tranquilo e emocionalmente distante, sem recurso à auto culpabilização ou às hetero-acusações (Carita & Fernandes, 1997). E preconizam duas formas de a debelar: a prevenção e a resolução, embora enfatizem o aspeto 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 correta 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 ato educativo, à relação educativa” (idem: 21-22). Deste modo, quanto mais tarde interviermos, 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 que, deste modo, exerce sobre elas bastante influência. Assim, é fundamental que o professor desenvolva competências de relação e de comunicação com os seus alunos, aprenda a gerir os seus afetos, compreenda as suas motivações e faça a distinção entre *sentir* e *agir*.

O conhecimento do aluno é outro dos aspetos 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 ações e ir de encontro ao que ele necessita para se desenvolver harmoniosamente e para evitar que o conflito se instale na sala de aula.

Por outro lado, conhecer as dinâmicas de grupo que se estabelecem e determinar os papéis sociais que cada aluno desempenha no seu grupo, facilita o estabelecimento de disciplina dentro da sala de aula.

A gestão da sala de aula é também um dos aspetos de suma importância na prevenção da indisciplina. De facto, o modo como o professor envolve os alunos nas tarefas da aprendizagem e o cuidado no estabelecimento de 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 atividades, bem como uma orientação ajustada 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 aspetos como uma boa organização do ambiente físico da sala, a elaboração de uma rotina diária consistente e o papel assertivo 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.

Brazelton e Sparrow (2004) sugerem algumas estratégias para a resolução de conflitos, embora reconheçam que todas se revestem de aspetos positivos e negativos. 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 constituem também uma oportunidade de interromper comportamentos descontrolados e permitir a reflexão acerca do que se fez de errado.

Acrescentam outras estratégias, nomeadamente a reparação dos estragos causados ou a perceção do significado de um pedido de desculpas, assim como a aplicação de sanções, tais como cancelar convites para brincar ou atividades agradáveis, proibir a visualização de TV ou a utilização de jogos de computador. O humor constitui também um subterfúgio para pôr fim aos atos menos próprios.

Segundo Druart e Waelpuut (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, aspetos que enriquecem as interações sociais. Consideram que a violência se inicia desde o jardim-de-infância, e neste sentido “as crianças são apenas o reflexo dos problemas dos adultos” (Idem:17). Contudo, atribuem à escola um papel preponderante na prevenção de qualquer ato de violência, mediante a adoção de estratégias pedagógicas adequadas. Trata-se de estabelecer limites para o bem-estar das crianças e para que estas, progressivamente, aprendam a viver em sociedade.

Em suma, “cada criança aperta contra o peito, por vezes sem consciência disso, os seus desejos, sonhos e esperanças que não podemos destruir” (Câmara, 1998: 10), e os educadores (líderes) de cada sala de aula, não podem 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: 47) e os adultos com quem estas interagem, têm um papel fundamental na sua formação, nomeadamente ao nível social e emocional.

## METODOLOGIA

Na realização deste estudo, optámos por uma metodologia de investigação adaptada aos nossos propósitos e que fosse de encontro aos objetivos previamente delineados. Por conseguinte, o estudo de caso, enquanto método qualitativo, pareceu-nos o mais adequado.

Como instrumentos de recolha de dados recorreremos a: conversas informais, registos fotográficos, análise de documentos *de origem interna*, (nomeadamente o Regulamento Interno da Escola, o Projeto Educativo de Escola, o Projeto Curricular da Escola, o Plano Anual de Escola, o Projeto de Escola a Tempo Inteiro, o Projeto Curricular de Turma, os planos de aulas e os trabalhos elaborados pelos alunos) e *de origem externa* à escola (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).

Efetuámos entrevistas às vinte e quatro crianças da sala em estudo e aplicámos inquéritos por questionário a 22 pais/ encarregados de educação e a todo o pessoal docente (9) e não docente (4) que trabalha diretamente com este grupo de crianças. Perfazendo um total de trinta e cinco inquéritos por questionário aplicados.

## CONCLUSÕES DA INVESTIGAÇÃO

Os resultados da investigação indicam que a educadora assume dentro da sua sala de aula um 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 ótica dos inquiridos a educadora mantém um bom relacionamento pedagógico, quer com as crianças, quer com os pais/EE, onde além do diálogo existe recetividade às suas sugestões e opiniões.

Verificamos também que a maioria dos pais/EE afirma não ter conhecimento de casos de indisciplina na sala. Apenas uma minoria dos pais/EE afirmam ter conhecimento de algumas ocorrências disciplinares, embora de imediato as desvalorizem, afirmando serem “*coisas de criança*”.

Por oposição, os docentes e as crianças afirmam haver situações de indisciplina em idade Pré-escolar, que têm na sua génese, a partilha de brinquedos, a relação aluno/aluno e a resistência às rotinas e às normas da sala.

As crianças que maioritariamente protagonizam episódios de indisciplina são as que revelam falta de afeto e de regras de comportamento, provindo de famílias desestruturadas.

Apenas um docente considerou que a educadora propicia a indisciplina, apontando a postura permissiva e a 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 afirmam que esta gere de forma eficaz os conflitos, pelo que demonstram estar satisfeitos com a sua atuação.

Tabela 1. Percepções acerca da liderança da educadora e suas relações com a indisciplina.

Atitudes	Inquiridos	Percepções
<b>A educadora assume a liderança na sua sala de aula</b>	Pais/EE Docentes Não docentes Crianças	Sim Sim Sim Sim
<b>Tipo de liderança da educadora</b>	Pais/EE Docentes Não docentes Crianças	Assertivo Democrático Com menor frequência recorre a outros estilos de liderança
<b>Conhecimento de casos de indisciplina na sala</b>	Pais/EE Crianças	Sim (maioria dos inquiridos) Sim (maioria dos inquiridos)
	Docentes	Não Não
	Não docentes	
<b>Causas mais frequentes das situações de indisciplina na sala</b>	Crianças	Partilha de brinquedos Relação aluno /aluno
	Docentes Pais/EE Não docentes	Partilha de brinquedos Relação aluno /aluno Resistência às rotinas da sala Resistência às normas da sala
<b>Fatores que poderão estar na origem de casos de indisciplina</b>	Relacionados com as crianças	Falta de afeto Famílias desestruturadas Falta de regras de comportamento
	Relacionados com a educadora	A indisciplina não está relacionada com a educadora. A indisciplina está relacionada com a educadora (um docente).
<b>A Liderança docente tem influência nas situações de indisciplina que ocorrem na sala de Pré</b>	Docentes	Não (todos exceto um)  Sim ( 1 docente que destaca a deficiente postura da educadora na gestão ineficaz dos relacionamentos aluno/aluno aluno/professor
	Pais/EE Não docentes	Sim
<b>Sugestões de prevenção/combate à indisciplina na sala de aula</b>	Docentes Pais/EE Não docentes	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

Quanto ao aspeto da liderança docente ter influência nas situações de indisciplina que ocorrem na sala de Pré, em geral verificou-se que os inquiridos não consideram que a indisciplina esteja relacionada com a liderança da educadora. Aliás, desvalorizam os episódios de indisciplina nesta faixa etária, afirmando que fazem parte do quotidiano de uma escola. No entanto, defendem que os casos de indisciplina devem ser sempre expostos a todos os intervenientes (internos e externos) da turma, os quais deveriam ter poder de decisão. Ou seja, consideram

que as deliberações regulamentares não se devem restringir à 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 nesta sala de aula, nomeadamente manter o que está a ser feito, aumentar o número de auxiliares na sala, reforçar e aplicar as regras já estipuladas, ao longo do ano letivo, incentivar a uma maior participação dos pais/EE na escola, valorizar o bom comportamento do aluno na sala de aula e proporcionar ocasiões de diálogo entre todos os intervenientes no processo educativo.

## 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, nesta investigação pretendemos refletir 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. Ao nível educativo, são conceitos muito vastos e controversos, que dependem em grande parte de quem os analisa; educadores, crianças, pelos pais/EE e funcionários. A sua interpretação diferencial procede 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 no ensino Pré-escolar e a sua relação com a indisciplina na sala de aula, abrindo novas sugestões de estudo sobre a liderança em contexto escolar. Permitiu também alertar para a necessidade da adoção de estratégias no sentido da prevenção/combate de situações de indisciplina nesta faixa etária.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- 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.
- Bento, A. (2008). "Liderança Contingencial: os estilos de Liderança de um grupo de professores do Ensino Básico e Secundário". In A. Mendonça & A. Bento (Orgs.). *Educação em Tempo de Mudança* (pp. 129-137). Madeira: CIE-UMa.
- Bilhim, J. (2006). *Teoria Organizacional. Estruturas e Pessoas*. Universidade Técnica de Lisboa. 5ª Edição. Lisboa: Instituto superior de Ciências Sociais e Políticas.
- Brazelton, T. & Sparrow, J. (2004). *Método Brazelton. A criança e a disciplina*. 4ª Edição. Lisboa: Editorial Presença.
- Câmara, M. (1998). *A Identidade e a Diferença. Como os educadores marcam as crianças*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

- Carita, A. & Fernandes, G. (1997). *Indisciplina na sala de aula*. Lisboa: Editorial Presença.
- Chiavenato, I. (2004). *Introdução à Teoria Geral da Administração*. Edição Compacta. Rio de Janeiro: Elsevier. Editora Campus.
- Costa, J. (2000). "Lideranças nas organizações: revisitando teorias organizacionais num olhar cruzado sobre as escolas". In J. Costa, A. Mendes & A. Ventura (Orgs.). *Liderança e estratégia nas organizações escolares* (pp.15-33). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Druart, D. & Waelput, M. (2008). *Cooperar para prevenir a violência. Jogos e actividades*. Gaia: Gailivro.
- 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. et al., (1998). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. 2ª Edição. Porto: Porto Editora.
- 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.
- Jesuíno, J. (2005). *Processos de Liderança*. Horizonte de Psicologia. 4ª Edição. Lisboa: Livros Horizonte.
- Katz, L. & McClellan, D. (1996). "O papel do professor no desenvolvimento social das crianças". In J. Formosinho et al.. *Educação Pré-Escolar. A construção social da moralidade*. Educação Hoje. Lisboa: Texto Editora.
- Lino, D. (1996). "A intervenção Educacional para a resolução de conflitos interpessoais. Relato de uma experiência de Formação da Equipa Educativa". In J. Formosinho et al. *Educação Pré-Escolar. A construção social da moralidade*. Educação Hoje. Lisboa: Texto Editora.
- Machado, J. (1952). *Dicionário Etimológico da Língua Portuguesa*. Volume III. Lisboa: Livros Horizonte.
- Moreira, P. (2008). *Ser Professor... competências básicas...1*. Comunicação, consciência corporal, disciplina, autocontrolo, auto-estima e promoção da saúde. Coleção Crescer a Brincar. Porto: Porto Editora.
- Sergiovanni, T. (2004b). *O mundo da liderança. Desenvolver culturas, práticas e responsabilidade pessoal nas escolas*. Coleção Perspectivas Actuais/Educação. Porto: Edições ASA.
- Yin, R. (2005). *Estudo de caso. Planeamento e Métodos*. 3ª Edição. São Paulo: Bookman.