

Universidade de Lisboa



*O papel da relação pedagógica na prevenção da indisciplina
numa turma de 10º ano de Economia do Ensino Profissional*

Marlise Alexandra Alves Pinto Ventura Lopes

Mestrado em Ensino de Economia e de Contabilidade

Relatório da Prática de Ensino Supervisionada orientado pela
Professora Doutora Ana Luísa Rodrigues

2024

“Ser professor não é só uma questão de possuir um corpo de conhecimentos e capacidade de controlo da aula. Isso poderia fazer-se com um computador e um bastão. Para ser professor é preciso, igualmente, ter capacidade de estabelecer relações humanas com as pessoas a quem se ensina. Aprender é um processo social humano e árduo, o mesmo se pode dizer de ensinar. Ensinar implica, simultaneamente, emoções e razão pura”.

Connell (1997, p. 91)

Dedicatória

*À memória do meu irmão,
Roberto Filipe Lopes.*

AMO-TE.

Agradecimentos

Agradeço ao Universo as oportunidades e a força que sempre me concedeu para ultrapassar qualquer obstáculo.

Agradeço ao meu pai e à minha mãe (em memória) pela pessoa que sou.

Agradeço aos meus irmãos, Roberto e Afonso, pelo amor, respeito e confiança.

Agradeço ao meu companheiro de vida, Filipe Pessoa, pelo apoio incondicional, incentivo e paciência.

Agradeço à Professora Doutora Ana Luísa Rodrigues pela orientação e pelos ensinamentos ao longo do mestrado.

Agradeço ao Professor Doutor António Carmo pelo acolhimento na escola cooperante, paciência e ensinamentos durante o mestrado.

Agradeço às minhas colegas e amigas, Ana Russo, Inês Mendes e Mafalda Claro pelo apoio, compreensão e cooperação.

Por último, tendo consciência que sozinha este caminho não seria possível, agradeço a todas as pessoas que cruzaram o meu percurso e me dirigiram sempre uma palavra de apoio e esperança, pois foram cruciais em muitos momentos de dúvidas e fraquezas.

Índice Geral

Dedicatória	iii
Agradecimentos.....	iv
Índice de Tabelas	viii
Índice de Figuras	ix
Índice de Gráficos	x
Lista de Abreviaturas.....	xii
Resumo.....	xiii
Abstract	xiv
Introdução	1
Parte I – Enquadramento Teórico.....	2
Contextualização	2
Capítulo I – Indisciplina	5
1. Conceito de Indisciplina	5
1.1. Indisciplina na Escola.....	8
1.2. Indisciplina na Sala de Aula	11
1.3. Níveis de Indisciplina	12
1.3.1. Desvio às regras de trabalho na aula	12
1.3.2. Indisciplina perturbadora das relações entre pares.....	13
1.3.3. Problemas da relação professor-aluno.....	15
1.4. Disrupção Escolar.....	18
Capítulo II – Relação Pedagógica	20
1. Conceito de Relação Pedagógica	20
2. Relação Pedagógica e Indisciplina	25
3. Os blocos de intervenção de Amado	26
3.1. Fase de programação	27
3.2. Fase de realização.....	28

3.3. Fase de avaliação	34
4. O Triângulo Instrucional	39
Capítulo IV – Enquadramento Histórico e Legal	44
1. Enquadramento Histórico	44
2. Enquadramento Legal.....	46
2.1. Lei n.º 51/2012, de 5 de setembro	48
2.2. Programas TEIP – Territórios Educativos de Intervenção Prioritária 50	
2.3. PASEO – Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória.....	51
2.4. Decreto 54/2018 e 55/2018, de 6 de julho.....	51
Parte II – Enquadramento Metodológico	53
Capítulo I – Metodologia de Investigação	53
1. Problemática, objetivo e questões de investigação	53
2. Estruturação, métodos e instrumentos de recolha de dados	54
2.1. Observação	55
2.2. Diário de Campo	56
2.3. Análise documental	56
2.4. Inquéritos por Questionário	57
2.4.1. EDEP – Escala de Disrupção Escolar Professada pelo Aluno.....	57
2.4.2. Relação Professor-Aluno.....	60
2.5. Carta de Ética	60
Parte III – Prática de Ensino Supervisionada.....	62
Capítulo I – Contexto da Prática de Ensino Supervisionada.....	62
1. Caracterização do Conselho do Seixal	62
2. Escola Cooperante	63
3. Caracterização da Turma Cooperante	63
4. Ensino Profissional.....	65

5. Disciplina de Economia no Ensino Profissional	66
Capítulo II - Prática de Ensino Supervisionada.....	68
1. Unidade Didática.....	68
2. Planificação das aulas.....	70
3. Processo de ensino-aprendizagem.....	71
3.1. Método Expositivo	73
3.2. Método Ativo.....	74
4. Recursos didáticos	74
4.1. RED - Recursos Educativos Digitais.....	75
4.2. <i>Kahoot!!</i>	75
4.3. Vídeos.....	76
5. Descrição das aulas lecionadas.....	76
Parte IV – Resultados da Investigação.....	76
6. Recolha de dados	76
6.1. Diário de Campo	76
6.2. Análise de documentação oficial/legislação	80
6.3. Questionários.....	81
6.3.1. EDEP	81
6.3.2. Relação Pedagógica.....	92
7. Conclusão e Reflexão Final.....	101
Referências.....	107
Apêndices.....	115
Anexos	116

Índice de Tabelas

Tabela 1 - Síntese Bloco Intervenção de Amado	36
---	----

Índice de Figuras

Figura 1 – Representação Relação Pedagógica (Estrela, 1994).....	26
Figura 2 - Representação Triângulo (Hawkins, 1974)	39
Figura 3 - Representação Triângulo Instrucional (Lampert, 2001).....	40
Figura 4 – Representação da multiplicidade de interações (Lampert, 2001).	41
Figura 5 – Triângulo das Relações Pedagógicas (Lampert, 2001).....	42

Índice de Gráficos

Gráfico 1 - 04. Falo sem autorização, perturbando as aulas.	81
Gráfico 2 - 08. Saio do lugar, faço barulho e outros, perturbando a aula.	81
Gráfico 3 – 09. Esqueço-me de trazer o material para as aulas	82
Gráfico 4 - 12. Sou pontual a chegar às aulas.	83
Gráfico 5 - 13. Falto às aulas por desinteresse.	83
Gráfico 6 - 14. Estou distraído(a) nas aulas.	84
Gráfico 7 – 01. Destruo intencionalmente o material da escola.	84
Gráfico 8 - 02. Agrido fisicamente os meus colegas.	85
Gráfico 9 - 03. Sou obediente aos meus professores.	85
Gráfico 10 - 15. Agrido verbalmente os meus colegas.	86
Gráfico 11 - 16. Ameaço as pessoas na escola.	86
Gráfico 12 - 05. Agrido fisicamente os professores.	87
Gráfico 13 - 06. Digo palavrões na aula.	87
Gráfico 14 - 07. Venho bêbado(a) ou drogado (a) para a escola.	88
Gráfico 15 - 10. Roubo coisas na escola.	88
Gráfico 16 - 11. Agrido verbalmente os professores.	89
Gráfico 17 - 17. Utilizo o telemóvel sistematicamente nas aulas.	90
Gráfico 18 - 18. Filmo as aulas sem conhecimento do professor.	90
Gráfico 19 - 19. Filmo os meus colegas sem conhecimento destes.	91
Gráfico 20 - 20. Utilizo o computador para outros fins.	91
Gráfico 21 - 01. Motivar os seus alunos.	92
Gráfico 22 - 02. Promover a participação na disciplina.	92
Gráfico 23 - 03. Ser autoritário e exigente.	93
Gráfico 24 - 04. Ser justo e imparcial.	93
Gráfico 25 – 06. Ter empatia pelos alunos.	94
Gráfico 26 - 05. Respeitar os alunos.	94
Gráfico 27 – 08. Fomenta a autonomia ao aluno.	95
Gráfico 28 - 07. Ser competente na área científica.	95
Gráfico 29 - 09. Preocupa-se com a vida pessoal do aluno.	96
Gráfico 30 - 10. Ser informal e descontraído.	96
Gráfico 31 - 11. Adotar uma postura formal e rígida.	97
Gráfico 32 - 12. Estar atento às dificuldades dos alunos.	97

Gráfico 33 - 13. Tornar as aulas dinâmicas.....	98
Gráfico 34 - 14. Ser rigoroso e atual nos conhecimentos transmitidos.....	98
Gráfico 35 - 15. Ser um professor competente em vez de simpático.....	99

Lista de Abreviaturas

- ANQEP - Agência Nacional de Qualificação e o Ensino Profissional
- AE – Aprendizagens Essenciais
- CAIDJCV – Comissão de Análise Integrada da Delinquência Juvenil e Criminalidade Violenta
- CP – Curso Profissional
- CNQ – Catálogo Nacional de Qualificações
- DGAE – Direção Geral de Administração Escolar
- EDEI – Escala de Disrupção Escolar inferida pelos professores
- EDEP – Escala de Disrupção Escolar Professada pelo Aluno
- IPP – Iniciação à Prática Profissional
- PAP – Prova de Aptidão Profissional
- PASEO – Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória
- PES – Prática de Ensino Supervisionada
- PE – Projeto Educativo
- RED – Recurso Educativos Didáticos
- RPES – Relatório de Prática de Ensino Supervisionada
- RI – Regulamento Interno

Resumo

O Relatório da Prática de Ensino Supervisionada foi realizado no âmbito da prática letiva da disciplina de IPP (Iniciação à Prática Profissional) IV e tem como principal objetivo compreender a indisciplina na sala de aula e aferir de que forma a relação pedagógica pode prevenir ou solucionar este problema.

A indisciplina representa desde sempre um enorme desafio para o professor, já Platão (428 a.C. a 348 a.C.) o partilhara nos seus textos. Também Santo Agostinho (354 a 430) revelou sentir-se amargurado na sua vida de professor, devido ao comportamento indisciplinar dos seus alunos.

Nos dias de hoje, apesar de todas as alterações da sociedade, a disrupção de alguns jovens na comunidade escolar mantém inalterado o desafio e as dificuldades dos docentes.

O presente estudo realizou-se numa escola do concelho do Seixal, numa turma de 10.º ano do Ensino Profissional, constituída por 27 alunos, onde foi lecionado o *Módulo 2 – Agentes Económicos e Atividades Económicas*, na disciplina de Economia.

Ao longo do enquadramento teórico, será feita uma abordagem conceptual da disciplina e indisciplina escolar, assim como da relação pedagógica e do elo que se pode estabelecer entre ambas.

A metodologia de investigação teve uma abordagem qualitativa complementada com dois questionários, um como o objetivo de aferir a perceção que os alunos têm sobre o seu comportamento e o outro com o intuito de compreender a perceção destes no que diz respeito à relação pedagógica em contexto de sala de aula. Serão ainda considerados para fins investigativos, a análise documental do projeto educativo, documentos estruturais e o diário de campo.

Conclui-se neste estudo que a relação pedagógica desempenha um papel fundamental na prevenção da indisciplina e que pode minimizar comportamentos indisciplinados. O professor deve adotar métodos eficazes, onde se inclui a criação de um ambiente de aprendizagem positivo, se estabelecem regras claras e justas e a comunicação é promovida de forma aberta e respeitosa entre todos os intervenientes. Sendo, portanto, uma ferramenta poderosa para o percurso escolar dos alunos e o sucesso do processo ensino-aprendizagem.

Palavras-chave: Disciplina; Indisciplina; Relação Pedagógica; Ensino Profissional; Economia.

Abstract

The Supervised Teaching Practice Report was developed during teaching practice on the discipline of IPP (Introduction to Professional Practice) IV. Its main aim is to understand indiscipline in the classroom and assess how the pedagogical relationship can prevent or solve this problem.

Indiscipline has always been an enormous challenge for the teacher, as Plato (428 BC to 348 BC) shared in his texts. Also, Saint Augustine (354 to 430) revealed that he felt embittered in his life as a teacher, due to the unruly behavior of his students.

Nowadays, despite all the changes in society, the disruption of some young people in the school community keeps the challenge and the difficulties of teachers unchanged.

The present study was conducted in a school in the municipality of Seixal, on a 10th grade class of Vocational Education, constituted by 27 students, where module 2 – Economic Agents and Economic Activities, within the discipline of Economics – was taught.

Throughout the theoretical framework, a conceptual approach will be made on school discipline and indiscipline, as well as on the pedagogical relationship and the link that can be established between them.

The research methodology had a qualitative approach combined with two questionnaires, one with the aim of assessing the perception that students have about their behavior and the other with the aim of understanding their perception regarding the pedagogical relationship in the classroom context. There will also be considered, for investigative purposes, the documentary analysis of the educational project, structural documents and the field diary.

It is concluded in this study that the pedagogical relationship plays a fundamental role in the prevention of indiscipline and that it can minimize undisciplined behaviors. The teacher should adopt effective methods, which include the creation of a positive learning environment, where clear and fair rules are established, and communication is promoted on an opened and respectful manner among all people involved. It is, therefore, a powerful tool for the students' school path and the success of the teaching-learning process.

Keywords: Discipline; Indiscipline; Pedagogical Relationship; Vocational Education; Economics.

Introdução

No âmbito do 4.º semestre do Mestrado em Ensino de Economia e de Contabilidade, apresenta-se o Relatório de Prática de Ensino Supervisionada, que tal como o nome indica, relata a prática de ensino realizada, mas, também se inclui uma perspetiva investigativa e reflexiva.

O relatório tem como título “*O papel da relação pedagógica na prevenção da indisciplina numa turma de 10º ano de Economia do Ensino Profissional*”, pelo que os temas centrais são a indisciplina e a relação pedagógica. Assim, através do estudo baseado na experiência, nas várias formas de recolha de dados, na pesquisa, na leitura e análise de documentos de diversos especialistas na matéria, procura compreender-se de que modo a relação pedagógica pode prevenir a indisciplina em contexto escolar.

O relatório é apresentado em quatro partes principais, as quais se subdividem em vários capítulos. Assim sendo, temos:

Parte I – Enquadramento Teórico, onde se podem analisar as várias perspetivas de indisciplina e o conceito de relação pedagógica, mas sobretudo, onde constam as bases cruciais para o desenvolvimento da investigação.

Parte II – Enquadramento Metodológico, nesta parte do relatório consta a problemática, o objetivo e as questões de investigação, assim como os métodos e instrumentos de recolha de dados e a carta ética.

Parte III – Prática de Ensino Supervisionada (PES), aqui pode encontrar-se o contexto onde foi realizada a PES: caracterização da cidade, da escola e da turma cooperante.

Parte IV – Resultados de Investigação, por fim, podem analisar-se todos os resultados obtidos com os instrumentos de recolha de dados e de que forma se deu resposta às questões de investigação, fazendo um cruzamento com a literatura e uma reflexão sobre a prática letiva.

Parte I – Enquadramento Teórico

Contextualização

A indisciplina em contexto escolar tem sido alvo de muitas investigações e estudos, devido à sua complexidade, considerando-se necessária uma análise multifacetada, onde se incluem perspetivas históricas, sociológicas, psicológicas e pedagógicas.

Embora o conceito de indisciplina seja intemporal, dado que, os seus registos, não retratam as mesmas ocorrências e que, de acordo com Maria Teresa Estrela (2002), João Amado e Isabel Freire (2014), o conceito está intimamente relacionado com o contexto socio-histórico, assume características e significados diferentes em função do tempo e da sociedade em que ocorre.

A indisciplina escolar não constitui uma novidade para a sociedade. É um fenómeno associado à escola que tem vindo a agravar-se com o avançar do tempo (Amado e Freire, 2013; Carita e Fernandes, 2012; Estrela, 1992) sendo, por isso muito falado junto da comunidade escolar e revelando que algo está em mutação provocando desequilíbrios nas escolas. Na verdade, trata-se de uma realidade que nos faz pensar nas causas subjacentes a este tipo de comportamentos e que, de forma geral, prejudicam todos os envolvidos.

Já muito se escreveu sobre a disrupção dos jovens, sobretudo na escola, dado que se procura responder às preocupações dos professores, pais e outros atores educativos. Desta forma, é uma questão que “não se faz velha” e que se tem intensificado ao longo dos anos (sobretudo, pós 25 de abril).

Veiga (2001) afirma que:

O aumento dos comportamentos de indisciplina e violência nas escolas tem vindo a ocorrer a largos passos, sobretudo nos últimos anos. Muitos professores, confrontados com tais comportamentos, sentem-se ansiosos antes de entrar na aula, durante a aula e depois das aulas. Os pais receiam pelo que possa acontecer aos seus filhos. Os alunos sentem um clima de insegurança e medo nas escolas. (p. 9)

No final do século passado foram feitas várias publicações, sobre a falta de disciplina em contexto escolar, revelando preocupação de toda a comunidade. Importa referir que, a maior parte dos autores dessas publicações, eram professores, de todos os níveis de ensino (do pré-escolar ao ensino superior). Ainda que, também, muitos

psicólogos se tenham debruçando sobre este assunto, analisando o comportamento, dos alunos (indisciplinado/disruptivo) - o qual, compromete, não só o seu futuro, como também o seu presente -, com o intuito de aferir se estará, ou não, associado a alguma patologia, esse não será o objeto de estudo do presente relatório.

A disciplina nas escolas portuguesas tem sofrido mudanças significativas ao longo dos tempos, refletindo as diversas transformações sociais, políticas e culturais do país.

Durante o Regime do Estado Novo, nos anos 1950 e 1960, a disciplina nas escolas portuguesas era marcada pela rigidez e autoritarismo, tendo os professores uma posição de grande autoridade, refletindo os pressupostos do Governo. A indisciplina não era tolerada, recorrendo-se frequentemente aos castigos físicos; sendo a disciplina mantida, através de punições aplicadas aos alunos. Neste período, não havia espaço para diálogo entre professores e alunos.

A Revolução de 25 de abril de 1974 provocou profundas mudanças sociais e políticas que se refletiram nas escolas, aproximando o ensino de um paradigma democrático e inclusivo, sendo promovida a participação dos alunos no processo educativo. O conceito de disciplina é baseado no respeito mútuo e a indisciplina começou a ser observada com compreensão, procurando implementar estratégias preventivas e educativas.

A relação pedagógica, assim como a indisciplina, tornou-se um dos assuntos mais debatidos pelos especialistas e constatou-se que esta “quando estabelecida entre professor-aluno surge como tremendamente importante, senão primordial, na prevenção da indisciplina” (Estrela, 2002, p. 65).

Segundo Jesus (2000), a relação pedagógica é, primeiramente, uma interação entre seres humanos e deve considerar-se, a personalidade, e as experiências passadas, do sujeito, configurando-se como um aspeto específico das relações interpessoais.

Para Couto (2013), a relação pedagógica não pode ser concebida como um modelo transmissor-recetor, ou seja, limitada à transmissão de saberes, pois é um “modelo reducionista” (p. 29), centrada em práticas tradicionais de ensino que objetivam transmitir conhecimentos codificados e predeterminados aos alunos. Pontes e Palma (2014) afirmam que a função do docente já não se baseia apenas numa “lógica instrutiva” (p. 4).

Não obstante, a relação pedagógica, é considerada como essencial para o processo ensino-aprendizagem dos alunos, na medida em que o aluno sente que o

professor não é “só aquele que ensina”, mas “aquele que entende” e “aquele que vê para além do que eu mostro”.

Assim, dado que a indisciplina condiciona o bom funcionamento da escola, sobretudo, na sala de aula, prejudicando o aluno indisciplinado e o grupo-turma, segue-se a revisão da literatura onde se pode analisar as perspectivas dos diversos autores/investigadores. Primeiramente, no que diz respeito ao conceito e aos fatores que podem influenciar um comportamento desajustado, a seguir os que consideram que a relação pedagógica é essencial na prevenção da indisciplina, para o sucesso do processo ensino-aprendizagem de cada aluno.

Capítulo I – Indisciplina

1. Conceito de Indisciplina

“A indisciplina (...) está intimamente associada ao que poderemos chamar o «núcleo duro» do ato pedagógico (...)” (Amado, & Freire, 2009, p. 61).

A indisciplina é sentida como um fator que contribui para o aumento do mal-estar e do stress nos diferentes agentes educativos. Segundo a literatura, a problemática tende a agravar-se, o que justifica uma leitura e intervenção integradas por parte das escolas e dos diferentes intervenientes no processo educativo (Carvalho e Taveira, 2011, p. 1).

A indisciplina, para Caeiro e Delgado (2005) tem instigado várias investigações

de acordo com diversos enquadramentos teóricos, desde as perspetivas psicológicas (que relacionam a indisciplina do aluno com os fatores psicológicos, sociais ou familiares que a determinam), até às abordagens sociológicas e pedagógicas, envolvendo questões institucionais decorrentes do funcionamento da escola para além da própria organização e gestão da aula, em especial nas interações aí estabelecidas entre professor e aluno. (p. 11)

Posto isto, seguem-se, as diversas definições que os autores propõem para o conceito de (in)disciplina. Silva (2012), diz-nos que a palavra é

De origem latina, a palavra disciplina apresenta a mesma raiz da palavra discípulo (discipulus), que significa “aquele que aprende”. Liga-se, ainda, ao verbo latino discere, “aprender”. Nesse sentido, a palavra disciplina encontra-se etimologicamente relacionada à ideia de instrução, ensino, educação e aprendizado.

Ao longo dos tempos, o conceito tem sofrido várias ressignificações, sendo, atualmente, marcado por polissemia. “(...) além de designar um ramo do conhecimento ou matéria de estudo, tem assumido ao longo dos tempos diferentes significações: punição; dor; instrumento de punição; direção moral; regra de conduta” (Estrela 2002, p. 17). O que se constata quando recorremos ao dicionário e a palavra “disciplina” apresenta uma multiplicidade de significados, tais como: “*conjunto de regras ou ordens que regem o comportamento de uma pessoa ou coletividade*”,

“observância das regras; obediência”, “capacidade de controlar um determinado comportamento de forma a respeitar regras ou conseguir resultados” e “autoridade”. Em suma, a palavra disciplina está associada ao cumprimento de um conjunto de regras e procedimentos que regulam a vida dos indivíduos no âmbito de uma determinada instituição (Silva, 2012).

Para Estrela (1994) “(...) o conceito de indisciplina relaciona-se intimamente com o de disciplina e tende normalmente a ser definido pela sua negação ou privação ou pela desordem proveniente da quebra de regras estabelecidas” (p. 15) e “(...) perturbação ao nível do funcionamento da aula” (Estrela, 2002, p. 17). Isto é, a indisciplina surge como negação da disciplina, onde se tende “não só a evocar as regras e a ordem delas decorrentes, como as sanções ligadas aos desvios e o conseqüente sofrimento que elas originam” (Estrela, 2002, p. 17).

Veiga (2007), mantendo a linha de pensamento, afirma que “por indisciplina entende-se a transgressão das normas escolares, prejudicando as condições de aprendizagem, o ambiente de ensino ou o relacionamento das pessoas na escola” (p. 15).

Por sua vez, Amado (1999) afirma que:

(...) a indisciplina é o incumprimento das regras ou comportamentos desviantes ou disruptivos, persistentes ou ocasionais, iniciados por um aluno, pequeno grupo, toda a turma ou grupo de alunos da escola que pode provocar “situações de perturbação das relações sociais no seu interior [aula]” (p. 53).

Ou, refere ainda que:

Os conceitos de disciplina e indisciplina estão associados à necessidade dos seus membros se regerem por normas e regras de conduta e de funcionamento que facilitem quer a integração de cada pessoa no grupo-classe e na organização escolar em geral, quer a convivência social decorrente da definição de um quadro de expectativas que tornem os comportamentos previsíveis. (Amado, 2009, p.5)

O mesmo autor, aprofunda a definição de indisciplina, afirmando que “(...) os conceitos de disciplina e indisciplina possuem, também, uma dimensão que os aproxima das problemáticas da cidadania, do saber estar com os outros, do respeito mútuo, da capacidade de autocontrolo que permita não pôr em causa a liberdade dos outros ...” (p. 5).

Enquanto Jesus (1999) define indisciplina como o conjunto dos comportamento e atitudes que os alunos apresentam e que perturbam ou inviabilizam o trabalho que o professor pretende realizar, Maria Silva e Isabel Neves (2006), consideram que a indisciplina está nos atos ou nas condutas dos alunos que não são legitimados pelo professor e que perturbam o funcionamento da aula. Assim, a indisciplina é “(...) uma ou mais ações que destabilizam o ambiente tanto na escola como na sala de aula e impedem o decorrer normal do processo de aprendizagem ou de atividades que estejam a acontecer (Estrela, 2002; Silva & Neves, 2006; Veiga, 1999).

A indisciplina é, portanto, um fenómeno complexo que se manifesta de diversos modos e graus de intensidade, com origem em múltiplos fatores de ordem social, familiar, pessoal e escolar (Amado & Freire, 2009).

A perceção dos professores no que concerne à indisciplina não pode ser desconsiderada, conforme afirmam Picado (2009) e Carita e Fernandes (2012), um mesmo comportamento poderá ser aceitável para uns e considerado indisciplinado para outros, isto porque, quando falamos de indisciplina, referimo-nos, segundo Afonso (1999), a um conceito ambíguo e ambivalente, uma vez que não existe um padrão universal de disciplina a partir do qual possamos identificar o que é considerado desvio ou transgressão. Assim sendo, a maior dificuldade reside na definição do conceito de “indisciplina”, considerado ambíguo, impreciso e vago, percecionado de forma diferente por muitos professores, de acordo com os seus valores, a sua situação e a relação pedagógica (Estrela, 2007). Essa dificuldade prende-se porque na sua maioria “nos reportamos não às significações, mas aos comportamentos” Carita e Fernandes (1997, p. 17), e por isso é mais difícil elaborar uma definição generalizável do que é a indisciplina, “uma vez que é praticamente impossível estabelecer universalmente quais os comportamentos ou situações concretas merecedoras de tal adjetivação” (Carita & Fernandes, 1997, p. 17).

Apesar de todas as definições deste conceito, existe um ponto em comum, o qual não podemos contornar: a indisciplina é uma violação das regras estabelecidas, independentemente do que é aceite por cada professor. Desta forma, a disciplina é compreendida pelo conjunto de regras e procedimentos que regulam a vida e as relações dos indivíduos na sociedade, ou seja, para ser possível a convivência em sociedade, é inevitável o cumprimento de normas.

1.1. Indisciplina na Escola

A indisciplina é seguramente uma das principais questões que desafiam e preocupam os professores, auxiliares e diretores, pelo que é um tema que nunca saiu da atualidade, verificando-se, inclusive, uma intensificação desta problemática. Veiga (2001) constata que o aumento dos comportamentos de indisciplina e violências nas escolas tem vindo a ocorrer a largos passos, sobretudo nos últimos anos.

As ciências sociais procuram compreender este fenómeno, cada uma na sua perspectiva, de tal forma que se verifica, nos últimos anos, que os “(...) problemas de indisciplina na escola ganharam dimensão e contornos diferentes, tornando-se um dos polos das preocupações dos professores, chegando mesmo a extravasar da escola, ecoando em largos sectores da sociedade” (Carita & Fernandes, 2002, p. 10).

Esta realidade preocupa toda a comunidade escolar conforme citado por Veiga (2001), os professores porque se sentem ansiosos no seu local de trabalho (sala de aula). Os pais também estão preocupados, uma vez que “(...) receiam pelo que possa acontecer aos seus filhos” (p. 9). Os alunos, “principais atores deste fenómeno, (...) sentem um clima de insegurança e medo nas escolas” (p. 9).

Para Estrela (1994), o comportamento indisciplinado na comunidade escolar é um espelho da sociedade em geral, na medida em que

A escola, sistema aberto em interação com o meio, não pode ficar imune às tensões e desequilíbrios da sociedade envolvente e, por isso, poderá ver-se a indisciplina que atualmente perturba a vida de muitas escolas como um reflexo dos conflitos e da violência que grassa a sociedade em geral. As desigualdades económicas e sociais, que crescentemente se têm vindo a agravar gerando fenómenos preocupantes de exclusão social, a crise de valores e o conflito de gerações são alguns dos fatores que podem explicar os desequilíbrios que afetam tanto a vida social como a vida escolar. (p. 13)

Charlton e David (1993) consideram que a indisciplina escolar é, em parte, um fenómeno social, visto que o problema não se limita ao indivíduo, mas também às interações deste num determinado ambiente.

Para Garner e Hill (1995) citado por Aires (2010) a indisciplina abrange uma variedade de comportamentos que restringem ou impedem a participação normal da criança ou jovem nas atividades educativas.

E que:

afetam a aprendizagem dos colegas do aluno indisciplinado; que exigem demasiado dos recursos escolares – professores, restante pessoal e meios materiais. Em suma, comportamentos que diminuem drasticamente a oportunidade e o nível de envolvimento dos alunos em vulgares atividades comunitárias. Consiste, claramente, numa definição em termos de efeitos ou consequências negativas. (p. 14)

Estrela (1994) considera que o próprio sistema de ensino tem a sua quota parte de responsabilidade quanto à indisciplina na escola, pois não facilita o desequilíbrio já conhecido e nunca ultrapassado. A autora apresenta algumas razões:

Turmas numerosas; escolas superlotadas que nas grandes cidades funcionam como fábricas em elaboração contínua; edifícios degradados e falta de equipamentos didáticos adequados; (...) percentagens elevadas de alunos oriundos de meios economicamente degradados; presença de minorias étnicas a quem não se proporcionou formas de acolhimento facilitadores da sua inserção escolar e social. (p. 13)

A mesma autora afirma que a manifestação de tensões/desequilíbrios causadas pelas desigualdades económicas e sociais criam situações de exclusão social, crise de valores e conflito geracional que se traduzem ao nível escolar por desigualdades na escola de todos (Estrela, 1994).

Na linha de pensamento, Sampaio (2001), caracteriza a escola como “monolítica”, ou seja, “é igual do Minho ao Algarve, tem um programa igual do Minho ao Algarve, (...) é pensada para um aluno branco e de classe média” (p. 8). O autor, com esta afirmação, constata que algumas questões poderiam ser superadas se houvesse um ajuste às reais necessidades das escolas portuguesas. Os autores apontam para a não adequação dos currículos tendo em conta a diversidade e, naturalmente, os desequilíbrios (em vários sentidos: culturais, sociais, económicos, familiares) nas escolas. Sampaio (2001) confirma:

Este é o grande equívoco da escola atual, é pensar que podemos ensinar turmas completamente heterogéneas – o nosso país é pequeno, mas é profundamente heterogéneo na sua cultura – e pensar que pode ser ensinado da mesma maneira e, portanto, não há lugar para as azedas¹. (p. 8)

¹ O autor elabora uma metáfora entre os termos "alunos" e "azedas".

Amado e Freire (2009) alertam para o facto que se deve ter

em conta a amplitude desses conceitos [de indisciplina], inscrevendo no seu interior uma grande diversidade de fenómenos e, por isso mesmo, exigindo também que se convoquem múltiplos fatores para a sua integral compreensão e para uma intervenção fundamental na análise da realidade. (p. 5)

Uma vez que,

estamos, (...), diante de um fenómeno de grande complexidade, que exige serenidade e rigor na sua análise, o que nem sempre é fácil, dado o envolvimento muito pessoal, e por vezes, emotivo, dos intervenientes, a que se junta o alarido provocado pelos meios de comunicação, ávidos de sensacionalismo e para quem pouco contam, como notícias, as boas práticas observáveis em muitas escolas e salas de aula. (p. 5)

É importante compreender que o comportamento indisciplinado depende de muitos fatores, um deles: a própria definição do seu conceito, de acordo com Curto (1998), visto que se sabe que a indisciplina “significa um mal-estar que pode ter múltiplas significações, mas não é desprovido de sentido” (Sampaio, 1997, p. 9).

Sampaio (1997) refere que para se compreender o que é a indisciplina, “a escola tem de entender-se primeiro sobre a disciplina” (p. 5), isto é, sobre o conjunto de comportamentos que considera aceitáveis, sob o ponto de vista pedagógico e social, para aquelas pessoas, naquele contexto.

Por um lado, tendo em conta a complexidade da indisciplina, para Amado e Freire (2009), é clara a necessidade de respostas diversificadas de intervenção, definidas em função dos problemas diagnosticados e considerando as diferentes situações e contextos.

Por outro lado, revela-se (através dos resultados de uma investigação) a importância da prevenção, quer para a eficácia reduzida de processos corretivos face ao comportamento de indisciplina (Amado, 2002; Amado e Freire, 2009), quer para o bom funcionamento da aula.

No que concerne à prevenção, no capítulo II – Relação Pedagógica, pode ler-se os blocos de intervenção de Amado, que apresentam algumas estratégias que os docentes devem adotar na sua prática letiva a fim de prevenir a indisciplina e, na possibilidade de haver alguma situação conhecida, procurar lidar com ela.

1.2. Indisciplina na Sala de Aula

A «disciplina escolar» (Amado e Freire, 2002; Carita e Fernandes, 1997; Estrela, 1992) traduz-se num conjunto de normas e de mecanismos que se prendem à colocação de “regras (pré-) estabelecidas em funcionamento no interior das escolas e, muito particularmente nas salas de aula” (Lemos, 2017, p. 23).

Quanto a Hargreaves (1972) define «disciplina escolar» pelo “conjunto de regras ou normas que especificam formas aceitáveis de conduta na turma, regras ou normas impostas pelo professor ou acordadas entre professores e alunos” (p. 229). Naturalmente, este conjunto de regras e/ou procedimentos disciplinares adotados depende(rá) do contexto histórico, político e cultural das sociedades onde ocorrem (Veiga, 2007).

Amado e Freire (2013) afirmam que, quando falamos de indisciplina, habitualmente, estamos a referir-nos a desvios ou infrações às normas e regras que regulam a vida na aula e em todo o espaço escolar.

De acordo com Guimarães (2016), quando se fala de indisciplina, não falamos sempre do mesmo fenómeno, mas falamos de vários e diferentes fenómenos designados indisciplina. Por exemplo, para Jesus (1996), a indisciplina é muitas vezes, “manifestada com comportamentos como: fazer barulho, conversas com os colegas, não trazer o material necessário para a aula, levantar-se do lugar sem permissão, recusar fazer uma tarefa, agredir colegas ou discutir com o professor” (p. 22).

Para Caeiro e Delgado (2005) os comportamentos indisciplinados prendem-se com “fazer barulho, bocejar, sair do lugar sem autorização, participar fora da sua vez, agredir verbal ou fisicamente os colegas, dizer asneiras, discutir com o professor, recusar sair quando «convidado» a fazê-lo, etc” (p. 15) e perturbam o professor, no sentido em que este não consegue desenvolver a aula.

Espelage e Lopes (2013) consideram que disciplina se refere “às ações que o professor desencadeia no sentido de pôr termo à indisciplina e repor a ordem” (p. 42), ou seja, podemos dizer que disciplina funciona como um processo que visa orientar os alunos a seguirem as regras e os valores estabelecidos naquele local, assim como orientá-los quando as mesmas são quebradas.

Assim, consideram-se comportamentos indisciplinados todas as ações dos alunos que não são validadas pelo professor e que, por sua vez, quebram as regras da sala de aula e, conseqüentemente, perturbam o processo de ensino-aprendizagem.

Portanto, a disciplina e a indisciplina são conceitos interligados que desempenham um papel crucial na gestão da sala de aula e no sucesso do processo de ensino-aprendizagem.

O comportamento indisciplinar pode manifestar-se de diversas formas e pode, consoante o que já foi mencionado, ser considerado indisciplinado por um docente e por outro não. Na verdade, a indisciplina não é uma ciência exata e torna-se tão difícil defini-la, como, considerá-la.

1.3. Níveis de Indisciplina

“Atendendo à diversidade de comportamentos abrangido pelos conceitos em causa, (...), partimos da distinção de três «níveis de indisciplina», de acordo com Amado e Freire (2009, p. 6):

1.3.1. Desvio às regras de trabalho na aula

O primeiro nível de indisciplina, desvio às regras de trabalho na aula, está relacionado com o incumprimento das regras básicas para o bom funcionamento da aula, dito pelo autor “incumprimento de um conjunto de «exigências instrumentais» que enquadram as atividades dentro do espaço aula” (p. 11) e que dificultam ou impedem as atividades propostas do ensino-aprendizagem, delineados para esse espaço-tempo social e pedagógico.

São exemplos de comportamentos de primeiro nível de indisciplina:

- Conversas, comentários, respostas coletivas, gritos, barulhos, confusão.
- Risos, olhares, gestos, posturas/posições, aspeto exterior.
- Deslocações não autorizadas, brincadeiras.
- Atividades fora da tarefa, falta de material, falta de pontualidade, falta de assiduidade.

Segundo o autor, este tipo de indisciplina é causado pelo aluno de forma a “pressionar o professor a criar situações mais favoráveis: aulas onde se aprenda, mas mais divertidas; menos fadiga e mais atenção aos ritmos biológicos e psicológicos...” (...) “onde se estabeleçam regras claras, cujo fundamento se entenda... regras que

orientem, de facto, a atividade curricular e as relações...” (Amado & Freire, 2009, p. 56).

Importa mencionar, para Ghiggi (2002), citado por Amado e Freire (2009):

A autoridade na escola só terá legitimidade para discutir a necessidade da disciplina e participação do educando se estiver ligada à vida pessoal e social dos sujeitos que recebe. Isto é, se estiver voltada à construção de personalidades singulares em consonância com a construção de objetivos coletivos (p. 56).

1.3.2. Indisciplina perturbadora das relações entre pares

O segundo nível de indisciplina, aborda as “relações entre pares” Amado e Freire (2009, p. 62), isto é, para Guimarães (2016) envolve os incidentes a que se atribui um disfuncionamento das relações formais e informais entre os alunos, que se podem exteriorizar em comportamentos agressivos e/ou violentos podendo alcançar níveis de delinquência, portanto já dentro do quadro legal.

Segundo Amado e Freire (2009), estes tipos de incidentes prendem-se principalmente por:

- Agressões verbais;
- Danos físicos;
- Danos morais;
- Danos patrimoniais.

Este tipo de comportamentos “afetam sobretudo o bem-estar e dignidade dos colegas, e que, por isso, devem distinguir-se das simples brincadeiras sem propósitos ofensivos e «naturais» em grupos de crianças e adolescentes” (p.63).

Estão incluídos as “brincadeiras rudes” e “incivilidades” (de gravidade menor mas com grande frequência), os “comportamentos sociais” (graves mas esporádicos), o *bullying* (perseguição sistemática a colegas incapazes de se defender), o mais recente, relacionado com as novas tecnologias da comunicação e da informação, o *cyberbullying*, que é bastante utilizado para molestar sistematicamente colegas de escola e/ou outros (Amado, 2014).

Constata-se que os valores postos em causa são:

- Respeito mútuo;
- Integridade da pessoa,

- Diferença entre pessoas:
- Física;
- Psicológica;
- Étnica;
- Estatuto social ou de gênero.
- Compreensão;
- Tolerância;
- Solidariedade;
- Amizade;
- Lealdade;
- Cooperação;

Amado e Freire (2009) consideram que estes valores devem existir numa turma e numa escola, ainda que não adquiram todos o mesmo limiar de importância na vida escolar.

O segundo nível de indisciplina ocorre “com maior frequência com aqueles professores em cujas aulas os outros «níveis» de indisciplina têm igualmente maior incidência” (p.75).

Amado e Freire (2009) afirmam que a “falta de assertividade” (p.75), aliado à falta de “competências de gestão de sala de aula” (p.75) levam a que, por vezes, o professor embora presente esteja ausente e há espaço para “conversas colaterais em que os alunos trazem para a aula as vivências no recreio que, por vezes, passam pela utilização da linguagem grosseira, mesmo de agressão verbal e em situações muito restritas de agressão em aula” (p.75).

Na verdade, este tipo de comportamentos indisciplinados pode ocorrer em todas as salas de aula, mesmo com profissionais com competências pedagógicas, com aulas organizadas, com alunos motivados e concentrados, com professores capazes de observação das relações com os seus alunos, nunca se sabe o que despoleta um ato desta natureza, porém, o autor constatou que a “frequência de agressão entre alunos é maior quando o professor não reúne este tipo de características/capacidades” (pp. 75-76).

Amado e Freire (2009) consideram que o segundo nível de indisciplina acontece, na maior parte das vezes, fora do contexto de sala de aula, pelo que, não condiciona o processo ensino-aprendizagem de forma direta, ainda que, um aluno

agressor ou vítima, terá certamente, dificuldades de aprendizagem, mesmo que momentaneamente.

1.3.3. Problemas da relação professor-aluno

O terceiro nível de indisciplina está relacionado com “comportamentos que afetam a relação professor-aluno (...), para além de prejudicarem as condições de trabalho e de infringirem as regras que as definem, vão além disso e põem em causa a dignidade do professor, como profissional e como pessoa” (Amado & Freire, 2009, p. 87).

Por outras palavras, para Guimarães (2016), são comportamentos que põem em causa o estatuto e a autoridade do docente, podendo envolver a manifestação de violência contra professores e/ou funcionários ou até atos de vandalismo contra a propriedade dos mesmos ou da escola, consoante a gravidade dos casos determinar-se-á a necessidade de deixar o foro da escola para passar para o foro judicial.

Os autores afirmam que os comportamentos do terceiro nível de indisciplina são “expressões visíveis e observáveis muito heterogéneas, salientando-se:

- Agressões físicas a professores;
- Ameaças e insultos;
- Grosserias;
- Obscenidades e atentados ao pudor;
- Réplicas à ação disciplinadora;
- Desobediência;
- Desvio-dano à propriedade do professor e da instituição” (p. 88).

No estudo de Amado e Freire (2009), efetuado por observação direta, observou-se que este nível de indisciplina é o menos comum, porém, os estudos elaborados com base em registos dos professores, nomeadamente, no que concerne a participações disciplinares ou atas de conselhos disciplinares, estes comportamentos prevalecem em relação aos do segundo nível. Segundo os autores, esta afirmação diz respeito à menor atenção que os professores dão aos conflitos entre alunos.

Tanto alunos como professores consideram o terceiro nível de indisciplina como o que apresenta “maior gravidade, pelo seu carácter «desrespeitoso», «agressivo», «ofensivo», de desafio, de desdém pelas normas e exigências da escola” (p. 88).

Quando este tipo de comportamento não é controlado pelas normativas instituídas de natureza escolar ou ético-social, estamos perante delinquência juvenil, pelo que, tratando-se de verdadeiros crimes, passam a ser da responsabilidade do Código Penal.

Importa referir que Amado (2001) constatou que este tipo de situações em que há confronto com o professor, é limitado; uma vez que “apenas uma minoria de alunos” (p. 89) desencadeia este tipo de desacatos. O mesmo autor, refere ainda que, geralmente, estes alunos se inserem no conjunto dos «obrigados-revoltados»² (p. 89), ou seja, os alunos frequentam a escola porque são obrigados e tornam-se revoltados pois os seus projetos de vida não passam pela frequência escolar. Constata-se que a experiência deste conjunto de alunos apresenta marcas dolorosas relacionadas com frustrações a vários níveis, não descartando os seus gostos e preferências, assim como valores pessoais, que em nada se relacionam com o que o contexto escolar lhes pretende inculcar.

No que diz respeito aos professores que podem favorecer este tipo de comportamentos, Amado e Freire (2009), remete, mais uma vez, para “os professores permissivos, com fraca assertividade, aqueles que mais frequentemente criam contextos «propícios»” (p. 92). Por outro lado, os mesmos autores referem que alguns professores sentem “necessidade de reagir com um autoritarismo que o aluno não compreende nem aceita” (p. 93) mostrando “grandes dificuldade no lidar – prevenir e remediar – os problemas de indisciplina nas suas aulas” (p. 93). Contudo, o terceiro nível de indisciplina não se aplica somente a professores com este tipo de características, há toda uma panóplia de questões inerentes ao professor e aos alunos que levam a situações muito desagradáveis.

Por fim, após a análise dos três níveis de indisciplina identificados por Amado (1998), pode afirmar-se que os comportamentos desajustados por parte dos alunos, podem estar relacionados tanto com algumas práticas letivas do docente, ou seja, como planifica e conduz as suas atividades pedagógicas, como com as suas características pessoais, evidenciadas, quer nas dinâmicas interrelacionais (com a turma), quer na capacidade de liderança e execução de regras formais e informais.

² Amado (2001) distingue três tipos de obrigados: obrigados-satisfeitos, obrigados resignados e obrigados-revoltados.

Se o professor aprender a ver este tipo de indisciplina não como um problema, mas como um sintoma de que algo vai mal, ele encontrará respostas muito mais adequadas e eficazes, porque mais preventivas e geradoras de bom clima relacional e de aprendizagem. É neste sentido que este tipo de indisciplina tem um caráter pedagógico e criativo (Estrela, 2002; Amado, 2001), porque constitui um alerta para o professor, que o pode ajudar a reformular o seu modo de agir, antecipando-se assim a uma escalada de situações de indisciplina cada vez mais gravosas para os diferentes intervenientes. (p. 62)

1.4. Disrupção Escolar

O conceito de Disrupção Escolar foi introduzido em Portugal por Feliciano Veiga, em 1996, embora seja um termo utilizado por autores estrangeiros desde que se estuda a indisciplina.

Desta forma, é importante distinguir indisciplina de disrupção escolar. A primeira, indisciplina, conforme referido no ponto anterior, é definida como a falta de disciplina, isto é, o não cumprimento das regras impostas pelo contexto onde se está inserido. No entanto, segundo Estrela (1994) não pode ser vista apenas como uma qualidade inerente ao próprio comportamento do aluno, mas tem antes de ser analisada e compreendida no contexto da relação pedagógica (abordada na parte I, capítulo II) e em que situação emerge. Assim, quando surgem situações consideradas indisciplinadas [na sala de aula], é importante reconhecer as possíveis variáveis, que intervêm nesse contexto (aluno, professor, currículo), da mesma forma que é importante, indagar as variáveis exteriores ao contexto pedagógico (escola, família, sociedade).

A disrupção escolar, segundo Lourenço e Paiva (2004), passa pela adoção de comportamentos disruptivos, que podem ir desde situações mais simples de desatenção a transgressões às regras instituídas ou agressões a pares ou autoridades escolares (professores, pessoal não docente, diretores) (p. 30).

Para Veiga (2012), a disrupção escolar dos alunos é o conjunto de comportamentos escolares disruptivos, logo, o conceito de comportamento escolar disruptivo é definido como a transgressão das normas escolares com efeito negativo e prejudicial nas condições de aprendizagem, no ambiente de ensino ou no relacionamento entre professor – aluno ou aluno – aluno.

Merret e Wheldall (1984), citado por Lourenço e Paiva (2004), enunciam o comportamento escolar disruptivo como “aquele que prejudica a aprendizagem dos alunos, ou a eficácia do ambiente de ensino” (p. 17). Os mesmos autores, referem que os alunos disruptivos são indivíduos indisciplinados, que não acatam as regras escolares (Coulby e Harper, 1985) e que se afastam dos alunos “especiais”, com muitos problemas de comportamento, ou com complicações estruturais que lhes embaraçam a adaptação à escola, pois estes, vulgarmente, já diagnosticados, reconhecem-se debilitados nas suas capacidades mentais, físicas, comportamentais ou afetivas (Coulby e Harper, 1985; Galloway, 1987).

Feliciano Veiga dedicou parte das suas obras à disrupção escolar, pelo que distingue a disrupção inferida (perceção que os professores têm do comportamento) e disrupção professada (descrição que os alunos fazem do comportamento). O autor criou duas escalas, Escala de Disrupção Escolar inferida pelos professores (EDEI) e Escala de Disrupção Escolar Professada pelo Aluno (EDEP), a última serviu de base de investigação deste relatório (Parte II, capítulo I).

Capítulo II – Relação Pedagógica

1. Conceito de Relação Pedagógica

A relação pedagógica, da mesma forma que a indisciplina, tem levantado muitas questões em diversas áreas das ciências sociais e, à semelhança do fenómeno indisciplina, “provoca” os investigadores das várias áreas para compreender este tipo de relação, uma vez que desta pode depender o desempenho escolar dos alunos.

Perrenoud (2000) entende que a relação pedagógica sempre representou um papel central e imprescindível no processo ensino-aprendizagem, de tal modo que se desenvolveu um percurso de descoberta, a nível pessoal e profissional, “refletindo sempre acerca das premissas para a construção de uma relação pedagógica de excelência” (Monteiro, 2019, p. 4).

Portanto, conhece-se assim, a definição das duas dimensões da Pedagogia – “arte e ciência da educação” (Estrela, 1992):

Enquanto arte, remete para o campo da prática institucionalmente organizada; enquanto ciência, remete para o campo do conhecimento sistematizado e refletido. É, pois, quer pelo carácter organizado de uma prática diretamente ligada à transmissão intencional do saber num quadro institucional expressamente criado para a transmissão, quer pelo carácter reflexivo e teórico do conhecimento ligado a esta forma de educação que o campo pedagógico se distingue do campo educativo. (p. 35)

A mesma autora afirma que “o adjetivo *pedagógico* é que constitui a diferença específica que permite distinguir a relação pedagógica de qualquer outro tipo de relação humana em geral” (p. 33).

Ranghetti (2013), na mesma linha de pensamento, diz que o adjetivo é que “pressupõe a presença de mais de um elemento, que em comum, têm alguma especificidade, um ponto em torno do qual os sujeitos sentem-se atraídos, para juntos encontrar uma nova possibilidade do ser” (p. 2). Na medida em que, “o ponto de atração (referência) que une professor e alunos é o conhecimento” (p. 2).

Estrela (1994), considera que

A relação pedagógica é o contacto interpessoal que se gera entre os intervenientes de uma situação pedagógica e o resultado desses

contactos. Num sentido mais lato, a relação pedagógica abrange todos os intervenientes diretos e indiretos do processo pedagógico: aluno-professor, professor-professor, professor-“staff”, aluno-funcionários, professores-pais... Num sentido restrito, abrange a relação professor-aluno e aluno-aluno dentro de situações pedagógicas. (p. 36)

Ranghetti (2013) (p. 2), define relação pedagógica como

(...) é toda a relação que tem com intencionalidade a ação de ensinar e de aprender, num movimento contínuo dos sujeitos que têm em comum a aprendizagem. No espaço pedagógico, o professor e os alunos encontram-se com o conhecimento para pesquisar, desvelar, duvidar, compreender, conhecer, objetivando o renascimento do conhecimento, tanto aos sujeitos quanto ao próprio conhecimento. (p. 2)

Concebendo a relação pedagógica como uma concretização da relação educativa, Amado (2005) defende que a mesma se estabelece sempre que existe:

(...) uma relação entre pelo menos dois seres humanos, em que um deles procura, de modo mais ou menos sistemático e intencional e nas mais diversas circunstâncias, transmitir ao outro determinados conteúdos culturais (educar), desde os mais necessários à sobrevivência a outros que podem ser da ordem de fruição gratuita. (p. 11)

Joana (2023) afirma que:

A relação pedagógica não se traduz num simples fenómeno de comunicação, reação e controle de um saber. A eficiência informativa da comunicação pedagógica não só permanece interdependente da competência linguística dos recetores, mas também da capacidade motivadora do transmissor, do seu potencial relacional, da sua disponibilidade psicoafectiva... (p. 295)

O mesmo autor menciona que a relação educativa não se restringe unicamente ao ato exclusivo das atitudes dos professores e alunos. Estrela (1994) refere que a relação educativa apresenta um processo mais amplo, que inclui, como intervenientes, os pais, a escola, a sociedade e o poder, o que vai de encontro ao “sentido mais lato” da relação pedagógica.

A relação com o professor implica uma dimensão humana, em que se ensina, não só os conteúdos curriculares, como a estar, viver e trabalhar em conjunto, para que se possa construir uma comunidade autêntica, afastando assim a possibilidade de um

agregado de indivíduos. Tanto que, para Gonçalves (2007), “a Educação é o único modo de promover o desenvolvimento gradual de todos os seres humanos” (p. 269).

Postic (1990) define a relação pedagógica como sendo “o conjunto de relações sociais que se estabelecem entre o educador e aqueles que educa para atingir objetivos educativos, relações essas que possuem características cognitivas e afetivas identificáveis, que têm um desenvolvimento e vivem uma história” (p. 12).

O mesmo autor, refere ainda que, “é nas relações sociais, introduzidas pelo ato educativo, que o indivíduo – criança – adolescente ou adulto – se descobre, evolui e se estrutura” (p. 12). Por conseguinte, na sua obra “Relação Pedagógica”, Postic (1991), faz uma crítica aos especialistas da aprendizagem, uma vez que estes ignoram as relações interpessoais e que o autor considera que estas influenciam fortemente a situação pedagógica, visto que ensinar e aprender devem ser concebidos como partes integrantes do processo educativo. Tanto que, o que une esses dois atos num movimento articulado, segundo o autor, “é a socialização do indivíduo” (p. 9).

Ranghetti (2013), considera que o professor necessita de conhecer o aluno, respeitar as suas diferenças individuais, acreditar na capacidade de cada um e propiciar um ambiente estimulador para o desenvolvimento da totalidade dos mesmos, conhecer com profundidade o objeto (conteúdo) com o qual irá trabalhar e conhecer-se como pessoa (totalidade).

A mesma autora aprofunda o “conhecer o aluno” (p. 6), na medida em que o professor deve acreditar nas capacidades deste e possibilitar o desenvolvimento de outros aspetos: afetivo, cognitivo, social, intelectual, entre outros. Monteiro (2019) considera que um dos pressupostos para uma relação pedagógica saudável se prende com o facto do professor ser capaz de compreender o aluno, procurar de forma constante e sistemática, o potencial do aluno e que jamais o professor deve demitir-se da sua função.

Por outro lado, o professor deve ter em conta a realidade do aluno, no que concerne a aspetos sociais, económicos, políticos e culturais, não descorando os aspetos psíquicos, ou seja, as suas funções psicológicas. Só assim, segundo afirma a autora, é possível estabelecer uma relação pedagógica que possibilite a aprendizagem, visto que se conhece o aluno pelo seu “todo”.

Para Postic (1991):

A função do professor é simultaneamente técnica e relacional: deve conceber as situações de aprendizagem, observar os comportamentos de cada aluno perante uma determinada tarefa e ajustar-se às necessidades de cada um. Só um compromisso simultâneo do professor e do aluno permite o êxito. (p. 60)

Considerando que o professor é conhecedor, primeiramente de si próprio e de seguida dos alunos (do que é possível aferir), o docente necessita “captar de cada aluno em particular, e do grupo como um todo” Ranghetti (2013, p. 6), a sua participação como membros “ativos e conscientes (isto é, o aluno está ciente de que está no momento de aprender) das suas funções e responsabilidades” (p. 6).

Desta forma, o processo de ensino-aprendizagem inicia-se no professor, dando o impulso para que o aluno aprenda “com a condição de encontrar naquele a quem se dirige, uma necessidade (...) uma expectativa de natureza subjetiva” (Postic, 2008, p. 25). Indubitavelmente, uma relação pedagógica “saudável e vencedora, pressupõe custos e esforços por parte do educador” (Monteiro, 2019, p. 7).

Postic (2007) sugere que o professor se coloque no papel do aluno, na medida em que “o ato educativo pede da parte do educador otimismo nos recursos da criança e uma inteira confiança nas suas possibilidades de desenvolvimento” (p. 115).

Marchand (1985), citado por Ranghetti (2013), afirma que “é o professor que anima a relação, que lhe imprime caracteres particulares que suscita as reações do aluno pela simples presença e pela atitude que adota desde o início” (p. 6). Por outras palavras, o aluno deve ser cativado e motivado e o professor deve afastar do seu pensamento de afirmações como, “se aluno não tem sede de conhecimento, se não tem qualquer desejo pelo trabalho que se lhe apresenta, será na mesma, trabalho perdido ‘empurrar-lhes’ pelos ouvidos as demonstrações mais eloquentes. É como se estivesse a falar com um surdo” (Freinet, 1973, p. 28).

Por outro lado, Cunha (1996), citado por Conceição e Franco (2010):

acentua o papel da relação pedagógica no desenvolvimento da autonomia, definindo a relação pedagógica como uma relação baseada na promoção da autonomia, partindo da ideia que a relação pedagógica não pode assentar no autoritarismo ou na humilhação, como também não pode, por outro lado, assentar na permissividade ou na gratificação permanente, tendo de se assumir como protetora e promotora de desenvolvimento. (p. 3)

Assim, Gonçalves (2015) afirma que a relação pedagógica deve ser constantemente alvo de reflexão, por parte dos educadores, porque sem este exercício, o alicerce de uma aprendizagem efetiva, sentida e conseguida, pode ser abalado. Esta afirmação remete-nos para as certezas que alguns docentes têm no que concerne à relação pedagógica que mantêm com os seus alunos e que, ao contrário do que pode ter sucedido durante vários anos, naquele ano, com aquela turma, ou até mesmo com aquele aluno, não está a surtir efeito. Refletir sobre a individualidade de cada aluno, permite-nos refletir sobre a nossa prática letiva e, segundo Leite e Fernandes (2019) “podemos inferir a validade da reflexão enquanto processo de desenvolvimento profissional associado ao processo de desenvolvimento humano e de apoio à formação com um carácter sistemático e sistémico” (p. 10). Monteiro (2019) afirma que os alunos confiam e depositam confiança nos professores e que estes são “uma classe essencial” para Cardoso (2013, p. 40), visto que a confiança é uma das “primeiras chaves para o sucesso educativo” (Monteiro, 2019, p. 6).

Caeiro e Delgado (2005), concluem que

O relacionamento aluno/professor é importante, pois a escola não se pode limitar a transmitir conteúdos, tanto mais que muitas vezes esses conteúdos passam se a relação não for aceite. Por isso mesmo, se queremos que os alunos aprendam conteúdos, devemos começar por trabalhar a relação com eles. (pp. 33 - 34)

Em suma, a relação pedagógica, é definida pelos autores de várias formas e cada um, acrescenta o seu ponto de vista a essa definição. Constatamos que a relação pedagógica é o contacto que existe na sala de aula com o professor e o aluno, e que pode (e deve), para além de ser compreendida, ser aplicada diariamente como benefício do processo de ensino-aprendizagem dos alunos. O facto de Gonçalves (2009) mencionar a reflexão do professor é bastante curioso, visto que nos remete para o nosso mais íntimo e nos faz questionar “se eu soubesse o que sei hoje”.

2. Relação Pedagógica e Indisciplina

Nos capítulos anteriores, fez-se uma análise individual dos conceitos de (in)disciplina e relação pedagógica. Neste ponto, pretende-se, analisar de que forma ambos os conceitos se relacionam. Os autores consideram que a relação professor aluno é especial e defendem que a sala de aula é o “palco” dos principais intervenientes da escola: alunos e professores. Desta forma, é relevante verificarmos a opinião de Lopes e Rutherford (2001) para quem:

a escola, a matéria-prima (os alunos) tem uma relação singular com a pessoa que a trabalha, o que motiva que a sala de aula constitua uma unidade social que, para além de complicada, possui um número apreciável de particularidades em relação às quais professor e alunos têm de fazer um esforço constante de adaptação. Dos alunos espera-se, no mínimo, que aprendam e que se comportem de determinada maneira. Do professor espera-se que ensine e que constitua para os alunos um modelo credível com o qual eles se possam minimamente identificar. (p. 9)

Esta citação, para além de se referir à sala de aula e aos seus intervenientes, exprime as interações permanentes que ambos estabelecem e dos deveres de cada um. Pode considerar-se que quando uma das partes envolvidas na interação pedagógica não cumpre os seus deveres – ensinar ou aprender – pode ter início uma situação de indisciplina.

Para Carita e Fernandes (2002):

é no contexto da relação pedagógica que o professor categoriza alguém ou algum ato como sendo indisciplinados e, sendo assim, enquanto emerge a relatividade deste conceito, é todo o contexto pedagógico que aparece implicado na situação e não apenas o sujeito que praticou um dado ato. (pp. 17-18)

Segundo as palavras dos autores, um comportamento indisciplinado apenas é “visível” quando acontece, dificilmente, se consegue analisar, naquele exato momento, toda uma noção de relação pedagógica. Estrela (1994) procurou na figura seguinte representar o que considera ser a «relação pedagógica»:

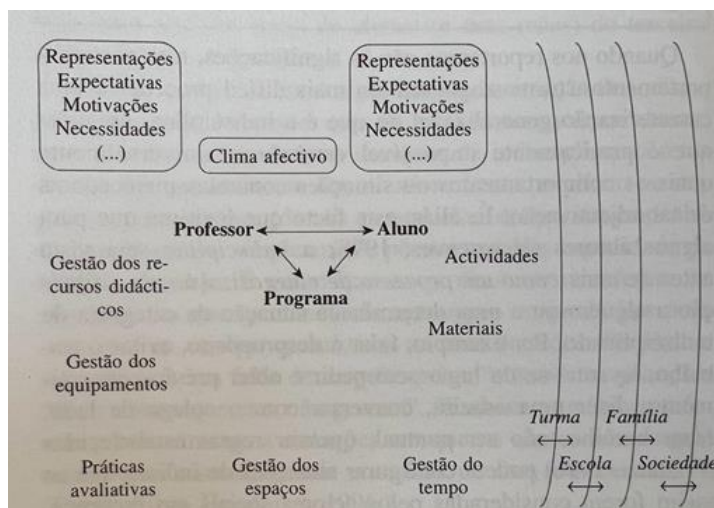


Figura 1 – Representação Relação Pedagógica (Estrela, 1994)

Nesta figura é possível verificar o que ocorre no contexto da «relação pedagógica» e de que forma as variáveis se movimentam. Desta forma, o professor deve indagar o que está representado a fim de procurar compreender e melhorar a situação, pois, para Margado (1996), citado por Carita e Fernandes (2002), “quando surgem situações de indisciplina, o professor deve estar ciente das variáveis que atuam no contexto: variável aluno, variável professor e variável currículo e os mediadores (interno e externos) que sustentam as interações da tríade” (p. 18); referem ainda, que o professor deve, igualmente, “questionar-se acerca das variáveis exteriores ao contexto pedagógico mas que anda assim a variável aluno interage: escola, família, sociedade” (p.18).

3. Os blocos de intervenção de Amado

Amado e Freire (2002), após uma investigação bastante aprofundada, de cerca de três anos, em escolas públicas, com turmas do 7.º ao 9.º ano de escolaridade.

Amado e Freire (2001, p. 318) sobre a indisciplina, concluiu que esta problemática, dada a sua “grande complexidade, requer respostas diversificadas em função dos problemas diagnosticados, considerando as diferentes situações e contextos sociais e escolares” (p. 5).

Os mesmos autores afirmam que não há “respostas-tipo nem receitas para lidar com a indisciplina” (p. 5), sendo que cada caso é único e deverá ser analisado pela sua singularidade.

Por um lado, cabe ao professor, quando confrontado com comportamentos indisciplinados, procurar agir da melhor forma, utilizando a capacidade de diagnóstico; bom senso; capacidade de reflexão; competência pedagógica; articulação, com a filosofia da educação, assim como, com as orientações cedidas pela organização escolar. Assim, o professor deve ser conhecedor, primeiramente de si próprio, de seguida, dos alunos e do contexto onde está inserido e por fim, agir em conformidade com a legislação em vigor, de forma a encontrar soluções adequadas para os problemas que enfrenta.

Por outro lado, Amado e Freire (2002) concluíram após a investigação que, mais importante do que resolver a problemática da indisciplina, é preveni-la, pois defendem que, “o que verdadeiramente distingue tanto os professores como as escolas (...) é o modo como se antecipam aos problemas, prevenindo assim as situações difíceis de gerir” (p.5). Afirmam ainda que, quando se aplica “punições ou outros processos corretivos de caráter impositivo não há diferenças substanciais nos seus efeitos” (p. 5).

Desta forma, os autores apresentam três blocos de intervenção onde o professor pode desenvolver atividades que previnam a escola/sala de aula “não só da indisciplina, mas da agressividade e da violência, visto que, estas problemáticas condicionam o desenvolvimento pessoal e social dos alunos, assim como, da qualidade de vida e do bem-estar social nas escolas” (p. 5).

Os três blocos de intervenção são: *fase de programação, fase de realização e fase de avaliação*. Segue-se uma síntese sobre cada uma destas fases:

3.1. Fase de programação

A fase de programação está dividida em três partes:

A – Diagnóstico

O diagnóstico, segundo os autores, tem como principal objetivo aferir os interesses dos alunos, mas também as suas dificuldades, o que revela, interesse pela situação dos alunos e para Curwin *et al* (1987) citado por Amado e Freire (2001), “o prestar atenção a quem são os seus alunos como pensam e como sentem, o professor está fazendo muito na prevenção de problemas de disciplina” (p. 323). Assim, o

diagnóstico realizado antes (por exemplo, com processo individual do aluno) e uma conversa, numa primeira abordagem ou sempre que necessário, podem ser encarados pelos alunos como “sinal” de respeito e de interesse, o que, pode influenciar o comportamento de alguns alunos.

B – Seleção de conteúdos

Os autores não aprofundam este ponto, pois ao longo da sua investigação não encontraram evidências significativas e alguns alunos consideram que não têm “voz” para opinar sobre este tópico. No entanto, constata-se que os alunos consideram que as aulas “repetitivas” são “chatas” (p. 323) o que pode tornar a aula desinteressante e expressar-se em comportamentos indisciplinados. Assim, para Caeiro e Delgado (2005), “o trabalho de preparação que o docente realiza antes de cada aula e que inclui não só a planificação, mas também as tentativas de interessar e motivar o aluno, pode ajudar o professor a prevenir casos de indisciplina” (p. 31).

C- Seleção de estratégias

Amado e Freire (2001) afirmam que “um professor competente, na perspetiva do aluno, é aquele que em primeiro lugar, procura todos os modos de despertar interesse e criar sentido (p. 324)” no que é lecionado. Primeiramente, os planos de aula devem ser elaborados segundo as características da turma e os interesses dos alunos, pois só assim conseguem gerir a sala de aula, mesmo quando se verificam imprevistos e evitam desvios no comportamento; alguns alunos, ao longo do estudo, referem que poucos professores dão oportunidade de estes optarem pela realização de alguma atividade (assunto aprofundado na fase seguinte).

3.2. Fase de realização

A fase da realização está dividida em duas partes:

A – Liderança e comunicação eficaz

Antes de aprofundar esta fase, Amado e Freire (2001) referem que

a conversa formal, informal e «expressiva» entre professor e alunos, quer pelo modo como se realiza quer pelos conteúdos que veicula, traduz, tacitamente, exigências próprias da cultura escolar. É necessário saber em que

medida essas exigências diferem daquelas com que o aluno está familiarizado, daquelas que fazem parte das suas expectativas e, por isso mesmo, também em que medida todas elas afetam, e de que modo, a aprendizagem. (p. 325)

Desta forma, a “comunicação” que será abordada nesta fase prende-se com a “gestão das atividades de ensino e à leitura que a qualidade dessa gestão permite fazer sobre a competência de quem ensina e respeito por quem é ensinado” (p. 325).

Os autores referem que, ao longo do estudo, os alunos valorizam a capacidade que os docentes têm de explicar os conteúdos e que esta se manifesta “em pormenores de grande significado didático e pedagógico” (p. 325), visto que há professores que apenas explicam bem e outros que vão mais além, na medida em que:

- “- Preveem as dúvidas dos alunos;
- Explicam, desenvolvendo, lógica e estruturadamente, os assuntos;
- Estimulam a participação dos alunos” (p. 325).

Verifica-se que os alunos se mantêm motivados quando sentem que o que está a ser ensinado é direcionado para si, ou seja, o professor tem atenção às características de cada turma e adapta a sua prática letiva, assim como os recursos e as estratégias de forma a ir ao encontro dos interesses dos alunos. Para Caeiro e Delgado (2005), o docente deverá procurar organizar o seu trabalho para que os alunos estejam ocupados com “trabalhos interessantes e motivadores em vez de tarefas maçadoras e repetitivas. Os resultados incluem um maior controlo na turma e atenuam bastante os possíveis comportamentos desviantes” (pp. 31- 32).

Ainda neste ponto, Amado e Freire (2001) referem que manifestar expectativas e considerações positivas, o conhecido elogio, podem ser excelentes formas de travar uma boa relação pedagógica com os discentes. Na verdade, segundo Alferes (1993) citado por Amado (2001) “a necessidade de consideração positiva constitui um dos motivos básicos do comportamento humano, pelo que não é de estranhar que os elogios ou comentários positivos do outro relativamente ao meu comportamento me levem a gostar dele: ‘as amizades são sociedades de admiração mútua’” (p. 329).

Caeiro e Delgado (2005) afirmam que os professores devem assumir a importância das considerações positivas em relação ao aluno, promovendo o seu autoconceito escolar e, por inerência, a sua autoestima.

Por outro lado, Amado e Freire (2001) mencionam que o esforço para o sucesso do aluno deve ser mútuo e, embora o docente coloque em prática muitas estratégias, o aluno tem de querer sair do registo onde se encontra e, alerta ainda, para o reverso da

moeda: em que os alunos com comportamentos desviantes, descredibilizados de si próprios, podem entender estes estímulos como “estratégias de sedução” (p. 331) e o resultado ser o oposto.

Em suma, no que concerne aos “elogios” não há “medidas isoladas que possam ser tomadas, nem como prevenção, nem como remediação” Amado e Freire (2001, p. 331), há sim a necessidade de encontrar o equilíbrio no que é aplicado em sala de aula, tendo em atenção, como já fora mencionado, as características das turmas e dos alunos.

Dentro deste tópico, liderança e comunicação eficaz, os autores apresentam outra estratégia que consideram fundamental para a aprendizagem dos alunos, que se prende com a gestão adequada da participação dos alunos e a regulação do fluxo de diálogo. Mais importante do que estimular e potenciar a participação dos alunos, é a gestão da sala de aula, já afirmava Arends (2008) “gestão preventiva é a perspetiva segundo a qual muitos dos problemas da sala de aula podem ser resolvidos através de uma boa planificação, de aulas relevantes e interessantes, e de um ensino eficaz” (p. 173).

A gestão adequada da participação dos alunos na sala de aula, com “estímulo à participação de todos através de questões e de exercícios adequados aos que menos participam ou apresentam maiores dificuldades na compreensão da matéria lecionada, constitui outra estratégia de realização com grandes consequências no plano do controlo dos comportamentos” (Amado & Freire, 2001, p. 331).

Caeiro e Delgado (2005) sugerem que o professor procura, através de “estímulos e solicitações” (p. 32), que os alunos participem nas atividades e sugere que o docente deve procurar deslocar-se junto de alguns alunos, para que o mesmo se sinta motivado e envolvido com a tarefa proposta, porém, adverte para a importância de nunca perder o controlo da turma.

Amado e Freire (2001) apresentam alguns tópicos que consideram pertinentes para uma gestão de diálogo pedagógico correta:

- “- Não demonstrar preferências;
- Dar oportunidade a todos os alunos;
- Criar um clima onde o aluno exprime dúvidas sem receio;
- Estar atento, também aos que se escondem no silêncio” (p. 332).

No decorrer da investigação, observou-se, segundo os autores, que alguns alunos se sentiam “menos preferidos” pelos professores e que essa preferência afetava a sua participação na aula, uma vez que alguns alunos se destacavam dos demais pelas respostas corretas. De seguida, verificou-se que alguns alunos se sentem envergonhados/receosos em expor as suas dúvidas ou afirmam que não compreenderam, pois já foram “censurados ou ridicularizados pelas perguntas ou respostas” (Amado, 2001, p. 334).

Sendo assim, é importante que o docente tenha a capacidade de justiça e de equidade, por mais difícil e abstrato que isto possa ser, e permita que todo o grupo-turma responda às questões que coloca, sem críticas e/ou observações.

Moyne (1988/1989) citado por Amado e Freire (2001) afirma que “a aprendizagem não pode fazer-se em clima onde haja lugar para receios; pelo contrário, o aluno necessita de segurança afetiva e de liberdade para exprimir livremente os seus sentimentos” (p. 335).

No último tópico - estar atento, também, àqueles que se escondem no silêncio, Amado e Freire (2001) afirmam que este silêncio pode não estar relacionado com inibição, mas por:

- Não terem dúvidas;
- Não fazerem os trabalhos de casa;
- Não terem as coisas feitas;
- Estarem distraídos.

Os autores mencionam que o aluno recorre ao silêncio “como estratégia para ocultar a ignorância ou certos desvios às exigências do professor e da escola – uma espécie de desvio pelo «retraimento»” (p. 335). Estes alunos não podem ser esquecidos pelo docente, devem antes, ser estimulados para a participação. Amado e Freire (2001) alertam para o facto de alguns alunos se esconderem atrás do silêncio pelo simples facto de não quererem ser incomodados, na verdade, alguns alunos simplesmente têm outras prioridades que não a escola e outros enfrentam situações pessoais muito delicadas fazendo do silêncio um mecanismo de defesa, evitando a sua exposição ao resto da turma. O professor, atento a este tipo de situações, pode optar por se deslocar até junto do aluno, procurando motivá-lo e envolvendo-o na tarefa proposta, sem que perca o controlo da turma. Sendo assim, Caeiro e Delgado (2005), entendem que esta prática pode reduzir os “potenciais focos de perturbação das atividades especialmente

pela adequada administração do ritmo e de tempo imprimido na gestão da aula” (pp. 32-33).

Ainda sobre o silêncio, Amado e Freire (2001) mencionam dois casos específicos, o primeiro, o de uma aluna que se recusa a dizer que não compreendeu, pois, o professor acusa-a de faltar e coloca-a numa situação delicada, pelo que se remete ao silêncio e o segundo, o de um aluno, que “viola” a regra de “responde a quem o professor perguntar”, pois afirma que o colega estava distraído e não queria penalizá-lo.

“Em síntese, o silêncio do aluno pode encerrar uma mensagem muito significativa. Quem assim o não interpretar sujeita-se a não passar de um simples pregador no deserto, com todas as consequências que isso acarreta: o desvio ou o conformismo” (Amado & Freire, 2001, p. 337).

Amado e Freire (2001) defendem que as perguntas em sala de aula desempenham várias funções:

- Sociais, ajuda a estabelecer relações e integra os grupos através da interação face a face;

- Psicológicas, incide na criação, desenvolvimento e manutenção de um clima emocional e intelectual saudável, enquanto estabelece níveis apropriados de motivação;

- Educacionais, uma função da interrogação é a que suscita o *feedback* em relação à informação prestada.

Assim, as questões em sala de aula, servem para: verificar a extensão dos conhecimentos dos alunos, se necessário, fazer uma revisão dos conteúdos lecionados, consolidar o processo de ensino-aprendizagem e permitir, sobretudo, ao professor, introduzir uma nova matéria.

Finalmente, mas ainda no domínio da liderança e da comunicação, segue-se o espírito lúdico, que se prende com a “capacidade de estimular fantasia, no humor mais ou menos inalterável, na utilização de estratégias lúdicas para a motivação e ensino de conteúdos e no recurso de intervalos estratégicos que têm especialmente em conta o cansaço dos alunos” (Amado & Freire, 2001, p. 342). São aulas em que o professor para transmitir alguns conteúdos pode recorrer à fantasia e à divagação, utilizar o humor, estratégias lúdicas a fim de motivar os alunos no decorrer das suas aulas. Importa referir que, neste registo, os intervalos pedagógicos são promovidos.

Este tipo de aulas são as prediletas dos alunos, uma vez que são livres de “tensões e que, por si próprias, conferem algum prazer – são «autotéticas», elas colocam a prática do professor” (p. 342). Cooper e McIntyre (1986) citado por Amado e Freire (2001), “numa situação de equilíbrio entre os objetivos afetivos (ter em conta o aluno, os seus sentimentos, o ritmo da sua atenção) e as exigências do domínio cognitivo” (p. 342).

Caeiro e Delgado (2005), revelam que uma quebra na rotina pode tornar a aula menos cansativa e monótona, pois segundo Jesus (1996) e Rutherford e Lopes (1993) “A capacidade de expressar humor em situações adequadas permite criar igualmente um ambiente descontraído, amenizar as tarefas da aula e estimular a empatia entre todos, situação também descrita como relevante por outros investigadores” (p. 33).

B – Processos e recursos

No que diz respeito aos processos e recursos utilizados pelos professores, algo que não se pode contornar é a “necessidade de variar e inovar no ensino” (Amado & Freire, 2001, p. 350).

Conforme os resultados desta investigação, os alunos apoiam incondicionalmente as estratégias inovadoras e estão, na maioria das vezes, dispostos a fazer algo diferente. No entanto, há uma minoria, que reprova tudo o que é sugerido pelo docente e resistem a variações e/ou inovações. Curiosamente, Amado e Freire (2001) apresentam um caso que observaram no decorrer da sua investigação em que, duas alunas, devido a conflitos anteriores com a docente, entenderam que não iriam realizar a atividade (inovadora) proposta. Os mesmos autores referem que há alunos que apresentam “uma oposição à escola, pelo menos uma valorização negativa das pessoas e das práticas de certas aulas” (p. 355), pelo que se verifica indisponibilidade por parte de alguns alunos, a sua presença na cultura escolar.

A aplicação destas estratégias por si só não irá surtir efeito, visto que carecem de “uma maior coerência e articulação com outras práticas e com atitudes” (p. 355), que em caso de ausência destas, “desvirtuam os princípios e as intenções de quem as propõe com um fundamento teórico” (p. 355).

Por fim, Caeiro e Delgado (2005) referem que a utilização de estratégias lúdicas para a motivação e ensino de conteúdos (jogos didáticos no geral) a variação/inovação nos processos de ensino (trabalhos de grupo, debates, visitas

de estudo, registos no quadro, utilização pedagógica do áudio, do vídeo e de outros recursos tecnológicos), para além da utilização de intervalos estratégicos tendo em conta o cansaço intelectual dos alunos (permitindo descontraír), constituem estratégias de realização a ter em conta na prevenção de comportamento indisciplinado na sala de aula, tal como destacam outros autores (Sanches, 2001; Carita & Fernandes, 2002).

3.3. Fase de avaliação

A avaliação abordada nesta fase prende-se “à forma como o aluno dá mostras de ter ‘aprendido’ o que se lhe exige, isto é, aos «sucessos» ou «fracassos» escolares” (Amado & Freire, 2001, p. 357). No entanto, visto que a avaliação é contínua, “quase todos os comportamentos do aluno são objeto de avaliação” (p. 357).

A – Avaliação diagnóstica e formativa

Segundo Amado e Freire (2001) “o aluno gosta de ser avaliado com frequência e regularmente; mas há que ter em conta os que fazem e os que não fazem as tarefas exigidas” (p. 358). Naturalmente, quando os alunos cumprem as tarefas, por exemplo, os trabalhos de casa, os alunos gostam de ser avaliados e fazem questão disso; já os que não cumprem as tarefas, preferem que o professor não seja rigoroso nesse sentido, dado que não verifica, nem avalia se os alunos cumpriram o que fora solicitado.

O reforço e o elogio voltam a ser abordados nesta fase da investigação, visto que, na avaliação formativa, motiva e encoraja os alunos no seu processo de ensino-aprendizagem; por outro lado, consoante o que foi mencionado na fase anterior, o elogio pode ser uma das melhores formas de “corrigir a indisciplina e entusiasmar o aluno a agir de acordo com as normas” (p. 360); quanto ao reforço, torna-se indispensável para as aprendizagens e pode ser visto (o objetivo é que o seja) como alerta para que os alunos recuperem.

De há muito é sabido que aplaudir, elogiar e encorajar os que estão empenhados na tarefa, para além do reforço aos alunos em causa, serve também para atingir indiretamente os que o não estão, motivando

a uma concorrência salutar – o *concurrent praise* de Kounin (1997). (Amado & Freire, 2001, p. 360)

B - Avaliação sumativa

A avaliação sumativa, geralmente, ainda está muito relacionada com testes. Amado e Freire (2001) fazem alguns apontamentos em relação a esta prática:

- Num primeiro requisito é o da “validade de conteúdo” Ribeiro (1989). Neste aspeto, o aluno aprecia o professor que elabora testes que avaliem o conhecimento de conteúdos tratados nas aulas, o que nem sempre acontece.

- Um segundo requisito respeita ainda à “validade de conteúdo”, propondo que o grau de dificuldade e de exigência não seja superior àquele que foi objeto de instrução prévia.

- Outro requisito responde a uma necessidade de “adequação aos ritmos” do aluno, de modo que possam ser resolvidos dentro do tempo que o aluno dispõe para isso; degradam, pois, os testes demasiado longos (pp. 360 – 361).

Por fim, salienta-se a necessidade de o professor “avaliar de um modo estimulador e justo, expressando confiança nas capacidades do aluno” (Cairo & Delgado, 2005, p. 35).

Os mesmos autores afirmam que “o cuidado e a ênfase colocada nestas situações podem evitar a degradação das relações entre o aluno e o professor, concorrendo para a existência de um clima sadio na sala de aula” (p. 33).

Síntese

Fase da Programação	Fase da Realização	Fase da Avaliação
<p>A – Diagnóstico</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ Diagnosticar interesses/dificuldades dos alunos <p>B – Seleção de conteúdos</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ Diversificar os conteúdos <p>C - Seleção de Estratégias</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ Planificar/estudar as formas de se fazer entender ❖ Motivar/despertar interesse 	<p>A – Liderança e comunicação</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ Ensinar e ser exigente ❖ Manifestar expectativas positivas ❖ Controlar e estimular a participação e o diálogo ❖ Ajudar e dedicar tempo necessário às dificuldades individuais ❖ Recorrer ao humor e ao lúdico <p>B – Processos e recursos</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ Variar e inovar nos processos de ensino ❖ Utilizar vários recursos 	<p>A – Avaliação diagnóstica e formativa</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ Preparar os alunos com antecedência ❖ Com frequência e regularmente (TPC) ❖ Reforçar e elogiar <p>B – Avaliação sumativa</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ Aplicar testes válidos e adequados ❖ Avaliar justa e corretamente

Tabela 1 - Síntese Bloco Intervenção de Amado

Adaptado de (Amado & Freire, 2001, p. 362).

Amado e Freire (2001) afirmam que há coerência entre o que é aferido pelo aluno e o que é considerado fundamental, do ponto de vista didático.

Verifica-se, na fase da programação, que os alunos, consideram importante, que o docente, tenha em conta os seus interesses aquando da planificação das atividades e que procure formas de comunicação que permitam “fazer-se entender” (p. 362) pelos alunos.

Na fase seguinte, realização, os alunos admiram o professor que “explica e ensina” (p. 362), pois os alunos sentem que após cada aula, aprenderam algo. Nesta fase, destaca-se a importância da comunicação estimulante, isto é, elogios, que o professor tenha a capacidade de se “distribuir” de forma adequada e justa, ou seja, não deixa ninguém de lado,

pois este tipo de postura, traduz-se “numa verdadeira relação de ajuda, que se desenrole num ambiente descontraído (mas não descontrolado), e que apresente formas variadas de estímulos” (p. 362). Ainda no que diz respeito à comunicação, é importante que a mesma seja vista como parte de um processo que deve ser refletido e gerido pelo professor, devido a uma diversidade enorme de interesses, pelo que, uma análise reducionista jamais contemplaria a realidade de uma sala de aula. Porém, o autor refere algumas situações que devem ser pensadas e, quando possível, aplicadas:

- A necessidade de um clima de exigência, mas sem caráter repressivo ou autoritário;

- A necessidade do reforço à autoestima do aluno, através da comunicação de expectativas positivas sobre o aluno e sobre a turma;

- A necessidade de respeitar o direito a todos serem interventores na economia comunicativa da aula (estabelecendo uma adequada direção e uma distribuição equitativa dos estímulos e respostas), enquanto se deve salvaguardar o direito a não ser “incomodado”, sobretudo com perguntas ou situações-“armadilha”, isto é, que se podem virar contra o próprio interventor (Perrenoud, 1994);

- A necessidade de um clima descontraído alcançado por um “espírito lúdico” por parte do professor e que se traduz no recurso à fantasia, ao humor e aos intervalos estratégicos que tenham em conta o cansaço e os ritmos de trabalho do aluno;

- A necessidade da inovação nos processos de ensino e da variedade de estímulos com base na diversidade de recursos. Há que ter em conta, porém, o drama inerente a experiências mais inovadoras, e que consiste no facto de, para certos alunos, tais experiências não terem sentido, permitindo-lhes, ao mesmo tempo, escapar facilmente às exigências, não se disponibilizando para seguir e envolver-se em atividades escolares para as quais não adquiriram hábitos prévios ou perderam o interesse;

- A necessidade de uma avaliação constante, estimuladora e justa. Nesta linha, admira-se e aprova-se o professor que expressa otimismo nas capacidades dos seus alunos, que lhes dá o *feedback* necessário à autorregulação das aprendizagens, que os desafia com solicitações verbais e não-verbais (que podem fazer parte de situações de jogo) equitativamente

distribuídas, e que presta o apoio individual indispensável a cada um, reconhecendo capacidades, ritmo e possibilidade de sucesso diferenciados;

- Enfim, parece estimar-se aquele tipo de professores que, ensinando através do “jogo sutil da exigência e da estimulação” Montandon (1997), citado por Amado e Freire (2001), são capazes, ao mesmo tempo, de se deslocar de uma situação de superioridade para junto do aluno como “uma companhia de descoberta” (Iturra (1990), citado por Amado e Freire (2001, pp. 363 – 364).

Amado e Freire (2001), citam Perrenoud (1993) e comparam o professor a um maestro:

que dirige uma orquestra na qual alguns músicos não dominam completamente a partitura ou nem sequer têm vontade de a respeitar. Um maestro que, aliás, deveria, por vezes, improvisar, devido a não ter uma orquestração acabada. Um maestro que deveria apenas mandar os músicos tocar em conjunto, mas também convencer alguns deles do interesse da música e da sua pertença à orquestra. (p. 364)

Por fim, Amado e Freire (2001) destacam que o professor eficaz é o que está “mais apto a avaliar circunstâncias que o rodeiam, nomeadamente aos estados de espírito da turma (cansaço, aborrecimento, interesse ou desinteresse)” (p. 364). Afirmam ainda, que o “conhecimento pedagógico” adequado, pode reduzir significativamente os problemas de indisciplina, se o ensino for ajustado às necessidades e interesse dos alunos e do grupo-turma.

4. O Triângulo Instrucional

A relação pedagógica é um elemento fundamental no processo educativo, uma vez que influencia diretamente as interações entre os professores e os alunos. Esta relação é analisada sob diversas teorias e modelos, que procuram compreender melhor a dinâmica que se estabelece na sala de aula.

O triângulo instrucional destaca-se devido à relação de interdependência com três componentes essenciais: o professor, o aluno e o conteúdo, visto que a eficácia do ensino pode depender do equilíbrio e da qualidade destas interações entre os três vértices.

Segundo Girard (2010), Hawkins (1974), explora a forma básica do triângulo instrucional, que consiste no professor, nos alunos e no conteúdo a ser aprendido.

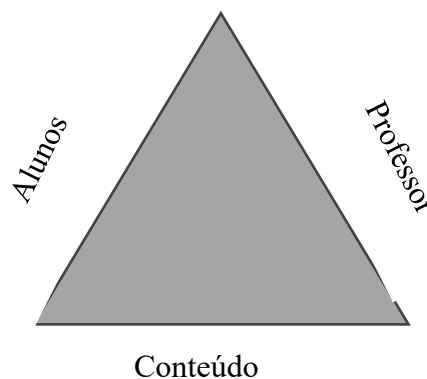


Figura 2 - Representação Triângulo (Hawkins, 1974)

Fonte: autoria própria.

No entanto, atesta que um dos lados do triângulo tem um “peso” considerável face aos outros lados, que consiste na experiência do professor face aos seus alunos. Desta forma, o autor, constata que, o professor, de forma a ir ao encontro do aluno, deverá responder apropriadamente a fim de completar o processo em que o aluno se encontra envolvido num determinado momento. Assim, o aluno sente-se envolvido na relação pedagógica com o professor e acabam por, em conjunto, interagirem numa mesma situação.

Embora Hawkins não tenha sido explícito, Girard (2010) considera que este se refere à importância da participação mútua, visto que beneficia a qualidade da relação pedagógica e, em simultâneo, as aprendizagens dos alunos. No entanto, Hawkins não desenvolve a questão.

Lampert (2001), citado por Girard (2010) utiliza um modelo muito idêntico, porém faz uma análise alargada do triângulo pedagógico e das suas complicações para além da sua representação básica. Lampert (2001) salienta a necessidade de aprofundar cada uma das partes evidentes, bem como as interações complexas entre elas. Posto isto, faz a representação do triângulo instrucional da seguinte forma:

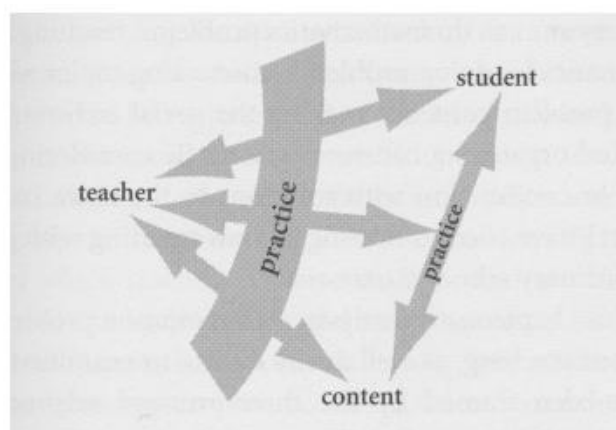


Figura 3 - Representação Triângulo Instrucional (Lampert, 2001)

Segundo Lampert (2001), as setas no modelo indicam quatro relações centrais numa sala de aula:

- Professor e aluno;
- Professor e conteúdo;
- Aluno e conteúdo;
- Mediação do professor na interação aluno/contéudo.

O arco representa a prática e indica a forma como os professores lidam com todas as relações em simultâneo na sala de aula. A autora considera que este modelo representa as interações centrais numa sala de aula, mas, Lampert (2001) decidiu complicá-lo para captar com maior precisão o espaço problemático do ensino nas salas de aula.

A “primeira complicação” Girard (2010) prende-se com o número de setas interativas, necessárias entre indivíduos, bem como na adição de relações com grupos. Isto, porque, normalmente, os professores não interagem apenas com um aluno de cada vez, mas sim com grupos e alunos ou com a turma inteira. Mesmo que se coloque a

interação com um aluno, essa interação ocorre no espaço público da sala de aula, com os outros alunos a ouvirem e a observarem o que se passa. A fim de representar esta realidade, Lampert (2001) expande o modelo, de modo a incluir setas, entre o professor e cada aluno individual, assim como, entre o professor e toda a turma, e entre o professor e os vários grupos de alunos.

Por outro lado, os alunos interagem uns com os outros, não apenas com o conteúdo e com o professor, pelo que o modelo deveria incluir este tipo de interações. Na verdade, Lampert (2001), citado pela mesma autora, refere que esta multiplicidade de interações pode ser, tanto um constrangimento, como um recurso, e os professores “podem fazer melhor ou pior uso das relações que os alunos têm uns com os outros e melhor ou pior uso dos vários grupos dentro da turma com alvos de instrução” Girard (2010, p. 16), isto é, a interação humana não é apenas uma condição da sala de aula, mas um recurso que deve ser “aproveitado” pelos professores.

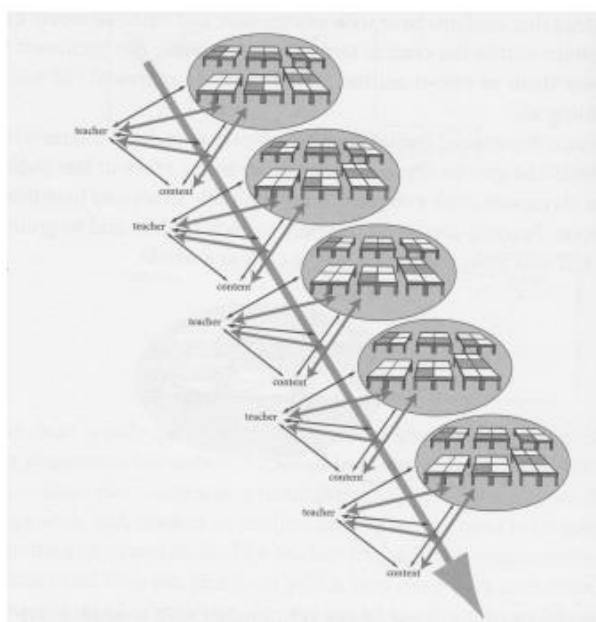


Figura 4 – Representação da multiplicidade de interações (Lampert, 2001)

Uma “segunda complicação” Girard (2010) é a natureza estática de qualquer representação, uma vez que o modelo representado na Figura 3 é inerte e não é possível captar o dinamismo entre os indivíduos da ação, que mudam, naturalmente, ao longo do tempo, tal como as relações entre si.

Deste modo, Lampert (2001) mostra o modelo repetido ao longo do tempo com uma seta de tempo através de cada um, como se fossem pontos numa linha de tempo. Este tipo de representações não procura explicar a abrangência de interações numa

sala de aula, mas sim, constatar a importância e as consequências desta no processo ensino-aprendizagem, quando não se reflete sobre esta dinâmica:

Na sala de aula, tanto nas relações sociais como nas relações com os conteúdos têm uma história e projetam-se em encontros futuros. (...) Os professores podem optar por ignorar o problema de estabelecer ligações e relações ao longo das aulas. Mas se o professor assumir o problema de as utilizar ao longo do tempo para apoiar a aprendizagem, tem de se fazer o trabalho adicional de compreender as pessoas nessas relações à medida que elas mudam ao longo do tempo em que estão juntas, e também de ter em conta a forma como as relações se desenvolvem ao longo do tempo. (p.17)

O canto designado por “conteúdo” também foi alvo de alterações, visto que a autora considera que os conceitos/disciplina explanados nessa aula não se trata exclusivamente da lição dia, mas sim do lugar desse tópico específico na rede mais vasta da criação de significado que é a disciplina – como é que esta “peça” se relaciona com o todo e vice-versa.

Na verdade, podem ser levantadas questões sobre o local onde a disciplina reside na sala de aula: na cabeça e no discurso do professor e dos alunos, sob a forma de conceitos, factos e competências, nos manuais, nos *PowerPoint*, nos mapas, nos gráficos que se encontram na sala de aula (ou que podem ser acedidos através da Internet).

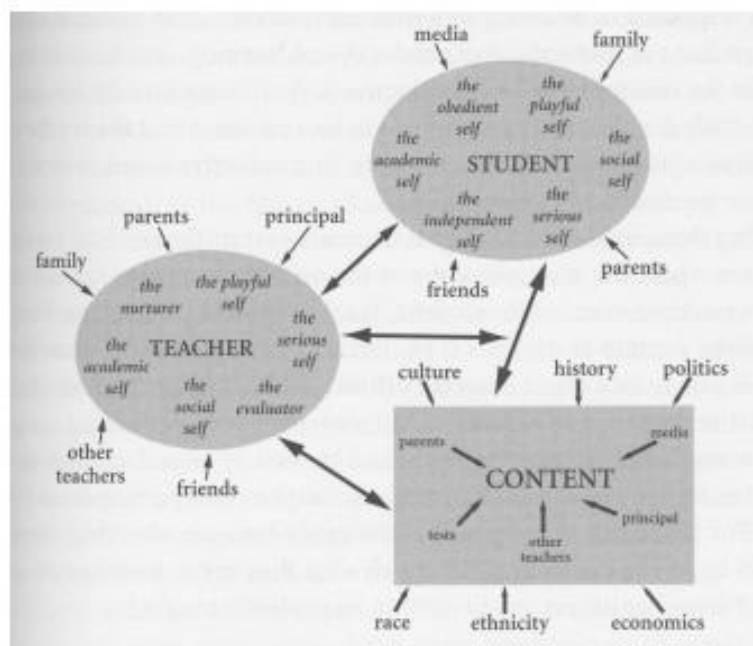


Figura 5 – Triângulo das Relações Pedagógicas (Lampert, 2001)

O triângulo pedagógico auxilia na compreensão das relações, e das relações entre relações, que estão presentes e sobre as quais vale a pena indagar.

Girard (2010), refere que ao utilizar o termo “relações pedagógicas” (p. 18), se refere à interação, ou ao cruzamento, de todas as relações sugeridas pelo triângulo pedagógico, incluindo as relações interpessoais entre o professor e os alunos, e os alunos com os seus pares, bem como as relações disciplinares entre os alunos e o conteúdo, e o professor e o conteúdo.

Por fim, é possível compreender melhor os desafios e as oportunidades que surgem em contexto de sala de aula, que podem ser benéficas para a criação de atividades inovadoras que promovam a autonomia, o envolvimento e o sucesso educativo dos discentes.

Capítulo IV – Enquadramento Histórico e Legal

1. Enquadramento Histórico

Uma vez que Portugal esteve sob o regime ditatorial até 1974, período durante o qual as liberdades individuais e coletivas eram limitadas e sabendo que a indisciplina acompanha a escola desde sempre, coloca-se a seguinte questão: Como era o comportamento dos jovens nas escolas portuguesas durante o Estado Novo? O que era considerado indisciplina? Quais eram as medidas disciplinares? Como era a relação pedagógica?

Antes do 25 de abril de 1974, dadas as limitações impostas pelo regime à sociedade, o comportamento dos jovens não poderia extravasar as regras gerais, posto isto, os professores tinham liberdade para fazer cumprir o propósito do Governo, mesmo que isso implicasse “disciplinar” os alunos com castigos físicos.

É de referir que antigamente a autoridade do professor não era posta em causa, submetendo-se os alunos «passivamente» ao poder do professor, devido, sobretudo, ao estatuto com que este se apresentava perante os alunos e à competência que lhe era atribuída.

Pode ver-se no Anexo I o relatório de um processo de inquérito instaurado a uma professora por “(...) castigo bárbaro”.

As gerações passadas estão marcadas pelos castigos físicos, os quais não esquecem e que fazem parte das suas memórias de infância; partilham, desde sempre, junto das gerações mais jovens os castigos a que estavam sujeitos. Na minha família, em particular, sempre se falou, abertamente, sobre os castigos físicos, sobretudo, das reguadas, a conhecida “menina dos cinco olhos”. Os meus avós e pais sempre questionaram retoricamente “Quem nunca levou uma reguada?”. Para além das reguadas, havia outros tipos de agressão física, por exemplo, cresci a ouvir o meu pai a contar a história de um professor seu e do medo que sempre sentiu dele. A título de exemplo, conta que, uma vez levou um “calduço”³ com tamanha força, que se ajoelhou diante do professor. Diz, o meu pai, que se ia a rir na fila para entrar na sala de aula, à medida que se recordava da situação, brutalmente ridícula, a que se viu exposto. Já em adulto e com o professor, entretanto reformado, agora, cliente do estabelecimento

³ Expressão informal que significa pancada na nuca de alguém, com a palma da mão aberta.

comercial, partilhava connosco o medo que ainda sentia na sua presença, mesmo idoso, revelando nunca ter ultrapassado os maus-tratos que recebera. De facto, a repressão era uma realidade na sociedade, consequência do regime ditatorial e autoritário, que vigorava em Portugal, refletindo-se, nas escolas, diariamente.

António (2004) partilha, na sua tese de mestrado, alguns depoimentos dos castigos corporais na escola primária, a que se segue é do autor Pinto, Alves (1978):

De 1932 a 1936 frequentei a escola primária na Negrosa. Até à 3^o classe as coisas escolares correram-me bem. O meu professor, era um grande pedagogo e amigo da rapaziada, que ele lecionara desde a primeira classe, jogando à bola connosco e indo muitas vezes dar a lição para o pinhal, ao ar fresco. Mas as coisas mudaram na quarta classe, quando o professor Negrão abandonou S. Pedro e o professor Alfredo Paulino, administrador do concelho, veio substituí-lo, sendo ainda por cima nomeado delegado escolar. O professor Paulino era salazarista e homem de maus fígados, odiando os democratas e o futebol.

Cada vez que ele me apanhava a jogar o futebol lá na Avenida do Teatro, era certo que eu era o primeiro a ser chamado ao quadro, no dia seguinte. E se não resolvia os problemas difíceis, que ele me punha, apanhava logo uma tremenda bofetada, com os dedos longos e revirados para trás, que até me impressionava, ou então apanhava meia dúzia de reguadas, que quase me abriam as minhas mãos frágeis, e ainda por cima, me gritava, avançando com os seus longos dedos: “o menino é inteligente, mas se não jogasse a bola ainda era mais inteligente”. Mas o João de Brizido sofria mais, tinha muitas frieiras nas mãos e não era dos mais inteligentes, e isso custava-lhe às vezes uma dúzia de palmatoadas em cada mão, não com a “menina dos cinco olhos”, mas sim com o braço da cadeira, que tinha quatro ou cinco centímetros de grossura. O sangue das mãos do João espirrava, e ele gritava alto, torcendo-se com dores, mas quanto mais ele gritava, mais o professor Paulino lhe dava, e isto apesar do pai do João, que ser sapateiro de elite, lhe compor os sapatos grátis e ser também da legião.

E os encarregados de educação/pais?

A maior parte dos pais permitiam este tipo de trato, pois a sua realidade era semelhante e, logo, vista como “normal”. Na verdade, estes pais também puniam constantemente os seus filhos de forma física, pelo que os jovens preferiam não partilhar com os seus familiares o ocorrido, pois afirmavam “não se podia fazer queixa aos pais, pois eles eram da opinião de que se o professor bateu ou castigou era porque tinha motivos” (Pimenta, 2015).

Importa referir que, os pais, certos dos motivos do professor, acabavam por aplicar os seus próprios castigos físicos e sujeitavam os filhos a mais maus-tratos.

Porém, alguns pais demonstravam descontentamento em relação aos abusos físicos que eram aplicados aos seus filhos e denunciavam os professores junto da direção escolar. Os processos seguiam os trâmites legais e eram inspecionados, sendo aplicada (ou não) uma medida disciplinar ao professor pela Direção Geral (Anexo II).

2. Enquadramento Legal

“A República, proclamada em 1910, pretendia, através da educação (republicana) e da instrução pública, mudar a mentalidade do povo.” Martins (2004, p.19) Desta forma, entrou em vigor, a 29 de março de 1911, o decreto em que constavam as bases gerais do ensino primário (anexo V).

Segundo Martins (2004), João Camoesas foi um grande visionário da realidade escolar e social na época, uma vez que equacionava o progresso educativo através de várias questões, como “alargar a escolaridade obrigatória” (p. 20) e defendia um tipo de escola antecessora. Por outro lado, no Preâmbulo do Projeto, era tido em conta as relações da instituição escolar com o ambiente social em que funcionavam, tendo-se comprovado que a escola se considerava isolada da sociedade, devido à natureza dos seus programas e aos métodos de ensino utilizados. Por outro lado, no documento ‘O Estatuto da Educação Pública’, apresentado em 21 de junho de 1923 (D.G. de 2/07)

Apreciava questões do ensino (a cultura física, a intelectual, a moral e social as relações entre a escola e o ambiente, os jardins de infância, as escolas dos ensinos clássico, técnico e profissional, do primário ao universitário, a administração e a organização escolar, etc.) e as insuficiências de execução de uma forma global do sistema educativo. Lamentavelmente não chegou a ser implementado.

Se durante a I República era permitido ponderar algumas questões, com o golpe militar de 1926 a Constituição de 1911 deixara de ser aplicada, porém só foi substituída formalmente com a entrada do Estado Novo, em 1933. Desta forma, Martins (2004), afirma que o “plano salazarista de um Estado autoritário, intentou impor à escola pública as regras de pensamento e comportamento da doutrina social e ideológica” (p. 29).

Com a reforma do ensino em 1927, viu-se reduzida a escolaridade obrigatória, a programação curricular foi totalmente adaptada, sendo, os conteúdos, nacionalistas,

com o objetivo de desenvolver nas crianças o *'verdadeiro patriotismo'*. Verifica-se que “o regime defendia que a cultura suficiente a fornecer às crianças (rurais) era o saber ler, escrever e contar” Martins (2004, p. 29), descredibilizando totalmente a preparação científico-pedagógica dos professores primários, o que conduziu aos sucessivos castigos físicos aplicados em caso de indisciplina na sala de aula. Os professores eram considerados mestres, chamados de *'regentes escolares'* e eram “escolhidos entre os indivíduos que possuísem idoneidade moral e intelectual” (Martins, 2004, p. 29).

A lei de 1936 – *Remodelação do Ministério da Instrução Pública*, estabelece através das doze bases as orientações do ensino do Estado Novo, nomeadamente, “programas e livros de ensino (livro único para o ensino primário elementar), criação da mocidade portuguesa, entre outros. O currículo do ensino primário obrigatório nas escolas oficiais reduzia-se ao mínimo” Martins (2004, p. 30). Através do Decreto-Lei nº 38969, de 27 de outubro de 1952, dispensou-se a obrigação de frequência do ensino primário, os menores, incapazes por defeito *'orgânico ou mental'*, a menos que existissem escolas especiais até 3km da sua residência.

“No início da década de 60 do século passado, o Ministro Leite Pinto, devido às carências de mão-de-obra qualificada e às necessidades do desenvolvimento económico no quadro do capitalismo, propunha a extensão da escolaridade obrigatória” (Martins, 2004, p. 30).

Antes da revolução do 25 de abril de 1974, foi publicado em 25 de julho de 1973, no Diário do Governo a Lei 5/73 de julho de 1973, que aprovava “As bases a que deve obedecer a reforma do sistema educativo”. Embora Portugal se encontrasse num regime ditatorial e fosse do conhecimento geral as consequências (sobretudo físicas) da indisciplina, é mencionado na secção nº 3 – Educação Escolar, o primeiro objetivo como “Contribuir para a formação da personalidade, estimulando o desenvolvimento gradual e equilibrado nos domínios físico, intelectual, estético e moral, fortalecendo a educação da vontade e criando hábitos de disciplina e de trabalho pessoal e de grupo”.

Após o 25 de abril, em 1986, é publicada a Lei n.º 46/86, de 14 de outubro - Lei de Bases do Sistema Educativo, sendo sujeita a alterações nas Leis n.os 115/97, de 19 de setembro, lei nº 49/2005, de 30 de agosto, lei nº 85/2009, de 27 de agosto e lei nº 85/2009, de 27 de agosto. Pode ler-se, no artigo 3.º - Princípios organizativos, que o sistema educativo pretende “c) assegura a formação cívica e moral dos jovens”, isto

é, embora não esteja explícito, pretende-se combater a disrupção na comunidade escolar.

Em 2002, com a publicação da Lei n.º 30/2002, de 20 de dezembro - Aprova o Estatuto do Aluno do Ensino não Superior, em que, por exemplo, no artigo 9º - Vivência escolar, pode ler-se:

“A disciplina da escola deve, para além dos seus efeitos próprios, proporcionar a assunção, por todos os que integram a vida da escola, de regras de convivência que assegurem o cumprimento dos objetivos do projeto educativo, a harmonia de relações e a integração social, o pleno desenvolvimento físico, intelectual, cívico e moral dos alunos e a preservação da segurança destes; a disciplina da escola deve proporcionar ainda a realização profissional e pessoal dos docentes e não docentes.”

Passados cerca de dez anos, dá-se a revogação desta lei, entrando em vigor a Lei n.º 51/2012, de 5 de setembro - Aprova o Estatuto do Aluno e Ética Escolar, que ainda vigora, que estabelece os direitos e os deveres do aluno dos ensinos básico e secundário e o compromisso dos pais ou encarregados de educação e dos restantes membros da comunidade educativa na sua educação e formação. De seguida, segue-se o capítulo IV do Estatuto do Aluno, onde se verifica as sanções a que os alunos possam ser sujeitos em caso de incumprimento das regras, assim, todos os envolvidos na comunidade educativa sabem de que forma proceder quando um discente apresenta um comportamento indisciplinado.

2.1. Lei n.º 51/2012, de 5 de setembro

O Capítulo IV – Disciplina, do Estatuto do Aluno, está dividido por cinco secções, em que, na terceira secção, existem três subsecções. Este capítulo contempla, segundo o Artigo 22.º - Qualificação de Infração, remete-nos para o Artigo 10.º - Deveres do Aluno, que ao longo de vinte e três alíneas, se descrevem os deveres do aluno em contexto escolar para com toda a comunidade. Assim sendo, quando um dos deveres não é cumprido, é considerado infração, pelo que se deve fazer cumprir o estipulado pela lei, a iniciar-se pelo cumprimento do artigo 23.º Participação da Ocorrência, quando alínea “1 – O professor ou membro do pessoal não docente que presencie ou tenha conhecimento de comportamentos suscetíveis de constituir infração disciplinar (...)”.

Na secção II – Medidas Disciplinar, são referidas, as finalidades das medidas disciplinares, explanadas na subsecção I:

1 - Todas as medidas disciplinares corretivas e sancionatórias prosseguem finalidades pedagógicas, preventivas, dissuasoras e de integração, visando, de forma sustentada, o cumprimento dos deveres do aluno, o respeito pela autoridade dos professores no exercício da sua atividade profissional e dos demais funcionários, bem como a segurança de toda a comunidade educativa.

2 - As medidas corretivas e disciplinares sancionatórias visam ainda garantir o normal prosseguimento das atividades da escola, a correção do comportamento perturbador e o reforço da formação cívica do aluno, com vista ao desenvolvimento equilibrado da sua personalidade, da sua capacidade de se relacionar com os outros, da sua plena integração na comunidade educativa, do seu sentido de responsabilidade e da sua aprendizagem.

3 - As medidas disciplinares sancionatórias, tendo em conta a especial relevância do dever violado e a gravidade da infração praticada, prosseguem igualmente finalidades punitivas (Artigo 24.º, Estatuto do Aluno, Lei n.º 51/2012, de 5 de setembro).

Na subsecção II, artigo 26.º - Medidas disciplinares corretivas, verifica-se ao longo de onze alíneas o comportamento a adotar para cumprimento da alínea 1ª, do mesmo artigo

“1 - As medidas corretivas prosseguem finalidades pedagógicas, dissuasoras e de integração, nos termos do n.º 1 do artigo 24.º, assumindo uma natureza eminentemente preventiva.”.

Na subsecção III – Medidas disciplinares sancionatórias, segundo o artigo 28.º:

“1 - As medidas disciplinares sancionatórias traduzem uma sanção disciplinar imputada ao comportamento do aluno, devendo a ocorrência dos factos suscetíveis de a configurar ser participada de imediato, pelo professor, ou funcionário, que a presenciou, ou dela teve conhecimento, à direção do agrupamento de escolas, ou escola não agrupada, com conhecimento ao diretor de turma e ao professor tutor, ou à equipa de integração e apoios ao aluno, caso existam.”.

São medidas disciplinares sancionatórias, conforme alínea 2, do mesmo artigo:

- “a) A repreensão registada;
- b) A suspensão até 3 dias úteis;
- c) A suspensão da escola entre 4 e 12 dias úteis;

- d) A transferência de escola;
- e) A expulsão da escola.”.

Do artigo 22.º até ao artigo 37.º do Estatuto do Aluno (Anexo III), é possível verificar, consoante a gravidade dos atos, as medidas disciplinares corretivas, medidas disciplinares sancionatórias, os procedimentos disciplinares para aplicação das medidas sancionatórias, suspensão do aluno e execução dessas medidas.

Curiosamente, parece haver uma relação entre a Lei n.º 51/2012, de 5 de setembro e os níveis de indisciplina propostos por Amado (2009), que pode ler-se no ponto 1.3., da parte I, deste relatório. Consta-se uma relação com o grau de gravidade da infração (nível) a que se faz corresponder uma participação da ocorrência, uma medida corretiva ou sancionatória.

Verifica-se, através do enquadramento legal, que ao longo dos anos e dos sucessivos governos pós 25 de abril, que Portugal tem adaptado a legislação às necessidades da comunidade escolar no que diz respeito à indisciplina em contexto escolar. Por outro lado, as entidades governamentais têm procurado implementar algumas estratégias a fim de combater a indisciplina nas escolas e fomentar o sucesso escolar dos alunos.

2.2. Programas TEIP – Territórios Educativos de Intervenção Prioritária

O Programa TEIP - Territórios Educativos de Intervenção Prioritária, desenvolvido pelo Ministério da Educação, “com o propósito de melhorar a qualidade das aprendizagens, prevenir e reduzir o abandono precoce, o absentismo e a indisciplina, em espaços educativos formais frequentados por populações socialmente vulneráveis” (REDESCOLA, 2022). Atualmente, o programa TEIP vai na terceira edição, tendo iniciado em 2012, após as duas primeiras edições: a primeira entre 1996-2005 e a segunda entre 2006-2011. No próximo ano letivo, 2024/2025, dá-se a implementação do TEIP4 (quarta geração) que tem como principais destinatários “os territórios com elevado número de crianças e jovens em risco de vulnerabilidade social, visando garantir a inclusão e sucesso educativo, melhorar a qualidade das aprendizagens e combater o abandono escolar” (TEIP, 2024).

2.3. PASEO – Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória

O PASEO homologado em 2017 procura consagrar o objetivo mundial da UNESCO – A educação para todos; desta forma, não se pretende criar um perfil único, mas, reconhecendo as “desigualdades e sendo a sociedade humana imperfeita, não se adota uma fórmula única, mas favorece-se a complementaridade e o enriquecimento mútuo entre os cidadãos” (PASEO, 2017, p. 3).

2.4. Decreto 54/2018 e 55/2018, de 6 de julho

A publicação do decreto 54/2018, de 6 de julho, procura através da educação inclusiva responder às necessidades, ultrapassando a situação pessoal e social de cada aluno. O decreto 55/2018, de 6 de julho, tem como principal objetivo a “prioridade de concretização de uma política educativa centrada nas pessoas que garanta a igualdade de acesso à escola pública, promovendo o sucesso educativo e, por essa via, a igualdade de oportunidades” (decreto 55/2018, de 6 de julho).

Não só as entidades governamentais, mas a sociedade em geral, revela preocupação para com o comportamento disruptivo dos jovens, seja em contexto escolar ou fora deste. Verifica-se, cada vez mais, que os meios de informação, se debruçam sobre este tema, uma vez que os casos de indisciplina/violência se intensificam de ano para ano. Deparamo-nos com vários depoimentos, vindo de entidades sindicais, docentes, pessoal não docente, diretores de escola, comissões de pais, associações de estudantes, entre outros, que revelam uma enorme preocupação para com os jovens e os seus percursos escolares: primeiramente, porque podem incorrer na indisciplina e segundo, porque podem ser vítimas desta.

Destaca-se uma notícia de abril de 2024, que afirma que a “Criminalidade juvenil aumentou 8,2% no ano passado em Portugal” (Lázaro e Carvalho, 2024), verificando-se na mesma notícia, que “os crimes são cometidos em idades mais precoces. Só no ano passado, havia 64 crianças com menos de 12 anos envolvidas em gangues criminosos.” Importa referir que, na mesma notícia, se pode ler que “em 2023 havia 56 jovens com menos de 18 anos na cadeia, o número mais elevado da década”. A notícia afirma que dos jovens que cumprem pena de prisão, “há relatos de tortura física, psicológica e violência gratuita.”

Ainda nesta notícia, a CAIDJCV (Comissão de Análise Integrada da Delinquência Juvenil e Criminalidade Violenta), adverte as entidades governamentais para uma intervenção mais precoce e articulada, que necessariamente envolve “forças de segurança, escolas, tribunais e comissões de proteção de crianças e jovens.” Esta Comissão é uma de entre tantas outras, assim como diversos organismos, que alertam sistematicamente os responsáveis governamentais para a realidade do sistema de ensino português e do quão longe podem estar os jovens do seu percurso promissor, mesmo com todas as medidas que possam ser adotadas para evitar a disrupção escolar.

Constata-se que as entidades governamentais procuram combater esta realidade, seja através de diversos projetos e/ou programas, por exemplo, escolas TEIP.

Por outro lado, a Direção Geral da Educação (DGAE) oferece diversos *webinars* ou *workshops*, para professores que têm como objetivo melhorar as práticas pedagógicas, na medida em que se pretende a uniformização de procedimentos com vista à prevenção, redução e eliminação de comportamentos de indisciplina em sala de aula.

Apesar de todos estes esforços, conforme dados recentes, “o abandono escolar aumentou 8%” INE (2024), sendo, a pandemia ainda apontada como a grande causadora de algumas questões. No entanto, os profissionais da educação sabem que o sistema de ensino, tem um longo caminho para percorrer no que concerne à indisciplina, disrupção e violência dos jovens, tanto em contexto escolar, como fora deste.

Parte II – Enquadramento Metodológico

Capítulo I – Metodologia de Investigação

Neste capítulo, será apresentado a metodologia de investigação desenvolvida no RPES, no que diz respeito à problemática, ao objetivo e às questões de investigação. Serão também apresentados os métodos e os instrumentos de recolha de dados utilizados, assim como as questões de natureza ética do processo investigativo.

1. Problemática, objetivo e questões de investigação

A problemática desta investigação prende-se com a indisciplina que levanta grandes preocupações na sociedade em geral, nomeadamente em contexto escolar. Certamente que, os membros da comunidade escolar, em algum momento das suas vidas, refletiram sobre este fenómeno, não encontrando, na maioria das vezes, explicações para este tipo de comportamentos. A situação tem-se agravado, pelo que, os envolvidos alegam sentirem-se “perturbados e desgostosos com a vida escolar” (Hargreaves (1978), citado por Carita e Fernandes (2012, p.12)).

Por sua vez, Aires (2010) considera que “a indisciplina na escola é um fenómeno intrínseco à sociedade e ao seu sistema de ensino (...), dada a inevitabilidade, tão antiga como a própria escola” (p. 3). Trata-se, portanto, de um problema que, embora atual, não é novo e que pode estar relacionado com fatores muito diversos como a sociedade e o sistema de ensino vigente. Os especialistas, conscientes das consequências da falta de disciplina, centram as suas investigações de duas formas: a primeira, na origem do comportamento indisciplinado, pois depreendem que ao identificarem a causa será mais fácil de a ultrapassar. A segunda, prende-se com a conduta que o professor, neste caso, poderá adotar para prevenir e/ou combater este fenómeno na escola, mais precisamente na sala de aula. Assim, pretende-se aferir, de que forma a relação pedagógica, aliada a estratégias de ensino, pode prevenir e/ou combater a indisciplina na sala de aula.

Por conseguinte, o objetivo investigativo de estudo, relacionado com a prática de ensino supervisionada é:

Compreender o papel da relação pedagógica na prevenção da indisciplina numa turma de 10º ano de Economia do Ensino Profissional.

Surge, então, a questão central da investigação, conhecida como a “pergunta de partida”, que segundo Quivy e Campenhout (1992), é “o fio condutor que deve ser tão claro quanto possível” (p. 30), que serve para “enunciar o projeto de investigação” (p. 30), sendo através dela que “o investigador tenta exprimir o mais exatamente possível o que procura saber, elucidar, compreender melhor” (p. 30).

Assim sendo, a questão de investigação concretizou-se na seguinte pergunta:

Como prevenir a indisciplina através de uma boa relação pedagógica (positiva)?

As questões de investigação específicas são:

- i. *Quais os principais fatores que contribuem para a indisciplina?*
- ii. *Qual a perceção dos alunos sobre a indisciplina e a influência da relação pedagógica nesta?*
- iii. *Como pode o professor através de uma boa relação pedagógica contribuir para a prevenção da indisciplina?*

2. Estruturação, métodos e instrumentos de recolha de dados

“O grande objetivo da investigação é a produção de conhecimento, e poucos domínios da atividade humana se apresentam tão ricos e promissores em investigação como a educação” (Sim-Sim, 2005, p. 13).

A abordagem qualitativa de investigação revelou ser a mais adequada para o cumprimento dos objetivos do trabalho e procurar responder às questões de investigação. Esta abordagem é focada na recolha de informação constante sobre aspetos particulares da realidade social, utilizando procedimentos empíricos com o objetivo de produzir e inter-relacionar conceitos que permitam interpretar essa

realidade na totalidade e globalidade e no contexto em que ocorrem (Bogdan e Biklen, 1994; Afonso 2005; Sousa, 2005, Stake, 2007; Morgado, 2003), interessando-se mais “pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos (Bogdan & Biklen, 1994, p. 49). Coutinho (2011) afirma que “de uma forma sintética, pode afirmar-se que o paradigma qualitativo pretende substituir as noções de explicação, previsão e controlo do paradigma quantitativo pelas de compreensão, significado e ação em que se procura penetrar no mundo pessoal dos sujeitos” (p. 7).

Pode afirmar-se que os estudos qualitativos têm como principal objetivo compreender os resultados, analisando o que está por trás e de que forma são condicionados.

Assim, a abordagem qualitativa assume um carácter indutivo, na medida em que os dados são analisados sem a preocupação em encontrar evidências para provar ou rejeitar hipóteses, visto que este tipo de investigação se debruça sobre a observação de fenómenos e/ou sobre a formulação de hipóteses explicativas desses mesmos fenómenos.

No que diz respeito aos instrumentos de recolha de dados, foram selecionados consoante os objetivos da investigação, assim como da abordagem adotada. As técnicas de recolha de dados são caracterizadas como “procedimentos operatórios rigorosos, bem definidos, transmissíveis” Baptista e Sousa (2011, p. 53), adaptados ao tipo de problema e aos fenómenos em estudo.

De seguida, identificam-se os instrumentos utilizados.

2.1. Observação

“Ver para crer”, ditado popular.

Na abordagem qualitativa, a observação faz parte de um dos instrumentos de recolha de dados que não pode ser ignorado, dado a sua pertinência na investigação. De tal forma que, segundo Ludke e André (1986), é considerado um dos instrumentos mais básicos e que detém um lugar privilegiado nas abordagens de pesquisa educacional, sendo um dos mais utilizados.

Este instrumento é dos mais benéficos, “visto que permite o contacto pessoal e estreito do pesquisador com o fenómeno pesquisado, o que apresenta uma série de vantagens” (Ludke & André, 1986, p. 26).

2.2. Diário de Campo

O diário de campo tem como objetivo registar o que se observa, segundo Bogdan e Bilken (1994) é “o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha e refletindo sobre os dados de um estudo qualitativo” (p. 150). O diário de campo elaborado no decorrer da observação de aula e na leção da PES, pode ler-se na integra no Apêndice I. Está dividido por duas partes, sendo a primeira está a descrição detalhada dos acontecimentos, onde se inclui o sumário e o registo de assiduidade e pontualidade dos alunos. Na segunda parte, é feita uma reflexão sobre a prática, onde se inclui, pensamentos, sentimentos, receios e palavras de auto-motivação.

2.3. Análise documental

Para Coutinho (2013) a pesquisa e leitura de documentos escritos constituem-se como uma boa fonte de informação.

Ludke e André (1986) afirmam que a análise documental pode ser uma técnica bastante valiosa, na medida em que se pode “complementar informações obtidas por outras técnicas, ou porque se pode considerar aspetos novos de um tema ou problema” (p. 38).

Segundo os mesmos autores, os documentos constituem também uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador. Representam uma fonte “natural” de informação.

2.4. Inquéritos por Questionário

Os investigadores recorrem ao inquérito por questionário quando pretendem inquirir um conjunto de indivíduos sobre uma determinada realidade ou fenómeno social, tendo em vista a caracterização de traços/elementos identificadores de uma população, com o objetivo de se proceder a inferências e a generalizações (Carmo & Ferreira, 2008; Coutinho, 2011; Gonçalves, 2004). Ou seja, o inquérito por questionário é uma técnica de recolha de dados, que se situa no âmbito do método de medida ao incorporar “testes e escalas de atitudes e opiniões, que visam aferir um certo tipo de comportamentos, reações, e avaliar a intensidade com que se dá determinada opinião ou atitude” (Dias, 1994, p. 5).

Neste estudo foram utilizados de forma complementar dois inquéritos por questionário.

2.4.1. EDEP – Escala de Disrupção Escolar Professada pelo Aluno

Com o objetivo de compreender qual a perceção que os alunos têm de indisciplina, adaptou-se a Escala de Disrupção Escolar Professada pelo Aluno de Feliciano Veiga (apêndice IV). Este instrumento foi construído em 1996 e tem como objetivo “avaliar o grau de disrupção escolar que os alunos atribuem a si próprios” (Veiga, 1996, p. 97):

É uma escala porque se trata de um instrumento de avaliação sem significado de competição, êxito ou fracasso; de disrupção escolar, porque visa avaliar os comportamentos dos alunos que perturbam ou interferem seriamente com o ambiente ou com a aprendizagem escolares; professada, porque é o próprio sujeito quem se autodescreve. (p.97)

Esta escala esta dividida em três fatores que, segundo Veiga (2007), se inserem no conceito que melhor parece sintetizar a temática dos itens selecionados para cada um dos fatores, numa equivalência ao encontrado no estudo da escala EDEP.

- Fator I: *distração-transgressão* (DT) – este fator, com 6 itens, faz especial referência a distrações e esquecimentos, a um certo desprezo pelas aulas e pela escola, abrangendo ainda um certo absentismo escolar (faltas às aulas e não pontualidade).
- Fator II: *agressão aos colegas* (AP) - este fator inclui 5 itens. Embora apareçam certos conteúdos agressivos dirigidos a outras pessoas na escola e ao próprio material escolar, os itens apresentam saturação elevada, o que, aliada ao fato de o mesmo ter ocorrido na escala EDEP, pesou na decisão da integração dos itens neste fator.
- Fator III: *agressão à autoridade escolar* (AA) – este fator, com 5 itens, concentra comportamentos escolares provocatórios (ir bêbado ou drogado para a escola), destacando-se a agressão física ou verbal dirigida aos professores e o roubo na escola.

Segue-se a apresentação dos fatores e as respectivas questões:

Fator I: *distração/transgressão* (DT)

Item	Conteúdo do item
4	Falo sem autorização, perturbando as aulas.
8	Saio do lugar, faço barulho e outros desacatos, perturbando a aula.
9	Esqueço-me de trazer material para as aulas.
12	Sou pontual a chegar às aulas.
13	Falto às aulas por desinteresse.
14	Estou distraído nas aulas.

Fator II: *agressão aos colegas* (AP)

Item	Conteúdo do item
1	Destruo ou estrago intencionalmente o material da escola.
2	Agrido fisicamente os meus colegas.

3	Sou obediente aos professores.
15	Agrido verbalmente os meus colegas.
16	Ameaço as pessoas na escola.

Fator III: agressão à autoridade escolar (AA)

Item	Conteúdo do item
5	Agrido fisicamente os professores.
6	Digo palavrões na aula.
7	Venho bêbado ou drogado para a escola.
10	Roubo coisas na escola.
11	Agrido verbalmente os professores.

A escala foi adaptada, pois as novas tecnologias teriam de ser contempladas neste instrumento de recolha de dados. O uso dos telemóveis ou outro equipamento tecnológico é uma questão bastante atual e que tem levado os alunos a comportamentos indisciplinados, sendo por isso, pertinente avaliar a sua perceção sobre esta realidade.

Item	Conteúdo do item
17	Utilizo o telemóvel sistematicamente nas aulas.
18	Filmo as aulas sem conhecimento do professor.
19	Filmo os meus colegas sem conhecimento destes.
20	Utilizo o computador para outros fins que não os das aulas.

Para responder à EDEP, os alunos têm de responder de 1 a 6, consoante o grau de concordância com cada frase, em que 1 corresponde a discordo totalmente, e 6 a concordo totalmente, conforme se pode verificar:

Discordo totalmente 1	Discordo bastante 2	Discordo mais que concordo 3	Concordo mais que discordo 4	Concordo bastante 5	Concordo totalmente 6
--------------------------	------------------------	---------------------------------	---------------------------------	------------------------	--------------------------

2.4.2. Relação Professor-Aluno

Dando continuidade à mesma linha de pensamento aquando aplicação da EDEP, foi aplicado um inquérito por questionário adaptado de Pinto (2019), que tem como objetivo procurar compreender de que forma deve ser a relação professor-aluno, do ponto de vista do aluno.

O inquérito por questionário é constituído por 18 questões, sendo as últimas três de resposta aberta.

Este inquérito, pretende que se responda da seguinte forma:

Concordo totalmente	Concordo	Indiferente	Discordo	Discordo totalmente
---------------------	----------	-------------	----------	---------------------

2.5. Carta de Ética

A elaboração do presente relatório teve em conta a Carta de Ética do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa (IE, 2016).

Desde o início da prática letiva que todos os envolvidos, nomeadamente os alunos, encarregados de educação, colegas e funcionários da escola cooperante têm conhecimento do intuito da prática e que todos os procedimentos adotados estão de acordo com o que é pretendido pelo Instituto de Educação no âmbito da frequência do Mestrado em Ensino de Economia e Contabilidade.

Verifica-se, no apêndice VIII, o consentimento do Professor Doutor Feliciano Veiga, para a aplicação da Escala de Disrupção Escolar Professada pelos Alunos.

Importa referir que, aquando aplicação dos inquéritos por questionário, apenas os alunos maiores de idade, que autorizaram e os alunos menores, com autorização (apêndice IX) por parte dos encarregados de educação, puderam participar.

Parte III – Prática de Ensino Supervisionada

Capítulo I – Contexto da Prática de Ensino Supervisionada

1. Caracterização do Conselho do Seixal

A Iniciação à Prática Profissional foi realizada numa escola profissional situada no conselho do Seixal. O município do Seixal apresenta atualmente cerca de 160 mil habitantes e tem 95 km² de território e alberga as freguesias de Aldeia de Paio Pires, Amora, Arrentela, Corroios, Fernão Ferro e Seixal (Câmara Municipal do Seixal, 2023^a). Situa-se na Península de Setúbal e pertence à Área Metropolitana de Lisboa, tendo uma posição geoestratégica privilegiada que facilita as relações com a maioria dos concelhos da margem sul do Tejo. Assim, num curto espaço de tempo, o concelho do Seixal constituiu-se por aglomerados de grandes dimensões, quer populacionais, quer em número de empresas e estabelecimentos, e ainda de equipamentos sociais (Câmara Municipal do Seixal, 2023^a). Esta ascensão populacional conferiu ao Seixal a promoção de vila a cidade, em 1993.

De acordo com a Câmara Municipal do Seixal (2023^a), existe uma diversificação de atividades empresariais nos setores secundário e terciário (indústria e serviços, respetivamente), que se traduz numa atração de investimento privado e criação de emprego. Além disso, houve um reforço do investimento na acessibilidade ferro e rodoviárias assim como na melhoria da rede de transportes públicos.

Em termos de infraestruturas culturais, o município do Seixal oferece à população a biblioteca municipal, o Ecomuseu Municipal do Seixal, o Auditório Municipal e o Cinema de S. Vicente (Câmara Municipal do Seixal, 2023). Quanto aos estabelecimentos de ensino, a cidade do Seixal apresenta uma rede escolar que contempla todos os níveis e ciclos de ensino, além de disponibilizar uma vasta oferta formativa, como Educação e Formação de Adultos, Cursos de Educação e Formação, Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências, Cursos Profissionais, entre outros.

2. Escola Cooperante

A escola cooperante é uma instituição privada e sem fins lucrativos.

No que diz respeito à cultura e valores:

assentam nos princípios de uma escola inclusiva, democrática e de qualidade, combatendo a elitização da educação; uma escola empenhada na construção do ser humano integral, a par da formação de profissionais qualificados e em que se procura contribuir para esbater os múltiplos fatores de desigualdade social, económica, profissional e cultural. (Regulamento Interno da escola, p. 3).

A escola cooperante, segundo o Projeto Educativo (PE) encerra a missão de ajudar os alunos a descobrir e alcançar os seus ideais (PE, 2023). Para o efeito, a Escola concede aos alunos a oportunidade de “saber-fazer, saber-ser e saber-estar” (PE, 2023).

3. Caracterização da Turma Cooperante

A turma é constituída por 27 alunos, com idades compreendidas entre os 14 e os 20 anos, sendo a média de idades de 16,6 anos.

Dos 27 alunos, 13 são do género masculino e 14 são do género feminino, conforme a tabela infra:

Masculino	Feminino
13	14

No que diz respeito ao Concelho de Residência, a maioria dos alunos reside no Seixal.

Seixal	Sesimbra	Barreiro
24	2	1

Quanto ao agregado familiar, as situações são díspares. Dois alunos não fazem parte do agregado familiar de nenhum dos progenitores, enquanto os restantes vivem com pelo menos um dos progenitores.

Mãe e tio	Pais e irmãos	Mãe e irmão (s)	Pai	Mãe
1	7	4	3	3
Guarda partilhada	Mãe, padrasto e irmãos	Avós paternos e irmão	Mãe, irmã e avó	Tio e prima
2	4	1	1	1

Relativamente à Situação Profissional do Pai, verifica-se que a grande maioria se encontra, atualmente, empregada.

Empregado	Desempregado	Outra	Não Sei	Não respondeu
19	1	2	5	0

No que concerne à Situação Profissional da Mãe, regista-se um maior nível de desemprego:

Empregado	Desempregado	Outra	Não Sei	Não respondeu
21	3	0	3	0

Quanto à Situação Profissional do Encarregado de Educação, verifica-se que a maioria se encontra empregada:

Empregado	Desempregado	Outra
17	2	1

Relativamente, à relação com o Encarregado de Educação, a maioria dos alunos tem a mãe como encarregada de educação, existindo uma aluna que é a sua própria Encarregada de Educação.

Mãe	Pai	O próprio aluno	Tia
21	4	1	1

Outro dado importante refere-se às reprovações em anos anteriores, podendo verificar-se que mais de metade dos alunos já reprovou em anos anteriores:

Sim	Não
16	11

No que diz respeito ao percurso profissional, existem 3 alunos que já trabalham.

Sim	Não
3	24

Finalmente, mostram-se as perspetivas dos alunos desta turma após a conclusão da Formação:

Entrar no mercado de Trabalho	Prosseguir Estudos	Entrar no mercado de Trabalho e Prosseguir estudos	Ainda não sei	Outra
14	1	7	5	2

No que concerne aos alunos abrangidos pelos decreto-lei n.º 54/2018, de 6 de julho - Educação Inclusiva, dez alunos usufruem de medidas universais e seletivas, devido às suas problemáticas. No decorrer da prática letiva, as atividades propostas foram elaboradas tendo em conta as problemáticas dos alunos, nomeadamente, ler as questões, mais tempo de resposta, questões curtas e diretas.

4. Ensino Profissional

Os Cursos Profissionais (CP) consistem no percurso de ensino secundário de cariz mais prático e com dupla certificação: certificação profissional (nível 4 de qualificação do QNQ - Portaria n.º 782/2009, 23 de julho) e certificação escolar do nível ensino secundário (Agência Nacional de Qualificação e o Ensino Profissional - ANQEP, 2022).

A primeira, pressupõe o desenvolvimento de competências sociais, científicas e profissionais orientadas para o mercado de trabalho. A segunda, confere ao estudante a certificação do nível secundário de educação, possibilitando-lhe o acesso aos estudos de nível pós-secundário e ao ensino superior. Os CP disponibilizados para o ano letivo 2022/2023 encontram-se no CNQ (ANQEP, 2022).

Os Cursos Profissionais têm a duração de três anos e uma carga horária variável entre as 3100 e as 3440 horas, e organizam-se em quatro componentes de formação (ANQEP, 2022):

- Formação Sociocultural;
- Formação Científica;
- Formação Tecnológica;
- Formação em Contexto de Trabalho.

No final do CP, o estudante apresenta e defende a sua Prova de Aptidão Profissional (PAP), na presença de um júri, que se consubstancia num projeto que evidencia as competências e os conhecimentos adquiridos pelo estudante ao longo da formação (ANQEP, 2022).

5. Disciplina de Economia no Ensino Profissional

A Economia foi durante muitos anos analisada e compreendida unicamente pelos especialistas e não havia um interesse geral sobre o seu propósito. No entanto, com o avanço das tecnologias e com a intensificação da globalização, a Economia começou a ser debatida no nosso dia a dia, tanto nos media, como nos grupos de amigos. Desta forma e conforme documento orientador – Aprendizagens Essenciais (AE), a disciplina de economia pretende que os alunos adquiram instrumentos fundamentais quer para compreender a dimensão económica da realidade social, quer para decodificar a terminologia económica, de forma a perceberem a realidade das sociedades contemporâneas que cada vez mais se modificam e a uma escala global. Portanto, a disciplina de Economia para além de dotar os alunos com conhecimentos económicos, procura formar cidadãos, educando-os para a cidadania, mudança e desenvolvimento.

Neste sentido, as AE de Economia estão devidamente articuladas com o PASEO:

- o raciocínio, a capacidade de resolução de problemas, o pensamento crítico e criativo e o saber científico capazes de mobilizar instrumentos económicos para compreender aspetos relevantes da organização económica e para interpretar a realidade económica portuguesa, comparando-a com a da União Europeia e a mundial, efetuando uma análise da realidade social, à escala global, a partir de conceitos económicos;
- o relacionamento interpessoal, ou seja, uma atitude de compreensão da diferença, desenvolvendo o espírito crítico e de abertura a diferentes perspetivas de análise da realidade económica e aprendendo a valorizar perspetivas diferentes das suas, interagindo com tolerância, empatia e responsabilidade;
- o desenvolvimento pessoal e a autonomia, que estimule a compreender melhor as sociedades contemporâneas e os seus problemas, em especial sociedade portuguesa, contribuindo para a educação para a cidadania, para a mudança e para o desenvolvimento e que estimule o envolvimento em projetos de vida promotores do bem-estar individual, coletivo e de um futuro sustentável.

A disciplina de Economia faz parte da componente da formação científica dos Cursos Profissionais e esta contribui para o desenvolvimento, capacidades e atitudes dos alunos, de forma a facilitar o desenvolvimento de competências relacionadas com as qualificações dos cursos que frequentam, procurando proporcionar um conjunto de saberes humanísticos, científicos e técnicos orientados para duas vertentes: efetiva inserção no mercado de trabalho e o exercício responsável da cidadania ativa.

O documento orientador recomenda que os módulos sejam lecionados pela sequência que se apresenta de seguida, ainda que os aprofundamentos dos conteúdos possam ser articulados com a contextualização do curso, dos alunos e especificidade do projeto de escola. Este documento, sugere ainda que na prática letiva se privilegie o uso de metodologias ativas, por exemplo, resolução de questões-problema, trabalho de projeto e/ou articulação com a componente de Cidadania e Desenvolvimento, uma vez que se procura uma intervenção significativa dos Cursos Profissionais na comunidade escolar.

Capítulo II - Prática de Ensino Supervisionada

1. Unidade Didática

A Prática de Ensino Supervisionada incidiu sobre o *Módulo 2 - “Agentes Económicos e Atividades Económicas”* da disciplina de Economia dos Cursos Profissionais e foram lecionados os subtemas “Agentes Económicos e Atividades Económicas” e a “Produção” (AE, p. 8).

Contudo, importa referir que este módulo tem como objetivo o reconhecimento da existência de vários intervenientes na atividade económica, os agentes económicos, agrupados de acordo com as funções económicas que desempenham – Famílias, Estado, Empresas e Resto do Mundo. Também são identificadas e caracterizadas, de forma breve, as principais atividades económicas associadas a esses agentes – produção, distribuição dos rendimentos e utilização dos rendimentos (AE, pp. 8-10).

Segundo Damião (1996, p. 67), são elementos do currículo: os pré-requisitos, os objetivos, os conteúdos, as estratégias, a avaliação, o espaço, o tempo e os recursos, assim como, os grupos intervenientes. Desta forma, a lecionação da unidade didática, no que diz respeito aos conteúdos, teve como base as Aprendizagens Essenciais com a Articulação com o Perfil dos Alunos, disponibilizado pela DGAE.

O PES iniciou-se com a revisão dos conteúdos dos agentes económicos e as suas funções, pois o professor cooperante já havia iniciado o módulo 2. De acordo com as AE, no fim de cada subtema, os alunos devem ser capazes de:

- Agentes Económicos e Atividades Económicas:
 - Identificar os agentes económicos (Famílias, Empresas, Estado e Resto do Mundo) e explicar as suas funções.
 - Explicar as principais atividades económicas e a sua complementaridade (produção, distribuição dos rendimentos e utilização dos rendimentos).
- Produção:
 - Explicitar em que consiste a produção e o processo produtivo, relacionando-a com os setores de atividade económica (primário, secundário e terciário).

- Relacionar os conceitos de valor acrescentado e de PIB.
- Caracterizar os fatores produtivos (recursos naturais, trabalho e capital) e explicar a importância da sua combinação para a atividade de produção.
- Distinguir a combinação dos fatores produtivos a curto prazo dos de longo prazo.
- Explicitar formas de avaliação da combinação dos fatores produtivos a curto prazo (cálculo da produtividade do trabalho).

Importa referir que, consoante as AE, os descritores do Perfil dos Alunos são, para o subtema “Agentes Económicos e Atividades Económicas”:

- Conhecer
- Analítico
- Colaborador

As áreas de competências do PA são:

- A – Linguagens e textos
- C – Raciocínio e resolução de problemas
- I – Saber científico, técnico e tecnológico

Para o subtema “Produção”, os descritores do PA, são:

- Conhecer
- Crítico
- Indagado
- Sistematizador
- Comunicador
- Autónomo

As áreas de competência do PA são:

- A – Linguagens e textos
- B – Informação e comunicação
- C – Raciocínio e resolução de problemas
- D – Pensamento crítico e pensamento criativo
- E – Relacionamento interpessoal

F – Desenvolvimento pessoal e autonomia

G – Bem-estar, saúde e ambiente

I – Saber científico, técnico e tecnológico

J – Consciência e domínio do corpo

No que diz respeito à avaliação, a AE sugere:

- Grelhas de observação para avaliar atitudes e comportamentos durante a realização de trabalho individual e em grupo.
 - Fichas de registo dos parâmetros a avaliar em situação de apresentação oral de trabalhos e de participação em debates.
 - Produtos elaborados pelos alunos: trabalhos escritos (guião da visita de estudo) e relatórios da visita de estudo à empresa e sobre a questão-problema abordada, realizados individualmente ou em grupo, outras produções escritas e teste sumativo.
- A ponderação dos instrumentos de avaliação aplicados deve ser gerida pelo professor, tendo em conta o processo de trabalho e os resultados obtidos.

2. Planificação das aulas

O plano de aula faz parte da planificação a curto prazo e para Arends (2008) “é a principal determinante daquilo que é ensinado nas escolas” (p. 44). O currículo, tal como é publicado, é transformado e adaptado pelo processo de planificação através de acrescentos, supressões e interpretações e pelas decisões do professor sobre o ritmo, sequência e ênfase.

A explanação dos conteúdos decorreu durante quatro semanas, entre o mês de janeiro e de fevereiro, nomeadamente nos dias: 22 e 29 de janeiro e nos dias 5 e 7 de fevereiro. Cada aula teve a duração de uma hora e eram lecionados duas horas por dia, uma vez por semana. No total, foram lecionadas oito horas na escola cooperante. Foi acordado com o professor cooperante que não havia um plano a cumprir neste período, isto é, não estipulamos os conteúdos específicos que deveria lecionar, o professor cooperante sugeriu que me orientasse pelas AE e que fosse adaptando às necessidades

da turma. Na verdade, o mais importante para ambos, segundo o professor cooperante, prendia-se com prática letiva e com a experiência adquirida nesta vivência.

Desta forma, os planos de aula foram elaborados no decorrer da prática letiva e adaptados à realidade da turma. Segundo Bento (2003) “a duração de cada unidade depende do volume e da dificuldade das tarefas de ensino e de aprendizagem, de princípios psicopedagógicos e didático metodológico, acerca da organização e estruturação do processo pedagógico, do estado de desenvolvimento da personalidade dos alunos” (p. 60).

Importa referir, que numa das aulas, apesar do plano de aula ter sido cumprido, devido à dificuldade na lecionação dos conteúdos e à compreensão desta por parte dos alunos, na aula seguinte houve a necessidade de repetir e adaptar o método de ensino. Assim, optei pela explicação dos conteúdos de uma forma mais simplificada e que fosse de encontro à realidade dos alunos e, para consolidar os conteúdos, procedeu-se à elaboração de um exercício.

3. Processo de ensino-aprendizagem

A metodologia pode ser a solução para a problemática deste relatório - indisciplina, conforme é possível aferir nas abordagens de Amado (2009; 2001) ou Estrela (1986; 2002) e a sua causa tem, certamente, diversas origens, mas, em sala de aula o professor terá de ser capaz de encarar este tipo de comportamento e pode, inclusive, preveni-lo.

“Tal como um pintor recua muitas vezes para ver mais nitidamente o seu trabalho, também o professor deverá comunicar mais aberta e eficazmente com os seus alunos para se aperceber claramente do que lá se passa”, (Ferro, 1993, p.7).

Na verdade, não existe uma “receita”, ou seja, não existe um método adequado a todos os alunos, pelo que, um determinado método, poderá conduzi-los ao desafio e, à satisfação, enquanto outro método poderá levá-los ao aborrecimento e à frustração.

Bordenave e Pereira (1985), refere que “não existe um só método que tenha dado o mesmo resultado com todos os alunos... O ensino torna-se mais eficaz quando o professor conhece a natureza das diferenças entre os seus alunos” (p.59).

Fazendo jus às palavras de Amado, o professor deve manter-se motivado e procurar conhecer, verdadeiramente, as diferenças existentes entre os seus alunos, encontrando, assim, motivação para variar e combinar os diversos métodos de ensino, que o ajudarão

a alcançar o sucesso do processo ensino-aprendizagem, não esquecendo o seu enriquecimento profissional e crescimento pessoal.

Ferro (1993) afirma que “muitas vezes o formador terá de partir não do claro, do distinto, mas do obscuro e do incerto, não do conhecimento seguro, mas da crítica da segurança. ... Precisa de se lembrar que a sociedade não é só reprodução e adaptação, é também produtora de si própria” (p.7).

O mesmo autor define método pedagógico como sendo

o modo consciente de proceder para alcançar um fim definido. Um método de formação define um conjunto coerente de ações do formador, destinadas a fazer desenvolver nas pessoas a capacidade de aprender novas habilidades, obter novos conhecimentos e modificar atitudes e comportamentos. Implica ordenação de meios e direção a um fim e consiste na aplicação coordenada de um conjunto de técnicas e procedimentos. (p. 8)

Para Nobre (2003) existem alguns fatores que afetam a escolha dos métodos de ensino a utilizar, nomeadamente:

- Objetivos estabelecidos;
- Assunto a ser lecionado;
- Tipo de alunos;
- Tipo de material que a escola possui;
- Pouco tempo disponível, devido à sobrecarga horária tanto para os professores como para os alunos, o que limita a utilização de métodos de ensino variados;
- Falta de condições necessárias para pôr em prática outros métodos de ensino, senão a tradicional aula expositiva, (turmas numerosas, salas pequenas...);
- Desconhecimento do professor de determinados métodos de ensino, quanto ao seu potencial didático, bem como às suas limitações específicas;
- Desconhecimento do professor de que poderá utilizar métodos combinados, de forma que os mesmos se complementem, ou seja o potencial didático de um poderá compensar as limitações específicas do outro. (p. 11)

Para Bordenave e Pereira (1985), a diversidade de atividades deve produzir no professor, no mínimo, dois efeitos:

- “O reconhecimento de que não existe um método melhor que outro para todas as ocasiões”;
- “A certeza de que o bom professor é aquele que sabe combinar os mais variados métodos para manter o interesse do aluno e atingir os sempre variáveis objetivos do ensino” (p.127).

3.1. Método Expositivo

O método expositivo é, segundo Bordenave e Pereira (1985) “a comunicação unilateral do professor ao aluno, conhecido como educação tradicional, vertical ou bancária” (p.133).

Segundo Nobre (2003), o sucesso deste método depende não só da personalidade do professor, como da capacidade deste de conseguir captar, sobretudo, as necessidades dos alunos.

Ferro (1992), aponta como vantagens do método expositivo, as seguintes:

- O formador domina completamente a matéria das lições.
- Aplica-se a um leque de conteúdos e situações educativas, particularmente no domínio cognitivo.
- Permite o ensino de uma grande variedade de raciocínios, de conceitos e de técnicas.
- Podem utilizar-se documentos e meios audiovisuais (transparências, diapositivos, filmes, gravações, vídeo, emissões de TV, etc.) para uma melhor exploração da lição.
- A lição é propícia à estruturação da aprendizagem, permitindo o controlo global dos pré-requisitos e a avaliação dos conhecimentos adquiridos.
- Deixa uma grande liberdade de iniciativa ao formador.
- É aplicável em meios pobres.
- Apesar do relacionamento formal poder proporcionar oportunidades para o desenvolvimento das relações entre o formador e os formandos e destes entre si, depende essencialmente da personalidade do formador que aquelas relações sejam positivas ou negativas (p.17-18).

Acrescenta o mesmo autor, as seguintes desvantagens:

- Nem sempre é fácil proporcionar uma vivência real, pelo que a lição se afasta muitas vezes das situações concretas e das experiências dos formandos.
- As lições nem sempre conseguem motivar os formandos e muitas vezes não lhes permitem qualquer iniciativa.
- Pode adaptar-se mal a formandos heterogéneos.
- Pode correr-se o risco de o ensino substituir a aprendizagem e se o formador não estiver atento, alguns formandos poderão ter uma atividade muito reduzida.

- Embora forneça *feedback* ao formador e ao formando, esse *feedback* não é feito de uma forma parcial e contínua.

- Não favorece a transferência do que é aprendido para situações reais ou situações novas (p.19).

O método expositivo, segundo Quinquer (2002) deve ser “utilizado com moderação e articular-se com outras estratégias mais centradas no aluno” (p.104) ou pode recorrer-se aos RED (Recursos Educativos Didáticos) , uma vez que torna as aulas mais apelativas, nomeadamente se o professor conseguir aliciar os alunos. O professor deverá lecionar os conteúdos com entusiasmo, utilizar palavras concretas, ilustrar a sua intervenção com imagens e vídeos, pois, para quem está a ouvir, por vezes, torna-se difícil de compreender o discurso.

3.2. Método Ativo

O método ativo pode constituir-se como uma alternativa ao ensino tradicional ou pode articular-se com o método expositivo. Para Bastos (2006), o método ativo é um processo “interativo de conhecimento, análise e decisões individuais ou coletivas, com a finalidade de encontrar soluções para um problema” (p. 77), assim este método visa estimular a autoaprendizagem e a curiosidade do estudante, aumentando a interação do aluno no processo de construção do seu próprio conhecimento. O método ativo apresenta diversas metodologias de aprendizagem, na PES, foi utilizado a gamificação, através da ferramenta *Kahoot!* (ponto 4.2. deste capítulo).

Os jogos são, geralmente, online, é o caso do *Kahoot!*, em que os alunos têm de conectar-se (através dos telemóveis) em tempo real ao jogo. O uso da tecnologia na educação é cada vez mais uma necessidade, pois as novas gerações quase que entendem o mundo digital como uma extensão de si próprios. Assim, o professor pode beneficiar de toda a potencialidade da tecnologia no processo ensino-aprendizagem dos seus alunos.

4. Recursos didáticos

Os recursos didáticos são considerados “imprescindíveis” (...) no “processo ensino-aprendizagem-avaliação pois podem permitir ao educando aprender com

compreensão sobre um determinado tema (...) Cosme *et al* (2001, p. 97)”, para os mesmos autores, os recursos didáticos são “materiais físicos, concretos, palpáveis, tecnológicos ou outros” (p. 97).

Seguem-se os recursos aplicados na PES.

4.1. RED - Recursos Educativos Digitais

Os RED são de extrema importância na lecionação dos conteúdos na escola cooperante devido ao fato dos alunos não terem manuais, assim, para que os alunos tenham algum tipo de suporte, este tipo de recursos é imperativo. Para além disso, a utilização destes recursos é cada vez mais comum, pois consegue captar a atenção do aluno, devido às apresentações mais dinâmicas e à diversidade dos conteúdos.

No decorrer do PES, a ferramenta utilizada para apresentar os conteúdos, foi o CANVA. A opção desta ferramenta, prende-se com a inúmeras possibilidades de apresentação e animação que são possíveis executar. O RED utilizado no PES está completo no apêndice II.

4.2. Kahoot!!

A gamificação, segundo Kapp (2012), citado por Costa (2022) “baseia-se na utilização da mecânica, estética e pensamento baseado em jogos, para aumentar o envolvimento entre pessoas e/ou área de intervenção” (p. 15). Tendo em conta que, para Bottentuit Junior (2017), citado por Pinto (2019) a atual geração, a chamada “geração digital, geração z ou geração polegar” (p. 44) tem uma maior relação com as TIC e partindo do princípio que a gamificação na sala de aula fará com que o aluno se sintam mais envolvido, podemos estar perante uma solução para o sucesso do processo ensino-aprendizagem.

O *Kahoot!!* foi o jogo escolhido para aplicar na turma cooperante e revelou ser um enorme sucesso, pelo que os alunos, se mostraram muito envolvidos e competitivos. Importa referir, que para Bottentuit Junior (2017, citado por Pinto (2019):

As tecnologias, se bem empregadas, podem ajudar o professor a atingir esses objetivos educacionais, pois permitem uma variedade de possibilidades, bem como oferecem aos alunos a oportunidade de ver e

exercitar os seus conhecimentos, sobretudo com o auxílio dos recursos multimídia (som, imagem, texto, vídeo, animação, etc.) (p. 45).

4.3. Vídeos

Os vídeos são utilizados para sintetizar os conteúdos lecionados, desta forma, no decorrer da prática letiva, os alunos tiveram oportunidade de visionar alguns vídeos, nomeadamente, sobre o PIB e os consumos intermédios.

5. Descrição das aulas lecionadas

Neste ponto, é feita uma descrição resumida das aulas lecionadas e, sempre que necessário, aprofunda-se uma situação em específico. O diário de campo completo encontra-se nos Apêndices. Importa referir que o professor cooperante já havia iniciado o módulo e os alunos se encontravam a concluir os trabalhos sobre os agentes económicos e as suas funções. Aquando da observação da aula, assisti à apresentação da maior parte dos trabalhos, uma vez que nem todos os grupos haviam terminado a tarefa, o professor cooperante sugeriu que estes apresentassem na próxima aula, onde já seria eu a lecionar. Aceitei a sugestão e ficou combinado, que no início da próxima aula, daríamos por concluído as apresentações da primeira atividade deste módulo.

Parte IV – Resultados da Investigação

6. Recolha de dados

A recolha de dados é uma etapa fundamental num trabalho de investigação, requer, por isso, a elaboração de instrumentos apropriados que vão ao encontro dos objetivos traçados. Seguem-se, assim, os instrumentos utilizados para a fundamentação desta investigação.

6.1. Diário de Campo

22 de janeiro de 2024

A aula começou à hora prevista e antes da entrada em sala de aula, o professor cooperante explicou os procedimentos da escola no que diz respeito à chave da sala, à requisição de computador ou de alguma sala em específico.

Na primeira aula, após o registo de faltas de assiduidade e de pontualidade, foi realizado um breve enquadramento da minha presença e do objetivo de estar a lecionar as aulas, assim como da aplicação de dois inquéritos após a PES. Elucidei os alunos das regras na sala de aula, nomeadamente, quanto ao uso do telemóvel, conversas paralelas, entre outros comportamentos que foram verificados na aula de observação. Conforme havia ficado combinado com a turma e o professor cooperante, os grupos terminaram a apresentação dos trabalhos, dando continuidade à aula com a revisão dos conceitos sobre os agentes económicos e as suas funções e com a explanação de novos conteúdos. A aula correu dentro da normalidade, havendo necessidade de chamar alguns elementos à atenção devido ao uso sistemático do telemóvel, dos fones, do “carapuço” na cabeça, conversas com os seus pares e, considerado anormal, foi um aluno levantar-se para afiar o lápis sem pedir autorização. Procurei que a turma não se apercebesse disso, uma vez que estavam a fazer um exercício e, fui junto do aluno e solicitei que numa próxima vez pedisse autorização, o aluno pediu desculpa de forma imediata e disse que não voltaria a acontecer.

No fim da explanação de conceitos e do plano de aula cumprido, os alunos, em conjunto, fizeram um *Quizziz* e foi notório o envolvimento da turma na participação no jogo.

Na segunda parte da aula, deu-se continuidade à leção de novos conteúdos com auxílio do recurso didático CANVA, no fim, os alunos passaram para o caderno alguns exercícios e deveriam resolver os mesmos, antes do término da aula solicitei que algum deles se voluntariasse para ir resolver os exercícios ao quadro e um dos alunos disse que o faria.

Desta forma, ambas as aulas correram conforme o plano de aula, onde os objetivos foram atingidos. O comportamento dos alunos é considerado um pouco desajustado, devido ao uso do telemóvel, conversa com os pares, fones, postura em sala de aula (sentados incorretamente, por exemplo) mas, sempre que elucidados, retificam o comportamento, ainda que retornem ao mesmo dentro de algum tempo.

29 de janeiro de 2024

O professor cooperante informou-me aquando da minha chegada que havia requisitado o computador da escola e que deveria proceder conforme as indicações que me dera na aula anterior, pelo que, me dirigi à responsável e informei que havia equipamento requisitado para a turma cooperante. De seguida, fui buscar a chave e dirigi-me para a sala de aula, onde a aula iniciou à hora prevista, com o registo de falta de assiduidade e pontualidade. Uma vez que havia constatado alguns comportamentos menos ajustados, voltei a reforçar a necessidade da disciplina na sala de aula e de algumas regras que deveriam ser respeitadas, nomeadamente, quanto ao uso do telemóvel, postura e conversas com os pares. Os alunos não teceram comentários, alguns reconheceram que poderiam melhorar o seu comportamento. A fim de rever os conteúdos lecionados na aula passada, foram feitas algumas questões, às quais os alunos, com recurso ao caderno diário foram respondendo acertadamente. Destacou-se a participação constante de alguns alunos, pelo que outros não tiveram oportunidade de responder.

Deu-se início à leção do subtema – Setores de Atividade e alguns alunos estavam bastante familiarizados com estes conteúdos, pelo que se passou à realização do *Kahoot!!*. Os alunos ficaram muito entusiasmados com o recurso utilizado, tendo havido 100% de participação e a solicitação de um novo *Kahoot!!*, assim que possível. Ficou acordado que a avaliação sumativa seria realizada através de *Kahoot!!*, os alunos pediram que tivesse muitas perguntas.

Na segunda parte da aula, ainda se ouvia falar do *Kahoot!!*, mas os alunos sentaram-se rapidamente e a aula iniciou sem problemas. O subtema lecionado foi – O valor da Produção, dada a dificuldade dos conteúdos, procurei explicar com um caso prático, porém, o exemplo escolhido não foi o mais ajustado, visto que a maioria dos alunos não percebia o processo de produção. Ao contrário das outras aulas, não foi possível chegar a toda a turma, reconhecendo que o exemplo não foi o mais adequado, embora os alunos tivessem resolvido o exercício proposto, continuaram com dúvidas. Para concluir o plano de aula, apresentei o vídeo do PIB e expliquei aos alunos que, na próxima aula, traria um exemplo mais próximo da sua realidade e que iriam compreender a matéria.

5 de fevereiro de 2024

À semelhança da aula anterior, o professor cooperante tinha requisitado os equipamentos, pelo que o procedimento foi o mesmo. A aula iniciou à hora prevista, com o registo de faltas de assiduidade e pontualidade, como tem sido hábito, lembrei os alunos que alguns comportamentos continuam desajustados, a saber: uso do telemóvel, sentados incorretamente e fones. Os alunos alteraram de imediato a sua postura: guardando os telemóveis, sentando-se de forma correta e a tirar os fones dos ouvidos.

Desta forma, dei início à clarificação de conteúdos, aplicando um exercício mais próximo das vivências dos alunos e explicando os conteúdos com uma linguagem mais acessível, os conhecimentos foram consolidados com um exercício, que foi realizado pelos presentes. De seguida, questionei os alunos se a minha abordagem tinha representado alguma diferença na sua aprendizagem e todos responderam afirmativamente.

No segundo tempo da aula e cumprindo com o que já tinha sido combinado na aula anterior, a avaliação sumativa seria feita através de *Kahoot!!*. Os alunos, demonstraram, mais uma vez, que a gamificação é bem aceite e que faz com que haja uma maior participação de todos os alunos.

7 de fevereiro de 2024

De acordo com o que tem acontecido, o professor cooperante requisitou os equipamentos, pelo que procedi em conformidade. A aula iniciou à hora prevista, com o registo de faltas de assiduidade e de pontualidade, reforcei a necessidade do cumprimento das regras da sala de aula, alguns alunos mostraram-se indiferentes, mas quando confrontados de forma direta, alteraram o comportamento.

Como auxílio do recurso didático CANVA, deu-se início à explanação de conteúdos, procurando relacionar os conteúdos anteriores com os novos. Como tem sido hábito, os alunos não levantam questões ou revelam incompreensão ao que é explicado, pelo que, de forma a consolidar os conteúdos, foi solicitado que escrevessem no caderno diário o exercício e que o fizessem. Os alunos cumpriram as indicações; terminado o tempo estipulado para a realização do exercício, a turma foi questionada se haveria alguém interessado em resolver o exercício no quadro e uma

aluna prontificou-se a fazê-lo. Um aluno perguntou se seria possível elaborar outro exercício, pois temia não ter compreendido bem, rapidamente adaptei o exercício, utilizando as camisolas do Benfica⁴ (os alunos ficaram muito entusiasmados) e sugeri que este aluno resolvesse o exercício no quadro, o aluno assim fez, tendo os conteúdos sido consolidados.

No segundo tempo da aula, deu-se continuidade à explanação de conteúdos e a forma de trabalhar foi idêntica, propondo exercícios para consolidação da matéria, uma das alunas disponibilizou-se para resolver o exercício no quadro. De seguida, abordando a combinação dos fatores produtivos, foi sugerido que os alunos se reunissem em pequenos grupos para execução do trabalho. Uma vez que as indicações não foram dadas imediatamente, os alunos levantaram-se e começaram a circular pela sala, dificultando a transmissão de informação. Após alguns minutos, foi possível falar com a turma e explicar o objetivo do trabalho: procurar uma atividade produtiva que usufruam no seu dia a dia e a importância da internet nessa mesma atividade. Visto que o tempo não foi gerido da melhor forma, a aula terminou uns minutos após o previsto, permitindo que todos os alunos apresentassem o resultado do seu trabalho.

6.2. Análise de documentação oficial/legislação

Na primeira fase, utilizou-se como técnica de recolha de dados a pesquisa documental, recorrendo a documentos orientadores e regulamentadores da escola cooperante, nomeadamente o Projeto Educativo (PE), Regulamento Interno (RI) e Regulamento dos Alunos – Cursos Profissionais – Região de Lisboa e Vale do Tejo.

A análise de documentos estruturais também foi contemplada: Aprendizagens Essenciais para a disciplina de Economia do Profissional.

Assim como a legislação em vigor: Lei n.º 51/2012, de 5 de setembro - Estatuto do aluno, Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho – Educação inclusiva e Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho – Princípios orientadores da avaliação das aprendizagens. A análise de documentação pode ser um ponto de partida para o que se segue, na medida em que, consoante o que consta nos documentos estruturantes se tirar algumas ilações, destaca-se, por exemplo, o número de alunos abrangidos pelo Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho – Educação inclusiva.

⁴ A maioria dos alunos é adepto do Sport Lisboa e Benfica.

6.3. Questionários

No que concerne aos questionários, foram aplicados os dois – EDEP e Relação Pedagógica, no dia 19 de fevereiro de 2024, através da plataforma *Forms*. Importa reforçar que todos os alunos tinham autorização dos encarregados de educação para responder aos questionários, porém, dos 27 alunos que constituem a turma, apenas 22 alunos estavam presentes neste dia, dos quais, 13 são do género masculino e 9 do género feminino.

Segue-se a análise dos resultados dos inquéritos aplicados à turma cooperante.

6.3.1. EDEP

No que diz respeito à Escala de Disrupção Escolar Professada pelos Alunos a análise vai ser efetuada consoante os fatores identificados por Veiga (2007).

Fator I – Distração/Transgressão

Segue-se a análise ao fator I:

À quarta questão - “Falo sem autorização, perturbando as aulas”, 50% dos alunos inqueridos, não concorda que fale sem autorização e que perturbe a aula. No entanto, na outra metade, 18,2% dos inqueridos, refere que está em bastante desacordo com esta afirmação e, curiosamente na mesma proporção, 18,2% concorda mais do que desacorda, restando 13,6%, que refere estar mais em desacordo do que acordo.

À oitava questão – “Saio do lugar, faço barulho e outros desacetos, perturbando a aula”, cerca de 77,3% dos alunos não concorda totalmente com a afirmação e os restantes estão mais em desacordo.

08. Saio do lugar, faço barulho e outros desacetos, perturbando a aula.

22 respostas

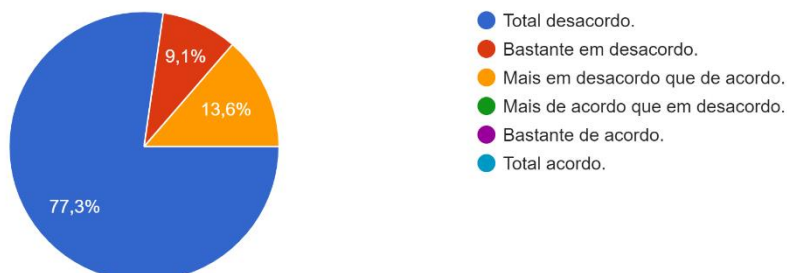


Gráfico 2 - 08. Saio do lugar, faço barulho e outros desacetos, perturbando a aula.

À nona questão – “Esqueço-me de trazer o material para as aulas”, os inquiridos revelam-se bastante divididos nas suas respostas, em que 27,3% refere nunca se esquecer de trazer o material, 31,8% está em bastante desacordo com esta afirmação e 22,7% está mais em desacordo do que de acordo. Constatando-se que 18,2% dos alunos inquiridos, refere que concorda mais do que desacorda com a afirmação, pelo que, alguns alunos revelam ter alguma tendência para não trazer o material para as aulas devido ao esquecimento.

09. Esqueço-me de trazer o material para as aulas.

22 respostas

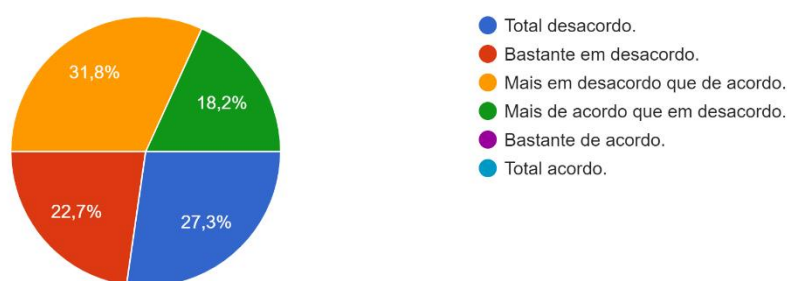


Gráfico 3 – 09. Esqueço-me de trazer o material para as aulas

À décima segunda questão – “Sou pontual a chegar às aulas”, os alunos inquiridos, revelam que, na sua maioria, concordam com a afirmação, sendo que 22,7% concorda bastante e outros 22,7% concorda totalmente. Cerca de 9% refere que não é pontual, sendo de total acordo com a afirmação, os restantes, 18,2% está em bastante desacordo, assim como, 13,6% refere que está mais em desacordo do que em acordo com a afirmação.

12. Sou pontual a chegar às aulas.

22 respostas

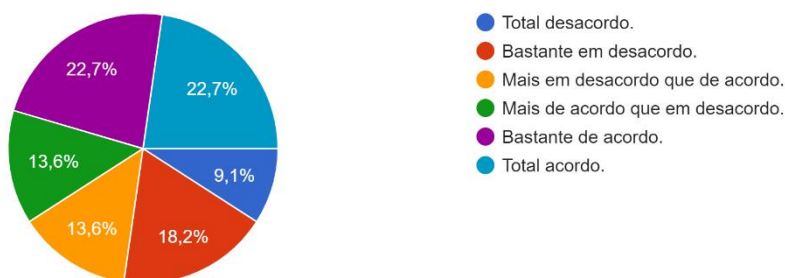


Gráfico 4 - 12. Sou pontual a chegar às aulas.

À décima terceira questão – “Falto às aulas por desinteresse”, cerca de 72% dos alunos inquiridos não está em total acordo com a afirmação, quanto aos restantes, verifica-se uma tendência, que embora seja próxima do acordo com a afirmação, ainda está em desacordo.

13. Falto às aulas por desinteresse.

22 respostas

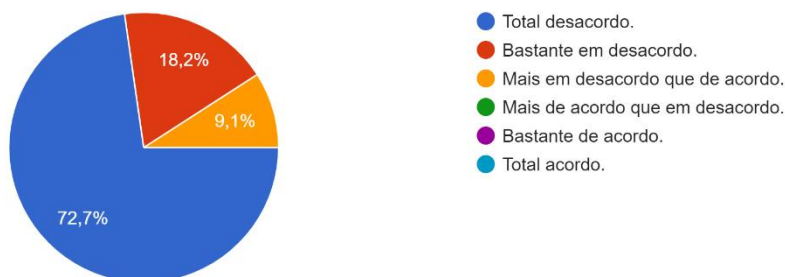


Gráfico 5 - 13. Falto às aulas por desinteresse.

À décima quarta questão “Estou distraído (a) nas aulas”, a maior parte dos inquiridos revela que está atendo, uma vez que está em total desacordo com a afirmação, cerca de 13,6% está em bastante desacordo e 31,8% desacorda mais do que concorda, porém, cerca de 22% concorda mais do que desacorda com a afirmação.

14. Estou distraído (a) nas aulas.

22 respostas

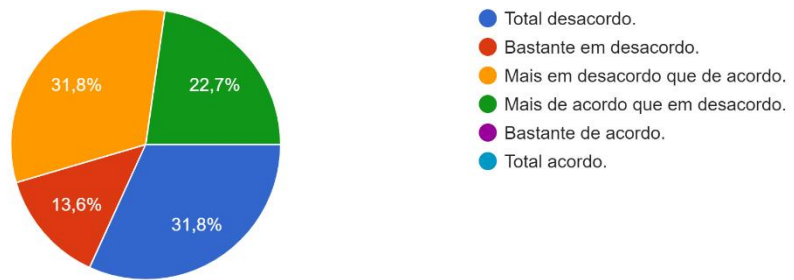


Gráfico 6 - 14. Estou distraído(a) nas aulas.

Relativamente ao Fator I – distração/transgressão, os alunos inquiridos, não se consideram indisciplinados quanto à distração nas aulas e à transgressão “básica” das regras, uma vez que, a maior parte dos inquiridos não concorda com as afirmações.

Fator II – Agressão aos Colegas

Segue-se a análise ao Fator II:

À primeira questão – “Destruo intencionalmente o material da escola”, cerca de 81% dos inquiridos não está de total acordo com a afirmação, embora os restantes não o afirmem, mas apresentam uma tendência não totalmente negativa.

À segunda questão “Agrido fisicamente os meus colegas”, os alunos inquiridos

01. Destruo intencionalmente o material da escola.

22 respostas

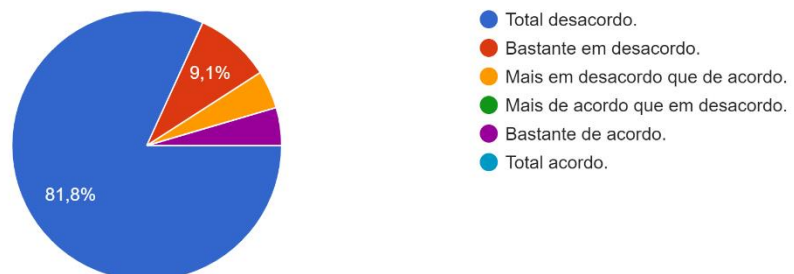


Gráfico 7 – 01. Destruo intencionalmente o material da escola.

responderam, na sua maioria (81,8%) que não agride os colegas, enquanto cerca de 18% não concorda com a afirmação, mas tende alguma tendência a concordar.

02. Agrido fisicamente os meus colegas.

22 respostas

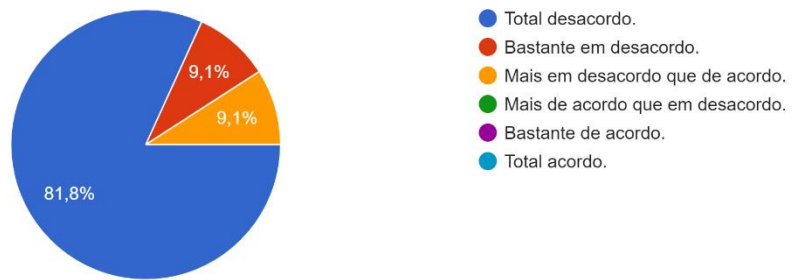


Gráfico 8 - 02. Agrido fisicamente os meus colegas.

À terceira questão – “Sou obediente aos meus professores”, 50% dos alunos inquiridos concorda bastante com a afirmação e cerca de 27% concorda totalmente, enquanto os restantes, assumem não obedecer de todo.

03. Sou obediente aos meus professores.

22 respostas

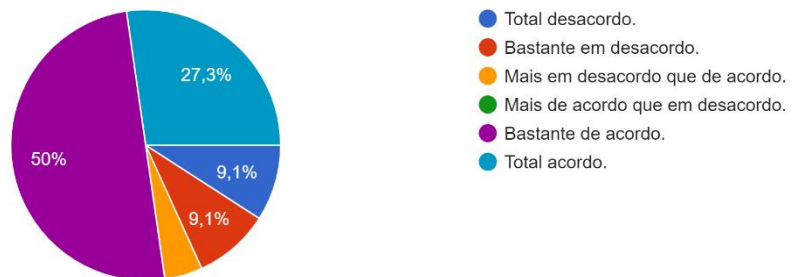


Gráfico 9 - 03. Sou obediente aos meus professores.

À décima quinta questão – “Agrido verbalmente os meus colegas”, mais de metade dos inquiridos (cerca de 63%) refere que não agride verbalmente os colegas, assim como cerca de 18% refere estar em bastante desacordo com a afirmação. No entanto, cerca de 9%, afirma que está de acordo mais do que desacordo quanto à afirmação, pelo que, se pode constatar que alguns alunos agridem ou já agrediram verbalmente os colegas.

15. Agrido verbalmente os meus colegas.

22 respostas

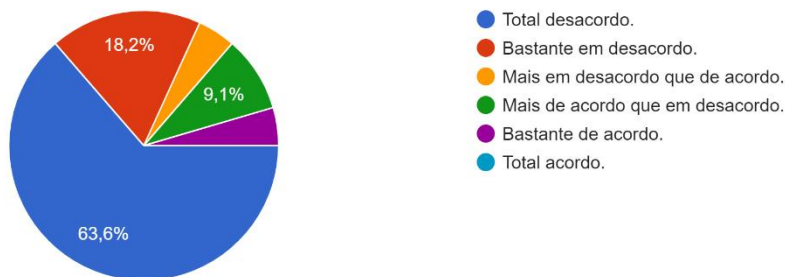


Gráfico 10 - 15. Agrido verbalmente os meus colegas.

À décima sexta questão “Ameaço as pessoas na escola”, a maior parte dos inquiridos está em total desacordo com a afirmação, sendo que, cerca de 13% está apenas em bastante desacordo.

16. Ameaço as pessoas na escola.

22 respostas

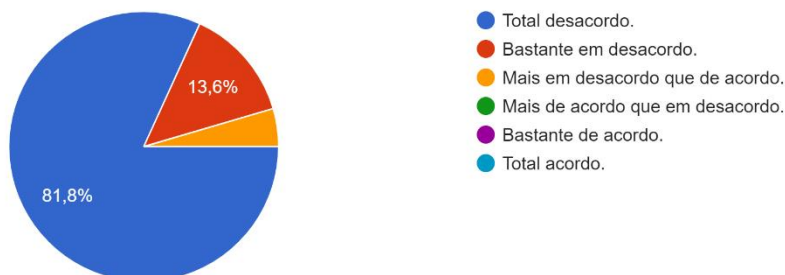


Gráfico 11 - 16. Ameaço as pessoas na escola.

Quanto ao Fator II – Agressão aos Colegas, verifica-se uma tendência negativa dos inquiridos quanto à agressão dos seus pares, pelo que, os inquiridos não consideram que tenham um comportamento indisciplinado quanto ao segundo fator e que, a analisar pelas respostas, respeitam os seus pares. Ainda assim, na décima quinta afirmação, cerca de 9% dos inquiridos responde de forma mais afirmativa do que negativa, reconhecendo algum comportamento disruptivo, quanto aos seus colegas.

Fator III – Agressão à autoridade escolar

Segue-se a análise ao fator III:

À quinta questão - “Agrido fisicamente os professores”, mais de 90% dos inquiridos respondeu que está em total desacordo e os restantes, que está em bastante desacordo.

05. Agrido fisicamente os professores.

22 respostas

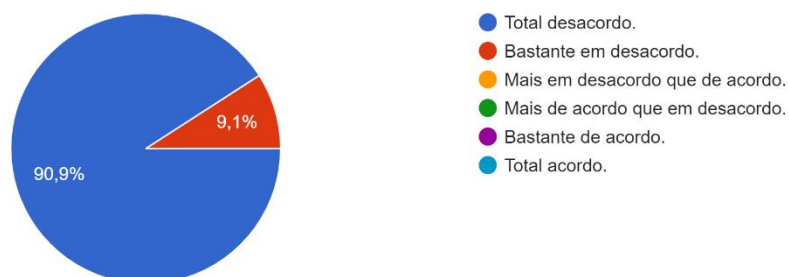


Gráfico 12 - 05. Agrido fisicamente os professores.

À sexta questão – “Digo palavrões na aula”, mais de 90% dos alunos inquiridos está em total desacordo com a afirmação, enquanto, cerca de 9% tem uma tendência próxima da concordância.

06. Digo palavrões na aula.

22 respostas

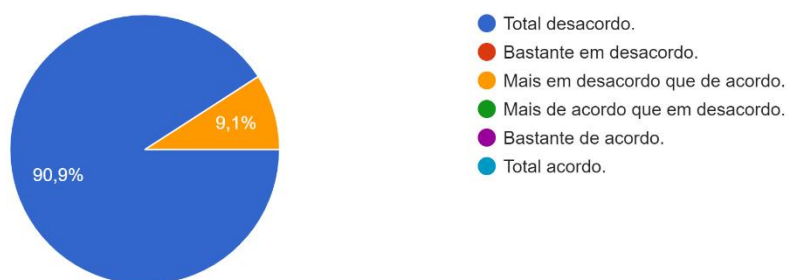


Gráfico 13 - 06. Digo palavrões na aula.

À sétima questão – “Venho bêbado (a) ou drogado (a) para a escola”, a maior parte dos inquiridos (95%) respondeu que está em total desacordo.

07. Venho bêbado (a) ou drogado (a) para a escola.

22 respostas

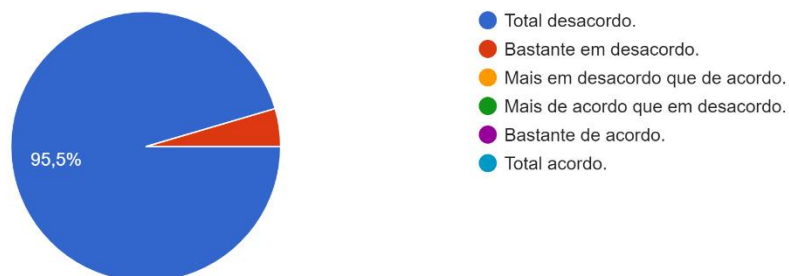


Gráfico 14 - 07. Venho bêbado(a) ou drogado (a) para a escola.

À décima questão – “Roubo coisas na escola”, os inquiridos respondem na sua totalidade que não concordam com a afirmação.

10. Roubo coisas na escola.

22 respostas

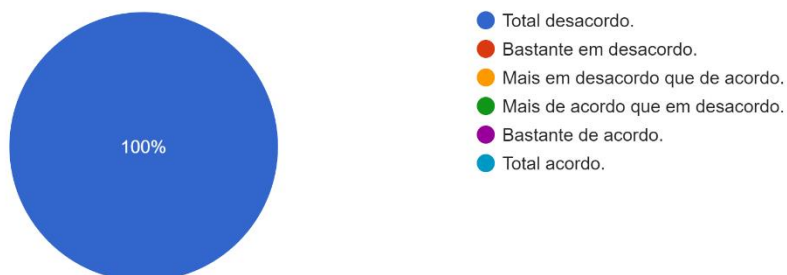


Gráfico 15 - 10. Roubo coisas na escola.

À décima primeira questão - “Agrido verbalmente os professores”, a maioria (95,5%) dos inquiridos responde que está em total desacordo.

11. Agrido verbalmente os professores.
22 respostas

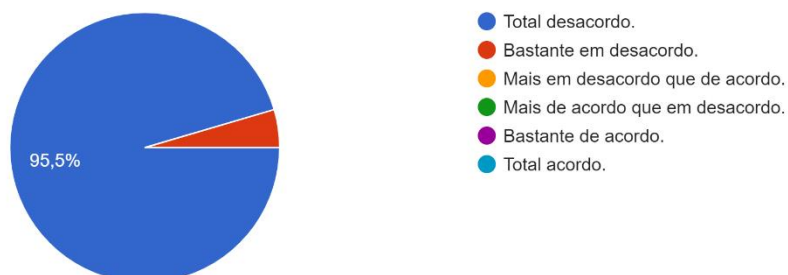


Gráfico 16 - 11. Agrido verbalmente os professores.

No que concerne à análise do fator II – Agressão à autoridade escolar, a maior parte dos inquiridos não se considera infrator das regras da autoridade escolar, pelo que, segundo o ponto de vista dos alunos inquiridos, não há comportamentos indisciplinados relevantes neste fator.

Uso de tecnologias

Este ponto foi adaptado à EDEP, visto que o uso recorrente e sistemático das novas tecnologias tem causado alguns distúrbios na sala de aula, é relevante perceber qual o ponto de vista dos alunos relativamente ao telemóvel ou outro equipamento tecnológico, em contexto escolar.

À décima sétima questão – “Utilizo o telemóvel sistematicamente nas aulas”, cerca de 45% dos inquiridos revela que está em total desacordo, e a tendência mantém-se negativa, visto que, 13,6% está em bastante desacordo e 22,7% desacorda mais do que acorda com a afirmação. Cerca de 9% dos alunos inquiridos revela utilizar sistematicamente o telemóvel na sala de aula.

17. Utilizo o telemóvel sistematicamente nas aulas.

22 respostas

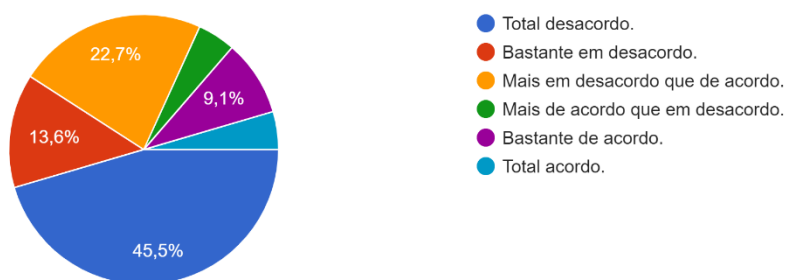


Gráfico 17 - 17. Utilizo o telemóvel sistematicamente nas aulas.

À décima oitava questão – “Filmo as aulas sem o conhecimento do professor”, a maioria dos inquiridos (95,5%) está em total desacordo, pelo que, não se revela esta prática junto dos alunos.

18. Filmo as aulas sem conhecimento do professor.

22 respostas

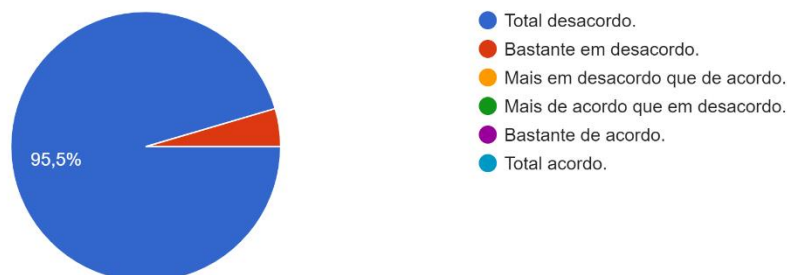


Gráfico 18 - 18. Filmo as aulas sem conhecimento do professor.

À décima nona questão – “Filmo os meus colegas sem conhecimento destes”, 13,6% dos inquiridos está em bastante desacordo, enquanto que os restantes, estão em bastante desacordo com a afirmação.

19. Filmo os meus colegas sem conhecimento destes.

22 respostas

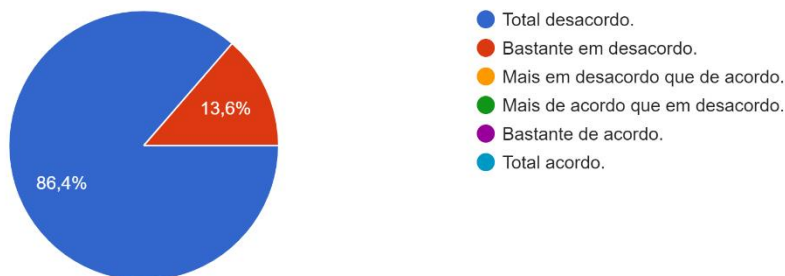


Gráfico 19 - 19. Filmo os meus colegas sem conhecimento destes.

À vigésima questão – “Utilizo o computador para outros fins que não os das aulas”, cerca de 63% dos alunos inquiridos revela que está em total desacordo, assim como os restante, que se mantém nesta tendência.

20. Utilizo o computador para outros fins que não os das aulas.

22 respostas

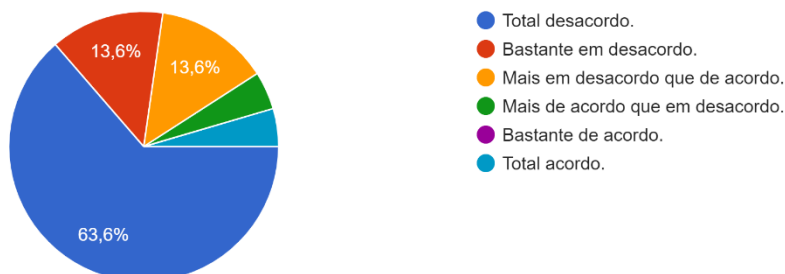


Gráfico 20 - 20. Utilizo o computador para outros fins que não os das aulas.

No que respeita ao uso de novas tecnologias na sala de aula, a maior parte dos inquiridos revela cumprir com as normas estabelecidas, utilizando o telemóvel quando necessário e não fazer uso desta sem autorização de terceiros (filmar colegas e/ou docentes). Destaca-se, devido à confirmação, que um reduzido número de inquiridos (9%) revela utilizar sistematicamente o telemóvel na aula. Desta forma, observa-se que os alunos, do seu ponto de vista, não consideram relevante a utilização (não permitida pelos professores) na sala de aula.

6.3.2. Relação Pedagógica

De seguida, a análise dos dados aos inquéritos aplicados à turma cooperante, a fim de compreender qual a perspetiva dos alunos quanto à relação pedagógica.

À primeira questão – “Motivar os alunos”, mais de metade (59%) dos alunos inquiridos revelam total acordo em relação ao fato do professor motivar os seus alunos para uma melhor relação pedagógica, enquanto, cerca de 27% apenas concorda e os restantes, revelam ser indiferente.

1 - Motivar os seus alunos.
22 respostas

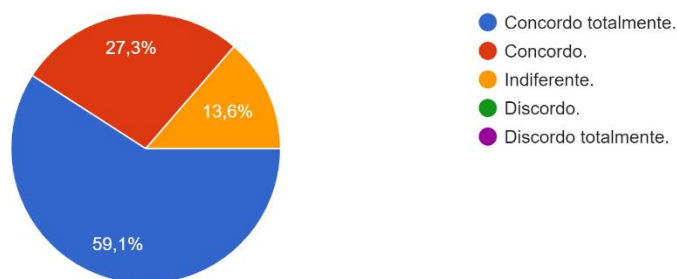


Gráfico 21 - 01. Motivar os seus alunos.

À segunda questão - “Promover a participação na disciplina”, os alunos inquiridos concordam totalmente, na sua maioria (59%), que o professor deve promover a participação na disciplina. Enquanto, 31% concorda e 9% revela-se indiferente.

2 - Promover a participação na disciplina.
22 respostas

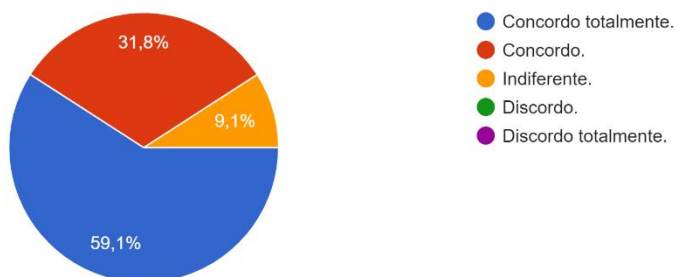


Gráfico 22 - 02. Promover a participação na disciplina.

À terceira questão - “Ser autoritário e exigente”, 72% dos alunos inquiridos revela que o professor deve ter estas duas características, sendo que 9% discorda.

3 - Ser autoritário e exigente.

22 respostas

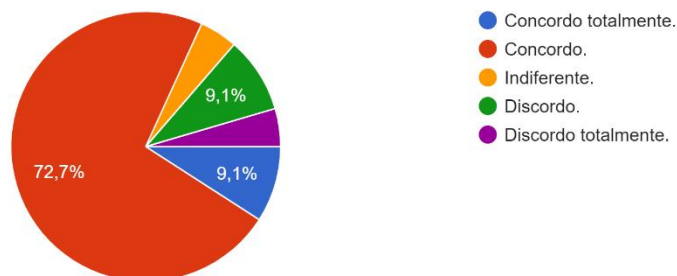


Gráfico 23 - 03. Ser autoritário e exigente.

À quarta questão - “Ser justo e imparcial”, todos os inquiridos (embora em escalas diferentes) concordam que o professor deve ser justo e imparcial.

4 - Ser justo e imparcial.

22 respostas

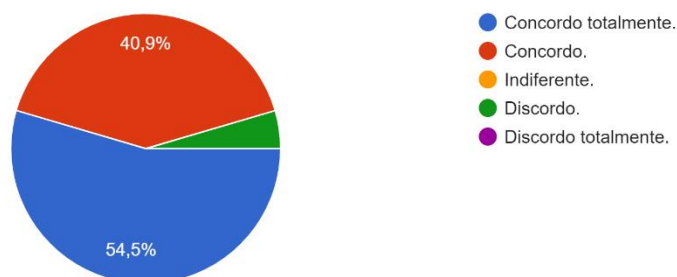


Gráfico 24 - 04. Ser justo e imparcial.

À quinta questão - “Respeitar os alunos”, todos os inquiridos (embora em escalas diferentes) concordam que o professor deve respeitar os alunos.

5 - Respeitar os alunos.

22 respostas

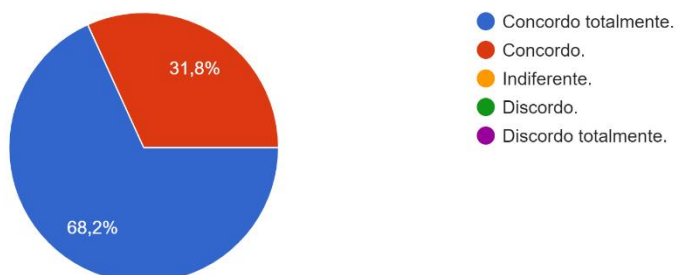


Gráfico 26 - 05. Respeitar os alunos.

À sexta questão - “Ter empatia pelos alunos”, todos os inquiridos (embora em escalas diferentes) concordam que o professor deve ter empatia pelos alunos e apenas, uma minoria se revela indiferente quanto a esta característica.

6 - Ter empatia pelos alunos.

22 respostas

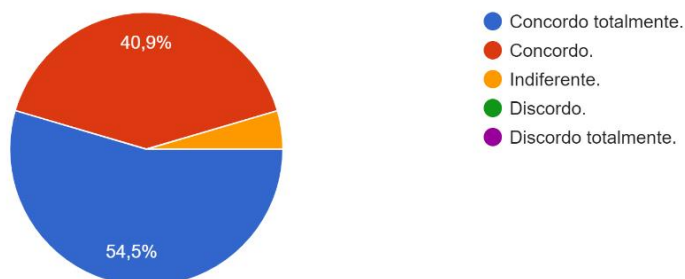


Gráfico 25 - 06. Ter empatia pelos alunos.

À sétima questão - “Ser competente na área científica”, todos os inquiridos (embora em escalas diferentes) concordam que o professor deve ser competente na área científica, enquanto 9% se revelam indiferentes quanto à competência do docente.

7 - Ser competente na área científica.

22 respostas

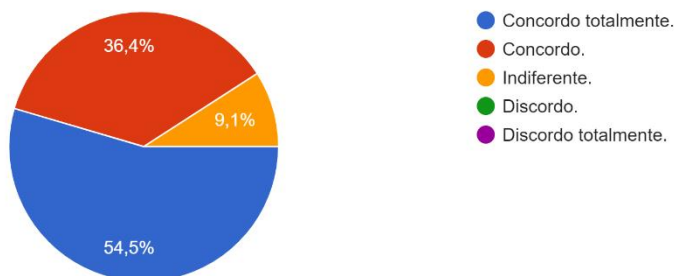


Gráfico 28 - 07. Ser competente na área científica.

À oitava questão – “Fomenta a autonomia ao aluno”, continua a revelar-se uma tendência afirmativa, isto é, a maioria dos inquiridos (embora em escalas diferentes) consideram que os professores devem fomentar a autonomia dos alunos, no entanto, revela-se um maior número de alunos indiferentes a esta afirmação.

8 - Fomenta a autonomia ao aluno.

22 respostas

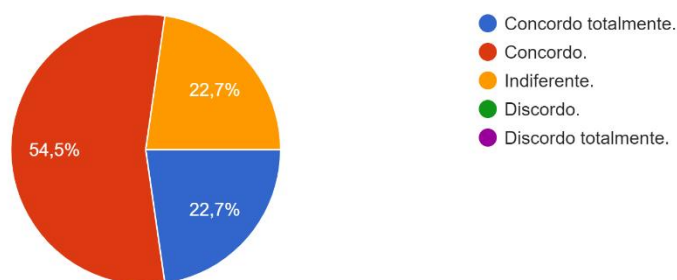


Gráfico 27 - 08. Fomenta a autonomia ao aluno.

À nona questão – “Preocupa-se com a vida pessoal do aluno”, a maioria (embora em escalas diferentes) concorda com a afirmação, enquanto cerca de 31% se mantém indiferente e cerca de 13% discorda totalmente com o fato do professor se preocupar com a vida pessoal do aluno.

9 - Preocupa-se com a vida pessoal do aluno.
22 respostas

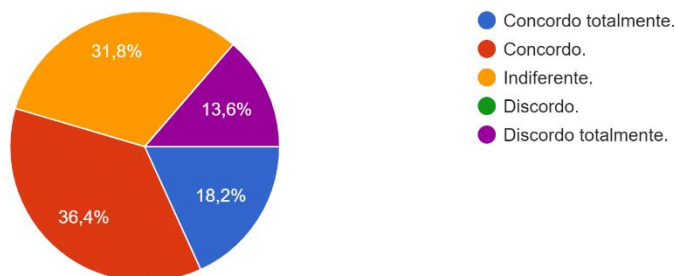


Gráfico 29 - 09. Preocupa-se com a vida pessoal do aluno.

À décima questão – “Ser informal e descontraído”, prevalece a maioria (embora em escalas diferentes) dos inquiridos, que responde de forma afirmativa à questão, cerca de 22% revela-se indiferente, a par de 22% que afirma que o professor deve ser informal e descontraído.

10 - Ser informal e descontraído.
22 respostas

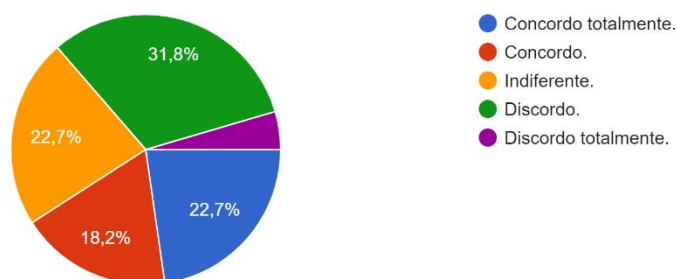


Gráfico 30 - 10. Ser informal e descontraído.

À décima primeira questão – “Adotar uma postura formal e rígida”, a maioria (embora em escalas diferentes) dos alunos respondeu de forma afirmativa, que o professor deve ser formal e rígido na sua prática letiva, enquanto cerca de 31% se revela indiferente e 9% discorda com a afirmação.

11 - Adotar uma postura formal e rígida.
22 respostas

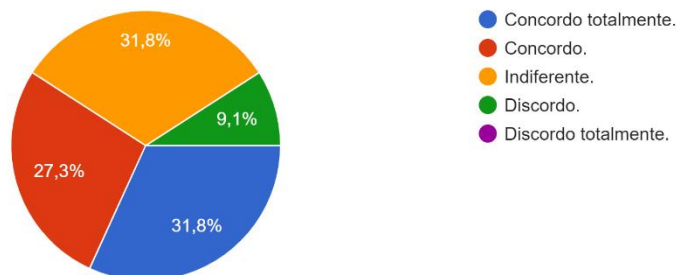


Gráfico 31 - 11. Adotar uma postura formal e rígida.

À décima segunda questão – “Estar atento às dificuldades dos alunos”, a maior parte dos alunos inquiridos (embora em escalas diferentes) concordam que o docente deve estar atento às dificuldades dos alunos, enquanto cerca de 13% se mantém indiferente.

12 - Estar atento às dificuldades dos alunos.
22 respostas

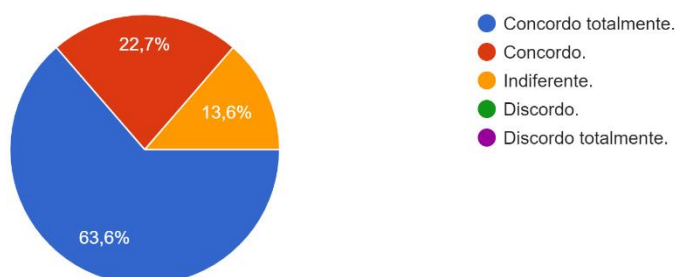


Gráfico 32 - 12. Estar atento às dificuldades dos alunos.

À décima terceira questão – “Tornar as aulas dinâmicas”, a maioria dos inquiridos (embora em escalas diferentes) revela que o docente deve procurar tornar as aulas dinâmicas, enquanto, cerca de 13% se revela indiferente.

13 - Tornar as aulas dinâmicas.

22 respostas

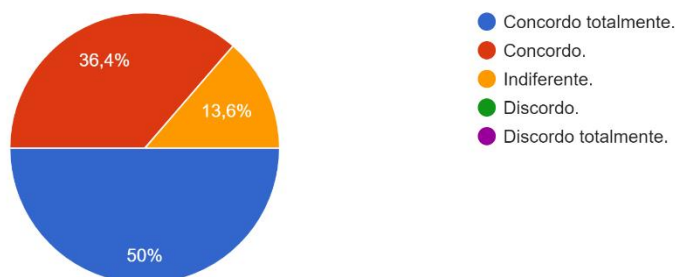


Gráfico 33 - 13. Tornar as aulas dinâmicas.

À décima quarta questão – “Ser rigoroso e atual nos conhecimentos transmitidos”, a maioria dos alunos inquiridos (embora que em escalas diferentes) revela que o docente de ser rigoroso e estar atualizado no que diz respeito aos conhecimentos que transmite aos seus alunos. Enquanto, mais de 35% se revela indiferente em relação a esta afirmação e uma pequena minoria, 9%, discorda, isto é, considera que o professor não deve ser rigoroso e nem deve estar atualizado quanto aos conhecimentos que transmite aos seus alunos.

14 - Ser rigoroso e atual nos conhecimentos transmitidos.

22 respostas

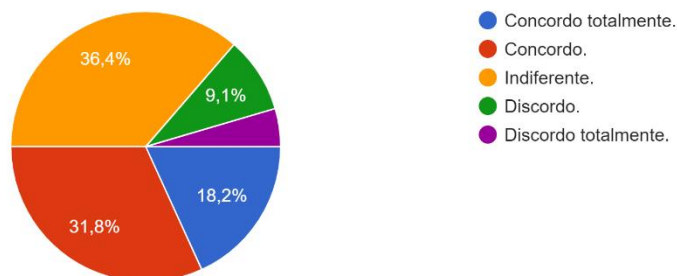


Gráfico 34 - 14. Ser rigoroso e atual nos conhecimentos transmitidos.

À décima quinta questão – “Ser um professor competente em vez de um professor simpático”, a maioria (embora em escalas diferentes) continua a concordar com a afirmação, sendo que cerca de 27% se mantém indiferente e 18% considera que o professor deve ser mais simpático do que competente.

15 - Ser um professor competente em vez de um professor simpático.
22 respostas

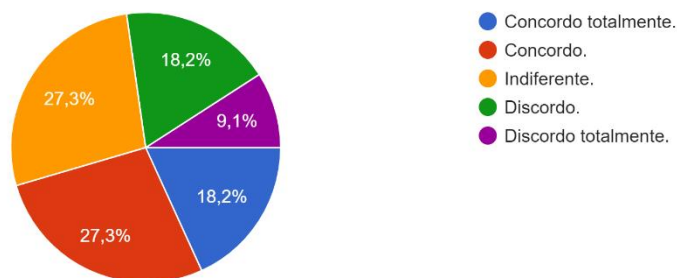


Gráfico 35 - 15. Ser um professor competente em vez de um professor simpático.

No que concerne às questões de resposta fechada, os alunos inquiridos, consideram que o professor deve ter a capacidade de motivar os seus alunos, fomentar a autonomia destes, assim como, o de promover a participação na sala de aula: os inquiridos dão total importância ao facto do professor ser justo e imparcial, assim como, informal e descontraído e consideram que este deve ser autoritário e exigente, porém, deve respeitar os alunos, da mesma forma que devem ter empatia pelos discentes e devem preocupar-se com a vida dos alunos e devem preocupar-se com as dificuldades destes. Os inquiridos consideram que as aulas devem ser dinâmicas e que o professor deve ser rigoroso e atual nos conhecimentos que transmite e que preferem um professor competente do que simpático.

As questões de resposta aberta foram as seguintes:

16 – O que consideras importante, por parte do professor, para uma boa relação pedagógica?

17 – Quais os métodos usados pelos professores nas aulas, que consideras melhores, para uma boa relação pedagógica?

18 – Consideras ter uma boa relação pedagógica com os professores? Porquê?

Em relação às questões de resposta aberta, à questão dezasseis, os inquiridos consideram, que o professor deve “estar pronto a ouvir as dúvidas de cada um e

respeitar todos e vice-versa”, “entender os alunos”, “ser interativo”, “que explique bem”, “seja motivador”, “ser gentil”, “ser fixe”, “transmitir conhecimentos”, entre outros, que foram considerados na conclusão e reflexão final.

Quanto à questão dezassete, os inquiridos, consideram que o professor deve usar métodos de “interação entre alunos e professores”, “fazer atividades menos desgastantes”, “*Kahoot!*”, “*Jogos* para tornar a aula mais ‘chamativa’”, entre outros, que foram considerados na conclusão e reflexão final.

No que diz respeito à questão dezoito, os inquiridos consideram ter uma boa relação pedagógica, primeiramente porque é “importante”, pois esta relação “torna as aulas muito mais leves e as mesmas fluem muito melhor”; os inquiridos consideram que a relação pedagógica se prende com o bem-estar “dentro da sala”. Por outro lado, alguns inquiridos consideram que uma boa relação pedagógica parte de si, na medida em que “nunca desrespeitei algum professor”, “sou educado, gentil e boa pessoa”, “sou simpático”.

7. Conclusão e Reflexão Final

A conclusão deste relatório contará com uma reflexão sobre o trabalho desenvolvido e no qual se pretende responder às questões de investigação específicas, fazer um balanço sobre a investigação e os resultados obtidos e, por fim, tecer algumas considerações sobre a minha prática letiva e sobretudo, sobre o desenvolvimento pessoal que daí vem resultando.

A indisciplina é, desde sempre, o que considero o meu maior desafio. Os professores, na sua grande maioria, vivem angustiados com o comportamento dos mais jovens e eu, não sou exceção. Na verdade, não compreendia a razão de certos comportamentos: os alunos agiam de forma irregular, não acatavam indicações e sentia que havia um certo desprezo pela escola no geral, onde o professor se incluía.

A escolha deste tema, teve como principal objetivo procurar compreender o que leva os alunos a terem comportamentos indisciplinados e o que posso eu, enquanto docente, fazer para prevenir/combater esse problema? A minha experiência na escola não é muita, mas fui aluna e sempre tive colegas que tinham comportamentos desajustados; recordo-me que os meus colegas só tinham esses comportamentos com alguns professores. O que mudava? A relação pedagógica, a forma como os professores se relacionavam connosco. Hoje, como docente, procuro essa relação pedagógica com os meus alunos e constatei que esta é a “chave do sucesso”.

Ao longo da revisão da literatura, nomeadamente, as investigações e publicações de João Amado, Isabel Freire, Maria Teresa Estrela e Feliciano Veiga, foi possível verificar que a minha perceção não estava totalmente errada, ainda que precisasse de ser aprofundada, pelo que, o enquadramento teórico se revelou uma mais-valia para a minha prática profissional.

Numa primeira análise baseada no diário de campo e na prática de ensino supervisionada (observação), verifiquei que a turma cooperante se encontra no primeiro nível de indisciplina de Amado e Freire (2009) - desvio às regras de trabalho na aula; isto é, os alunos não cumprem, por vezes, as regras básicas para o bom funcionamento da aula, uma vez que conversam entre si, sentam-se de forma incorreta, adotando posturas/posições inadequadas, saem do lugar sem autorização, fazem barulho, usam sistematicamente o telemóvel, não levam os materiais para aula e revela-se alguma falta de assiduidade e de pontualidade.

Analisando os dados da EDEP, Fator I – Distração/Transgressão, confirmo que os alunos inquiridos não reconhecem o seu comportamento indisciplinado, uma vez que a maior parte dos inquiridos não concorda com as afirmações, embora em algumas questões a resposta não seja de total concordância, ou seja, os alunos inquiridos deixam uma pequena margem para o “será?”. Conforme explanado no enquadramento metodológico, a EDEP foi adaptada e foram incluídas questões sobre o uso do telemóvel na sala de aula, onde se verifica que os alunos não reconhecem que utilizam, de forma sistemática, o telemóvel, ainda que, uma pequena minoria tenha respondido afirmativamente. No que diz respeito ao Fator II – Agressão aos colegas e ao Fator III – Agressão à autoridade escolar, não se verificou nenhum comportamento neste sentido, pelo que a turma cooperante não se enquadra em nenhum dos fatores e, quando questionados, os alunos inquiridos também não se identificam com as afirmações, porém, importa referir que, alguns alunos reconhecem algum comportamento menos correto com os seus pares.

De seguida, vou procurar responder à primeira questão de investigação, “Quais os principais fatores que contribuem para a indisciplina?”, os autores referem muitos fatores, é impensável enumerá-los, dada a sua diversidade e origem. Nesta fase de reflexão, apenas serão considerados os fatores inerentes ao professor, isto é, o que está “dentro” do controlo deste. Um aluno, apenas um, é portador de uma história de vida única: com traumas, problemas, obstáculos, sentimentos, entre outros. É impossível pensarmos que aquela turma está naquele registo, pois, uma maioria pode estar, mas existe sempre alunos que são fiéis à sua singularidade, pelo que não se envolvem com os demais, tal como se verificou na turma cooperante. Por exemplo, alguns alunos usavam sistematicamente o telemóvel, enquanto outros conversavam com os seus pares, outros tantos eram pontuais, já outros primavam pelo comportamento considerado disciplinado, uma vez que cumpriam as regras básicas no que concerne ao comportamento em sala de aula.

Deste modo, dado que a turma cooperante apresenta apenas comportamentos desviantes às regras da aula, depreendo que os fatores que levam a esses comportamentos se devem ao desinteresse pela escola, desagrado pelos conteúdos abordados, não se identificam com o professor, não se sentem confortáveis na sala de aula ou, em alguns alunos, verificou-se a necessidade de se assumir como “líder”, dado o seu comportamento desafiador (uso do telemóvel, carapuço na cabeça, não trazer materiais, chegar atrasado, conversar com o colega do lado ou o de trás, sentar-se em

modo “deitado”, etc.). Não menos importante, será o facto de haver alunos com vidas familiares destruídas, aliás como se pode verificar na análise da turma cooperante e, alguns autores, atribuem essa irregularidade a comportamentos disruptivos, embora seja um assunto bastante pertinente não pode ser aprofundado.

Dando seguimento às respostas das questões específicas de investigação, vamos analisar a segunda questão: “Qual a perceção dos alunos sobre a indisciplina e a influência da relação pedagógica nesta?”, conforme o que foi mencionado, a turma cooperante não tem perceção do seu comportamento indisciplinado, mas, analisando as suas respostas ao segundo inquérito (Relação Pedagógica), verifica-se que os alunos têm algo a dizer sobre a relação pedagógica e podemos depreender que o seu comportamento, tal como aferido por diversos autores, pode alterar-se se a relação pedagógica for positiva.

Os alunos inquiridos consideram que o professor deve “ser amigável”, “simpático”, “que ajude os alunos a superar as dificuldades”, e, com a repetição de algumas respostas, “compreender os alunos” para que haja uma boa relação pedagógica. Curiosamente, a palavra “compreender”, vai ao encontro do que Amado e Freire (2009) referem nos blocos de intervenção (parte I, capítulo I), especificamente na fase de programação, em que consideram que a etapa de diagnóstico é crucial para o desenvolvimento (positivo/negativo) das aulas. Isto porque, quando o professor demonstra interesse pelos seus alunos, ou seja, procura compreender quais as suas motivações, dificuldades, planos futuros, ou simplesmente, a forma como se sentem ou como estão, revela ao aluno que o professor vê uma pessoa e não, apenas, um aluno. Ainda dentro da fase de programação e no que diz respeito à influência da relação pedagógica no comportamento indisciplinado, os resultados de investigação coadunam-se com a segunda etapa, seleção de conteúdos e de estratégias, visto que os alunos inquiridos preferem “atividades menos desgastantes”, “interação entre aluno e professor”, aulas chamativas e criativas, ou seja, os autores consideram que a não seleção de conteúdos ajustados pode tornar as aulas cansativas e “repetitivas”, podendo conduzir os alunos ao desinteresse e conseqüentemente, ao comportamento indisciplinado. Na verdade, durante a PES, quando os alunos solicitaram a aplicação de *Kahoot!*, viram reconhecidas as suas preferências, que os autores consideram “dar voz” aos alunos e estes, melhoraram o seu comportamento.

Cruzando os dados de investigação e os blocos de intervenção de Amado, verifica-se que na fase de realização, na etapa liderança e comunicação eficaz, os

alunos inquiridos, identificam que o “explicar bem a matéria”, “puxar pelos alunos”, “fazer bastantes perguntas”, faz com que, segundo os autores, os alunos se sintam motivados pois consideram que o que está a ser ensinado é direcionado para si, uma vez que o professor teve em atenção a realidade da turma o que levou à explicação de “conteúdos dando exemplos relacionados com a sociedade” em que estão inseridos, por exemplo. Na etapa processos e recursos, os alunos inquiridos, manifestam interesse por “PowerPoints criativos”, “imagens chamativas” e “jogos”, validando o que foi constatado na investigação de Amado e Freire (2009), no sentido em que, os alunos se sentem menos aborrecidos, o que não desencadeia comportamentos indisciplinados.

Dando continuidade ao cruzamento de dados de investigação com os blocos de intervenção de Amado, segue-se para a última fase – Avaliação, também a turma cooperante foi avaliada de forma sumativa, embora todos os alunos estivessem cientes de que dado a avaliação contínua, todos os seus comportamentos são objeto de avaliação. Consoante o que ficou acordado com o professor cooperante, no fim da PES, a avaliação realizada por mim seria considerada na avaliação final do módulo 2 (cerca de 30%). Tendo em conta as características da turma (dez alunos abrangidos pelo decreto-lei nº 54, de 6 de julho) e, uma vez, que todos os alunos revelaram gostar particularmente de *Kahoot!*, sugeri que a avaliação fosse feita desta forma, o que, como era de esperar, correspondeu às expectativas de toda a turma. Importa referir que, esta avaliação continha apenas questões às quais os alunos estavam familiarizados, o grau de dificuldade não foi superior ao exigido nas aulas e o tempo de resposta atribuído a cada questão, foi pensado para as necessidades dos alunos. Constatou-se que toda a turma participou entusiasmadamente, a maior parte dos alunos é bastante competitivo e, nesta aula, dado todo o envolvimento com o jogo, houve mais barulho e alguma destabilização do que era habitual, ainda assim, dentro das normas da sala de aula.

Em suma, e procurando responder à última questão específica de investigação: “Como pode o professor através de uma boa relação pedagógica contribuir para a prevenção da indisciplina?”.

Com o contributo das investigações explanadas neste relatório e, com base na minha prática de ensino supervisionada, aliado à metodologia de investigação aplicada, concluo que o professor deve antecipar-se ao problema, neste caso, indisciplina; que como já constatei, é transversal a todas as escolas e o qual não será ultrapassado nos próximos anos. Assim, o professor deve procurar estabelecer uma boa relação pedagógica com os seus alunos e, consoante o que foi analisado, antes de

abraçar uma nova turma, procurar junto dos documentos que dispõe (processos individuais, por exemplo) verificar o agregado familiar do aluno, situação profissional do encarregado de educação, se é ou não repetente, verificar se o aluno é acompanhado por alguma especialidade médica, se toma medicação, ou seja, tentar compreender em que circunstâncias vivem os alunos que compõem aquela turma. De seguida, aquando da primeira abordagem com o grupo-turma, o professor deve demonstrar aos alunos que está verdadeiramente interessado, não só no sucesso do seu processo ensino-aprendizagem, como na capacidade de observar o aluno para além do aluno e é neste primeiro encontro que se estabelece a empatia e o respeito que deverá permanecer até ao fim, o qual os alunos reconhecem. No seguimento do que foi analisado, o docente deve adotar, sempre que possível, estratégias e métodos que melhor se adaptem aos alunos, procurando aferir junto destes, se têm preferência por algo ou se estão dispostos a inovar. A continuidade das aulas será sempre de muito trabalho, mas sobretudo de muita reflexão, visto que, o docente, vai aprendendo e conhecendo os seus alunos, a cada aula, se, e quem está na área da educação sabe que o tempo não dá para tudo, por isso escrevo “se”, for possível procurar ir ao encontro da turma, pois o docente para além de ser só um, tem várias vantagens: capacidade de se adaptar, de inovar, de aprender, entre outros.

Assim, com base na compreensão, o professor consegue estabelecer uma boa relação pedagógica e, conforme o que apontam as várias investigações, esta pode ser uma das poucas soluções para prevenir a indisciplina na sala de aula.

O Mestrado em Ensino de Economia e de Contabilidade foi uma etapa crucial na minha formação enquanto professora. A frequência neste mestrado permitiu-me reforçar os conhecimentos de Economia e de Contabilidade, assim como, possibilitou a abordagem de assuntos bastante pertinentes para a minha formação profissional, nomeadamente, currículo e avaliação, escola e sociedade, processo educativo, entre outros.

A prática de ensino supervisionada foi fundamental para a aplicação de conhecimentos, tendo o professor cooperante um papel muito importante, na medida em que me orientou e aconselhou nas minhas práticas pedagógicas, sendo indispensável para o desenvolvimento de competências.

Além disso, a frequência neste mestrado, contribuiu de forma significativa para o meu desenvolvimento e crescimento pessoal, onde adquiri estratégias de gestão de tempo, de trabalhar sob pressão, de me relacionar com personalidades bastante

diferentes, com maneiras de ser e de estar díspares, onde diversas vezes se constatou a necessidade de compreensão face a óticas diferentes sobre alguns assuntos.

Em súpula, considero bastante positiva esta passagem na minha vida pessoal, profissional e académica, pois, do meu ponto de vista, melhorei em todas as perspetivas.

Referências

- Administração Interna. (2024). Comissão de Análise Integrada da Delinquência Juvenil e da Criminalidade Violenta. Relatório Final.
- Afonso, A., Amado, J. e Jesus, S. (1999). *Sentido da escolaridade, indisciplina e stress nos professores*. Asa Editores II.
- Afonso, N. (2005). *Investigação naturalista em educação. Um guia prático e crítico*. ASA Editores.
- Aires, L. (2010). *Disciplina na sala de aula: um guia de boas práticas para professores do 3.º ciclo do ensino básico e ensino secundário*. Edições Sílabo.
- Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional.
Aprendizagens Essenciais – Cursos Profissionais, -
<https://doi.org/www.anqep.gov.pt/np4/476.html>
- Amado, J. & Freire, I. (2002). Investigar em Educação. *Revista da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação*, 1(1).
- Amado, J. (2005). *Observação e análise da Relação Pedagógica*. [Relatório de disciplina — Concurso para Professor Associado]. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.
- Amado, J. & Freire, I (2009). *A(s) Indisciplina(s) na Escola: compreender para prevenir*. Edições Almedina, SA.
- Amado, J. & Freire, I. (2014). *Uma visão holística da(s) indisciplina(s) na escola*. In J. Machado e J. Alves (coord.), *Melhorar a escola – Sucesso escolar, disciplina, motivação, direção de escolas e políticas educativas* (pp 55-71). Universidade Católica Editora.
- Arends, R. (2008). *Aprender a Ensinar* (7ª ed). Editora McGraw-Hill.
- Baptista, C. S., & Sousa, M. J. (2011). *Como Fazer Investigação, Dissertações, Tese e Relatórios*. Pactor.
- Bastos, C. C. (2006). *Metodologias Ativas*.
<https://doi.org/educacaoemeducacao.blogspot.com/2006/02/metodologias-ativas.html>
- Bento, O. (2003). *Planeamento e avaliação em educação física*. Livros Horizonte.
- Bogdan, R., Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto Editora.

- Bordenave, J.D e Pereira, A.M. (1985). *Estratégias de Ensino – Aprendizagem* (7ª ed.). Editora Vozes, LDA.
- Cardoso, J. (2013). *O professor do futuro*. Autor e Guerra e Paz Editores.
- Caeiro, J. & Delgado, P. (2005). *Indisciplina em Contexto Escolar*. Horizontes Pedagógicos.
- Carita, A. & Fernandes G. (1997). *Indisciplina na sala de aula – Como prevenir? Como remediar?* Editorial Presença.
- Carita, A. & Fernandes, G. (2002). *Indisciplina na Sala de Aula* (3ª ed.). Editorial Presença.
- Carita, A. & Fernandes, G. (2012) *Indisciplina na sala de aula – Como prevenir? Como remediar?* Editorial Presença.
- Carmo, H., & Ferreira, M. M. (2008). *Metodologia da Investigação - Guia para Auto-Aprendizagem (2)*. Universidade Aberta.
- Carvalho, M. & Taveira, M. (2011). SER+ no mundo da escola: projecto de promoção do clima psicossocial. *Revista Noesis*.
https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/13398/1/2Marisa_Carvalho_Clima_Psicossocial_escola.pdf
- Charlton, T. & David, k. (1993). *Managing misbehavior in schools*. Routledge.
- Chateau, J. (1976). *Os Grandes Pedagogos*. Edição “Livros do Brasil”.
- Conceição, M. & Franco, V. (2010). A Relação Professor-Aluno no Ensino da Matemática *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 3. 457-463. <https://www.redalyc.org/pdf/3498/349832326049.pdf>
- Cosme, Ariana & L. Lima (2021). *Metodologias, Métodos e Situações de Aprendizagem – Propostas e Estratégias de Ação*. Porto Editora.
- Costa, E. & Almeida, M. M. (Coord) (2022). *25 anos do Programa TEIP em Portugal*. REDESCOLA - Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.
- Costa, R. (2022). *Gamificação em Ensino - Estudo preparatório em duas turmas de Ensino Profissional*. [Dissertação para obtenção do Grau de Mestre em Informática]. Instituto Superior de Tecnologias Avançadas de Lisboa.
- Coutinho, C. P. (2011). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: teoria e prática*. Edições Almedina, S.A.
- Coutinho, C. (2013). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*. Edições Almedina.

- Couto, V. S. (2013). *Indisciplina na Escola. Um estudo sobre os comportamentos de (in)disciplina de alunos de Cursos Profissionais*. [Dissertação de Mestrado]. Faculdade de Letras da Universidade do Porto.
- Damião, M. (1996). *Pré, inter e pós acção. Planificação e avaliação em pedagogia*. Minerva.
- Decreto-Lei n.º 51/2012 de 5 de setembro. *Estatuto do Aluno e Ética Escolar*, - <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/lei/51-2012-174840>
- Decreto-Lei n.º 54/2018 de 6 de junho. *Educação Inclusiva*, - <https://dre.pt/dre/detalhe/Decreto-Lei/54-2018-115652961>
- Decreto-Lei n.º 55/2018 de 6 de junho. *Autonomia e Flexibilidade Curricular*, - <https://doi.org/dre.pt/dre/detalhe/Decreto-Lei/55-2018-115652962>
- Despacho n.º6478/2017, 26 de julho. *O Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*, - https://www.doi.org/dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf
- Dias, M. I. C. (1994). *O inquérito por questionário: problemas teóricos e metodológicos gerais*. Universidade do Porto.
- Direção-Geral da Educação. (2024). *Programa Territórios Educativos de Intervenção Prioritária*. <https://www.dge.mec.pt/teip>
- Espelage, D. & Lopes. J. (2013). *Indisciplina na escola*. Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- Esteves, L. (2012). *A relação pedagógica na sala de aula*. [Tese para obtenção do Grau de Mestre em Ensino de educação física nos ensinos básico e secundário não publicado]. Departamento de Ciências do Desporto. Universidade da Beira Interior.
- Estrela, M. (1994). *Relação Pedagógica, Disciplina e Indisciplina na Aula*. Porto Editora.
- Estrela, M. (2002). *Relação Pedagógica, Disciplina e Indisciplina na Aula*. Porto: Porto Editora.
- Ferro, A.M. (1992). *O Método Expositivo* (2.ªed.). Artes Gráficas, LDA.
- Ferro, A.M. (1993). *Métodos e Técnicas Pedagógicas*. Artes Gráficas, Lda.
- Freinet, C. (1973). *Pedagogia do Bom Senso*. Moraes Editores.
- Freitas, P. (2023). *Economia da Educação*. Fundação Francisco Manuel dos Santos.

- Girard, B. (2010). *Pedagogical Relationships in Secondary Social Science Classrooms*. [Unpublished doctoral dissertation]. Universidade de Michigan.
- Gonçalves, A. (2004). *Métodos e Técnicas de Investigação Social I - Programa, Conteúdo e Métodos de Ensino Teórico e Prático*. <https://tendimag.files.wordpress.com/2012/09/mc3a9todos-e-tc3a9cnicas-deinvestigac3a7c3a3o-social-i.pdf>
- Gonçalves, D. (2015). *Problematizar a formação inicial de professores: conhecer, ser e agir*. In *Formação Inicial de Professores* [Textos do Seminário realizado na Universidade do Algarve a 29 de abril de 2015], (pp. 304-303). http://repositorio.esepf.pt/bitstream/20.500.11796/2256/1/LivroCNE_FormacaoInicialProfessores_Daniela2015.pdf
- Guimarães, A. (2016). *Análise da Indisciplina de uma Escola Básica Integrada à luz da teoria dos níveis de indisciplina de João Amado*. [Dissertação de Mestrado não publicada]. Escola Superior de Educação e Ciências Sociais. Instituto Politécnico de Leiria.
- Hargreaves, D.H. (1972). *Interpersonal relations and education*. Routledge Kegan Paul.
- IE (Instituto de Educação da Universidade de Lisboa). (2016). *Carta de Ética para a Investigação em Educação e Formação do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa*, Anexo I da Deliberação n.º 453/2016. Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. <http://www.ie.ulisboa.pt/download/carta-etica-e-regulamento-da-comissao-de-etica>.
- INE. (2024). *Taxa de abandono precoce de educação e formação*. INE, Instituto Nacional de Estatística. https://www.ine.pt/xportal/xmain?xpid=INE&xpgid=ine_indicadores&contecto=pi&indOcorrCod=0011298&selTab=tab0
- Jesus, S. (1996). *Influência do professor sobre os alunos*. Edições ASA.
- Jesus, S. N. (1996). *A motivação para a profissão docente. Contributo para a clarificação de situações de mal-estar e para a fundamentação de estratégias de formação de professores*. Estante Editora.
- Jesus, S. (1999). *Como prevenir e resolver o stress dos professores e a indisciplina dos alunos?* Asa Editores.

- Joana, A. (2023). A Escola como um espaço de desenvolvimento profissional: A Relação Pedagógica na sala de Aula. *Revista Excellence*, 24(1), 293-296. https://excellenceeduc.com/revista_cientifica_excellence_v_24_dezembro_2023_artigo_48.pdf
- Lázaro, C. e Carvalho, F. *Criminalidade juvenil aumentou 8,2% no ano passado em Portugal*. SicNoticias. 2024, 03 de abril. <https://sicnoticias.pt/video/2024-04-03-Criminalidade-juvenil-aumentou-82-no-ano-passado-em-Portugal-c9340a6d>
- Lei n.º5/73, de 25 de julho. *Aprova as bases a que deve obedecer a reforma do sistema educativo*, - <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/lei/5-1973-421823>
- Lei n.º30/2020, de 20 de dezembro. *Aprova o Estatuto do Aluno do Ensino não Superior*, - <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/lei/30-2002-405481>
- Leite, C. & Fernandes, P. (2019). *Currículo, Avaliação, Formação e Tecnologias educativas (CAFTe) - Contributos teóricos e práticos, II seminário internacional*. Universidade do Porto. <http://epositorio.esepf.pt/bitstream/20.500.11796/2818/1/CAFTe2019ReEquacionar.pdf>
- Lemos, P. (2017). *(Des)Encontros com a Indisciplina*. [Relatório de Mestrado em Ensino de Geografia no 3º Ciclo e Ensino Básico e Ensino Secundário não publicado]. Faculdade de Letras, Universidade do Porto.
- Lopes, J., & Rutherford, R. (2001). *Problemas de comportamento na sala de aula - identificação, avaliação e modificação*. Porto Editora.
- Lourenço, A. E Paiva, M. (2004). *Disrupção Escolar – Estudo de Casos*. Porto Editora.
- Martins, Ernesto (2004). *A Historiografia educativa do sistema escolar em Portugal*. In Seminário do Curso de Doutoramento da Facultat d’Educació – Universitat de les Illes Balears/Palma de Mallorca, Outubro. IPCB-ESE.
- Monteiro, J. (2017). *Relação Pedagógica e Boa Docência: representações e práticas*. [Relatório de Estágio para obtenção de grau de mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico não publicado]. Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti.
- Morgado, J. (2003). *Qualidade, inclusão e diferenciação*. Instituto Superior de Psicologia Aplicada.

- Nobre, C. (2003). *Os métodos de ensino utilizados pelo professor e o feedback do aluno na sala de aula*. [Mestrado em observação e análise da relação educativa]. Universidade do Algarve.
- Pedreira, M. (2020). *(In)Disciplina na sala de Aula*. [Relatório para a obtenção de grau de mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico não publicado]. Instituto Superior de Educação e Ciências.
- Pereira, A. & Rocha, J.E. (1992). *O método demonstrativo* (2.ªed.). Grafinter, LDA.
- Picado, L. (2009). *A Indisciplina em Sala de Aula: Uma abordagem comportamental e cognitiva*. O Portal dos Psicólogos. 2. https://www.psicologia.pt/artigos/ver_artigo.php?codigo=a0484
- Pimenta, R. *No tempo das reguadas*. Publico. 2015, 15 de julho. <https://www.publico.pt/2015/07/02/sociedade/noticia/no-tempo-das-reguadas-1700241>
- Pinto, F. (2019). “*Sentimos que não somos ouvidos*” – a importância da relação professor-aluno. [Relatório para a obtenção de grau de mestre em Ensino de História no 3º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário não publicado]. Faculdade de Letras da Universidade do Porto.
- Pontes, M., & Palma, P. (2014). A escola como veículo de motivação e desenvolvimentos dos alunos. *Revista de Educação*, 6(1). Eduser.
- Perrenoud, Ph. (2000). *Pedagogia Diferenciada*. Artmed.
- Porto Editora – disciplina no *Dicionário infopédia da Língua Portuguesa* [em linha]. Porto Editora. <https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/disciplina>
- Porto Editora – gamificação no *Dicionário infopédia da Língua Portuguesa* [em linha]. Porto Editora. <https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/gamificacao>
- Postic, M. (1984). *A Relação Pedagógica*. Coimbra Editora, Limitada.
- Postic, M. (1990). *Observação e Formação de Professores*. Edições Almedina.
- Postic, M. (1991). Da análise das dificuldades dos alunos na aula à transformação das práticas educativas. *Inovação*, 4 (1), (pp. 49-62). Instituto de Inovação Educacional. Ministério da Educação.
- Postic, M. (1995). *Para uma estratégia pedagógica do sucesso escolar*. Porto Editora.
- Postic, M. (2007). *A Relação Pedagógica*. Padrões Culturais.
- Postic, M. (2008). *A Relação Pedagógica*. Padrões Culturais.

- Quivy, Raymond and Luc van Campenhoudt (1998): *Manual de investigação em ciências sociais*. Gradiva
- Ranghetti, D. (2013). Relação pedagógica: espaços/tempos/movimentos de aprendizagens, construções e afetos. *Revista Interdisciplinaridade*, 3, (pp. 1-11).
<https://revistas.pucsp.br/index.php/interdisciplinaridade/article/view/16785>
- Raposo, N. (2002). Disciplina na Escola e na Família. *Revista de Educação, Psicologia e Cultura*. Colégio Internato dos Carvalhos.
- Sampaio, D. (1997). *Indisciplina: Um signo geracional?* Instituto de Inovação Educacional.
- Sampaio, D. (2001). *Prevenção da indisciplina na escola: o papel da mudança na sala de aula*. In *Indisciplina e violência na escola*. Cadernos de Criatividade/AEDC.
- Sim-Sim, I. (2005). A Investigação ao serviço de uma Educação de Qualidade. *Revista da Investigação às Práticas – Estudos de Natureza Educacional*, VI(1), (pp. 13-21).
- Sanches, Isabel Rodrigues (2001); *Comportamentos e Estratégias de Atuação na Sala de Aula*. Porto Editora.
- Silva, L. (2012). *Indisciplina*. A Página da Educação. 197, série II.
<https://www.apagina.pt/?aba=7&cat=555&doc=14445&mid=2>
- Silva, M. e Neves, I. (2006). Compreender a (in)disciplina na sala de aula: uma análise das relações de controlo e poder. *Revista Portuguesa de Educação* (19), 5-41. Universidade do Minho. <http://www.redalyc.org/pdf/374/37419102.pdf>
- Sousa, A. (2005). *Investigação em Educação*. Livros Horizonte
- Sousa, C. (2013). *A Indisciplina na Sala de Aula*. [Trabalho de Projeto para obtenção do grau de Mestre em Enfermagem de Saúde Mental e Psiquiatria não publicado]. Escola Superior de Saúde, Instituto Politécnico de Setúbal.
- Stake, R. (2007). *A arte da investigação com Estudos de Caso*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Veiga, F. H. (1995). *Transgressão e autoconceito dos jovens na escola*. Investigação diferencial. Fim de Século Edições.
- Veiga, F. H. (1996). *Transgressão e autoconceito dos jovens na escola* (2.^a ed.). Edições Fim de Século.
- Veiga, F. H. (1999). *Indisciplina e Violência na Escola: Práticas Comunicacionais para Professores e Pais*. Almedina.

- Veiga, F. H. (2001). *Indisciplina e Violência na Escola: Práticas Comunicacionais para Professores e Pais*. Almedina.
- Veiga, F. (2007). *Indisciplina e violência na escola: Práticas comunicacionais para professores e pais* (edição revista e aumentada). Almedina.
- Veiga, F. H. (2007). Avaliação da disrupção escolar dos alunos: Novos elementos acerca das escalas EDEI e EDEP. In S. N. Caldeira (Coord.), *(Des)ordem na Escola: Mitos e Realidades* (pp. 133-167). Quarteto
- Veiga, F. H. (2012). *Transgressão e autoconceito dos jovens na escola*. (3.^a Edição Revista e Aumentada). Fim de Século Edições.

Apêndices

Apêndice I – Diário de Campo

Apêndice II – Recursos Didáticos

Apêndice III – Planos de Aula

Apêndice IV – EDEP -Escala de Disrupção Escolar Professada pelos Alunos

Apêndice V – Relação Professor – Aluno

Apêndice VI - EDEP – Respostas

Apêndice VII – Relação Professor – Aluno – Respostas

Apêndice VIII – Autorização Professor Doutor Feliciano Veiga

Apêndice IX – Autorização Encarregados de Educação

Apêndice X – *Kahoot!* – Agentes Económicos e Atividade Económica

Apêndice XI – *Kahoot!* - Setores de Atividade

Apêndice XII – Avaliação – Agentes Económicos e Atividade Económica

Apêndice XIII – Avaliação – Setores de Atividade

Link acesso:

https://drive.google.com/drive/folders/1doGZSuaVIenN8nJLWeXRhO9LJveUB0UV?usp=drive_link

Anexos

Anexo I – Acusação ao Professor

Anexo II – Decisão do Conselho Disciplinar

Anexo III – Estatuto do Aluno – Capítulo IV - Disciplina

Link acesso:

https://drive.google.com/drive/folders/1W3Nh6wyvDr8j48V1sEDnvHDW0bLIUCDd?usp=drive_link