

Olga Narciso Vasconcelos

## Motivação e Disciplina

Perceção de Alunos e Professores da Escola de Ensino Básico  
e Secundário da Bemposta, em Portimão (Algarve)



**Universidade Fernando Pessoa**

Porto, 2015

Motivação e Disciplina: Perceção de Alunos e Professores da Escola de Ensino Básico e Secundário da Bemposta, em Portimão (Algarve)

---

Olga Narciso Vasconcelos

## Motivação e Disciplina

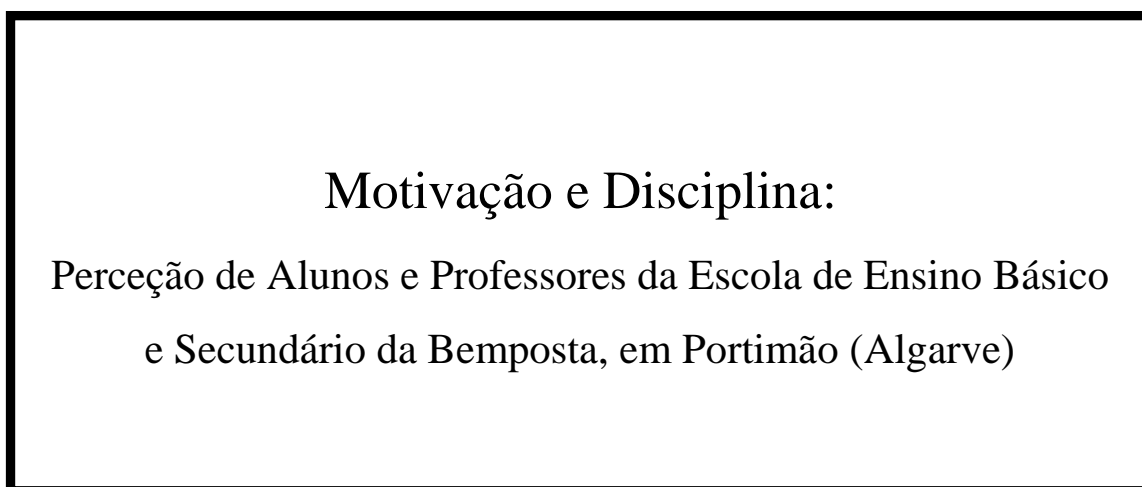
Perceção de Alunos e Professores da Escola de Ensino Básico  
e Secundário da Bemposta, em Portimão (Algarve)



**Universidade Fernando Pessoa**

Porto, 2015

Olga Narciso Vasconcelos



A handwritten signature in blue ink, consisting of stylized initials and a long horizontal line extending to the right.

---

(assinatura)

Trabalho apresentado à Universidade Fernando Pessoa  
como parte dos requisitos para a obtenção do grau de  
Mestre em Ciências da Educação: Educação Especial

Orientadores: Professora Doutora Fátima Paiva Coelho  
Mestre Armindo Nunes

## Resumo

A motivação e a disciplina, na sala de aula, têm sido matéria de relevo na vida escolar dos intervenientes. Este estudo teve como objetivos gerais, relacionar as características pessoais dos alunos com a sua motivação e disciplina e relacionar as características pessoais dos professores com as perceções sobre as características de um aluno indisciplinado e desmotivado. Foram definidos nove objetivos específicos. Os dados derivam de inquéritos por questionário aplicados a vinte e seis alunos e doze professores, da turma C do 7º ano de escolaridade, da Escola Básica e Secundária da Bemposta, em Portimão.

Concluiu-se que a desmotivação é o motivo fulcral para os alunos não gostarem de estudar. A maioria destes alunos percebe-se como sendo faladora e pouco participativa. Espanhol é a disciplina preferida e Físico-Química é a menos preferida, devendo-se ambas à motivação nutrida pelos conteúdos e pelos professores. Alguns não possuem motivação para as aulas e muitos consideram-se indisciplinados. O que os motiva é a aprendizagem e os professores. O que os desmotiva é a indisciplinada da turma, as matérias e os professores. Insultar e desencadear motim são os comportamentos mais percecionados como indisciplinados. Grande parte dos docentes inquiridos é unânime na presença de desmotivação (maior incidência) e de indisciplinada (menor incidência) na turma. Maioritariamente, o que motiva os alunos para a aprendizagem é a compreensão da utilidade das disciplinas escolares, a par da relação empática com os professores. Alunos repetentes gostam menos das aulas e têm uma menor motivação. A distração é a principal característica assinalada a alunos desmotivados. Alunos com um nível semelhante de conhecimentos e de sucesso académico, na mesma sala, proporcionam boa aprendizagem e aquisição de competências. A movimentação dos alunos e a relação família-escola influem no aparecimento da indisciplinada. O elogio é a estratégia de prevenção mais assinalada. O reforço positivo, pelo comportamento adequado, é a estratégia de modificação comportamental mais mencionada. Qualquer tipo de agressão é percecionado como comportamento indisciplinado.

**Palavras – chave:** motivação, desmotivação, disciplina, indisciplinada

## **Abstract**

Motivation and discipline have been subject of several studies over time given their importance for school, professional and social life. The general objectives of this study were to relate students' personal characteristics to their motivation and discipline and teachers' personal characteristics to their perceptions regarding the characteristics of an unmotivated and undisciplined student. Nine specific goals were also defined. The data derives from questionnaire surveys, applied to twenty six students and twelve teachers, of Class C of the 7<sup>th</sup> school year of the Basic and Secondary School of Bemposta, Portimão.

It was concluded that demotivation is the main reason for the surveyed students' lack of interest in studying. In the classroom, most students are talkative and not very participative in the contents worked. Spanish is the students' favourite subject, whereas Physics and Chemistry is the least favourite. This is due to the motivation created by the contents and by the teachers. Half of these students are not motivated for classes and less than half are considered to be undisciplined. Learning and teachers are what motivate the students, while the classes' indiscipline, subjects/learning and teachers are what demotivate them. Insulting colleagues and teachers and throwing objects are considered undisciplined behaviours by these students. More than half of the teachers agrees unanimously on the presence of demotivation (greatest incidence) and lack of discipline (lesser incidence) on the class. For most of the surveyed teachers, understanding the school subjects' usefulness, as well as establishing an empathic relationship with the teachers, is what motivates students to learn. It was proven that repeating students enjoy less being in class and have a greater lack of motivation. The "distant look when listening to an oral communication by the teacher" is the main characteristic attributed, by these teachers, to unmotivated students. Conversely, students with a similar level of knowledge and academic success, in the same classroom, contribute for a more fluent learning experience and provide them with greater competences. Students' movement and the family-school relation affect the occurrence of indiscipline. The main strategy for prevention is to praise, while positive reinforcement for adequate behaviour is the most mentioned behavioural modification

strategy. Verbal, moral, psychological and/or physical aggression towards teachers and colleagues are perceived unanimously by the surveyed teachers as undisciplined behaviours.

**Keywords:** motivation, demotivation, discipline, indiscipline.

## Dedicatória

“Quase tudo o que fizemos é insignificante, mas é importante que o façamos.”

(Gandhi *cit. in* Gomes, 2010, p. 84).

Sempre no topo de qualquer escalada da minha vida, gratifico o precioso auxílio omnipresente de Deus, Cristo e Maria de Fátima.

Todo o zelo e esforço despendido ao longo do Curso, bem como o possível reconhecimento que este labor possa vir a ter, a ela é dedicado: à minha incomparável mãe! A qual manteve fiel presença, sob qualquer ausência da minha parte, cujo amor, apoio e segurança emocional foram constantes e fulcrais para eu continuar a correr riscos e a perseguir sonhos. Uma atenção especial à minha filha Petra que me desafia, com a sua ternura, a manter uma conduta de vida alinhada com os meus objetivos familiares, pessoais, profissionais e académicos.

A todos quantos me levaram a acreditar que, diariamente, podemos reformular e aperfeiçoar a nossa intervenção.

Aos alunos que, no desânimo e na turbulência, me demonstraram que investir neles é frutífero, desde que acreditemos no futuro e no que eles têm de melhor.

Aos professores, para que alcancem um nível de confiança e competência em que possam começar a auto desafiarem-se, em vez de serem desafiados pelos alunos. Com as minhas descobertas apenas lhes pretendo deixar sugestões, na esperança que lhes suscitem novas interrogações e valiosas reflexões sobre a temática em epígrafe.

## Agradecimentos

“Seja você a mudança que deseja ver no mundo à sua volta.”  
(Gandhi, *cit. in* Gomes, 2010, p. 214).

A complexidade e a responsabilidade que estão subjacentes à elaboração de uma Dissertação de Mestrado tornam-se gratificantes quando se tem pessoas solícitas na envolvimento de toda a sua execução.

Este labor investigativo foi o resultado de um esforço de equipa, não apenas durante o período em que foi elaborado e testado, mas, também, no decorrer da minha carreira profissional.

Aos professores, alunos e encarregados de educação que, com a partilha das suas vivências e experiências (os dois primeiros na resposta aos questionários propostos) possibilitaram enriquecimentos pessoais, interpessoais e profissionais únicos.

À Diretora da EB/S da Bemposta, Fernanda Rosa, que me deu a oportunidade de desenvolver este estudo numa escola, do concelho de Portimão, que se destaca pela qualidade da prestação de serviços, na área da educação.

Aos meus orientadores, Dra. Fátima Paiva Coelho e Mestre Armindo Nunes, os quais me ajudaram a conduzir a bom porto a tarefa hercúlea de aperfeiçoamento desta dissertação.

Obrigada a todos pela confiança depositada e pelo compromisso assumido.

Bem hajam!

<b>Índice</b>	<b>P.</b>
Resumo	v
Abstract	vi
Dedicatória	viii
Agradecimentos	ix
Índice	x
Índice de siglas	xiii
Índice de tabelas	xiv
<b>Introdução</b>	16
<b>Capítulo I – Enquadramento Teórico</b>	18
<b>1. Motivação</b>	18
1.1 – Motivação e Objetivos	20
1.2 – Motivação e Sucesso	20
1.3 – Motivação e Cooperação <i>versus</i> competição	21
1.4 – Motivação e Família	22
1.5 – Desmotivação e Autoestima	23
<b>2. Disciplina</b>	25
2.1 – Disciplina e Valores	25
2.2 – Indisciplina e Autoestima	26
2.3 – Fatores de Indisciplina	29
2.4 – Medidas para controlar a indisciplina	30
2.5 – Medidas preventivas da indisciplina	33
2.6 – Punição/Castigo e Recompensa	35
<b>3. Motivação e Disciplina: Influência Familiar</b>	37
<b>4. Ambiente de sala de aula</b>	38
4.1 – Clima de sala de aula	38
4.2 – Comunicação na sala de aula	40
<b>5. Expetativas do professor e do aluno</b>	41
<b>6. Estilos de Liderança</b>	42
<b>7. O Stress do Professor</b>	43
<b>Capítulo II – Abordagem Empírica</b>	45

<b>1. Problemática</b>	46
<b>2. Objetivos</b>	48
<b>3. Hipóteses</b>	48
<b>4. Universo e Participantes</b>	49
<b>4.1 – Caracterização dos Participantes (alunos e professores)</b>	50
<b>5. Metodologia de Investigação</b>	52
<b>6. Instrumentos, técnicas e procedimentos de recolha de dados</b>	53
<b>Capítulo III – Apresentação e Discussão dos Resultados</b>	60
<b>1. Apresentação dos Resultados</b>	60
<b>2. Discussão dos Resultados</b>	80
<b>Capítulo IV – Conclusões</b>	85
<b>Referências Bibliográficas</b>	89

## **Anexos**

### **Índice dos anexos**

**Anexo I** – Forças de carácter individuais de Norville (2010, pp. 121 e 122).

**Anexo II** – Informação da base de dados, em formato Excel, dos dados recolhidos através da aplicação dos inquéritos por questionário.

**Anexo III** – Pedido de autorização à Diretora do Agrupamento de Escolas da Bemposta, em Portimão, para a realização de procedimento de recolha de dados.

**Anexo IV** – Inquérito por questionário aos alunos, pré-validação pelos peritos.

**Anexo V** – Inquérito por questionário aos professores, pré-validação pelos peritos.

**Anexo VI** – Validação dos inquéritos por questionário (alunos e professores).

**Anexo VII** – Inquérito por questionário aos alunos, pós-validação pelos peritos.

**Anexo VIII** – Inquérito por questionário aos professores, pós-validação pelos peritos.

**Anexo IX** – Pedido de autorização à Diretora do Agrupamento de Escolas Júdice Fialho, em Portimão, para a realização de procedimento de recolha de dados (pré-teste).

**Anexo X** – Inquérito por questionário pré-teste aos alunos.

**Anexo XI** – Inquérito por questionário pré-teste aos professores.

**Anexo XII** – Inquérito por questionário pós-teste aos alunos (versão final).

**Anexo XIII** – Inquérito por questionário pós-teste aos professores (versão final).

**Anexo XIV** – Consentimento informado aos encarregados de educação.

**Anexo XV** – Consentimento informado aos professores.

**Anexo XVI** – Apêndice da tabela 9.

## **Índice de siglas**

**CEB** – Ciclo Ensino Básico

**CID** – Cidadania

**CN** – Ciências Naturais

**EDF** – Educação Física

**ESP** – Espanhol

**ET** – Educação Tecnológica

**EV** – Educação Visual

**FQ** – Físico-Química

**GAAF** – Gabinete de Apoio ao Aluno e à Família

**GGF** – Geografia

**HST** – História

**ING** – Inglês

**MAT** – Matemática

**PORT** – Português

**TIC** – Tecnologias da Informação e Comunicação

<b>Índice de tabelas</b>	<b>P.</b>
<b>Tabela 1</b> – Caracterização dos alunos	50
<b>Tabela 2</b> – Caracterização dos docentes	51
<b>Tabela 3</b> – Estrutura do inquérito por questionário dos alunos	58
<b>Tabela 4</b> – Estrutura do inquérito por questionário dos professores	58
<b>Tabela 5</b> – Preferências dos alunos relativamente à escola	60
<b>Tabela 6</b> – Preferências dos alunos relativamente às disciplinas	61
<b>Tabela 7</b> – Fatores que proporcionam motivação aos alunos para a aprendizagem (docentes)	64
<b>Tabela 8</b> – Comportamentos dos alunos nas aulas	65
<b>Tabela 9</b> – Motivação e indisciplina	65
<b>Tabela 10</b> – Características associadas a alunos desmotivados (docentes)	67
<b>Tabela 11</b> – Características que melhor contribuem para uma boa prática pedagógica (docentes)	67
<b>Tabela 12</b> – Comportamentos indisciplinados (alunos)	68
<b>Tabela 13</b> – Percepção dos alunos sobre os colegas com comportamentos de indisciplina existentes na turma	69
<b>Tabela 14</b> – Percepção dos docentes sobre os alunos desmotivados e indisciplinados que existem na turma	69
<b>Tabela 15</b> – Fatores que podem exercer influência no aparecimento da indisciplina	70
<b>Tabela 16</b> – Estratégias que podem exercer influência na prevenção da indisciplina	70
<b>Tabela 17</b> – Estratégias adequadas na modificação de comportamentos dos alunos, na sala de aula	71

<b>Tabela 18</b> – Comportamentos associados a alunos indisciplinados	72
<b>Tabela 19</b> – Perceções dos professores sobre as características de um(a) aluno(a) indisciplinado(a) e desmotivado(a) segundo o género	73
<b>Tabela 20</b> – Perceções dos professores sobre as características de um(a) aluno(a) indisciplinado(a) e desmotivado(a) segundo a idade	74
<b>Tabela 21</b> – Perceções dos professores sobre as características de um(a) aluno(a) indisciplinado(a) e desmotivado(a) segundo o tempo de serviço na docência	75
<b>Tabela 22</b> – Perceções dos professores sobre as características de um(a) aluno(a) indisciplinado(a) e desmotivado(a) segundo a situação profissional	75
<b>Tabela 23</b> – Perceções dos professores sobre as características de um(a) aluno(a) indisciplinado(a) e desmotivado(a) segundo o grau académico	76
<b>Tabela 24</b> – Motivação e indisciplina segundo a idade	78
<b>Tabela 25</b> – Motivação e indisciplina segundo o género	78
<b>Tabela 26</b> – Motivação e indisciplina segundo a repetência	79
<b>Tabela 27</b> – Indisciplina segundo a motivação	79
<b>Tabela 28</b> – Alterações em cada disciplina (apêndice da tabela 9)	Anexo XVI

## Introdução

Incide-se na desmotivação e na indisciplina quando se pretende promover e implementar a motivação e a disciplina, na sala de aula. O presente estudo pretende averiguar de que modo a motivação interfere na disciplina e, conseqüentemente, influi na aprendizagem. Alunos desmotivados são alunos desinteressados pelas atividades escolares. Alunos motivados aprendem com maior facilidade. Motivações intrínsecas e extrínsecas e aprendizagens significativas e apelativas são fatores a ter em conta na prática pedagógica dos professores. Aulas desmotivantes, que não correspondam às capacidades dos alunos, comprometem o comportamento (Haigh, 2010). Todavia, se o comportamento for indisciplinado, a aprendizagem motivada é afetada. A indisciplina é o resultado da desmotivação dos alunos para a aprendizagem (Estanqueiro, 2010). A inclinação para a indisciplina, a transgressão e o conflito são inerentes ao desenvolvimento do adolescente que quer afirmar-se (Romão, 2010 e Costa, 2011). Astrei e Antonella (2010, p. 239) asseguram que

“A disciplina deve brotar da liberdade; não se considera disciplinado um indivíduo que seja silencioso como um mudo e imóvel como um paraplégico: se assim for, trata-se de um indivíduo aniquilado, e não disciplinado. Um indivíduo disciplinado é senhor de si próprio e capaz de se orientar sozinho quando for necessário seguir regras da vida.”.

A pertinência desta investigação prende-se com o facto de toda a literatura consultada, dos últimos cinco anos, não responder em pleno, aos objetivos que se pretende atingir, nem incidir em participantes do 7º ano de escolaridade. O presente estudo assentou, então, em dois pólos distintos: apurar a relação entre motivação e disciplina dos alunos e compreender como percebem alunos e respetivos professores esta relação e se ela incide na concretização de estratégias, atividades e planificações. Como instrumentos de recolha de dados foram privilegiados os inquéritos por questionário, a alunos e professores, os quais passaram pelas fases de elaboração, validação, reformulação, pré-teste, readequação e versão final. Objetivou-se testar a sua funcionalidade e aplicabilidade aos participantes do estudo, os quais possuem

demarcadas as características comportamentais da pré-adolescência denotadas por Villar e Abreu (2011).

A abordagem qualitativa do estudo assentou na análise das perceções dos alunos e professores inquiridos, aferida a partir das respostas às questões abertas. A abordagem quantitativa assentou numa análise estatística dos dados obtidos. A turma contempla alunos com disfunções motivacionais e disciplinares, pelo que se ambiciona que este estudo seja um reciclável instrumento de sensibilização e otimização do reforço da motivação e da disciplina na sala de aula. Advindo o sucesso académico, através de estratégias de valorização das capacidades, de metodologias de aprendizagem individualizada e personalizada, das competências interpessoais, de programas de intervenção (alunos) e de formação (professores) e de uma atitude positiva face à aprendizagem e ao ensino, no desenvolvimento e manutenção da motivação e da disciplina.

Este trabalho organiza-se em quatro capítulos que sistematizam a investigação efetuada nesta área e articulam com o estudo empírico que se apresenta. No capítulo I – revisão da literatura – constará uma abordagem teórica atual da temática em estudo; motivação e disciplina. No capítulo II – abordagem empírica – justificar-se-á a pertinência do estudo, afigurando-se a problemática, os objetivos, as hipóteses, a metodologia de investigação, o universo, os participantes do estudo, os instrumentos, técnicas e procedimentos utilizados de recolha de dados. No capítulo III, apresentar-se-ão os resultados com uma análise crítica dos mesmos, baseada nas referências teóricas e empíricas. O capítulo IV, referente às conclusões gerais, finaliza este estudo, no qual se retomará o enfoque do trabalho.

## **Capítulo I – Enquadramento Teórico**

“Nada é agora dito que não tenha sido dito antes.”  
(Terêncio, século II A. C. *cit. in* Giannetti, 2009, p. 98).

### **1. Motivação**

“Todos temos as sementes da motivação em nós.” (McKenna, 2009, p. 76). A motivação é a total predisposição para começar algo em direção ao sucesso, o qual é o somatório do empenho repetido diariamente, devendo ser apresentado como uma experiência possível, gratificante e valorativa (Weissbourd, 2010). É de referir a força de vontade e o esforço persistente, mesmo que não sejam acompanhados de sucesso imediato (Estanqueiro, 2013). O ajustamento dos métodos de ensino à diversidade dos alunos e ao conhecimento que detêm é coadjuvante da motivação (Ramos, 2009). A obtenção de resultados positivos amplia a motivação (Gomes, 2010). Sendo o ato de estudar e o espaço escolar gratificantes, a criança tende a motivar-se e a empenhar-se em similar proporção (Astrei e Antonella, 2010). Se se traduzem em momentos de frustração, tenderá a recusá-los. Haigh (2010, p. 173) corrobora afirmando que

“Os alunos vão trabalhar mais e estar muito motivados quando se sentirem felizes e confiantes na sala de aula. Pode-se sentir este *ethos* ao entrar na sala de aula de alguém, mas é difícil de medir, porque é baseado numa sensação.”.

Alunos motivados para o alcance do sucesso acreditam que podem vencer. Rosa e Mata (2012) afirmam que o perfil motivacional dos alunos atribui-se ao prazer da tarefa, ao valor que é atribuído à aprendizagem e ao reconhecimento do adulto. O crescimento da autoconfiança dos alunos encoraja-os a desempenhar tarefas e a assumir responsabilidades (Maxwell, 2010). Professores competentes e empenhados não se desculpabilizam com os alunos, nem com as suas famílias, mas despertam em cada aluno a motivação para a aprendizagem e para o estudo, equilibrando e ajustando as tarefas propostas à sua capacidade, com vista a realizá-las com sucesso e vontade de desafiar os graus de dificuldade, visto que, de acordo com Estanqueiro (2010, p. 15)

“Tarefas demasiado exigentes, dificilmente realizáveis com sucesso, ameaçam a autoestima, provocam ansiedade e bloqueiam a inteligência. Abrem a porta à indisciplina, ao insucesso e ao abandono escolares.”.

Contudo, tarefas demasiado fáceis de concretizar conduzem à desmotivação, ao aborrecimento e ao desinteresse do aluno, pois não mobilizam à aprendizagem, minimizando e subestimando as suas capacidades não estimuladas. A fasquia da tarefa, em forma de desafio, deverá equilibrar o ritmo de trabalho, com objetivos personalizados, concretos e realistas, despertando vontade no aluno em se colocar à prova e superar-se a si mesmo, experimentando a validação da sua competência. Facilitismo e benevolência do professor têm o efeito contrário ao fortalecimento da autoestima e da motivação, mas o respeito pelo perfil/diferença do aluno automotiva-o à aprendizagem (Norville, 2010). A espontaneidade da aprendizagem automotivada (motivação intrínseca) surge com o aguçar da curiosidade do aluno, culminando num estado de satisfação intelectual. Quando o esforço é superior a este estado prazeroso, recorre-se aos estímulos extrínsecos que reforçam a motivação. Gomes (2010) refere que o professor tem que ser valorizado e motivar-se primeiro, para motivar quem ensina, mediante uma apresentação apelativa das matérias e do estabelecimento de um relacionamento empático com os alunos. O comportamento/atitude dos professores é fulcral para uma efetiva aprendizagem dos alunos (Sammons & Bakkum, 2011, *cit. in* Sousa, 2013).

A motivação mútua (professores e alunos) contribui para as boas estatísticas dos resultados escolares, partindo do pressuposto de que a motivação dos alunos é, significativamente, espelhada pela motivação dos professores. Há que otimizar a motivação docente criando condições gerais (pessoais, familiares, sociais) e específicas (funções, cargos, valorização, vencimento) que lhes possibilitem despertar o gosto pela aprendizagem dos alunos. Ao multiplicar-se a motivação, recebe-se mais do que aquilo que se deu e é uma alavanca no sistema (Maxwell, 2010). Ao acreditar em si, o professor dignifica o seu trabalho e tem esse mesmo retorno da parte dos alunos – é o combustível de ambas as motivações. O/A entusiasmo/motivação, desde que autêntico/a de uma das partes, contagia a outra. Ao acreditar no outro está a encorajá-lo e a motivá-

lo a alcançar o seu potencial (Maxwell, 2010), já que motivando-se com emoção, motiva-se para a ação (Weissbourd, 2010).

### **1.1 – Motivação e Objetivos**

A falta de objetivos é um entrave à motivação. Os alunos esforçam-se mais quando têm objetivos definidos e desafiantes. Se os objetivos são demasiado ambiciosos, os estudantes desmotivam-se e desistem. Para McKenna (2009), possuir objetivos é um enorme fator de diferenciação na construção do sucesso, sendo que a forma como os mesmos são planeados tem que obedecer a critérios específicos, para a obtenção do impacto desejado. Existe uma maior probabilidade de comprometimento com os objetivos, e do seu alcance com êxito, se estes forem registados por escrito e antecedidos por uma demonstração de interesse pelos objetivos das pessoas com quem se trabalha (Lennick e Kiel, 2009). Sendo o objetivo da aula claro para o professor, sê-lo-á também para os alunos, atribuindo-lhe um significado (razão de ser). Muitas vezes, o problema não é a incompetência dos alunos, mas os objetivos serem demasiado ambíguos (Haigh, 2010). Para Varão (2009), cada objetivo deverá ser definido com base na metodologia SMART (Específicos, mensuráveis, atingíveis, relevantes e temporizados). Dentro de cada objetivo de aprendizagem poderão existir mini objetivos que fornecem à aula a clareza, coerência e direção necessárias, na qual todos os alunos comungam da mesma aprendizagem, independentemente das estratégias utilizadas. Se o objetivo for claro, a aprendizagem realizar-se-á, devendo-se respeitar e trabalhar um objetivo de aprendizagem de cada vez.

### **1.2 – Motivação e Sucesso**

A motivação aproxima o sucesso e o sucesso fortalece a motivação. Superando as dificuldades diárias com estratégias personalizadas de estudo, liberta-se no aluno uma sensação de gratificação e de, conseqüentemente, motivação que conduz ao aperfeiçoamento das competências, as quais espelham e valorizam o seu esforço, conduzindo-o ao sucesso escolar. A autoconfiança (crença nas suas próprias capacidades) é um dos pilares da motivação, sempre que é reforçada pelas próprias experiências de sucesso dos alunos, pelos estímulos dos pais e dos professores

(Estanqueiro, 2013). Elogiar, aquando da obtenção de sucesso numa tarefa difícil ou advinda de um esforço considerável do aluno, é reconhecer e aprovar o seu mérito e reforçar a sua autoestima, autoconfiança e motivação para prosseguir. Empertigado pela sua autoestima, o aluno conquista sucessos e gere adequadamente os fracassos (Pereira I., 2011). Um acompanhamento equilibrado e permanente dos pais, a disponibilidade oportuna dos professores e o que o aluno pensa de si próprio é determinante do sucesso que obterá. Na aprendizagem, o feedback que faz os alunos prosseguirem com sucesso é aquele que avalia não só o que os alunos alcançaram, mas, sobretudo, avalia como eles podem melhorar (Haigh, 2010).

### **1.3 – Motivação e Cooperação *versus* Competição**

A cooperação organizada com os pares, coadjuvante à motivação e favorável à capacidade e ao sucesso pessoal e académico do aluno, sendo planificada, é uma ação eficaz e eficiente na prevenção da indisciplina e da discriminação, com resultados concretizáveis nas classificações. Para Estanqueiro (2010), a competição entre alunos satisfaz o desejo de autoafirmação, com vista a atingir determinado fim. Contudo, o excesso de competição tem quatro riscos a serem tidos em conta numa sala de aula, respetivamente; a competição destrói os fins da educação, quando o aluno valoriza mais os melhores resultados das classificações do que o saber em si mesmo, podendo, em última instância, levá-lo a ser desonesto, manipulador e fraudulento nas provas que efetua; a competição só beneficia os alunos mais capazes que, continuamente motivados, conquistam bons resultados; a competição desencoraja os mais fracos que, mesmo agindo com esforço e dedicação, podem alcançar resultados mais baixos e definhar, por sua vez, a sua autoestima ao ponto de colidir no abandono escolar; a competição enfraquece as relações interpessoais, promovendo o individualismo, a inveja, os conflitos dentro e fora da sala de aula e aniquilando a cooperação solidária.

Numa perspetiva divergente, Weissbourd (2010) menciona que eliminar, por completo, a competição enfraquece a autogestão das emoções e dos sentimentos próprios e alheios. Carrapatoso (2011) valida esta opinião sendo que, num mundo cada vez mais globalizado, a pressão para a competição é maior. A competição qualifica e

gera mutação e inovação pessoal e social, sendo que é saudável, entre alunos, nas salas de aula, equilibradamente, em que cada um tenta vingar as suas ideias e convicções. Na competição não existem obrigatoriamente vencidos; todos podem ser vencedores, desde que os sistemas de motivação sejam estimulantes para comportamentos mais produtivos, de assunção de riscos, para a evolução das capacidades e gestão do aluno. A redução da competição entre os alunos produz desmotivação dentro das salas de aula e evidencia um desfasamento enorme paralelamente ao mundo em que se vive, mantendo os alunos à sombra dos *skills* necessários para triunfar na vida académica (Romão, 2010). O ideal será uma competição moderada consigo próprio e uma cooperação partilhada e unida de saberes, viveres e experiências heterogéneas. A aprendizagem será mais profícua e frutífera se existir companheirismo, resolução construtivista de conflitos (pois o conflito também é saudável e necessário), autossuperação de metas, solidariedade, ambição grupal, tolerância, respeito, confiança e apoio recíproco. Incentivados, os alunos, a competir com eles próprios e a cooperar com os outros (Haigh, 2010).

#### **1.4 – Motivação e Família**

“Uma família sã é aquela em que se pode falar com liberdade, onde as decepções se aceitam, onde impera o sorriso, onde se partilham iniciativas e afecto, onde se transmitem motivações.” (Urra, 2009, p. 53).

Os pais são um complemento e reforço das atuações desenvolvidas na escola (Astrei e Antonella, 2010), sendo que o valor que os pais atribuem à escola influencia a motivação dos seus educandos. Todos os progressos, conquistas e realizações das crianças devem ser destacados com elevado apreço, fazendo-as sentirem-se estimuladas a conservar o seu esforço. Segundo Romão (2010), a falta de atenção positiva dos pais e, ao existir, ser acompanhada de recriminações, repressões, ameaças, passivismo, permissivismo ou superprotecção desenvolve crianças/jovens com desordens psicológicas várias, estando inclusas a baixa autoestima, a desmotivação e a indisciplina. Provenientes da qualidade do exercício parental, os afetos, a confiança, a energia motivacional para superar a frustração despoletam uma consciencialização e interiorização de um conjunto de valores positivos.

## 1.5 – Desmotivação e Autoestima

A desmotivação dos alunos, fator de indisciplina e insucesso, é um desafio constante para os professores, cujo esforço individual será praticamente nulo se não houver esforço coletivo (Romão, 2010). No século XXI verificou-se uma viragem radical na escola e na forma de lecionar (Roberto, 2010). Surgiu a era da escola virtual com as novas tecnologias e o acesso à banda larga; aplicações interativas; computador na sala de aula; quadro interativo e canetas eletrónicas; manuais virtuais; matéria com animações; filmes 3D; testes on-line. Hodiernamente, a escola é mais motivadora, evoluída e interessante do que nas décadas anteriores. No entanto, o sistema de ensino português continua a debater-se com a desmotivação e as suas consequências nefastas, apesar de o professor proporcionar ao aluno as ferramentas indispensáveis para prosseguir a sua caminhada no saber. A ausência de um adequado método de estudo origina, perante tentativas fracassadas, desmotivação e insucesso escolar, especialmente nos alunos com dificuldades de aprendizagem. Haigh (2010) salienta que relacionar sempre que possível o nosso ensino diário à perspetiva global motiva os alunos. Estanqueiro (2010) sugere cinco normativos para o aluno aprender a estudar e, sobremaneira, motivar-se a fazê-lo: uma metodologia de estudo personalizada; estratégias pessoais que melhor se coadunam com o perfil do aluno, na deteção de técnicas que fracassam e de técnicas que resultam; aprender com o seu semelhante (outro aluno) que, no caso de ser um bom modelo, lhe pode servir de exemplo a adotar; estratégias específicas de estudo para cada situação e para cada disciplina; substituição das estratégias pessoais de estudo, se estas resultarem infrutíferas.

Valorizar os alunos e fazê-los sentirem-se valorizados amplia-lhes a autoestima (Haigh, 2010), já que as regras de educação norteiam-se por este conceito (Pereira I., 2011). Sentindo-se valorizados estarão mais recetivos a fazer sacrifícios por aquele que os valoriza (Norville, 2010). A autoestima é caracterizada por Costa (2011) como um sentimento de valor próprio que se adquire nas experiências precoces da infância, tendo como principais responsáveis os pais e a família alargada, resultante das interações sociais estabelecidas, do grau do sentimento de aprovação, do encorajamento prestado e de apreciações e estímulos positivos. Os estímulos positivos (elogios) fomentam a

autoestima, a automotivação e a autonomia e são poderosos instrumentos pedagógicos motivacionais que reforçam e mantêm a conduta desejada pelo professor (Estanqueiro, 2010 e 2013). As admoestações e as punições podem travar um comportamento incorreto, mas só elogios oportunos, honestos e sinceros, em público ou em privado, podem antecipar uma conduta desejável. Weissbourd (2010) alerta que as crianças também sabem reconhecer quando fizeram realmente alguma coisa bem e quando não fizeram, sendo que elogios demasiado exagerados, falsos ou frequentes, podem fazê-las duvidar da credibilidade do adulto, deixando de confiar nele. Elogiar é sinónimo de conquistar a autoridade e a empatia do aluno e da turma, tornando mais cordial a atmosfera da aula e mais forte a influência pedagógica do professor. Pereira I. (2011, p. 107) afiança que “ a autoestima quer-se adequada (...) pois tanto pode pecar por escassez como por excesso.”. Elogios excessivos poderão tornar as crianças mais competitivas e com tendência a rebaixar os outros ou fazerem-nas sentir-se constantemente julgadas, tornando-as vulneráveis e frágeis a momentos de embaraço ou avaliações negativas (Weissbourd, 2010). A dependência de elogios é outro fator a considerar, já que, quando a criança não os tem na quantidade e na intensidade que está habituada, começa a sentir que algo de errado se passa com ela. Para que o aluno desenvolva a motivação, a autoestima e cresça sentindo que pode contribuir para algo de positivo, mantendo a cabeça erguida e a convicção necessária, deverá estar ciente de que é hábil nalguma área e que é valorizado pelo professor (Templar, 2009).

Uma educação autoritária/rígida caracteriza-se pela castração do educando, o qual é submetido a um controlo exagerado com a imposição de regras imutáveis, ausência de comunicação, expressividade e de empatia. A criança, exposta a este modelo educativo, apresenta baixa autoestima, passividade, frustração e desmotivação (Gomes, 2010). Os alunos precisam ser elogiados/reforçados pelas suas qualidades pessoais e não apenas acerca do seu trabalho (Weissbourd, 2010). A atitude mental “Não consigo...” é transformada em “Consigo!” e “Fui capaz!” (Haigh, 2010, p. 90). Recriminar com insensatez contribui para a desmotivação. Deve-se elogiar mais do que recriminar, fazendo elogios em público e recriminações em privado (Urta, 2009).

## **2. Disciplina**

Salienta Morais (2011) que a motivação desencadeia o sucesso escolar e este último é potenciador de comportamentos saudáveis. O principal alicerce da disciplina é a congruência entre as palavras e os atos. Para mantê-la dever-se-á exigir a mesma regra em situações análogas. A disciplina interior (autodisciplina), comparativamente com a disciplina exterior (a imposta), é sobrevalorizada, por ser um atributo necessário para toda a vida, no estabelecimento dos próprios limites (Estanqueiro, 2013). Para Costa (2011) a polissemia dos comportamentos ganha maior realce na adolescência, atendendo a que cada comportamento é temporário, ocasional e, principalmente, relacional e recíproco. Villar e Abreu (2011) referem que a socialização e o desenvolvimento relacional dos alunos são impulsionados pela escola. Com a entrada na adolescência, é fundamental a existência de relações de amizade e a identificação e pertença a grupos de amigos da mesma faixa etária, para possibilitar uma maturação do adolescente em todas as suas componentes. Para Romão (2010), a escola, ao consentir e proteger alunos cujo insucesso justifica-se pela ausência de responsabilidade, continua a fomentar essa atitude, ao não recompensar os alunos disciplinados, cumpridores e responsáveis que, claramente, se desmotivam. Alega Urra (2009, p. 155) que:

“ (...) a flexibilidade não se deve confundir com a permissividade sistemática. Educar exige impor disciplina, marcando objectivos claros e alcançáveis, além de específicos e observáveis, e ser coerentes e constantes a par de manter com os nossos comportamentos o que dizemos e exigimos.”.

### **2.1 – Disciplina e Valores**

Alcançar os objetivos pessoais exige alinhamento e consistência entre os valores morais, os objetivos e as próprias ações (Lennick e Kiel, 2009). É necessário fixar, registar e cultivar objetivos deliberadamente para se viver de forma alinhada, dando sentido às próprias ações e planos para os concretizar. Muitos autores atribuem relevo, primazia e ênfase aos valores morais, éticos e cívicos enquanto promotores, optimizadores e mobilizadores de uma disciplina adequada e responsável, consentânea com o contexto de sala de aula. A crise de valores, geradora de mudança, conflito, insegurança e incertezas, coloca em causa a escala de importância na hierarquização dos

mesmos (Romão, 2010). A etapa da adolescência é a mais propícia para a transmissão e apropriação de valores (Templar, 2009). Para Estanqueiro (2010), educar e formar em valores éticos, morais e cívicos previne e repudia comportamentos individuais e coletivos desviantes, nos quais se incluem a indisciplina, o confronto, a agressão e a violência. O intuito é tornar os alunos mais livres, responsáveis, solidários e humanos. Afirmar-se em valores éticos e morais, não significa impô-los, nem ser fundamentalista. O professor aponta caminhos e o aluno desbrava-os. O professor educa ou deseduca os alunos pelos atos, influencia-os na forma como motiva, avalia e se relaciona, preferencialmente, mostrando coerência, entre as suas palavras e as ações, para que continue a ter autoridade moral. Uma boa reflexão moral com os alunos tem que ser precedida de bons exemplos que estimulem e incentivem à prática de valores. As famílias são basilares na transmissão dos valores aos seus educandos, que vão crescendo e desenvolvendo a sua personalidade no seio destas (Gomes, 2010). Numa comunhão de influências e reforços recíprocos, os comportamentos de uns são determinantes para os comportamentos de outros. As práticas educativas dos pais estão relacionadas com o comportamento, os valores, os princípios e as atitudes das crianças no meio escolar.

A educação democrática é promotora da autonomia do aluno, responsabilizando-o pelos seus atos, transmitindo-lhe confiança e afetividade, valorizando o seu comportamento regrado, com negociação de objetivos comuns (Afonso, 2009). Os professores influenciam inevitavelmente os comportamentos e as condutas morais das crianças, positiva ou negativamente, atendendo ao que escolhem elogiar e castigar, da imparcialidade com que avaliam as necessidades dos diferentes alunos, do que valorizam e do modo como expõem as suas obrigações (Weissbourd, 2010). Educar inclui transmitir valores éticos com diretrizes específicas de comportamento, pois “Não podemos esperar que toda a gente se comporte de forma alinhada com os valores, se nós próprios não o fizermos.” (Lennick e Kiel, 2009, p. 194).

## **2.2 – Indisciplina e Autoestima**

A indisciplina tanto está relacionada com a apatia e o alheamento como com a turbulência e a confusão, na sala de aula. Situações de indisciplina começam em casa e

na rua, desembocando na escola. A inclinação para a indisciplina, a desobediência, a desordem e o conflito são inerentes ao aluno que tem de se afirmar para ganhar território durante o crescimento (Roberto, 2010). A permissividade instalada em muitas escolas, assumindo corpo nos comportamentos inadmissíveis de alguns alunos, vazios de referências e das mais elementares regras de convivência, no interior da sala de aula, é um convite claro à sua reincidência (Vieira, 2010). A indisciplina estudantil pode ser uma contestação irreverente à autoridade de certos professores que, aos olhos dos alunos, são incompetentes e/ou injustos no desenvolvimento das relações interpessoais e na avaliação que realizam, ao que os alunos tendem a perturbar mais as aulas destes professores. Não deverá haver interferência entre a liberdade de um aluno com a dos seus congéneres e superiores, face ao normal desenrolar do trabalho do professor e dos colegas (Estanqueiro, 2010; Weissbourd, 2010 e Urra, 2009). Segundo o último autor citado (*idem*), comportamentos externos refletem processos internos. Dever-se-á reprovar comportamentos indisciplinados, não as pessoas (Hohmann & Weikart, 2004, *cit. in* Sousa, 2013). Na fase da adolescência, surgem às crianças um conjunto de auto questões e problemáticas existenciais que lhes são inerentes. Weissbourd (2010, p. 128) caracteriza atitudes egocêntricas e impulsivas dos adolescentes como “uma vaga de mudança”, “uma reestruturação da personalidade” e “uma reorganização do *self*”. Templar (2009) menciona que tratando os adolescentes como adultos responsáveis, melhorará o relacionamento entre ambos. Conscientes que mesmo os adultos são modelos dinâmicos imperfeitos, mas em permanente desenvolvimento.

Estanqueiro (2010) distingue três tipos de alunos indisciplinados; os tímidos, os faladores e os agressivos. Todos eles pecam por escassez ou excesso de ação. Aos tímidos falta-lhes iniciativa, confiança, à-vontade, afirmação e autoconceito. Assim, o professor deve dosear o respeito pelo seu silêncio, encorajando-os à participação com perguntas simples e diretas, sem que sejam interrompidos pelo professor, nem nenhum outro elemento da sala, valorizando a sua intervenção pelo pouco que oferecem. Os faladores intentam monopolizar e manipular as intervenções, tornando-as frequentes, longas e vazias de espírito crítico. Pensam que interromper sempre que querem é um direito que lhes assiste. Estes alunos poderão ser moderadores de debates (os que menos direito têm à palavra), serem confrontados com perguntas fechadas, relembra-los do

direito do próximo e ser-lhes vedada a palavra, sempre que ultrapassem os limites previamente acordados. Os agressivos transparecem uma desarmonia interior que pretendem generalizar nas relações interpessoais. Manifestam dificuldade em escutar, relegam as ideias dos outros para sobreporem e imporem as suas, irrompem no discurso com arrogância e discordância, são conflituosos e negativos. Esta tipologia de aluno exige do professor autodomínio, relativização das críticas efetuadas, mas sem as ignorar, pedindo-lhe que fundamente a sua intervenção, da qual é aproveitado algo que de positivo haja. O professor não se pode deixar manipular pelo aluno, nem responder à sua provocação, salvaguardando os restantes elementos da turma da perturbação efetuada por este tipo de aluno, o qual precisa de uma atenção personalizada, a sós, no final das aulas. De acordo com o estudo de Morais (2011), os docentes dão maior ênfase aos comportamentos de agressividade face aos de apatia. Têm inclinação a não reconhecer os comportamentos de apatia como controversos. Democráticamente, a palavra é para todos, com igualdade de oportunidades, tratamento, tempo, espaço e liberdade de expressão, para não dar azo a que o conflito entre e se instale.

Narcisar um adolescente com comportamento indisciplinado é auxiliá-lo a gostar de si próprio e do seu próximo, bem como levá-lo a acreditar e a desenvolver as suas capacidades (Costa, 2011). As críticas danificam a autoestima, estimulando nos alunos comportamentos insensatos (Krogerus e Tschäppeler, 2012). As repreensões deverão criticar os comportamentos incorretos, mas respeitar a integridade do adolescente, evitando ataques pessoais, com palavras escarnecedoras ou ofensivas (Haigh, 2010 e Estanqueiro, 2013). Como aludem Lennick e Kiel (2009) e Templar (2009), rótulos negativos, atribuídos pelos adultos, poderão ser interiorizados pelos menores, comportando-se em conformidade com os mesmos. Os rótulos positivos incentivam a criança a comportar-se de acordo com o seu rótulo (e.g. bondosa, capaz, corajosa) no reforço do comportamento adequado. Vieira (2010) destaca que observações depreciativas/vexatórias e comparações negativas ferem a autoestima e aniquilam a autoconfiança das crianças. Originam ressentimentos e comportamentos defensivos: alheamento, apatia ou agressividade. Obstruem o desenvolvimento emocional e moral e despromovem a comunicação. Nos casos em que a autoestima de crianças egocêntricas é reforçada pela sensação de poder e pelo controlo e humilhação exercidos às vítimas,

em vez do elogio, desenvolve-se uma ponderação/reflexão autocrítica, para a modificação e/ou substituição de comportamentos desadequados (Weissbourd, 2010). Costa (2011) destaca que, predominantemente, adolescentes rebeldes e com comportamentos exibitórios são mais suscetíveis de possuírem uma baixa autoestima, tristeza e sentimentos de inferioridade (embora demonstrem o contrário), com auto representações expressas pela auto desvalorização e pela auto depreciação. Estas sensações de incompletude e de incapacidade fragilizam a autoestima, a qual é camuflada com atitudes autoritárias, onnipotentes, arrogantes e de desprezo pelo próximo. Tarefas de responsabilidade devem ser delegadas aos alunos mais indisciplinados, para que tenham a oportunidade de sofrer transformações, pela confiança que lhes é depositada, tendo sempre presente as consequências (positivas ou negativas) dos próprios atos (Lennick e Kiel, 2009). Transmitir sentimentos de aceitação e confiança, num ambiente de entusiasmo, iniciativa e descoberta, fortalece seguramente a autoestima (Costa, 2011), ao que o aluno interioriza, reconhece e expressa sentimentos positivos, demonstrando prazer em concretizar os seus projetos. Contrariamente, ambientes pautados pela agressividade, humilhação, dominação e submissão desenvolvem-lhe um baixo nível de autoestima, anulando a confiança em si mesmo e reduzindo-a a sentimentos de mal-estar, inferioridade e incapacidade.

### **2.3 – Fatores de Indisciplina**

Segundo Tomás (2010), a indisciplina nasce do conflito, cuja causa principal é a falta de motivação das crianças e jovens para o estudo. A indisciplina coletiva, no interior de uma sala de aula, leva o professor à exaustão e impede o normal funcionamento das aulas nas salas contíguas. Os adolescentes são deveras influenciáveis, vendo nos seus pares e amigos os verdadeiros modelos de comportamento. Para Estanqueiro (2010), indisciplina e violência escolar são comportamentos distintos. Estes últimos são de agressão física e/ou verbal intencional ao próximo (colegas e/ou professores) e descredibilizam a autoridade do docente enquanto profissional e enquanto pessoa. A impetuosidade destes comportamentos, além de responsabilizar a família e a direção da escola, envolve hierarquias superiores, nomeadamente o Ministério da Educação. A democratização do ensino desencadeou uma multiplicação heterogénea da população escolar, havendo propensão para a

ocorrência aglomerada de comportamentos indisciplinados, espelhando o que emana quotidianamente da nossa sociedade. Os quatro fatores condicionantes da indisciplina (o ambiente familiar; a origem social dos alunos; a organização da escola e as práticas pedagógicas) encontram-se diretamente relacionados com experiências relacionais instáveis que os alunos vivenciam. Progenitores demasiado autoritários e/ou controladores, ou excessivamente permissivos e/ou ausentes desfavorecem e desvirtuam os atos de educar, ensinar e formar dos professores.

O trabalho de investigação, realizado por Lopes (2012), num estabelecimento de ensino particular, na cidade de Ponta Delgada (Açores), sobre as perspetivas dos atores envolvidos, na temática da indisciplina na sala de aula, numa turma de 4º ano do 1º CEB, concluiu que os comportamentos de indisciplina mais frequentes centram-se na perturbação da comunicação (barulho) e das relações humanas. Sendo que o professor também perturba a comunicação sempre que interrompe o decorrer da aula através das suas chamadas de atenção e repreensões. O comportamento mais observado e assinalado foi o diálogo/entretenimento entre alunos, com predominância da indisciplina no género masculino. Relativamente à origem da indisciplina, o professor da turma aponta as características pessoais e familiares dos alunos. No que respeita ao papel que o professor desempenha face à indisciplina, verificam-se incongruências entre a sua verbalização e a sua atuação/concretização de estratégias na sala de aula. Expressando esta um ambiente negativo composto, essencialmente, por repreensões e punições. Este docente impõe regras, mas tem dificuldade em implementá-las com os requisitos necessários para a sua empregabilidade (clareza, simplicidade, número reduzido, positividade e justificabilidade), além de que admite que reage, por vezes, com impulsividade. Inclusivamente, não faz referência à planificação, nem à organização sequencial das suas aulas; não retira proveito dos equipamentos tecnológicos ao seu dispor, para elaborar atividades diversificadas e atrativas, deixando aquém a motivação dos alunos.

## **2.4 – Medidas para controlar a indisciplina**

As medidas mais simples e frequentes são a repreensão verbal e a ordem de saída da sala de aula. As medidas mais agrestes exigem a intervenção da direção da escola e, até, dos agentes da Polícia de Segurança Pública. A repreensão, pelo professor,

dos comportamentos incorretos do aluno, deve ser sempre construtiva, sensata e coerente, em conformidade com a situação e o contexto, não se deixando conduzir pelas afinidades ou a disposição do momento (Estanqueiro, 2010). Uma repreensão eficaz deverá respeitar apenas a um comportamento concreto e fazer-se com poucas palavras, firmeza, serenidade, sem exaltações (gritos), em privado (preferencialmente) e dignificando o aluno, tratando-o pelo nome. O professor reprova o comportamento, não o aluno. Assim, poderá reprovar um comportamento com sensatez no trato, evitando feri-lo, humilhá-lo e rotulá-lo. Ao criticar severamente uma turma, qualificando-a negativamente, o professor contribui para aniquilar o ambiente saudável da aula e destituir-se da sua própria autoridade. A reprovação comportamental tem como intuito desencadear uma atitude positiva no aluno, conduzindo-o à autorreflexão, à correção da sua conduta e levando-o a assumir as consequências e a responsabilização pelos seus atos.

Tomás (2010), partindo de uma análise sociológica exploratória dos conflitos dos alunos nas salas de aula e complementando-a com uma abordagem de mediação escolar, pretendeu transmitir a realidade atual das escolas públicas em relação a conflitos, os quais têm vindo a aumentar nos últimos anos e não se confinam unicamente ao espaço sala de aula. Assim, a mediação surge como um projeto de despiste, prevenção e intervenção em situações de conflitos, pretendendo reutilizá-los para oferecer aos alunos uma oportunidade de maturação, mudança e formação pessoal e social, para a resolução de situações conflituosas do quotidiano, tendo como ferramentas o diálogo, a negociação e o desenvolvimento de competências pessoais e sociais. A gestão positiva do conflito é fulcral para otimizar a relação com os outros, sendo que é através da empatia que se pensa, sente e compreende o outro e o que ele faz. O que todas as pessoas têm em comum é a inevitabilidade da diferença. O conflito é o produto da diferença mal gerida, pelo que devem ser resolvidos para restaurar a estabilidade e a comunicação, no uso de uma linguagem correta e cuidada (Urta, 2009 e Krogerus e Tschäppeler, 2012). Para se lidar com situações conflituosas, o compromisso é uma resolução aceitável para os envolvidos, em que ambos ganham e perdem e o consenso é uma solução acordada por ambas as partes em que todos ganham. Contrariamente, na fuga, a situação conflituosa permanece e todos perdem; na luta, a

agressividade é a palavra de ordem na afirmação da posição, perante a resistência dos adversários, em que um lado ganha e o outro perde. Para Estanqueiro (2013), a negociação é a ponte para a resolução de conflitos interpessoais, no respeito mútuo pelas diferenças. Professores inseguros temem a indisciplina, evitando diálogos transversais pela sala com receio de potenciarem comportamentos e atitudes excessivas. Desde que sejam negociadas regras de participação oral, com um elevado comprometimento de todos, mais produtivo e fecundo que o silêncio e a quietude dos alunos é uma boa comunicação interativa na sala de aula. Costa (2011, pp. 25 e 39) enfoca no lado positivo da indisciplina ao afirmar que:

“Pisar o risco, transgredir, faz parte do desenvolvimento (...) é por vezes, uma forma de luta contra a indiferença (...) são comportamentos de exibição com vista a uma entrada na adolescência (...) A rebeldia, a oposição, a crítica, a dúvida, são a energia vital e o substrato, saudável, para que o conhecimento e a criatividade aconteçam...”.

Alves (2012), enquanto estagiária, desenvolveu, em colaboração com a equipa do GAAF e a equipa de Educação Especial da Escola Básica de 2º e 3º Ciclos do Bairro Padre Cruz, no concelho de Lisboa, um Projeto de Mediação Escolar (intervenção na prevenção, mediação, gestão e resolução de problemas disciplinares) e um Plano de Formação em Mediação de Pares, com o intuito de capacitar os alunos para lidar com situações de conflito de forma assertiva, contribuindo para o decréscimo da indisciplina, no contexto escolar. Na sua essência, os objetivos do seu projeto foram alcançados, mas o principal constrangimento prendeu-se com o desinteresse e a ausência dos alunos de 7º ano na frequência da formação. Todavia, justifica a intervenção em grupo vantajosa, no trabalho com adolescentes com comportamentos indisciplinados, na medida em que os pares estimulam as competências sociais na promoção do desenvolvimento pessoal e social, isto é; formam opiniões e atitudes; automotivam-se e capacitam-se para a resolução de problemas; confrontam-se com um conflito de ideias e a gestão das mesmas; são os protagonistas dos jogos de expressão de atitudes, de regras, de cooperação, de entreaajuda e de solidariedade. É no grupo que o adolescente experimenta autênticas ações coletivas (Templar, 2009); diversas sensibilidades, aprendendo a auto geri-las; alarga os conhecimentos; organiza as suas relações interpessoais; desenvolve e aperfeiçoa a iniciativa, a descoberta, a criatividade, a responsabilidade e a comunicação

(Costa, 2011). Em cogestão com os seus pares e professores facilmente resolvem os problemas da sua aprendizagem e do seu comportamento, visto que a relação mantida e partilhada com outros auxilia na gestão grupal. Menciona Haigh (2010) que treinar os alunos para trabalharem em grupo (aprendizagem cooperativa e trabalho em equipa) beneficia nas relações interpessoais e sociais, na realização académica e na sua autoestima. Dependendo do tipo de turma que o professor dispõe, as regras poderão ser estabelecidas por compromisso ou sugeridas e criadas pelos próprios alunos. Envolver para desenvolver é a expressão de ordem para os alunos incluídos num grupo, a contribuírem com ações individuais. Sentimentos reativos no limite, inquietação física e vícios nervosos são sinais de crianças que sofrem de ansiedade generalizada (Last, 2009). Sendo caracterizada por níveis elevados de excitação fisiológica, poderá ser confundida com indisciplina.

## **2.5 – Medidas preventivas da indisciplina**

Ser exigente nas regras não é sinónimo de autoritarismo, assim como o aluno que interioriza regras não fica preso às suas emoções.

“A maior parte dos jovens tem em comum o não cumprimento e respeito de regras, a baixa tolerância à frustração, a falha no autocontrolo comportamental, a baixa autoestima bem como o sentimento de “não-pertença”.” (Costa, 2011, p. 49).

De acordo com Rodrigues (2001, *cit. in* Coelho, 2012) a escola inclusiva é preventiva ao ampliar e auxiliar na formação docente inicial, especializada e contínua. Para Estanqueiro (2010 e 2013), apostar em medidas preventivas da indisciplina estudantil passa, prioritariamente, pela formação inicial e contínua dos professores nas áreas da gestão de conflitos e comunicação com as famílias. Desenvolver um ambiente propício à disciplina na sala de aula, estritamente fundamental para ensinar e aprender, é possível se as turmas problemáticas forem reduzidas e dotadas dos devidos apoios técnico-pedagógicos, se a liderança possuir um plano estratégico para situações emergentes e se cada professor, com os recursos que dispõe, der o seu melhor. Um professor de excelência não é o que controla a indisciplina, mas o que a previne. Os

alunos, conhecendo os seus direitos, mais facilmente respeitarão os seus deveres. O verso do incumprimento das regras são as consequências que daí advêm, as quais deverão ser claramente explicitadas aos alunos. Algumas regras da sala de aula poderão ser negociáveis, mas as definidas no regulamento interno são definitivas para todos. É obrigatório que todos os professores ajam e sancionem da mesma forma determinado comportamento (por e.g. usar o telemóvel), independentemente da disciplina que o aluno estiver frequentando. Se cada professor impuser regras diferentes, os alunos ficarão confusos e, presumivelmente, mais indisciplinados. Uma comunicação salutar facilita a conjugação de esforços, favorece a motivação do trio (alunos, pais e professores) e é preciosa na prevenção e na resolução de comportamentos indisciplinados. O professor que investe na motivação dos alunos está a prevenir a indisciplina, visto que aluno motivado é aluno disciplinado. Do mesmo modo, Rosa e Mata (2012), referem ser já evidente, no 2º ano do 1º CEB, o nível de desempenho dos alunos começar a condicionar as suas características motivacionais para a aprendizagem. Sendo um alerta para o apetrechamento de estratégias que visem evitar a desmotivação dos alunos quando estes começarem a sentir dificuldades na aprendizagem. Há que não descurar outras medidas positivas que são, igualmente, relevantes: transparecer uma imagem positiva e adequar a gestão das relações interpessoais, partindo do pressuposto de que se trata o outro como se gosta de ser tratado. Negociar, num clima democrático, é ganhar tempo, autoridade, colaboração individual, adesão grupal, respeito, compromisso mútuo, cumplicidade e, acima de tudo, prevenir condutas indisciplinadas. Para Urra (2009) e Weissbourd (2010), uma adolescência segura necessita de regras, com a imposição de limites suscetíveis de negociação, sem serem intransigíveis. Contudo, para Villar e Abreu (2011) as regras dirigem a forma como as crianças crescem e os adolescentes se desenvolvem, assim há que ser firme nas regras e nos limites definidos, para que sejam cumpridas. Qualquer regra, antes de ser definida, tem que ser bem refletida, saber quais as implicações, a utilidade e a mensagem que pretende repassar. Dever-se-á explicitar clara e simplesmente o que é desejável, em vez de enumerar o que é proibido fazer. Cordeiro (2011, p. 89) afirma que “Cada regra que inibe um comportamento tem de prever uma alternativa...”. Segundo Astrei e Antonella (2010, p. 169), as diretrizes e as sugestões

que são transmitidas aos alunos deverão aplicar-se, também, aos adultos que com eles interagem

“Se a criança constata que aquilo que nós lhe dizemos é posto em prática antes de mais por nós próprios, compreenderá melhor o valor e a importância da coerência. Além disso, aprende a apreciar-nos ainda mais, pois percebe que aquilo que se aplica a ela também nos envolve a nós.”.

Regrar, persistente e consistentemente, o trabalho e o comportamento das crianças, clarificando-lhes as expectativas que o professor tem em relação a elas é imprescindível para que saibam o que é aceitável e o que não é. Sempre que cumprem as regras, o professor deve reforçar positivamente o comportamento, elogiando-as (Haigh, 2010). Quando os alunos transgridem, a tendência dos professores é intensificar regras e reduplicar castigos, sendo que Cordeiro (2011) menciona que regras descomedidas tornam-se apenas austeridade, devendo-se priorizar os limites e as regras para não cair no trivial. Weissbourd (2010) aconselha a comunidade escolar a funcionar de forma a diminuir a probabilidade de ocorrência de transgressões, com momentos de oportunidade de autorreflexão pedagógica, conduzindo o aluno a explicitar o que o impulsionou a transgredir e as repercussões que teve nos outros e em si. Demitindo-se as famílias do estabelecimento de limites e da imposição de regras fundamentadas, é natural que os seus educandos também não ajam de acordo com um sistema regrado. Verifica-se a massificação coletiva do erro repetido de pais para filhos (Romão, 2010).

## **2.6 – Punição/Castigo e Recompensa**

Estanqueiro (2010) alerta que quando a repreensão oral e a ordem de saída da sala de aula resultam em comportamentos violentos há que requerer auxílio de um corpo técnico de intervenção (médico, psicólogo, assistente social ou policial). A direção da escola deverá atuar concomitantemente com os professores, reforçando a sua autoridade e responsabilizando os culpados e os seus progenitores/tutores. Encarar o aluno como uma vítima da genética, da família ou da sociedade para justificar as suas agressões físicas e/ou verbais é pactuar com a sua indisciplina, revelando, o professor, uma imagem de incompetência profissional, sujeitando-se a possíveis represálias por não ter

adotado uma postura assertiva, no momento exato. Comportamentos danosos para o próprio e a terceiros merecem castigos severos conducentes com os atos praticados, aplicados pela direção da escola, ao abrigo da lei em vigor. O autor citado (2013) define castigo como sendo uma arma educativa pouco educativa e que funciona num curto prazo temporal, a qual, sendo manejada com perícia, oportunidade e justiça coíbe comportamentos incorretos. O aluno deve ser sempre ouvido, responsabilizado pelo que faz e sofrer as consequências das suas condutas desviantes, dissuadindo os colegas de procederem de forma similar. Cordeiro (2011) sobrevaloriza a noção de consequência que advém de determinado comportamento, com vista ao autocontrolo. Urra (2009) defende que, sem se ser extremalista nas repreensões, os castigos fazem parte da educação e há comportamentos que devem ser legitimamente castigados educativamente, sem ser necessário recorrer ao castigo físico, pois este ato pode refrear o comportamento que se deseja travar, mas não forma o carácter da criança. Haigh (2010) aconselha a não ignorar o mau comportamento e a castigar somente como último recurso, aumentando as sanções com cuidado, numa série de etapas geridas cuidadosamente. Repreensões e/ou castigos deverão, se possível, ser em privado. O embaraço excessivo à frente dos pares poderá aniquilar a autoestima e/ou provocar tumultos que poderão assumir contornos catastróficos. Preventivamente, poder-se-á usar reforços positivos a fim de reduzir castigos desnecessários, pois, segundo Weissbourd (2010, p. 51)

“Os castigos severos podem fazer com que as crianças se centrem na sua injustiça e nas qualidades negativas do adulto que os administra, distraíndo-as das mensagens ou informações morais contidas na sanção.”.

Nos anos 80, a cultura era castigar o mau comportamento. Atualmente, a tendência é recompensar o bom comportamento” (Haigh, 2010, p. 77). Para Astrei e Antonella (2010), mais importante que o erro cometido é a disponibilidade para reconhecê-lo e esforçar-se por emendá-lo, não o repetindo. As repreensões deverão ser construtivas, com palavras encorajadoras e otimistas. Repreender nem sempre é suficiente por si só. Quando os alunos conhecem as regras, mas não as cumprem, têm de sofrer as consequências. Não se exclui o castigo, no entanto, deverá ser tido como

último recurso. Para que o castigo seja eficaz, o adulto deverá demonstrar autodomínio, sensatez e tranquilidade. Os castigos terão que ser justos e proporcionais à gravidade dos comportamentos, bem como considerar as circunstâncias atenuantes ou agravantes. É desejável um castigo menos rígido, mas que possa ser mantido durante o período delimitado. A palavra do adulto deve ser inflexível, sem intimações constantes, para conseguir manter o respeito e a autoridade (Templar, 2009). Para Urra (2009) a autoridade afasta a necessidade de se castigar. O castigo excessivo, contraproducente e inapropriado conduz ao desafeto e ao ressentimento da parte do aluno, estando este a um passo da mentira, do engano, da manipulação e do absentismo escolar. O aluno terá que ser alertado do aumento gradual do castigo (no caso de não se voluntariar à colaboração) bem como da possibilidade de poder recuperar rapidamente da situação. A explicação das consequências adjuvantes deverá sobrepor-se ao uso de ameaças (Astrei e Antonella, 2010). Sendo o castigo um momento educativo fundamental, Lennick e Kiel (2009) realçam que a punição dos erros refreia a propensão para arriscar, contudo, sentindo-se livre nas suas escolhas, a criança sentir-se-á responsável pelas consequências dos seus atos (Romão, 2010). O bom comportamento é reforçado quando é imediatamente elogiado com sinceridade. Consequências negativas, ameaças e castigos não são eficazes se o comportamento dos alunos for gerido desta maneira fora da escola (Haigh, 2010). Templar (2009) e Estanqueiro (2013) assinalam que as recompensas (e.g. prémios), comparativamente com os castigos, são mais eficazes para manter a motivação e incentivar as crianças a cooperar.

### **3 – Motivação e Disciplina: Influência Familiar**

“Uma boa relação da família com a escola aproxima pais e filhos, melhora a confiança entre pais e professores, reforça a motivação para estudar, previne a indisciplina e aumenta o sucesso.” (Estanqueiro, 2013, p. 63).

Para Templar (2009), a família e a escola são sócias no percurso educativo do aluno, sendo que para Tomás (2010) é evidente a desresponsabilização dos pais face à escola e à educação dos seus educandos. Criticar os professores é falta de bom senso que favorece a desmotivação e a indisciplina dos educandos. Uma prática positiva dos

pais consiste numa sobrevalorização dos esforços dos filhos, com palavras de estímulo e encorajamento. A aceitação de regras e limites na escola advém de um vínculo afetivo construído com os pais, em casa. Estes têm que ser cúmplices com a escola, com os professores e técnicos, respeitando-os e valorizando-os na presença dos filhos, de modo a alimentar a cãoição, a disciplina e o sucesso das crianças. Saber comunicar com os pais é deixá-los mais motivados para acompanharem o seu educando e mais disponíveis para colaborar com a escola. Devem ser solicitados a comparecer na escola, mais por situações positivas do que pelas negativas. As semanadas/mesadas dadas pelos pais aos filhos não devem premiar bons comportamentos, já que na ausência do estímulo diminui o esforço e surge a desmotivação. Para educar é necessário dar tempo de qualidade, orientador, de segurança, de valores e imposição de limites aos filhos, subentendendo que advirá algum sacrifício da vida pessoal dos pais (Romão, 2010). Uma atmosfera familiar harmoniosa favorece a disciplina, enquanto que a humilhação e o castigo rotineiro promovem a indisciplina (Costa, 2001 e Estanqueiro, 2013). O modo como os pais escutam os seus filhos e os rotulam, determina o modo como estes últimos se comportam (Urta, 2009).

Para Romão (2010), os professores conseguem exercer maior autoridade sobre as crianças do que os pais, confessando estes, por vezes, não possuir qualquer mecanismo de controlo sobre os seus filhos. Regras de convivência aprendidas em família previnem comportamentos indisciplinados na escola. Os pais são o modelo mais persuasivo que os filhos têm para o seu comportamento.

## **4 – Ambiente de sala de aula**

### **4.1 – Clima de sala de aula**

A sala de aula é um espaço relacional e um encontro de perfis físicos e psicológicos diversos (Estanqueiro, 2010). Um clima tenso e conflituoso desenvolve condutas provocatórias, defensivas e agressivas que desencadeiam a frustração e o insucesso individual e coletivo. Um clima organizado, balizado em condutas assertivas, onde reina o respeito mútuo, contagia os alunos para a motivação, a disciplina e para a

aprendizagem, bem como os professores para a sua satisfação pessoal e profissional. Para o autor citado (*idem*), Vieira (2010) e Romão (2010) é contraproducente a pretensão de facilitar a aprendizagem, espelhando na sala de aula a vida de cada aluno nas atividades que realiza, visto que ao ser demasiado circunscrita desencadeie a desmotivação e a indisciplina. Todavia, para Haigh (2010), Cosme (2009) e Teixeira e Rondoni (2010) analogias com acontecimentos do quotidiano dos alunos facilitam o ambiente de aprendizagem e constitui um espaço de aprendizagens significativas com as partilhas mútuas. O último autor citado (*idem*) é apologista de que turmas heterogéneas são mais ricas na partilha de vivências, contribuindo para uma boa prática pedagógica dos professores. A divisão da aula em pequenos passos possibilita um caminho de aprendizagem, ajustando o grau de dificuldade do trabalho à variedade de capacidades de cada aluno. Uma turma engloba três conjuntos de alunos; os capazes, os mais capazes e os menos capazes. Os extremos precisarão de tarefas especialmente preparadas para eles em função do ritmo de cada aluno na execução da tarefa e em função da capacidade de cada aluno. O bom senso impele o professor na criação de prioridades para ir ao encontro da sua turma. Inicia-se pelo simples, progressivamente, até ao complexo. Prioriza-se a qualidade e secundariza-se a quantidade. O professor estabelece uma presença de liderança na sala de aula, demarcada pelo vestir, expressão corporal, sensibilidade, convicção, firmeza, entusiasmo impregnado no ensino e contacto visual. Numa sala de aula acolhedora, cada um percebe a sua função, trabalha com segurança e confiança, estabelecendo-se um vínculo de autoridade sem se ser autoritário. O professor que não é adepto da ordem, de uma rotina, da organização, da preparação das suas matérias, cujo comportamento e modos não são constantes no esclarecimento das regras explícitas e implícitas e das expectativas que tem dos alunos, desestabiliza-os e, por seu lado, não tem moral para culpá-los pelas consequências que daí advêm.

Rosa e Mata (2012) verificaram que existem poucas correlações significativas entre o clima de sala de aula e o nível de motivação para a aprendizagem, em crianças do 2º ano de escolaridade, devido ao constante suporte do professor e à pouca idade das crianças em estudo. Muitas das características/diferenças encontradas em alunos mais velhos, não se verificam no início da escolaridade, no que se refere à perceção do clima da sala de aula e à motivação dos alunos.

## **4.2 – Comunicação na sala de aula**

O clima da sala de aula terá que ser propício ao questionamento, à valorização das respostas, ao elogio pela participação voluntária e solidário com o ritmo de pensamento de cada um (Cosme, 2009). O professor deverá imprimir nas crianças ações resultantes de “forças de carácter” individuais (anexo I) (Norville, 2010, pp. 121 e 122), que se comprazem no coletivo e são potenciadoras da autoestima, da automotivação e da autodisciplina. Dos três estilos de comunicação mencionados por Estanqueiro (2010 e 2013) – passivo, agressivo e afirmativo/assertivo. Neste último verifica-se o respeito, diálogo, feedback e negociação. É o mais eficaz para resolver conflitos, em que todos saem beneficiados. O diálogo fecundo entre professor e alunos solidifica a motivação e autentica a aprendizagem. O monólogo é aborrecido e desmotivador, conduz ao desinteresse, à distração e à indisciplina. Aulas interativas entusiasma e estimulam a inteligência. Existem vantagens em partir das vivências dos alunos, contudo, não se deve reduzir o ensino aos seus interesses imediatos. Impõe-se um equilíbrio entre os conteúdos a trabalhar, a idade, a cultura, a experiência, os interesses e as capacidades dos alunos, com o intuito de não os desmotivar. O silêncio ensurdecido dos quietos ou as conversas clandestinas dos esquecidos são aparentes manifestações de indisciplina. Comunicativamente desinibidos, os alunos opinam com regularidade num clima propício à partilha e ao bem-estar. O erro, encarado com tolerância, otimismo e incentivo, é necessário na aprendizagem, para a expansão de novos horizontes (Haigh, 2010). Bons alunos respondem, os melhores perguntam. Quanto melhor a pergunta, mais qualidade tem o pensamento. Urra (2009) declara que quanto maior é a compreensão, maior é a capacidade de comunicação com os outros. Adolescentes compreendidos são adolescentes motivados (Maxwell, 2010). Para Urra (2009), o oposto da comunicação é o confronto. Sem comunicação não existe aprendizagem (Cosme, 2009).

Os recursos tecnológicos reforçam a passagem da mensagem, ampliam a capacidade de comunicação do professor e ativam nos alunos a motivação para a aprendizagem multissensorial (Ramos, 2009). Para Cosme (2009), na comunicação, os alunos são co-gestores da sua aprendizagem.

## 5 – Expetativas do professor e do aluno

Acreditar no aluno e auxiliá-lo a acreditar em si próprio, para vencer as dificuldades que evidencia, contribui para a sua motivação, disciplina e participação ativa nas aulas (Norville, 2010). De acordo com Estanqueiro (2010), expetativas positivas que os professores têm dos alunos influenciam-nos no alcance e na manutenção da tríade motivação, disciplina e sucesso. As expetativas dos professores surgem da primeira impressão, da aparência física, do vestuário, da linguagem dos alunos, do lugar que eles escolhem na sala de aula, do modo como se sentam, das proveniências familiar e social e das informações repassadas de outros professores. Comportamento gera comportamento. O aluno tende a agir e a comportar-se em conformidade com o carimbo de expetativas positivas ou negativas que o professor o rotula, mesmo que mediante um pensamento inconsciente. Com expetativas positivas dos seus alunos, o professor gera atitudes e comportamentos interpessoais simpáticos e empáticos, promovendo transparência no clima relacional, uma atmosfera de sala de aula agradável e uma aprendizagem contínua, com enfoque no avaliar para aprender em vez de aprender para avaliar. O professor tem a capacidade de modelar a vida de um aluno com a qualidade da expetativa pedagógica que nele deposita (Maxwell, 2010). A expetativa negativa transmite e desenvolve no aluno incapacidade, rejeição, inutilidade e incompetência.

O professor, otimista e confiante, deve concentrar-se nas forças, nos atributos positivos e no potencial de cada aluno, pois “Concentrarmo-nos nas fraquezas cria uma impressão negativa desde o início [e] sufoca a abordagem aberta e positiva essencial para as boas práticas de trabalho.” (Krogerus e Tschäppeler, 2012, p. 104). As diferentes expetativas dos professores fazem com que alguns alunos mudem de turma com frequência (Haigh, 2010). Cultivar expetativas positivas sobre os alunos, fortalece-lhes a autoconfiança, a motivação e a diminuição do medo do fracasso (Estanqueiro, 2013 e Lennick e Kiel, 2009).

## 6 – Estilos de Liderança

Enfatizando Coelho (2012), hoje o professor é encarado como agente de transformação, reflexão e investigação, um líder de mudança capacitado para estabelecer uma parceria com os seus alunos. Uma parceria responsável e regrada. Para Estanqueiro (2013) as regras deverão ser necessárias, restritas, razoáveis, justas e realistas, sendo que faz referência a quatro estilos para estabelecê-las. Os estilos diretivo e participativo/democrático usados com negociação, flexibilidade, bom senso e coerência com as circunstâncias, são eficazes e complementam-se. Lopes (2012) refere que o rendimento académico médio-alto da turma do seu estudo, embora caracterizada como indisciplinada, justifica-se pelo estilo educativo democrático que os pais utilizam, em casa. Os estilos autoritário e permissivo são ineficazes, porque a tendência é cair nos extremos entre o autoritarismo e a negligência. O autoritarismo produz submissão ou revolta. Não existindo regras nem limites, a permissividade é contraproducente, pois os alunos giram em torno, apenas, dos seus direitos, abnegando os seus deveres. Gomes (2010) afirma que na permissividade reina o descontrolo, a desorientação e a desconcentração, com regras escassas e sem limites que originam a irresponsabilidade, a desorganização e a indisciplinada.

A gestão da aula do professor está dependente das suas qualidades pessoais e do estilo comportamental adotado na relação com os alunos. Na adoção de uma conduta diretiva, o professor centraliza a comunicação, toma as decisões sozinho, não é defensor da originalidade e cinge os alunos exatamente ao que pretende. Transpirando um estilo de ensino participativo, o professor descentraliza a comunicação ao solicitar a participação dos alunos na tomada de decisões e ao servir de orientador na realização autónoma das tarefas. Ambos os estilos devem equilibrar-se, cruzar-se e ceder-se sem serem extremistas, de acordo com a dinâmica da aula e dos imprevistos que dela decorrem. Excesso de autoritarismo instrumentaliza os alunos; centraliza a atenção nas tarefas; propicia afastamento afetivo; aniquila a negociação; transmite rudeza no trato e nas palavras; descarta o elogio, como força motivadora de condutas exemplares; ameaça e castiga sem sensatez; considera a avaliação um trunfo poderoso, no controlo disciplinar dos alunos; desvirtua a autoestima e a autoconfiança dos alunos; desencadeia o respeito pelo medo; conduz à insegurança, à desmotivação e à agressividade; exerce

domínio do pensamento; atrofia o crescimento do raciocínio e das relações interpessoais. Para Urra (2009), a permissividade peca pela escassez, demitindo-se o professor da sua missão; permitindo liberdade desregrada e desresponsabilizada; excedendo-se na condescendência, quando confrontado com comportamentos desviantes; estagna o trabalho e as relações humanas; induz à frustração no professor e à insegurança no aluno. O estilo de liderança a adotar deverá ser o estilo flexibilidade relacional, isto é, atendendo à turma, aos alunos, às circunstâncias, aos contextos, aos comportamentos, às atitudes e às tarefas/atividades. O estilo diretivo coaduna-se com alunos inexperientes, inseguros, indisciplinados, novatos, turmas grandes, mas colide com alunos autónomos e responsáveis, causando-lhes frustração e agressividade. Para estes últimos, é adequado o estilo participativo, como reforço da motivação, da criatividade e da coesão grupal.

## **7 – O Stress do Professor**

Segundo Romão (2010), grande percentagem das somatizações dos professores advém do stress desmedido causado pela indisciplina dos alunos. Estanqueiro (2013) e Weissbourd (2010) realçam que a ausência de autodomínio debilita a autoridade do adulto e, por vezes, desprovido da calma que lhe é necessária, na demonstração de agressividade excessiva, é prejudicado. O stress é fundamental para fortalecer o organismo, mas a classe docente deve evitar deixar-se cair num ciclo destrutivo de stress que é muito comum, sendo as manifestações de indisciplina e de desinteresse dos alunos condicionantes e desafios a enfrentar (Cosme, 2009). Para Norville (2010), pessoas positivas e motivadas possuem sistemas imunitários fortificados, são pessoas mais dispostas e mais felizes, já que a interpretação que é dada às nossas emoções depende da nossa disposição e não das nossas circunstâncias. Enquanto barómetro de tensões que constitui a atividade pedagógica do docente, incluem-se os onze tipos de tensões pedagógicas definidas por Meirieu (2005, *cit. in* Cosme, 2009), as quais passam pelas particularidades pessoais, sociais e culturais de cada aluno; a diferenciação pedagógica; a improvisação; a sua credibilidade junto da comunidade educativa e a constante reciclagem formativa, na apropriação de saberes científicos e pedagógicos. A colaboração entre docentes é imprescindível para o benefício mútuo de apoio moral;

reflexão conjunta; oportunidades de aprendizagem partilhada; aperfeiçoamento contínuo; eficiência melhorada e sobrecarga de trabalho diminuída (Cosme, 2009). O individualismo dos professores é contraproducente, sendo percecionado como um mecanismo de defesa que bloqueia o seu próprio desenvolvimento profissional. A interação entre professores não os liberta de enfrentar desafios e dilemas profissionais que possam desencadear situações constrangedoras, de mal-estar geral, de sofrimento e perturbação (Lennick e Kiel, 2009).

## **Capítulo II – Abordagem Empírica**

“Não podemos dar as mãos com os punhos fechados.”  
(Gandhi *cit. in* Krogerus e Tschäppeler, 2012, p. 127).

Este é um estudo não experimental, uma vez que não se pretende manipular quaisquer fatores, nem executar qualquer controlo de variáveis (Carmo e Ferreira, 1998, *cit. in* Bolieiro, 2012). Quanto ao método, inclui-se na categoria de investigação descritiva e de metodologia mista. A investigação qualitativa, pelas suas características holísticas e interpretativas, possui uma estrutura mais flexível, conducente com o estudo da subjetividade, inerente ao comportamento e atividade humana (Carmo e Ferreira, 1998, *cit. in* Branco, 2012; Fortin, 2003, *cit. in* Vasconcelos, 2012 e *cit. in* Frias, 2013). A investigação quantitativa, formal, objetiva, precisa e singular, é independente de juízos de valor e possui uma metodologia fiável através de validação científica (Cubo, 2006, *cit. in* Sousa, 2013; Quivy e Campenhoudt, 1995, *cit. in* Branco, 2012). Para este tipo de investigação, foi efetuada uma recolha de dados, realizada através de dois inquéritos por questionário, às perceções (positivas ou negativas) manifestadas pelos discentes e pelos docentes. Para se poder analisar essas perceções, a sua relação com a motivação e a disciplina, bem como o que as determina, é necessário dispor de instrumentos fiáveis e válidos que auxiliem na efetivação dessa avaliação. Neste estudo, optou-se por abranger os alunos e os professores da turma C do 7º ano de escolaridade da Escola EB/S da Bemposta, em Portimão (Algarve).

Considera-se relevante aprofundar a realidade da (des)motivação e da (in)disciplina estudantil dado o impacto que tem para os intervenientes, para a escola e para a sociedade, na qual se preconiza a qualidade e a excelência no ensino-aprendizagem. A escola e a sociedade exigem cada vez mais dos profissionais da educação, pelo que todos os contributos para a melhoria da sua formação são imprescindíveis e fulcrais (Afonso, 2009; Carrapatoso, 2011; Coelho, 2012; Cosme, 2009; Estanqueiro, 2010; Gomes, 2010; Haigh, 2010; Lennick e Kiel, 2009; Ramos, 2009; Romão, 2010; Teixeira e Rondoni, 2010; Urra, 2009; Vieira, 2010).

## 1. Problemática

A temática da motivação e disciplina tornou-se relevante pelo desgaste emocional, psicológico e físico e pelos contornos que assume na vida pessoal, escolar, profissional e social de professores, alunos e pais (Cordeiro, 2011; Cosme, 2009; Estanqueiro, 2010; Estanqueiro, 2013; Maxwell, 2010; Pereira I., 2011; Villar e Abreu, 2011). Desenvolver esta investigação foi, fundamentalmente, uma capacitação para autorreflexões permanentes que conduzissem a ações mobilizadoras, numa perspetiva de impulsionar os alunos para a motivação e a disciplina escolar. Estas preocupações, e a análise de um quadro teórico atual, conduziram ao levantamento de algumas questões, as quais serviram de motivação pessoal para a presente pesquisa. Intenta-se com este estudo perceber se : Questão 1. – Alunos motivados são alunos disciplinados?; Questão 2. – Expetativas positivas, de alunos e professores, facilitam a motivação e a disciplina nas aulas?; Questão 3. – A motivação previne a indisciplina?; Questão 4. – Existe uma relação entre as características pessoais dos alunos, a sua (des)motivação e a (in)disciplina, na sala de aula?; Questão 5. – Existe uma relação entre as características pessoais dos professores com as suas perceções sobre as características de um aluno indisciplinado e desmotivado?

Este estudo visa estabelecer uma investigação com relevo na atualidade, que possa vir a contribuir para uma melhor prática pedagógica, perante as dificuldades existentes no contexto escolar, relativamente à motivação e à disciplina, realçando a importância de ambas na relação pedagógica, para a promoção de êxito escolar (Cosme, 2009; Estanqueiro, 2010 e 2013; Haigh, 2010; Krogerus e Tschäppeler, 2012; Lennick e Kiel, 2009; Maxwell, 2010; Norville, 2010; Ramos, 2009; Romão, 2010; Teixeira e Rondoni, 2010; Templar, 2009; Urra, 2009; Vieira, 2010; Weissbourd, 2010). O interesse na relação entre estas duas variáveis prende-se com a importância que a motivação e a disciplina assumem na qualidade do desempenho pessoal e académico dos alunos (Estanqueiro, 2010, p. 11):

“A desmotivação dos alunos, fonte de indisciplina e insucesso, é um dos maiores desafios para os professores. Ensinar a quem não quer aprender é como lançar sementes em terreno pedregoso. Não dá frutos”.

Partindo de formulações teóricas que tendem a associar o fenómeno da (des)motivação com fatores de ordem (in)disciplinar, pretende-se, com base na informação conseguida através de inquéritos por questionário, identificar as relações significativas dessa associação. Na literatura, confirma-se a existência de consenso nesta relação, sendo que o enfoque de alguns autores recai para o lado positivo da indisciplina, caracterizada por comportamentos inerentes ao período de desenvolvimento da adolescência, auxiliando na autoafirmação e reestruturação da personalidade do aluno (Romão, 2010; Urra, 2009; Weissbourd, 2010; Cordeiro, 2011; Costa, 2011; Roberto, 2010). Conhecendo o que motiva os alunos para a aprendizagem realizada com êxito e, conseqüentemente, os disciplina, bem como procurando conhecer as razões da sua desmotivação e indisciplina, assim como as suas expetativas escolares, provavelmente, contribuir-se-á para que alunos e comunidade escolar se sintam mais e melhor realizados reciprocamente. Vários estudos chegam à mesma conclusão: alunos (des)motivados são alunos (in)disciplinados (Afonso, 2009; Astrei e Antonella, 2010; Carrapatoso, 2011; Cordeiro, 2011; Costa, 2011; Estanqueiro, 2010; Estanqueiro, 2013; Gomes, 2010; Haigh, 2010; Krogerus e Tschäppeler, 2012; Lennick e Kiel, 2009; Maxwell, 2010; Norville, 2010; Roberto, 2010; Romão, 2010; Templar, 2009; Tomás, 2010; Urra, 2009; Weissbourd, 2010). A literatura revista salienta, inclusive, uma relação da motivação e da disciplina dos alunos com a autoestima; os objetivos; a avaliação; a competição; o sucesso; a família; os valores; as expetativas de alunos e professores; o clima da sala de aula; a comunicação; os estilos de liderança; a educação emocional e o stress do professor. Pretendeu-se, também, analisar o ponto de vista dos professores sobre as duas temáticas, apurando a forma como a motivação e a disciplina têm vindo a ser percecionadas na sala de aula. A opção de analisar a perspetiva docente sobre a influência que a motivação pode assumir na disciplina escolar, e vice-versa, assentou na inexistência de estudos empíricos sobre o assunto e na procura de respostas para a questão do trabalho da motivação e da disciplina nas salas de aula, dada a força que ambas assumem enquanto mediadoras do processo de ensino-aprendizagem.

Os objetivos deste trabalho, fundamentam-se na problemática apresentada, nas questões de investigação e na bibliografia revista, sendo os objetivos os que se seguem.

## 2. Objetivos

Como objetivos gerais, definiram-se os seguintes:

- \_ Relacionar as características pessoais dos alunos com a sua motivação e disciplina.
- \_ Relacionar as características pessoais dos professores com as perceções sobre as características de um aluno indisciplinado e desmotivado.

Como objetivos específicos, definiram-se os seguintes:

- Identificar as preferências dos alunos relativamente à escola.
- Identificar características comportamentais e situações motivacionais dos alunos.
- Identificar a perceção dos participantes face à motivação e à disciplina.
- Identificar estratégias preventivas e remediativas da indisciplina na sala de aula.
- Compreender a perceção dos professores sobre comportamentos indisciplinados e fatores propiciadores dos mesmos.
- Relacionar as variáveis género, tempo de serviço, idade, situação profissional e grau académico com as perceções dos professores sobre as características de um(a) aluno(a) indisciplinado(a) e desmotivado(a).
- \_ Relacionar as variáveis idade, género e repetências dos alunos com a (des)motivação e a (in)disciplina na sala de aula.

Partindo dos objetivos definidos e da revisão da literatura, foram formuladas as hipóteses que se apresentam.

## 3. Hipóteses

Refere Coutinho (2014) que as hipóteses expressam uma antecipação de resultados. As hipóteses que se apresentam surgem com base na revisão da literatura e visam conduzir as partes quantitativa e qualitativa da investigação, dando resposta às perguntas de partida e aos objetivos formulados, bem como representando prováveis conclusões a serem testadas na parte empírica da investigação (Hill e Hill, 2009). As hipóteses deste trabalho são:

H1 – Alunos motivados são alunos disciplinados.

H2 – Expetativas positivas, de alunos e professores, facilitam a motivação e a disciplina nas aulas.

H3 – A motivação previne a indisciplina.

H4 – As características pessoais dos alunos relacionam-se com a sua (des)motivação e (in)disciplina, na sala de aula.

H5 – As características pessoais dos professores relacionam-se com as suas perceções sobre as características de um aluno indisciplinado e desmotivado.

Neste estudo, a motivação e a disciplina foram apuradas através da perceção de alunos e professores, concernente à relação pedagógica estabelecida: as expetativas do aluno em relação ao professor; as expetativas do professor em relação ao aluno e as metodologias/estratégias implementadas na sala de aula.

#### **4. Universo e Participantes**

A natureza e a dimensão do universo estão diretamente relacionadas com o objetivo da investigação (Hill e Hill, 2009). Este estudo realizou-se no Algarve, concelho de Portimão, na Escola Básica e Secundária da Bemposta, com alunos distribuídos do 5º ao 12º ano. Existem seis turmas do 7º ano, de A a F. Esta investigação restringiu-se aos alunos da turma C do 7º ano de escolaridade e seus professores, perfazendo um total de 26 alunos e 12 docentes. O facto de o investigador residir e pertencer, profissionalmente, à área geográfica e ao agrupamento escolar referido, constitui o motivo pelo qual se optou por desenvolver o estudo neste local específico. O método de amostragem adotado para a escolha desta turma foi o não probabilístico, o qual, segundo Antunes (2012) incidiu na recolha de dados de um grupo específico de voluntários e recaiu numa amostra por conveniência, na qual se inquiram sujeitos com os quais se tem acesso imediato e direto. Parafraseando Coutinho (2007), não sendo uma amostragem representativa da população, a seleção dos participantes é feita por conveniência e a sua colaboração é voluntária.

Os resultados deste estudo não podem ser generalizáveis. Resultados significativos passam pela aquisição de dados relevantes dependentes da qualidade das

amostras. Pelo que, como afirma Aires (2011), a seleção da amostra procura obter a máxima informação possível para a fundamentação do projecto de pesquisa, já que é uma amostragem intencional, a partir de critérios específicos. Os alunos preencheram o respetivo inquérito por questionário, em papel, num tempo de aula da disciplina não curricular de Formação Cívica. Os professores preencheram-no consoante a sua disponibilidade horária, atendendo a um prazo pré-determinado de entrega. Totalizou-se 38 participantes. Dos 38 inquéritos aplicados, nenhum foi alvo de exclusão.

#### 4.1 – Caracterização dos participantes (alunos e professores)

Para a caracterização dos participantes, atendeu-se à informação relativa à grandeza de análise referente às questões do Bloco I, contempladas nos instrumentos utilizados para a recolha de dados. Foram considerados os seguintes indicadores: alunos – idade, género, repetências, anos de frequência escolar; professores – género, idade, tempo de serviço na docência, situação profissional e grau académico. Obtiveram-se os seguintes dados:

Em relação aos alunos participantes, apresenta-se a sua caracterização na tabela seguinte.

**Tabela 1 – Caracterização dos alunos**

		N	%
Género	Masculino	11	42,3%
	Feminino	15	57,7%
Idade, média + DP (mínimo - máximo)		13,3 + 1,2 (12 - 16)	
Repetente	Sim	13	57,7%
	Não	11	42,3%
Anos em que houve repetição	2	1	3,8%
	3	1	3,8%
	4	2	7,7%
	5	4	15,4%
	6	5	19,2%
	7	8	30,8%
	Nº de anos que anda na escola	7	12
8		6	23,1%
9		5	19,2%

---

10	3	11,5%
----	---	-------

---

Na Tabela 1 apresentam-se os resultados referentes à caracterização dos 26 alunos incluídos no estudo. Constata-se que 57,7% pertencia ao sexo feminino, com uma média etária de  $13,3 \pm 1,2$  anos, 57% era repetente (30,8% tinham repetido o 7º ano e 19,2% o 6º ano) e 46,2% andavam na escola há 7 anos.

Em relação aos docentes participantes, apresenta-se a sua caracterização na tabela seguinte.

**Tabela 2 – Caracterização dos docentes**

		N	%
Género	Masculino	7	58,3%
	Feminino	5	41,7%
Idade, média + dp (mínimo - máximo)		43,2 + 5,3 (35 - 50)	
Tempo de serviço na docência , média + dp (mínimo - máximo)		18,3 + 7,2 (6 - 34)	
Situação profissional	Contratado(a)	3	25,0%
	Quadro Zona Pedagógica	2	16,7%
	Quadro Agrupamento	3	25,0%
	Quadro Escola	4	33,3%
Grau academic	Bacharel	0	0,0%
	Licenciado	9	75,0%
	Mestre	3	25,0%
	Doutorado	0	0,0%

Relativamente à caracterização dos 12 docentes incluídos no estudo, verifica-se na Tabela 2, 58,3% pertencia ao sexo masculino, com uma média etária de  $43,2 \pm 5,3$  anos e com um tempo médio de docência de  $18,3 \pm 7,2$  anos, 25,0% era contratado (16,7% pertenciam ao Quadro Zona Pedagógica, 25,0% ao Quadro Agrupamento e 33,3% ao Quadro de Escola), 75,0% possuía como grau académico a licenciatura e os restantes tinham o grau de mestre.

## 5. Metodologia de Investigação

Menciona Coutinho (2014) que a metodologia analisa e descreve os métodos, tecendo considerações teóricas em torno do seu potencial na elaboração do conhecimento científico e sendo um auxílio para a compreensão do próprio processo em si. Os objetivos do estudo prendem-se com as perceções dos alunos e dos professores sobre esta temática. Para dar resposta a estas duas vertentes da investigação, optou-se por uma metodologia mista (composto por uma abordagem quantitativa e qualitativa) de recolha, análise e tratamento da informação. Inicialmente, o procedimento metodológico passou pela definição da temática a analisar e do problema a abordar, seguida da revisão da literatura. Posteriormente, foram especificados os objetivos, as questões de investigação, as hipóteses, a população alvo e, posteriormente, a ponderação da forma de recolha, tratamento e análise de dados, interpretação dos resultados, formulação das conclusões e sua avaliação, atendendo às limitações contextuais e processuais.

Sendo a educação uma área de estudo complexa, são necessárias distintas aproximações e a formulação de várias questões de investigação partindo de várias perspetivas (Shulman, 1998, *cit. in* Sousa, 2013). As investigações quantitativas devem ser complementadas com métodos qualitativos, os quais incidem na compreensão dos fenómenos e da conduta humana a partir das perceções dos participantes, num convívio partilhado com pessoas, factos e locais, do qual são extraídos significados manifestos e latentes que serão depois traduzidos e interpretados (Carmo e Ferreira, 1998, *cit. in* Branco, 2012). Sendo assim, optou-se por uma abordagem qualitativa assente na opinião de alunos e professores sobre o fenómeno da motivação escolar e a sua relação com a disciplina dos alunos. Na abordagem quantitativa, serão tidos em conta os dados recolhidos dos inquéritos por questionário através das questões de resposta fechada, sendo estas alvo de um tratamento estatístico, orientado pelas hipóteses delineadas neste sentido. As questões de resposta aberta, contempladas em ambos os instrumentos de recolha de dados, serão alvo de uma abordagem qualitativa, através de uma análise de conteúdo, norteadas pelas questões de investigação apresentadas. A metodologia qualitativa está presente no levantamento das perceções dos alunos e docentes inquiridos. A informação recolhida foi agrupada em categorias e subcategorias,

definidas após a recolha dos dados. De uma forma indutiva, tentou-se conhecer os obstáculos que alunos e professores identificaram na implementação e na manutenção da motivação e da disciplina na sala de aula, bem como as medidas que adotariam para as fomentar e otimizar.

A análise estatística foi realizada com o software IBM SPSS versão 22.0 (IBM Corporation, New York, USA). Na caracterização global da amostra as variáveis numéricas são resumidas através da média (M), mediana, desvio padrão (DP), mínimo e máximo e são apresentadas no texto através da média  $\pm$  desvio padrão. Para as variáveis qualitativas recorre-se às frequências absolutas e relativas. Nos casos em que existiam dados em falta as frequências relativas foram determinadas em relação à totalidade dos elementos das amostras. Para a análise dos objetivos do estudo utilizou-se a estatística descritiva e o teste de independência do Qui-Quadrado. Neste último caso, como se verificou a violação dos pressupostos para a utilização deste teste devido às reduzidas dimensões amostrais, recorreu-se à simulação de Monte Carlo. O nível de significância utilizado para os testes de hipóteses foi de  $\alpha=0.05$ . O anexo II contém a informação da base de dados, em formato Excel, dos dados recolhidos através da aplicação dos inquéritos por questionário.

## **6. Instrumentos, técnicas e procedimentos de recolha de dados**

Para a recolha de dados deste estudo foram utilizados dois instrumentos, em formato papel: inquérito por questionário aos alunos e inquérito por questionário aos professores. Efetuou-se o pedido de autorização, junto da Diretora do Agrupamento de Escolas da Bemposta, para a realização do estudo, com vista à futura necessidade de contactar os encarregados de educação, os alunos e os professores da turma C do 7º ano, para a colaboração na recolha de dados. O pedido de autorização foi requerido presencialmente, anuído pela parte solicitada e formalmente assinado (anexo III). Visto que o uso do inquérito por questionário é indicado em estudos que tenham objetivos claros, passíveis de serem traduzidos em breves e simples vocábulos, entende-se que se adapta a esta investigação. Os objetivos delineados encontram-se circunscritos, reportando-se a um número comedido de questões para serem respondidas, sem que o

esforço requerido por parte dos sujeitos seja desmedido ou contraproducente às funções que desempenham enquanto discentes e docentes. Considerou-se que a técnica de recolha de dados, já referida, é a forma mais facilitada de administração a alunos e professores de uma mesma turma e, sendo a mais adequada ao perfil de indivíduos pertencentes ao grupo selecionado, irá ao encontro dos objetivos estabelecidos para este trabalho. Permitindo o anonimato dos inquiridos, a credibilidade dos dados obtidos não será posta em causa. Os inquéritos por questionário aos alunos foram facultados pelo investigador, num tempo letivo da disciplina de Formação Cívica, a 12 de maio de 2014. Após se ter apelado à sinceridade, os adolescentes, em situação de grupo-turma, preencheram o questionário individualmente, conforme o que solicitava cada questão, sob supervisão do investigador e do Diretor de Turma. Os inquéritos por questionário aos professores foram facultados de modo individualizado pelo investigador, dentro de um prazo flexível para preenchimento do questionário, no decorrer do mês de maio do ano de 2014.

### **6.1- Elaboração dos inquéritos por questionário (alunos e professores)**

Uma vez que não foram encontrados instrumentos suscetíveis de serem utilizados, atendendo à problemática em estudo, para a elaboração dos inquéritos por questionário foram analisados alguns instrumentos de recolha de dados e revista a literatura recente referente à temática (Borges, 2010; Lopes, 2012; Pereira A., 2011; Pires, 2008 e Velez, 2010) os quais, embora inseridos na temática abordada, não respondem às questões e objetivos colocados, logo apenas foram utilizados para consulta. Os inquéritos por questionário elaborados para este estudo foram, inicialmente, compostos por dezanove questões o dos alunos e por vinte e cinco questões o dos professores, utilizando questões de escolha múltipla, leque fechado, questões de avaliação ou estimação e questões abertas (anexos IV e V). Pretendeu-se que os dados recolhidos através dos inquéritos por questionário fossem dignos de credibilidade, salvaguardando o preenchimento de várias condições para a recolha de dados, respetivamente; o rigor na escolha dos participantes; a formulação clara e inequívoca das perguntas; correspondência entre o universo de referência das perguntas e o universo de referência dos inquiridos; e atmosfera de segurança, no momento de administração dos questionários. Se qualquer uma destas condições não for

corretamente preenchida, a funcionalidade do conjunto de trabalho ressentem-se (Coutinho, 2007).

## **6.2 - Fases de validação dos inquéritos por questionário (alunos e professores)**

Para proceder à validação dos inquéritos por questionário, estes foram remetidos, via e-mail, a dois Professores Doutores e dois Professores Mestres, conjuntamente com grelhas de avaliação para o efeito (anexo VI). Assente na análise construtiva efetuada pelos peritos, introduziram-se diversas alterações aos inquéritos por questionário, nomeadamente; ao nível do vocabulário, substituindo determinados vocábulos por sinónimos mais específicos; reestruturação esquemática e agregação de algumas questões; eliminação de questões redundantes e fornecimento de mais espaço para as respostas. Pretendeu-se um melhoramento da apresentação, da compreensão, da objetividade, da neutralidade, da eficácia, da eficiência, da completude e da aplicabilidade de ambos os inquéritos por questionário. Assim, reduziu-se a extensão de ambos os instrumentos; o dos alunos de 19 para 16 questões e o dos professores de 25 para 18 questões; aprimorou-se a sua compreensão, funcionalidade e preenchimento (anexos VII e VIII).

Posteriormente, o presente estudo investigativo, mediante a realização do pré-teste, procurou testar a lista de verificação na redação de questionários que Coutinho (2007) considera pertinente, respetivamente; igualitária compreensão das questões pelos inquiridos; leitura fluida e facilidade de compreensão; previsão de todas as alternativas possíveis para as opções das respostas fechadas; aceitação e preenchimento integral do questionário; respeito pela sequência ordeira das questões; eliminação de questões inúteis; atenção à reação final dos inquiridos. Salienta-se que os cinco discentes e os cinco docentes da Escola EB 2, 3 Júdice Fialho, a quem foi aplicado estes pré-testes não pertencem aos participantes do estudo. Todo o procedimento desencadeou-se de modo presencial, com uma turma aleatória do 7º ano de escolaridade, selecionada e autorizada pela direção da escola (anexo IX), na qual estivessem abrangidos alunos e professores de uma mesma turma. Os instrumentos pré-teste foram aplicados em papel, contendo, no final de cada inquérito por questionário (a alunos e a professores) uma apreciação geral de avaliação, quanto ao tema, extensão, linguagem, compreensão e sugestões para

melhoria (anexos X e XI). A aplicação dos pré-testes dos inquéritos por questionário objetivam validar a sua aplicabilidade com êxito, bem como fornecer uma resposta real aos problemas levantados pelo investigador (Coutinho, 2007). Para obter a versão final dos inquéritos por questionário, foi aplicado um pré-teste com o intuito de verificar a clareza, a precisão, a relevância, o tempo dispendido, o nível de fadiga e adequação das questões contempladas nos questionários. A aplicação dos pré-testes revelou, genericamente, que os inquiridos não apresentaram dificuldades no seu preenchimento, considerando todos os itens adequados e acessíveis, contudo forneceram como sugestões de melhoria a aglomeração de questões; a simplificação da linguagem; maior abrangência na opção de escolhas nas respostas; respostas fechadas intermédias. Assim, adequou-se a linguagem, clarificou-se a compreensão, alterou-se a escala de categorização de itens e colocaram-se “notas” de passagem à questão seguinte, no caso de a resposta à questão anterior ser “ nenhuns”. Manteve-se igual número de questões no instrumento dos alunos enquanto que o dos professores passou de 18 para 17 questões. Após as devidas retificações, consideraram-se estas como as versões finais (anexos XII e XIII).

A avaliação da consistência interna dos inquéritos por questionário somente é aplicável quando existem questões com diversos itens com escalas de Likert. No questionário dos alunos não foi utilizada esta tipologia de escala em qualquer uma das questões. Quanto ao questionário dos professores, a consistência interna pode ser aplicada às questões 11 (fatores que podem exercer no aparecimento da indisciplina) e 12 (influência que cada uma das estratégias expostas, pode exercer na prevenção da indisciplina) uma vez que são as únicas compostas por vários itens com escalas de Likert. A consistência interna é avaliada pelo Alpha de Cronbach, devendo este ser superior a 0.6. Assim, a consistência interna da questão 11 é aceitável (Alpha de Cronbach = 0.644) e na questão 12 é boa (Alpha de Cronbach = 0.801).

### **6.3-Apresentação e estrutura definitiva dos inquéritos por questionário (alunos e professores)**

O inquérito por questionário dos alunos estrutura-se mediante quatro blocos de questões: Bloco I – caracterização pessoal e escolar dos respondentes, composto por 5

questões; Bloco II – caracterização da (des)motivação na escola, nas aulas, no estudo, em cada disciplina, na sua participação/colaboração no papel de aluno, composto por 6 questões; Bloco III – caracterização da (in)disciplina nas aulas das diversas disciplinas que o respondente frequenta, autoconceito de aluno indisciplinado e quantificação de alunos indisciplinados na turma, composto por 3 questões; Bloco IV – caracterização da (des)motivação e da (in)disciplina nas aulas, composto por 2 questões. Este inquérito por questionário é constituído por 16 questões, maioritariamente de escolha múltipla, com leque fechado e aberto, opções “sim” e “não”, questões de avaliação ou de estimacão (anexo XII).

O inquérito por questionário dos professores estrutura-se mediante três blocos de questões: Bloco I – caracterização pessoal e profissional dos respondentes, composto por 5 questões; Bloco II – caracterização quantificada qualitativamente da turma em estudo, ao nível da presença da desmotivação e da indisciplina, a gestão de ambas as problemáticas, a relação entre motivação e disciplina na sala de aula e fatores que influenciam o aparecimento da indisciplina, composto por 6 questões; Bloco III – quantificação qualitativa da influência das estratégias expostas na prevenção da indisciplina, na modificação de comportamentos dos alunos e na contribuição de uma adequada prática pedagógica; associação de determinados comportamentos a alunos indisciplinados e desmotivados; fatores propiciadores da motivação dos alunos para a aprendizagem, composto por 6 questões. Este inquérito por questionário é constituído por 17 questões, maioritariamente de escolha múltipla, com leque fechado e aberto (apenas 2 questões), opções “muitos”, “alguns” ou “ nenhuns” e “muita influência”, “pouca influência” ou “nenhuma influência”, questões de avaliação ou de estimacão (anexo XIII).

Para uma melhor compreensão de ambas as estruturas, foram sintetizados, nas tabelas 3, 4 e 5 que se seguem, as partes, a descrição, os objetivos e as questões correspondentes a cada inquérito por questionário.

**Tabela 3** – Estrutura do inquérito por questionário dos alunos

Blocos	Descrição	Questões
I – Dados pessoais e escolares.	Levantamento de dados em termos de idade, ano de escolaridade, género, repetências e frequência escolar dos inquiridos.	1, 2, 3, 4, 5.
II – (Des)Motivação dos alunos.	Levantamento de dados sobre a motivação dos alunos na escola, nas aulas, no estudo, nas diversas disciplinas que frequenta, caracterização do próprio comportamento nas aulas e auscultação de aspetos motivacionais para a participação empenhada do aluno nas aulas.	6, 7, 8, 9, 10, 11.
III – (In)Disciplina dos alunos.	Levantamento de dados sobre o que o aluno mudaria nas aulas de cada disciplina, autoconceito que o aluno tem de indisciplina na sala de aula, quantificação de alunos com comportamentos indisciplinados na turma.	12, 13, 14.
IV – (Des)Motivação e (In)Disciplina	Levantamento de dados sobre a autoperceção da motivação e da disciplina nas aulas, de um modo genérico.	15, 16.

**Tabela 4** – Estrutura do inquérito por questionário dos professores

Blocos	Descrição	Questões
I – Dados pessoais e profissionais.	Levantamento de dados em termos de género, idade, tempo de serviço na docência, situação profissional e grau académico.	1, 2, 3, 4, 5.
II – (Des)Motivação	Levantamento de dados sobre a quantidade de alunos desmotivados e indisciplinados, bem como a gestão de situações de alunos desmotivados e indisciplinados. Nível de influência dos fatores expostos no aparecimento da indisciplina.	6, 7, 8, 9, 10, 11.
III – (In)Disciplina	Levantamento de dados sobre o nível de influência das estratégias expostas na prevenção da indisciplina. Estratégias adequadas na modificação comportamental dos alunos na sala de aula. Contributos para uma adequada prática pedagógica. Comportamentos associados a alunos indisciplinados. Características associadas a alunos desmotivados. Fatores que proporcionam motivação aos alunos para a aprendizagem.	12, 13, 14, 15, 16, 17.

Para a aplicação dos inquéritos por questionário (pré-teste e definitivos), considerou-se necessário estabelecer um contacto formalizado com os encarregados de educação dos alunos e os professores do conselho da turma em estudo, abordando a temática da investigação; o modo processual e de preenchimento dos inquéritos por questionário; as condições de participação dos inquiridos, alertando-se para a importância da colaboração de cada um, com vista à realização deste estudo. O investigador possui todos estes documentos assinados, conforme modelos em anexo (anexos XIV e XV). Realça-se que, dos trinta e oito inquéritos por questionário preenchidos, foram utilizados e considerados válidos a sua totalidade. Após a recolha dos dados, procedeu-se ao tratamento dos mesmos, de duas formas distintas: primeiramente, a análise estatística dos dados e, posteriormente, a análise de conteúdo. Sendo que, no presente trabalho de investigação, nem todos os dados são quantitativamente mensuráveis, recorreu-se à análise de conteúdo, com conversão dos dados em frequência e percentagem. As respostas qualitativas dos inquiridos foram agrupadas em categorias, simplificando a informação a ser transmitida.

## Capítulo III – Apresentação e Discussão dos Resultados

Em concordância com o que foi exposto anteriormente, este é um estudo descritivo de caráter misto – abordagens quantitativa e qualitativa. Esta pesquisa objetivou o estudo da percepção de alunos e professores, da turma C do 7º ano de escolaridade, da Escola EB/S da Bemposta, em Portimão (Algarve), sobre a relação entre motivação e disciplina em contexto de sala de aula, a partir do confronto dos dados fornecidos pelos inquéritos por questionário, aplicados a ambos os grupos de inquiridos. Neste capítulo, apresentar-se-ão os resultados obtidos através da aplicação dos instrumentos, bem como discutir-se-ão os mesmos à luz de diversas teorias e opiniões.

### 1 – Apresentação dos Resultados

No que se refere ao primeiro objetivo específico - **Identificar as preferências dos alunos relativamente à escola** – apresentam-se os resultados nas tabelas seguintes.

#### Análise quantitativa (teste de Qui-Quadrado)

**Tabela 5 – Preferências dos alunos relativamente à escola**

		N	%
Gosta da escola	Sim	20	76,9%
	Não	6	23,1%
Gosta das aulas	Sim	16	61,5%
	Não	10	38,5%
Gosta de estudar	Sim	10	38,5%
	Não	16	61,5%

Assim, na tabela 5, constata-se que 23,1% dos alunos não gostam da escola, 38,5% não gostam das aulas e 61,5% não gostam de estudar.

#### Análise qualitativa (frequências absolutas e relativas) (anexo II)

Os principais motivos, relatados pelos alunos, por gostarem da escola (76,9%) são essencialmente as instalações, a aprendizagem, os alunos/amigos e os docentes e funcionários. Quanto a não gostarem da escola (23,1%) os principais fatores são os funcionários, os alunos e a aprendizagem.

Os principais motivos para os alunos gostarem das aulas (61,5%) são a aprendizagem e os professores. Relativamente aos motivos pelos quais os alunos não gostam das aulas (38,5%) salientam-se a indisciplina e a desmotivação.

O principal motivo pelo qual os alunos gostam de estudar (38,5%) é alusivo à aprendizagem e às notas. Quanto às motivações para não gostarem de estudar (61,5%) salienta-se a desmotivação.

Análise quantitativa (teste de Qui-Quadrado)

**Tabela 6 – Preferências dos alunos relativamente às disciplinas**

		N	%
Cidadania (CID)	Sim	20	76,9%
	Não	6	23,1%
Ciências Naturais (CN)	Sim	13	50,0%
	Não	13	50,0%
Educação Física (EDF)	Sim	22	84,6%
	Não	4	15,4%
Espanhol (ESP)	Sim	26	100,0%
	Não	0	0,0%
Educação Tecnológica (ET)	Sim	23	88,5%
	Não	3	11,5%
Educação Visual (EV)	Sim	14	53,8%
	Não	12	46,2%
Físico-Química (FQ)	Sim	10	38,5%
	Não	16	61,5%
Geografia (GGF)	Sim	14	53,8%
	Não	12	46,2%
História (HST)	Sim	18	69,2%
	Não	8	30,8%
Inglês (ING)	Sim	19	73,1%
	Não	7	26,9%
Matemática (MAT)	Sim	17	65,4%
	Não	8	30,8%
Português (PORT)	Sim	11	42,3%
	Não	15	57,7%
Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC)	Sim	23	88,5%
	Não	3	11,5%

Em termos de preferências em relação às disciplinas (tabela 7), as disciplinas de Espanhol (100 %), Educação Tecnológica (88,5%), Tecnologias da Informação e Comunicação (88,5%) e Educação Física (84,6%) são as que reúnem maior preferência, enquanto as disciplinas Físico-Química (38,5%) e Português (42,3%) são as que reúnem menor preferência.

#### Análise qualitativa (frequências absolutas e relativas) (anexo II)

O motivo principal para os alunos gostarem da disciplina de Cidadania (76,9%) é a motivação em relação às matérias selecionadas. O motivo primordial, para os alunos que não gostam desta disciplina, deve-se ao docente.

No que respeita à disciplina de Ciências Naturais (50%), a principal causa para os alunos gostarem da matéria refere-se identicamente à motivação em relação às temáticas abordadas. As principais causas para os alunos não gostarem desta disciplina são os temas e o professor.

O motivo principal para os alunos gostarem da disciplina de Educação Física (84,6%) é o gosto pelo desporto e a professora. O primeiro motivo para os alunos não gostarem desta disciplina é a falta de motivação.

No que respeita à disciplina de Espanhol (100%), a principal causa para os alunos gostarem da matéria refere-se igualmente à motivação e utilidade/facilidade da língua.

Em relação à disciplina de Educação Tecnológica (88,5%) as principais causas para os alunos gostarem da disciplina referem-se identicamente à motivação em relação aos assuntos abordados e trabalhos e devido ao professor. Quanto aos motivos para não gostarem desta disciplina salienta-se a falta de gosto/habilidade e desmotivação pelo efetuado nas aulas.

O motivo principal para os alunos gostarem da disciplina de Educação Visual (53,8%) é o gosto pelo desenho. Quanto às causas para não gostarem desta disciplina salienta-se a falta de gosto/habilidade e o professor.

O motivo principal para os alunos gostarem da disciplina de Físico-Química (38,5%) é a motivação em relação às matérias selecionadas. Os motivos primordiais para os alunos que não gostam desta disciplina são o docente e as matérias.

O motivo principal para os alunos gostarem da disciplina de Geografia (53,8%) é a motivação pelas matérias e o professor. O primeiro motivo para os alunos não gostarem desta disciplina é a falta de motivação pelas temáticas abordadas.

A principal causa para os alunos gostarem da disciplina de História (69,2%) é a motivação pelas matérias e o docente. O motivo principal para os alunos não gostarem desta disciplina é a falta de motivação pelas temáticas abordadas.

No que respeita à disciplina de Inglês (73,1%), a principal causa para os alunos gostarem da matéria refere-se identicamente à motivação e utilidade/facilidade da língua. Em termos de causas para os alunos não gostarem desta disciplina salienta-se a desmotivação em relação às matérias e o professor.

Em relação à disciplina de Matemática (65,4%), a principal causa para os alunos gostarem da disciplina refere-se à motivação em relação às matérias. Quanto aos motivos para não gostarem desta disciplina salienta-se, igualmente, as matérias.

Em relação à disciplina de Português (42,3%), a principal causa para os alunos gostarem da disciplina refere-se à motivação alusiva às matérias. No que respeita aos motivos para não gostarem da disciplina salientam-se as matérias estudadas e a professora.

Finalmente, quanto à disciplina de Tecnologias da Informação e Comunicação (88,5%), a principal causa para os alunos gostarem da disciplina refere-se à motivação

alusiva às matérias e o professor. Quanto aos alunos que não gostam da disciplina o motivo principal é o professor.

#### Análise quantitativa (teste de Qui-Quadrado)

**Tabela 7 – Fatores que proporcionam motivação aos alunos para a aprendizagem (docentes)**

	N	%
Envolvimento em aprendizagens significativas que se relacionem com o quotidiano do aluno.	11	91,7%
Compreender a utilidade das disciplinas escolares.	9	75,0%
Relação empática com o professor.	9	75,0%
Conhecimento, pelo aluno, da utilidade prática que determinada aprendizagem lhe oferece.	9	75,0%
Envolvimento dos alunos na gestão diária das atividades da aula.	8	66,7%
Feedback frequente das avaliações.	8	66,7%
Experiências de êxito.	8	66,7%
Expetativas positivas da família.	8	66,7%
Definição de objetivos e metas a curto prazo.	7	58,3%
Expetativas positivas do professor.	7	58,3%
Reforços/rótulos positivos.	6	50,0%
Verificação e correção frequentes dos trabalhos de casa.	4	33,3%
Exposição individual do aluno perante a turma.	1	8,3%

A tabela 7 é exemplificativa dos fatores que proporcionam motivação aos alunos para a aprendizagem, segundo a perceção dos professores inquiridos.

Segundo os professores inquiridos, os principais fatores que proporcionam motivação aos alunos para a aprendizagem são "Envolvimento em aprendizagens significativas que se relacionem com o quotidiano do aluno" (91,7%), "Compreender a utilidade das disciplinas escolares" (75,0%), "Relação empática com o professor" (75,0%) e "Conhecimento, pelo aluno, da utilidade prática que determinada aprendizagem lhe oferece" (75,0%). Os menos relevantes são a "Exposição individual do aluno perante a turma" (8,3%) e "Verificação e correção frequentes dos trabalhos de casa" (33,3%), de acordo com a Tabela 7.

No que respeita ao segundo objetivo específico – **Identificar características comportamentais e situações motivacionais dos alunos** – apresentam-se os resultados nas tabelas que se seguem.

Análise quantitativa (teste de Qui-Quadrado)

**Tabela 8 – Comportamentos dos alunos nas aulas**

		N	%
Sou curioso.	Sim	17	65,4%
	Não	9	34,6%
Estou interessado.	Sim	19	73,1%
	Não	7	26,9%
Sou participativo.	Sim	11	42,3%
	Não	15	57,7%
Estou alegre.	Sim	20	76,9%
	Não	6	23,1%
Sou trabalhador.	Sim	15	57,7%
	Não	11	42,3%
Sou justo.	Sim	20	76,9%
	Não	6	23,1%
Estou atento.	Sim	15	57,7%
	Não	11	42,3%
Sou obediente.	Sim	20	76,9%
	Não	6	23,1%
Sou falador.	Sim	21	80,8%
	Não	5	19,2%

A tabela 8 apresenta os resultados alusivos aos comportamentos dos alunos nas aulas, referenciados pelos próprios. Os comportamentos mais citados são “Sou falador” (80,8%), “Sou obediente” (76,9%), “Sou justo” (76,9%) e “Estou alegre” (76,9%) e o menos citado foi “Sou participativo” (42,3%).

Análise quantitativa (teste de Qui-Quadrado)

**Tabela 9 – Motivação e indisciplina**

		N	%
Motivação para as aulas	Sim	11	42,3%
	Não	15	57,7%
Aluno indisciplinado	Sim	9	34,6%
	Não	17	65,4%

Quanto à motivação e indisciplina referida pelos alunos, 57,7% dizem que não têm motivação para as aulas e 34,6% consideram-se indisciplinados.

#### Análise qualitativa (frequências absolutas e relativas) (anexo II)

As principais motivações dos alunos para as aulas (42,3%) referidas pelos alunos são a aprendizagem e os professores. Quanto aos principais fatores para a não motivação destacam-se a indisciplina da turma; as matérias e aprendizagem e os professores.

Em apêndice (anexo XVI) encontram-se os resultados referentes a alterações que os alunos faziam nas aulas das disciplinas que frequentam, citadas pelos próprios (Tabela 28).

#### Análise quantitativa (teste de Qui-Quadrado)

Em termos de alterações dos professores, as mais frequentes eram alusivas a FQ (53,8%) e GGF (38,5%), sendo a FQ (46,2%) e as CN (30,8%) as disciplinas mais referenciadas em que os alunos alteravam a maneira como o professor dá a aula. As alterações na matéria, mais frequentemente respondidas referiam-se às disciplinas de PORT (38,5%), CN (26,9%) e MAT (26,9%) e a disciplina de PORT (34,6%) era a mais exposta para a alteração na organização da sala de aula. A alteração das regras estabelecidas foi mais mencionada nas disciplinas de PORT (23,1%), FQ (19,2%) e MAT (19,2%) e quanto a aumentar a atividade nas aulas, as disciplinas mais respondidas foram CN (26,9%), FQ (26,9%) e ING (26,9%), sendo esta última a mais respondida como aquela em que o aluno devia somente aprender os conhecimentos que lhe fossem úteis para utilizar na sua vida. A disciplina de CN (19,2%) era a mais referida para fazerem trabalhos de grupo e em termos de encurtamento do tempo de aulas e aumento dos intervalos, as disciplinas de PORT (53,8%) e MAT (34,6%) foram as mais respondidas. As disciplinas de CN (30,8%) e ING (30,8%) eram as que os alunos queriam que fossem mais divertidas. Em termos gerais, as maiores frequências de alterações em cada disciplina eram efetuadas nos professores e na sua forma de dar as aulas, bem como nos tempos de aulas e de intervalo.

Análise quantitativa (teste de Qui-Quadrado)

**Tabela 10 – Características associadas a alunos desmotivados (docentes)**

	N	%
Tem um olhar distante, aquando de uma comunicação oral realizada pelo professor.	9	75,0%
Mesmo quando é solicitado, recusa-se a falar.	8	66,7%
Raramente compreende a matéria e não coloca dúvidas.	8	66,7%
Boceja constantemente.	8	66,7%
Não executa os trabalhos de casa.	8	66,7%
Postura incorreta na sala de aula (coluna dobrada, mão a apoiar a cabeça, cabeça em baixo, braços cruzados,...).	7	58,3%
Só participa nas atividades que lhe interessa.	6	50,0%
Fala constantemente com o parceiro e emite sons incómodos.	5	41,7%
Não fala espontaneamente.	4	33,3%
Nunca manifesta a sua opinião e, quando é solicitado, discorda do que o professor lhe propõe.	4	33,3%
Apesar do esforço demonstrado, os testes são negativos.	3	25,0%
Contribui com exemplos de atividades a realizar na sala e só participa se lhe for feita a vontade.	1	8,3%
Executa todas as tarefas sem protestar.	0	0,0%

No que respeita às principais características, respondidas pelos docentes, associadas a alunos desmotivados foram “Tem um olhar distante, aquando de uma comunicação oral realizada pelo professor” (75,0%), “Mesmo quando é solicitado, recusa-se a falar” (66,7%), “Raramente compreende a matéria e não coloca dúvidas” (66,7%), “Boceja constantemente” (66,7%) e “Não executa os trabalhos de casa” (66,7%). As menos referidas foram “Executa todas as tarefas sem protestar” (0%) e “Contribui com exemplos de atividades a realizar na sala e só participa se lhe for feita a vontade” (8,3%).

Análise quantitativa (teste de Qui-Quadrado)

**Tabela 11 – Características que melhor contribuem para uma boa prática pedagógica (docentes)**

	N	%
Alunos como um nível semelhante de conhecimentos e de sucesso académico, na mesma sala de aula, proporcionam um desenrolar fluido na aprendizagem e dota-os de maiores competências.	11	91,7%
Alunos com idades próximas, na mesma sala de aula, proporcionam um desenrolar fluido na aprendizagem e dota-os de maiores competências.	5	41,7%

Motivação e Disciplina: Percepção de Alunos e Professores da Escola de Ensino Básico e Secundário da Bemposta, em Portimão (Algarve)

Alunos pertencentes a diversas classes sociais, na mesma sala de aula, proporcionam vivências de riqueza cultural, linguística, racial, comunicacional, etc..	5	41,7%
Alunos com níveis diferentes de conhecimentos e de sucesso académico, na mesma sala de aula, proporcionam vivências de riqueza cultural, linguística, racial, comunicacional, etc..	4	33,3%
Alunos pertencentes a uma mesma classe social, na mesma sala de aula, proporcionam um desenrolar fluido na aprendizagem e dota-os de maiores competências.	2	16,7%
Alunos com idades diferentes, na mesma sala de aula, proporcionam vivências de riqueza cultural, linguística, racial, comunicacional, etc..	2	16,7%
Os alunos com comportamentos indisciplinados deveriam estar todos na mesma turma.	1	8,3%

A Tabela 11 apresenta características, relatadas pelos professores, que melhor contribuem para uma boa prática pedagógica. Constatou-se que a mais referida era alusiva aos “Alunos como um nível semelhante de conhecimentos e de sucesso académico, na mesma sala de aula, proporcionam um desenrolar fluido na aprendizagem e dota-os de maiores competências” (91,7%), sendo os “Alunos pertencentes a uma mesma classe social, na mesma sala de aula, proporcionam um desenrolar fluido na aprendizagem e dota-os de maiores competências” (16,7%), os “Alunos com idades diferentes, na mesma sala de aula, proporcionam vivências de riqueza cultural, linguística, racial, comunicacional, etc.” (16,7%) e “Os alunos com comportamentos indisciplinados deveriam estar todos na mesma turma” (8,3%) as menos respondidas.

No que concerne ao terceiro objetivo específico – **Identificar a percepção dos participantes face à motivação e à disciplina** – apresentam-se os resultados nas tabelas seguintes.

Análise quantitativa (teste de Qui-Quadrado)

**Tabela 12 – Comportamentos indisciplinados (alunos)**

	N	%
Insulta os colegas	24	92,3%
Insulta os professores	24	92,3%
Atira objetos pelo ar	24	92,3%
Fala fora da sua vez	23	88,5%
Bate nos colegas	23	88,5%
Falta muitas vezes porque lhe apetece	23	88,5%
Interrompe a aula sem pedir permissão	20	76,9%

Escreve nas carteiras	20	76,9%
Está irrequieto na cadeira	16	61,5%
Copia os trabalhos e os testes	16	61,5%

Em relação aos comportamentos expostos que os alunos percebem como indisciplinados, destacam-se os mais referidos pelos próprios: “insulta os colegas” (92,3%) “insulta os professores” (92,3%), “atira objetos pelo ar” (92,3%), “fala fora da sua vez” (88,5%), “bate nos colegas” (88,5%) e “falta muitas vezes porque lhe apetece” (88,5%). Os menos citados foram “está irrequieto na cadeira” (61,5%) e “copia os trabalhos e os testes” (61,5%).

#### Análise quantitativa (teste de Qui-Quadrado)

**Tabela 13 – Perceção dos alunos sobre os colegas com comportamentos de indisciplina existentes na turma**

		N	%
Nº de alunos com comportamentos de indisciplina existentes na turma	< 10 alunos	11	42,3%
	10 a 19 alunos	11	42,3%
	20 alunos ou mais	4	15,4%

Quanto à perceção dos alunos alusiva ao número de colegas com comportamentos de indisciplina existentes na turma, em média  $12 \pm 6$  alunos são indisciplinados, 42,3% referem que o número de alunos indisciplinados é inferior a 10 e 15,4% citam que são 20 ou mais o número de alunos indisciplinados (Tabela 13).

#### Análise quantitativa (teste de Qui-Quadrado)

**Tabela 14 – Perceção dos docentes sobre os alunos desmotivados e indisciplinados que existem na turma**

		N	%
Alunos frequentemente desmotivados	Muitos	8	66,7%
	Alguns	4	33,3%
	Nenhuns	0	0,0%
Alunos indisciplinados	Muitos	4	33,3%
	Alguns	8	66,7%
	Nenhuns	0	0,0%
Relação estabelecida entre	Muito significativa	5	41,7%

Motivação e Disciplina: Percepção de Alunos e Professores da Escola de Ensino Básico e Secundário da Bemposta, em Portimão (Algarve)

motivação e disciplina, na sala de aula	Significativa	6	50,0%
	Pouco significativa	0	0,0%

Na Tabela 14 visualizam-se os resultados referentes à percepção dos docentes sobre os alunos desmotivados e indisciplinados que existem na turma. Constata-se que 66,7% respondem que muitos alunos se encontravam frequentemente desmotivados, 33,3% referem que muitos alunos são indisciplinados e 41,7% estabelece uma relação muito significativa entre motivação e disciplina, na sala de aula.

Relativamente ao quarto objetivo específico – **Identificar estratégias preventivas e remediativas da indisciplina na sala de aula** – apresentam-se os resultados nas tabelas seguintes.

Análise quantitativa (teste de Qui-Quadrado)

**Tabela 15 – Fatores que podem exercer influência no aparecimento da indisciplina**

	Muita Influência		Pouca Influência		Nenhuma Influência	
	N	%	N	%	N	%
A organização do espaço.	9	75,0%	2	16,7%	1	8,3%
A organização dos materiais.	7	58,3%	4	33,3%	1	8,3%
A movimentação dos alunos.	11	91,7%	1	8,3%	0	0,0%
A estruturação do tempo.	9	75,0%	2	16,7%	1	8,3%
Relação Família-Escola.	11	91,7%	1	8,3%	0	0,0%
Estilos do Professor (autoritário, democrático, permissivo).	7	58,3%	4	33,3%	1	8,3%

Na Tabela 15 apresentam-se os fatores citados pelos professores que podem exercer influência no aparecimento da indisciplina. Constata-se que “a movimentação dos alunos” (91,7%) e a “relação família-escola” (91,7%) são os fatores mais referidos como tendo muita influência no aparecimento da indisciplina.

Análise quantitativa (teste de Qui-Quadrado)

**Tabela 16 – Estratégias que podem exercer influência na prevenção da indisciplina**

	Muita Influência	Pouca Influência	Nenhuma Influência
--	------------------	------------------	--------------------

Motivação e Disciplina: Perceção de Alunos e Professores da Escola de Ensino Básico e Secundário da Bemposta, em Portimão (Algarve)

	N	%	N	%	N	%
Prémios	4	33,3%	7	58,3%	1	8,3%
Elogios	8	66,7%	4	33,3%	0	0,0%
Advertências/avisos	4	33,3%	7	58,3%	1	8,3%
Punições	5	41,7%	5	41,7%	2	16,7%
Irritação do professor	2	16,7%	6	50,0%	4	33,3%

Relativamente às estratégias que podem exercer muita influência na prevenção da indisciplina, os elogios (66,7%) são a estratégia com maior número de citações.

Análise quantitativa (teste de Qui-Quadrado)

**Tabela 17 – Estratégias adequadas na modificação de comportamentos dos alunos, na sala de aula.**

	N	%
Dar um reforço positivo pelo comportamento adequado.	10	83,3%
Proporcionar atividades didáticas com conteúdos significativos para os alunos.	9	75,0%
Proporcionar atividades didáticas com materiais atraentes para os alunos.	9	75,0%
Implementar o ensino positivo através de estratégias de comunicação.	8	66,7%
Elaborar um contrato comportamental no qual seja negociado o número e o nível do(s) comportamento(s), bem como as suas consequências ou recompensas.	7	58,3%
Auxiliar os alunos na autogestão dos seus próprios comportamentos, constituindo uma forte motivação para os mesmos, na medida em que eles se pronunciam sobre o que lhes diz diretamente respeito.	7	58,3%
Recompensar com atividades que deem prazer ao aluno.	6	50,0%
Utilizar o sistema de créditos, sempre que se verifica o comportamento positivo, sendo, mais tarde, trocados por reforços de apoio (objetos, privilégios, usufrutos, ...).	3	25,0%
Ignorar o comportamento inadequado	0	0,0%
Gritar	0	0,0%

A Tabela 17 apresenta os resultados referentes às estratégias adequadas na modificação de comportamentos dos alunos, na sala de aula. As estratégias mais mencionadas são “Dar um reforço positivo pelo comportamento adequado” (83,3%), “Proporcionar atividades didáticas com conteúdos significativos para os alunos” (75,0%) e “Proporcionar atividades didáticas com materiais atraentes para os alunos” (75,0%). As estratégias “Ignorar o comportamento inadequado” e “Gritar” não tiveram qualquer citação.

No que se refere ao quinto objetivo específico – **Compreender a perceção dos professores sobre comportamentos indisciplinados e fatores propiciadores dos mesmos** – apresentam-se os resultados na tabela seguinte.

Análise quantitativa (teste de Qui-Quadrado)

**Tabela 18 – Comportamentos associados a alunos indisciplinados**

	N	%
Agressão verbal e moral ao professor.	12	100,0%
Agressão psicológica e/ou física ao professor.	12	100,0%
Agressão verbal e moral aos colegas.	12	100,0%
Agressão psicológica e/ou física aos colegas.	12	100,0%
Linguagem imprópria na sala de aula.	11	91,7%
Mentiras e/ou omissões da verdade, quando questionados relativamente a algum assunto escolar.	11	91,7%
Abandono da sala de aula sem justificação plausível.	10	83,3%
Conversar paralelamente, em simultâneo, com a fala do professor.	9	75,0%
Recusar-se a trabalhar nas aulas.	9	75,0%
Falar espontaneamente sem pedir permissão (levantar a mão).	8	66,7%
Manusear o telemóvel durante as aulas.	8	66,7%
Comportamentos evasivos e de indiferença na sala de aula.	7	58,3%
Conversar paralelamente aquando da execução de tarefas.	6	50,0%
Não dar oportunidade aos colegas de se exprimirem, nem de mostrarem o que valem na execução das tarefas.	6	50,0%
Comer na sala de aula.	6	50,0%
Utilizar boné/gorro/chapéu no desenrolar das aulas.	3	25,0%
Saídas frequentes da sala de aula para ir à casa de banho.	3	25,0%
Falta de assiduidade e de pontualidade.	3	25,0%
Vestuário inapropriado e sujo.	1	8,3%

Na Tabela 18 visualizam-se, dos comportamentos expostos, os associados a alunos indisciplinados, referenciados pelos professores. As agressões verbal, moral, psicológica e/ou física aos professores e aos colegas foram referidas por todos os professores (100%) e 91,7% citam ainda a “linguagem imprópria na sala de aula” e as “mentiras e/ou omissões da verdade, quando questionados relativamente a algum assunto escolar”. O comportamento com menor frequência de resposta foi o “vestuário inapropriado e sujo” (8,3%).

No que respeita ao sexto objetivo específico – **Relacionar as variáveis género, tempo de serviço, idade, situação profissional e grau académico com as perceções dos professores sobre as características de um(a) aluno(a) indisciplinado(a) e desmotivado(a)** – apresentam-se os resultados nas tabelas seguintes.

Análise quantitativa (teste de Qui-Quadrado)

**Tabela 19 – Perceções dos professores sobre as características de um(a) aluno(a) indisciplinado(a) e desmotivado(a) segundo o género**

		Género				p
		Masculino		Feminino		
		N	%	N	%	
Alunos frequentemente desmotivados	Muitos	4	57,1%	4	80,0%	0,576
	Alguns	3	42,9%	1	20,0%	
	Nenhuns	0	0,0%	0	0,0%	
Alunos indisciplinados	Muitos	2	28,6%	2	40,0%	1,000
	Alguns	5	71,4%	3	60,0%	
	Nenhuns	0	0,0%	0	0,0%	
Relação estabelecida entre motivação e disciplina, na sala de aula	Muito significativa	4	57,1%	1	25,0%	0,545
	Significativa	3	42,9%	3	75,0%	
	Pouco significativa	0	0,0%	0	0,0%	
Fatores com influência no aparecimento da indisciplina						
A organização do espaço.	Muita Influência	4	57,1%	5	100,0%	0,450
	Pouca Influência	2	28,6%	0	0,0%	
	Nenhuma Influência	1	14,3%	0	0,0%	
A organização dos materiais.	Muita Influência	4	57,1%	3	60,0%	1,000
	Pouca Influência	2	28,6%	2	40,0%	
	Nenhuma Influência	1	14,3%	0	0,0%	
A movimentação dos alunos.	Muita Influência	6	85,7%	5	100,0%	1,000
	Pouca Influência	1	14,3%	0	0,0%	
	Nenhuma Influência	0	0,0%	0	0,0%	
A estruturação do tempo.	Muita Influência	4	57,1%	5	100,0%	0,450
	Pouca Influência	2	28,6%	0	0,0%	
	Nenhuma Influência	1	14,3%	0	0,0%	
Relação Família-Escola.	Muita Influência	6	85,7%	5	100,0%	1,000
	Pouca Influência	1	14,3%	0	0,0%	
	Nenhuma Influência	0	0,0%	0	0,0%	
Estilos do Professor (autoritário, democrático, permissivo).	Muita Influência	3	42,9%	4	80,0%	0,718
	Pouca Influência	3	42,9%	1	20,0%	
	Nenhuma Influência	1	14,3%	0	0,0%	

Análise quantitativa (teste de Qui-Quadrado)

**Tabela 20 – Perceções dos professores sobre as características de um(a) aluno(a) indisciplinado(a) e desmotivado(a) segundo a idade**

		Idade				p
		Inferior a 45 anos		45 anos ou mais		
		N	%	N	%	
Alunos frequentemente desmotivados	Muitos	4	80,0%	4	66,7%	1,000
	Alguns	1	20,0%	2	33,3%	
	Nenhuns	0	0,0%	0	0,0%	
Alunos indisciplinados	Muitos	2	40,0%	2	33,3%	1,000
	Alguns	3	60,0%	4	66,7%	
	Nenhuns	0	0,0%	0	0,0%	
Relação estabelecida entre motivação e disciplina, na sala de aula	Muito significativa	2	40,0%	3	60,0%	1,000
	Significativa	3	60,0%	2	40,0%	
	Pouco significativa	0	0,0%	0	0,0%	
Fatores com influência no aparecimento da indisciplina						
A organização do espaço.	Muita Influência	3	60,0%	5	83,3%	0,676
	Pouca Influência	1	20,0%	1	16,7%	
	Nenhuma Influência	1	20,0%	0	0,0%	
A organização dos materiais.	Muita Influência	3	60,0%	3	50,0%	0,538
	Pouca Influência	1	20,0%	3	50,0%	
	Nenhuma Influência	1	20,0%	0	0,0%	
A movimentação dos alunos.	Muita Influência	5	100,0%	6	100,0%	NC
	Pouca Influência	0	0,0%	0	0,0%	
	Nenhuma Influência	0	0,0%	0	0,0%	
A estruturação do tempo.	Muita Influência	2	40,0%	6	100,0%	0,056
	Pouca Influência	2	40,0%	0	0,0%	
	Nenhuma Influência	1	20,0%	0	0,0%	
Relação Família-Escola.	Muita Influência	5	100,0%	6	100,0%	NC
	Pouca Influência	0	0,0%	0	0,0%	
	Nenhuma Influência	0	0,0%	0	0,0%	
Estilos do Professor (autoritário, democrático, permissivo).	Muita Influência	2	40,0%	4	66,7%	0,726
	Pouca Influência	2	40,0%	2	33,3%	
	Nenhuma Influência	1	20,0%	0	0,0%	

NC – Não calculado

Análise quantitativa (teste de Qui-Quadrado)

**Tabela 21 – Perceções dos professores sobre as características de um(a) aluno(a) indisciplinado(a) e desmotivado(a) segundo o tempo de serviço na docência**

		Tempo de serviço na docência				p
		Inferior a 20 anos		20 anos ou mais		
		N	%	N	%	
Alunos frequentemente desmotivados	Muitos	3	60,0%	5	71,4%	1,000
	Alguns	2	40,0%	2	28,6%	
	Nenhuns	0	0,0%	0	0,0%	
Alunos indisciplinados	Muitos	0	0,0%	4	57,1%	0,081
	Alguns	5	100,0%	3	42,9%	
	Nenhuns	0	0,0%	0	0,0%	
Relação estabelecida entre motivação e disciplina, na sala de aula	Muito significativa	2	50,0%	3	42,9%	1,000
	Significativa	2	50,0%	4	57,1%	
	Pouco significativa	0	0,0%	0	0,0%	
Fatores com influência no aparecimento da indisciplina						
A organização do espaço.	Muita Influência	4	80,0%	5	71,4%	1,000
	Pouca Influência	1	20,0%	1	14,3%	
	Nenhuma Influência	0	0,0%	1	14,3%	
A organização dos materiais.	Muita Influência	2	40,0%	5	71,4%	0,213
	Pouca Influência	3	60,0%	1	14,3%	
	Nenhuma Influência	0	0,0%	1	14,3%	
A movimentação dos alunos.	Muita Influência	4	80,0%	7	100,0%	0,417
	Pouca Influência	1	20,0%	0	0,0%	
	Nenhuma Influência	0	0,0%	0	0,0%	
A estruturação do tempo.	Muita Influência	5	100,0%	4	57,1%	0,453
	Pouca Influência	0	0,0%	2	28,6%	
	Nenhuma Influência	0	0,0%	1	14,3%	
Relação Família-Escola.	Muita Influência	4	80,0%	7	100,0%	0,417
	Pouca Influência	1	20,0%	0	0,0%	
	Nenhuma Influência	0	0,0%	0	0,0%	
Estilos do Professor (autoritário, democrático, permissivo).	Muita Influência	4	80,0%	3	42,9%	0,729
	Pouca Influência	1	20,0%	3	42,9%	
	Nenhuma Influência	0	0,0%	1	14,3%	

Análise quantitativa (teste de Qui-Quadrado)

**Tabela 22 – Perceções dos professores sobre as características de um(a) aluno(a) indisciplinado(a) e desmotivado(a) segundo a situação profissional**

Motivação e Disciplina: Perceção de Alunos e Professores da Escola de Ensino Básico e Secundário da Bemposta, em Portimão (Algarve)

		Situação profissional				p
		Contratado(a)		Quadro		
		N	%	N	%	
Alunos frequentemente desmotivados	Muitos	3	100,0%	5	55,6%	0,491
	Alguns	0	0,0%	4	44,4%	
	Nenhuns	0	0,0%	0	0,0%	
Alunos indisciplinados	Muitos	2	66,7%	2	22,2%	0,491
	Alguns	1	33,3%	7	77,8%	
	Nenhuns	0	0,0%	0	0,0%	
Relação estabelecida entre motivação e disciplina, na sala de aula	Muito significativa	1	33,3%	4	50,0%	1,000
	Significativa	2	66,7%	4	50,0%	
	Pouco significativa	0	0,0%	0	0,0%	
Fatores com influência no aparecimento da indisciplina						
A organização do espaço.	Muita Influência	3	100,0%	6	66,7%	0,668
	Pouca Influência	0	0,0%	2	22,2%	
	Nenhuma Influência	0	0,0%	1	11,1%	
A organização dos materiais.	Muita Influência	3	100,0%	4	44,4%	0,419
	Pouca Influência	0	0,0%	4	44,4%	
	Nenhuma Influência	0	0,0%	1	11,1%	
A movimentação dos alunos.	Muita Influência	3	100,0%	8	88,9%	1,000
	Pouca Influência	0	0,0%	1	11,1%	
	Nenhuma Influência	0	0,0%	0	0,0%	
A estruturação do tempo.	Muita Influência	2	66,7%	7	77,8%	1,000
	Pouca Influência	1	33,3%	1	11,1%	
	Nenhuma Influência	0	0,0%	1	11,1%	
Relação Família-Escola.	Muita Influência	3	100,0%	8	88,9%	1,000
	Pouca Influência	0	0,0%	1	11,1%	
	Nenhuma Influência	0	0,0%	0	0,0%	
Estilos do Professor (autoritário, democrático, permissivo).	Muita Influência	1	33,3%	6	66,7%	0,261
	Pouca Influência	1	33,3%	3	33,3%	
	Nenhuma Influência	1	33,3%	0	0,0%	

Análise quantitativa (teste de Qui-Quadrado)

**Tabela 23 – Perceções dos professores sobre as características de um(a) aluno(a) indisciplinado(a) e desmotivado(a) segundo o grau académico**

		Grau académico				p
		Licenciado		Mestre		
		N	%	N	%	
Alunos frequentemente desmotivados	Muitos	5	55,6%	3	100,0%	0,491
	Alguns	4	44,4%	0	0,0%	

Motivação e Disciplina: Perceção de Alunos e Professores da Escola de Ensino Básico e Secundário da Bemposta, em Portimão (Algarve)

	Nenhuns	0	0,0%	0	0,0%	
Alunos indisciplinados	Muitos	3	33,3%	1	33,3%	1,000
	Alguns	6	66,7%	2	66,7%	
	Nenhuns	0	0,0%	0	0,0%	
Relação estabelecida entre motivação e disciplina, na sala de aula	Muito significativa	5	55,6%	0	0,0%	0,455
	Significativa	4	44,4%	2	100,0%	
	Pouco significativa	0	0,0%	0	0,0%	
Fatores com influência no aparecimento da indisciplina						
A organização do espaço.	Muita Influência	6	66,7%	3	100,0%	0,665
	Pouca Influência	2	22,2%	0	0,0%	
	Nenhuma Influência	1	11,1%	0	0,0%	
A organização dos materiais.	Muita Influência	5	55,6%	2	66,7%	1,000
	Pouca Influência	3	33,3%	1	33,3%	
	Nenhuma Influência	1	11,1%	0	0,0%	
A movimentação dos alunos.	Muita Influência	8	88,9%	3	100,0%	1,000
	Pouca Influência	1	11,1%	0	0,0%	
	Nenhuma Influência	0	0,0%	0	0,0%	
A estruturação do tempo.	Muita Influência	6	66,7%	3	100,0%	0,665
	Pouca Influência	2	22,2%	0	0,0%	
	Nenhuma Influência	1	11,1%	0	0,0%	
Relação Família-Escola.	Muita Influência	8	88,9%	3	100,0%	1,000
	Pouca Influência	1	11,1%	0	0,0%	
	Nenhuma Influência	0	0,0%	0	0,0%	
Estilos do Professor (autoritário, democrático, permissivo).	Muita Influência	4	44,4%	3	100,0%	0,412
	Pouca Influência	4	44,4%	0	0,0%	
	Nenhuma Influência	1	11,1%	0	0,0%	

As Tabelas 19 a 23 apresentam os resultados alusivos à associação das perceções dos professores sobre as características de um(a) aluno(a) indisciplinado(a) e desmotivado(a) com o género, idade, tempo de serviço, situação profissional e grau académico. Não se observa qualquer relação estatisticamente significativa ( $p > 0.05$ ) do género, tempo de serviço, idade, situação profissional, e grau académico dos professores com as suas perceções sobre as características de um(a) aluno(a) indisciplinado(a) e desmotivado(a).

Relativamente ao sétimo e último objetivo específico – **Relacionar as variáveis idade, género e repetências dos alunos com a (des)motivação e a (in)disciplina na sala de aula** – apresentam-se os resultados nas tabelas seguintes.

Análise quantitativa (teste de Qui-Quadrado)

**Tabela 24 – Motivação e indisciplina segundo a idade**

		Idade				p
		Até 13 anos		14 anos ou mais		
		N	%	N	%	
Gosta da escola	Sim	12	75,0%	8	80,0%	1,000
	Não	4	25,0%	2	20,0%	
Gosta das aulas	Sim	12	75,0%	4	40,0%	0,109
	Não	4	25,0%	6	60,0%	
Gosta de estudar	Sim	6	37,5%	4	40,0%	1,000
	Não	10	62,5%	6	60,0%	
Motivação para as aulas	Sim	8	50,0%	3	30,0%	0,428
	Não	8	50,0%	7	70,0%	
Aluno indisciplinado	Sim	4	25,0%	5	50,0%	0,234
	Não	12	75,0%	5	50,0%	

Análise quantitativa (teste de Qui-Quadrado)

**Tabela 25 – Motivação e indisciplina segundo o género**

		Género				p
		Masculino		Feminino		
		N	%	N	%	
Gosta da escola	Sim	10	90,9%	10	66,7%	0,197
	Não	1	9,1%	5	33,3%	
Gosta das aulas	Sim	8	72,7%	8	53,3%	0,428
	Não	3	27,3%	7	46,7%	
Gosta de estudar	Sim	5	45,5%	5	33,3%	0,689
	Não	6	54,5%	10	66,7%	
Motivação para as aulas	Sim	6	54,5%	5	33,3%	0,426
	Não	5	45,5%	10	66,7%	
Aluno indisciplinado	Sim	2	18,2%	7	46,7%	0,217
	Não	9	81,8%	8	53,3%	

Análise quantitativa (teste de Qui-Quadrado)

**Tabela 26 – Motivação e indisciplina segundo a repetência**

		Repetente				p
		Sim		Não		
		N	%	N	%	
Gosta da escola	Sim	10	76,9%	8	72,7%	1,000
	Não	3	23,1%	3	27,3%	
Gosta das aulas	Sim	5	38,5%	9	81,8%	0,047*
	Não	8	61,5%	2	18,2%	
Gosta de estudar	Sim	4	30,8%	5	45,5%	0,675
	Não	9	69,2%	6	54,5%	
Motivação para as aulas	Sim	2	15,4%	7	63,6%	0,033*
	Não	11	84,6%	4	36,4%	
Aluno indisciplinado	Sim	6	46,2%	3	27,3%	0,423
	Não	7	53,8%	8	72,7%	

\*  $p < 0.05$

Constata-se a existência de uma associação estatisticamente significativa ( $p < 0.05$ ) entre o aluno ser ou não repetente e o gosto pelo estudo e a motivação para as aulas. Nos alunos repetentes, existe uma menor frequência de alunos que gosta das aulas (38,5%) comparativamente aos que nunca repetiram qualquer ano (81,8%) e nos alunos repetentes há uma menor motivação (15,4%) que nos demais (63,6%).

Análise quantitativa (teste de Qui-Quadrado)

**Tabela 27 – Indisciplina segundo a motivação**

		Indisciplina				p
		Sim		Não		
		N	%	N	%	
Motivação	Sim	0	0.0%	11	100.0%	0.001
	Não	9	60.0%	6	40.0%	

No que concerne à H1 – **Alunos motivados são alunos disciplinados** – a Tabela 27 apresenta os resultados alusivos a esta hipótese. Constata-se que existe uma associação estatisticamente significativa ( $p < 0.05$ ) entre a indisciplina e motivação, observando-se que todos os alunos motivados referem não ser indisciplinados, enquanto que somente 40,0% dos alunos sem motivação respondem que não são indisciplinados.

Sendo a correlação entre motivação e indisciplina evidente no âmbito académico, valida-se, portanto, esta hipótese. Encontrou-se uma diferença estatisticamente significativa nestas dimensões.

## **2 – Discussão dos Resultados**

Tendo em conta o acima exposto, e respondendo ao primeiro objetivo desta investigação, pode-se considerar que há, de facto, uma interdependência entre escola e aulas, sendo a primeira preferência mais elevada que a segunda, visto que se encontra no âmbito da troca comunicacional interativa entre os pares adolescentes e das relações interpessoais estabelecidas, tal como referem os estudos de Villar e Abreu (2011), enquanto as aulas focalizam a colaboração intrínseca do aluno na realização de aprendizagens (motivação) e a manutenção de uma conduta adequada na sala de aula (disciplina). Na turma estudada, a motivação de alguns alunos está condicionada pela indisciplina de outros elementos que perturbam o normal funcionamento das aulas, devendo os primeiros serem salvaguardados desta situação, tal como corrobora Estanqueiro (2010). A apetência para o estudo tem uma percentagem abaixo da média, visto que implica uma predisposição motivacional (McKenna, 2009) e uma entrega pessoal que 61,5% da turma carece, devido à indisciplina dos pares e à desmotivação pelo facto de considerarem as aulas aborrecidas. Sendo que Rosa e Mata (2012) atribuem ao perfil motivacional do aluno o prazer da tarefa, o valor atribuído à aprendizagem e o reconhecimento do adulto. Os alunos não dissociam a pessoa, do profissional, nem o profissional da disciplina que leciona, pelo que as disciplinas que reúnem um maior número de preferências são referidas pela matéria atrativa e pelo relacionamento empático com o respetivo professor, tal como demonstra Gomes (2010) nos seus estudos. O envolvimento em aprendizagens significativas e relacionadas com o seu quotidiano, segundo os professores, é o que mais motiva os alunos, ao que é corroborado pelos autores Teixeira e Rondoni (2010), Haigh (2010) e Cosme (2009), mas é criticado por Vieira (2010), Estanqueiro (2010) e Romão (2010), pela circunscrição das aprendizagens ao quotidiano do aluno, favorecendo um facilitismo que conduz à desmotivação e ao desinteresse.

Relativamente ao segundo objetivo, verificou-se que os alunos estão conscientes de que existe um excessivo e um inadequado comportamento na turma, na sala de aula, assim como uma elevada e desorganizada troca comunicacional entre os pares, vazia de conteúdo académico. Estanqueiro (2010), Urra (2009) e Weissbourd (2010) justificam que certa irreverência, desde que não interfira com o bem-estar do outro, é próprio da adolescência, que deverá ser limada através de um adequado relacionamento com o professor. Nas alterações que o aluno fazia em cada disciplina, o item “professor” foi o mais selecionado, já que os perfis da pessoa e do profissional influenciam-se mutuamente, tal como referem Estanqueiro (2010 e 2013), Haigh (2010), Norville (2010), Krogerus e Tschäppeler (2012), Cosme (2009) e Lennick e Kiel (2009). A principal característica associada, pelos professores, a alunos desmotivados prende-se com a troca comunicacional enfadonha estabelecida, ao que Estanqueiro (2010 e 2013), Urra (2009), Maxwell (2010) Lennick e Kiel (2009) aludem para uma partilha comunicacional entusiástica e fecunda que impregne credibilidade e motivação na aprendizagem. Contrariamente ao que mencionam os autores Teixeira e Rondoni (2010), os professores inquiridos são da opinião de que uma turma com alunos homogéneos contribui para uma boa prática pedagógica.

Atendendo ao terceiro objetivo do estudo, dos comportamentos expostos que perturbam o normal funcionamento das aulas, convergindo numa dinâmica indisciplinar de turbulência e de confusão na sala de aula, elevada percentagem de alunos classifica de indisciplinados os atos de insultar colegas e professores e de atirar objetos pelo ar, indo ao encontro do mencionado por Estanqueiro (2010). A perceção dos alunos quanto ao número de alunos que tem comportamentos de indisciplina nas aulas não é consensual, convergindo em > 42,3% de elementos. De acordo com a perceção dos professores, na turma em estudo, existem mais alunos desmotivados (66,7%) do que alunos indisciplinados (33,3%), ao que como refere Haigh (2010), a desmotivação compromete o comportamento e vice-versa. Estanqueiro (2010) e Tomás (2010) corroboram alegando que a indisciplina é o resultado da desmotivação dos alunos para a aprendizagem. Morais (2011) salienta que a motivação desencadeia a disciplina. Os professores mencionam que a relação estabelecida entre a motivação e a disciplina na sala de aula é significativa (50%).

Indo ao encontro do quarto objetivo do estudo, os fatores que, segundo os professores inquiridos, têm mais influência no aparecimento da indisciplina são a movimentação dos alunos e a relação família – escola, ao que Costa (2011), Gomes (2010) e Estanqueiro (2010 e 2013) corroboram, afirmando que havendo cumplicidade entre a família e a escola, a motivação e a disciplina são reforçadas, sendo que pelo lado contrário se verifica o oposto. Outros fatores que os professores inquiridos não atribuem tanta influência, mas são realçados pelos autores acima citados (*idem, idem, idem*), por conduzirem à indisciplina, são a organização do espaço, dos materiais/tarefas e a incongruência nos estilos de liderança, exercidos pelos professores (Lennick e Kiel, 2009; Gomes, 2010; Urra, 2009). 8,3% dos professores inquiridos menciona que a estruturação do tempo não tem nenhuma influência no aparecimento da indisciplina, contudo Romão (2010) refere que parte dos problemas de indisciplina devem-se pela falta de tempo de qualidade dado aos alunos. A estratégia mais assinalada na prevenção da indisciplina foi o elogio (66,7%), sendo vários os autores que o validam enquanto força motivadora que impele à disciplina, desde que moderado e sincero, atribuído pelas qualidades do caráter e do trabalho do aluno (Estanqueiro, 2010 e 2013; Weissbourd, 2010; Pereira I., 2011; Haigh, 2010; Urra, 2009; Templar, 2009). Estanqueiro (2013) destaca, igualmente, os prémios e, sem ser extremalista, realça para a punição/castigo comedida(o) e contextualizada(o), assim como os autores Urra (2009) e Haigh (2010). A punição como estratégia na prevenção da indisciplina obteve 41,7% de votação dos inquiridos. Templar (2009), Weissbourd (2010) e Cordeiro (2011) salientam para a ineficácia, a longo prazo, da punição e remetem-na para último recurso a ser utilizado. Romão (2010), Estanqueiro (2013) e Weissbourd (2010) anteveem a irritação do professor (16,7%) não como uma estratégia de prevenção, mas como uma consequência da indisciplina do aluno. O reforço positivo na modificação comportamental obteve a maioria dos créditos (83,3%) e é anuído por Cordeiro (2011). Os conteúdos significativos (Cordeiro, 2011; Haigh, 2010; Teixeira e Rondoni, 2010) e os materiais atraentes seguem-se com respetivamente 75% das opiniões inquiridas. Ignorar o comportamento inadequado e gritar obtiveram 0% de influência enquanto estratégia a adotar, ao que corroboram os autores Estanqueiro (2010), Haigh (2010) e Urra (2009). O principal motivo de alguns alunos não gostarem de determinadas disciplinas (CID,

FQ e ING) é pelo facto de os professores gritarem demasiado, sendo que os estudos de Sousa (2013) comprovam que atitudes congruentes efetivam a aprendizagem.

Relativamente ao quinto objetivo específico, cujo enfoque recai nos comportamentos associados a alunos indisciplinados, as agressões verbal, moral, física e/ou psicológica a colegas e professores são os itens cotados a 100% pelos professores inquiridos. Estanqueiro (2010) equipara todos estes tipos de agressão a violência escolar, a qual distingue da indisciplina, porque a violência escolar vai para além dela. O autor citado (*idem*) recomenda a educação em valores para repudiar a agressão. O vestuário inapropriado e sujo (8,3%) é tido pelo mesmo autor (*idem*) como uma expectativa negativa do professor da primeira impressão física do aluno.

O sexto objetivo deste trabalho, não foi validado, por não se verificar uma correlação entre a identificação do professor e a sua perceção sobre as características de um aluno desmotivado e indisciplinado. Todavia, para Vieira (2010) existe uma correlação com o grau académico, dando ênfase à desvalorização da componente científica do professor pela comunidade educativa, havendo, em contrapartida, a promoção de um facilitismo das aprendizagens contraproducente ao desenvolvimento motivacional e comportamental dos alunos (Norville, 2010). Para Cosme (2009) existe, igualmente, uma correlação com a situação profissional, mencionando a dificuldade que os professores com pouca experiência possuem em promover e manter a motivação e a disciplina dos alunos.

Relativamente ao sétimo objetivo deste estudo, verifica-se uma correlação entre a identificação do aluno e a sua (des)motivação e (in)disciplina na sala de aula, sendo que os autores Costa (2011), Villar e Abreu (2011), Cordeiro (2011), Templar (2009), Urra (2009), Weissbourd (2010), Templar (2009), Estanqueiro (2010 e 2013) e Haigh (2010) partilham da mesma opinião quanto à influência da idade (particularmente o período da adolescência) na (des)motivação e (in)disciplina na sala de aula.

Em síntese, e a partir da análise dos dados quantitativos com os qualitativos, conclui-se que os alunos estudados – adolescentes – necessitariam de um tipo de

intervenção pedagógica em grupo que atenuasse a presença da desmotivação e da indisciplina nas aulas, indo ao encontro de Alves (2012), Costa (2011) e Tomás (2010) . No entanto, e de acordo com os dados apurados, esta intervenção não acontece.

## Capítulo IV – Conclusões

Fazendo, de seguida, uma síntese dos resultados desta investigação, relacionando-os com os objetivos gerais do trabalho, pode-se concluir que:

- a) Em relação aos alunos, 23,1% não gosta da escola, 38,5% não gosta das aulas e 61,5% não gosta de estudar.
- b) Os principais motivos, relatados pelos alunos, por gostarem da escola são essencialmente as instalações, a aprendizagem, os alunos/amigos e os docentes. Quanto a não gostarem da escola, os principais fatores são os funcionários, os alunos (colegas) e a aprendizagem.
- c) Os principais motivos para os alunos gostarem das aulas são a aprendizagem e os professores e os motivos pelos quais os alunos não gostam das aulas salientam-se a indisciplina e a desmotivação existente.
- d) O principal motivo pelo qual os alunos gostam de estudar é alusivo à aprendizagem e às notas e o motivo fulcral para não gostarem de estudar é a desmotivação.
- e) Os comportamentos nas aulas, mais citados pelos alunos, são: serem faladores (80,8%), obedientes (76,9%), justos (76,9%) e alegres (76,9%) e o menos citado foi a participação (42,3%). As disciplinas de Espanhol (100%), Educação Tecnológica (88,5%), Tecnologias da Informação e Comunicação (88,5%) e Educação Física (84,6%) são as que reúnem maior preferência, enquanto as disciplinas Físico-Química (38,5%) e Português (42,3%) são as que reúnem menor preferência.
- f) Os principais motivos para os alunos gostarem ou não das disciplinas deve-se à motivação com os conteúdos e aos professores. A maioria dos alunos

(57,7%) diz que não tem motivação para as aulas, mas apenas alguns (34,6%) se consideram indisciplinados.

- g) As principais motivações referidas pelos alunos são a aprendizagem e os professores. Quanto aos principais fatores para a não motivação destacam-se a indisciplina da turma; as matérias e aprendizagem e os professores.
- h) Os comportamentos percecionados como indisciplinados, mais referidos pelos alunos, são insultar os colegas (92,3%) e professores (92,3%), atirar objetos pelo ar (92,3%), falar fora da sua vez (88,5%), bater nos colegas (88,5%) e faltar muitas vezes porque lhes apetece (88,5%). Para os docentes, a maioria dos alunos está desmotivada (66,7%) e existe uma frequência assinalável de alguma indisciplina (66,7%).
- i) Os principais fatores que proporcionam motivação aos alunos para a aprendizagem são a compreensão da utilidade das disciplinas escolares (75,0%) e a relação empática com os professores (75,0%). Observa-se a existência de uma associação estatisticamente significativa ( $p < 0.05$ ) entre o facto de o aluno ser ou não repetente e o gosto pelo estudo e a motivação para as aulas, em que os alunos repetentes gostam menos das aulas (38,5%) e há uma menor motivação (15,4%).
- j) As principais características, respondidas pelos docentes, alusivas a alunos desmotivados referem-se a ter um olhar distante, aquando de uma comunicação oral realizada pelo professor (75,0%), recusar-se a falar mesmo quando é solicitado (66,7%), raramente compreender a matéria e não colocar dúvidas (66,7%), bocejar constantemente (66,7%) e não executar os trabalhos de casa (66,7%).
- k) Quanto às características, relatadas pelos professores, que melhor contribuem para uma boa prática pedagógica, a mais referida era alusiva aos alunos com um nível semelhante de conhecimentos e de sucesso académico, na mesma

sala de aula, proporcionando um desenrolar fluido na aprendizagem e dotando-os de maiores competências (91,7%). Os fatores, mais citados pelos professores, que podem exercer influência no aparecimento da indisciplina são a movimentação dos alunos (91,7%) e a relação família-escola (91,7%). Relativamente às estratégias que podem exercer muita influência na prevenção da indisciplina, os elogios (66,7%) são a estratégia mais mencionada. As estratégias mais referidas como sendo adequadas na modificação de comportamentos dos alunos são o reforço positivo pelo comportamento adequado (83,3%) e proporcionar atividades didáticas com conteúdos significativos para os alunos (75,0%) e com materiais atraentes para os alunos (75,0%).

- l) Dos comportamentos expostos, os mais associados a alunos indisciplinados, referenciados pelos professores, são as agressões verbal (100,0%), moral (100,0%), psicológica (100,0%) e/ou física (100,0%) aos professores e aos colegas, sendo referidas por todos os professores, bem como a linguagem imprópria na sala de aula (91,7%) e as mentiras e/ou omissões da verdade, quando questionados relativamente a algum assunto escolar (91,7%).
  
- m) Não se observa qualquer relação do género, tempo de serviço, idade, situação profissional e grau académico dos professores com as suas perceções sobre as características de um(a) aluno(a) indisciplinado(a) e desmotivado(a).

Pode-se concluir também que se confirmam as hipóteses 1 (**Alunos motivados são alunos disciplinados**); 2 (**Expetativas positivas, de alunos e professores, facilitam a motivação e a disciplina nas aulas**); 3 (**A motivação previne a indisciplina**) e 4 (**As características pessoais dos alunos relacionam-se com a sua (des)motivação e a (in)disciplina, na sala de aula**).

Não se observa uma relação estatisticamente significativa ( $p > 0.05$ ) da hipótese 5 (**As características pessoais dos professores relacionam-se com as suas perceções sobre as características de um aluno indisciplinado e desmotivado**).

Motivação e disciplina é uma dupla cada vez mais atual numa escola que se pretende fundamentalmente motivacional e disciplinada. Este trabalho pretendeu ser um contributo na área da educação, através do apelo à atitude positiva, de práticas e de estratégias face à diferença e à mutação motivacional e disciplinar/comportamental dos alunos, recorrendo, mais frequentemente e mais eficazmente, à transmissão e mobilização de valores sociais, à flexibilização do currículo, à pedagogia da descoberta e do pensamento crítico, não descurando o bom senso na resolução das mais variadas problemáticas. A escola deve sempre trabalhar em conjunto com os pais e ver nestes os seus melhores aliados, para rumar a bom porto na educação dos seus alunos.

A motivação e a disciplina são imprescindíveis na qualidade das práticas do docente e das suas decisões ao nível do ensino, pelo que mais pesquisas sobre esta temática revelam-se relevantes para a otimização do processo de ensino-aprendizagem. Assim, é importante deixar algumas recomendações. A formação de professores assume um papel de relevo (Coelho, 2012) na concretização efetiva de uma escola deveras motivada e disciplinada. A própria desmotivação dos professores no exercício da sua atividade docente constitui um entrave na implementação da educação motivacional e disciplinar, pelo que se recomenda que se continuem a realizar e a aprofundar estudos nas áreas das competências sociais e interrelacionais; da influência de outras variáveis na motivação, designadamente, a autoestima, a avaliação e a família; estudo das atitudes dos pais, dos discentes, docentes e demais agentes educativos, relativamente à motivação e disciplina dos alunos.

O desenvolvimento assertivo das competências balizadas na motivação e na disciplina é o sustento das relações interpessoais e dos valores, como base para a construção e edificação de uma aprendizagem efetiva.

## Referências Bibliográficas

Afonso, I. (2009). *Recursos e Percursos Para a Avaliação de Desempenho dos Docentes*. 1ª ed. Plátano Editora S.A.

Aires, L. (2011). *Paradigma Qualitativo e Práticas de Investigação Educacional*. [Em linha]. Universidade Aberta. Disponível em <<https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/2028/1/Paradigma%20Qualitativo%20e%20Pr%C3%A1ticas%20de%20Investiga%C3%A7%C3%A3o%20Educacional.pdf>>. [Consultado em 1/8/2014].

Alves, C. (2012). *Mediação e gestão de conflitos numa escola básica do 2.º e 3.º ciclo*. [Em linha]. Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. Disponível em <[https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/8035/1/ulfpie043080\\_tm.pdf](https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/8035/1/ulfpie043080_tm.pdf)>. [Consultado em 27/2/2015].

Antunes, R. (2012). *Sondagens e Estudos de Opinião – Amostras não probabilísticas*. [Em linha]. Coimbra: Instituto Politécnico. Disponível em <<http://sondagenseestudosdeopiniao.wordpress.com/amostragem/amostragem-nao-probabilistica/>>. [Consultado em 1/8/2014].

Astrei, G. e Antonella B.(2010). *Os erros da mãe e do pai*. Prior Velho. Paulinas Editora.

Bolieiro, S. (2012). *A Inclusão de Alunos com Necessidades Educativas Especiais na Região Autónoma dos Açores*. [Em linha]. Porto. Universidade Fernando Pessoa. Disponível em <<http://bdigital.ufp.pt/bitstream/10284/3621/1/Atitudes%20e%20Dificuldades%20em%20Rela%C3%A7%C3%A3o%20C3%A0%20Inclus%C3%A3o.pdf>>. [Consultado em 2/3/2015].

Borges, S. (2010). *Indisciplina numa Escola Secundária*. [Em linha]. Escola Superior de Educação de Lisboa e Universidade Cabo Verde. Disponível em <<http://www.portaldoconhecimento.gov.cv/bitstream/10961/1687/1/Tese%20Mestrado.pdf>> [Consultado em 3/3/2015].

Branco, J. (2012). *Insucesso escolar e Autoconceito*. [Em linha]. Porto. Universidade Fernando Pessoa. Disponível em <[http://bdigital.ufp.pt/bitstream/10284/3786/1/Tese%20Joana%20Branco\(1\).pdf](http://bdigital.ufp.pt/bitstream/10284/3786/1/Tese%20Joana%20Branco(1).pdf)>. [Consultado em 2/3/2015].

Carrapatoso, A. (2011). *Desatar o Nó*. 1ª ed. Editora Grupo Leya.

Coelho, M. (2012). *A Formação e as Atitudes de Professores do Ensino Básico Face à Inclusão dos Alunos com Necessidades Educativas Especiais na Sala de Aula*. [Em linha]. Badajoz. Universidad de Extremadura. Disponível em <[http://kieinvestiga.wikispaces.com/file/view/TESE+FINAL+junho+\\_2012\\_imprimir1.pdf](http://kieinvestiga.wikispaces.com/file/view/TESE+FINAL+junho+_2012_imprimir1.pdf)>. [Consultado em 2/3/2015].

Cordeiro, M. (2011). *O Grande Livro dos Medos e das Birras*. 1ª ed. Lisboa: A Esfera dos Livros.

Cosme, A. (2009). *Ser professor: a acção docente como uma acção de interlocução qualificada*. Edição Livpsic – Ciências da Educação. Legis Editora.

Costa, J. (2011). *Adoles Ser – Psicomotricidade Relacional em Jovens com Alterações do Comportamento*. 1ª ed. Lisboa: Trilhos Editora, Lda.

Coutinho, C. P. (2007). *Utilização do WIKI no Mestrado em Tecnologia Educativa*. [Em linha]. Braga: Universidade do Minho. Disponível em <<http://claracoutinho.wikispaces.com/+Estudo+qualitativo+defini%C3%A7%C3%A3o>>. [Consultado em 3/11/2013].

Coutinho, C. (2014). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*. [Em linha]. 2ª Edição. Edições Almedina, S.A. Disponível em <<http://books.google.pt/books?id=uFmaAwAAQBAJ&printsec=frontcover&dq=inauthor:%22Clara+Pereira+Coutinho%22&hl=ptPT&sa=X&ei=JOjTU53HBeP17AaFhYCYCw&ved=0CB0Q6AEwAA#v=onepage&q&f=false>>. [Consultado em 26/7/2014].

Estanqueiro, A. (2010). *Boas Práticas na Educação – O Papel dos Professores*. 1ª ed. Lisboa: Editorial Presença.

Estanqueiro, A. (2013). *Comunicar com os Filhos/O Papel dos Pais na Educação*. 1ª ed. Lisboa: Editorial Presença.

Frias, S. (2013). *Perspetivas dos Encarregados de Educação dos Alunos com Necessidades Educativas Especiais sobre a Inclusão e a Escola no Percurso Escolar dos seus educandos*. [Em linha]. Porto. Universidade Fernando Pessoa. Disponível em <<http://bdigital.ufp.pt/bitstream/10284/4070/1/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20S%C3%B3nia%20Frias.pdf>>. [Consultado em 2/3/2015].

Giannetti, E. (2009). *O Livro das Citações*. 1ª ed. Publicações Dom Quixote.

Gomes, I. (2010). *Acreditar no Futuro*. 1ª ed. Texto Editores, Lda.

Haigh, A. (2010). *A Arte de Ensinar: Grandes Ideias, Regras Simples*. Academia do Livro. Oficina do Livro – Sociedade Editorial, Lda. 1ª ed. Grupo Leya.

Hill, M. e Hill, A. (2009). *Investigação por Questionário* (2.ª ed.). Lisboa, Edições Sílabo.

Krogerus, M. e Tschäppeler, R. (2012). *O Livro das Decisões – 50 modelos para pensar com estratégia*. 1ª ed. Marcador Editora.

Last, C. (2009). *S.O.S. Crianças*. 1ª ed. Alfragide: Casa das Letras – Oficina do Livro – Sociedade Editorial, Lda.

Lennick, D. e Kiel, F. (2009). *Inteligência Moral*. 1ª ed. Lisboa: Editorial Presença.

Lopes, J. (2012). *Indisciplina em sala de aula – Perspectivas de Diferentes Atores da Comunidade Escolar*. [Em linha]. Universidade dos Açores. Disponível em <<https://repositorio.uac.pt/bitstream/10400.3/2075/1/DissertMestradoJoanaBrandaoAraujoLopes2013.pdf>>. [Consultado em 27/2/2015].

Maxwell, J. (2010). *Relacionamentos 101: o que todo o líder precisa saber*. 1ª ed. Editora SmartBook.

McKenna, P. (2009). *Confiança Instantânea – Conquiste o mundo com o poder da confiança*. 1ª ed. Editora Lua de Papel.

Morais, C. (2011). *Os professores e os comportamentos de risco de alunos a frequentar o 1.º ciclo do ensino básico*. [Em linha]. FMH. Lisboa. Disponível em <<https://www.repository.utl.pt/bitstream/10400.5/2860/1/Tese%20Comportamentos%20de%20Risco.pdf>>. [Consultado em 1/3/2015].

Norville, D. (2010). *O Poder do Obrigado*. 1ª ed. Lisboa: Editora SmartBook.

Pereira, A. (2011). *Relação entre Motivação e Desempenho Escolar em Alunos do 1º Ciclo*. [Em linha]. Coimbra. Instituto Superior Miguel Torga. Disponível em <<http://repositorio.ismt.pt/bitstream/123456789/135/1/TESE%20TOZE.pdf>>. [Consultado em 3/3/2015].

Pereira, I. (2011). *A Um Metro do Chão – Como as Crianças Vêem o Mundo*. 1ª ed. Oficina do Livro – Sociedade Editorial, Lda.

Pires, R. (2008). *A Motivação dos Professores e Alunos em Ciências*. [Em linha]. Universidade de Lisboa. Disponível em <[http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/1235/1/18965\\_ULFC091242\\_TM.pdf](http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/1235/1/18965_ULFC091242_TM.pdf)>. [Consultado em 3/3/2015].

Ramos, M. (2009). *Teoria do Caos – Potencialidades na Modelização da Aprendizagem de Conceitos Científicos*. Lisboa: Edições Colibri.

Roberto, J.V. (2010). *Anos 00: uma aldeia global na expectativa do novo milénio*. Expresso – Visão. Editora Planeta DeAgostini, S. A.

Romão, H. (2010). *Educação... que Educação? Como educam os Portugueses*. 1ª ed. Chiado Editora.

Rosa, N. e Mata, L. (2012). *Motivação para a aprendizagem e percepções do clima de sala de aula em alunos do 2.º ano de escolaridade*. [Em linha]. ISPA. Lisboa. Disponível em <<http://repositorio.ispa.pt/bitstream/10400.12/1610/1/CIPE%202012%201169-1184.pdf>>. [Consultado em 1/3/2015].

Sousa, S. (2013). *A afetividade do educador na promoção de atitudes de inclusão no contexto da educação pré-escolar*. Porto. Universidade Fernando Pessoa.

Teixeira, M. e Rondoni, I. (2010). *A Formação de Professores – contributo para uma mudança das práticas*. ESES – Escola Superior de Educação de Santarém. 2ª ed. Edições Cosmos.

Templar, R. (2009). *100 regras para educar o seu filho*. 1ª ed. Lisboa: Editorial Presença.

Tomás, C. (2010). *Mediação escolar. Para uma gestão positiva dos conflitos*. [Em linha]. Universidade de Coimbra. Disponível em

<<https://estudogeral.sib.uc.pt/bitstream/10316/13528/1/Relat%C3%B3rio%20de%20Est%C3%A1gio%20-%20IAC.pdf>>. [Consultado em 1/3/2015].

Urta, J. (2009). *O que Ocultam os Filhos – O que Escondem os Pais*. 1ª ed. Lisboa: Editora A Esfera dos Livros.

Varão, S. (2009). *Gestão de Recursos Humanos para Principiantes*. 1ª ed. Lisboa: Edições Sílabo, Lda.

Vasconcelos, C. (2012). *Formação de Professores e Educação Inclusiva: uma perspetiva de docentes do 1º Ciclo do Ensino Básico na ilha de S. Miguel*. [Em linha]. Porto. Universidade Fernando Pessoa. Disponível em <<http://bdigital.ufp.pt/bitstream/10284/3664/1/TESE%20FINAL%20Cristina%20Vasconcelos.pdf>>. [Consultado em 2/3/2015].

Velez, M. (2010). *Indisciplina e Violência na Escola: Fatores de Risco*. [Em linha]. Universidade de Lisboa. Disponível em <[http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/2565/1/ulfp035799\\_tm.pdf](http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/2565/1/ulfp035799_tm.pdf)>. [Consultado em 3/3/2015].

Vieira, M. C. (2010). *O Ensino do Português*. Fundação Francisco Manuel dos Santos. Relógio D'Água Editores.

Villar, P. e Abreu, R. (2011). *A Idade do Armário*. 1ª ed. Lisboa: A Esfera dos Livros.

Weissbourd, R. (2010). *Os Pais que Desejamos Ser*. 1ª ed. Lisboa: Editorial Presença.

Olga Narciso Vasconcelos

## Motivação e Disciplina

Perceção de Alunos e Professores da Escola de Ensino Básico e  
Secundário da Bemposta, em Portimão (Algarve)



**Universidade Fernando Pessoa**

Porto, 2015