

(In)disciplina na sala de aula. O que é? A que se deve? Como agir? Opiniões de professores e alunos do 1.º ano de escolaridade

Tânia Filipa Correia Peixe

Provas destinadas à obtenção do grau de Mestre para a Qualificação para a Docência em Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Maio 2019

Versão definitiva

ISEC LISBOA | INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS

Escola de Educação

Provas destinadas à obtenção do grau de Mestre para a Qualificação para a Docência em Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico.

(In)disciplina na sala de aula. O que é? A que se deve? Como agir?

Opiniões de professores e alunos do 1.º ano de escolaridade

Autor: Tânia Filipa Correia Peixe

Orientadora: Prof^a. Doutora Ana Cristina Freitas

Versão definitiva

Agradecimentos

Após a realização deste trabalho, ao qual dediquei largos meses do meu tempo, deparo-me agora com a possibilidade (e dever) de efetuar os agradecimentos aos demais que sempre estiveram do meu lado nesta caminhada e que me apoiaram incondicionalmente, quer a nível pessoal, profissional e académico, na realização deste estudo.

Agradeço em primeiro lugar, à minha orientadora, Professora Ana Cristina Freitas pela paciência, disponibilidade e profissionalismo em todos os momentos de execução deste estudo. A sua persistência e tenacidade, foram para mim um exemplo. Não teria chegado até aqui de outra maneira.

Às minhas amigas, que sempre me apoiaram e ajudaram, para que nunca desistisse.

A todos os profissionais de educação e alunos, que fizeram parte do meu percurso e me fizeram crescer enquanto futura docente.

Por último, um grande agradecimento à minha família. Ao meu namorado e amigo por ter acompanhado sempre o meu percurso. Aos meus pais, por me terem dado sempre o seu apoio total na perseguição do meu sonho e tornarem tudo isto concretizável.

[Esta página foi deliberadamente deixada em branco]

Resumo

O presente trabalho debruça-se sobre a temática da (in)disciplina na sala de aula, um fenómeno que preocupa pais, professores e outros intervenientes no processo educativo, provoca desequilíbrios importantes no normal funcionamento dos grupos-turma e das escolas em geral, comprometendo as oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos. O trabalho teve como objetivos compreender as perspetivas de docentes do 1.º ano do 1.º CEB, e respetivos alunos, sobre o que constituem comportamentos de (in)disciplina na sala de aula, as causas que levam à sua ocorrência e que abordagens podem ser usadas para prevenir, extinguir e minimizar os seus efeitos. Na primeira parte do trabalho, apresenta-se o referencial teórico que aborda a complexidade dos conceitos e dos comportamentos de (in)disciplina, os fatores que lhe estão associados, e as indicações sugeridas pela literatura para promover um ambiente disciplinar favorável às aprendizagens na sala de aula. Na segunda parte, descreve-se o estudo empírico realizado, qualitativo, centrado em duas turmas do 1.º ano de escolaridade de uma escola privada. Os dados foram recolhidos através de entrevista semidiretiva e sujeitos a análise de conteúdo. Os resultados mostram uma proximidade entre perspetivas de professores e alunos sobre os diferentes tipos de comportamento de (in)disciplina, destacando-se o desrespeito pelo adulto, as conversas paralelas e o estar sentado de forma inapropriada. Entre as diferenças, os docentes salientam os comportamentos que interferem na qualidade da relação pedagógica e no exercício da sua autoridade. A imaturidade dos alunos e a ausência de regras construídas na família são as causas mais referidas pelos docentes. Para os alunos, o incumprimento de regras como o não esperar pela vez de falar ou falar muito alto são os principais tipos de comportamentos de (in)disciplina. Como causas para a sua ocorrência, os alunos apontam a falta de motivação pela aprendizagem/escola. São ainda sugeridos estudos futuros que incluem o alargamento a outra população, contextos e a procura de relação de associação entre tipos de comportamento, causas e abordagens pedagógicas.

Palavras-chave: (in)disciplina na sala de aula; comportamentos disruptivos; professores do 1.º ciclo do ensino básico; promoção de disciplina.

[Esta página foi deliberadamente deixada em branco]

Abstract

The present paper relates to the subject of (in)discipline in the classroom, a phenomenon that worries parents, teachers and other intervenients in the educational process. It causes important imbalances in the normal functioning of class groups and schools in general, compromising opportunities for learning and development. The purpose of this study was to understand the perspectives of teachers and their students from the 1st year of the 1st grade regarding what constitutes classroom (in)discipline. It was also studied the underlying causes that lead to its occurrence and which approaches can be used to prevent, extinguish and minimize its effects. In the first part of this paper, we present the theoretical references that addresses the complexity of the concepts and behaviors of (in)discipline, the associated factors and the references in the literature towards disciplinary environments that are favorable to the learning process in the classroom. In the second part of this study it is presented the qualitative empirical study, based on two groups from the first year of schooling in a private school. Data was collected through semi-directional interviews and subject to content analysis. The results show a close relationship between teachers 'and students' perspectives related to different types of (in)discipline behavior, such as adult disrespect, parallel conversations and inappropriate sitting. Among the differences, the teachers emphasize the behaviors that interfere in the quality of the pedagogical relation and in the exercise of its authority. The immaturity of the students and the absence of rules built in the family are the causes most mentioned by the teachers. For students, non-compliance with rules such as not waiting for the time to speak or speaking too loudly are the main types of (in)discipline behaviors. As causes for their occurrence, students point to lack of motivation for learning/school. Further studies may be developed and should include the extension of the analysis to another population, contexts and the search for new associations between types of behavior, causes and pedagogical approaches.

Keywords: classroom (in)discipline; disruptive behaviours; first grade teachers; discipline promotion.

[Esta página foi deliberadamente deixada em branco]

Lista de abreviaturas, siglas e acrónimos

1.º CEB – Primeiro Ciclo do Ensino Básico

Cat. – Categoria

ESE – Escola Superior de Educação

Obj. – Objetivo

PES – Prática de Ensino Supervisionada

Subcat. – Subcategoria

UC – Unidade de Contexto

UE – Unidades de Enumeração

UR – Unidade de Registo

[Esta página foi deliberadamente deixada em branco]

Índice

Agradecimentos.....	v
Resumo	vii
Abstract	ix
Lista de abreviaturas, siglas e acrónimos	xi
Índice	xiii
Índice de Tabelas	xv
Índice de Quadros.....	xvii
INTRODUÇÃO.....	1
CAPÍTULO 1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO	3
1. (In)disciplina: conceitos, comportamentos e níveis.....	3
2. Fatores associados aos fenómenos da (in)disciplina	10
2.1. Fatores individuais	10
2.2. Fatores familiares	18
2.3. Fatores relacionados com o contexto escolar	25
3. Promoção da disciplina na sala de aula.....	33
CAPÍTULO 2. METODOLOGIA.....	47
4. Problematização e objetivos da investigação	47
5. Abordagem adotada	48
6. Participantes e contexto de realização	49
7. Recolha de dados.....	49
7.1. Técnica e instrumentos.....	50
7.2. Procedimentos.....	53
7.2.1. Entrevistas aos docentes	54
8. Análise e tratamento dos dados.....	57
8.1. A técnica da análise de conteúdo	57
8.2. Procedimentos.....	58

CAPÍTULO 3. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	65
CONCLUSÕES	79
REFERÊNCIAS	83
ANEXOS.....	92
Anexo 1 - Guião da entrevista aos professores.....	94
Anexo 2 - Pedido de autorização aos encarregados de educação.....	98
Anexo 3 - Guião de entrevista aos alunos	99
Anexo 4 – Protocolo da entrevista Professor 1.....	100
Anexo 5 – Protocolo de entrevista Professor 2.....	109
Anexo 6 – Protocolos das entrevistas aos alunos (n= 39).....	116
Anexo 7 - Dicionário de categorias: professores.....	141
Anexo 8 - Dicionário de categorias: alunos	147
Anexo 9 – Cálculos de fiabilidade (Kalpha de Krippendorff).....	151
Anexo 10 - Tabela de resultados: professores	153
Anexo 11 – Tabela de resultados: alunos.....	155

Índice de Tabelas

Tabela 1. Tipos de comportamentos de indisciplina.....	65
Tabela 2. Causas da (in)disciplina	67
Tabela 3. Consequências da indisciplina na sala de aula	69
Tabela 4. Promoção da disciplina na sala de aula	70
Tabela 5. "Bom" comportamento.....	73
Tabela 6. "Mau" comportamento	74
Tabela 7. Causas do "mau" comportamento	76

[Esta página foi deliberadamente deixada em branco]

Índice de Quadros

Quadro 1. Relações entre contingências e estímulos e seus efeitos nos comportamentos (Wielkiewicz, 1996, citado por Carita & Fernandes, 2012).	43
Quadro 2. Objetivos do estudo	48
Quadro 3. Síntese do guião da entrevista aos docentes.....	52
Quadro 4. Questões para as entrevistas individuais às crianças	53
Quadro 5. Lista das categorias prévias (alunos).....	60
Quadro 6. Lista das categorias prévias (professores).....	61

[Esta página foi deliberadamente deixada em branco]

INTRODUÇÃO

O fenómeno da indisciplina em meio escolar tem sido objeto de estudo com vista à sua compreensão e resolução. Casos de alunos com problemas disciplinares preocupam professores, escolas, pais e sociedade, em geral, sobre o papel que irão exercer no futuro, como cidadãos (e.g. Amado & Freire, 2013). A necessidade de manter um clima disciplinar adequado ao ensino-aprendizagem é uma das maiores preocupações e dificuldades que os docentes sentem, especialmente se envolvidos em ambientes desfavoráveis à sua prática (Estrela, 1992; Sullivan *et al.*, 2014).

A escola é o local onde as crianças passam a maior parte do tempo, onde os diversos membros da comunidade se relacionam, pelo que recaí sobre aquele contexto uma maior responsabilidade na prevenção dos comportamentos de indisciplina. Contudo, não podemos esquecer que a escola, não é capaz de responder sozinha ao desafio. A indisciplina é um fenómeno complexo, multifatorial e multidimensional. Fatores relacionados com a escola, com os professores, com os colegas, com a família e com o próprio aluno, interligam-se e influenciam mutuamente. Uma estratégia preventiva deverá atender a esta complexidade.

A escolha da temática do estudo resultou de motivações pessoais. Enquanto futura docente, a autora reconheceu a necessidade em enriquecer a sua preparação académica com um maior domínio sobre a problemática da (in)disciplina e, em particular, sobre as estratégias que podem ser usadas para prevenir e/ou enfrentar as situações em contexto pedagógico.

São muitos os autores que avançam com explicações para a ocorrência de comportamentos de indisciplina na sala de aula, que propõem estratégias preventivas, adaptadas e estimulantes, para serem usadas pelos professores. Todavia, são menos frequentes as abordagens que têm em conta, especialmente em contexto português, as perspetivas e vivências dos alunos. Neste trabalho procurámos então “dar voz” aos principais atores das situações de indisciplina, visando averiguar como percebem os comportamentos de (in)disciplina e as causas da sua ocorrência. Partimos da premissa de que um encontro entre perspetivas de professores e alunos sobre o que constitui a

(in)disciplina seria condição necessária para a existência de um clima disciplinar positivo. Emergiu assim a questão de partida que norteou o nosso estudo:

Quais as opiniões de professores e alunos do 1.º ano de escolaridade sobre os comportamentos de (in)disciplina na sala de aula?

Associada a esta questão geral, emergiram outras mais específicas, tais como:

Será que classificam comportamentos de (in)disciplina de maneira semelhante? E que causas lhes atribuem? Como procuram os docentes enfrentar o problema?

A estrutura do trabalho reflete a procura de respostas para as questões formuladas. No primeiro capítulo, apresentamos o quadro teórico construído. Aqui procurámos clarificar conceitos, identificar tipos e níveis de comportamentos de indisciplina, analisar os fatores que lhes estão associados e reunir propostas para a promoção da disciplina na sala de aula. É dado especial relevo aos contributos das teorias piagetiana e kohlbergiana, sobre o desenvolvimento cognitivo e moral do indivíduo, para a compreensão dos comportamentos das crianças. No segundo capítulo, iniciamos a descrição do estudo empírico com a apresentação da sua intencionalidade, seguida da apresentação da abordagem adotada, de natureza qualitativa, a mais apropriada face ao problema e objetivos de investigação que elegemos. São também descritos neste ponto, o contexto de realização do estudo (um estabelecimento de ensino do 1.º CEB privado) e respetivos participantes (duas turmas do 1.º ano de escolaridade e seus professores titulares). Finalmente, são apresentadas e fundamentadas opções metodológicas de recolha (entrevista semidiretiva) e tratamento (análise de conteúdo) de dados. No terceiro capítulo, apresentamos os resultados apurados e respetiva discussão à luz do referencial teórico, procurando responder aos objetivos do estudo.

Nas conclusões do trabalho, avançamos com respostas às questões de investigação e refletimos, também, sobre os contributos da trajetória efetuada para o nosso desenvolvimento pessoal e profissional. Fazem também parte das conclusões o reconhecimento de limitações do estudo e um conjunto de propostas para o desenvolvimento de investigações futuras sobre a temática.

CAPÍTULO 1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

A temática da (in)disciplina tem ocupado algum espaço na literatura ao longo do tempo, eventualmente como resposta às preocupações de professores, pais e outros atores educativos sobre esta problemática. Neste ponto do trabalho, damos conta da trajetória efetuada na literatura e apresentamos algumas ideias essenciais à compreensão do fenómeno da (in)disciplina em meio escolar.

1. (In)disciplina: conceitos, comportamentos e níveis

A indisciplina escolar não constitui uma novidade para a sociedade. É um fenómeno associado à escola que tem vindo a agravar-se com o avançar do tempo (Amado & Freire, 2013; Carita & Fernandes, 2012; Estrela, 1992; Hargreaves *et al.*, 1975; Way, 2011). Sendo o tema do comportamento um dos discursos dominantes na educação, a permanência do fenómeno da indisciplina é um sinal de alerta de que algo está incorreto e a provocar desequilíbrios importantes no normal funcionamento dos grupos-turma e das escolas em geral (Sullivan *et al.*, 2014). Trata-se de uma realidade que nos faz pensar sobre quais as causas subjacentes a estas manifestações que prejudicam todos os envolvidos.

Conceitos

São diversificadas as propostas dos autores para a definição do conceito de (in)disciplina. Contudo, os vários autores parecem partilhar uma conclusão: trata-se de um conceito difícil de definir, marcado pela sua ambiguidade e polissemia, visto ser suscetível a diversas interpretações e significados, consoante o contexto em que ocorrem (Amado & Freire; 2013; Carita & Fernandes, 2012; Estrela, 1992; Oliveira, 2002; Veiga, 2007; Watkins & Wagner, 2016). Por vezes, determinados comportamentos parecem assumir expressões e conotações diferentes sendo, deste modo, difícil especificar com precisão quais os que são considerados de indisciplina (Amado & Freire, 2013). Termos como indisciplina, *bullying* ou violência, podem confundir-se, situando-se assim “num terreno em que as fronteiras são ténues e extremamente lábeis, principalmente porque as mediadas por variáveis” de uma enorme idiosincrasia (Vale & Costa, 1994, p. 256). De facto, conceitos como indisciplina e violência são facilmente

confundidos, no entanto não devemos esquecer que “a violência se encontra associada à agressão ou à ação direta contra um determinado agente, ainda que possa não implicar um confronto direto” (Galego, 2004, citado por Couto, 2013, p. 23). Também Lopes e Rutherford (2001) distinguem estes dois conceitos:

o conceito de indisciplina, apresentado usualmente como a negação da disciplina, difere do conceito de violência, uma vez que não implica a existência de agressões intencionais, com clara violação dos direitos de terceiros. Por outro lado, enquanto a violência tem um carácter esporádico e surge por constelações de elevada intensidade, a indisciplina tende a ser representada por comportamentos de baixa intensidade, mas de elevada frequência. Assim, enquanto os actos violentos são tendencialmente raros, mas produzem danos elevados, os actos de indisciplina são tendencialmente mais numerosos, mas produzem menos efeitos negativos (para além de os efeitos serem menos duradouros) (p. 20).

No presente estudo, interessa-nos essencialmente *a indisciplina na escola e na sala de aula*, pelo que apresentaremos a posição de alguns autores que se dedicam à indisciplina escolar. Em primeiro lugar, serão clarificados os conceitos de disciplina e indisciplina que, de uma forma geral, nos remetem para a existência de comportamentos corretos e incorretos, em função de regras que sustentam e fazem parte do trabalho e orientam a convivência nesses contextos (Amado *et al.*, 2009).

De acordo com Skiba e Peterson (2003), a disciplina está, atualmente, muito associada à noção de manter as crianças “em linha”. Segundo Estrela (1992), “quando falamos de disciplina, tendemos não só a evocar as regras e a ordem delas decorrente, como as sanções ligadas aos desvios e o conseqüente sofrimento que elas originam” (p. 15). Referindo-se ao contexto escolar e ao cumprimento de regras, Oliveira (2002) compreende a disciplina “como processo ou como produto, como aceitação da autoridade que corrige ou castiga, como disciplina imposta do exterior ou como autodisciplina” (p. 74). De acordo com Amado e Freire (2013), a regulação e a manutenção da disciplina na sala de aula dependem de um conjunto de regras ou normas estabelecidas e definidas nos regulamentos escolares, como ainda de outras regras específicas de cada docente e as que naturalmente estão presentes numa situação de interação humana (Amado *et al.*, 2009; Sullivan *et al.*, 2014; Turnuklu & Galton, 2001).

Na mesma linha de pensamento, Tanner (1978, citado por Oliveira, 2002) define disciplina como algo a praticar sob a orientação de uma autoridade democrática e não

autoritária, para desenvolver e promover um autocontrole, com vista a uma conduta ponderada. O mesmo autor distingue dois tipos de disciplina:

- “Estática”, entendida como um conjunto de regras sobre os comportamentos a ter em aula ou do controlo que o aluno deve ter nas suas ações para não perturbar os que o rodeiam. Trata-se de uma disciplina que requer a presença da autoridade, onde a ordem é imposta pelo exterior e onde os alunos não participam nem colaboram na construção das normas de sala de aula;

- “Dinâmica”, ao contrário da anterior, o aluno tem um papel ativo, colaborando na construção de normas de bom funcionamento, levando a que este compreenda a importância de regras na sala de aula.

Percebemos assim que a ideia de disciplina é indissociável ao cumprimento de regras, um conjunto de comportamentos que a escola considera como aceitáveis, sob o ponto de vista pedagógico e social (Carita & Fernandes, 2012; Estrela, 1992; Hargreaves *et al.*, 1975; Watkins & Wagner, 2016). Uma disciplina efetiva no contexto escolar, promove, de forma positiva, o desenvolvimento comportamental e cognitivo dos alunos, orientando a sua conduta e criando ambientes favoráveis à aprendizagem (Way, 2011).

Depois do conceito de disciplina, analisamos outro termo que se entende, muitas vezes, como a negação do primeiro: o de indisciplina. Estrela (2002) apresenta duas abordagens gerais, diferentes, da psicologia ao fenómeno de (in)disciplina: uma behaviorista, que considera a indisciplina como um “fenómeno natural de aprendizagem ligada a contingências de reforço ou à exposição de modelos sociais inadequados, podendo ser modificado pela adequada manipulação das contingências de reforço e mesmo de auto-reforço” (p. 28); outra que encara a indisciplina como algo decorrente de dinâmicas de grupo,

o desencontro de representações recíprocas de professores e alunos sobre os respetivos papéis e práticas ou o efeito das expectativas que o professor transmite ao aluno sobre o seu comportamento, condicionando o efeito Pigmaléon, pela adaptação dos alunos às imagens que deles os professores transmitem (p. 29).

Esta segunda abordagem sugere que os comportamentos assumem conotações diferentes entre professores e alunos, ou seja, as representações que cada elemento

tem da realidade são diferentes e, por vezes, a imagem que o adulto transmite e pretende não é compreendida pelos seus alunos.

Se nos centrarmos no processo da aula, Amado (2001) vê a indisciplina como:

um fenómeno relacional e interativo que se caracteriza no incumprimento das regras que presidem, orientam e estabelecem as condições das tarefas na aula, e, ainda, no desrespeito de normas e valores que fundamentam o são convívio entre pares e a relação com o professor, enquanto pessoa e autoridade (p. 43).

Também Veiga (2007) segue esta ideia e defende que por “indisciplina entende-se a transgressão das normas escolares, prejudicando as condições de aprendizagem, o ambiente de ensino ou o relacionamento das pessoas na escola” (p.15). Em síntese, é todo um conjunto de condutas infratoras que impedem ou dificultam o decorrer do processo de ensino-aprendizagem.

Ferreira (2002) acrescenta que o conceito de indisciplina integra “todos os comportamentos e atitudes que os alunos apresentam como perturbadores e inviabilizadores do trabalho que o professor pretende realizar” (p. 103). Também na perspetiva de Silva e Neves (2006) a indisciplina manifesta-se em atos e atitudes desempenhadas no contexto da prática do professor, que não são por si validadas, mas antes vistas como perturbadoras do processo de ensino-aprendizagem.

Estrela (1992) considera que a indisciplina implica uma ação e uma conduta desviante, cujos fatores estão, na sua maioria, além do contexto escolar e, portanto, assume tipologias invulgares. Para além da multiplicidade de definições que a literatura oferece, importa ainda salientar a diversidade de outros conceitos e expressões associados à problemática de indisciplina: *disrupção escolar*, *comportamento disruptivo*, *indisciplinado* ou *desviante* (Hargreaves *et al.*, 1975; Reed & Kirkpatrick, 1998; Sullivan *et al.*, 2014; Turnuklu & Galton, 2001; Way, 2011). Esta diversidade terminológica (e conceptual) torna mais difícil a compreensão do conceito de indisciplina.

Comportamentos de (in)disciplina

Se abordarmos a problemática da (in)disciplina, sem nos centrarmos nas suas definições, mas sim nos comportamentos que lhe estão associados, torna-se ainda mais difícil de a caracterizar (Carita & Fernandes, 2012; Ding *et al.*, 2008; Reed & Kirkpatrick,

1998; Turnuklu & Galton, 2001). Não existe uma definição única e universal sobre quais os comportamentos que merecem ser considerados de indisciplina. As diferentes perspectivas, nalguns casos, associam a indisciplina aos comportamentos e noutros aos significados ou interpretações (Reed & Kirkpatric, 1998; Turnuklu & Galton, 2001).

Segundo Sullivan *et al.* (2014), os comportamentos disciplinares dependem da definição de disciplina e dos valores do professor. De facto, nas escolas, verificamos que há professores que são mais tolerantes e “deixam passar” a situação, enquanto para outros trata-se de uma situação problemática. Esta falta de coerência entre professores, desperta nos alunos a curiosidade para testar comportamentos em cada ambiente para saber até onde pode ir (Picado, 2009). No entanto, uma coisa é certa, para qualquer professor, todos os atos e condutas que não sejam legitimadas pelo docente e que ameacem o desempenho académico, são tomados como comportamentos de indisciplina (Silva & Neves, 2006; Turnuklu & Galton, 2001; Way, 2011). Todos os comportamentos de indisciplina, prejudicam os envolvidos: dificultam a aprendizagem dos alunos e interrompem o direito de o professor ensinar; fazem perder tempo; diminuem o interesse e a motivação dos alunos; criam um ambiente desgastante e de stresse para alunos e docente; não promovem a confiança, enfraquecendo a relação professor-alunos (Charles & Senter, 2005, citados por Ding *et al.*, 2008).

Reed e Kirkpatric (1998) definiram uma lista de cinco tipos de comportamento disruptivo, por ordem decrescente de gravidade, apresentados por alunos indisciplinados:

- “Agressão”, refere-se a ataques de forma física ou verbal, quer ao professor quer aos colegas;
- “Invencibilidade”¹ corresponde a atos como mentiras, falcatruas e furtos;
- “Desafio à autoridade”, refere-se à desobediência e recusa do que é solicitado pelo professor;
- “Interrupções da turma”, incluem conversas paralelas, o gritar, o andar pela sala sem autorização, brincar com os materiais ou outro tipo de objetos;

¹ “Invencibilidade” (*Immortality*, no original)

- “Gozar”², corresponde à distração, sonhar acordado ou enganar o professor a fingir que está a fazer os trabalhos.

O autor considera que, destes cinco tipos de comportamento disruptivo, os mais comuns são os últimos dois, os menos graves, mas que são os que se revelam com maior frequência e persistência dentro da sala de aula (Reed & Kirkpatrick, 1998).

Também Kyriacou (1986, p. 1444, citado por Turnuklu & Galton, 2001) definiu mau comportamento como: “qualquer comportamento de um aluno que prejudica a capacidade do professor de estabelecer e manter uma experiência de aprendizagem efetiva na sala de aula” (p. 291). Para Hargreaves *et al.* (1975), devido a esta inconsistência na determinação do que é ou não aceitável a nível universal, a indisciplina deve ser antes vista como um processo de categorização, em que se atribui a um indivíduo ou a uma situação específica a categoria de (in)disciplina. Um comportamento para que seja considerado, pelo professor, de indisciplina, como vimos anteriormente, não pode ser visto de forma isolada nem descontextualizada porque pode ser aceitável num determinado contexto e não noutra. Por isso, Turnuklu e Galton (2001) afirmam que a definição depende não só do contexto em que ocorre o comportamento, mas também de quem o interpreta e de quem o adota. No estudo feito por aqueles autores, que visava comparar os comportamentos dos alunos em salas de aula primárias turcas e inglesas, chegaram à conclusão que, embora existam diferenças culturais no que respeita ao sistema educacional entre os docentes dos diferentes países, há semelhanças na definição de mau comportamento. O gritar, o ruído, as conversas paralelas sem autorização e movimentos inadequados, foram os maus comportamentos observados nas salas de aula de ambos os países.

Num dos seus estudos sobre a perceção dos professores britânicos relativamente ao que concebem como um comportamento disruptivo, Houghton, Wheldall e Merrett (1988, citados por Ding *et al.* 2008) chegaram às seguintes definições: uma “atividade que (a) irrita, perturba ou aflige os professores”, que “(b) é perturbadora da boa ordem na sala de aula e causa problemas” e (c) que “leva os professores a comentá-la por tempo prolongado” (p. 306). Outro exemplo de definição para mau comportamento é o

² “Gozar” (*Goofing off*, no original)

chamado *daydreaming* ou “sonhar acordado”. Na perspectiva dos professores chineses, esta atitude é considerada como um comportamento problemático quando é frequente (Ding *et al.* 2007). Em Portugal, o “sonhar acordado” ou “cabeça no ar” é um comportamento que pouco ou nada prejudica o ambiente de sala de aula, pois os alunos não interrompem nem destabilizam com aquela atitude. Percebemos assim, que “o significado e a natureza do mau comportamento também mudam, dependendo da percepção e interpretação do professor” e de acordo com os contextos socioculturais (Turnuklu & Galton, 2001, p.291).

Níveis de indisciplina

Amado e Freire (2009; 2013) consideram que a indisciplina pode manifestar-se em níveis distintos de gravidade e/ou complexidade crescente, mas, como salienta Estrela (2002), de frequência decrescente na população escolar. O primeiro nível corresponde ao *desvio às regras de trabalho na aula*, contemplando comportamentos que põem em causa o clima de trabalho (Amado & Freire, 2009). Verifica-se uma manifestação do poder do aluno, que visa alertar o professor para a mudança: aulas mais dinâmicas; a natureza das atividades; formas de interação que criem um clima favorável. Em suma, as manifestações dos alunos no desvio às regras de trabalho permitem não descurar as responsabilidades do professor, constituindo-se como “indicadores de que algo vai mal na aula e na escola” (Amado & Freire, 2009, p. 55).

Os desvios identificados pelos autores podem referir-se: “às regras da comunicação verbal”, onde estão envolvidas “conversas, comentários, respostas coletivas, gritos, barulho e confusão”; “às regras da comunicação não-verbal”, como “risos, olhares, gestos, posturas/posições e aspeto exterior”; “às regras da mobilidade”, sobre “deslocações não autorizadas e brincadeiras”; “ao cumprimento da tarefa”, respeitante a “atividades fora da tarefa, falta de material, falta de pontualidade, falta de assiduidade” (Amado & Freire, 2009, p. 43). São desvios que, segundo Amado e Freire (2009) se traduzem no “incumprimento de um conjunto de exigências instrumentais que enquadram as atividades dentro do espaço de aula, impedindo ou dificultando a obtenção dos objetivos de ensino aprendizagem” (p.11).

O segundo nível diz respeito a *uma disciplina perturbadora das relações entre pares*, pondo em causa normas culturais ou valores, como o respeito mútuo e a cooperação que se estabelecem para as relações entre alunos (Amado & Freire, 2009, 2013). Os comportamentos neste nível podem traduzir-se em situações de agressão com maior ou menor gravidade, esporádica ou sistemática, desde atos psicológicos à agressão física (Amado & Freire, 2013). Deste conjunto de desvios fazem parte as “brincadeiras rudes e incivildades”, que se referem a pequenas disputas, jogos, brincadeiras, onde podem estar envolvidos comportamentos agressivos verbais ou físicos. São comportamentos que, apesar de ocorrerem com grande frequência, não são persistentes e tratam-se de brincadeiras de gravidade menor (Amado & Freire, 2009, 2013). Neste nível estão ainda incluídos os “comportamentos associativos”, considerados graves, mas que só ocorrem esporadicamente. O *bullying* e o *cyberbullying* são os casos mais graves e com repercussões maiores (Amado & Freire, 2013).

Por fim, o terceiro nível, refere-se a *problemas de relação professor-aluno*, caracteriza-se por comportamentos que desafiam a autoridade do professor e o seu estatuto, manifestando-se com alguma agressividade, insultos e até mesmo violência contra o mesmo ou destruição da sua propriedade. Segundo Amado e Freire (2009), os alunos que evidenciam estes comportamentos, apesar de poucos, pertencem à categoria classificada como "obrigados-revoltados", isto é, os alunos que se encontram na escola apenas por obrigação e não pelo gosto de aprender (p. 89).

2. Fatores associados aos fenómenos da (in)disciplina

2.1. Fatores individuais

Para melhor compreendermos os comportamentos de indisciplina, importa considerar o que pode determinar o mau comportamento dos alunos. São vários os fatores subjacentes a estas manifestações inadequadas (Amado et al. 2009; Sullivan et al., 2014). De acordo com Poulou (2014), as dificuldades emocionais e comportamentais são o resultado de múltiplos fatores de risco que se influenciam mutuamente, formando um sistema de “restrições correlacionadas”, no qual uma dificuldade num determinado sistema prejudicará uma dificuldade noutra e assim sucessivamente.

A experiência escolar das crianças influencia e é influenciada por todos os aspetos do seu desenvolvimento cognitivo, físico, emocional e social, ou seja, as características individuais afetam o modo como se vão relacionar e responder ao contexto escolar. Segundo Caldeira e Rego (2001), a par dos estímulos provenientes das diversas “oportunidades ambientais, o aluno é um ser empenhado que, ao percorrer diferentes etapas do seu desenvolvimento individual, processa e constrói significados para as experiências pessoais de exposição a situações formais e informais de aprendizagem” (p. 80).

Amado (2001) considera que a adaptação das crianças à escola depende não só das capacidades cognitivas, como também de fatores relacionados com os comportamentos, temperamento, atitudes e emoções. No que respeita à indisciplina escolar, o mesmo autor evidencia fatores pessoais do aluno que podem estar por detrás dos comportamentos indisciplinados, tais como: o “interesse, adaptação, desenvolvimento cognitivo e moral, hábitos de trabalho, história de vida e carreira académica, autoconceito, idade, sexo, problemas patogénicos, psicológicos” (p. 42).

Trzesniewski *et al.* (2005, citados por Amado & Freire 2013), explicam os comportamentos desviantes através de fatores inerentes aos indivíduos:

crianças e jovens apresentam problemas de ordem psicopatológica, tais como distúrbios de personalidade, instabilidade emotiva, dificuldades ao nível do desenvolvimento cognitivo e moral, baixa auto-estima, desinteresse e desmotivação pelo trabalho escolar, hábitos inconsequentes ou falta de hábitos e de competências de estudo, falta de perspetivas e de projetos de vida e, tudo isso, frequentemente, argamassado com uma história de vida pessoal e familiar atribulada e um percurso escolar caracterizado insucessos e frustrações, numa causalidade complexa e em espiral (p.58).

Outros autores (e.g. Caldeira & Rego, 2001; Veiga 1992) também realçam como aspetos individuais associados às situações de indisciplina, em particular, o autoconceito. Veiga (1992) considera que muitos dos comportamentos disruptivos devem-se à necessidade de preencher lacunas no autoconceito.

Em síntese, as características do indivíduo são alicerces que se vão construindo e erguendo, consoante as experiências vividas, e que irão permitir ao indivíduo responder de uma forma única, à situação, ao meio ou às pessoas que o rodeiam. Amado (2001) realça esta ideia:

não se pode deixar de ter em conta que cada indivíduo constitui uma personalidade única, com uma genealogia própria pessoal ímpar, projetos de vida peculiares, interesses, hábitos, gostos muito particulares, etc. Tudo isso, enfim, condiciona e explica, em parte os comportamentos diferenciados de cada um, traduzindo modalidades diferenciadas de adaptação à escola e às suas exigências (p. 281).

(In)disciplina e desenvolvimento cognitivo e moral

A ênfase nos fatores individuais, como fonte de explicação para os comportamentos de indisciplina, assenta com frequência na visão da criança como um ser em processo de maturação e de desenvolvimento cognitivo.

Qualquer forma de encarar ou estudar o conhecimento humano está intimamente ligada a Jean Piaget. A sua obra determinou os estudos que se seguiram sobre a psicologia da criança e a pedagogia atual (Matta, 2001). Dentro da diversidade e riqueza dos estudos de Piaget, o autor é sobretudo conhecido pela sua teoria referente aos estádios de desenvolvimento cognitivo, onde propôs sequências universais desde o nascimento à adolescência (Henriques, 1996; Papalia *et al.* 2001). Cada estágio de desenvolvimento distingue-se por mudanças qualitativas que interferem no modo como o indivíduo interpreta e compreende o mundo à sua volta. Ao longo deste processo contínuo de desenvolvimento e em cada estágio, existem mudanças fundamentais, quer ao nível dos comportamentos como do pensamento, dependentes da criança em causa e do ambiente a que está sujeita (Henriques, 1996; Matta, 2001).

A teoria de Piaget distingue ainda três mecanismos reguladores, a assimilação, a acomodação e a equilíbrio, considerando que existem em qualquer um dos estádios e que geram a construção do conhecimento do indivíduo (Matta, 2001). O crescimento cognitivo resulta da progressiva complexidade da organização dos padrões mentais e comportamentais do indivíduo, através da adaptação perante uma nova situação (assimilação e acomodação), procurando e restaurando o equilíbrio (equilíbrio) entre a assimilação e acomodação (Papalia *et al.* 2001). Assim, Piaget distinguiu quatro grandes fases: o estágio sensório-motor (do nascimento aos 2 anos); o estágio pré-operatório (entre os 2 e os 7 anos); o estágio das operações concretas (entre os 7 e os 12 anos); estágio das operações formais (a partir dos 12 anos).

No presente estudo, as crianças envolvidas situavam-se entre os 6 e 7 anos, o que nos indica que se encontravam no 2º estágio de desenvolvimento, o pré-operatório. Neste estágio do desenvolvimento cognitivo, na teoria de Piaget, as crianças tornam-se mais aprimoradas no uso do pensamento simbólico, porém ainda não têm a capacidade de usar a lógica. Entre os progressos cognitivos deste segundo estágio destacam-se a função simbólica, onde as crianças representam a realidade através do tão famoso jogo simbólico, e também verificasse uma melhoria na linguagem, onde o vocabulário aumenta significativamente (Matta, 2001).

Outra característica marcante da fase pré-operatória é o egocentrismo, quer nas relações sociais, quer no pensamento. As crianças parecem ter dificuldade em colocar-se no “lugar do outro”, centrando-se apenas em si mesmas, descurando qualquer ponto de vista que não seja o delas. Demostram ter uma percepção da situação muito geral, centrando-se apenas num aspeto e descartando os outros que a envolvem. Neste sentido, o juízo que a criança faz da realidade não é lógico por ser centrado nela mesma, levando-a a tomar muitas vezes decisões ou atitudes incorretas (Matta, 2001). A moralidade das crianças nesta fase de desenvolvimento é heterónoma, pois ainda não conseguem abstrair-se do seu pensamento e compreender a necessidade de justiça e de responsabilidade individual ou coletiva (Lepre, 1999).

Percebemos assim que é importante promover um bom desenvolvimento cognitivo, uma vez que as crianças são influenciadas pelo meio, o qual exerce um papel determinante na aprendizagem de determinados comportamentos. O desenvolvimento cognitivo tem, também, um impacto no desenvolvimento moral que, por sua vez, se reflete nos comportamentos de (in)disciplina.

Todo e qualquer indivíduo, a partir de experiências pessoais, sociais e morais que vive, processa e constrói significados de forma diferente, de acordo com o seu nível de desenvolvimento (Piaget, 1936, 1977, citado por Caldeira & Rego, 2001). Nas crianças, estas experiências, esclarece Matta (2001), permitem uma apropriação das tradições, princípios e valores morais partilhados nos seus grupos sociais. No entanto, é necessário conhecer os níveis de desenvolvimento da criança, para que seja possível compreender o seu processo de adaptação ao meio físico e social em que está envolvida e a forma

como se relaciona com o mesmo (Kohlberg & Hersh, 1977). De acordo com Lima (2009), é importante que as crianças interiorizem, durante o seu processo de socialização, as regras e valores morais de uma determinada sociedade, visto serem determinantes no desenvolvimento de mecanismos de controlo e regulação dos comportamentos.

São vários os estudos que têm sido realizados no âmbito da evolução dos juízos, comportamentos morais e raciocínios, porém no domínio do desenvolvimento moral destacam-se Jean Piaget e Lawrence Kohlberg (Lepre, 1999; Taille, 2001; Kohlberg & Hersh, 1977). Segundo Piaget (1932, p. 173, citado por Caldeira & Rego, 2001), “a necessidade de afecto recíproco é a condição primária da vida moral” (p. 295), ou seja, a moralidade constitui o modo de regulação das relações entre os sujeitos, que deve assentar em princípios de igualdade e respeito pelo outro. De uma forma simplista, pode-se dizer que o desenvolvimento moral não se traduz apenas na maneira como pensamos em nós próprios, como satisfazemos os nossos desejos. Traduz-se sim no modo como reconhecemos, de forma consciente e autónoma, uma obrigação moral (Taille, 2001; Kohlberg & Hersh, 1977).

Piaget partiu do princípio de que o desenvolvimento moral está ligado ao crescimento cognitivo e propôs dois estádios em que o julgamento moral se desenvolve: a moralidade prática ou heterónoma e a moralidade teórica ou autónoma (Papalia *et al.*, 2001; Matta, 2001). Nestes estádios, as crianças podem evoluir em idades diferentes, mas com a mesma sequência. Nos seus estudos, Piaget percebeu que as crianças fazem julgamentos morais mais corretos, quando têm a capacidade de observar as coisas não apenas por uma única perspetiva (Papalia *et al.*, 2001).

Mais tarde, Kohlberg deu continuidade aos trabalhos de Piaget, mantendo a ligação entre o desenvolvimento cognitivo e moral. O desenvolvimento cognitivo e do raciocínio abstrato, para este autor, constituem pré-requisitos fundamentais para a construção moral, mas não são determinantes do alcance dos estágios mais elevados. À medida que as crianças deixam o seu pensamento egocêntrico e passam ao pensamento abstrato, desenvolvem o seu julgamento moral. Neste processo, tanto tem valor o desenvolvimento cognitivo como também as experiências vividas são importantes, pois

promovem uma autorreflexão e permitem a compreensão de outros pontos de vista (Lima, 2009).

Kohlberg, propôs uma sequência do desenvolvimento do raciocínio moral em três níveis (Kohlberg & Hersh, 1977):

- a moralidade *pré-convencional* - centrada na perspectiva individual, orientada pelo egoísmo, não sendo a criança capaz de um raciocínio moralmente correto, apenas aquele que é do seu proveito. A ênfase nesta moralidade é colocada no controlo externo. As crianças respondem às normas culturais e rótulos de “bom/mau”, “certo/errado”, interpretando-os em termos das consequências físicas (e.g. evitar a punição, obter a recompensa). A criança acaba por não agir por ela própria, obedecendo às regras da autoridade superior com base nas consequências que resultam da sua ação;

- a moralidade *convencional* - centrada na perspectiva de membro de um grupo social, onde há respeito pela ordem social e pela autoridade. Existe uma preocupação em agradar e ser “bom” com os outros. Neste nível, o indivíduo identifica-se e interioriza as regras e expectativas dos outros, avaliando um ato segundo o motivo que está por detrás desse ato, tomando as circunstâncias em consideração. Muitas pessoas nunca passam deste nível, mesmo em idade adulta;

- a moralidade *pós-convencional* - é o nível onde se atinge a verdadeira moralidade, porém, não está ao alcance de todos os indivíduos. Neste nível, os comportamentos morais passam a ser regulados por princípios universais e éticos, verificando-se uma tentativa de harmonia entre as perspectivas individuais e sociais (Lima, 2009; Kohlberg & Hersh, 1977).

Em síntese, no contexto do desenvolvimento moral, as experiências que proporcionamos às crianças são muito importantes para favorecer o desenvolvimento do raciocínio moral. Ao conseguirem fazer juízos morais, as crianças vão tendo um progressivo autocontrolo dos seus comportamentos.

(In)disciplina e autoconceito

Relacionado com o desenvolvimento do indivíduo está o “autoconceito”, um fator que vários autores (e.g. Carita e Fernandes, 2012; Veiga, 1992) consideram estar associado

aos fenômenos de (in)disciplina. Segundo Choi (2005), o desenvolvimento cognitivo que ocorre no período escolar, possibilita às crianças a construção de conceitos mais reais e complexos acerca delas próprias e do seu valor enquanto pessoa e, desta forma, vão desenvolvendo continuamente o chamado “autoconceito”. Consiste num “sistema gradualmente mais complexo e multidimensional que se desenvolve a partir da interação recíproca com o meio, influencia e é influenciado pelo funcionamento do indivíduo” (Oosterwegel e Oppenheimer, 1993, p.33, citado por Matta, 2001, p.321).

O autoconceito, de acordo com vários autores (e.g. Gecas, 1982; Markus & Wurf, 1987), agrega as principais percepções que os indivíduos têm deles próprios, desempenhando um papel no funcionamento psicológico e na orientação das suas vidas. Trata-se da “percepção que o indivíduo tem de si próprio e o conceito que, devido a isso, forma de si” (Serra, 1988, p. 101). No entanto, além desta dimensão cognitiva é ainda possível distinguir outras duas dimensões: a afetiva, ou também designada autoestima, que se refere a um julgamento que fazemos de nosso próprio valor, dos sentimentos bons ou maus que dirigimos; a comportamental, diz respeito às nossas ações com base nas qualidades, capacidades ou fragilidades que nos atribuímos, consoante a nossa autoimagem e estima que temos de nós (Carita & Fernandes, 2012; Markus & Wurf, 1987; Serra, 1988;). Se o autoconceito não for positivo poderá ter consequências comportamentais e descompensações emocionais sob o indivíduo (Markus & Wurf, 1987; Peixoto & Almeida, 2010).

Alguns autores (e.g. Gecas, 1982; Shavelson & Stern, 1981) acrescentam ainda a existência de um autoconceito geral, ligado a diversos tipos de autoconceitos: acadêmico, social, emocional e físico. Cada um liga-se a aspetos distintos do comportamento humano (Serra, 1988).

Gecas (1982) argumenta que, sendo formado a partir de experiências pessoais em interação com o mundo, o autoconceito tem a vantagem de possibilitar uma explicação e descrição do comportamento humano, concebendo uma ideia de como o indivíduo se idealiza a si mesmo e se compreende. Serra (1988) considera ainda que o autoconceito desempenha um papel integrador: “ajuda a compreender a uniformidade, a consistência e a coerência do comportamento, a formação da identidade pessoal e

porque é que se mantêm certos padrões de conduta no desdobrar do tempo” (p.102). Rodrigues e Baptista (2014), acrescentam que o autoconceito representa um aspeto central da personalidade, operando na organização da ação, facilitando ou inibindo, segundo a sua positividade. São muitas as variáveis de carácter pessoal e social que contribuem para a qualidade (positiva ou não) e conteúdo que orientam o autoconceito. A escola, a família, grupos com quem lidamos, são alguns exemplos que têm um papel importante no desenvolvimento do autoconceito (Choi, 2005; Peixoto & Almeida, 2010).

Para Markus e Wurf (1987), o autoconceito pode variar conforme o contexto específico em que o indivíduo se encontra e tanto pode regular o comportamento presente, como pode atuar como um conjunto de referenciais que permitirão dar significado ao comportamento passado ou motivar o comportamento futuro. No contexto académico, de acordo com Rodrigues e Baptista (2014), a escola, local onde a criança passa a maior parte do seu tempo, é considerado o lugar privilegiado para a criança conhecer-se, contruir e consolidar autorrepresentações. Na escola, as crianças convivem umas com as outras, e destas interações podem resultar sentimentos de rejeição e discriminação ou o oposto, influenciando a criança na construção de representações acerca de si próprio (Peixoto & Almeida, 2010).

Faria e Fontaine (1992, citados por Rodrigues & Baptista, 2014) afirmam:

a importância do autoconceito relaciona-se com a sua capacidade preditiva do rendimento escolar, da adaptação social e do bem-estar psicológico global dos alunos, definindo-se como o conjunto de perceções do indivíduo acerca de si mesmo e das suas capacidades e competências pessoais em diferentes domínios, com particular relevo para os domínios escolar, social, físico e emocional (p. 4).

Porém, as experiências escolares que devem ter sempre um valor positivo e de sucesso, por vezes podem proporcionar o contrário, levando à construção de autorrepresentações negativas (Veiga, 1992). Veiga (1992) afirma que alunos com um autoconceito menos positivo, normalmente tendem a ter um baixo rendimento escolar e revelam comportamentos disruptivos. Assim, o autoconceito está intimamente relacionado com a indisciplina, na medida em que condiciona, influenciado por vários fatores, os comportamentos das crianças.

Num estudo de Haynes *et al.* (1988, citado por Azevedo, 2005), feito com adolescentes, verificou-se que os alunos com baixo rendimento escolar evidenciavam níveis de

autoconceito inferiores aos de alunos com rendimento elevado. Outros estudos (e.g. Marsh & Yeung, 1987, Carneiro, 2003, citados por Azevedo, 2005) também permitiram estabelecer uma relação entre o autoconceito e o rendimento escolar.

Para concluir, as características pessoais e interpessoais, a dinâmica da escola, o rendimento escolar, interferem no modo como as crianças se comportam e no modo como vão construindo as suas representações sobre si próprias. Um autoconceito negativo, além de revelar um conjunto de representações negativas sobre si mesmo, quando associado a outros fatores, pode gerar dificuldades na aprendizagem e, conseqüentemente, uma degradação dos vínculos associados ao contexto escolar. As crianças com baixo autoconceito sentem-se mais “frágeis”, desmotivadas e injustiçadas, pensam que os outros têm uma visão negativa acerca de si e, para se afirmarem, tendem a demonstrar comportamentos de oposição e de indisciplina, o que dificulta a sua integração na escola. O desenvolvimento da criança poderá ser assim visto como resultante do confronto entre fatores de ordem biológica e ambiental, que procuramos compreender como interagem nas diferentes situações.

2.2. Fatores familiares

Segundo Pinto (2002), a “educação e mais propriamente a educação no seio da família e a educação pré-escolar são as bases para a prevenção da existência de indisciplina” (p. 134). É geralmente na família que as crianças adquirem comportamentos que afetam o seu modo de agir e pensar sob o mundo que a rodeia (Strier & Katz, 2015). A família constitui um contexto de socialização que, além de satisfazer as primeiras necessidades das crianças, proporciona também experiências fulcrais para a formação de afetos e vínculos, para a aquisição de conhecimentos socioculturais e conhecimentos necessários ao estabelecimento de relações e à inserção num grupo social (Matta, 2001). Em suma, cabe à família, principalmente aos pais, fontes importantes de socialização e de educação, a obrigação de proporcionar à criança, de forma harmoniosa, condições para um desenvolvimento físico, intelectual, social e moral (Strier & Katz, 2015; Reed & Kirkpatrick, 1998; Tucker *et al.*, 2013). Lickona (1988) argumenta que o principal educador moral de uma criança é a família, os pais os primeiros professores morais de seus filhos e os que têm uma influência mais

duradoura. Esta influência será a base que sustentará um conjunto de valores que permitirão formar a personalidade da criança, como um ser individualizado e único (Epstein, 1995; Lickona, 1988). O ambiente existente em casa, proporciona uma atmosfera (des)favorável ao crescimento da criança, tanto a nível económico, social e psicológico, constituindo para Passy (2005) a influência mais importante do meio familiar.

Em resumo, para estes autores, o ambiente familiar é determinante para o crescimento da criança, desempenhando um papel decisivo na sua educação. Desta forma, inevitavelmente, os pais acabam por afetar, também, a realização escolar dos seus educandos, tanto na aprendizagem como no próprio sucesso escolar (Epstein, 1992; Passy, 2005). No contexto escolar, mesmo não estando presentes diretamente, os pais influenciam através da forma como motivam os filhos e dos comportamentos e atitudes que transmitem (Strier & Katz, 2015). Reed e Kirkpatrick (1998) reportando-se à influência do envolvimento dos pais, referem que as interações negativas podem prejudicar as crianças, promovendo problemas de ajustamento à escola, quer sejam cognitivos, sociais, emocionais ou comportamentais.

Uma das grandes causas dos problemas disciplinares, refere-se à atmosfera familiar, onde a falta de interesse e de envolvimento por parte dos pais provocam problemas emocionais e de comportamento (Amado, 2001; Amado & Freire, 2013). Edwards (1997, citado por Reed & Kirkpatrick, 1998) explica que as experiências vivenciadas em casa refletem-se posteriormente nos comportamentos de quem lá vive, nomeadamente na criança. De acordo com a teoria da aprendizagem social, as crianças aprendem os comportamentos apropriados e socialmente aceites, através da observação e imitação de modelos (especialmente na família) (Bandura, 1977; 2005). Assim sendo, é no seio familiar que os alunos adquirem certos modelos de comportamento que depois exteriorizam no contexto escolar.

Estrela (2002) considera não existirem muitos estudos sobre a incidência de certas variáveis próprias das famílias nos “comportamentos de disciplina e indisciplina na escola, embora haja bastantes que se ocupam da influência de certos comportamentos e práticas parentais no desenvolvimento cognitivo e sócio-afectivo dos filhos e na

existência de distúrbios emocionais ou comportamentais” (p. 34). Para Amado (2001), o disfuncionamento do agregado familiar, a demissão das famílias do seu papel de educar, a falta de envolvimento no processo de ensino-aprendizagem dos filhos e escassa colaboração e valorização dos valores e ideais que regem a escola, constituem fatores que contribuem para o aparecimento de problemas comportamentais e antissociais dos alunos. A falta de afeto e atenção apropriado à idade, fragilidades nas práticas educativas que fazem parte do cotidiano, a falta de regras e limites, estilos de autoridade inadequados, a falta de supervisão do percurso e desenvolvimento da criança, são também causadores de indisciplina (Amado & Freire, 2013; Dishion & McMahon, 1998).

Reed e Kirkpatrick (1998) descreveram quatro efeitos desencadeados pela família que provocam maus comportamentos e desajustamento ao contexto escolar:

- “Danos no autoconceito”, onde a confiança que as crianças sentem ao entrar na escola é influenciada pelas suas experiências familiares. Quando essa influência é negativa, não oferecendo nenhum cuidado emocional, essas crianças experienciam graves problemas pessoais e tem pouco sucesso escolar;

- “Privação de atenção”, a falta de atenção que as crianças recebem dos seus pais, conduz ao mau comportamento que muitas das vezes é repetido no contexto escolar. Muitas crianças só conseguem captar a atenção dos pais quando se comportam mal e esta situação encoraja aos comportamentos disruptivos, pois só assim terão a atenção desejada;

- “Privação de amor”, a preocupação dos pais em dar atenção aos filhos é um fator que indica à criança que ela é amada. Quando as crianças se sentem privadas de amor criam problemas de disciplina, tentando compensar essa necessidade;

- “Controlo excessivo”, quando o controlo é excessivo em casa pode causar problemas no comportamento em casa e na escola, isto porque alguns pais não educam e encorajam os filhos a agir e pensar de forma independente. Estes pais, à medida que as crianças vão crescendo e demonstrando as suas formas de pensar que não vai de encontro aos seus ideais, vêm como um ato de rebelião e tentam controlar de forma

abusiva. Por sua vez, esta atitude dos pais leva a que os seus filhos demonstrem sintomas como: agressão, mau comportamento, violência.

Assim sendo, todos estes fatores, levam-nos a acreditar que as práticas educativas familiares podem influenciar a motivação para o bom e mau comportamento das crianças, tornando-se, por vezes, um desafio complexo e desconcertante. Segundo Papalia *et al.* (2001), é importante que os pais, na educação dos seus filhos, tenham consciência que estão a lidar com pequenos indivíduos que têm vontades próprias fortes, porém ainda têm muito que aprender sobre o tipo de comportamentos que são aceitáveis e adequados para uma sociedade. Os pais devem pensar em métodos de modelação do carácter da criança, ensinando a terem autocontrolo e comportamentos aceitáveis, indispensáveis à socialização. A isto, os mesmos autores designam de disciplina.

Papalia *et al.* (2001) descreve um conjunto de estudos sobre a relação entre disciplina e interação dos pais com a criança. Três tipos de disciplina foram identificados: a “afirmação do poder”, que envolve maus tratos físicos, ameaças e exigências pelo comportamento desadequado; a “indução”, onde são utilizadas técnicas para provocar o comportamento desejado, delimitando limites, fazendo demonstrações das consequências dos nossos atos, explicam e há uma consideração das ideias da criança; a “retirada de afeto”, onde a criança é ignorada ou é rejeitada pelos pais.

Naturalmente, a estratégia disciplinar que nos parece a mais eficaz será a indução, onde a criança tem um papel ativo na correção do seu comportamento. A estratégia de indução pressupõe que, para que haja uma aceitação das consequências a ter no ato de correção, tem que haver uma relação de qualidade entre pais e filho. Contudo, cada vez mais, a maioria dos pais delega na escola a obrigação de educar os seus filhos, ensinar-lhes valores e limites (Dambros & Castanha, 2014). Também Estrela (2002) é da opinião de que esta situação se tornou bastante comum: os pais demitem-se das suas obrigações enquanto educadores e entregam os seus filhos ao cuidado das escolas, como as únicas responsáveis na educação dos seus educandos. As consequências desta demissão incluem a falta de regras e limites, o aparecimento de comportamentos inapropriados e a falta de reconhecimento da autoridade.

Um estudo feito por Thurston, Feldhusen e Benning (s/d, citados por Estrela, 2002), identificou 11 características comuns às famílias dos alunos disruptivos, entre as quais: o exercício desadequado da autoridade, onde a disciplina por parte do pai é muito inconsistente ou demasiado estreita e o papel da mãe é apenas de vigilância parcial; uma tendência ao uso da punição física e perda de autocontrolo; desinteresse e hostilidade dos pais em relação ao filho que, na visão deles, tinha defeitos.

Percebemos assim que existe uma relação entre os comportamentos das crianças e a autoridade e inconsistência parental. Esta relação será explicada no subponto que se segue, onde serão descritos os padrões de comportamentos típicos das crianças educadas consoante diferentes práticas educativas.

(In)disciplina e estilos parentais

De acordo com Gayet (2000, citado por Estrela, 2002), “uma ‘boa’ educação deve ser liberal sem ser laxista, ela só é aceitável se produz uma criança autónoma” (p. 35). São várias as formas de educar uma criança, cada família opta por um modelo que se coaduna à personalidade de quem está a educar e à personalidade de quem está a ser educado. Segundo Veiga (2007), é possível observar quatro tipos de práticas dos pais: os que “insistem em continuar a ser autoritários, impondo e castigando; outros assumem-se como demasiado permissivos, tudo ou quase tudo permitindo; outros têm práticas inconsistentes, umas vezes permitem tudo e outras nada consentem; e outros, que desejaríamos que fossem a maioria, têm uma educação orientada para a compreensão e a responsabilidade, e funcionam como fontes de apoio” (p. 160).

Diana Baumrind (1966, 1971) foi pioneira na investigação sobre estilos parentais, propondo a seguinte tipologia:

- “Permissividade”, quando os pais adotam uma atitude positiva, demonstram muito afeto e comunicação, valorizando a autoexpressão e a autorregulação. Porém, os seus filhos andam à “deriva”, não há uma disciplina consistente, nem regras nem orientações. Na tomada de decisões as crianças são consultadas, mas raramente são punidas pelos seus atos. Estas crianças tendem a ser imaturas, irresponsáveis, irreverentes, com pouco empenho e interesse na execução de tarefas;

- “Autoritarismo”, quando os pais tentam moldar e avaliar o comportamento de acordo com um padrão estanque, criado pela autoridade. Os seus filhos tendem a ter comportamentos em conformidade com os padrões de conduta estabelecidos, orientados por consequências como o castigo ou a recompensa. Privilegiam o controlo e a obediência e apresentam baixos níveis de comunicação e afeto. Estas crianças, normalmente, são infelizes, inibidas, desconfiadas, com baixa autoestima e demonstram dificuldades em estabelecer relações entre pares;

- “Autoridade democrática”, quando os pais respeitam a individualidade da criança, mas esforçam-se por inculcar valores sociais. São compreensivos e afetuosos, consistentes, firmes na afirmação dos padrões e aplicam punições sensatas e ponderadas, quando necessário. Fomentam o diálogo, ouvindo os pontos de vista, e respeitam as decisões das crianças. Estas crianças tendem a ter regras e valores morais interiorizadas, são mais confiantes, assertivas, felizes, ponderadas e controladas.

Na tipologia proposta por Baumrind, o estilo que mais favorece o desenvolvimento de competências na criança é a “autoridade democrática”, o qual proporciona liberdade para a criança aprender e explorar o mundo, mas definindo limites a priori. Matta (2001) refere que as famílias que apresentam uma estruturação flexível são as que têm filhos mais competentes do ponto de vista cognitivo. Estes pais, segundo Baumrind (1971), combinam os afetos com as exigências relativas ao percurso escolar e ao comportamento. Uma vez que são estabelecidas regras é possível prever o comportamento das crianças, além disso vão desenvolvendo um controlo interno e ao funcionarem num sistema definido por limites, aprendem a considerar as exigências exteriores (aos pais).

Filhos de pais permissivos, como não são orientados pelos pais, tendem a sentirem-se inseguros quanto ao correto e incorreto das suas ações. Nas famílias autoritárias, as crianças são tão controladas que depois não conseguem de forma independente tomar decisões sobre o seu próprio comportamento (Baumrind, 1966, 1971; Matta, 2001). Uma criança que seja punida e ameaçada em ambiente familiar tem maior probabilidade de evidenciar comportamentos disruptivos com os outros. Harput (1989,

citado por Papalia *et al.* 2001) reforça esta ideia ao afirmar que os pais das crianças impulsivas, cruéis e disruptivas são provavelmente coercivos com elas.

Relacionado aos estilos parentais estão também subjacentes fatores de natureza socioeconómica, porém não existem muitos estudos que o comprovem (e.g. Hoglund & Leadbeater, 2004; Papalia *et al.* 2001). No entanto, os resultados de investigações sugerem que os pais com possibilidades económicas muito reduzidas tendem a ser, devido às preocupações, menos afetuosos e prestar menos atenção aos filhos. Estes pais tendem a ter uma disciplina inconsistente, com punições corporais e autoritarismo, prestar apenas atenção ao comportamento inapropriado, ignorando sempre que a criança se comporta bem. Como consequência desta prática educativa, os seus filhos podem ter problemas ao nível social, comportamental e emocional, problemas de relacionamento com os pares, baixa autoconfiança e sentimentos de revolta com a situação que vivem em casa. Ao contrário, as famílias sem dificuldades económicas e as famílias de classe média instruídas, são as que mais se envolvem no processo ensino-aprendizagem dos seus educandos (Hoglund & Leadbeater, 2004; Papalia *et al.* 2001).

(In)disciplina e Cultura

À atmosfera familiar, e à sua influência nos comportamentos das crianças, sobrepõem-se os valores culturais que vão definindo os papéis da família e dos seus membros. Nas crianças, os padrões culturais vigentes desempenham um papel essencial no seu desenvolvimento social e orientam a sua socialização (Estrela, 1992, 2002). Como nos encontramos em constante interação com o meio envolvente, vamos adquirindo competências básicas de relação com o outro e, simultaneamente, desenvolvendo uma consciência crítica dos nossos valores, bem como os nossos padrões de comportamentos e formas de pensamento (Carita & Fernandes, 2012; Ferreira, 2002). Assim sendo, todos os indivíduos desde cedo encontram-se em processo de socialização resultante das várias interações e contactos com as pessoas, principalmente familiares como os pais, através das quais adquirem valores, crenças, comportamentos, competências sociais que permitem responder às necessidades de uma sociedade.

Durante a fase escolar, nem sempre esta transformação social vai ao encontro dos padrões culturais que prevalecem nos contextos escolares, verificando-se dificuldades

de inserção dos alunos e das suas famílias. Tais diferenças culturais podem ser vistas como potenciadoras de problemas disciplinares, uma vez que se verifica um desencontro entre a cultura que sustenta a própria escola e a cultura que cada aluno e sua família trazem consigo (Amado & Freire, 2013; Estrela, 1992). Estrela (1992, 2002) considera que esta realidade pode provocar dificuldades na integração escolar, promovendo sentimentos de revolta, desmotivação, conformismo, muitas vezes evidenciados nos chamados comportamentos de indisciplina. Por vezes, numa única turma podem coexistir culturas distintas, observando-se uma heterogeneidade que diferencia os membros uns dos outros. Consequentemente, dentro de um grupo-turma, poder-se-á verificar a existência de uma cultura dominante que tanto pode ser aceite e haver uma cooperação entre os membros de culturas diferentes como pode surgir rivalidade entre grupos e competições (Carita & Fernandes, 2012). Ferreira (2002) aponta também para esta realidade, considerando que os professores não têm preparação para dar resposta às diferenças culturais, não conseguem desenvolver práticas em que promova uma só cultura, com base nas diferenças dos seus alunos. O mesmo autor salienta também que as crianças que valorizam estilos comportamentais diferentes da cultura maioritária estão em situação de desvantagem na escola.

2.3. Fatores relacionados com o contexto escolar

Organização do ensino-aprendizagem

Alguns autores têm associado problemas de adaptação ao meio escolar a ambientes de sala de aula que não correspondem às necessidades de integração das crianças (Martin & Dowson, 2009; Sousa & Palmeirão, 2015). Segundo Martin e Dowson (2009), as crianças que se sentem desintegradas da escola estão mais suscetíveis a desenvolver comportamentos desajustados e dificuldades de aprendizagem.

O professor enquanto adulto que, na aula, assume a responsabilidade da organização das atividades de ensino-aprendizagem, tem um papel preponderante na forma como os alunos se vão integrar e relacionar na escola (Allen & Blackston, 2003; Shavelson & Stern, 1981). Segundo Sava (2002), os professores têm a capacidade de inibir ou facilitar as aprendizagens dos alunos, consoante a sua forma de ser e estar, dentro da sala de aula. Os professores que têm em conta as perspetivas dos alunos e oferecem

oportunidades para desenvolverem a autonomia, tendo em consideração interesses e necessidades, promovem ambientes motivacionais, desafiadores e interessantes, essenciais ao desenvolvimento da criança (Poulou, 2014). As decisões pedagógicas dependem dos juízos que os docentes formam acerca dos alunos, resultantes das crenças e concepções que caracterizam o professor (Shavelson & Stern, 1981).

Uma das causas atribuídas ao fenómeno (in)disciplina reside, precisamente, na fraca gestão da sala de aula (e.g. Estrela, 1992; Sousa & Palmeirão, 2015). De acordo com Allen e Blackston (2003), os professores não estão preparados para gerir salas de aula com problemas de comportamento. Tanto Lunenberg *et al.* (2007) como Kratochwill e Someren (1985), afirmam que a preparação dos professores, por vezes, não é das melhores, com muitas falhas metodológicas e dificuldades na resolução de problemas. Em consequência, a ausência de uma proposta pedagógica adequada pode ser uma causa determinante da indisciplina. Sampaio (2001, citado por Sousa & Palmeirão, 2015) considera que, para uma boa gestão da sala, o professor deve ser capaz de “antecipar as situações, que de uma forma proactiva possam definir um conjunto de técnicas pedagógicas que lhe permitam ocupar os alunos, tê-los profundamente activos e evitar que as situações de disrupção surjam” (p. 616).

Estudos relacionados com a gestão de sala de aula, em particular, com a gestão dos comportamentos (e.g. Atici, 2007; Morton *et al.*, 1997), têm revelado dificuldades dos professores, quer iniciantes quer experientes. Tanto Atici (2007), como Morton *et al.* (1997), nos seus estudos procuraram identificar as percepções de alunos-estagiários sobre a gestão da sala de aula e os métodos para lidar com os comportamentos de indisciplina. Os autores concluíram que os alunos-estagiários sentem-se confiantes em iniciar a sua profissão, porém sentem algumas dificuldades e ansiedade na gestão da sala. Os alunos, futuros-professores, consideram ser necessário melhorar a compreensão da psicologia infantil e experimentar novas situações de ensino que envolvam a aquisição de um bom reportório de estratégias de ensino, a fim de se tornarem mais competentes e melhorarem a sua autoeficácia na gestão de problemas de comportamento. Kaufman e Sawyer (2004) acreditam que, se os professores se sentirem confiantes na sua abordagem disciplinar, quando se deparam com problemas disciplinares irão reagir de uma forma consistente e confortável. Em contrapartida, os

professores que se sentem com menos confiança nas suas capacidades para lidar com casos de indisciplina, tendem a ser menos consistentes na sua abordagem, aumentando a probabilidade de assumir os comportamentos dos alunos como uma provocação ao docente (Kaufman & Sawyer, 2004).

Kaplan *et al.* (2002) consideram que a gravidade dos comportamentos varia consoante a sala de aula, e que a estrutura dos objetivos da sala de aula é determinante dessa variância. Os docentes devem considerar e modificar as atitudes e mensagens que transmitem aos alunos, relativamente ao que é importante, para não elevar a ansiedade e, por sua vez, gerar comportamentos menos perturbadores.

Percebemos assim que a prática pedagógica é determinante para que os alunos revelem um desempenho apropriado na sala de aula. Para que isso resulte, é necessária “a aquisição das regras de reconhecimento e de realização para esse contexto, ou seja, é necessário a aquisição da orientação específica de codificação para esse contexto” (Bernstein, 1990, 2000, citados por Silva & Neves, 2006).

Outra causa, apontada para os problemas disciplinares, é o comportamento inadequado do adulto para com os alunos e que influencia negativamente o seu desenvolvimento (Sava, 2002). Comportamentos como, por exemplo, humilhar, intimidar e exercer uma autoridade excessiva, desmotivam, proporcionando menos oportunidades de aprendizagem aos alunos. São comportamentos do professor que podem desenvolver no aluno sintomas tais como, por exemplo, ansiedade, intimidação ou comportamentos extremos que podem ser temporários ou durar uma vida inteira (Sava, 2002).

Uma organização e gestão deficientes do ensino-aprendizagem, traduz-se também numa seleção de conteúdos e de metodologias desajustadas face às expectativas e realidades dos alunos (Allen, 2010; Lunenberg *et al.*, 2007). A escolha de um modelo curricular é um referencial muito importante e um fator de qualidade na prática pedagógica, visto ser nele que o professor se vai apoiar na dinamização da sua ação educativa. A realidade é que muitos dos professores se apoiam num só modelo ou simplesmente não seguem nenhum modelo curricular em particular. Sobre este assunto, Allen (2010) refere que a atuação na prática pedagógica é baseada na formação inicial, nos modelos teóricos de referência que estudaram, ou então resulta da

experiência profissional adquirida ao longo dos anos que, na sua maioria, se baseia em idealismos individuais.

Existe uma variedade de modelos pedagógicos ao alcance dos professores e que podem orientar as suas práticas. Porém, alguns parecem ser mais propensos a fenómenos de indisciplina. Um grande exemplo é a utilização de uma metodologia tradicional, que praticamente privilegia as aprendizagens conceptuais, com vista a um subproduto (Lopes & Silva, 2009; Silva, 2014). Nesta metodologia, o professor planifica as suas aulas e tem apenas a função de depositar conteúdos na “cabeça” dos seus alunos, sem ter em consideração diferenças e necessidades individuais. As crianças são vistas como “tábuas rasas” e todas começam do mesmo ponto de partida. Independentemente das suas dificuldades, a postura do professor será igual para todas, o que se torna muito conveniente para o mesmo, pois é menos uma preocupação (Silva, 2014). Consequentemente, esta metodologia provoca dificuldades significativas nas aprendizagens e desenvolvimento dos alunos, que mais dificilmente serão combatidas, pois o docente não se interessa em compreender e procurar soluções. Outra característica deste método tradicional é não permitir a reflexão porque pode conduzir a algo inesperado, orientando os alunos para caminhos não planeados pelo docente (Silva, 2014).

Em síntese, o modelo de ensino mais tradicional, onde o aluno tem voz passiva e o professor o papel de controlar e debitar saberes, conduz ao individualismo e à criação de comportamentos desadequados resultantes de sentimentos de frustração, de competitividade, e de inadaptação das crianças com baixo rendimento escolar. Além disso, aumenta a exclusão social, dificultando o processo de socialização (Lopes & Silva, 2009), reduzindo a riqueza das interações e das relações adulto-criança. É, portanto, necessário que o professor opte por uma pedagogia, onde privilegie uma “ação educativa comprometida e capaz de levar o aluno a exprimir o seu próprio pensamento” (Lobrot, 1973, citado por Sousa & Palmeirão, 2015). O modo como o professor implica os alunos nas tarefas e o cuidado que dedica à criação e manutenção de um clima afetivo do grupo-turma são duas bases que devem ser cuidadosamente pensadas e geridas, de uma forma contínua, com vista à diminuição de problemas disciplinares.

Relação pedagógica

A indisciplina escolar não deve ser vista como uma qualidade inerente ao próprio comportamento, como existindo em si mesma, mas sim examinada no contexto da relação pedagógica em que se dá a situação (Carita & Fernandes, 2012). É no contexto da relação pedagógica que o docente categoriza o aluno ou o ato como indisciplina. Na opinião de Amado e Freire (2013), o modelo de relação pedagógica predominante nos tempos modernos, esqueceu o valor da afetividade, dando importância apenas à relação assente na transmissão do saber e na distância entre professor e aluno. Na visão dos autores, a relação pedagógica é concebida como uma das concretizações da relação educativa. A relação educativa ocorre sempre que “se estabelece uma relação entre pelo menos dois seres humanos, em que um deles procura, de modo mais ou menos sistemático e intencional e nas mais diversas circunstâncias, transmitir ao outro determinados conteúdos culturais (educar), desde os mais necessários à sobrevivência a outros que podem ser da ordem da fruição gratuita” (Amado, 2005, citado por Amado & Freire, 2013, p.77). Num sentido lato, a relação pedagógica é o resultado de um contacto interpessoal que foi gerado entre os intervenientes do processo pedagógico, ou seja, um contacto entre professor-aluno e aluno-aluno que se cria no decurso do processo de ensino-aprendizagem (Estrela, 1992).

Poulou (2014), considera que as relações professor-alunos são promotoras de um ambiente harmonioso de sala de aula e que evitam problemas de disciplina. No entanto, a relação está dependente de vários fatores, que são determinantes no seu funcionamento, tais como as características do professor e dos alunos enquanto pessoas, as interpretações, partilhadas ou individuais, que cada membro faz sobre as vivências da sala de aula, e os projetos pessoais (Amado & Freire, 2013). No caso do professor, tem um papel muito importante no tecido relacional que se constrói na sala de aula (Hughes et al., 2001). O modo como se relaciona com os alunos é marcado pela pessoa que é, pelos seus valores, pelas finalidades atribuídas ao ato educativo e à relação pedagógica. Por outro lado, o autoconhecimento do aluno é igualmente um fator importante, não só para a aceitação pessoal bem como para a autorregulação das suas condutas determinantes no estabelecimento da relação professor-aluno (Poulou, 2014; Sava, 2002).

Sava (2002) identificou algumas qualidades do professor que promovem um relacionamento positivo entre o docente e os alunos numa sala de aula: afetividade positiva; atitude envolvente; assertividade e capacidade de resposta; imediatismo do professor e seu poder; e baixo tratamento diferencial. Quando algumas destas qualidades falta, a relação professor-aluno é posta em causa, podendo surgir efeitos negativos nos comportamentos dos alunos e nos seus resultados escolares. De acordo com Hughes *et al.* (2001), a influência da qualidade afetiva das relações professor-aluno, na percepção dos alunos pode ser importante para as crianças com dificuldades emocionais e problemas comportamentais. A falta de apoio do professor, segundo Sava (2002), influencia negativamente o desenvolvimento de um autoconceito positivo entre os alunos.

Wubbels et al. (1987, citado por Poulou, 2014) propôs um modelo de relações interpessoais que visa explicar a influência do comportamento dos professores em sala de aula, medido em termos das interações professor-aluno. Neste modelo existem duas dimensões centrais: a “influência”, corresponde ao controlo exercido pelo professor, e a “proximidade” que se concretiza na cooperação existente. Da confluência entre as dimensões, resultam quatro setores diferentes. Assim sendo, quando a “influência” é máxima, assim como o nível de “proximidade”, o professor dá importância à relação afetiva e é um bom líder. Quando o nível de “influência” é mínimo e a “proximidade” também, o professor é um docente incerto e insatisfeito. Por sua vez, com o nível de “influência” alto, mas sua “proximidade” é reduzida, o professor tem um comportamento rigoroso e “duro” com os alunos. O contrário, “influência” baixa e “proximidade” alta, caracteriza-se por comportamentos de compreensão e de liberdade para com os alunos.

Nesta combinação de subjetividades, o importante é que o docente tenha consciência da sua responsabilidade, enquanto autoridade, como “mediador” na construção do “itinerário” do aluno (Amado *et al.*, 2009). O controlo do poder é visto como outro aspeto relacionado à gestão das interações, isto é, a forma como o professor promove o poder influência positivamente ou negativamente a relação pedagógica (Estrela, 1992). De acordo com Silva e Neves (2006), os alunos deverão reconhecer as regras (atitudes e condutas legítimas na visão do professor) que lhes permitam identificar as

relações de poder que estão subjacentes à prática reguladora do docente. Porém, só o poder legitimado pode ser considerado como “autoridade” (Carneiro, 2015). Para Estrela (1992) a autoridade pedagógica não tem que passar por violência para poder subsistir, há sim uma necessidade de a justificar e de a legitimar perante os alunos para que seja compreendida e aceite. Embora o professor em situações problemáticas deva sobressair a sua autoridade, tem de ter em consideração o respeito enquanto pessoa que o aluno é, pois é este que vai avaliar a capacidade de “constranger” do professor, exigindo o seu lado “humano” (Amado, 2001).

O resultado destas interações, quando disfuncionais, podem ter efeitos no professor, o chamado *burnout* (esgotamento), que impede um desempenho bem-sucedido dos deveres do professor (Huberman, 1993). Segundo Huberman (1993), até 20% dos professores passam por uma fase de esgotamento em algum momento da sua vida profissional, principalmente devido à discrepância entre as expectativas e a realidade percebida do trabalho, ou entre investimentos e recompensas daí resultantes. O desgaste do professor é uma realidade apontada por vários autores (e.g. Estrela, 1992; Kaufman & Sawyer, 2004), que advém do ambiente vivido em sala de aula, nomeadamente na manutenção da disciplina. O tempo que o docente gasta para manter a disciplina em sala de aula, conduz a um aumento de pressão associada à responsabilização e, simultaneamente, contribui para a insatisfação dos professores em lecionar (Kaufman & Sawyer, 2004). Consequentemente verifica-se uma “perda de sentido da eficácia e a diminuição da auto-estima pessoal”, que provocam “sentimentos de frustração e desânimo” e a vontade de abandonar a sua profissão (Estrela, 1992).

Relação entre pares

As relações entre pares constituem um suporte importante para o desenvolvimento das crianças ao nível social, emocional e cognitivo (Harput, 1996). A convivência com os amigos na fase escolar, ou seja, as relações de amizade, beneficiam a criança de múltiplas maneiras. Desenvolvem competências sociais (e.g. cooperação, controlo emocional, resolução de conflitos) que facilitam a integração da criança no meio escolar (Harput, 1996; Parker & Asher, 1987). Assim, os amigos para além de servirem como agentes de socialização que ajudam a moldar os comportamentos, são também um

apoio emocional e social necessário ao desenvolvimento pleno da criança (Crick & Ladd, 1993).

Durante a infância, a influência exercida entre os pares, é um fator que conduz à permanência ou à criação de problemas comportamentais (Hoglund & Leadbeater, 2004). Ou seja, o grupo de amigos que as crianças criam na escola pode influenciar a adoção de comportamentos desviantes, através de processos de imitação de outros membros. Segundo Hoglund e Leadbeater (2004), muitas das manifestações de indisciplina são manifestações de identificação com modelos de comportamento característicos de determinados grupos, que servem para se afirmarem perante os outros membros. Kellametal (1198, citado por Hoglund & Leadbeater, 2004) constatou que, quando as crianças são colocadas numa turma onde a maioria dos alunos demonstra problemas comportamentais, para estabelecerem relações entre os pares deixam-se influenciar evidenciando também comportamentos disruptivos. Outra causa destes comportamentos resultante das interações, é a baixa aceitação da criança num grupo, tornando-as mais vulneráveis a problemas, e prejudicando o seu progresso académico (Parker & Asher, 1987).

Há alguns estudos cujos resultados (e.g. Hoglund & Leadbeater, 2004; Harput, 1996) indicam que as crianças que têm dificuldade em estabelecer relações com os pares apresentam-se menos competentes emocional e socialmente, prejudicando esta fase de desenvolvimento. Harput (1996), verificou que, quando os pares de crianças se consideram amigos e trabalham com um objetivo único, a cooperação e a preocupação emerge com maior frequência, ou seja, há um maior controlo do comportamento e uma interação positiva, que não só é importante na adaptação socioemocional como no sucesso escolar. Segundo Parker e Asher (1993), existe uma grande diferença, ao nível do desenvolvimento, nas crianças que se relacionam comparativamente às que não conseguem estabelecer amizades. Os autores, salientam ainda, que apesar da aceitação dos pares ser importante é ainda mais importante dar atenção à forma como as crianças constituem e mantêm essas amizades, se revelam sentimentos como a preocupação, clima de entreajuda e não o contrário, atitudes menos positivas. No estudo de Berndt e Perry (1986), verificou-se que o conflito e o estar em desacordo são comuns nas

amizades das crianças. Quando as crianças resolvem os conflitos de forma amigável e não o evitam, demonstram a capacidade de a criança fazer boas amizades.

Em suma, é importante estarmos atentos à dinâmica socioemocional dos grupos de pares, pois cada grupo tem uma estrutura informal e entre os membros geram-se sentimentos e comportamentos bons ou maus. Quando a relação entre pares é positiva, não só há a partilha de afetos como um controlo no comportamento.

3. Promoção da disciplina na sala de aula

Quando os casos de (in)disciplina se tornam regulares dentro de uma sala de aula, impedindo o seu normal funcionamento, tornam-se alvo de grande preocupação para o professor. O docente, para além de se preocupar com o que irá ensinar, tem que pensar numa estratégia para conseguir introduzir ou manter a disciplina, na sua turma. De acordo com Picado (2009), não existem “receitas prévias” que permitam saber qual a técnica a recorrer em função de determinada ocorrência. Cabe ao professor, que conhece as necessidades e características individuais de cada aluno, usá-las de forma consciente (Carita & Fernandes, 2012). Segundo Amado e Freire (2013), quando definida a estratégia a adotar é necessário “procurar saber, observar e ajuizar de forma sistemática e rigorosa, o que se faz, o que resulta dessas ações e como é que os intervenientes as interpretam e julgam” (p.63). Tal como afirma Oliveira (2002), se conhecermos bem as causas que conduzem à ocorrência de comportamentos de (in)disciplina, podemos tentar remediar a sua permanência ou preveni-los.

Na literatura, são diversas as técnicas de promoção da disciplina que nos são apresentadas para combater este fenómeno, dentro da sala de aula (e.g. Almeida, 1995; Becker *et al.*, 1967; Lopes e Rutherford, 2001). Existem estratégias mais centradas no professor e outras no aluno. De uma forma geral, o professor deve estar consciente das suas competências e metodologia a utilizar para conseguir tomar o controlo na sala de aula, deve ainda ser uma pessoa amigável, empática, entre outras características que permitam desenvolver nos alunos a autodisciplina (Becker *et al.*, 1967; Estrela, 1992; Jesus, 2008; Palardy & Palardy, 2001; Read, 2007).

A prevenção passa assim por um conjunto de estratégias que permitam ao professor gerir situações de indisciplina, tais como entre outras: manter a calma, ser seguro e sereno, com o objetivo de modelar o comportamento do aluno; evitar rotular os alunos disruptivos, pois contribui para a manutenção do comportamento deles; dialogar com os alunos, de forma a tentar compreender o porquê dos comportamentos de (in)disciplina e fazer com que eles também compreendam o papel do professor, que merece o respeito deles; desempenhar um exercício equilibrado da autoridade; manifestar expectativas positivas no que respeita aos comportamentos e rendimento escolar dos alunos; diversificar métodos e recursos na sala de aula; organizar a aula com um fio condutor (exemplo: passagem harmoniosa entre as tarefas); acreditar na capacidade e inclinação dos alunos para a conduta correta na sala (Estrela, 2002; Jesus, 2008; Palardy & Palardy, 2001).

A aplicação de estratégias são a chave para uma gestão de aula com sucesso. Uma gestão pedagógica que envolva técnicas e estratégias para organizar e estruturar uma sala de aula, visando aumentar a cooperação, a responsabilidade e o envolvimento dos alunos, parece diminuir os comportamentos de indisciplina, compensando-os a nível cognitivo e afetivo (Carita & Fernandes, 2012; Oliveira, 2002; Palardy & Palardy, 2001). Uma regra importante que o professor deve ter sempre em conta é, antes de mais, analisar o seu próprio comportamento face às situações de (in)disciplina dos seus alunos e retirar aprendizagens dessas experiências, com vista a um maior autoconhecimento e aperfeiçoamento (Palardy & Palardy, 2001). Além disso, não deve descurar o fator motivação, que é muito importante para a aprendizagem e que dá direção ao comportamento, dependendo das condições internas e externas (Antunes, 1991).

Apresentamos de seguida algumas formas de atuação aconselhadas pelos autores consultados e que pretendem colmatar lacunas dentro da sala de aula, causadas por comportamentos de indisciplina.

Relação escola-família

No conjunto das diferentes fontes de educação, a família e a escola ocupam um lugar privilegiado e insubstituível, cabendo, a cada uma delas, responsabilidades específicas. Para a realização de cada missão educativa é importante que se desenvolvam ações de

cooperação mútua e efetiva, integrando de forma positiva as diferenças culturais e propiciando um progresso harmonioso e de sucesso para as crianças (Epstein, 1992, 1990; Epstein *et al.*, 2002; Gonçalves, 2007).

A literatura tem mostrado que o envolvimento da família tem um impacto positivo no clima escolar, nos professores e alunos, bem como em outros aspetos educacionais, alguns inerentes ao funcionamento da própria escola (Strier & Katz, 2015). Os estudos destacam a existência de uma relação positiva entre o envolvimento das famílias na educação e o rendimento escolar dos seus filhos. Porém, o que importa é que tanto a família como a escola estejam dispostas a colaborar. E, para que esta ideia seja concretizável, antes de mais, segundo Nóvoa (1992, p. 27, citado por Gonçalves, 2007), “é preciso romper, de uma vez por todas, com a ideia de que as escolas pertencem à corporação docente. Os pais, enquanto grupo interveniente no processo educativo, podem dar um apoio activo às escolas e devem participar num conjunto de decisões que lhes dizem directamente respeito” (p. 12). A escola, enquanto instituição detentora da cultura dominante, deverá ser o interlocutor privilegiado que incentiva os pais, principalmente os que não vão à escola, a estreitar as margens do diálogo: mobilizar todos os meios para diminuir o distanciamento, adotando estratégias que permitam as famílias sentirem-se envolvidas e acolhidas, respeitadas no seu papel de educadores e vistas como um apoio fundamental no sucesso educativo dos seus educandos (Gonçalves, 2007).

Normalmente, as situações mais comuns que levam os pais a deslocarem-se à escola são de carácter negativo em relação aos seus educandos, tais como: comportamentos disruptivos, faltas por justificar ou o mau aproveitamento escolar (Gonçalves, 2007). Todos os órgãos de gestão da escola, principalmente os professores, deveriam inverter esta situação e convidar, com maior frequência, os pais para momentos formais (reuniões de pais) ou informais (atividades ou eventos festivos), mais positivos assim como criar algumas ações dinamizadas por ambos os sistemas (escola-família), pois só estão a promover a comunicação, alicerce para uma boa relação (Epstein *et al.*, 2002; Gonçalves, 2007; Seeley, 1989; Read, 2007).

Epstein (1995), na sequência de um estudo com a colaboração de vários professores e famílias, propôs seis tipos de colaboração escola-família. Cada tipo de ação poderá ter diferentes resultados para os intervenientes, por isso cabe à escola decidir qual a mais viável para alcançar o objetivo pretendido, tendo em conta as características e necessidades dos alunos e respetivas famílias. A tipologia definida por Epstein (1995) contempla seis tipos de ações colaborativas:

- “Parentalidade”, quando a escola ajuda as famílias a estabelecer ambientes familiares (condições em casa) que apoiem e ajudem as crianças a alcançarem o sucesso nas suas aprendizagens;

- “Comunicação”, quando a escola promove e estabelece uma comunicação clara e constante com as famílias, de forma a manter ou melhorar a compreensão do diálogo, criando assim uma relação positiva que permita a troca de informações acerca do desenvolvimento e progresso dos alunos e projetos ou programas a desenvolver na escola;

- “Voluntariado”, quando a escola organiza e proporciona apoios às famílias para estimular o envolvimento na aprendizagem das crianças;

- “Aprender em casa”, quando a escola faculta às famílias ideias e informações úteis sobre como auxiliar os seus filhos em atividades didáticas e académicas no ambiente familiar, ou seja, no seu lar;

- “Tomada de decisões”, quando a escola inclui as famílias de todas as culturas e meios socioeconómico como participantes nas decisões escolares, apoiando-se na comunidade que servirá como representante;

- “Colaboração com a comunidade”, quando a escola reconhece e integra os recursos e serviços disponíveis que a comunidade dispõe e coordená-los de forma a potenciar as aprendizagens das crianças e, naturalmente, enriquecer os programas escolares.

A implementação deste tipo de ações poderá ajudar a prevenir indisciplina, na medida em que contribuem para a diminuição da descontinuidade entre valores e práticas educativas familiares e escolares, principalmente no que respeita à disciplina, à promoção do autoconceito positivo, à atribuição progressiva de responsabilidades às

crianças, entre outras (Estrela, 2002; Epstein, 1992). Segundo Estrela (2002), quando os pais se envolvem na escola e têm uma relação positiva com os professores, podem ajudar os filhos a terem um comportamento correto no contexto escolar. Epstein (1995) afirma que estes programas de parcerias, quando aplicados de forma correta, as famílias, mesmo as mais reticentes, envolvem-se e os seus filhos tornam-se mais positivos em relação às suas aprendizagens, ao espaço e aos docentes. Podem também verificar-se melhorias de comportamento, de concentração e um maior envolvimento na sala de aula. Em suma, são iniciativas que, além de melhorarem o trabalho dos professores quando há uma efetiva colaboração dos pais, fomenta também nos alunos uma atitude positiva em relação ao contexto escolar e contribui para o seu desenvolvimento cognitivo, social e emocional.

Plano “Os cinco C’s” (Almeida, 1995)

Os cinco C’s constitui um plano proposto por Almeida (1995) para gerir os comportamentos dos alunos. Como o próprio nome indica, é composto por cinco abordagens, interligadas entre si:

- “Clareza”, sobre o que para as crianças constitui um comportamento aceitável e não aceitável dentro da sala de aula. Uma forma de ajudar nesta clareza é construir um quadro onde estão expostas cinco regras básicas “claras, concretas e breves” (p. 89);
- “Consequências”, isto é, um equilíbrio consciente entre consequências positivas e negativas, recompensas para os comportamentos aceitáveis e consequências negativas para os inaceitáveis. Esta abordagem pode até ser de carácter manipulativo, porém o autor considera-a eficaz. No entanto, as recompensas não têm que ser palpáveis, podem ser feitas com um simples agradecimento da boa ação da criança;
- “Consistência”, na entrega de recompensas ou consequências. Sempre que possível, o professor deve recompensar o aluno publicamente, demonstrando satisfação face aos comportamentos desejáveis, com vista à sua permanência. Da mesma forma, deve-se atuar de forma justa nos comportamentos desadequados e consistentes na atribuição de uma consequência;

- “Atenção.”³ O professor deve ter consciência de que os seus alunos são crianças, com comportamentos próprios da idade. Deve encontrar um equilíbrio entre o que está definido no currículo e as aprendizagens e métodos que quer proporcionar aos seus alunos tendo em conta as suas necessidades como crianças.

- “Disposição para a mudança.” Os professores que propiciam um ambiente onde ocorrem problemas de comportamento devem promover mudanças para que estes problemas sejam resolvidos. É desejável que o professor desenvolva um trabalho curricular flexível e adaptado, com atividades práticas que permitam às crianças um papel ativo nas suas aprendizagens.

Aprendizagem cooperativa

As práticas escolares podem ser uma das causas de (in)disciplina dos alunos em sala de aula, pois muitas vezes as didáticas e as relações condicionam o tipo de comportamento adotado pelo aluno. A literatura aponta para abordagens pedagógicas mais ativas onde os alunos desempenhem um papel mais participativo, estão envolvidos e motivados no seu processo de aprendizagem, tornando-se por sua vez mais autónomos e responsáveis (Amado, 2001; Estrela, 1992; Lopes & Rutherford, 2001). Segundo Lopes e Silva (2009), a aprendizagem cooperativa é um exemplo de uma abordagem que promove um clima positivo dentro da sala de aula, diminui a conflitualidade e possibilita uma maior responsabilidade e participação na aprendizagem dos alunos. É uma estratégia de ensino que consiste em organizar um grande grupo em pequenos grupos de trabalho. Os alunos entrem ajudam-se e trabalham em conjunto no processo de aprendizagem, alcançando benefícios comuns (Lopes & Silva, 2009). Estes benefícios podem ser divididos em quatro categorias: sociais, psicológicos, académicos e de avaliação.

Para Read (2007), a aprendizagem cooperativa utiliza “a energia da interação entre pares para aprender, promove competências sociais, e desenvolve habilidades de liderança positivas” (p. 259). Trata-se de uma opção, que reduz o individualismo e a competição entre alunos (Lopes & Silva, 2009). Cartwright e Zander (1969, citados por Oliveira, 2002) mostraram que é possível verificar-se uma melhoria no desempenho

³ “Atenção” (*Caring*, no original)

cognitivo e disciplinar quando as funções de liderança são divididas pelos vários elementos do grupo.

Lopes e Silva (2009), na mesma linha, referem que a aprendizagem cooperativa ultrapassa as limitações das abordagens mais tradicionais ao nível da coesão dos grupos e possibilita a resposta às necessidades diferenciadas dos alunos, conduzindo a uma aprendizagem com qualidade. No que respeita à (in)disciplina, vai depender não só da forma como o aluno se vai integrar ao grupo, como ainda do modo como o professor se comporta como líder. O docente deve dominar estratégias e técnicas de dinâmica de grupo para conseguir responder e gerir o que acontece, como os momentos de tensão, de conflito ou inquietação (Oliveira, 2002). Um dos papéis do professor, antes da implementação efetiva do método de aprendizagem cooperativa, é estabelecer quais os comportamentos desejados. O docente deve inicialmente ensinar os alunos a trabalhar em grupo e com eles treinar os comportamentos necessários à aquisição de competências básicas para o trabalho cooperativo, por exemplo: esperar pela sua vez, elogiar, ouvir o outro, entre outros. A necessidade de preparar os alunos para a resolução de conflitos pode também vir a ser útil. Os alunos, por sua vez, têm também tarefas a desempenhar, como ajudar o professor na planificação do trabalho a realizar. O importante é que todas as metas, objetivos sejam claros para os alunos, só assim a implementação da aprendizagem cooperativa terá sucesso (Lopes & Silva, 2009). Durante a fase de implementação, o professor deve controlar o comportamento do grupo, intervir se necessário, prestar ajuda e elogiar quer o aluno individualmente quer o grupo num todo. Com estes procedimentos, espera-se assim uma avaliação positiva do grupo de trabalho, quanto à forma como trabalharam. Caso esta situação não seja verificável, o docente deve reformular as suas aulas, com base nas necessidades demonstradas pelos alunos (Lopes & Silva, 2009).

Implementação de regras

Os conceitos de disciplina e indisciplina em contexto escolar, estão associados à necessidade de os alunos respeitarem regras de conduta e de funcionamento que facilitem a sua integração no espaço e na comunidade escolar, e que orientem a convivência social, já determinada por um conjunto de expectativas ao nível dos

comportamentos. Tal como afirma Thornberg (2008b), normalmente as regras estão associadas à gestão da sala de aula em termos de estabelecimento da ordem e à criação de um ambiente propício à aprendizagem. As regras da sala têm como função regular o comportamento dos alunos, prevenindo todos os tipos de comportamentos perturbadores a fim de proporcionar e manter um ambiente de qualidade na sala de aula (Thornberg, 2008a). São diretrizes para orientar e avaliar as ações dos alunos, em termos de correto e errado, bom e mau, ou seja, são expressões de moralidade e de valores que, inevitavelmente, fazem parte do processo de socialização das crianças (Boostrom, 1991; Thornberg, 2008b, 2010). Assim sendo, a existência de regras de conduta que componha um quadro normativo com clareza, constituem “um instrumento precioso na regulação da vida social da turma” (Carita & Fernandes, 2012, p. 78).

Quando as regras de sala de aula não existem, criam-se situações de dúvida em que nem os alunos nem os professores dominam o espaço. É uma situação que permite aos alunos experimentarem comportamentos e atitudes menos corretas, de forma a testar os limites do permitido, enquanto que os professores atuam de modo disperso, com base nas suas idiossincrasias (Carita & Fernandes, 2012). Por isso, torna-se importante estabelecer, nas primeiras aulas, normas reguladoras.

Na construção das regras, o professor deve ser consciente, identificando durante atividades ou situações quais são os comportamentos desajustados que os alunos evidenciam com maior frequência e centrar aí as regras a serem estabelecidas. Por exemplo, o período de transição de atividades ou o início e final da aula são momentos mais propensos ao surgimento de comportamentos inadequados e que pedem maior atenção, desta forma a construção de regras deve ter em consideração estas situações (Carita & Fernandes, 2012). Importa também que sejam sempre expressas com clareza, precisão e pela positiva, potenciando a adesão, dos alunos, pelas normas (Estrela, 1992). Devem ser de fácil compreensão para os alunos e dar indicações específicas sobre o comportamento pretendido (Carita & Fernandes, 2012). Além disso, os alunos devem envolver-se na elaboração de regras, de modo a que resultem de um processo negocial e que comprometam os intervenientes no seu cumprimento. No entanto, isto não significa que o professor deva aceitar tudo, visto que há regras que não podem ser

discutidas pelos alunos e devem ser enunciadas com clareza, logo no início do processo (Amado *et al.*, 2009; Carita & Fernandes, 2012; Palardy & Palardy, 2001; Read, 2007). O envolvimento dos alunos neste processo aumenta significativamente a sua motivação, pois têm voz ativa no processo de planeamento e de construção. Na definição das consequências do não cumprimento das regras é também importante a colaboração dos alunos, pois quando eles ajudam a tomar decisões que afetam a sua maneira de estar e ser, ficam mais predispostos a cumprir essas decisões, quer sejam pela positiva ou pela negativa (Palardy & Palardy, 2001; Read, 2007).

A existência de regras implica também um trabalho de equipa entre os professores da mesma instituição e um acordo entre eles no que respeita à sua implementação (Estrela, 1992; Jesus, 2008). Segundo Burns (1985, citado por Estrela, 1992), nas escolas onde a falta de disciplina supera o normal, geralmente verifica-se uma falta de colaboração entre os professores, bem como uma baixa consistência na aplicação e na comunicação de regras. No que concerne aos acordos para o estabelecimento de regras, é importante que os docentes partilhem experiências, perspetivas de ação e encontrem um consenso sobre os comportamentos que consideram desajustados (para uns são indisciplina e para outros não), definam regras claras sobre os comportamentos aceitáveis, para que os alunos não se sintam injustiçados e se verifique uma maior aceitação das regras, sem comparações (Jesus, 2008).

Na opinião de Amado *et al.* (2009), um ensino onde os alunos controlam os seus comportamentos, envolve seis aspetos: criar um ambiente onde domine o respeito, estabelecer e fazer cumprir regras, repreender quando se justifica, repreender de forma pacífica, monitorizar as atividades ou tarefas, atribuir castigo quando justo.

Estratégias comportamentalistas

As estratégias comportamentalistas podem ajudar o professor na resolução dos problemas de indisciplina. Incluem a utilização pelo professor de técnicas operacionais e condicionantes para modificar o comportamento dos alunos na sala de aula, sem esquecer que ele próprio é um elemento determinante dos comportamentos do seu grupo-turma (Picado, 2009; Raposo, 2002; Carita & Fernandes, 2012). As técnicas de modificação do comportamento são centradas no comportamento que a criança

demonstra atualmente e nas suas interações com o meio (Picado, 2009). Tal como afirma Gotzens (1986, p.58, citado por Carita & Fernandes, 2012):

Os princípios condutistas baseiam-se na convicção de que os comportamentos se aprendem mediante as interações que o sujeito tem com o meio. Todo o comportamento ajustado ou desajustado é aprendido e mantém-se, de acordo com esses princípios que se referem essencialmente às relações funcionais estabelecidas entre *o comportamento e os seus antecedentes e consequentes ambientais* (p. 102).

Este modelo de intervenção comportamentalista é geralmente constituído por várias fases: a *avaliação*, que envolve a “identificação e formulação comportamental do problema, a definição operatória do comportamento, a especificação de metas e objectivos, a identificação de características relevantes”; a *intervenção*, que resulta na construção de um plano de acção; o *seguimento*, que envolve atividades como “seleccionar técnicas e procedimentos facilitadores da manutenção e generalização” (Maestro, 1991, citado por Raposo, 2002, p. 18).

As diferentes técnicas resultam de uma combinação entre estímulos e contingências (positivas e negativas) que modifica os comportamentos de forma distinta (Quadro 1). O arranjo das contingências do reforço provocará modificações de comportamento. Com a adição de estímulos positivos, podemos reforçar um comportamento desejável. Caso seja um estímulo aversivo, podemos castigar. Pelo contrário, com a subtração de estímulos, caso seja aversivo, estamos a reforçar o comportamento ou a castigar quando o estímulo é agradável. Para que as mudanças sejam estáveis é preciso ter em conta as relações constantes entre os efeitos resultantes de adição e de subtração de estímulos. Só assim será possível verificar-se uma diminuição ou desaparecimento do comportamento indisciplinado, bem como o desenvolvimento de atitudes em sintonia com as normas que regem a escola (Carita & Fernandes, 2012).

Wielkiewicz (1986, citado por Carita & Fernandes, 2012) propôs um esquema (Quadro 1) para descrever a relação estímulo-contingência e seus efeitos nos comportamentos.

Quadro 1. Relações entre contingências e estímulos e seus efeitos nos comportamentos (Wielkiewicz, 1996, citado por Carita & Fernandes, 2012).

Contingências	Estímulos	
	Desejados	Indesejados
Positiva	Reforço (positivo)	Castigo/Punição (positivo)
	Aumenta o comportamento desejado.	Aumenta o comportamento desejado.
Negativa	Reforço (negativo)	Castigo/Punição (negativo)
	Diminui o comportamento indesejado.	Diminui o comportamento indesejado.

Na proposta de Wielkiewicz, o reforço positivo dos comportamentos que o professor considera adequados aumenta a sua frequência pelos alunos. Este tipo de reforço visa a aquisição de uma boa resposta através de estímulos importantes nas nossas vidas, tais como o elogio, o sorriso, a atenção (Carita & Fernandes, 2012; Palardy & Palardy, 2001; Picado, 2009; Raposo, 2002).

Relativamente ao reforço negativo, ao contrário do positivo, procura a boa resposta pela fuga à dor. Segundo Carita e Fernandes (2012), quando subtraímos um estímulo aversivo estamos a provocar o aparecimento de um comportamento alternativo ao indesejado.

De acordo Brophy e Good (1984, citados por Picado, 2009), esta forma de agir, através do reforço, é mais eficaz quando o professor quer provocar o aparecimento e a manutenção de novos comportamentos do que para manter os comportamentos que as crianças já demonstram.

No que concerne ao castigo de um comportamento desajustado, o professor pode recorrer a um estímulo desagradável que aumente o desagrado do aluno face à situação que ele próprio provocou. Quando o castigo é negativo, caso a contingência também o seja, é retirado o estímulo agradável, o que vai provocar no aluno a diminuição do comportamento que se pretende anular (Carita & Fernandes, 2012).

Para além desta possibilidade, existem outras ao nível das estratégias comportamentais:

- “Extinção.” Trata-se de um procedimento que deve ser utilizado para pequenos problemas de comportamentos disruptivos, principalmente atitudes de exibição, chamadas de atenção (Fontana, 1985, citado por Picado, 2009; Raposo, 2002). A estratégia a aplicar, com o objetivo de desencorajar o comportamento desajustado, passa por ignorar o aluno, não atribuindo quaisquer reforços (Picado, 2009; Raposo, 2002).

- “Contrato comportamental.” Refere-se a um acordo estabelecido entre o professor e o aluno, em que cada um estipula e aceita determinadas responsabilidades. O professor tem o papel de agente que promove e estimula a mudança, já a criança será o indivíduo sujeito a uma transformação, mediado por estímulos, com vista a um objetivo, a modificação do seu comportamento (Estrela, 1994, citado por Picado, 2009; Lopes & Rutherford, 2001). Trata-se de um contrato formal, que deve estar escrito e assinado por ambos, onde ficam explícitos os comportamentos que o aluno deve ter ou desenvolver, bem como as recompensas e consequências, negociadas entre ambos, resultantes do seu (in)cumprimento. Para que o contrato seja eficaz, as recompensas devem ser atrativas e interessantes para a criança, ou seja, recompensas difíceis de alcançar sem ser dentro do contrato. Assim, o cumprimento do contrato torna-se mais desafiante e entusiasmante e verifica-se a possibilidade de modelar os comportamentos dos alunos, reforçando positivamente os comportamentos que se pretende (Lopes & Rutherford, 2001; Picado, 2009).

- “Sistema de créditos.” É uma estratégia que permite reforçar o bom comportamento do aluno, diminuindo os desajustados. Esta técnica envolve créditos, que correspondem a uma recompensa que pode ser feita de qualquer material (bolinha verde, estrelas, selos, entre outros) e que serve para orientar o aluno a alcançar o objetivo: a mudança de comportamento e o “prémio” final (pré-estabelecido) pelo total de créditos acumulados. Os “prêmios” constituem um reforço positivo e tanto podem ser de natureza material, como um brinquedo, ou social, como um elogio, que só é alcançado quando atingir o nível determinado de ocorrências do comportamento visado (Lopes & Rutherford, 2001). Além disso, sempre que oferecemos um crédito ao aluno, dentro da sala de aula e visível a todo o grupo, estamos a recorrer a uma escala de reforço contínuo pelo seu bom comportamento, assim como os “prêmios” são um reforço interpolado,

que ajuda, após serem retirados os reforços, a permanecer o bom comportamento (Lopes & Rutherford, 2001).

Autorregulação comportamental

A autorregulação é uma técnica que permite ao aluno ser independente e responsável sobre os seus atos, ou seja, a tornar-se mais autónomo. O aluno, através desta técnica, assume a regulação do seu próprio comportamento, que como motivação para a sua mudança comportamental tem a oportunidade de se expressar sobre tudo o que quiser, que esteja diretamente ligado ao mesmo (Lopes & Rutherford, 2001). Antes de iniciar este processo, o professor deve explicar quais os comportamentos que pretende do aluno, bem como o limite de liberdade de escolha do aluno e quais as suas expectativas em relação a ele. Para que o aluno tenha sucesso, após esta primeira etapa, o professor deve orientá-lo na escolha da melhor estratégia, tendo em conta as características do aluno, que o ajude na sua autogestão do comportamento como, por exemplo, a Auto especificação do objetivo a alcançar. Portanto, a criança estabelece uma meta em relação aos seus comportamentos e pode ir incluindo metas intermédias, para facilitar a sua concretização.

A autocontagem de comportamentos é outra estratégia, mais conhecida, em que a crianças regista num curto período de tempo (ex.: uma aula) o número de vezes que revela um comportamento desajustado. Desta forma, o aluno vai tomando consciência das situações em que exhibe esse comportamento e refletirá sobre a sua ação, com vista a uma mudança e autogestão desse comportamento (Lopes & Rutherford, 2001).

Modelagem

A modelagem é uma técnica que permite aos alunos aprenderem comportamentos corretos, através de uma influência positiva exercida por “bons” exemplos de comportamentos (Good & Brophy, 1984, citados por Carita & Fernandes, 2012). Esta influência é desempenhada por um “modelo”, neste caso o professor, em que os seus comportamentos são apreendidos pelos alunos, por observação e imitação (Bandura, 1989; 2005). Segundo Carita e Fernandes (2012), o exemplo que o professor dá, depende de variáveis individuais, da pessoa e do profissional que é. De acordo com

Bandura (1969, citado por Carita & Fernandes, 2012), é preciso ter em consideração as seguintes variáveis:

- “Caraterísticas da situação.” As situações desconhecidas ou novas para o aluno, quando em contato com um “modelo” que domina a situação, são melhores para a ocorrência de modelagem;
- “Personalidade do modelo.” Quando o modelo é consistente entre o que diz e faz, mostrando respeito e, também algum afeto pelos alunos, maior sucesso terá a sua influência;
- “O valor do próprio comportamento.” O comportamento traz consigo valores subjacentes que poderão sensibilizar os alunos. Quanto mais mérito lhe atribuírem, maior será a probabilidade de imitarem o comportamento.
- “A intencionalidade.” A forma como o modelo atua é já por si elementos muito fortes de modelação, uma vez que promovem situações oportunas, com vista, de forma deliberada, o desenvolvimento de atitudes vantajosas.

A modelagem, por ter um impacto tão marcante no comportamento do aluno e no seu desenvolvimento ao nível social, deve ser um processo consciente (Bandura 1968; Carita & Fernandes, 2012).

CAPÍTULO 2. METODOLOGIA

Neste capítulo apresentamos e fundamentamos a direção e intencionalidade do nosso trabalho, sob a forma de problema e objetivos de investigação, e as opções metodológicas tomadas.

4. Problematização e objetivos da investigação

Desde há muito que os problemas de (in)disciplina na escola se evidenciaram. Porém, nos últimos anos, o fenómeno ganhou uma tal dimensão e força que, atualmente, constitui uma grande preocupação para todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, muito particularmente para os professores (Amado & Freire, 2013; Carita & Fernandes, 2012; Estrela, 1992, 2002; Hargreaves, 1975; Way, 2011; Watkins & Wagner, 2016). Certamente que, tanto professores como alunos, em alguma situação das suas vidas, já refletiram sobre este fenómeno, mas nem sempre conseguiram explicações ou entenderam o porquê da permanência de comportamentos de indisciplina na escola ou na sala de aula. A realidade é que esta situação tem vindo a aumentar e não nos podemos admirar quando os alunos e professores se sentem “perturbados e desgostosos com a vida escolar e nestes casos se acusem e responsabilizem mutuamente pela sua insatisfação, alimentando ressentimentos recíprocos” (Hargreaves, 1978 citado por Carita & Fernandes, 2012, p. 12).

Assim, partindo desta ideia, pretendemos no presente estudo, analisar as razões que levam à ocorrência de comportamentos disruptivos em sala de aula, nas perspetivas de alunos e professores. Para orientar o nosso trabalho, procurámos formular uma questão de partida. De acordo com Quivy e Campenhoudt (1998), a melhor maneira de iniciar um trabalho de investigação é enunciar o que se pretende estudar, conhecer ou compreender sob a forma de uma questão. A questão, que servirá de fio condutor, deverá ser aberta, clara, realista e pertinente (Quivy & Campenhoudt, 1998).

A nossa questão de investigação concretizou-se na seguinte pergunta:

Quais as opiniões de professores e alunos do 1.º ano de escolaridade sobre os comportamentos de (in)disciplina na sala de aula?

Para responder à questão-problema, formulámos um conjunto de objetivos gerais e específicos para o estudo (Quadro 2).

Quadro 2. Objetivos do estudo

Objetivos gerais	Objetivos específicos
<p>O1: compreender as perspetivas de docentes do 1.º CEB sobre o fenómeno da (in)disciplina na sala de aula</p>	<p>1.1. Identificar a forma como conceptualizam um comportamento de (in)disciplina.</p> <p>1.2. Reunir exemplos de comportamentos de indisciplina que consideram mais frequentes e/ou perturbadores da sua prática pedagógica.</p> <p>1.3. Identificar estratégias pedagógicas que os docentes consideram adequadas para promover um clima disciplinar favorecedor das aprendizagens.</p>
<p>O2: compreender as opiniões dos alunos sobre os comportamentos de (in)disciplina na sala de aula.</p>	<p>2.1. Identificar as perspetivas dos alunos sobre o que constitui um comportamento (in)adequado na sala aula e as causas da sua ocorrência.</p> <p>2.2. Reunir exemplos de comportamentos de (in)disciplina, na perspetiva dos alunos.</p>
<p>O3: averiguar eventuais concordâncias/divergências entre as perspetivas dos docentes e dos alunos quanto aos comportamentos de (in)disciplina e sua gestão na sala de aula</p>	

5. Abordagem adotada

A abordagem qualitativa de investigação afigurou-se como a mais adequada para concretizar os objetivos do trabalho e responder ao problema de investigação. Esta abordagem concretiza-se na análise de um fenómeno no seu contexto natural ou de uma situação específica, amparada em teorias e conceitos que servem de veículo à sua interpretação (Gauthier, 2003; Merriam, 1988, citado por Bodgan & Biklen, 1994). De acordo com Gauthier (2003), um estudo qualitativo retém “todos os factos significativos e não somente aqueles que correspondem às expectativas do investigador” (p. 148). Para além do número restrito de fenómenos analisados, deve existir também uma profundidade na análise, que permita explicar particularidades e desenvolver o trabalho, apoiado num suporte teórico. Na investigação qualitativa o investigador é o

“instrumento” principal de recolha de dados, “a [sua] preocupação central não é a de saber se os resultados são suscetíveis de generalização, mas sim a de que os outros contextos e sujeitos a eles podem ser generalizados” (Bodgan & Biklen, 1994, p.66).

Entre os estudos qualitativos, considerámos que o estudo exploratório seria o mais apropriado para dar resposta a questões de “como” ou “porquê”.

6. Participantes e contexto de realização

O presente estudo foi realizado num estabelecimento do ensino privado do concelho de Lisboa. Seleccionámos este contexto de acordo com critérios de conveniência, ou seja, pela facilidade de acesso a espaços e pessoas. Foi nesta instituição que realizámos o nosso estágio, no âmbito da Unidade Curricular de Prática de Ensino Supervisionada II, do mestrado de Qualificação para a Docência em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Neste estudo, foram envolvidas as duas turmas do 1.º ano de escolaridade e respetivos professores titulares, num total de 41 participantes. Optámos por centrar a nossa atenção nas turmas do 1.º ano. Trata-se de uma fase de transição, do início de uma nova etapa na continuidade educativa, onde os alunos irão sofrer mudanças nos seus hábitos e comportamentos dentro de uma sala de aula. Afigurou-se por isso relevante compreender as conceções dos alunos sobre o que é correto e incorreto neste contexto e período escolar.

7. Recolha de dados

Nos estudos qualitativos podem ser usadas diferentes técnicas de recolha de dados, pois vão permitir, depois de uma análise adequada, uma descrição “abastada” e rigorosa do objeto de estudo (Bodgan & Biklen, 1994; Gauthier, 2003). Como pretendíamos compreender as perspetivas dos docentes e seus alunos sobre o fenómeno da (in)disciplina na sala de aula, a técnica de recolha de dados que considerámos mais adequada para este fim foi a entrevista do tipo semidiretivo. Esta técnica será descrita no ponto a seguir, assim como os instrumentos e procedimentos a utilizar.

7.1. Técnica e instrumentos

Entrevista semidiretiva

Diversos autores (e.g. Bodgan & Biklen, 1994; Carmo & Ferreira, 1998; Ghiglione & Matalon, 1993; Quivy & Campenhoudt, 1998) consideram a entrevista de investigação como uma interação verbal, uma conversa voluntária entre o investigador e o seu interlocutor, que visa um objetivo específico: a partilha de um saber, de percepções ou experiências que conduzam à compreensão de uma certa realidade. Estabelece-se assim uma relação de aprendizagem entre os diferentes intervenientes presentes (Ghiglione & Matalon, 1993). Dentro desta técnica, é possível distinguirmos diferentes tipos de entrevista, cuja utilização depende do grau de preparação e intervenção do investigador-entrevistador (Ghiglione & Matalon, 1993). O tipo de entrevista, pelo qual optámos, tendo em conta as finalidades do estudo, foi a semidiretiva.

A entrevista semidiretiva é uma técnica de recolha de informação orientada por um esquema ou guião, no qual se prevê uma série de “perguntas-guias, geralmente abertas”, mas sem uma ordem e forma de como serão introduzidas (Quivy & Campenhoudt, 1998, p. 192). O importante é o investigador conhecer bem os temas e respetivos objetivos para, posteriormente, haver uma boa condução da entrevista, com vista à produtividade de informação coletada (Ghiglione & Matalon 2001). Segundo Kvale (1996, citado por Gauthier, 2003), este tipo de entrevista permite captar as percepções individuais a propósito de um tópico, de forma a enriquecer a compreensão do fenómeno. Como refere Ghiglione e Matalon (2001, pp. 88-9): “a entrevista semidiretiva é, portanto, adequada para aprofundar um determinado domínio, ou verificar a evolução de um domínio já conhecido”.

Tal como qualquer outra técnica de recolha de dados, a entrevista semidiretiva apresenta potencialidades e fraquezas. Gauthier (2003), considera que a sua maior vantagem é possibilitar um acesso direto às experiências dos inquiridos. Por outro lado, permite obter informação muito detalhada e descritiva, graças à relação interpessoal e colaborativa estabelecida. Na condução, pode haver uma adaptação do esquema da entrevista, por parte do entrevistador, para respeitar o discurso do inquirido e compreender bem as suas percepções em relação ao fenómeno.

Quanto às limitações inerentes à entrevista semidiretiva, é possível identificar duas: a primeira, refere-se ao comportamento calculista desempenhado pelo entrevistador para estabelecer uma relação de confiança com o inquirido, ou seja, não é uma relação que surge naturalmente, pelo contrário é construída com um propósito; a segunda, refere-se à credibilidade da informação prestada aquando da entrevista (Gauthier, 2003). Gauthier (2003) explica que o inquirido tanto pode ser influenciado pelo desejo de se mostrar, enquanto conhecedor do objeto em estudo, como também pode bloquear ou ter medo de certos assuntos, impedindo o entrevistador de estabelecer com ele uma verdadeira conversa.

Assim sendo, a primeira tarefa a realizar quando recorremos à entrevista para recolher dados é o seu planeamento: definimos os temas e os objetivos da entrevista, os quais são depois operacionalizados em perguntas adequadas ao que pretendemos atingir. Estando definidos os componentes do guião, este servirá como guia, para a condução da entrevista. Segundo Afonso (2005), o guião da entrevista deve:

ser construído a partir das questões de pesquisa e eixos de análise do projeto de investigação. A sua estrutura típica tem um carácter matricial, em que a substância da entrevista é organizada por objetivos, questões, itens ou tópicos. A cada objetivo corresponde uma ou mais questões. A cada questão correspondem vários itens ou tópicos que serão utilizados na gestão do discurso do entrevistado em relação a cada pergunta (p.99).

Guião de entrevista aos professores

Na elaboração do guião da entrevista aos docentes, designadamente na escolha dos temas, considerámos os objetivos gerais do trabalho e as orientações da literatura (ver guião da entrevista, anexo 1). O quadro 3. sintetiza os temas abordados, e respetivos referenciais teóricos nas entrevistas realizadas aos docentes.

Quadro 3. Síntese do guião da entrevista aos docentes

Tópicos	Descrição
A. Caracterização do entrevistado(a)	Elementos que caracterizam a formação inicial, contínua e o percurso profissional do entrevistado.
B. Conceptualização da (in)disciplina na sala de aula	Noções de comportamentos de (in)disciplina e sua influência no aproveitamento escolar (Estrela, 1992; Reed & Kirkpatric, 1998).
C. Caracterização global da turma atual	Inclui contextos familiares e outros elementos descritivos do grupo, em comparação com turmas anteriores. Informações relevantes para contextualizar as perceções dos entrevistados.
D. Relação professor-aluno(s)	Relação pedagógica na turma atual e suas implicações no ensino-aprendizagem (Poulou, 2014; Sava, 2002).
E. Promoção de um clima disciplinar adequado	Práticas pedagógicas consideradas promocionais de um clima disciplinar favorecedor de aprendizagens (Lopes & Rutherford, 2001; Palardy & Palardy, 2001; Thornberg, 2008a).

Guião de entrevista aos alunos

As idades dos entrevistados/alunos situavam-se entre os 6 e 7 anos, razão pela qual adotámos alguns cuidados específicos na construção do guião das entrevistas, em particular na elaboração das questões. Além de ser difícil entrevistarmos crianças de tão tenra idade, existindo uma grande diferença entre o entrevistador e o aluno, considerámos que poderia haver, também, uma dificuldade na compreensão das questões. A dificuldade na elaboração do guião é especialmente agravada pela escassez de literatura sobre a técnica de entrevista com crianças (Carvalho *et al.*, 2004). Não obstante a este facto, Carvalho *et al.* (2004) consideram que a entrevista, se for bem conduzida, poderá dar informações importantes sobre, por exemplo, as perceções da criança sobre um determinado fenómeno, a forma como a vê e sente a realidade em estudo. Porém, é necessário, segundo Dunn (1988, citado por Carvalho *et al.*, 2004), ter em atenção que estas entrevistas, sendo aplicadas a crianças tão pequenas, aumenta a deseabilidade social da resposta, visto que elas tendem a responder em conformidade com o que se supõem ser mais aceitável socialmente. É uma limitação que representa uma forte fonte de enviesamento e por isso requer cuidados na interpretação da informação. Desta forma, de forma a diminuir os riscos e enviesamento da informação, optámos por construir um “guião” simples, que fosse manuseável pelo aluno, servindo

como auxiliar de interação (ver guião da entrevista, anexo 3). Outros aspetos que tivemos em consideração foi o guião ser mais pequeno com poucas questões e com um *layout* apelativo, recorrendo-se a figuras e bonecos, para promover/estimular a adesão do aluno ao instrumento. O quadro 4. sintetiza as questões efetuadas e respetivos objetivos.

Quadro 4. Questões para as entrevistas individuais às crianças

Questões	Objetivos
Q1: O que é um “mau comportamento” na sala de aula?	a) Caraterizar a perspetiva dos alunos sobre o que constitui um mau comportamento.
Q2: Dá-me um exemplo de um “mau comportamento” que tenhas visto, na sala de aula.	b) Reunir exemplos de comportamentos de (in)disciplina, que tenham sido presenciados pelos alunos.
Q3: Porque achas que os meninos têm “maus comportamentos” na sala de aula?	c) Identificar as causas de comportamentos disruptivos, atribuídos pelos alunos.
Q4: Na tua opinião, o que é um “bom comportamento” na sala de aula? Dá-me um exemplo.	d) Identificar representações das crianças sobre comportamentos adequados na sala de aula. e) Reunir exemplos de “bons comportamentos”, atribuídos pelos alunos.

7.2. Procedimentos

A técnica de entrevista exige alguma especialização. Para Ghauthier (2003), um bom entrevistador “possuirá um conjunto de saberes fazer e de saberes-estar que lhe permitirá recolher de forma óptima os dados da entrevista” (p. 287). Além da preparação do guião adaptado aos objetivos da investigação, torna-se necessário testar a sua adequação ao inquirido e treinar o entrevistador de forma a saber conduzir a entrevista para obter um conteúdo “rico”, sem influenciar as respostas (Ghiglione & Matalon 2001). Assim sendo, quanto menor for a intervenção do entrevistador, maior será a riqueza do material recolhido, pois não há grande influência e sim uma “liberdade” na expressão de ideias, concepções ou experiência, sem quaisquer condicionamentos. Porém, outros factores de ordem espacial, temporal, entre outros, condicionam a aplicação do inquérito (Ghiglione & Matalon 2001).

Ghauthier (2003) sintetizou as competências, inventariadas na literatura (Gorden, 1980; kvale, 1996; Patton,1990; Pauzé, 1986), necessárias à realização de uma entrevista semidirigida:

- competências afetivas, que reagrupam as habilidades que o entrevistador deve ter para a criação de uma relação positiva com o inquirido, por exemplo a sensibilidade ou a simplicidade;
- competências profissionais, que incluem as habilidades na estruturação da entrevista, tendo em atenção o objetivo da investigação;
- competências técnicas, que reagrupam as habilidades de comunicação que favoreçam a troca verbal, como o estar atento à linguagem não verbal ou a formulação das perguntas, por exemplo.

No presente estudo, como foram construídos dois guiões de entrevista, usados em dois grupos distintos de participantes, os procedimentos a aplicar foram também diferentes.

7.2.1. Entrevistas aos docentes

O primeiro contacto

Após a construção do guião, procurámos contactar os futuros entrevistados a fim de garantir a sua disponibilidade para participar no estudo. Numa conversa informal com cada um, explicitámos os motivos que nos levaram à sua escolha, ressaltando o seu valor como uma colaboração importante no desenvolvimento do nosso estudo.

Estando garantida a participação dos dois professores titulares das turmas do 1.º ano, informámos sobre a duração aproximada da entrevista, a fim de propormos “tempos de encontros compatíveis com as suas disponibilidades” (Ghauthier, 2003, p. 294). Combinámos depois o dia e a hora para realizar a entrevista. Em relação ao local de realização das entrevistas, propusemos aos inquiridos que escolhessem um lugar da sua conveniência. A seleção do lugar, numa primeira instância, teve em consideração a sugestão de Ghiglione e Matalon (2001), em que é necessário, na medida do possível, conciliar o fenómeno a estudar com o local da entrevista. Outros aspetos que tivemos

em conta foram a privacidade do local, a sua calma e boa iluminação (Guerra, 2008; Ghiglione & Matalon, 2001).

A realização

As entrevistas decorreram de forma semelhante, ou seja, com o guião de entrevista bem memorizado, visto que serve como um “auxiliar de memória”, permitindo seguir o discurso do inquirido (Ghauthier, 2003, p. 295). Já sentados nos lugares, apoiados por uma mesa e antes de iniciármos a entrevista, como forma de “quebrar o gelo”, voltámos a relembrar os motivos de os termos escolhido (Ghauthier, 2003; Ghiglione & Matalon, 2001). Ainda nesta fase de acolhimento, voltámos a assegurar a confidencialidade dos depoimentos, assim como o “anonimato do seu discurso”, e pedimos autorização para registar a entrevista, recorrendo à gravação áudio (Guerra, 2008; Ghiglione & Matalon, 2001, p. 90). De acordo com vários autores, são estes “pequenos” promenores que permitem estabelecer uma relação entre os intervenientes e situar os papéis atribuídos quer ao entrevistador quer ao entrevistado (Ghauthier, 2003; Ghiglione & Matalon, 2001; Guerra, 2008). Gorden (1980, citado por Ghauthier, 2003), afirma que o papel do entrevistado é o de um participante ativo que progride nas suas reflexões com a ajuda do entrevistador. O mesmo autor acrescenta que o sucesso da entrevista depende das competências do entrevistador na prevenção de eventuais bloqueios de comunicação e na adoção de comportamentos estratégicos que ajudem a ultrapassar esses bloqueios.

Assim sendo, durante a condução da entrevista, procurámos assumir uma atitude de escuta, evitando cortar a palavra ou quebrar a lógica do pensamento, tentando compreender o que estava a ser dito, sem emitir juízos ou avaliações (Guerra, 2008; Ghiglione & Matalon, 2001). Outra atitude que procurámos adotar foi a de respeitar os silêncios dos entrevistados, permitindo que refletissem sobre o estavam a falar. A motivação, verbal ou através de expressões faciais (sorriso, acenar a cabeça), foi outro fator crucial que serviu como estímulo às respostas dos inquirido, para que estes continuassem a expor as suas ideias sem constrangimentos (Ghiglione & Matalon, 2001).

No que respeita à colocação de questões, reorientámos o guião conforme o rumo da conversa, adaptando e enquadrando cuidadosamente as perguntas à situação. Para

introduzir o tema da conversa aos entrevistados, colocámos uma questão inicial abrangente que permitiu orientar o assunto ao longo de toda a entrevista, bem como “captar” as suas primeiras percepções sobre o fenómeno em estudo (Ghauthier, 2003; Ghiglione & Matalon, 2001).

Para fechar as entrevistas de forma não abrupta, propusémos a sua continuação se isso se mostrasse necessário ou se fosse do agrado dos entrevistados para acrescentar mais alguma informação relevante ao tema (Ghauthier, 2003). No final, agradecemos novamente o seu contributo dos professores para o estudo, bem como a disponibilidade mostrada. As entrevistas tiveram uma duração aproximada de 40 minutos.

7.2.2. Entrevistas aos alunos

Pedidos prévios de autorização

As entrevistas aos alunos foram precedidas por pedido de autorização aos seus encarregados de educação (ver anexo 2) (Sousa, 2005; Ghiglione & Matalon, 2001). Inicialmente foram entregues 50 pedidos de autorização, porém, apenas 39 pais aceitaram que os seus filhos fossem envolvidos no estudo.

A realização

No que respeita à escolha do local, em concordância com os professores titulares, optámos pelas respetivas salas de aula, pois era o único local privado onde poderíamos controlar a entrada e saída de alunos, bem como de docentes (Guerra, 2008; Ghiglione & Matalon, 2001). Além disso, a sala de aula é um lugar familiar aos alunos, deixando-os mais confortáveis com a situação (Ghiglione & Matalon, 2001). As entrevistas tiveram que ser divididas em dois momentos, um para cada turma. A hora destinada foi ao 12:30, hora do intervalo, depois do almoço. As entrevistas foram realizadas individualmente na sala, com o aluno sentado ao nosso lado, para diminuir a distância e ajudar na relação entre ambos. Segundo Carvalho *et al.* (2004), o pouco à vontade com este tipo de situação, envolvendo uma conversa individual com alguém pouco familiar, aliado ao fator idade dos alunos, são possíveis indícios para um baixo desempenho linguístico, ainda que exista curiosidade na atividade.

Para tornar a entrevista mais motivadora, aumentar o envolvimento e a atenção dos inquiridos, procurámos introduzir alguma interatividade no processo. Para o efeito, construímos um “guião” que pudesse ser manejado pela criança, dando-lhe a oportunidade para assinalar na lista de questões o que já considerava ter respondido. Assim, na condução das entrevistas, para que as crianças se sentissem à vontade e, simultaneamente, estabelecêssemos uma boa relação, procurámos de uma forma descontraída e afetuosa obter informações (Carvalho *et al.*, 2004). De acordo com os autores consultados, a riqueza do material recolhido, depende das condições de interação oferecidas à criança, condicionando a disponibilidade e motivação da mesma para este tipo de instrumento. Outro fator que tivemos em conta foi o “capital verbal” dos alunos bem como as suas capacidades para compreenderem as questões (Ghiglione & Matalon, 2001). A nossa linguagem teve de se adaptar às idades dos entrevistados, procurando clareza na mensagem para que estes a pudessem compreender, ou seja, estar “o mais próximo possível do seu [entrevistado] universo linguístico” (Ghiglione & Matalon, 2001, p. 80). A reformulação das questões ou a sua repetição, muitas vezes foi necessária para esta ajuda na compreensão da mensagem. Chegando as entrevistas ao seu termo, agradecemos aos alunos a sua participação. As entrevistas tiveram uma duração média aproximada de 4 minutos.

8. Análise e tratamento dos dados

Como qualquer outro trabalho de investigação, existem técnicas adequadas para analisar o material recolhido. A escolha da técnica dependerá dos nossos objetivos, enquanto investigadores. Neste ponto descrevemos todo o processo de procura e organização sistemática dos dados, resultantes das transcrições das entrevistas, com objetivo de contribuir para a compreensão do fenómeno em estudo. Com este intuito, optámos pela técnica mais reconhecida para o tratamento e análise de dados da entrevista: a análise de conteúdo.

8.1. A técnica da análise de conteúdo

Bardin (1977) definiu a análise de conteúdo como “um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens” (p. 38). O mesmo autor recorda ainda que a finalidade desta

técnica é efetuar inferências, um procedimento intermédio que permite a passagem da descrição à interpretação (1979, citado por Vala, 1986). Constatas (1992, citado por Lima 2013), na mesma linha, afirma que o importante é que o processo desta técnica seja “transparente, público e verificável” (p. 9). De acordo com Quivy e Campenhoudt (1998), a análise de conteúdo apresenta como principais vantagens: a sua adequação ao estudo implícito; o investigador é obrigado a manter um distanciamento relativamente às interpretações espontâneas, para analisá-las a partir de critérios que incidem no conteúdo implícito; a comunicação reproduzida em suporte material permite um controle posterior do trabalho; os materiais são construídos de uma forma muito metódica e sistemática.

8.2. Procedimentos

O desenho de investigação de uma análise de conteúdo compreende no seu percurso um certo número de etapas: definição dos objetivos e do quadro de referência teórico; constituição de um *corpus*; categorização; definição de unidades de análise; apuramento de fidelidade e validade (Vala, 1986). Com base neste plano de análise, desenvolvemos um conjunto de tarefas que a seguir se descreve:

Definição de objetivos e quadro de referência teórico

A primeira etapa de análise de conteúdo pressupõe a definição de objetivos e a construção de um referencial teórico. O papel da teoria no desenvolvimento da investigação é muito importante. Gauthier (2003, p. 122) afirma que a “teoria é uma ferramenta de investigação”, que envolve duas vias complementares neste processo: a da descoberta e a da prova. Segundo Vala (1986), o investigador recorre à teoria, numa primeira instância e após os dados recolhidos, para um primeiro confronto entre o saber já adquirido e os resultados que obteve da sua recolha. Deste confronto, poderá resultar uma formulação da teoria ou até mesmo dos objetivos da investigação. No caso presente, os objetivos e o quadro de referência teórico de análise coincidem com os do trabalho.

Constituição do corpus de análise

Uma vez terminada a realização das entrevistas, é necessário, o mais rapidamente possível, proceder à sua transcrição, de forma a não se perderem dados importantes: dados gravados (verbais) e dados não verbais (observações do comportamento) (Ghauthier, 2003; Guerra, 2008). A transcrição na íntegra permite, segundo Ghauthier (2003), analisar os dados mais detalhadamente. Porém, é necessário ter em atenção que estas transcrições refletem conversas descontextualizadas (Kvale, 1996; Misher, 1996 citados por Ghautier, 2003). De acordo com estes autores, não é possível fazer uma transcrição exatamente como aconteceu, pois, há uma barreira entre a linguagem escrita e a oral, implicando uma mudança de registo. O material transcrito (anexos 4, 5 e 6) correspondeu ao *corpus* de análise que, na definição de Bardin (1977), “é o conjunto dos documentos tidos em conta para serem submetidos aos procedimentos analíticos (p. 96). A análise de conteúdo deste *corpus* foi assim iniciada por uma “leitura flutuante” para captar as características e natureza do material.

Seleção das unidades de análise

A escolha de uma unidade de análise é determinada tanto pelos objetivos do investigador como pelo material analisado (Vala, 1986):

- A unidade de registo (UR). É a mais pequena unidade de significação a codificar que será caracterizada pelas categorias (Bardin, 1977; Vala, 1986). Dentro das unidades de registo, distinguem-se: as formais e as semânticas. Nas unidades formais, inclui-se a palavra, a frase ou um parágrafo. A unidade semântica, a análise no presente trabalho, constitui “uma unidade com significado específico e autónomo” sendo que a mais comum e utilizada é o tema (Vala, 1986; Lima, 2013, p. 9). Na nossa análise definimos como UR o mais pequeno segmento de texto com sentido, ou seja, capaz de exprimir um tema;

- A unidade de contexto (UC). É o segmento mais longo de conteúdo que serve de “unidade de compreensão para codificar a unidade de registo” (Vala, 1986; Bardin, 1977, p. 107). Este tipo de unidade, segundo Vala (1986), é importante para assegurar a fidelidade e validade da análise;

- A unidade de enumeração (UE). É a “unidade em função da qual se procede à quantificação” (Vala, 1986, p.115). Existem dois tipos desta unidade: a geométrica relacionada com o espaço e a aritmética relacionada com o tempo, a frequência, entre outros (Vala, 1986). Segundo Vala (1986), a escolha das unidades deve ser feita de forma refletida, indicando os critérios que a orientaram. Nas análises efetuadas no presente trabalho, optou-se pela frequência, em termos do número de sujeitos que menciona ou exprime uma opinião, e em termos da intensidade com que o fazem.

Categorização

Para Bardin (1977), a categorização é “uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o género (analogia), com os critérios previamente definidos” (p. 117). O processo de categorização, que pretende organizar de forma simples os dados brutos, compreende duas etapas: o inventário, que se destina ao isolamento do material; a classificação, onde há uma divisão do material, com vista à sua organização (Bardin, 1977). A definição das categorias, ou seja, de classes significativas de conteúdo, pode ser feita *a priori* ou *a posteriori*, ou através de um processo misto que combina ambos os processos (Vala, 1986). No presente estudo, o procedimento adotado foi o misto. Construiu-se assim, um sistema de categorias *prévias*, tendo como base o quadro teórico e os objetivos do estudo, que permitiram orientar a primeira exploração do material (Vala, 1986; Bardin, 1977). Porém, durante a análise surgiram novos elementos que considerámos relevantes em função dos objetivos do estudo e que tiveram de ser reagrupados em novas categorias (*a posteriori* ou emergentes) (Vala, 1986). Os quadros 5. e 6. apresentam respetivamente, as categorias definidas *a priori*, para a análise de conteúdo das entrevistas aos alunos e das entrevistas aos professores.

Quadro 5. Lista das categorias prévias (alunos)

Categoria prévias	Descrição
“Bom” comportamento	Reunir perceções dos alunos de bom comportamento e exemplos do mesmo.
“Mau” comportamento	Reunir perceções de mau comportamento e exemplos do mesmo.
Causas do “mau” comportamento	Identificar as causas que conduzem ao mau comportamento dos alunos.

Durante o processo de categorização do material verbal referente aos alunos, mostrou-se necessário elevar as categorias prévias a temas, dada a natureza da informação e a necessidade de a subcategorizar.

Quadro 6. Lista das categorias prévias (professores)

Temas e Categorias	Descrição
1. Caracterização do entrevistado	
a) Formação inicial/contínua b) Percurso profissional	Informação sobre a formação de cada entrevistado, inicial e contínua, relacionada com o tema em análise, bem como elementos da sua trajetória profissional até à situação atual.
2. Causas da (in)disciplina	
c) Relacionados com o <i>professor/escola</i>	Fatores associados aos docentes ou à escola que influenciam o comportamento disciplinar dos alunos (Amado & Freire, 2013; Sousa & Palmeirão, 2015; Silva & Neves, 2006).
d) Relacionados com a <i>família</i>	Tudo o que diz respeito ao papel da família a regulação dos comportamentos das crianças (Lickona, 1988; Strier & Katz, 2015).
e) Relacionados com os <i>alunos</i>	Fatores individuais que podem explicar comportamentos desajustados, considerados como indisciplinados (Amado, 2001; Henriques, 1996; Kohlberg & Hersh, 1977).
3. Tipos de comportamento de indisciplina	As conceções dos professores quanto à noção de comportamentos de (in)disciplina (Reed & Kirkpatrick, 1998; Turnuklu & Galton, 2001).
4. Consequências da indisciplina na sala de aula	Identificar os efeitos resultantes dos comportamentos de indisciplina (Estrela, 1992; Kaufman & Sawyer, 2004).
5. Promoção da disciplina sala de aula	
f) Caracterização do grupo-turma	Reúne informações relevantes para contextualizar as perceções dos entrevistados sobre as estratégias que utilizam.
g) Estratégias na sala de aula	Identifica as estratégias utilizada pelos docentes para a promoção de um clima disciplinar favorável (Jesus, 2008; Palardy & Palardy, 2001).
h) Envolvimento da família	Identificar as perspetivas dos docentes quanto ao papel da família na promoção da disciplina. (Gonçalves, 2007; Epstein 1995).
i) Construção da relação pedagógica	Compreender o papel da relação pedagógica na promoção da disciplina. (Estrela, 1992; Sava, 2002).

Como auxiliares desta categorização foram construídos, ao longo do processo de análise, Dicionários de Categorias (Anexo 7 e 8), onde constam as designações de cada uma, bem como a respetiva descrição e um exemplo de unidades de registo que as

define (Lima, 2013). O dicionário inclui também as categorias emergentes. Além disso, no dicionário de categorias, resultante do *corpus* de análise dos miúdos, não se definiram categorias, mas sim temas, uma vez que não tinha estudos que orientassem na definição prévia das categorias.

Para a categorização recorremos a um *software* profissional, o MAXQDA (Qualitative and Mixed Methods Data Analysis Software - versão 12 demo), que se destina à análise de dados qualitativos e métodos mistos de investigação, promovendo a objetividade e fiabilidade da análise de conteúdo.

Fiabilidade

O presente estudo inclui a análise da fiabilidade dos resultados das análises de conteúdo efetuadas. Optámos por calcular a fiabilidade intercodificadores, sendo que para o efeito envolvemos um segundo analista, experiente em análise de conteúdo em contexto de investigação educacional. A fiabilidade intercodificadores permite averiguar o grau em que é possível “recriar um processo de recodificação em diferentes circunstâncias”, numa “situação de teste-teste, em que dois codificadores aplicam, de forma independente, as mesmas instruções de codificação ao mesmo material, num determinado momento temporal” (Lima, 2013, p.12).

O procedimento adotado foi o mesmo para ambos os grupos de dados. Para o cálculo da fiabilidade intercodificadores, utilizámos o coeficiente *alpha* de Krippendorff (2013) ou *Kalpha*, com recurso ao IBM-SPSS (versão 21) e à macro de Hayes (Hayes & Krippendorff, 2007).

No caso dos alunos, seleccionámos aleatoriamente uma amostra de 30% (n=93) do total de UR (n=315) que foi recodificada pelos dois analistas, de forma independente (Lima, 2013). O *Kalpha* obtido de .65, considerado aceitável por Krippendorff (2013). Todavia, optámos por rever e melhorar a lista de categorias, sobretudo nos pontos de discordância, e clarificar o dicionário de categorias, tornando-o mais claro e objetivo. Procedeu-se a uma nova recodificação obtendo-se, desta vez, um *Kalpha* de .83 (para variáveis nominais e com uma *bootstrap sample* de 5000, ver anexo 9), considerada pelo autor como muito boa.

No caso dos resultados da análise de conteúdos das entrevistas aos professores, o cálculo da fiabilidade também inclui duas fases, divididas por uma revisão das categorias e respetivas definições: na primeira fase, a amostra aleatória da UR foi de 16% (n= 51) em relação ao total (n=329) de UR; já na segunda, selecionou-se 20% (n=64). Na primeira, obteve-se um Kalpha de .59 (valor baixo) e na segunda .80 (para variáveis nominais e com uma *bootstrap sample* de 2000, ver anexo 9), um valor considerado por Krippendorff (2013) como muito bom.

[Esta página foi deliberadamente deixada em branco]

CAPÍTULO 3. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Neste ponto do trabalho são apresentados e discutidos, à luz do referencial teórico, os resultados, procurando-se simultaneamente responder a cada um dos objetivos formulados.

1. *Perspetivas dos docentes sobre o fenómeno da (in)disciplina na sala de aula* (objetivo 1)

Para concretizarmos este objetivo, procurámos identificar na análise dos discursos a forma como os participantes conceptualizam os comportamentos de (in)disciplina quanto à sua forma e causas, e as estratégias que desenvolvem para promover um clima favorecedor das aprendizagens.

a) *Comportamentos de indisciplina e suas causas*

Os resultados encontrados, sobre os tipos de comportamentos de indisciplina na sala de aula (Tabela 1), vão, na sua maioria, ao encontro do nosso referencial teórico.

Tabela 1. Tipos de comportamentos de indisciplina

Categorias	Prof. (n=2)		
	UE		UR
	Fa	Fa	%
F) Intervenção não autorizada	1	3	5,4
G) Brincar (com material)	1	3	5,4
H) Não prestar atenção/ não cumprir instruções dos professores	2	7	12,5
I) Desinteresse na escola/na relação com o professor	1	9	16,1
J) Estar mal sentado/de pé	2	8	14,3
K) Desrespeito pelos colegas	2	4	7,1
L) Desrespeito pelo adulto	2	9	16,1
M) Conversas à margem da aula	2	8	14,3
N) Não escutar	2	5	8,9
	t:	56	100,0

Pela intensidade com que foram descritos, destacamos:

- o *desinteresse pela escola / relação com o professor* (categoria I),

«A indisciplina para mim, parte muito da relação que eles estabelecem connosco» [P2_143].

«(o desinteresse e o incumprimento de pedidos prejudicam não só a relação como) próprio trabalho» [P2_I 48].

Embora referido apenas por um entrevistado (P2), trata-se de um tipo de comportamento de indisciplina que vários autores (e.g. Hughes *et al*, 2001; Poulou, 2014; Sava, 2002) associam a uma relação pedagógica problemática ou frágil. A relação professor-aluno tem um papel preponderante no desenvolvimento das crianças, pois é a partir desta fonte de afetos, positivos ou negativos, que o processo de aprendizagem se desenrola e ajuda ou não o aluno na realização dos seus objetivos (Hughes, *et al.*, 2001) e na adaptação ao meio escolar (Poulou, 2014).

- *desrespeito pelo adulto* (categoria L), que se traduz, por exemplo, em comportamentos e atitudes de troça, em arremesso de objetos, entre outros.

«(Comportamentos de indisciplina é) Gozar com os adultos» [P1_I36].

«(alunos a) mandar coisas contra o quadro» [P2_I52].

Verificámos uma certa proximidade entre os nossos resultados e algumas tipologias de comportamentos de indisciplina. Por exemplo, na lista de Reed e Kirkpatric (1998) consta também o ato de “gozar”, de fazer pouco do professor. Também Amado e Feire (2009) reportam este tipo de comportamentos como atos de indisciplina, onde os alunos parecem não saber “qual o seu lugar”, pondo em causa o estatuto do professor.

Outros comportamentos de indisciplina assinalados, por ambos os entrevistados, incluem estar *mal sentado ou em pé* (cat. J) e *conversas à margem da aula* (cat. M),

«(alunos de pé) na carteira» [P2_I51].

«aquilo que perturba a aula é a conversa constante para o lado» [P1_I66-67].

Tratando-se de uma turma do 1.º ano, poder-se-á conjecturar que os alunos estarão ainda numa fase de apropriação e consolidação de regras. Estar sentado, virado para o professor, no seu espaço individual, e não sobrepor as conversas com os colegas à voz do professor, são duas regras típicas do 1.º Ciclo em Ensino Básico, mas geridas com mais flexibilidade na Educação Pré-Escolar. Aliás, fragilidades na continuidade educativa foram referidas como uma das causas dos comportamentos de indisciplina (Tabela 2).

Não podemos deixar de salientar o comportamento “*não prestar atenção/ não cumprir instruções dos professores*” (cat. H). Apesar de referido com pouca intensidade (UR=7, 12.5%), num outro contexto, como, por exemplo, a China, poderá ser visto como um comportamento de indisciplina. Naquele país, o estar desatento (*daydreaming*) é

considerado como um comportamento disruptivo quando evidenciado com frequência (Turnuklu & Galton, 2001). Aliás, vários autores (e.g. Amado & Freire, 2013; Estrela, 1992) salientam este traço cultural do fenómeno da (in)disciplina.

Os resultados da análise incluem três categorias sobre as perceções dos participantes, quanto às causas da manifestação dos comportamentos de indisciplina (tabela 2).

Tabela 2. Causas da (in)disciplina

Categorias	Prof. (n=2)		
	UE	UR	
	Fa	Fa	%
C) Relacionados com o professor e escola*			
C1) Depende muito do professor	2	9	36,0
C2) Deficiente exercício da autoridade do professor	2	7	28,0
C3) Deficiente continuidade educativa.	2	9	36,0
	t:	25	100,0
D) Relacionadas com a família*			
D1) Os pais não impõem regras e desculpabilizam	2	6	37,5
D2) Certas regras devem ser construídas com a família	2	10	62,5
	t:	16	100,0
E) Relacionadas com os alunos*			
E1) Imaturidade dos alunos do 1º ano	2	17	85,0
E2) Cansaço dos alunos	1	3	15,0
	t:	20	100,0

*Categorias definidas *à priori*

A primeira causa apontada relaciona-se com o professor e a escola (cat. C):

- *depende muito do professor* (subcat. C1),

«o mesmo grupo de crianças tem um comportamento com um professor e com outro tem um completamente diferente.» [P1_26-27].

Esta perspetiva dos nossos participantes vai ao encontro do que defende Way (2011), que considera que as características das interações entre professor e alunos dependem do profissional que está ao “comando”, isto é, o modo como é feito o exercício do controlo disciplinar. O professor deve ter consciência do seu papel, enquanto autoridade nos planos cognitivo, moral e emocional (Silva & Neves, 2006).

- a *deficiente continuidade educativa* (subcat. C3), traduz-se (ver Dicionário de Categorias-professores, em anexo) na dificuldade dos alunos do 1.º ano em se

adaptarem ao novo contexto. Sousa e Palmeirão (2015) confirmam a influência desta dificuldade nos comportamentos de (in)disciplina. Neste sentido, é importante que o professor atue como mediador, facilite a inclusão da criança no meio escolar, evitando problemas futuros, alguns relacionados com os comportamentos que condicionam o progresso académico.

Um segundo grupo de causas identificadas pelos professores participantes *relaciona-se com a família* (cat. D) e atmosfera familiar que contribuem ou não para a ocorrência de comportamentos indisciplinados (Strier & Katz, 2015). Os resultados da análise mostraram uma insistência elevada dos participantes na ideia de que *certas regras de comportamento devem ser construídas com a família* (subcat. D2),

«(a disciplina tem) de ser muito falada e que tem de ser desde muito pequeno.» [P2_168-69].

A literatura indica que a família é o principal educador moral dos seus filhos (Lickona, 1988) e que a falta de um acompanhamento no seu desenvolvimento, sem a imposição de regras e limites, é geradora de indisciplina (Amado & Freire, 2013). Para além destas fragilidades na prática educativa, os comportamentos dos pais enquanto modelos, são “imitados” pelos segundos, refletindo-se posteriormente nos padrões comportamentais adotados pelos seus filhos, fruto das suas observações (Bandura, 1997; 2005). Se valores como, por exemplo, o respeito, não são observados nem ensinados, naturalmente que a probabilidade de as crianças adotarem certas condutas é muito menor (Strier & Katz, 2015).

A falta de envolvimento dos pais na educação integral dos seus filhos, pode traduzir-se em problemas antissociais e comportamentais, mas também em problemas de ajustamento à escola (Amado, 2001). É um problema associado à situação reportada pelos nossos participantes: ambos consideram que os pais delegam os seus deveres enquanto principais educadores, nos professores e na escola (*Os pais não impõem regras e desculpabilizam* - subcat. D1),

«os pais cada vez menos se importam com isso (impor regras)» [P2_192].

Os resultados atribuem ainda uma terceira causa aos comportamentos de indisciplina, agora *relacionados com os alunos* (cat. E). As opiniões centraram-se (85% de UR), sobretudo na *imaturidade dos alunos do 1.º ano* (subcat. E1),

«notam-se grupos cada vez mais imaturos, mais infantilizados» [P1_174].

«(indisciplina é não) terem vontade de controlar coisas que são desagradáveis, depois juntando isso à idade deles, como são pequenos» [P2_159-60].

A adaptação ao meio escolar das crianças depende da sua personalidade, única, que admite comportamentos, temperamentos e emoções específicos (Amado, 2001). Tratando-se de crianças entre os 6 e 7 anos, os seus comportamentos poderão resultar do nível de desenvolvimento cognitivo em que se encontram, ou seja, o estágio pré-operatório, segundo Piaget (Matta, 2001). A imaturidade referida pelos professores, poderá ser reflexo, de um ponto de vista piagetiano, das características de um indivíduo pré-operatório, isto é, egocêntrico, cujos juízos sobre a realidade são muitas vezes ilógicos e/ou moralmente incorretos (Matta, 2001; Kohlberg & Hersh, 1977).

Por fim, embora com pouca incidência nos resultados, o tempo excessivo passado na escola é considerado pelos professores participantes como causador de *cansaço nos alunos* (subcat. E2). Uma das condicionantes da relação pedagógica é o tempo que as crianças passam na escola que, se excessivo poderá tornar-se desmotivador para o aprendiz e seu mentor, prejudicando as aprendizagens (Estrela, 1992). Como refere E1, «(com o cansaço) acabam por ter mais dificuldade em controlar-se.» [P1_187].

Por isso, torna-se importante dosear as tarefas de acordo com as características dos alunos, pois muitas horas na escola podem desencadear frustrações e aborrecimentos, podendo produzir efeitos contrários aos que se pretendem (Estrela, 1992).

b) Estratégias pedagógicas promotoras de um clima disciplinar favorecedor das aprendizagens

A tabela 3 resume as opiniões dos entrevistados quanto às consequências que advêm da indisciplina em sala de aula.

Tabela 3. Consequências da indisciplina na sala de aula

Categorias	Prof. (n=2)		
	UE		UR
	Fa	Fa	%
O) Desmotivação do professor	2	8	42,1
P) Prejudica as aprendizagens (sobretudo dos alunos indisciplinados)	2	11	57,9
	t:	19	100,0

A indisciplina é reconhecida pelos docentes participantes como uma fonte poderosa de *desmotivação dos professores* (cat. O) e de *prejuízo das aprendizagens para os resultados dos alunos*, em particular dos mais envolvidos na situação de indisciplina (cat. P).

«(o mau comportamento) torna-se esgotante» [P2_1144].











«Naturalmente, estes maus comportamentos vão influenciar no meu trabalho.» [P2_1150-151].

«(as consequências da indisciplina) refletindo-se principalmente na aprendizagem.» [P1_100-101].

Alguns autores (e.g. Huberman, 1993; Kaufman & Sawyer, 2004), alertam para a situação referida por P2 dizendo que o desgaste que os professores têm na manutenção da disciplina conduz à desmotivação e falta de empenho na atuação pedagógica, a qual consequentemente prejudica as aprendizagens dos alunos, tal como refere P1.

Os entrevistados foram também inquiridos sobre quais as estratégias pedagógicas que permitem criar um ambiente disciplinar potenciador das aprendizagens dos alunos. A tabela 4 reporta as opiniões identificadas.

Tabela 4. Promoção da disciplina na sala de aula

Categorias	Prof. (n=2)		
	UE	UR	
	Fa	Fa	%
Q) Estratégias na sala de aula*			
Q1) Assertividade e coerência	2	11	 22,0
Q2) Diminuir gradualmente o distanciamento	1	6	 12,0
Q3) Agir de acordo com as características dos alunos	2	6	 12,0
Q4) Analisar as particularidades de cada situação	2	8	 16,0
Q5) Construir e implementar regras gradualmente	2	12	 24,0
Q6) Vigilância e intervenção constantes (inclui aproveitar interrupções)	2	7	 14,0
t:		50	100,0
R) Envolvimento da família*			
R1) Uma relação positiva família-escola promove a disciplina	2	17	 63,0
R2) Há famílias que não colaboram	2	7	 25,9
R3) A falta de tempo das famílias compromete a disponibilidade e atenção	1	3	 11,1
t:		27	100,0
S) Construção da relação pedagógica*	2	10	 100,0
t:		10	100,0

*Categorias definidas *à priori*

Os resultados mostram que, para os inquiridos, é importante *construir e implementar regras gradualmente* (subcat. Q5),

«numa fase inicial, eles têm que ser introduzidos (às regras)» [P1_138-39].

As regras são essenciais à regulação dos comportamentos dos alunos e devem promover um clima disciplinar, assente numa colaboração entre todos, professor e alunos (Thornberg, 2008a). O envolvimento das crianças na elaboração de regras, numa fase inicial, motiva-as para o seu cumprimento, melhorando o seu autocontrolo e raciocínio moral quanto ao que está certo e errado (Boostrom, 2001; Carita & Fernandes, 2012; Palardy & Palardy, 2001). Porém, nesta construção o docente deve identificar quais os comportamentos de indisciplina que ocorrem com mais frequência e introduzir regras centradas nesses problemas (Carita & Fernandes, 2012).

Outra forma de atuar para que ocorram mudanças comportamentais, segundo os professores deste estudo, diz respeito à *assertividade e coerência* (subcat. Q1), do docente e da sua ação.

«(como estratégia tento) cumprir sempre aquilo que digo.» [P1_198-199].

«tentando ser mais assertivo» [P2_159-160]

Trata-se de um resultado esperado à luz do enquadramento deste trabalho (ponto 2.3 e 3). O professor deve ser uma pessoa amigável, coerente e consistente nas suas ações e afirmações, permitindo assim um controlo do poder e, simultaneamente, desenvolver nos alunos a autodisciplina (Becker *et al.*, 1967; Jesus, 2008; Palardy & Palardy, 2001).

Os nossos participantes aludem ainda a uma estratégia promotora de disciplina na sala de aula referida por alguns dos autores consultados (e.g. Carita & Fernandes, 2012; Vale & Costa, 1994): *analisar as particularidades de cada situação* (cat. Q4), ou seja, cada uma diferencia-se da outra e é preciso analisar os pormenores e o contexto em que ocorreu (Dicionário de Categorias, em anexo). Trata-se, portanto, de uma opinião que aponta para uma diferenciação pedagógica na abordagem ao fenómeno de (in)disciplina. O professor analisa as diferentes variáveis envolvidas, as relações entre elas, e procura agir respeitando essa especificidade. O sucesso educativo dos alunos passa, segundo Sousa e Palmeirão (2015), por uma ação educativa diferenciadora, ou seja, adaptada à especificidade dos vários contextos de intervenção e, em simultâneo,

distinta nos modos operativos. A diferenciação implica ainda *agir de acordo com as características dos alunos* (subcat. Q3),

«A minha maneira de agir com o T. tem de ser diferente da maneira de agir com o M.» [P2_1168].
«a maneira de abordar os alunos será diferente.» [P2_1171].

A aplicação de estratégias que permitem ao professor gerir situações de indisciplina deve ir sempre ao encontro das necessidades e interesses das crianças, pois só assim conseguirá motivar e adaptar a sua ação com um grupo específico (Carita & Fernandes, 2012). O conhecimento dos alunos, das suas características pessoais é, portanto, um fator “chave” para a escolha da estratégia a utilizar na prevenção dos problemas encontrados.

A *vigilância e intervenção constantes* (subcat. Q6), embora reportada com menor incidência (14% de UR), é uma estratégia comumente utilizada pelos professores para manter a disciplina. Kounin (1977, citado por Estrela, 1992), num dos seus estudos envolvendo turmas do ensino primário, destacou algumas técnicas com forte correlação com a disciplina, entre as quais a “testemunhação”, que se traduz na capacidade de o professor estar em permanente vigilância e transmitir aos alunos a ideia de que está a par dos acontecimentos, mesmo de costas voltadas. Outra técnica destacada pelo autor diz respeito à capacidade de manter o grupo ocupado numa atividade comum, responsabilizando os alunos e atribuindo-lhes tarefas individuais.

Outras estratégias apontadas pelos professores entrevistados envolve a família (cat. R), opinião fortemente partilhada na literatura (e.g. Epstein, 1992; Epstein *et al.*, 2002).

Para ambos os entrevistados é também necessário construir *uma relação positiva entre a família e a escola para promover a disciplina* (subcat. R1):

«é fundamental criar uma boa relação com as famílias das crianças, nomeadamente os familiares diretos que são os pais.» [P1_1227-228].
«é essencial para os miúdos, os pais participarem em atividades escolares.» [P2_1179-180].

É necessária uma articulação entre a escola e a família para a prevenção da indisciplina (Estrela, 2002; Epstein, 1992). Quando existe cooperação, a criança torna-se mais positiva em relação às suas aprendizagens, há um maior envolvimento nas atividades em sala de aula e melhorias no seu comportamento (Epstein, 1995). Contudo, a construção de uma relação positiva entre a família e a escola é dificultada, por um lado,

pela *falta de tempo* (subcat. R2) e/ou, por outro, pela simples *falta de vontade em colaborar* (subcat. R3).

Por fim, os resultados indicam que a *construção de uma relação pedagógica favorável* (cat. S), é considerada pelos participantes como um fator promotor da disciplina. Trata-se também de uma ideia defendida por vários autores (e.g. Estrela, 1992; Poulou, 2014). Afinal, o encontro e a troca de momentos com o outro são um dos pilares por excelência na construção das relações, da sociedade, da aprendizagem e do florescimento pessoal.

2. Perspetivas dos alunos sobre os comportamentos de (in)disciplina na sala de aula (obj. 2)

Conforme previsto, procurámos identificar na análise dos discursos dos alunos a forma como conceptualizam os comportamentos de (in)disciplina, quanto à sua forma e causas.

a) Comportamentos de (in)disciplina e suas causas

As tabelas 5 e 6 resumem as opiniões dos alunos sobre o que consideram “bons” e “maus” comportamentos. Podemos verificar que, na sua maioria, uns são o inverso dos outros.

Tabela 5. “Bom” comportamento

Categorias	Alunos (n=39)		
	UE	UR	
	Fa	Fa	%
A) Respeitar regras			
A1) Sentar-se bem	4	4	6,5
A2) Não brincar nas aulas	6	6	9,7
A3) Estar com atenção ao professor	26	30	48,4
A4) Trabalhar em silêncio	12	13	21,0
A5) Esperar pela vez/ não interromper	7	9	14,5
t:		62	100%
B) Respeitar/ não incomodar colegas			
	8	8	100,0
t:		8	100%
C) Respeitar e obedecer ao adulto			
C1) Não rir/ gozar do/com professor	5	5	25,0
C2) Obedecer ao professor	15	15	75,0
t:		20	100%
D) “Bom comportamento é fazer tudo bem”			
	12	12	100,0
t:		12	100%

*Categorias definidas *à priori*

Tabela 6. "Mau" comportamento

Categorias	Alunos (n=39)		
	UE	UR	
	Fa	Fa	%
E) Desrespeitar regras			
E1) Sentar-se mal	8	11	11,3
E2) Brincar nas aulas	20	25	25,8
E3) Não estar com atenção	12	15	15,5
E4) Falar muito alto	9	12	12,4
E5) Interromper/ Não esperar pela vez de falar	14	17	17,5
E6) Conversar com os colegas	10	10	10,3
E7) Danificar materiais	6	7	7,2
t:		97	100%
F) Desrespeitar colegas			
F1) Bater nos colegas	6	6	27,3
F2) Rir-se e gozar com os colegas	8	10	45,5
F3) Fazer asneiras/incomodar os colegas	6	6	27,3
t:		22	100%
G) Desrespeitar e desobedecer ao adulto			
G1) Rir/gozar do professor	10	11	40,7
G2) Desobedecer/agir sem autorização do professor	14	16	59,3
t:		27	100%
H) "Mau comportamento é portar-se mal."			
	10	13	100,0
t:		13	100%

*Categorias definidas *à priori*

Para os alunos participantes, todas as ações e/ou atitudes que estão de acordo com as condutas/regras estabelecidas no contexto sala de aula são consideradas como "bons" comportamentos. Dos exemplos identificados, poder-se-á conjecturar que os "bons" comportamentos são, em sala de aula, os mais reforçados positivamente pelos docentes. O *estar com atenção ao professor* (subcat. A3), salientou-se tanto pela expressiva concordância entre os entrevistados (UE=26), como pela intensidade dos seus discursos (UR=30, 48.4%):

«(Um bom comportamento é) Estar atento enquanto o professor está a dizer as coisas» [A3]

É curioso verificar que os vários exemplos de indisciplina apresentados pelos alunos sugerem a ideia de que a sala de aula é um local de trabalho e não lúdico. Neste sentido, comportamentos que não reflitam a "seriedade" do trabalho académico parecem ser

interpretados como “maus” comportamentos, por exemplo, o *brincar nas aulas* (subcat. E2) e o *conversar com os colegas* (subcat. E6). Este resultado sugere-nos a eventual influência de um modelo pedagógico tradicional onde os alunos desempenham um papel passivo face à sua aprendizagem (Silva, 2014). Porém, se nos centrarmos num modelo mais contemporâneo como, por exemplo, o Movimento da Escola Moderna, os comportamentos evocados pelos nossos participantes não serão considerados como de indisciplina: as aprendizagens são construídas e geridas em cooperação pelos alunos pelo que deslocações e/ou movimentos na sala são inerentes à dinâmica pedagógica. Esta associação, entre pedagogia tradicional e indisciplina, é reconhecida por vários autores (Lopes & Silva, 2009; Silva, 2014) que consideram que a passividade e o individualismo ligados à primeira potenciam a segunda. Outros “maus” comportamentos como o “sentar-se mal” (subcat. E1), ou seja, virado para o colega e não para o professor, poderão ser também indicativos da influência do modelo tradicional de ensino.

A utilização da violência física para com os colegas (subcat. F1) e outras atitudes desrespeitadoras da integridade psicológica de colegas e professores (subcats. F2, F3 e G1, G2), são também exemplos de condutas infratoras apontadas pelos alunos.

Importa salientar que os resultados das entrevistas às crianças refletem características de desenvolvimento moral típicas da sua faixa etária, de acordo com a teoria de Kohlberg (Kohlberg & Hersh, 1977) (seção 2.1). As crianças entrevistadas definem como “bom” e “mau” comportamento o fazer tudo bem e portar-se mal, respetivamente (cats. D e H). Esta definição geral é uma resposta que poderá resultar do nível de desenvolvimento moral em que estas crianças se encontram, ou seja, na moralidade pré-convencional. As crianças nesta fase, respondem com rótulos de “bom/mau”, “certo/errado”, interpretando-os em termos das consequências físicas (Kohlberg & Hersh, 1977).

Os resultados da análise incluem também as perceções dos alunos quanto às causas da manifestação dos comportamentos de indisciplina (tabela 7).

Tabela 7. Causas do “mau” comportamento

Categorias	Alunos (n=39)		
	UE	UR	
	Fa	Fa	%
I) Preferem brincar	10	11	20,4
J) Desconhecem as regras	3	3	5,6
K) Não gostam de ordens/obedecer	6	6	11,1
L) Desinteresse pela aprendizagem/escola	12	14	25,9
M) Porque querem (atrair as atenções)	10	10	18,5
N) Os pais não castigam/ não educam	7	10	18,5
	t:	54	100%
	TOTAL	315	

*Categorias definidas *à priori*

Para os alunos participantes, a ocorrência de “maus” comportamentos tem na sua origem várias causas, destacando-se pela intensidade dos seus discursos (UR=14, 25.9%) o *desinteresse pela escola/escola* (cat. L). A *preferência pela brincadeira* (cat. I), bem como a *falta de envolvimento dos pais na educação dos filhos* (cat. N), são também razões apontadas pelos alunos.

3. Perspetivas de docentes e alunos sobre os comportamentos de (in)disciplina, em confronto (Obj. 3)

Num terceiro objetivo geral deste estudo, previmos confrontar as perspetivas de professores e alunos sobre a problemática da (in)disciplina. Tínhamos como propósito identificar eventuais dissonâncias sobre o que constitui um comportamento de (in)disciplina, no pressuposto de que dificultariam a criação de um ambiente disciplinar favorável.

No que concerne ao tipo de comportamentos de indisciplina, verificámos uma certa proximidade entre os exemplos dados pelos professores e alunos, com exceção de um: o *desinteresse [dos alunos] pela construção de uma relação professor-aluno* (tabela 1, cat. I) apenas referido pelos docentes. A natureza assimétrica da relação pedagógica poderá estar na base desta diferença de opiniões (Estrela, 1992). Para o aluno, o professor (pelo seu estatuto, idade e conhecimento) será sempre uma figura que

concentra poder pelo que um “bom” comportamento traduzir-se-á num reconhecimento da sua autoridade. Já o professor idealizará uma relação diferente, uma relação “democrática”, onde a criança é incentivada a participar na vida da turma, tendo consciência das suas ações e das atitudes que considera como corretas (Estrela, 1992).

As causas apontadas à ocorrência de comportamentos de indisciplina, foi outro ponto onde procurámos identificar a existência de (des)encontros nas opiniões dos professores e alunos. Partimos da premissa de que diferentes perspetivas dificultaria o ambiente disciplinar na sala de aula.

Os resultados da análise mostram que ambos os grupos de participantes concordam sobre várias fontes de influência nos comportamentos na sala de aula, em particular, nos fatores de ordem familiar (tabela 2, cat. D; tabela 7, cat. N) que a literatura há muito reconhece (ponto 2.2.).

«(Na indisciplina) há um fator grande externo à escola, são os pais que não educam» [P2_126].

«(Os meninos têm maus comportamentos) Porque os pais não falam com os filhos se o professor mandar uma ocorrência» [A25].

Parece-nos de salientar a relação estabelecida pelos alunos entre “maus” comportamentos e *desconhecimento de regras* (tabela 7, cat. J) e *desinteresse pela aprendizagem/escola* (cat. L). No que respeita à primeira, existe um certo consenso na literatura (e.g. Thornberg, 2008a; Boostrom, 1991) de que as regras são essenciais na regulação e autorregulação dos comportamentos, algo que os alunos entrevistados parecem ter presente. Todavia, não encontramos nos discursos dos docentes qualquer alusão a este “imperativo pedagógico”. Quanto à falta de interesse ou motivação pelas aprendizagens referida pelos alunos, leva-nos a refletir sobre as influências da qualidade do ambiente de trabalho e das situações de ensino-aprendizagem, abordadas ao longo do nosso referencial teórico. Cabe ao docente proporcionar um ensino que fomente atitudes positivas (e.g. Hughes *et al.*, 2001; Sava, 2002). Uma atuação inadequada dos docentes, por exemplo, aos níveis da organização do ensino-aprendizagem (e.g. Allen & Blackston, 2003; Martin e Dowson, 2009) e da construção da relação pedagógica (Estrela, 1992), poderá estar na génese de situações de indisciplina. Curiosamente, nenhum dos docentes referiu diretamente a relação entre aqueles fatores.

[Esta página foi deliberadamente deixada em branco]

CONCLUSÕES

A indisciplina é uma preocupação de todos os envolvidos no processo ensino-aprendizagem. A abordagem às situações de indisciplina passa por uma compreensão sobre o fenómeno, com vista a uma intervenção capaz de o prevenir, extinguir ou minimizar os seus efeitos. No trabalho que aqui se concluí, procurámos compreender as perspetivas de dois principais grupos de intervenientes, professores e alunos. Quisemos identificar o que uns e outros consideram ser um comportamento de indisciplina e que causas lhes atribuem. Enquanto futuros docentes do 1.º Ciclo do Ensino Básico, considerámos que seria ainda relevante conhecer como os profissionais lidam com as ocorrências, durante a sua prática pedagógica. A trajetória que efetuámos na literatura sobre o fenómeno da (in)disciplina mostrou-nos que são poucas as vezes que as perspetivas dos alunos são averiguadas. Nesse sentido, procurámos neste estudo identificar como os principais atores da (in)disciplina veem e vivenciam a problemática.

Para cumprirmos os nossos objetivos, desenhamos e realizámos um estudo qualitativo exploratório centrado na análise dos discursos de professores e alunos do 1.º ano de escolaridade, reunidos através de entrevistas semidiretivas, de uma escola do ensino privado de Lisboa.

Os resultados apurados mostram que, de um modo geral, há uma certa proximidade nas perspetivas dos dois grupos de participantes sobre os diferentes tipos de comportamentos de indisciplina. Por exemplo, concordam que estar sentado no seu lugar de forma inadequada, conversar com os colegas à margem da aula e desrespeitar o adulto são comportamentos de indisciplina. No entanto, ressaltaram algumas diferenças: os professores destacam com maior intensidade comportamentos que destabilizam a relação pedagógica ou que questionam diretamente a sua autoridade; já os alunos realçam, sobretudo, o incumprimento de regras comuns de funcionamento na sala de aula, por exemplo, o não esperar pela vez de falar ou falar muito alto.

No que respeita às causas dos comportamentos de indisciplina, os professores destacam, sobretudo, a imaturidade dos alunos e a ausência de regras construídas na família. Este segundo fator, também assinalado pelos alunos, encontra fundamento na literatura consultada que destaca a influência do meio familiar no fenómeno da

(in)disciplina. Para as crianças a falta de motivação pela aprendizagem/escola, em detrimento da brincadeira, constitui a principal causa de indisciplina na sala de aula. É um resultado que vai ao encontro do nosso referencial teórico e que sugere uma ligação entre organização do ensino-aprendizagem, motivação dos alunos e indisciplina na sala de aula. Já nos resultados da análise dos discursos dos docentes, não encontramos nenhuma alusão direta à relação entre aqueles fatores.

O professor desempenha um papel importante na prevenção e manutenção da (in)disciplina na sala de aula, através da sua decisão e atuação pedagógicas. Na promoção da disciplina, os professores participantes destacaram, com base nas suas experiências, a relevância de uma atuação assertiva e coerente, de se assegurar uma construção e implementação de regras, envolver a família e, sobretudo, apostar na construção de uma relação pedagógica favorável.

Apesar de os professores salientarem estes exemplos, temos consciência que não existe uma forma padronizada de agir. A indisciplina é um fenómeno complexo e multifatorial. As abordagens terão que ser diferenciadas, atender às características dos alunos e às particularidades das ocorrências. A idiosincrasia das abordagens aos comportamentos de indisciplina na sala de aula foi evocada pelos nossos professores participantes e é reconhecida pela literatura (e.g. Carita & Fernandes, 2012; Vale & Costa, 1994).

Limitações do estudo

Como todos os estudos, o nosso também apresenta algumas limitações. Uma primeira é inerente à metodologia adotada. Sendo um estudo qualitativo, os resultados não podem ser extrapolados para outros contextos/populações, muito embora proporcionem uma referência e uma fonte de reflexão sobre a temática da (in)disciplina que poderá contribuir para a formação dos (futuros) professores do 1.º CEB.

Uma outra limitação refere-se ao tamanho pequeno do grupo de participantes, composto por dois professores e respetivas turmas, apesar de representarem todo o 1.º ano de escolaridade de um estabelecimento escolar.

Teremos também que considerar um possível efeito de “desejabilidade social” nas respostas dos alunos, o que constituirá uma outra limitação do estudo. Não obstante os

cuidados tidos no desenho do estudo, na construção e aplicação do instrumento (guião da entrevista), temos consciência que os resultados poderão refletir a necessidade das crianças em responder a expectativas socialmente aceites, um efeito a que são especialmente sensíveis.

Desenvolvimento pessoal e profissional

A realização deste estudo foi motivada inicialmente por uma situação real com que nos deparámos em contexto da Prática de Ensino Supervisionada. Inicialmente, pensávamos estar bem familiarizados com o tema. Porém, ao longo das pesquisas teóricas, percebemos que, afinal, o fenómeno era muito mais complexo e que envolvia fatores e conceitos nem sempre são fáceis de compreender e definir. Através da realização deste trabalho, aprofundámos os nossos conhecimentos e enriquecemos as nossas competências profissionais com saberes que, num futuro próximo, serão indispensáveis à nossa ação pedagógica.

Sugestões para estudos futuros

No estudo procurámos dar “voz” às crianças, averiguar quais as suas perspetivas sobre a (in)disciplina, o que corresponde a uma abordagem menos frequente na literatura, pelo menos daquela que é produzida por autores nacionais. Portanto, julgamos que seria relevante dar continuidade ao nosso estudo envolvendo alunos de diferentes tipos de escolas, realidades socioculturais, económicas e geográficas. Acreditamos que os resultados irão refletir as nuances das várias realidades, no sentido em que a (in)disciplina será provavelmente vivida e interpretada de forma diferente pelos alunos consoante os seus contextos de vida. Por outro lado, a adoção de uma abordagem quantitativa poderá ser também uma evolução natural do nosso estudo para identificar relações de associação entre causas, comportamentos e abordagens pedagógicas.

A literatura destaca o papel da família no fenómeno de indisciplina, mas verificámos que são poucos os autores portugueses que baseiam as suas considerações em estudos empíricos. Assim, seria também importante que as investigações futuras analisassem, em Portugal, a influência da família na (in)disciplina e os fatores que a determinam.

[Esta página foi deliberadamente deixada em branco]

REFERÊNCIAS

- Afonso, N. (2005). *Investigação Naturalista em Educação: Um Guia Prático e Crítico*. Porto: Edições ASA.
- Allen, K. P. (2010) Classroom Management, Bullying, and Teacher Practices. *The Professional Educator*, 34, 1-15.
- Allen, S. J e Blackston, A. R. (2003) Training Preservice Teachers in Collaborative Problem Solving: An Investigation of the Impact on Teacher and Student Behavior Change in Real-World Settings. *School Psychology Quarterly*, 18, 22–51.
- Almeida, D. A. (1995) Behavior Management and “The five C’s”. *Teaching K8*, 88-89.
- Amado J.; Ferreira E.; Moreira S. e Silva E. (2009) Ambiente disciplinar em escolas do primeiro ciclo: as normas e as regras de convivência. *Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*, 197-213.
- Amado, J. (2001). *Interação pedagógica e indisciplina na aula*. Porto: Edições Asa.
- Amado, J. e Freire, I. (2009). *A(s) Indisciplina(s) na Escola. Compreender para prevenir*. Coimbra: Almedina.
- Amado, J. e Freire, I. (2013) Uma visão holística da(s) indisciplina(s) na escola. *Melhorar a Escola - Sucesso Escolar, Disciplina, Motivação. Direção de Escolas e Políticas Educativas*, 91, 399-404
- Amado, J.; André, M. J. e Freire, I. P. (2009) O lugar da afetividade na Relação Pedagógica: Contributos para a Formação de Professores. *Revista de Ciências da Educação*, 8, 75-86.
- Antunes, M. C. (1991) Implicações da dinâmica escolar na motivação para a aprendizagem e no sucesso escolar: o cenário da aula. *Sociologia: problemas e práticas*, 10, 91-113.
- Atici, M. (2007) A small-scale study on student teachers' perceptions of classroom management and methods for dealing with misbehaviour. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 12, 15–27.

- Bandura, A. (1977) Self-efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change. *Psychological Review*, 84 (2), 191-215.
- Bandura, A. (2005) The evolution of social cognitive theory. In: Smith, K.G.; Hitt, M.A. *Great minds in management* (pp.09-35). Oxford: Oxford University Press.
- Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Baumrind, D. (1966). Effects of Authoritative Parental Control on Child Behavior. *Child Development*, 37(4), 887-907.
- Baumrind, D. (1971) Current patterns of Parental Authority. *Developmental Psychology Monograph*, 4, 4-103.
- Becker, W. C.; Madsen, C. H.; Arnold, R. J. C. R. e Thomas, D. R. (1967) The Contingent Use of Teacher Attention and Praise in Reducing Classroom Behavior Problems. *The Journal of Special Education*, 1, 287-307.
- Berndt, T. J., & Perry, T. B. (1986). Children's perceptions of friendship as supportive relationships. *Developmental Psychology*, 22, 640-648.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Boostrom, R. (1991). Nature and Functions of Urban Planning. *Curriculum Inquiry*, Blackwell Publishing, 21(2), 193–216.
- Caldeira, S. N. e Rego, I. E. (2001). Contributos da Psicologia para o Estudo da Indisciplina na Sala de Aula. *Revista Estudos de Psicologia*, 18(1), 76–96.
- Carita, A. e Fernandes, G. (2012) *Indisciplina na sala de aula – Como prevenir? Como remediar?* Lisboa: Editorial Presença.
- Carmo, H., & Ferreira, M. M. (1998). *Metodologia da Investigação - Guia para auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Carneiro, F. H. P. Autoridade e disciplina na escola: reflexões sobre de construção da autoridade no contexto de formação de monitores. *Revista Cadernos de Estudos e Pesquisa na Educação Básica*, 1 (1), 33-45

- Carvalho, A. M. A.; Beraldo, K. E. A.; Pedrosa, M. I. e Coelho, M. T. (2004) O uso de entrevistas em estudos com crianças. *Psicologia em Estudo, 9* (2), 291-300
- Choi, N. (2005) Self-Efficacy and self-concept as predictors of college students' academic performance. *Psychology in the Schools, 42*, 197-205.
- Crick, N. R. e Ladd, G. W. (1993) Children's Perceptions of Their Peer Experiences: Attributions, Loneliness, Social Anxiety, and Social Avoidance. *Developmental Psychology, 29*, 244-254.
- Dambros, R. E. e Castanha A. P. (2014) Escola e família: enfrentado a indisciplina para harmonizar o espaço escolar. Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE, 1. Cadernos PDE. Paraná: Secretaria da educação.
- De La Taille, Y. (2001) Desenvolvimento Moral: A Polidez segundo as Crianças. *Cadernos de Pesquisa, 114*, 89-119.
- Ding, M.; Li, Y.; Li, X. e Kulm, G (2008) Chinese teachers' perceptions of students' classroom misbehaviour. *Educational Psychology, 28*, 305-324.
- Epstein, B. J. L. (1995). School / Family / Community Partnerships: Caring for the Children We Share. *Phi Delta Kappan, 92*, 81-96.
- Epstein, J. L. (1990). School and Family Connections: Theory, Research, and Implications for Integrating Sociologies of Education and Family. *Marriage & Family Review, 15*, 99-126.
- Epstein, J. L. (1992). *School and Family Partnerships*. Johns Hopkins University: Baltimore, Md.
- Epstein, J. L.; Sanders, M. G.; Simon, B. S.; Salinas, K. C.; Jansorn, N. R.; Van V., Frances L. (2002). *School, Family, and Community Partnerships: Your Handbook for Action*. California: Corwin Press, Inc.
- Estrela, M. T. (1992) *Relação Pedagógica, Disciplina e Indisciplina na Aula*. Porto: Porto Editora.

- Estrela, M. T. (2002) Para uma cooperação entre a escola e a família na prevenção dos problemas de indisciplina na escola. *Psicologia, Educação e Cultura: Disciplina na escola e na família*, 6, 27-48.
- Ferreira, A. V. (2002) Indisciplina: estratégias de intervenção. *Psicologia, Educação e Cultura*, 6, 101-114.
- Gauthier, B. (2003). *Investigação Social: da Problemática à Colheita de Dados (3ª ed.)*. Loures: Lusiciência.
- Gecas, V. (1982) The self-concept. *Annual Reviews of Sociology*, 8, 1-33.
- Ghiglione, R. & Matalon, B. (2001). *O Inquérito: Teoria e Prática*. Oeiras: Celta Editora
- Gonçalves, C. (2007) Escola e família: uma relação conflitual rumo à cooperação. *Pessoas e Sintomas*, 3, 10-14.
- Guerra, I. C. (2008). *Pesquisa qualitativa e análise de conteúdo - Sentidos e formas de uso*. Cascais: Principia.
- Hayes, A. F., & Krippendorff, K. (2007) Answering the call for a standard reliability measure for coding data. *Communication Methods and Measures*, 1, 77-89.
- Hargreaves, D. H.; Hester, S. K. e Mellor, F. J. (1975). *Deviance in Classroom*. USA and Canada: Routledge.
- Hartup, W. W. (1996). The company they keep: Friendships and their developmental significance. *Child Development*, 67(1), 1-13.
- Henriques, A. C. (1996). *Aspetos da teoria Piagetiana e pedagogia*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Hoglund, W. L. e Leadbeater, B. J. (2004) The Effects of Family, School, and Classroom Ecologies on Changes in Children's Social Competence and Emotional and Behavioral Problems in First Grade. *Developmental Psychology*, 40, 533-544.
- Huberman, M. (1993). Burnout in Teaching Careers. *European Education*, 25(3), 47-69

Hughes, J. N.; Cavell, T. A. e Willson, V. (2001) Further Support for the Developmental Significance of the Quality of the Teacher–Student Relationship. *Journal of School Psychology, 39*, 289–301.

Jesus, S. N. (2008) Estratégias para motivar os alunos. *Educação, 31*, 21-29.

Kaplan, A.; Gheen, M. e Midgley, C. (2002) Classroom goal structure and student disruptive behavior. *British Journal of Educational Psychology, 72*, 191–211.

Kohlberg, L., e Hersh, R. H. (1977). Moral development: A review of the theory. *Theory into Practice, 16*(2), 53–59.

Kratochwill, T. R. e Someren, K. R. V. (1985) barriers to treatment success in behavioral consultation: current limitations and future directions. *Journal of School Psychology, 23*, 225-239.

Krippendorff, K. (2013). *Content analysis. An introduction to its methodology* (3rd edition). London: Sage Publications, Inc.

Lepre, R. M. (1999) Desenvolvimento moral e indisciplina na escola. *Nuances, 5*, 64-68.

Lickona, T. (1988) How parents and schools can work together to raise moral children. *Educational Leadership, 8*, 36-38.

Lima, J. A. (2013). Por uma análise de conteúdo mais fiável. *Revista Portuguesa de Pedagogia, 47*, 7–29.

Lima, R. F. (2009). *Ambiente Escolar e Desenvolvimento Moral*. O Portal dos Psicólogos, 1–13 em www.psicologia.com.pt

Lopes J. e Rutherford, R. (2001). *Problemas de Comportamento na Sala de Aula*. Porto: Porto Editora.

Lopes, J. e Silva, H. S. (2009). *A aprendizagem cooperativa na sala de aula*. Lisboa: Lidel – Edições técnicas, Lda.

Lunenberg, M.; Korthagen, F. e Swennen, A. (2007) The teacher educator as a role model. *Teaching and Teacher Education, 23*, 586-601.

Markus, H. e Wurf, E. (1987) The dynamic self-concept: A Social Psychological Perspective. *Annual Reviews Psychology*, 38, 299-337.

Martin, A. J, e Dowson, M. (2009) Interpersonal Relationships, Motivation, Engagement, and Achievement: Yields for theory, current issues and educational practice. *Review of Educational Research*, 79, 327-365.

Matta, I. (2001). *Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.

Morton, L. L.; Vesco, R. N.; Williams, H. e Awender M. A. (1997) Student teacher anxieties related to class management, pedagogy, evaluation, and staff relations. *British Journal of Educational Psychology*, 67,69-89.

Oliveira, J. H. B. (2002) (In)disciplina na sala de aulas: perspectiva de alunos e de professores. *Psicologia, Educação e Cultura: disciplina na escola e na família*, 6, 69-99.

Palardy, T. J. e Palardy, J. M. (2001) Classroom discipline: prevention and intervention strategies. *Education*, 108, 87-92.

Papalia, D. E.; Olds, S. W. e Feldman, R. D. (2001). *O mundo da criança*. Lisboa: Mc Graw-Hill.

Parker, J. G., & Asher, S. R. (1993). Friendship and friendship quality in middle childhood: Links with peer group acceptance and feelings of loneliness and social dissatisfaction. *Developmental Psychology*, 29(4), 611–621.

Parker, J.G., & Asher, S.R. (1987). Peer relations and later personal adjustment: Are low-accepted children at risk? *Psychological Bulletin*, 102, 357-389.

Passy, R. (2005) Family values and primary schools: an investigation into family-related education. *British Educational Research Journal*, 31, 723–736

Peixoto, F. e Almeida L. S. (2010) Self-concept, self-esteem and academic achievement: strategies for maintaining self-esteem in students experiencing academic failure. *Journal Psychology Education*, 25, 157-175.

Picado, L. (2009) a indisciplina em sala de aula: uma abordagem comportamental e cognitiva. Portal dos Psicólogos, 04 de julho de 2009 em www.psicologia.com.pt

Pinto, M. C. P. (2002) As crianças em situação de perigo e a escola. *Psicologia, Educação e Cultura*, 6 (1), 129-140.

Poulou, M. (2014). The effects on students' emotional and behavioural difficulties of teacher-student interactions, students' social skills and classroom context. *British Educational Research Journal*, 40(6), 986–1004.

Quivy, R., & Campenhoudt, L. V. (1998). *Manual de Investigação em Ciências Sociais (2ª ed.)*. Lisboa: Gradiva.

Raposo, N. V. (2002) A disciplina na escola: análise psico-sócio-educativa. *Psicologia, Educação e Cultura*, 6, 9-26.

Reed, D. F. e Kirkpatrick, C. (1998). Disruptive Students in the Classroom: A Review of the Literature. *Metropolitan Educational Research Consortium*, Richmond, VA, 1-90.

Rimm-Kaufman, S. E e Sawyer B. E. (2004) Primary-Grade Teachers' Self-Efficacy Beliefs, Attitudes toward Teaching, and Discipline and Teaching Practice Priorities in Relation to the "Responsive Classroom" Approach. *The Elementary School Journal*, 104, 321-341.

Rodrigues, A. F. L. e Baptista, N. J. M. (2014) Programa de promoção do autoconceito em alunos/as do 12.º ano. Portal dos Psicólogos, 14 de setembro de 2014 em www.psicologia.com.pt

Sava, S. A. (2002) Causes and effects of teacher conflict- inducing attitudes towards pupils: A path analysis model. *Teaching and Teacher Education*, 18, 1007–1021.

Seeley D. (1989). A new paradigm for parent involvement. *Educational Leadership*, 2, 46-48.

Serra, A. V. (1988) O auto-conceito. *Análise Psicológica*, 2 (VI), 101-110.

Shavelson, R. J.; Stern, P. (1981) Research on Teachers' Pedagogical Thoughts, Judgments, Decisions, and Behavior. *Review of Educational Research*, 51, 455-498.

- Silva, A. R. (2014) Ensino tradicional vs. Construtivista: a perspectiva do letramento na alfabetização. *Revista Ciências da Educação*, 1 (1).
- Silva, M. P. e Neves, I. P. (2006). Compreender a (in)disciplina na sala de aula: uma análise das relações de controlo e de poder. *Revista Portuguesa de Educação*, 19, 5-41.
- Skiba R. e Peterson R. (2003) Teaching the Social Curriculum: School Discipline as Instruction. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 47, 66-73.
- Sousa, F. V. F. e Palmeirão, C. (2015) As práticas de ensino e suas implicações na (in)disciplina na sala de aula. *Educação, Territórios e Desenvolvimento Humano: Atas do I Seminário Internacional*, 2, 613-623.
- Strier, M. e Katz, H. (2015) Trust and Parents' Involvement in Schools of Choice. *Educational Management Administration and Leadership*, 1-17.
- Sullivan, A. M.; Johnson, B.; Owens, L. e Conway, R. (2014) Punish Them or Engage Them? Teachers' Views of Unproductive Student Behaviours in the Classroom. *Australian Journal of Teacher Education*, 39, 1-56.
- Thornberg, R. (2008a). A categorization of school rules. *Educational Studies*, 34(1), 25–33.
- Thornberg, R. (2008b). «It's not fair!» - Voicing pupils' criticisms of school rules. *Children and Society*, 22(6), 418–428.
- Thornberg, R. (2010). A study of children's conceptions of school rules by investigating their judgements of transgressions in the absence of rules. *Educational Psychology*, 30(5), 583–603.
- Türnüklü, A. e Galton, M. (2001) Students' misbehaviours in Turkish and English primary classrooms. *Educational Studies*, 27, 291-305.
- Vala, J. (1986). A análise de conteúdo. Em A. Santos Silva & J. Madureira Pinto (Eds.), *Metodologia das Ciências Sociais* (pp. 101–128). Porto: Afrontamento.

Vale, D. e Costa, M. E. (1994). A violência nos jovens contextualizada nas escolas. *Inovação*, 7, 255-288.

Veiga, F. (2007). *Indisciplina e Violência na Escola: Práticas Comunicacionais Para Professores e Pais (3.ª ed.)*. Coimbra: Livraria Almedina.

Veiga, F. H. (1992) Disrupção escolar dos jovens em função da idade e do autoconceito. *Revista de Educação*, 2, 23-33.

Watkins, C e Wagner, P. (2016). *La disciplina escolar: Propuesta de trabajo en el marco global del centro*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica, S.A.

Way, S. M. (2011) School Discipline and Disruptive Classroom Behavior: The Moderating Effects of Student Perceptions. *The Sociological Quaterley*, 52, 346-375.

[Esta página foi deliberadamente deixada em branco]

Anexo 1 - Guião da entrevista aos professores

Blocos	Objetivos	Tópicos de perguntas	Observações
1. Legitimação/motivação da entrevista	<p>1.1. Apresentação do entrevistador</p> <p>1.2. Informar o entrevistado sobre a finalidade da entrevista: reunir informação acerca da (in)disciplina em sala de aula e numa turma em particular</p> <p>1.3. Motivar o entrevistado para colaborar, referindo a sua importância para o estudo.</p> <p>1.4. Garantir a confidencialidade dos dados obtidos e o anonimato do entrevistado.</p> <p>1.5. Obter autorização para a utilização de suporte de áudio, para o registo da entrevista</p>		Um estudo sobre os comportamentos de disciplina e indisciplina na sala de aula.
2. Caracterização geral do entrevistado	<p>2.1. Reunir elementos sobre a formação e o percurso profissional do entrevistado, em contextos educativos.</p>	<p>Gostaria de o conhecer um pouco melhor, que me falasse da sua formação e do seu percurso profissional. Por exemplo: - Qual a sua formação inicial? Há quanto tempo trabalha na área?</p> <p>Começou logo a trabalhar, após o curso? Aqui ou noutros sítios? Exerce na escola alguma outra função, para além da prática docente?</p> <p>Fez alguma formação contínua após terminar o curso? Se sim: e na área da gestão dos comportamentos na sala de aula? Se fez: porque resolveu fazer? Foi útil?</p>	

Blocos	Objetivos	Tópicos de perguntas	Observações
3. Conceptualização da (in)disciplina na sala de aula	<p>3.1. Averiguar a sua noção de comportamentos de (in)disciplina.</p> <p>3.2. Reunir exemplos sobre comportamentos representativos de (in)disciplina</p> <p>3.3. Averiguar sobre a influência dos comportamentos de (in)disciplina no aproveitamento escolar dos alunos</p>	<p>Para começar, gostava que me desse a conhecer um pouco a sua visão em relação a este assunto da (in)disciplina em sala de aula. Como é que vê esta problemática?</p> <p>Tendo em conta a sua experiência, que tipo de comportamentos considera como um ato de indisciplina? E porque os considera assim?</p> <p>Ao longo da sua experiência, quais os comportamentos que os alunos têm vindo a evidenciar com maior frequência? E destes, quais os que desempenham um papel mais perturbador na sua prática? A que pensa deverem-se?</p> <p>Em que medida, os comportamentos de (in)disciplina interferem no ensino-aprendizagem? Tem verificado essa relação ao longo da sua carreira?</p>	
4. Caracterização global da turma atual	<p>4.1. Obter informação sobre as características globais da turma, incluindo contextos familiares.</p> <p>4.2. Reunir informação sobre os níveis de aproveitamento da turma.</p>	<p>Vamos agora falar um pouco sobre a sua turma atual.</p> <p>Para começar, algumas características gerais, por exemplo: se são provenientes do mesmo grupo do Jardim de Infância ou não; como é que caracteriza os ambientes socioculturais de onde provêm (e.g. escolaridade dos pais; características socioeconómicas das famílias) ...</p> <p>Quanto ao aproveitamento, parece-lhe uma turma típica do 1.º ano, semelhante a outras que já teve? Porquê? É assim em todas as áreas disciplinares?</p>	

	<p>4.3. Reunir informação sobre o ambiente relacional na turma.</p>	<p>E em termos relacionais? Como é que descrever a turma quanto à relação entre os alunos? Parece-lhe uma turma coesa ou não? Porquê?</p> <p>Há alguma ou algumas crianças que se destaquem, pela positiva ou negativa? Quais os aspetos que mais se salientam? Como explica?</p>	
<p>5. Relação professor-aluno(s)</p>	<p>5.1. Reunir informação caracterizadora da relação pedagógica existente com a turma atual</p> <p>5.2. Identificar a opinião do entrevistado sobre a qualidade da relação pedagógica e sua influência no ensino-aprendizagem.</p>	<p>Em comparação com outras turmas que já teve, como descreve a relação que tem com o seu grupo? É uma relação que o satisfaz, que considera a mais adequada ou não? Porquê? E essa situação é genérica à turma ou centra-se em algum ou alguns casos em particular? Podia concretizar?</p> <p>De alguma maneira, a relação que tem com o grupo é mais ou menos facilitadora da sua intervenção pedagógica? Porquê?</p>	
	<p>6.1 Identificar práticas pedagógicas especificamente direcionadas para esta turma, em termos de ensino-aprendizagem e de gestão de comportamentos.</p>	<p>A sua intervenção pedagógica, em termos de gestão da disciplina, sofreu algum tipo de alteração nesta turma, tendo em conta as suas características específicas? Se sim, o que faz de diferente e porquê?</p>	<p>Pedir para exemplificar.</p>
<p>6. Promoção de um clima disciplinar adequado</p>	<p>6.2 Identificar estratégias pedagógicas para promover um clima disciplinar favorecedor das aprendizagens.</p> <p>6.3 Averiguar sobre o envolvimento da família na criação de um clima disciplinar adequado na sala de aula</p>	<p>De um modo geral, poder-se-á dizer que tem aplicado estratégias específicas para lidar com casos de indisciplina ou as suas respostas variam mais consoante a especificidade da situação, dos alunos...? Podia ilustrar com exemplos?</p> <p>Existe na escola alguma política geral de relacionamento com as famílias e, especificamente, no que toca às questões da indisciplina? Se sim, qual e como se concretiza?</p>	

E quanto ao relacionamento que tem com as famílias das crianças da turma? Considera que é satisfatório? Que dá resposta às necessidades? Porquê? A que pensa dever-se?

7. Agradecimentos

7.1. Questionar o entrevistado se existe alguma informação pertinente que considere relevante ser acrescentada para o estudo.

7.2. Agradecer a colaboração e disponibilidade demonstrada para a realização da entrevista e durante a mesma.

7.3. Realçar a importância da colaboração do entrevistado para a concretização do trabalho final de mestrado.

Bom, estamos a terminar gostaria de acrescentar ou realçar alguma coisa? Assim sendo, agradeço a sua colaboração e disponibilidade para a realização desta entrevista. A sua ajuda será preciosa para o desenvolvimento e produto final do meu trabalho. Muito obrigada!

Anexo 2 - Pedido de autorização aos encarregados de educação

ASSUNTO: Recolha de dados para trabalho final de curso

Lisboa, 26 de janeiro de 2017

Exmos. Senhores,

O meu nome é Tânia Filipa Correia Peixe, sou estudante no ISEC (Instituto Superior de Educação e Ciências), em Lisboa, e estou a frequentar o último ano do Mestrado de Qualificação para a Docência em Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico. Atualmente, realizo o meu estágio no Externato da Luz.

Estou a desenvolver o trabalho final de curso sobre tema “(In)disciplina” que tem por objetivo compreender as opiniões dos professores e alunos sobre o assunto. Para tal, será necessário realizar um inquérito por questionário aos alunos que se encontram a frequentar o 1.º ano de escolaridade. Saliento que os dados recolhidos serão usados exclusivamente para fins académicos, estando garantida a privacidade e anonimato dos participantes. Para autorizar a participação do seu educando, preencha a autorização abaixo.

Agradeço antecipadamente a colaboração prestada.

Autorização

Eu, _____,
Encarregado de Educação do aluno _____, da turma _____, declaro que autorizo / não autorizo a participação do meu educando neste estudo, a realizar na escola que frequenta e tendo-me sido garantida a total confidencialidade dos dados recolhidos.

Data: ____/____/____

(Assinatura do Encarregado de Educação)

Anexo 3 - Guião de entrevista aos alunos

Entrevista

"A indisciplina na sala de aula"

Vimos perguntar a tua opinião acerca dos comportamentos de indisciplina na sala de aula. **Não há respostas certas nem erradas**, apenas diferentes pontos de vista. As tuas respostas serão anónimas (não tens que te identificar) e confidenciais (não serão reveladas a ninguém).



Género: Masculino Feminino Idade: ____anos

Faz um na bolinha depois de responderes à pergunta:

Respondida

- | | |
|---|-----------------------|
| 1.O que é um "mau comportamento" na sala de aula? | <input type="radio"/> |
| 2.Dá-me um exemplo de um "mau comportamento" que tenhas visto, na sala de aula. | <input type="radio"/> |
| 3.Porque achas que os meninos têm "maus comportamentos" na sala de aula? | <input type="radio"/> |
| 4.Na tua opinião, o que é um "bom comportamento" na sala de aula? Dá-me um exemplo. | <input type="radio"/> |

Por favor, verifica se respondeste a todas as questões!

Bom trabalho e obrigada pela tua colaboração!

Anexo 4 – Protocolo da entrevista Professor 1

- 1 **Para começamos gostaria de conhecer um pouco melhor a professora... Que me**
2 **falasse um pouco de si: sua formação, o seu percurso profissional...**
- 3 Ora bem, eu fiz o curso. Terminei em 2007, portanto há 10 anos e fiz licenciatura em
4 Ensino Básico do 1.º ciclo na Escola Superior João de Deus.
- 5 **Começou logo a trabalhar, assim que terminou o curso?**
- 6 Não, estive sem trabalhar cerca de um ano. Sem trabalhar na área. Estava a trabalhar
7 noutras coisas, mas na área de educação não.
- 8 **E, quando começou foi aqui ou noutra sítio?**
- 9 Não, estive numa escola da Cruz Vermelha, onde estive a fazer a substituição de uma
10 licença de maternidade e, então, depois vim para aqui.
- 11 **Então já está aqui há um bom tempo...**
- 12 Sim felizmente.
- 13 **Nesta escola, exerce outra função, além de ser professora titular?**
- 14 Não, professora titular 1.º ano!
- 15 **Após terminar o curso, fez alguma formação continua?**
- 16 Sim, já fiz de matemática, duas de português...
- 17 **Na área de gestão de comportamentos na sala, já fez alguma?**
- 18 Não, mas é um caso a pensar...
- 19 **É sempre bom aprendermos a lidar com determinados comportamentos...**
- 20 Sim, lá isso é verdade.
- 21 **Então, para abordarmos este tema tão falado da (in)disciplina, para começar gostava**
22 **que me desse o seu parecer em relação a esta problemática, da (in)disciplina na sala**
23 **de aula. Com é que a vê, o seu ponto de vista...**

24 É assim, eu acho que o comportamento dos alunos em relação à (in)disciplina, depende
25 muito do professor que têm à frente. Por experiência e os anos que nós já estamos a
26 dar aulas e aquilo que vamos observando é que: o mesmo grupo de crianças tem um
27 comportamento com um professor e com outro tem um completamente diferente.
28 Normalmente, o comportamento é sempre melhor, com aquele professor que eles
29 passam mais tempo, mais número de horas.

30 **Sim, a relação também acaba por ser diferente...**

31 Sim, a relação que se estabelece é fundamental para a compreensão do outro... sempre
32 foi!

33 **Tendo em conta a sua experiência, que tipo de comportamentos considera como um**
34 **ato de indisciplina?**

35 Faltas de respeito com o adulto, faltas de respeito com o colega.... Gozar com os colegas.
36 Não é brincar é gozar com os colegas. Gozar com os adultos, portanto com a figura
37 adulta, quer sejam auxiliares, quer sejam professores, outros pais, não interessa.
38 Portanto, isso eu acho (in)disciplina. Obviamente, numa fase inicial, eles têm que ser
39 introduzidos e ser-lhes ensinadas as regras, não é? Algumas são semelhantes às do pré-
40 escolar, mas outras vão alterando. A partir do momento em que já é suposto
41 perceberem e que estão sistematicamente a conversar para o lado que não respeitam,
42 isso já é um ato de indisciplina, não é?!

43 **Sim, claro! E como disse, algumas regras já devem estar adquiridas do pré-escolar...**

44 Sim! Eles desde que nascem, supostamente, vão adquirindo regras, rotinas, uns mais do
45 que outros, obviamente, e isso nota-se. Normalmente, quem tem regras em casa,
46 facilmente ou com maior facilidade irá cumprir, ou irá ter facilidade em cumpri-las em
47 contexto escolar. Quem em casa não tem regras ou não lhe são impostas muitas regras
48 e não é exigido que se as cumpra, na escola também será um bocadinho semelhante.

49 **É verdade...**

50 **Ao longo da sua experiência, quais os comportamentos que os alunos têm vindo a**
51 **evidenciar com maior frequência?**

52 Comigo, propriamente, é mais à base da conversa, o falar para o lado ou o brincar com
53 o material. Pronto.... É aquilo que se passa mais comigo, que estou sempre mais tempo
54 com eles. Noutras disciplinas, consoante o professor que tenham à frente, podem ser
55 mais desafiadores, se chegar ao ponto de desrespeitarem e serem mal-educados:
56 responder, encolher os ombros, não ligar ao que se diz... Pronto, isso eu já presenciei,
57 comigo não se passa, mas eu também entendo que a relação com o professor titular
58 tem com uma turma é muito diferente o respeito que eles têm e a forma como se
59 comportam, do que com os professores das outras disciplinas.

60 **E desses comportamentos, quais os que considera que têm um papel mais perturbador**
61 **na sua prática pedagógica?**

62 A conversa constante. O interromper constantemente sem ser adequado àquilo que
63 está a ser tratado. Por vezes, torna-se saturante. Porque é assim: muitas vezes eles
64 interrompem com situações que às vezes até podem não ter muito haver, mas que não
65 é para desviar do assunto. E, às vezes, são temas interessantes que o professor
66 aproveita, agarra e trabalha com eles esse tema, mas, muitas vezes, aquilo que perturba
67 a aula é a conversa constante para o lado, é o deixa cair o lápis uma vez no chão, deixa
68 cair a borracha, vira-se para trás, conversa para o grupo da frente... Portanto, esse
69 género de comportamento constante, acaba por ser perturbador do grupo, da linha, da
70 sequência da aula.

71 **E a que pensa deverem-se, estes comportamentos mais evidentes?**

72 É assim, aquilo que eu vejo é que... eu vejo várias razões, eu vejo vários motivos. Um é
73 o facto de eles serem muito infantis. Notasse nos grupos que vão chegando ao primeiro
74 ano, notam-se grupos cada vez mais imaturos, mais infantilizados, logo têm um
75 comportamento mais infantil dentro de uma sala. Se são crianças que comparando com
76 outras de há 4 anos atrás e não passou assim tanto tempo, portanto estamos a falar de
77 uma diferença de um grupo... se nós chamávamos a atenção eles ficavam com um ar
78 sério, como quem diz: bem o professor está a chamar me atenção é sério e grave. Agora,
79 riem-se, mas não é o rir de estar a gozar ou a brincar com a cara do professor. É rir por
80 não ter consciência da importância do local onde já estão e que já não estão num pré-
81 escolar, onde se associa mais à brincadeira, à maior autonomia das brincadeiras, das

82 atividades que se possam fazer, não é aquela coisa mais formal, como estar dentro de
83 uma sala de aula, com horários a respeitar, com programas para dar, etc. Portanto, noto
84 muito isso, a infantilização que eles chegam agora ao primeiro ano.

85 E outra é consoante a altura do ano, em que eles já estão mais cansados, onde começa
86 o calor, eles ficam mais agitados, mais instáveis. Pelo cansaço que já têm acumulado,
87 acabam por ter mais dificuldade em controlar-se.

88 **Então, em que medida estes comportamentos interferem no ensino-aprendizagem**
89 **dos alunos?**

90 Interfere essencialmente naqueles que a praticam. Porque acabam por estar
91 desconcentrados naquilo que está a ser feito na aula. Os outros com maior ou menor
92 perturbação dos indisciplinados, digamos assim, acabam porque estão concentrados e
93 como estão interessados e querem aprender, vão apanhando as coisas e acabam por
94 aprender. Portanto, para esses não influencia muito, porque eles acabam por conseguir
95 acompanhar. Agora, aqueles alunos que são mais influenciáveis e que são mais
96 indisciplinados, obviamente, que acaba por se refletir na sua aprendizagem,
97 consequentemente nas avaliações a parte da indisciplina que foi praticada.

98 **Claro...**

99 **E tem verificado essa relação ao longo da sua experiência?**

100 Sim, notasse cada vez mais a indisciplina e as suas consequências, refletindo-se
101 principalmente na aprendizagem.

102 **Vamos conhecer um pouco melhor a sua turma atual... gostava que me falasse**
103 **algumas características gerais, como os ambientes socioculturais, a proveniência...**

104 Então, tenho 25 alunos, 3 vieram de fora, 2 da mesma escola, portanto eram colegas do
105 pré-escolar de outra escola e outro vem de outra escola, onde não conhecia ninguém.
106 Os restantes elementos da turma eram do pré-escolar cá do externato e eram de duas
107 turmas diferentes que foram misturadas.

108 **E como é que caracteriza os ambientes socioculturais de onde provêm?**

109 São famílias que, a maioria, têm um estrato social económico médio-elevado. Todos
110 com formação superior. Quase todos a trabalhar na área que se licenciaram. Com bom
111 nível financeiro de vida.

112 **Ao nível do aproveitamento escolar, parece-lhe uma turma típica do 1.º ano,**
113 **semelhante às que já teve?**

114 No português, eu não noto grande diferença em relação ao outro grupo, começaram
115 devagarinho, precisamente pelas características que nós já falamos da imaturidade e da
116 infantilidade do grupo. Mas, com relativa facilidade foram adquirindo a parte da leitura
117 e da escrita. Na matemática, é a área onde eu sinto maior dificuldade. E devido ao
118 desenvolvimento cognitivo que ainda não o têm devido à sua infantilidade. E nisso noto
119 uma grande diferença em relação ao outro grupo.

120 **Então principalmente na área de matemática?**

121 Sim, no raciocínio lógico-matemático, as próprias estratégias de cálculo mental que nós
122 trabalhamos diariamente e são exploradas e faladas diariamente...

123 **E em termos relacionais? Como é que descreve a turma quanto à relação entre os**
124 **alunos?**

125 Eu acho que eles têm uma boa relação. Claro que se notam sempre aquelas situações
126 como se notavam em outros grupos. Que é as meninas gostam de umas coisas e os
127 rapazes de outras. Os rapazes não têm paciência para as meninas e as meninas são
128 chatas e andam sempre atrás dos rapazes. As próprias meninas, em si, arranjam
129 pequenas coisas que se vão desentendendo, mas no dia seguinte já está tudo bem.

130 **Parece-lhe uma turma coesa?**

131 Sim, tirando um aluno ou outro que é mais agitado, mais provocador, a turma no geral
132 tem um bom comportamento. Às vezes os comportamentos que têm devem-se à
133 infantilidade própria da idade, mas nada que se diga que é fora do normal ou que seja
134 inadmissível.

135 **Há alguma criança que se destaque, pelo bom ou pelo mau?**

136 Sim, sim.

137 **E quais os aspetos que mais se salientam?**

138 Por exemplo: tenho um aluno, que é um aluno que, apesar de se notar que é um miúdo
139 com bom coração, que gosta de brincar, mas depois não sabe gerir como brincar e
140 provocar os outros para obter brincadeira. Ele não provoca os outros por maldade, ele
141 gosta de provocar para os ver reagir por brincadeira, só que muitas vezes não sabe os
142 seus próprios limites e acaba por magoar, acaba por dar um pontapé, um aperto de
143 macho com mais força às meninas. É chato porque passa a vida em cima das meninas a
144 dar beijinhos... Portanto, nesse aspeto é difícil de gerir, principalmente porque os pais
145 não aceitam. Ou acham que ele é sempre provocado pelos outros. Portanto, esse será
146 o caso mais complicado que eu tenha nesse aspeto. Depois tenho dois ou três alunos,
147 que ainda choram com relativa facilidade. Um, porque queria ficar em casa, muito
148 infantil, necessita ainda de muita brincadeira e não de estar preso numa sala de aula.
149 Depois tenho outros dois, que há mínima situação, que seja fora do previsto, não sabem
150 lidar e choram. Depois tenho algumas crianças que se destacam muito pela positiva,
151 tanto a nível de aprendizagem como de formação pessoal e própria postura em sala de
152 aula.

153 **Mas como explica esse destaque positivo? Em que medida é que se destacam dos**
154 **restantes elementos do grupo?**

155 Tem haver com a maneira como interagem com o professor, a maneira como são
156 oportunos nas suas intervenções, a maneira como têm uma maturidade acima dos
157 outros... Apesar de ainda serem uns “bebézões” como os outros, mas têm uma base de
158 formação que vem de casa e provavelmente do pré-escolar onde estivera, que os faz
159 destacar em relação ao grupo, pela postura que adotam, pela maneira como não se
160 metem em confusões. Portanto, são crianças que eu nunca ouvi uma queixa dos
161 intervalos, por exemplo. Respeitam sempre os outros.

162 **Agora, em comparação com outras turmas, como descreve a relação com este grupo?**
163 **É uma relação que a satisfaz ...**

164 Sim, é difícil mantermos uma certa distância com crianças tão pequenas, ainda por cima
165 se gostamos daquilo que fazemos, acaba por começar a existir uma grande

166 aproximação. Eles são muito pequeninos, ainda gostam muito do mimo, do elogio e de
167 grande respeito de eles para comigo.

168 **Mas em comparação com outras turmas tem sido sempre assim?**

169 Tem sido sempre assim, a relação que eu crio com as minhas turmas têm sido sempre
170 nesta base.

171 **E esta situação é genérica à turma ou centra-se em algum caso especial?**

172 Não é geral...

173 **Ok! De alguma forma, a relação que tem com o seu grupo é mais ou menos facilitadora
174 da sua intervenção pedagógica?**

175 Sim, sem dúvida.

176 **Porquê?**

177 Eu acho que se nós não tivermos uma relação tão boa com a turma, vamos ter mais
178 dificuldade em conseguir chegar a eles pedagogicamente. Sim, sem dúvida! Eu acho que
179 é preciso primeiro conquistá-los, para depois, a partir daí, ter a matéria prima para
180 conseguir trabalhar sem problemas de maior. E o professor que não conquiste um aluno,
181 vai ter um aluno desinteressado e desmotivado dentro de uma sala de aula.

182 **Relativamente, à sua intervenção pedagógica, em termos de gestão da disciplina,
183 sofreu algum tipo de alteração nesta turma, tendo em conta as suas características?**

184 É assim tenho que intervir mais vezes se calhar, mas acaba por ser um bocadinho
185 idêntico em relação à turma anterior. Porque apesar de não ser indisciplinada, era uma
186 turma que tinha uma maior maturidade, logo tinha uma maior bagagem de experiências
187 e de vivências com os pais e a nível escolar quando chegou ao 1.º ano. Então eram
188 miúdos muito curiosos e queriam muito participar e, por vezes, gerava-se alguma
189 indisciplinada, porque eles ficavam tão entusiasmados a querer partilhar o que já sabiam,
190 que tinham por vezes dificuldade em esperar pela vez deles. Agora não, agora tenho
191 essa indisciplinada, mas pela parte de ainda não terem bem noção do que é estar no 1.º
192 ano, do que implica estar no 1.º ano, que já não podem conversar a torto e a direito com
193 o colega do lado, que não se podem levantar a meio da aula, etc. Portanto, apesar de

194 serem motivos diferentes, a nível de efeito prático vai dar mais ou menos a mesma coisa,
195 com base de como as crianças reagem. Portanto a minha intervenção é sempre a
196 mesma, no sentido de chamar atenção, de corrigir a postura...

197 **Então, não faz nada de diferente?**

198 Não. Tento ser sempre muito assertiva naquilo que digo e cumprir sempre aquilo que
199 digo. Quer seja a nível de castigos, quer seja nível de premiar, que seja a nível de
200 compensar, elogiar o que seja. Tento ser muito assertiva e muito clara na mensagem
201 que lhes tento passar. Para não haver dúvidas e não haver nenhum sentimento de
202 injustiça.

203 **De um modo geral, poder-se-á dizer que tem aplicado estratégias específicas para lidar**
204 **com casos de indisciplina ou as suas respostas variam mais consoante a especificidade**
205 **da situação, dos alunos...?**

206 Eu acho que cada caso é um caso e que não podemos meter tudo no mesmo saco. Eu
207 acho que temos que ter o senso-comum de avaliar cada situação por si, tento sempre
208 perceber de onde é que partiu a confusão. Eu analiso situação por situação.

209 **E tem uma estratégia diferente dependente...**

210 Vou adequando as situações, não se pode generalizar.

211 **Existe na escola alguma política geral de relacionamento com as famílias e,**
212 **especificamente, no que toca às questões da indisciplina?**

213 Se existe eu não sei (risos). O que existe é uma proximidade entre os professores, neste
214 caso o professor titular e os pais dos alunos, tenta se sempre que haja uma boa
215 comunicação entre escola e a família. E aquilo que é feito, é quando há alguma situação
216 de maior relevo, situações de reincidência são chamados os pais para uma conversa, há
217 uma exposição daquilo que tem vindo a acontecer. É pedido a colaboração, digamos
218 assim, dentro de casa. Umas vezes funcionam, outras vezes não funciona porque nunca
219 funcionou. Porque essa formação e essas regras nunca vieram de casa, portanto estar a
220 chamar pais para pedir ajuda nesse sentido não serve de nada.

221 **Então, de uma forma geral, relativamente ao relacionamento que tem com as famílias**
222 **dos alunos, considera que é satisfatório?**

223 Sim.

224 **Dá respostas às necessidades?**

225 Sim, eu considero que sim.

226 **A que pensa dever-se?**

227 Reconheço que é fundamental criar uma boa relação com as famílias das crianças,
228 nomeadamente os familiares diretos que são os pais. E quando isso acontece e os pais
229 confiam em nós e no nosso trabalho, essa relação é muito mais facilitadora de alguma
230 coisa menos desagradável que se possa dizer sobre um filho. E acho que o sucesso disto
231 passa muito pela relação que se cria quer com alunos quer com pais, acho que é
232 fundamental.

233 **Pronto, estamos a terminar, não sei se quer acrescentar alguma coisa?**

234 Não.... Espero ter ajudado.

235 **Ajudou claro! Muito obrigada...**

236 Nada!

Anexo 5 – Protocolo de entrevista Professor 2

1 **Para começamos gostaria de conhecer um pouco melhor a professora... Que me**
2 **falasse um pouco de si: sua formação, o seu percurso profissional...**

3 Eu tirei o curso na João de Deus em Ensino Básico do 1.ºciclo e mal tirei o curso vim aqui
4 para o externato, nunca trabalhei noutra sítio.

5 **E trabalha há quanto tempo?**

6 Com este, é o meu décimo sétimo ano. Já fiz quatro grupos completos que faz dezasseis
7 e agora com mais este dezassete.

8 **E exerce, na escola, alguma outra função?**

9 Não, fui um ano coordenador.

10 **Após terminar o curso, fez alguma formação continua?**

11 Sim, fiz uma pós-graduação, na Lusófona. Sobre... incidia mais nas necessidades
12 educativas especiais, nos défices de atenção...

13 **Relacionada, então, com os comportamentos...**

14 Sim, basicamente insidia nos comportamentos.

15 **Porque resolveu fazer? Foi útil?**

16 (risos). Olha não sei. Na altura eu tinha o curso há pouco tempo, pensava que ia fazer
17 mais uma série de coisas. Depois falávamos no mestrado, doutoramento, etc. E, eu
18 comecei pela pós-graduação. Mas, depois parei um bocadinho...com filhos é mais
19 complicado.

20 **Relativamente a este tema tão falado da (in)disciplina, para começar gostava que me**
21 **desse o seu parecer em relação a esta problemática, da (in)disciplina na sala de aula.**
22 **Com é que a vê, o seu ponto de vista...**

23 É assim, isso é um tema muito complicado na verdade, porque a indisciplina na sala,
24 vamos lá ver, a indisciplina na sala é maior ou menor de acordo com quem está a dirigir
25 a aula, com o professor da sala ou da turma, ou da disciplina. Mas a verdade é que,

26 também há um fator grande externo à escola, são os pais que não educam, são as regras
27 que eles trazem, aliás tu vês aqui há miúdos que não se sentam... E que me dizem que
28 em casa também não se sentam. Portanto, depois também há a questão do que é que
29 é a indisciplina o que é mau comportamento, o que é que é um comportamento
30 indesejado, não é? Um miúdo mal sentado não te perturba a aula! A fim ao cabo... Não
31 é insolente, não te responde, não interrompe. Portanto, entre comportamentos
32 inapropriados, indisciplina... isso depois abrange assim um leque de variantes que é um
33 bocadinho difícil de falar sobre isso. Agora é assim, sem disciplina em sala não se
34 consegue trabalhar. De todo! Depois depende, depende da colaboração dos pais... Eu
35 não abduco da disciplina em prol de sermos todos amigos, todos de mãos dadas,
36 percebes? Há pessoas que podem abdicar disso... vivem assim numa coisa mais
37 desorganizada... eu não consigo. E acabo por ter se calhar essa característica que se calhar
38 para algumas pessoas acaba por ser um defeito. Porque perdesse um bocadinho a
39 afinidade e não sei que...epá sim, mas e o trabalho? A nossa saúde mental? Quer dizer...

40 **Sim é verdade...**

41 **Tendo em conta a sua experiência, que tipo de comportamentos considera como um**
42 **ato de indisciplina?**

43 A indisciplina para mim, parte muito da relação que eles estabelecem connosco, ou seja,
44 quando eles não fazem o mínimo, não demonstram a mínima vontade em socializar
45 contigo, no sentido em que de eles perceberem que se há coisas que tu pedes, que eles
46 devem, nem que seja por cortesia, quase, cumprir. E quando eles não o fazem e nem se
47 empenham minimamente nisso, acabam por ser um entrave, não só à relação como
48 depois ao próprio trabalho. Indisciplina para mim, não tem nada haver com... eu
49 também nunca estive, lá está, nunca estive noutros contextos. Indisciplina para mim,
50 não é...porque também nunca tive essas experiências, não é? Nem acho que iria
51 conseguir não permitir. Não se trata de estarmos a falar de miúdos em pé, na carteira
52 ou a mandar coisas contra o quadro. Não é isso, mas repetir dezenas de vezes instruções
53 simples e eles, como o estar sentado, o demonstrar um bocadinho de interesse, de
54 empenho e eles não estarem nem para aí virados, ou seja, eles não se disciplinarem.
55 Quando tu falas em indisciplina é falta de disciplina. Disciplina, não tem que ser uma

56 coisa militar é tu teres autocontrole e não desrespeitar os teus colegas e professores. Se
57 te pedem para estar bem sentado, se tu até porventura... eu acho que eles sabem que
58 se deve estar bem sentado. Indisciplina é eles não terem controle ou não terem vontade
59 de controlar coisas que são desagradáveis, depois juntando isso à idade deles, como são
60 pequenos... eles não percebem as consequências disso. Pronto...

61 **Então e ao longo da sua experiência, quais os comportamentos que os alunos têm**
62 **vido a evidenciar com maior frequência? A que pensa deverem-se...**

63 Para mim é sem dúvida a falta de pré-requisitos de trabalho, ou seja, ou já veem
64 adquiridos ou são coisas simples que eles deveriam conseguir adquirir, sei lá, num
65 espaço de um mês ou dois... É o ouvir, é o estar atento e demonstrar interesse e acho
66 este grupo que tenho muito desligado disso, por exemplo. Muito inconsciente em
67 relação ao sítio onde estão, ao trabalho que tem para desenvolver.

68 E, portanto, é uma coisa que, também, tem de vir de casa, de ser muito falada e que
69 tem de ser desde muito pequeno. Coisas que podem parecer parvas, como o entrar
70 numa loja e dizer: - Bom dia. Para mim, acho que começa aí, a construir uma relação de
71 bem-estar, segurança, etc. E, depois cada caso é um caso, eu sei que há pais que se
72 esforçam imenso e depois têm dois filhos completamente diferentes, porem são os
73 mesmos pais, a mesma casa e em princípio as mesmas regras.

74 **Sim, claro....**

75 **E desses comportamentos, quais os que considera que têm um papel mais perturbador**
76 **na sua prática pedagógica?**

77 Estes que referi agora, saber ouvir...

78 **Em que medida estes comportamentos interferem no ensino-aprendizagem dos**
79 **alunos? E tem verificado essa relação ao longo da sua experiência?**

80 Interferem imenso...claro...olha, interferem logo na disposição com que tu vens... Se tu
81 vens à partida para uma turma que sabes que não se vai empenhar, não vai demonstrar
82 interesse, logo à partida acaba por te desmotivar. Isso depois vai gerar muito mais
83 cansaço. E, tu depois comesças a arriar...Isso pelo teu ponto de vista, que é o ponto de

84 vista do professor. Pelo ponto de vista dos alunos é aquilo que eu estava a dizer que eles
85 podem não se aperceber, mas estão-se a prejudicar. É claramente que se estão a
86 prejudicar. Porque enquanto eles não acreditarem que o mais importante é realmente
87 ouvir... Porque é assim, eles nestas idades, é verdade, são esponjas, absorvem tudo....
88 Então se absorvem tudo porquê que têm dificuldades? Porque falham uma coisa tão
89 simples que é não ouvir. Há miúdos aqui que não ouvem, portanto...

90 **E tem verificado essa relação ao longo da sua experiência?**

91 Sim, cada vez mais simples regras, que partem desde pequenos, não estão assimiladas
92 e os pais cada vez menos se importam com isso...

93 **Vamos conhecer um pouco melhor a sua turma atual... gostava que me falasse**
94 **algumas características gerais, como os ambientes socioculturais, a proveniência...**

95 O que acontece aqui no externato é que há duas salas dos 5 anos. E, quando vão para o
96 1.º ano, são misturados. Portanto, eu tenho aqui metade de uma educadora e outra de
97 outra. E, há dois miúdos novos. São 25 miúdos no total.

98 **E como é que caracteriza os ambientes socioculturais de onde provêm?**

99 As características socioeconómicas deles são com certeza média-alta. Mas este ambiente
100 não tem ligação direta com o ambiente cultural deles ou com aquilo que fazem, com
101 aquilo que veem, uma coisa não tem nada haver com outra... Nada mesmo. Aliás, eu
102 tenho uma teoria (risos) que acho que... não é regra, não há nada na vida que se possa
103 estabelecer como regras. Mas, eu tenho a teoria que, acho que quanto maior for o nível
104 ou as possibilidades financeiras dos pais eu acho que menos educados são os miúdos,
105 porque têm tudo.

106 **Mimados...**

107 Sim, queres isto toma, agora não tenho tempo toma esta prenda... E acho que há pais
108 que com menos se dedicam por depois mais, ou seja, não lhes podem dar, dão-lhes
109 tempo. Eu tenho essa teoria... há pais que não podendo dar certas coisas, acabam por
110 lhe dar tempo, percebes?

111 **Sim, outra forma de recompensar...**

112 Sim, com passeios, conversas, etc, e vão formando o filho assim. Mas eu assisto a isso
113 aqui, há aqui miúdos que, praticamente, são abandonados a si próprios e depois lá está,
114 começam a crescer... e mesmo as conversas é muito do que têm, do que fizeram, tudo
115 espremido não sai nada.

116 **Ao nível do aproveitamento escolar, parece-lhe uma turma típica do 1.º ano,**
117 **semelhante às que já teve?**

118 Não. Portanto, este será o meu quinto grupo cá, na escola. E é sem dúvida o que me
119 está a custar mais. Mas de longe...De longe, porque a percentagem virou ao contrário,
120 ou seja, eu tinha, sei lá, 20 por cento de miúdos complicados era o desatento, o imaturo,
121 o com dificuldades de aprendizagem, pronto isso tudo, numa turma de 25 dava 20%.
122 Agora, nesta turma, é exatamente o contrário. Nesta são 80% assim...são entre
123 imaturidade, infantilidade, falta de regras, desatenção, são muitas problemáticas.

124 **É assim, em todas as áreas disciplinares?**

125 Sim...os professores acabam por se queixar do mesmo. Agora é assim, o aproveitamento
126 vai se fazendo, a exigência mantém-se, se calhar a diferença aqui, para mim, não é
127 mexer na exigência o ritmo é que tem que ser mais baixo. Tudo devagarinho... e a
128 matéria atrasa-se.

129 **E em termos relacionais? Como é que descreve a turma quanto à relação entre os**
130 **alunos? Parece-lhe uma turma coesa?**

131 Sim, têm coisas de miúdos uns com os outros e as meninas são as melhores amigas e no
132 outro dia já se chatearam e eles têm aquelas brincadeiras típicas...mas não, dão -se
133 todos bem.

134 **Há alguma criança que se destaque, pelo bom ou pelo mau?**

135 Há! Claro que há! Há sempre...

136 **Quais os aspetos que mais se salientam?**

137 Pela positiva são os miúdos que realmente, ou traziam pré-requisitos necessários à
138 escola, ou então, em três dias, perceberam exatamente o que é que era pretendido
139 deles e encararam isso como uma coisa boa, positiva, como um desafio e pronto! Pela

140 negativa, são aqueles que, ao fim de seis meses, continuam firmes e hirtes, e não ouvem
141 ninguém, não ouvem conselhos, não ouvem nada...

142 **Agora, em comparação com outras turmas, como descreve a relação com este grupo?**

143 **É uma relação que a satisfaz ...**

144 Não, como é obvio, torna-se esgotante, por todos os motivos que já referi.

145 **E esta situação é genérica à turma ou centra-se em algum caso especial?**

146 É assim, isso acaba por ser um problema em que: há sempre uns alunos que pagam pelos
147 outros. Mas isso acontece em tudo. A minha disposição se for menor, se andar mais
148 cansado e chateado, eu não consigo estar mais chateado com 20 e mais bem-disposto
149 e menos cansado com 5. Portanto, os 5 acabam por ter que sofrer, um bocadinho, as
150 consequências dos outros 20. Naturalmente, estes maus comportamentos vão
151 influenciar no meu trabalho.

152 **Relativamente, à sua intervenção pedagógica, em termos de gestão da disciplina,
153 sofreu algum tipo de alteração nesta turma, tendo em conta as suas características?**

154 Sim alguma, aquilo que eu estou a fazer de diferente é não conseguir aligeirar aquele
155 discurso inicial, porque eu acho que os miúdos até lhes faz falta, realmente, algumas
156 regras iniciais e no início tu tens que partir um bocadinho na defensiva e tens que te
157 impor um bocado, é verdade. Mas o objetivo é sempre depois ir soltando um bocadinho
158 a corda e aligeirando aquilo. Com estes, aquilo que eu estou a fazer de diferente é que
159 ainda não consigo ter essa possibilidade. Porque, mesmo sendo, ou tentando ser mais
160 assertivo e sendo regra e em termos de regras as coisas ainda não estão a funcionar
161 como deviam...Então se eu aligeirar as coisas, não sei como é que seria. Mas de
162 diferente, diferente, não estou a fazer grande coisa, ou seja, os meus ideais de trabalho,
163 disciplina, de sala são exatamente os mesmos, só que esses ideais vão tendo nuances,
164 começo de uma maneira, depois vou mudando e aqui é como o trabalho é mais lento.
165 A relação avança mais devagar.

166 **E essas estratégias específicas para lidar com casos de indisciplina ou as suas respostas
167 variam mais consoante a especificidade da situação, dos alunos...?**

168 A minha maneira de agir com o T. tem de ser diferente da maneira de agir com o M.,
169 porque eu sei que o M. há ali uma razão que o leva àquilo. E, no t. não, quer dizer
170 também há uma razão, mas a razão está nas mãos dele e no M. eu não sei se a razão se
171 está... Portanto a maneira de abordar os alunos será diferente.

172 **Existe na escola alguma política geral de relacionamento com as famílias e,**
173 **especificamente, no que toca às questões da indisciplina?**

174 Não, aquilo que existe é uma abertura do professor para receber os pais sempre que
175 eles solicitem e também em sentido contrário.

176 **Então, de uma forma geral, relativamente ao relacionamento que tem com as famílias**
177 **dos alunos, considera que é satisfatório?**

178 Sim, o relacionamento é formal... não passa disso, nem eu quero que passe... Mas, tenho
179 consciência que é essencial para os miúdos, os pais participarem em atividades
180 escolares.

181 **Dá respostas às necessidades?**

182 Sim, mas há alguns que não conseguem.

183 **A que pensa dever-se?**

184 Pois isso também eu gostava de saber... muitas horas no emprego, chegar tarde a
185 casa...é desleixo, não sei.

186 **Bom, estamos a terminar gostaria de acrescentar ou realçar alguma coisa?**

187 Não, é algo que me preocupa, porque vejo uma evolução negativa nos últimos anos.

188 **Obrigada pela sua ajuda!**

189 De nada, boa sorte

Anexo 6 – Protocolos das entrevistas aos alunos (n= 39)

ALUNO 1

O que é que para ti é um mau comportamento na sala de aula?

Porque estão na conversa... (falou com a mão na boca)

Assim não percebo o que dizes...Tens de falar sem a mão na boca sff.

O que que é um mau comportamento?

É os meninos estarem na conversa e não ouvirem o professor.

Sim... é só isso para ti?

Sim!

Muito bem. Então dá-me um exemplo de um mau comportamento que tenhas visto na sala.

Quando estava cá uma senhora e estavam todos a falar não estavam atentos e faziam muito barulho e riam-se.

E, porque achas que os meninos têm estes maus comportamentos na sala de aula?

Porque os pais não ralham e não metem de castigo quando se portam mal.

Está bem!

Na tua opinião, então que é um bom comportamento na sala de aula?

É os meninos ouvirem a professora e tentarem fazer os trabalhos bem, para não serem ralhados.

Ok... queres dizer alguma coisa que te tenhas esquecido sobre bons e maus comportamentos?

Não.

Muito bem, obrigada pela tua participação.

Obrigada.

ALUNO 2

O que é que para ti é um mau comportamento na sala de aula?

É portar mal...

Sim...

É fazer disparates na sala... É atirar coisas... Não sei mais.

Pronto, não faz mal. Já podes assinalar a tua pergunta.

Consegues, agora, dar um exemplo de um mau comportamento que tenhas visto na sala?

Sim... Um menino a portar-se mal?

Sim.

(pausa para pensar)

É falar quando a professora está a falar...

Falar por cima da professora?

Sim.

Está bem.

Porque achas que os meninos têm maus comportamentos na sala?

Não sei...

Não tens ideia do porquê de eles se portam mal?

Não... fazem porque gostam.

Então... o que é para ti ter um bom comportamento na sala de aula?

(pausa do aluno)

Dá-me um exemplo.

É estar a ouvir a professora. É estar calado, quando a professora está a explicar uma coisa. É fazer pouco barulho quando estamos a fazer alguma coisa que a professora manda. Só me lembro disto agora!

Está bem! Queres acrescentar alguma coisa ao que disseste sobre bons e maus comportamentos?

Não.

Está bem! Obrigada pela tua participação!

De nada!

ALUNO 3

Então C., o que é que para ti é um mau comportamento na sala de aula?

Estar a brincar na sala, enquanto a professora está a passar o trabalho no quadro. Não respeitar os colegas e as regras da professora.

Sim.

Vou colocar o certinho.

Está bem.

Agora, tenta recordar-te e dá-me um exemplo de um mau comportamento que tenhas visto, na sala.

Os meninos estão a brincar e a professora está a falar! Ponho aqui (na questão feita) um certo?

Sim, se já respondeste!

Ok! (coloca o certo)

Porque achas que os meninos têm maus comportamentos na sala?

[Silêncio durante alguns segundos]

Porque que achas que eles se portam mal?

Não sei!

Está bem! Já podes assinalar a resposta.

Na tua opinião, o que é um bom comportamento na sala de aula? Consegues dar-me um exemplo?

Estar atento enquanto o professor está a dizer as coisas e respeitar o colega do lado.

Muito bem... queres dizer alguma coisa que te tenhas esquecido sobre bons e maus comportamentos?

Não.

Está bem! Obrigada pela tua participação.

Obrigada.

ALUNO 4

O que é um mau comportamento na sala de aula?

Falar com a colega do lado.

Sim...

Gozar da professora e dos colegas.

Está bem. Então, agora, quero que penses no seguinte: um exemplo de um mau comportamento que tenhas visto, dos teus colegas, dentro da sala de aula.

(silêncio durante alguns segundos) Eles estarem a brincar e não ouvirem as coisas...

E porquê que achas que os meninos têm estes maus comportamentos na sala?

(silêncio do entrevistado)

Porque achas que se portam mal?

(silêncio)

Não sabes?

Não.

Não faz mal, podes colocar, na mesma, o certinho na bola.

Então... e consegues dar-me um exemplo de um bom comportamento?

Sim. Estar atento e não falar com o colega do lado. Fazer o que a professora manda. Não rir da cara da professora.

Ok... queres dizer alguma coisa que te tenhas esquecido sobre bons e maus comportamentos?

Não.

Muito bem, obrigada pela tua participação.

Obrigada.

ALUNO 5

D. o que é que para ti é um mau comportamento na sala de aula?

É por o dedo no ar e quando não é para responder, nós respondemos!

Então dá-me um exemplo de um mau comportamento que tenhas visto, na sala de aula.

Foi, que a X. estava a perguntar à A. para falar e a V. não falou.

Está bem! E porque achas que os meninos têm maus comportamentos na sala?

Porque não querem aprender?!? Porque não gostam que mandem neles?

Sim...

Eu não tenho a certeza, mas acho que é isso.

Na tua opinião, o que é um bom comportamento na sala? Consegues dar-me um exemplo?

Um bom comportamento é estar atento às aulas e fazer o que é pedido para fazermos.

Muito bem! Queres dizer mais alguma coisa sobre os bons e maus comportamentos?

Não.

Obrigada!

Obrigada.

ALUNO 6

O que é que para ti é um mau comportamento na sala de aula?

É quando se faz gritos e atira-se os materiais para o chão.

Sim...

E desenha nas mesas. Já posso por na bolinha?

Sim. Não queres acrescentar mais nada à tua resposta?

Não.

Então, agora, quero que penses no seguinte: um exemplo de um mau comportamento que tenhas visto, dos teus colegas, dentro da sala de aula.

Fazer muitas queixas ao professor! Meninos a gritar?

Já viste os teus colegas a gritar na sala?

Sim, já! Muito alto...

E porquê que achas que os meninos têm maus comportamentos na sala?

Porque não são bem-educados, os pais não ralham com eles...

Vou por o certo.

Está bem!

Na tua opinião, o que é um bom comportamento na sala de aula?

É portamo-nos bem e quietos.

Consegues dar-me um exemplo?

Sim. É ficar calado, ouvir o professor e quando quisermos responder a alguma coisa pormos o dedo no ar.

Ok... queres dizer alguma coisa que te tenhas esquecido sobre bons e maus comportamentos?

Não.

Muito bem, obrigada pela tua participação.

Obrigada.

ALUNO 7

Então D. o que é que para ti é um mau comportamento na sala de aula?

Um mau comportamento é uma pessoa que está dentro da sala de aula e, por exemplo: “- Ah tu és um bebé. – Não sou não. – És sim.” (Tom de gozo). Gozar com os colegas...

Dá-me um exemplo de um mau comportamento que tenhas visto, na sala.

Fazer como o F.: tira-me as coisas e depois de tirar-me as coisas diz se pode... Mas eu não digo por ele!

E, porque que achas que os meninos têm maus comportamentos na sala?

Porque se calhar querem coisas que os outros têm e os pais não dão. O meu pai não me dá prendas quando me porto mal e eu choro muito e ele dá.

Então e na tua opinião o que é um bom comportamento na sala?

Sossegadinho a fazer os trabalhos e fazer o que os adultos mandam.

Queres acrescentar mais alguma coisa?

Sim. Os meninos às vezes falam mal do professor na sala, às escondidas.

E achas correto?

Não!

Está bem! Obrigada pela tua ajuda!

Obrigada.

ALUNO 8

F. o que é que para ti é um mau comportamento na sala de aula?

Digo só uma ou digo mais?

Podes dizer o que quiseres!

Estar na cadeira e não estar bem sentado, em vez de estar com o rabo sentado estou com o rabo no ar e girar a cadeira.

Então, agora, quero que penses num exemplo de um mau comportamento que tenhas visto, dos teus colegas, dentro da sala de aula.

É girar na cadeira e estar a falar alto com a professora.

E porquê que achas que os meninos têm maus comportamentos na sala?

Porque não ouvem a professora e depois não sabem o que fazer.

Na tua opinião, o que é um bom comportamento na sala de aula?

É fazer tudo o que a professora diz e fazer bem as coisas. E ouvir.

Ok... queres dizer alguma coisa que te tenhas esquecido sobre bons e maus comportamentos?

Não.

Muito bem, obrigada pela tua participação.

Obrigada.

ALUNO 9

Então E. o que é que para ti é um mau comportamento na sala de aula?

É falar alto na sala e rir dos colegas.

Então, agora, quero que me dêes um exemplo de um mau comportamento que tenhas visto, dentro da sala de aula.

Rir-se da professora e dos colegas.

E porquê que achas que os meninos têm maus comportamentos na sala?

Porque gostam e acham que tem piada.

Na tua opinião, o que é um bom comportamento na sala de aula?

É fazer o que a professora diz e ajudar os colegas.

Sim... queres dizer alguma coisa que te tenhas esquecido sobre bons e maus comportamentos?

Não.

Muito bem, obrigada pela tua participação.

Obrigada.

ALUNO 10

O que é que para ti é um mau comportamento na sala de aula?

Um mau comportamento é estar com pouca atenção, estar a falar com a colega do lado e não estar atento ao que a professora está a dizer.

Sim...

Consegues, agora, dar um exemplo de um mau comportamento que tenhas visto na sala?

Os colegas a discutir uns com os outros.

Está bem.

Porque achas que os meninos têm maus comportamentos na sala?

Isso eu não sei!

Não tens ideia do porquê de eles se portam mal?

Não.

Então... o que é para ti ter um bom comportamento na sala de aula?

Estar com a máxima atenção, não fazer disparates e sem falar.

Muito bem! Queres acrescentar alguma coisa ao que disseste sobre bons e maus comportamentos?

Não.

Está bem! Obrigada pela tua participação!

ALUNO 11

Então G., o que é que para ti é um mau comportamento na sala de aula?

Um mau comportamento é uma coisa que nós estamos a fazer muito mal e também que os professores não gostam do que estamos a fazer.

Agora, tenta recordar-te e dá-me um exemplo de um mau comportamento que tenhas visto, na sala.

Eu acho que não me lembro!

Ai eu me lembro eu me lembro!

Estou a pensar não me lembro de nenhum...

Não te lembras de nenhum?

Ah qualquer comportamento mau que tenha acontecido na sala?

Sim!

Ok! Pessoas a falar e a professora a dizer que não querem que falem muito alto.

E, porque achas que os meninos têm maus comportamentos na sala?

Porque não estão a pensar o que estão a fazer.

Está bem!

Na tua opinião, o que é um bom comportamento na sala de aula? Consegues dar-me um exemplo?

Os meninos a esforçarem-se e a conseguir.

Muito bem... queres dizer alguma coisa que te tenhas esquecido sobre bons e maus comportamentos?

Não.

Está bem! Obrigada pela tua participação.

Obrigada.

ALUNO 12

O que é um mau comportamento na sala de aula?

É quando as pessoas brincam na sala de aula e não respeitam a professora.

Sim...

Está bem. Então, agora, quero que penses no seguinte: um exemplo de um mau comportamento que tenhas visto, dentro da sala de aula.

Os meninos a brincarem na sala.

E porquê que achas que os meninos têm estes maus comportamentos na sala?

Porque não gostam das aulas e querem ir brincar.

Então... e consegues dar-me um exemplo de um bom comportamento?

É estarmos atentos ao que a professora diz e sermos bem-comportados.

Ok... queres dizer alguma coisa que te tenhas esquecido sobre bons e maus comportamentos?

Não.

Muito bem, obrigada pela tua participação.

Obrigada.

ALUNO 13

O que é um mau comportamento na sala de aula?

É portar mal.

Então dá-me um exemplo de um mau comportamento que tenhas visto, na sala de aula.

Falar, bater nos colegas que estão a trabalhar e perturbar.

Está bem! E porque achas que os meninos têm maus comportamentos na sala?

Porque gostam de se portar mal.

Sim...

Na tua opinião, o que é um bom comportamento na sala? Consegues dar-me um exemplo?

É estar calado a ouvir a professora...

Muito bem! Queres dizer mais alguma coisa sobre os bons e maus comportamentos?

Não.

Obrigada!

Obrigada.

ALUNO 14

M. o que é que para ti é um mau comportamento na sala de aula?

Gritar para a professora e portar-se mal.

Dá-me um exemplo de um mau comportamento que tenhas visto na sala.

Falar alto e chatear os amigos na sala, enquanto estão a trabalhar.

E, porque achas que os meninos têm estes maus comportamentos na sala de aula?

Para a professora os por de castigo.

Está bem!

Na tua opinião, então que é um bom comportamento na sala de aula?

É ficar quieto no lugar e ouvir com atenção a professora.

Ok... queres dizer alguma coisa que te tenhas esquecido sobre bons e maus comportamentos?

Não.

Muito bem, obrigada pela tua participação.

ALUNO 15

O que é um mau comportamento na sala de aula?

Falar com os outros colegas e distrai-los.

Dá-me um exemplo de um mau comportamento que tenhas visto, na sala.

Meninos a falarem uns com os outros.

E, porque que achas que os meninos têm maus comportamentos na sala?

Porque querem estar a brincar, mas nas aulas não é a altura de brincar.

Então e na tua opinião o que é um bom comportamento na sala?

Ficar atento nas aulas.

Queres acrescentar mais alguma coisa?

Não!

Está bem! Obrigada pela tua ajuda!

Obrigada.

ALUNO 16

O que é, para ti, um mau comportamento na sala de aula?

É portar-se mal e não respeitar as regras.

Dá-me um exemplo de um mau comportamento que tenhas visto, na sala.

Alguns meninos a brincar com os materiais.

E, porque que achas que os meninos têm maus comportamentos na sala?

Não ouvem as professoras.

Então e na tua opinião o que é um bom comportamento na sala? Dá-me um exemplo.

Fazer tudo como nos mandam.

Está bem! Obrigada pela tua ajuda!

Obrigada.

ALUNO 17

O que é, para ti, um mau comportamento na sala de aula?

Estar a brincar em pé na sala, enquanto a professora fala.

Muito bem. Então dá-me um exemplo de um mau comportamento que tenhas visto na sala.

Atirar os materiais aos outros sem a professora ver.

E, porque achas que os meninos têm estes maus comportamentos na sala de aula?

Porque são mal-educados e não querem aprender.

Está bem!

Na tua opinião, então que é um bom comportamento na sala de aula?

Estar a ouvir com atenção e fazer o que nos mandam.

Ok... queres dizer alguma coisa que te tenhas esquecido sobre bons e maus comportamentos?

Não.

Muito bem, obrigada pela tua participação.

ALUNO 18

O que é que para ti é um mau comportamento na sala de aula?

É por exemplo: gozar a professora.

Então dá-me um exemplo de um mau comportamento que tenhas visto, na sala de aula.

Conversar muito na sala.

Está bem! E porque achas que os meninos têm maus comportamentos na sala?

Porque não sabem o que estão a fazer, só querem brincar e não gostam de aprender.

Sim...

Na tua opinião, o que é um bom comportamento na sala? Consegues dar-me um exemplo?

Ouvir sempre as professoras e fazer tudo bem.

Muito bem! Queres dizer mais alguma coisa sobre os bons e maus comportamentos?

Não.

Obrigada!

Obrigada.

ALUNO 19

O que é um mau comportamento na sala de aula?

É uma coisa que nós fazemos má.

Sim...

Então, agora, quero que penses no seguinte: um exemplo de um mau comportamento que tenhas visto, dos teus colegas, dentro da sala de aula.

Falar sem o dedo no ar e falar sem a professora pedir. E copiar do quadro sem a professora pedir.

E porquê que achas que os meninos têm estes maus comportamentos na sala?

(silêncio do entrevistado)

Porque achas que se portam mal?

(silêncio)

Não sabes?

Não sei.

Então... e consegues dar-me um exemplo de um bom comportamento?

É colocar o dedo no ar e copiar no caderno só quando a professora pedir.

Ok... queres dizer alguma coisa que te tenhas esquecido sobre bons e maus comportamentos?

Não.

Muito bem, obrigada pela tua participação.

ALUNO 20

O que é, para ti, um mau comportamento na sala de aula?

É quando as outras pessoas estão a falar e tu falas por cima. É quando estás a fazer uma coisa mal e a professora diz para parares e tu continuas.

Sim. Agora, tenta recordar-te e dá-me um exemplo de um mau comportamento que tenhas visto, na sala.

Foi um colega que me atirou a borracha em vez de me a trazer ao lugar.

Porque achas que os meninos têm maus comportamentos na sala?

Porque não gostam de estar na sala e preferem ir para o recreio.

Na tua opinião, o que é um bom comportamento na sala de aula? Consegues dar-me um exemplo?

É estar calado e estar a ouvir as coisas.

Muito bem... queres dizer alguma coisa que te tenhas esquecido sobre bons e maus comportamentos?

Não.

Está bem! Obrigada pela tua participação.

Obrigada.

ALUNO 21

O que é, para ti, um mau comportamento na sala de aula?

É falar com os amigos, falar sem o dedo no ar, brincar com os materiais e não estar a ouvir.

Sim...

Agora, dá-me um exemplo de um mau comportamento que tenhas visto na sala?

Brincadeiras na sala de aula e os colegas a baterem-se.

Porque achas que os meninos têm maus comportamentos na sala?

Porque são muito brutos e gostam de lutar.

Então... o que é para ti ter um bom comportamento na sala de aula?

É seguir as regras.

Dá-me um exemplo.

Deve-se por o dedo no ar e esperar para falar. Não falar com os amigos e não brincar com os materiais.

Está bem! Queres acrescentar alguma coisa ao que disseste sobre bons e maus comportamentos?

Não.

Está bem! Obrigada pela tua participação!

De nada!

ALUNO 22

O que é um mau comportamento na sala de aula?

É quando os alunos se portam mal.

Então, agora, dá-me um exemplo de um mau comportamento que tenhas visto, dentro da sala de aula.

Brincar durante a aula, falar mal da professora...

E porquê que achas que os meninos têm maus comportamentos na sala?

Porque não gostam da aula e não gostam de fazer o que as professoras mandam.

Está bem!

Na tua opinião, o que é um bom comportamento na sala de aula? Consegues dar-me um exemplo?

É estar em silêncio e respeitar os colegas.

Muito bem, obrigada pela tua participação.

Obrigada.

ALUNO 23

O que é um mau comportamento na sala de aula?

É uma coisa má, quando levamos muitas ocorrências para casa.

Dá-me um exemplo de um mau comportamento que tenhas visto, na sala.

Fazer palhaçadas e rir do professor.

E, porque que achas que os meninos têm maus comportamentos na sala?

Porque querem ser engraçados para se rirem...

Então e na tua opinião o que é um bom comportamento na sala?

É fazer o que é pedido.

Consegues dar um exemplo.

Sim, trabalhar em silêncio.

Queres acrescentar mais alguma coisa?

Não!

Está bem! Obrigada pela tua ajuda!

Obrigada.

ALUNO 24

O que é que para ti é um mau comportamento na sala de aula?

É estar mal sentado e falar com os colegas.

Dá-me um exemplo de um mau comportamento que tenhas visto na sala.

Não ouvir o que o professor diz e fazer as coisas sem pedir ao professor.

E, porque achas que os meninos têm estes maus comportamentos na sala de aula?

Porque não querem saber.

Está bem!

Na tua opinião, então que é um bom comportamento na sala de aula?

É esperar para falar ou para pedir alguma coisa.

Ok... queres dizer alguma coisa que te tenhas esquecido sobre bons e maus comportamentos?

Não.

Muito bem, obrigada pela tua participação.

Obrigada.

ALUNO 25

O que é um mau comportamento na sala de aula?

É portarmo-nos mal e fazer más educações com o professor.

Então dá-me um exemplo de um mau comportamento que tenhas visto, na sala de aula.

Interromper o professor, assobiar na sala de aula.

Está bem! E porque achas que os meninos têm maus comportamentos na sala?

Porque eles não pensam da cabeça. Porque os pais não falam com os filhos se o professor mandar uma ocorrência aos pais.

Sim...

Na tua opinião, o que é um bom comportamento na sala?

É as pessoas portarem-se bem.

Dá-me um exemplo.

É não interromper o professor.

Muito bem! Queres dizer mais alguma coisa sobre os bons e maus comportamentos?

Não.

Obrigada!

Obrigada.

ALUNO 26

O que é, para ti, um mau comportamento na sala de aula?

Sentar mal e não obedecer ao professor.

Sim...

E estar a incomodar os colegas.

Está bem. Então, agora, quero que penses num exemplo de um mau comportamento que tenhas visto, dentro da sala de aula.

Falar muito alto, fazer piadas e rir-se.

E porquê que achas que os meninos têm estes maus comportamentos na sala?

Não sei, porque é a vontade deles.

Então... e consegues dar-me um exemplo de um bom comportamento?

Obedecer ao professor e não incomodar os colegas.

Ok... queres dizer alguma coisa que te tenhas esquecido sobre bons e maus comportamentos?

Não.

Muito bem, obrigada pela tua participação.

Obrigada.

ALUNO 27

O que é, para ti, um mau comportamento na sala de aula?

Conversar e não estar atento.

Está bem.

Agora, tenta recordar-te e dá-me um exemplo de um mau comportamento que tenhas visto, na sala.

Estarem a rir-se da cara do professor, meninos virados para trás.

E porque achas que os meninos têm maus comportamentos na sala?

Porque os pais não dão educação.

Na tua opinião, o que é um bom comportamento na sala de aula? Consegues dar-me um exemplo?

Estar atento, não conversar, não virar para trás e não rir da cara do professor.

Muito bem... queres dizer alguma coisa que te tenhas esquecido sobre bons e maus comportamentos?

Não.

Está bem! Obrigada pela tua participação.

Obrigada.

ALUNO 28

O que é um mau comportamento na sala de aula?

Falar alto, sentarem-se nas cadeiras mal e estarem a brincar

Consegues, agora, dar um exemplo de um mau comportamento que tenhas visto na sala?

Responder mal ao professor, falar alto e atirar os lápis para o chão.

Porque achas que os meninos têm maus comportamentos na sala?

Porque querem. Porque não gostam de estar sempre ali.

Então... o que é para ti ter um bom comportamento na sala de aula? Dá-me um exemplo.

Sentar-se bem, não falar, estar atento e fazer o que o professor manda.

Está bem! Queres acrescentar alguma coisa ao que disseste sobre bons e maus comportamentos?

Não.

Está bem! Obrigada pela tua participação!

De nada!

ALUNO 29

O que é que para ti é um mau comportamento na sala de aula?

Sentar-se mal e rir dos colegas.

Então, agora, quero que penses no seguinte: um exemplo de um mau comportamento que tenhas visto, dos teus colegas, dentro da sala de aula.

Não ouvir, fazer palhaçadas.

E porquê que achas que os meninos têm maus comportamentos na sala?

Não sei...

Está bem!

Na tua opinião, o que é um bom comportamento na sala de aula?

É portamo-nos bem.

Consegues dar-me um exemplo?

É estar com atenção em silêncio.

Ok... queres dizer alguma coisa que te tenhas esquecido sobre bons e maus comportamentos?

Não.

Muito bem, obrigada pela tua participação.

Obrigada.

ALUNO 30

O que é, para ti, um mau comportamento na sala de aula?

Responder mal ao professor e bater nos colegas.

Dá-me um exemplo de um mau comportamento que tenhas visto, na sala.

Falar sem pedir e não estar atentos. Tirar os livros sem o professor mandar.

E, porque que achas que os meninos têm maus comportamentos na sala?

Porque não querem saber de nada nem aprender. E porque no pré-escolar nós brincávamos mais e agora não podemos.

Então e na tua opinião o que é um bom comportamento na sala?

Ouvir o que o professor diz, não gozar dos colegas.

Muito bem! Queres acrescentar mais alguma coisa?

Sim. Alguns não obedecem ao professor.

Está bem! Obrigada pela tua ajuda!

Obrigada.

ALUNO 31

O que é que para ti é um mau comportamento na sala de aula?

Conversar e rir-se do professor. Não sei mais.

Muito bem. Então dá-me um exemplo de um mau comportamento que tenhas visto na sala.

Rirem-se às escondidas do professor, gritar para os colegas.

E, porque achas que os meninos têm estes maus comportamentos na sala de aula?

Porque não sabem as regras, não querem aprender e estão se a lixar para aquilo.

Na tua opinião, então que é um bom comportamento na sala de aula?

Ouvir, não fazer barulho não rir do professor.

Ok... queres dizer alguma coisa que te tenhas esquecido sobre bons e maus comportamentos?

Sim. E ficar calado a ouvir as explicações. Dos maus, bater nos colegas.

Muito bem, obrigada pela tua participação.

Obrigada.

ALUNO 32

O que é, para ti, um mau comportamento na sala de aula?

É não estar bem sentado, partir os lápis e comer borracha, dizer coisas sem nada haver com o que a professora está a ensinar.

Então dá-me um exemplo de um mau comportamento que tenhas visto, na sala de aula.

Brincar com os colegas do lado e armarem-se em parvos com outros.

E porque achas que os meninos têm maus comportamentos na sala?

Porque só querem é brincar e não gostam de saber mais coisas.

Na tua opinião, o que é um bom comportamento na sala? Consegues dar-me um exemplo?

Um bom comportamento é estar a cumprir o que nos pedem. Por exemplo: eu estou sempre em silêncio a trabalhar e não gosto que me chateiem.

Muito bem! Queres dizer mais alguma coisa sobre os bons e maus comportamentos?

Não.

Obrigada!

Obrigada.

ALUNO 33

O que é um mau comportamento na sala de aula?

Não ouvir com atenção o que o professor diz e fazer barulho quando ele está a falar.

Então, agora, quero que penses no seguinte: um exemplo de um mau comportamento que tenhas visto, dos teus colegas, dentro da sala de aula.

Correr para a porta quando toca. Não ligar ao professor quando ele zanga connosco.

E porquê que achas que os meninos têm estes maus comportamentos na sala?

Porque são bebés infantis.

Mas, porquê que achas que se portam mal?

Para chatear o professor.

Então... e consegues dar-me um exemplo de um bom comportamento?

Sim. Falar só quando ele deixa, ouvir com atenção para aprendermos.

Ok... queres dizer alguma coisa que te tenhas esquecido sobre bons e maus comportamentos?

Não.

Muito bem, obrigada pela tua participação.

ALUNO 34

O que é que para ti é um mau comportamento na sala de aula?

É a L. estar a beliscar-me às escondidas e fingir que não foi ela...

E tu não avisas o professor?

Sim, mas ela continua.

Está bem. Agora, tenta recordar-te e dá-me um exemplo de um mau comportamento que tenhas visto, na sala.

O N. a gozar com o pai do D. quando foi ler um livro à sala.

E porque achas que os meninos têm maus comportamentos na sala?

Para a turma se rir deles, mas não têm piada.

Na tua opinião, o que é um bom comportamento na sala de aula? Consegues dar-me um exemplo?

É fazer tudo bem. Não conversar com os amigos, não rir dos adultos que é má educação.

Muito bem... queres dizer alguma coisa que te tenhas esquecido sobre bons e maus comportamentos?

Não.

Está bem! Obrigada pela tua participação.

De nada.

ALUNO 35

O que é que para ti é um mau comportamento na sala de aula?

É não ouvir o professor.

Consegues dar um exemplo de um mau comportamento que tenhas visto na sala?

Sim. Levantarem-se sem pedir autorização e estarem mal sentados.

Porque achas que os meninos têm maus comportamentos na sala?

Porque gostam de gozar dos adultos.

Então... o que é para ti ter um bom comportamento na sala de aula?

Sentar direitos e não responder a rir aos adultos.

Está bem! Queres acrescentar alguma coisa ao que disseste sobre bons e maus comportamentos?

Não.

Está bem! Obrigada pela tua participação!

Ok.

ALUNO 36

O que é que para ti é um mau comportamento na sala de aula?

Estar sempre sem atenção e falar sem nos dizerem que é para falar. E, também, nunca estar em silêncio como os mais velhos.

Então, agora, quero que penses no seguinte: um exemplo de um mau comportamento que tenhas visto, dos teus colegas, dentro da sala de aula.

Falar-se enquanto o professor explica, brincar com os lápis de pintar, riscar as mesas que não são nossas!

E porquê que achas que os meninos têm maus comportamentos na sala?

Porque não gostam de ir para a sala.

Na tua opinião, o que é um bom comportamento na sala de aula? Consegues dar-me um exemplo?

É estar em silêncio, não estar sempre a levantar da mesa para ir ao lixo, escrever as contas só quando o professor diz que já podemos.

Ok... queres dizer alguma coisa que te tenhas esquecido sobre bons e maus comportamentos?

Não.

Muito bem, obrigada pela tua participação.

Obrigada.

ALUNO 37

O que é que para ti é um mau comportamento na sala de aula?

Riscar os cadernos, rir dos trabalhos dos colegas, estar a conversar na aula.

Então, agora, quero que penses num exemplo de um mau comportamento que tenhas visto, dos teus colegas, dentro da sala de aula.

Jogar nas mesas, virar a folha quando não é para virar, fazer asneiras para os colegas...

E porquê que achas que os meninos têm maus comportamentos na sala?

Porque não têm educação.

Está bem!

Na tua opinião, o que é um bom comportamento na sala de aula?

É ter cuidado com os materiais e ajudar os colegas.

Consegues dar-me um exemplo?

Sim. É ficar calado, ouvir o professor e quando quisermos responder a alguma coisa pormos o dedo no ar.

Ok... queres dizer alguma coisa que te tenhas esquecido sobre bons e maus comportamentos?

Não.

Muito bem, obrigada pela tua participação.

Obrigada.

ALUNO 38

O que é, para ti, um mau comportamento na sala de aula?

É portar mal...

Sim...

Consegues, dar um exemplo de um mau comportamento que tenhas visto na sala?

Sim. O J. a mandar um pontapé na barriga do M e os outros a rirem-se do M. que estava a chorar.

E porque achas que os meninos têm maus comportamentos na sala?

Porque gostam de ser os maiores.

Então... o que é para ti ter um bom comportamento na sala de aula? Dá-me um exemplo.

É não bater nos colegas, cumprir as regras dos adultos e aprender direito...

Está bem! Queres acrescentar alguma coisa ao que disseste sobre bons e maus comportamentos?

Não.

Está bem! Obrigada pela tua participação!

De nada!

ALUNO 39

O que é que para ti é um mau comportamento na sala de aula?

É não fazer o que o professor manda, não estar sentado bem na cadeira...

Agora, tenta recordar-te e dá-me um exemplo de um mau comportamento que tenhas visto, na sala.

Falar disparates para o professor, falar para os lados, atirarem as coisas para se levantarem.

Porque achas que os meninos têm maus comportamentos na sala?

É secante as aulas e o que o professor ensina.

Na tua opinião, o que é um bom comportamento na sala de aula? Consegues dar-me um exemplo?

Estar a portar-se bem, em silêncio, não falar parvoíces.

Muito bem... queres dizer alguma coisa que te tenhas esquecido sobre bons e maus comportamentos?

Não.

Está bem! Obrigada pela tua participação.

Anexo 7 - Dicionário de categorias: professores

Categoria	Subcategoria	Descrição	Exemplos UR
Tema 1: Caracterização do entrevistado*			
A) Formação inicial*	A1) Inicial	Como formação inicial, os entrevistados possuem a licenciatura em Ensino do 1.º ciclo do ensino básico na ESE João de Deus.	«fiz licenciatura em Ensino Básico do 1.º ciclo»
	A2) Contínua	Ambos têm realizado ações de formação contínua sobre temas diversos, relacionados com a sua prática.	«(a pós-graduação) incidia mais nas necessidades educativas especiais, nos défices de atenção»
B) Percurso Profissional*	B1) Só trabalhou no colégio	Um dos entrevistados nunca trabalhou noutra local senão no colégio atual.	«nunca trabalhei noutra sítio (só no colégio)»
	B2) Já trabalhou noutros locais	Um dos entrevistados já realizou trabalhos noutras áreas, além de educação.	«(no 1.º ano, após o curso) Estava a trabalhar noutras coisas)»
	B3) É docente há mais de 9 anos	Já têm mais de 9 anos de trabalho no colégio atual.	«Com este, é o meu décimo sétimo ano (que trabalha no externato)»
Tema 2: Causas da (in)disciplina*			
C) Relacionados com o professor e escola*	C1) Depende muito do professor	A ocorrência de comportamentos de (in)disciplina depende das características pessoais do professor, entre outros fatores (Carita & Fernandes, 2012).	«consoante o professor que tenham à frente, podem ser mais desafiantes»

Categoria	Subcategoria	Descrição	Exemplos UR
	C2) Deficiente exercício da autoridade do professor	A ocorrência de comportamentos de (in)disciplina depende da autoridade evidenciada pelo professor (Amado & Freire, 2013; Way, 2011).	«a liberdade que alguns professores lhes dão leva a que sejam crianças indisciplinadas.»
	C3) Deficiente continuidade educativa.	A dificuldade em adaptar-se a um novo contexto escolar é causadora de comportamentos de (in)disciplina (Sousa & Palmeirão, 2015).	«(alunos do 1.ºciclo) já não estão num pré-escolar, onde se associa mais à brincadeira»
D) Relacionadas com a família*	D1) Os pais não impõem regras e desculpabilizam	Os pais delegam os seus deveres, como o estabelecimento de regras à escola e aos professores (Strier & Katz, 2015).	«(há crianças) que me dizem que em casa também não se sentam»
	D2) Certas regras devem ser construídas com a família	Há regras gerais de comportamento que devem ser construídas/aprendidas no seio familiar, facilitando a adaptação das crianças às normas escolares (Reed & Kirkpatrick, 1998).	«quem tem regras em casa, facilmente ou com maior facilidade irá cumprir (-las na escola)»
E) Relacionadas com os alunos*	E1) Imaturidade dos alunos do 1.º ano	Os comportamentos de (in)disciplina podem dever-se à imaturidade das crianças (Kohlberg & Hersh, 1977).	«Às vezes os comportamentos que têm devem-se à infantilidade própria da idade»
	E2) Cansaço dos alunos	O tempo (excessivo) passado na escola, traduz-se em cansaço que, por sua vez, se reflete em dificuldades de autocontrolo.	«(Mau comportamento) Pelo cansaço que já têm acumulado»
Tema 3: Tipos de comportamento de indisciplina*			
F) Intervenção não autorizada		A intervenção não autorizada é um comportamento de (in)disciplina recorrente.	«O interromper constantemente sem ser adequado àquilo que está a ser tratado»

Categoria	Subcategoria	Descrição	Exemplos UR
G) Brincar (com material)		Brincadeiras com o material é visto como um comportamento de (in)disciplina.	«(comportamentos mais frequentes é) brincar com o material»
H) Não prestar atenção/ não cumprir instruções dos professores		A desatenção constante e o não cumprimento de instruções simples são comportamentos evidenciados por ambos os grupos dos entrevistados.	«repetir dezenas de vezes instruções simples (e os alunos não cumprem)»
I) Desinteresse pela escola/ relação com o professor		Os alunos não tentam estabelecer uma relação com o adulto, pois não é do seu interesse, assim como não percebem que é importante para o seu sucesso escolar.	«A indisciplina para mim, parte muito da relação que eles estabelecem connosco»
J) Estar mal sentado/de pé		O estar em pé ou sentado incorretamente é visto como um comportamento de (in)disciplina presente em ambos os grupos.	«há miúdos que não se sentam»
K) Desrespeito pelos colegas		Os alunos não revelam respeito pelos colegas, sendo visto como um comportamento de (in)disciplina.	«(um exemplo de ato de indisciplina é) faltas de respeito com o colega»
L) Desrespeito pelo adulto		O desrespeito pela figura adulta, como atitudes de gozo e atirar coisas contra algo de propósito, são exemplos de maus comportamentos evidenciados pelos alunos.	«(Comportamentos de indisciplina é) Gozar com os adultos»
M) Conversas à margem da aula		A conversa constante entre colegas é vista como destabilizadora e classificada como um comportamento de (in)disciplina.	«aquilo que perturba a aula é a conversa constante para o lado»

Categoria	Subcategoria	Descrição	Exemplos UR
N) Não escutar		O não ouvir é um comportamento constante que impede o aluno de aprender e é visto como comportamento de (in)disciplina.	«falham uma coisa tão simples que é não ouvir»
Tema 4: Consequências da indisciplina na sala de aula*			
O) Desmotivação do professor		Os comportamentos de (in)disciplina tornam-se desgastantes e desmotivantes para o professor, influenciando a sua ação educativa (Estrela, 1992).	«torna-se saturante (comportamentos de indisciplina)»
P) Prejudica as aprendizagens (sobretudo dos alunos indisciplinados)		Uma das consequências do mau comportamento remete para o desempenho escolar que é mais fraco em relação aos alunos que evidenciam bons comportamentos (Kaufman & Sawyer, 2004).	«(os alunos) acabam por estar desconcentrados naquilo que está a ser feito na aula.»
Tema 5: Promoção da disciplina na sala de aula*			
Q) Estratégias na sala de aula* (e.g. Palardy & Palardy, 2001; Read, 2007)	Q1) Assertividade e coerência	Ser assertivo e coerente nas suas atitudes e palavras diminui os casos de (in)disciplina.	«Tento ser sempre muito assertiva naquilo que digo»
	Q2) Diminuir gradualmente o distanciamento	O distanciamento no início do ano escolar serve como uma defesa do professor, para a turma perceber, desde início, quem é o mentor e quem são os aprendizes.	«o objetivo é sempre depois ir soltando um bocadinho a corda e aligeirando aquilo»
	Q3) Agir de acordo com as características dos alunos	A prática pedagógica deve ir ao encontro das necessidades, interesses do grupo, promovendo um ambiente motivador e facilitador das aprendizagens.	«a maneira de abordar os alunos será diferente»

Categoria	Subcategoria	Descrição	Exemplos UR
	Q4) Analisar as particularidades de cada situação	Cada situação diferencia-se da outra, é preciso analisar os pormenores e o contexto em que ocorreu.	«Eu acho que cada caso é um caso e que não podemos meter tudo no mesmo saco»
	Q5) Construir e implementar regras gradualmente	Os entrevistados consideram que é importante introduzir as regras de forma gradual, para que haja uma maior interiorização do seu significado.	«numa fase inicial, eles têm que ser introduzidos (às regras)»
	Q6) Vigilância e intervenção constantes (inclui aproveitar interrupções)	O aproveitamento de situações/interrupções é visto como novas aprendizagens, desta forma conseguem captar sempre a atenção dos alunos.	«(intervenção) de corrigir a postura»
R) Envolvimento da família* (e.g. Gonçalves, 2007; Strier & Katz, 2015)	R1) Uma relação positiva família-escola promove a disciplina	O envolvimento da família na escola é facilitador das aprendizagens dos alunos, bem como a sua inclusão e adaptação às normas que regem a escola.	«o sucesso disto passa muito pela relação que se cria quer com alunos quer com pais»
	R2) Há famílias que não colaboram	Há pais que não participam na vida escolar dos filhos e deixam-nos à “deriva” neste contexto.	«(a disciplina) depende da colaboração dos pais»
	R3) A falta de tempo das famílias compromete a disponibilidade e atenção	O tempo que os pais disponibilizam aos seus filhos é escasso, comprometendo o seu desenvolvimento e sucesso escolar.	«(os pais não respondem às necessidades dos filhos devido a) chegar tarde a casa»
S) Construção da relação pedagógica*		Uma relação pedagógica positiva é favorecedora da disciplina (Poulou, 2014).	«a relação (pedagógica) que se estabelece é fundamental para a compreensão do outro»

Categoria	Subcategoria	Descrição	Exemplos UR
T) Caracterização do grupo-turma*	T1) Destaque pela positiva	Os alunos destacam-se, pela positiva, pela postura correta que adotam nos diferentes contextos, bem como pelo respeito evidenciado por todos os membros do seu grupo e pelo professor.	«(São alunos que se destacam porque) Respeitam sempre os outros.»
	T2) Há “alunos-caso”	Há alunos que se destacam pelos seus comportamentos incorretos e outros pelas dificuldades de aprendizagem.	«(Tenho) um aluno ou outro que é mais agitado, mais provocador»
	T3) Ambiente da sala	Os alunos, de uma forma geral, dão-se todos bem, porém o ambiente de sala às vezes é menos facilitador devido ao mau comportamento de alguns.	«(os alunos da turma) dão -se todos bem. »
	T4) Aproveitamento	Ambas as turmas revelam dificuldades em certas áreas disciplinares.	«Na matemática, é a área onde eu sinto maior dificuldade»
	T5) Composição/estrutura	As turmas são compostas por 25 alunos, que resultam de uma combinação de salas dos 5 anos do colégio.	«São 25 miúdos no total».
	T6) Tipos de famílias	As famílias pertencem à classe média/alta e os pais, na sua maioria, possuem formação superior.	«a maioria (das famílias), têm um estrato social económico médio-elevado»

Nota. *temas e categorias definidas *a priori*;

Anexo 8 - Dicionário de categorias: alunos

Categoria	Subcategoria	Descrição	Exemplos UR
Tema 1: “Bom” comportamento*			
A) Respeitar regras	A1) Sentar-se bem	Estar bem sentado na cadeira, virado para a frente.	«(um exemplo de bom comportamento é) sentar-se bem»
	A2) Não brincar nas aulas	Inclui não brincar com os materiais, não sair do seu lugar, estar sossegado e não dizer “disparates”.	«(um exemplo de bom comportamento é) não brincar com os materiais»
	A3) Estar com atenção ao professor	Inclui ouvir com atenção, sem interromper, estar em silêncio.	«(Um bom comportamento) É estar calado, quando a professora está a explicar uma coisa.»
	A4) Trabalhar em silêncio	Os alunos enquanto fazem as atividades propostas, não devem fazer barulho.	«Por exemplo (bom comportamento): eu estou sempre em silêncio a trabalhar.»
	A5) Esperar pela vez/ não interromper	Inclui colocar o dedo no ar para intervir e esperar pela sua vez de falar.	«(bom comportamento) É esperar para falar»
B) Respeitar/ não incomodar colegas		Traduz-se no respeito pelos colegas, não incomodando o trabalho do outro.	«(um bom comportamento é) respeitar o colega do lado.»
C) Respeitar e obedecer ao adulto	C1) Não rir/ gozar do/com professor	Traduz-se na troça do professor e dos seus comportamentos.	«(bom comportamento é) não rir dos adultos que é má educação.»
	C2) Obedecer ao professor	Diz respeito ao cumprimento das instruções dadas pelo professor, quer a nível de comportamento quer ao nível das tarefas escolares.	«Um exemplo de bom comportamento é) Fazer o que a professora manda.»

Categoria	Subcategoria	Descrição	Exemplos UR
D) Bom comportamento é “fazer tudo bem”		Definido de uma forma muito vaga -“fazer bem”, “portar bem”- e inclui cumprimento de regras.	«(bom comportamento é) fazer bem as coisas.»
Tema 2: “Mau” comportamento*			
E) Desrespeitar regras	E1) Sentar-se mal	Estar sentado, por exemplo, virado para o lado ou para trás.	«(Mau comportamento) É estar mal sentado»
	E2) Brincar nas aulas	Por exemplo, dar rizadas e fazer palhaçadas.	«(Um exemplo de mau comportamento é) Os meninos a brincarem na sala»
	E3) Não estar com atenção	Por exemplo, não estar em silêncio enquanto o professor fala.	«(Mau comportamento é) Não ouvir com atenção o que o professor diz»
	E4) Falar muito alto	Com um tom elevado ou mesmo gritar na hora de trabalhar.	«(Um exemplo de mau comportamento é) Falar muito alto»
	E5) Interromper/Não esperar pela vez de falar	Deve-se colocar o dedo no ar para intervir e esperar pela sua vez de falar.	«(Mau comportamento é) quando não é para responder, nós respondemos»
	E6) Conversar com os colegas	Conversas com os colegas à margem da aula.	«(Mau comportamento) É os meninos estarem na conversa»
	E7) Danificar materiais	Causar estragos aos materiais escolares.	«(Um exemplo de mau comportamento é) riscar as mesas que não são nossas!»
F) Desrespeitar colegas	F1) Bater nos colegas	Agredir fisicamente os colegas.	«(Um exemplo de mau comportamento é) O J. a mandar um pontapé na barriga do M.»

Categoria	Subcategoria	Descrição	Exemplos UR
	F2) Rir-se e gozar com os colegas	Fazer troça dos colegas e/ou gozar do seu trabalho.	«(Mau comportamento) rir dos trabalhos dos colegas»
	F3) Fazer asneiras/incomodar os colegas	Prejudicar o trabalho do colega, perturbar o parceiro.	«(Um exemplo de mau comportamento é) chatear os amigos na sala, enquanto estão a trabalhar.»
G) Desrespeitar e desobedecer ao adulto	G1) Rir/gozar do professor	Troçar do docente.	«(Um exemplo de mau comportamento é) Estarem a rir-se da cara do professor»
	G2) Desobedecer/agir sem autorização do professor	Inclui agir sem permissão do professor ou contrariando as suas ordens.	«(Um exemplo de mau comportamento é) Alguns (alunos) não obedecem ao professor.»
H) Mau comportamento é “portar-se mal.”		Definido de uma forma muito vaga - “fazer mal”, “portar mal”.	«(Mau comportamento) É portar-se mal»
Tema: Causas do mau comportamento*			
I) Preferem brincar		Os alunos preferem a brincadeira à aprendizagem, o que os leva a desinteressarem-se do que o professor lhes diz.	«(Os meninos têm mau comportamento) Porque querem estar a brincar»
J) Desconhecem as regras		Há um desconhecimento das regras a cumprir no contexto escolar.	«(Os meninos têm mau comportamento) Porque não sabem as regras»

Categoria	Subcategoria	Descrição	Exemplos UR
K) Não gostam de ordens/obedecer		Os alunos, não gostam de acatar ordens incluindo as que são dadas pelo professor, não reconhecendo a autoridade.	«(Os meninos têm mau comportamento) Porque não gostam que mandem neles.»
L) Desinteresse pela aprendizagem/escola		O desinteresse pela escola, em aprender é uma das causas dos maus comportamentos. Os alunos desmotivam e ficam saturados de estar naquele contexto.	«(Os meninos têm mau comportamento) Porque não querem saber de nada nem aprender.»
M) Porque querem (atrair as atenções)		Não há uma causa atribuída.	«(Os meninos têm mau comportamento) porque é a vontade deles.»
N) Os pais não castigam/ não educam		Os pais não repreendem e não colocam limites importantes ao desenvolvimento dos filhos (Reed & Kirkpatrick, 1998).	«(Os meninos têm mau comportamento) Porque não são bem-educados»

Anexo 9 – Cálculos de fiabilidade (Kalpha de Krippendorff)

a) Cálculo do Kalpha de Krippendorff: professores

FASE 1

Krippendorff's Alpha Reliability Estimate

	Alpha	LL95%CI	UL95%CI	Units	Observrs	Pairs
Nominal	,5877	,4434	,7320	51,0000	2,0000	51,0000

Probability (q) of failure to achieve an alpha of at least alphamin:

alphamin	q
,9000	1,0000
,8000	,9980
,7000	,9435
,6700	,8385
,6000	,5410
,5000	,0970

Number of bootstrap samples:

2000

Judges used in these computations:

ACF TAP

Examine output for SPSS errors and do not interpret if any are found

FASE 2

Krippendorff's Alpha Reliability Estimate

	Alpha	LL95%CI	UL95%CI	Units	Observrs	Pairs
Nominal	,8029	,7043	,9014	64,0000	2,0000	64,0000

Probability (q) of failure to achieve an alpha of at least alphamin:

alphamin	q
,9000	,9650
,8000	,4240
,7000	,0195
,6700	,0035
,6000	,0000
,5000	,0000

Number of bootstrap samples:

2000

Judges used in these computations:

ACF TAP

Examine output for SPSS errors and do not interpret if any are found

----- END MATRIX -----

b) Cálculo do Kalpha de Krippendorff: alunos

FASE 1

Krippendorff's Alpha Reliability Estimate

	Alpha	LL95%CI	UL95%CI	Units	Observrs	Pairs
Nominal	,6495	,5443	,7546	91,0000	2,0000	91,0000

Probability (q) of failure to achieve an alpha of at least alphamin:

alphamin	q
,9000	1,0000
,8000	,9978
,7000	,8440
,6700	,6222
,6000	,1570
,5000	,0054

Number of bootstrap samples:

5000

Judges used in these computations:

ACF TP

Examine output for SPSS errors and do not interpret if any are found

FASE 2

Krippendorff's Alpha Reliability Estimate

	Alpha	LL95%CI	UL95%CI	Units	Observrs	Pairs
Nominal	,8278	,7474	,9082	92,0000	2,0000	92,0000

Probability (q) of failure to achieve an alpha of at least alphamin:

alphamin	q
,9000	,9736
,8000	,2454
,7000	,0006
,6700	,0002
,6000	,0000
,5000	,0000

Number of bootstrap samples:

5000

Judges used in these computations:

ACF TP

Examine output for SPSS errors and do not interpret if any are found

----- END MATRIX -----

Anexo 10 - Tabela de resultados: professores

Categorias	Prof. (n=2)		
	UE	UR	
	Fa	Fa	%
Tema 1: Caracterização do entrevistado*			
A) Formação inicial*			
A1) Inicial	2	5	38,5
A2) Contínua	2	8	61,5
	t:	13	100,0
B) Percurso Profissional*			
B1) Só trabalhou no colégio	1	3	21,4
B2) Já trabalhou noutros locais	1	7	50,0
B3) É docente há mais de 9 anos	2	4	28,6
	t:	14	100,0
Tema 2: Causas da (in)disciplina*			
C) Relacionados com o professor e escola*			
C1) Depende muito do professor	2	9	36,0
C2) Deficiente exercício da autoridade do professor	2	7	28,0
C3) Deficiente continuidade educativa.	2	9	36,0
	t:	25	100,0
D) Relacionadas com a família*			
D1) Os pais não impõem regras e desculpabilizam	2	6	37,5
D2) Certas regras devem ser construídas com a família	2	10	62,5
	t:	16	100,0
E) Relacionadas com os alunos*			
E1) Imaturidade dos alunos do 1º ano	2	17	85,0
E2) Cansaço dos alunos	1	3	15,0
	t:	20	100,0
Tema 3: Tipos de comportamento de indisciplina*			
F) Intervenção não autorizada	1	3	5,4
G) Brincar (com material)	1	3	5,4
H) Não prestar atenção/ não cumprir instruções dos professores	2	7	12,5
I) Desinteresse na escola/na relação com o professor	1	9	16,1
J) Estar mal sentado/de pé	2	8	14,3
K) Desrespeito pelos colegas	2	4	7,1
L) Desrespeito pelo adulto	2	9	16,1
M) Conversas à margem da aula	2	8	14,3
N) Não escutar	2	5	8,9
	t:	56	100,0

Tema 4: Conseqüências da indisciplina na sala de aula*

O) Desmotivação do professor	2	8	42,1
P) Prejudica as aprendizagens (sobretudo dos alunos indisciplinados)	2	11	57,9
t:	19	100,0	

Tema 5: Promoção da disciplina na sala de aula*

Q) Estratégias na sala de aula*

Q1) Assertividade e coerência	2	11	22,0
Q2) Diminuir gradualmente o distanciamento	1	6	12,0
Q3) Agir de acordo com as características dos alunos	2	6	12,0
Q4) Analisar as particularidades de cada situação	2	8	16,0
Q5) Construir e implementar regras gradualmente	2	12	24,0
Q6) Vigilância e intervenção constantes (inclui aproveitar interrupções)	2	7	14,0
t:	50	100,0	

R) Envolvimento da família*

R1) Uma relação positiva família-escola promove a disciplina	2	17	63,0
R2) Há famílias que não colaboram	2	7	25,9
R3) A falta de tempo das famílias compromete a disponibilidade e atenção	1	3	11,1
t:	27	100,0	

S) Construção da relação pedagógica*

t:	10	100,0	
-----------	-----------	--------------	--

T) Caracterização do grupo-turma*

T1) Destaque pela positiva	2	11	13,9
T2) Há "alunos-caso"	2	17	21,5
T3) Ambiente da sala	2	16	20,3
T4) Aproveitamento	2	14	17,7
T5) Composição/estrutura	2	12	15,2
T6) Tipos de famílias	2	9	11,4
t:	79	100,0	

TOTAL UR: 329

Anexo 11 – Tabela de resultados: alunos

Categorias	Alunos (n=39)		
	UE	UR	
	Fa	Fa	%
Tema 1: “Bom” comportamento			
A) Respeitar regras			
A1) Sentar-se bem	4	4	6,5
A2) Não brincar nas aulas	6	6	9,7
A3) Estar com atenção ao professor	26	30	48,4
A4) Trabalhar em silêncio	12	13	21,0
A5) Esperar pela vez/ não interromper	7	9	14,5
	t:	62	100%
B) Respeitar/ não incomodar colegas			
	8	8	100,0
	t:	8	100%
C) Respeitar e obedecer ao adulto			
C1) Não rir/ gozar do/com professor	5	5	25,0
C2) Obedecer ao professor	15	15	75,0
	t:	20	100%
D) “Bom comportamento é fazer tudo bem”			
	12	12	100,0
	t:	12	100%
Tema 2: “Mau” comportamento			
E) Desrespeitar regras			
E1) Sentar-se mal	8	11	11,3
E2) Brincar nas aulas	20	25	25,8
E3) Não estar com atenção	12	15	15,5
E4) Falar muito alto	9	12	12,4
E5) Interromper/ Não esperar pela vez de falar	14	17	17,5
E6) Conversar com os colegas	10	10	10,3
E7) Danificar materiais	6	7	7,2
	t:	97	100%
F) Desrespeitar colegas			
F1) Bater nos colegas	6	6	27,3
F2) Rir-se e gozar com os colegas	8	10	45,5
F3) Fazer asneiras/incomodar os colegas	6	6	27,3
	t:	22	100%
G) Desrespeitar e desobedecer ao adulto			
G1) Rir/gozar do professor	10	11	40,7
G2) Desobedecer/agir sem autorização do professor	14	16	59,3
	t:	27	100%
H) “Mau comportamento é portar-se mal.”			
	10	13	100,0
	t:	13	100%

Tema 3: Causas do mau comportamento

I) Preferem brincar	10	11	20,4
J) Desconhecem as regras	3	3	5,6
K) Não gostam de ordens/obedecer	6	6	11,1
L) Desinteresse pela aprendizagem/escola	12	14	25,9
M) Porque querem (atrair as atenções)	10	10	18,5
N) Os pais não castigam/ não educam	7	10	18,5
	t:	54	100%
	TOTAL	315	
