



(IN)DISCIPLINA NA SALA DE AULA.

Perspetivas de professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico

MARIA INÊS VAZ PEDREIRA

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.

janeiro de 2020

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 Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

(IN)DISCIPLINA NA SALA DE AULA.

Perspetivas de professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Autora: Maria Inês Vaz Pedreira

Orientador: Professora Doutora Ana Cristina Freitas

janeiro de 2020

Agradecimentos

O presente trabalho só foi possível com a colaboração de outras pessoas, por essa razão, dedico este espaço a todos os que, de alguma forma, contribuíram para tal, deixando o mais sincero agradecimento.

À professor Doutora Ana Cristina Freitas, minha orientadora, pela disponibilidade, empenho, saber científico e dedicação com que me acompanhou.

Agradeço ao corpo docente do Instituto Superior de Educação e Ciências por me terem acompanhado na formação de forma disponível e profissional.

Aos meus pais, que tornaram a minha formação possível, e que, ao longo destes anos foram o maior suporte, através do seu carinho, disponibilidade, dedicação, incentivo e compreensão. Agradeço do fundo do coração todo o esforço que fizeram.

Agradeço às minhas irmãs, por me acompanharem nestes anos de estudo, e por partilharem comigo muitas horas de estudo e risos.

Um agradecimento especial à minha avó, a quem sempre recorro quando preciso de carinho. Que sempre se orgulhou e acreditou em mim. Obrigada por toda a ternura, amor, palavras sábias, paciência e preocupação.

À minha colega, companheira e amiga, Marta Martins, que comigo percorreu o longo caminho da nossa formação e com a qual partilhei muitos bons momentos.

Às minhas amigas pelo apoio, ânimo, carinho, durante as etapas mais difíceis deste projeto. Obrigada pela amizade sincera.

Agradeço a todos os profissionais que se cruzaram comigo durante a minha formação e que contribuíram para o meu crescimento enquanto pessoa e profissional.

Por fim, e não menos importante, agradeço a todas as crianças que fizeram parte da minha formação e que partilharam comigo, aprendizagens, sorrisos sinceros, brincadeiras, canções, birras, afecto e muito amor.

[Esta página foi deliberadamente deixada em branco]

Resumo

Com a crescente massificação das escolas, alterações económicas e sociais, tem-se observado um aumento dos comportamentos indisciplinados (Estrela, 2002).

Os comportamentos de indisciplina têm um impacto negativo nos professores, causando mal-estar, sentimento de frustração, incompetência e stress (Maria Teresa Estrela em Caldeira, 2007; Carita e Fernandes, 1997; Picado, 2009) e também nos alunos, na forma como se relacionam e como aprendem.

As questões de indisciplina na sala de aula não são recentes, mas com o aumento destes comportamentos surgem, nos professores, dúvidas quanto às estratégias mais adequadas a adoptar de forma a solucionar o problema não comprometendo o sucesso escolar dos alunos que integram a turma. No sentido de perceber de que forma chegamos às estratégias de prevenção e atuação em casos de indisciplina surgiu o nosso problema de investigação: *Quais as perspectivas de professores sobre os comportamentos disruptivos e que estratégias deverão eleger para os contrariarem?*

Foi produzido um Estudo qualitativo, com os seguintes objetivos: compreender a conceção dos professores, o que consideram ser indisciplina; compreender quais as possíveis causas relacionadas com o fenómeno da indisciplina; compreender, na perspectiva do professor, as medidas preventivas e de atuação mais adequadas; conhecer as estratégias utilizadas pelos professores na prevenção/atuação da indisciplina.

O estudo realizou-se numa instituição privada, na zona de Lisboa. Para realizarmos os objetivos recorreremos a entrevistas semidiretivas a professores titulares de turma, reunindo os aspetos que nos interessavam.

Palavras-chave: (in)disciplina na sala de aula, comportamentos de indisciplina, causas da indisciplina, estratégias de atuação; estratégias de prevenção.

[Esta página foi deliberadamente deixada em branco]

Abstract

With the increasing massification of schools, economic and social changes, there has been an increase in undisciplined behaviors (Estrela, 2002).

Indiscipline behaviors have a negative impact on teachers, causing discomfort, frustration, incompetence and stress (Carita and Fernandes, 1997; Estrela in Caldeira, 2007; Picado, 2009) and also on students, in the way they interact and how they learn.

The indiscipline issues in the classroom are not new, but with the increase of these behaviors, doubts arise in the teachers as to the most appropriate strategies to adopt, in order to solve the problem without compromising the academic success of the students who integrate the class. To understand how we can prevent and act in episodes of indiscipline, we can address our research problem: *What are the perspectives of teachers about disruptive behaviors and what strategies should they take to counteract them?*

A qualitative study was carried out, with the following objectives: to understand the conception of teachers, which they consider to be indiscipline; to understand what are the possible causes related to the phenomenon of indiscipline; understand, from the teacher's perspective, the most appropriate preventive and action measures; know the strategies used by teachers in the prevention/action of indiscipline.

The study was carried out in a private institution, in the Lisbon area. In order to achieve the objectives, we used semi-directive interviews with professors in charge of the class, bringing together the aspects that interested us.

Keywords: (in)discipline in the classroom, indiscipline behaviors, causes of indiscipline; performance strategies; prevention strategies.

[Esta página foi deliberadamente deixada em branco]

Lista de abreviaturas e siglas

Cat. – Categoria

Subcat. – Subcategoria

UC – Unidade de Contexto

UE – Unidade de Enumeração

UR – Unidade de Registo

[Esta página foi deliberadamente deixada em branco]

Índice Geral

Agradecimentos.....	v
Resumo	vii
<i>Abstract</i>	ix
Lista de abreviaturas e siglas.....	xi
Índice de quadros	xvi
Introdução	1
1. Enquadramento teórico	3
1.1. (In)disciplina: Um fenómeno suscetível de várias interpretações	3
1.2. Fatores que podem influenciar a (in)disciplina	9
1.3. Intervenção e prevenção na (in)disciplina.....	18
2. Metodologia	34
2.1. Problema e objetivos	34
2.2. Abordagem adotada	35
2.3. Contexto de realização e participantes	35
2.4. Recolha de dados.....	36
2.4.1. Técnica e instrumento	36
2.4.2 Procedimentos.....	38
2.5. Tratamento e análise de dados	39
3. Apresentação e discussão de resultados.....	44
4. Conclusões.....	59
Referências Bibliográficas.....	63
Anexos	73
Anexo 1 - Guião da entrevista aos professores	74
Anexo 2 – Protocolo da entrevista Professor 1	78

Anexo 3 – Protocolo da entrevista Professor 2	86
Anexo 4 – Protocolo da entrevista Professor 3	100
Anexo 5 – Protocolo da entrevista Professor 4	111
Anexo 6 – Protocolo da entrevista Professor 5	123
Anexo 7 – Dicionário de categorias	135
Anexo 8 – Cálculo de fiabilidade (Kalpha de Krippendorf)	143

[Esta página foi deliberadamente deixada em branco]

Índice de quadros

Quadro 1. <i>Apresentação dos professores participantes</i>	37
Quadro 2. <i>Síntese do guião da entrevista</i>	39
Quadro 3. <i>Lista de categorias prévias</i>	42
Quadro 4. <i>Tipos de comportamentos de indisciplina (cat. 2)</i>	45
Quadro 5. <i>Causas da indisciplina * (cat. 3)</i>	47
Quadro 6. <i>Outras causas de indisciplina (cat. 4)</i>	50
Quadro 7. <i>Atuação na indisciplina (cat. 5)</i>	52
Quadro 8. <i>Prevenção da indisciplina e manutenção do clima disciplinar (cat. 6)</i>	55

[Esta página foi deliberadamente deixada em branco]

Introdução

É um desafio para escolas e professores, tendo em conta a diversidade da população escolar, garantir que todos os alunos têm acesso a uma educação justa e completa. Os comportamentos de indisciplina afetam os professores, trazendo-lhes sentimentos de frustração, *stress*, incompetência e desmotivação (Estrela, 2002), geram ansiedade nos alunos, deixam os pais preocupados e as escolas num clima vigilante (Veiga, 1999).

Este estudo surge do interesse em perceber de que forma os professores podem agir com alunos que apresentam comportamentos indisciplinados e as estratégias que podem usar para minimizar ou combater esses mesmo comportamentos. A escolha do tema principiou no local de estágio, onde assistimos a situações de conduta desadequada em sala de aula que nos suscitaram questões quanto às formas de agir e prevenir no exercício da profissão docente. Nesse sentido, não se trata de um tema original, mas procura ir ao encontro da necessidade em encontrar respostas para uma futura atuação pedagógica.

A estrutura do trabalho evidencia o percurso efetuado para respondermos às questões e objetivos definidos. No primeiro capítulo, apresentamos o quadro teórico que construímos sobre a problemática. Procurámos realizar uma revisão do conceito de (in)disciplina, das suas características e de fatores que a influenciam, bem como algumas estratégias de intervenção e prevenção nos comportamentos de indisciplina.

No segundo capítulo, descrevemos as opções metodológicas tomadas para a componente empírica deste estudo, em função dos objetivos formulados.

No terceiro capítulo, apresentamos e discutimos os resultados obtidos à luz do nosso referencial teórico.

Terminamos o nosso trabalho com as conclusões onde procuramos responder à questão de partida e apresentar um conjunto de reflexões que esta experiência nos proporcionou, incluindo questões de interesse para futuros estudos.

[Esta página foi deliberadamente deixada em branco]

1. Enquadramento teórico

1.1. (In)disciplina: Um fenómeno suscetível de várias interpretações

Marques (2001) explica que disciplina é um conceito de origem latina, que deriva da palavra *disciplina*, Costa e Melo (1999) consideram-na como um ramo do saber, doutrina ou uma situação de respeito pelas regras e normas legítimas. O seu significado foi-se alterando ao longo dos anos. Na Idade Média, o termo disciplina surgia associado a obediência à autoridade legítima. Com o Iluminismo, surge associada ao respeito e tolerância. Atualmente, a noção de disciplina anda associada à ideia de harmonia e convivência, sendo que uma pessoa “disciplinada é uma pessoa que obedece às regras e à autoridade legítima” (Marques, 2001, p. 139).

A forma como o conceito de disciplina tem sido interpretado evoluiu. De acordo com Estrela (2002), numa fase inicial, possuía um sentido pejorativo, de punição, de imposição, em que era assumida uma posição de autoridade na qual o professor desempenhava um papel soberano, ditando as regras a alunos submissos que se limitavam a cumpri-las. Na fase posterior, passou a ser uma disciplina consentida, isto é, as regras eram explicitadas e construídas em conjunto com os alunos, estes compreendiam-nas tornando o processo de adesão muito mais acessível. O contributo do aluno para a elaboração das regras de sala de aula desenvolve no aluno um sentimento de responsabilidade pela sua preservação. Na terceira e última fase, denominada de autodisciplina, o aluno assumia uma postura responsável e disciplinada. Para isso, deve atribuir-se responsabilidade, organizar debates e assembleias, promover uma pedagogia ativa baseada nos interesses dos alunos, tornando-se os meios privilegiados “para a conquista de autonomia e de autodisciplina, constituindo simultaneamente uma fonte de educação moral e cívica” (Estrela, 2002, p. 21). A mesma autora sustenta que, ao serem criadas as condições de funcionamento harmonioso do grupo, os professores sujeitam a vontade particular à vontade geral e produzem sentimentos de solidariedade e de pertença no grupo turma, sendo fundamental para a interação dos alunos evitando-se possíveis conflitos.

Na escola, como em qualquer outra organização, a noção de disciplina e indisciplina estão associados à necessidade de conduzir os indivíduos pelas mesmas regras e normas de funcionamento. Existe a “necessidade dos seus membros se regerem por normas e regras de conduta e de funcionamento que facilitem, quer a integração de cada pessoa no grupo-turma, na organização escolar, quer na convivência social” (Amado e Freire, 2009, p.5). Estrela (2002) explica que as regras e o tipo de obediência que elas requerem estão relacionadas com uma dada coletividade, vivendo num determinado tempo histórico, e aos intervenientes que nela existem, havendo diferentes tipos de disciplina: a disciplina no seio familiar, na escola, no local de trabalho, desportiva, religiosa. Embora cada uma com diferentes características, todas se “inscrevem num fundo ético de carácter social que é resultante de uma certa mundivivência, concorrendo para a harmonia social” (p.17), no sentido de proporcionar uma boa organização, bom ambiente entre os pares, boa integração e limitar os comportamentos que são aceitáveis de acontecer ou não (Skiba e Peterson, 2003).

Podemos também considerar que indisciplina é a negação de disciplina, ou seja, a rotura de regras estabelecidas num determinado local e que, ao serem quebradas, acabam por prejudicar o normal funcionamento do mesmo, neste caso, a sala de aula (Lopes e Rutherford, 2001; Estrela, 2002; Silva e Neves 2006; Estrela, 2007), ou “comportamentos do aluno que perturbam as actividades que o professor pretende desenvolver” Jesus (1996, p. 22) sendo, muitas vezes, manifestadas com comportamentos como: fazer barulho, conversar com os colegas, não trazer o material necessário para a aula, levantar-se do lugar sem permissão, recusar fazer uma tarefa, agredir colegas ou discutir com o professor. A indisciplina inclui todos os comportamentos auferidos pelos alunos que não são validados pelo professor e quebram as ações de gestão da sala de aula já implementadas, caracterizando-se como perturbadores do processo de ensino aprendizagem (Ferreira, 2002; Silva e Neves, 2006; Espelage e Lopes, 2013).

De uma forma geral, os autores consultados consideram que a indisciplina se manifesta, essencialmente, por uma ou mais ações que destabilizam o ambiente tanto na escola como na sala de aula e impedem o decorrer normal do processo de

aprendizagem ou de atividades que estejam a acontecer (Estrela, 2002; Silva e Neves, 2006; Veiga, 1999).

Por último, é importante perceber que a caracterização de comportamento indisciplinado depende de muitos fatores, sendo um deles a própria definição do seu conceito (Curto, 1998), sabendo que a indisciplina “significa um mal estar que pode ter múltiplas significações, mas não é desprovido de sentido” (Sampaio, 1997, p. 9).

Polissemia e complexidade do conceito

A indisciplina na sala de aula é um dos mais desgastantes e preocupantes problemas com que os professores se deparam no dia-a-dia. Apesar de ser um tema que não é original, o debate é frequente entre docentes, embora a noção de indisciplina não seja tão linear como parece (Carita e Fernandes, 1997; Estrela, 2007). A maior dificuldade parece residir na definição do conceito de “indisciplina”, considerado ambíguo, impreciso e vago, percebido de forma diferente por muitos professores, de acordo com os seus valores, a sua situação e a relação pedagógica (Duarte, 1998; Silva, 1999; Estrela, 2007). Essa dificuldade prende-se porque na sua maioria “nos reportamos não às significações, mas aos comportamentos” (Carita e Fernandes, 1997, p.17), e por isso é mais difícil elaborar uma definição generalizável do que é a indisciplina, “uma vez que é praticamente impossível estabelecer universalmente quais os comportamentos ou situações concretas merecedoras de tal adjectivação” (Carita e Fernandes, 1997, p. 17).

Estrela (2002, p.17) confirma que “o termo disciplina é marcado pela sua polissemia. [...] além de designar um ramo do conhecimento ou matéria de estudo, tem assumido ao longo dos tempos diferentes significações: punição; dor; instrumento de punição; direcção moral; regra de conduta”. Por essa razão, o conceito é interpretado com frequência com uma conotação negativa. Disciplina pode considerar-se também como um conjunto de regras e valores específicos para um determinado local ou contexto. No entanto, Espelage e Lopes (2013, p. 42) consideram que disciplina se refere “às acções que o professor desencadeia no sentido de pôr termo à indisciplina e repor a ordem”, ou seja, podemos dizer que disciplina funciona como um

processo que visa orientar os alunos a seguirem as regras e valores estabelecidos naquele local, assim como orientá-los quando as mesmas são quebradas.

Ainda assim, a abordagem aos comportamentos de indisciplina e a sua interpretação estão relacionados com:

- diferentes níveis de tolerância à forma como determinados alunos expressam comportamentos;
- dificuldades em lidar com grupos de alunos, incluindo por questões de personalidade do professor;
- a influência de ambientes externos, como a zona onde a escola está inserida; a organização da escola e políticas educativas; a cultura dominante, o ambiente familiar e a origem social dos alunos (Estrela, 2002; Estanqueiro, 2010).

Podemos dizer que o mesmo comportamento, numa mesma circunstância, observado por pessoas distintas pode ser entendido de diversas formas tendo conotações muito distintas (Jesus, 1996). O que uns professores consideram não ser aceitável, para outros é aceitável. Essas diferenças estão também relacionadas com “diferentes culturas, que valorizam diferentes formas de actuação, valores, regras e normas” (Barros, 2010, p.61). Existem muitos comportamentos que podem ser considerados indisciplina e essa classificação dependerá sempre de quem observa e convive com os intervenientes, uma vez que existem muitos fatores de influência. Tal como diz Amado (1998, p. 38), parece que “não há indisciplina mas indisciplinas” e, por essa razão, os professores devem categorizar os comportamentos disruptivos. Veiga (1995, p.12) define-os como a “transgressão das normas escolares, prejudicando as condições de aprendizagem, o ambiente de ensino, ou o relacionamento das pessoas na escola”, devendo-se tomar medidas para lidar com os mesmos. Amado e Freire (2009) consideraram três níveis de indisciplina:

- as regras da aula;
- a perturbação das relações entre pares;
- perturbação da relação professor-aluno.

Esta distinção é fundamental para contextualizar as situações e identificar os fatores que intervêm nos comportamentos indisciplinados com o objetivo de encontrar as soluções mais adequadas a cada situação.

Além de categorizar os comportamentos indisciplinados, é importante compreender a relação pedagógica em que as situações acontecem. Existem inúmeros fatores que podem originar os comportamentos indisciplinados e, nesse sentido, é de extrema importância categorizá-los e refletir acerca deles, para poder agir da melhor forma.

Os comportamentos de (in)disciplina são suscetíveis de várias interpretações

A sala de aula é um meio heterogéneo, onde estão presentes crianças provenientes de meios sociais distintos, com educação, hábitos e valores muito diversificados, tornando, por vezes, a gestão da sua convivência um processo de complicado. Os comportamentos de indisciplina podem surgir de diversas formas, podem ser persistentes, ocasionais, iniciados pela criança, por um pequeno grupo, pela turma ou por um grupo de alunos da escola e manifestam-se de formas distintas. No entanto, deve ter-se em conta que há comportamentos que podem ser considerados como indisciplinados por uns professores e por outros não. Duarte (1998, p. 41) refere que “o que se considera ou não como comportamento indisciplinado depende da situação e da relação pedagógica”.

Parece ser consensual a ideia de que comportamentos que não respeitem a norma estabelecida pelo professor, pela escola ou por uma entidade que represente a autoridade e prejudique a aprendizagem são considerados comportamentos de indisciplina (Silva e Neves, 2006; Amado e Freire, 2009). No entanto, a sua gravidade e dimensão depende da própria definição de indisciplina e dos valores de quem a observa (Sullivan, Johnson, Owens, Conway, 2014).

O facto de os alunos só expressarem comportamentos de indisciplina com uns professores e com outros não também nos revela que o professor deve considerar a "sua cota parte de responsabilidade, e não atribuí-la totalmente ao aluno" (Jesus 1996, p.24). Os comportamentos indisciplinados podem ser uma forma de “colocar à prova” a autoridade do professor. A forma como esta é exercida pelos professores que

os alunos consideram “incompetentes” ou “injustos”, condiciona as tentativas de testagem de limites em diferentes ambientes e com diferentes professores, manifestando-se mais com certos professores e em determinadas aulas (Picado, 2009; Estanqueiro, 2010).

Amado e Freire (2009, p. 133) referem que a problemática da indisciplina, “dada a sua grande complexidade, requer respostas diversificadas em função dos problemas diagnosticados, considerando as diferentes situações e contextos sociais e escolares. Não há respostas-tipo nem receitas para lidar com a indisciplina”, o professor deve ter em conta que cada pessoa é única, com interesses, desejos, motivações e hábitos muito próprios, tudo isto e ainda mais condicionam os comportamentos de cada um e a forma como se vão adaptar à escola e ao que ela exige (Amado, 2001, Picado, 2009). Por essa razão, depois de caracterizar o tipo de indisciplina, o professor deve procurar saber quais os fatores que estão relacionados com ela (Barros de Oliveira, s.d.) para que, no caso de ser possível, trabalhar para minimizar esses mesmo fatores.

Considera-se muito importante uma especificação dos tipos de comportamentos indisciplinados, pois a indisciplina escolar “não pode ser vista como existindo em si mesma, como uma qualidade inerente ao próprio comportamento, mas tem antes que ser analisada e compreendida no contexto da relação pedagógica em que a situação emerge e é categorizada enquanto tal.” (Carita e Fernandes, 1997 p. 17). Só assim conseguimos perceber os fatores que estão na sua origem e agir de forma mais eficaz.

Relativamente ao tipo de comportamentos indisciplinados, estes são divididos por Amado e Freire (2009, p.6) em “três níveis”: o primeiro nível diz respeito à perturbação do bom funcionamento da aula (Amado, 2001; Amado e Freire, 2009), o processo-aula onde são agrupados os comportamentos que, segundo o professor, impedem o bom funcionamento da aula, a quebra das regras de sala de aula, o desrespeito pelo professor e colegas; os conflitos entre pares; neste nível podemos identificar comportamentos como conversas cruzadas, incumprimento de tarefas, falta de material, fazer barulhos perturbadores. No segundo nível os autores incluem a relação aluno-aluno que se caracteriza por comportamentos que põem em causa o

relacionamento saudável entre alunos, e que podem ser ameaças, insultos, agressões. Estas situações podem gerar um aluno-vítima, que acaba por se refugiar no silêncio ou mais tarde se torna um agressor, criando circunstâncias de *bullying*; e também os conflitos que colocam em causa a autoridade e o estatuto do professor. O terceiro nível denomina-se de relação professor-aluno e está relacionado com comportamentos que prejudicam diretamente o professor enquanto membro de autoridade e responsável pelo processo de ensino-aprendizagem e a sua dignidade. Traduzem-se essencialmente em comportamentos de desafio e provocação com o professor, utilizando comportamentos que podem ir da “tentativa de suavizar ou aliviar uma tarefa, até à contestação frontal, ou recusa em colaborar” (Barros, 2010, p. 74).

Cada caso é um caso e cabe a cada interveniente, em cada situação, ponderar a sua capacidade de diagnóstico, reflexão relacionada com os procedimentos da instituição, o seu entendimento para encontrar as soluções mais apropriadas para os problemas com que encaram (Palma, 2011).

1.2. Fatores que podem influenciar a (in)disciplina

Diferentes autores apontam fatores distintos, mostrando que as influências nos comportamentos indisciplinados são múltiplas e frequentemente relacionadas entre si. Podem ser condições intrínsecas ao aluno, ao professor, relacionadas com a organização escolar, familiar ou socioeconómica. Amado (s.d.) identifica,

fatores sociais, culturais, geracionais e políticos, há diversos fatores familiares, há os inerentes à história de vida e personalidade dos próprios indivíduos (professores e alunos) em causa, há os que derivam do estilo de liderança e governo da escola, da dinâmica do grupo-turma e, ainda, da natureza da relação e da interação pedagógica na aula.
(.p.2)

Além dos fatores mencionados, também é apontada a massificação das escolas e a heterogeneidade das turmas e os currículos pouco atrativos. “A própria escola promoveu situações de indisciplina, ao constituir turmas com base no rendimento escolar obtido em anos anteriores e ao condenar ao “granel” os alunos médios”

(Ferreira 2002, p.5). Alteração nas mentalidades, escolas sem/com espaços adequados para os alunos realizarem atividades livres, inexistência de clubes escolares e de bons equipamentos, parecem também influenciar a ocorrência de situações de indisciplina (Curto, 1998; Jesus 1999; Amado, 2000; Caldeira, 2007). Estrela (2002) afirma ainda que,

turmas numerosas; escolas superlotadas [...]; edifícios desagregados e falta de equipamentos didáticos adequados; fraco nível de remuneração dos docentes, que afasta do ensino os mais capazes; persistência de pessoal docente sem formação profissional e de pessoal auxiliar subqualificado; percentagens elevadas de alunos oriundos de meios socioeconómicos degradados e submetidos a currículos onde a sua cultura não é contemplada; presença de minorias étnicas [...]; taxas enormes de insucesso escolar; selectividade e competitividade do ensino originado pelo sistema de *numerus clausus* para entrada nas universidades; falta de saídas profissionais para os alunos do ensino básico e secundário, ligada à falta de um sistema coerente de formação profissional; falta de cursos de média duração [...]. (p.13)

Estas situações colocam os professores em grande desconforto e *stress* contribuindo para sentimentos de mau estar, frustração, desânimo e incompetência, e desistência da profissão ou mesmo ao seu afastamento (Carita e Fernandes, 1997).

As dificuldades das escolas em responder às expectativas e necessidades de alguns alunos, em simultâneo ou não, é um agente com muito peso na ocorrência de indisciplina. Para Estanqueiro (2010), o desajuste dos currículos aos interesses e necessidades específicos dos alunos é um incentivo ao surgimento da indisciplina.

Amado (2001) considera que algumas vezes a indisciplina pode estar associada a perturbações bio-psicossociais, ou seja, partir de alunos com perturbações como a hiperatividade, com desinteresse, insucesso escolar, disfuncionamento familiar e fatores sociais, como também a faixa etária em que o aluno se encontra, sendo que os tipos de comportamentos indisciplinados diferem consoante a idade.

Especificamos agora alguns dos fatores que podem influenciar a disposição das crianças e, conseqüentemente, o seu comportamento na escola e sala de aula (Amado e Freire, 2002, 2009):

Personalidade do aluno

Podemos considerar, como Amado e Freire (2002, 2009) defendem, alguns fatores causadores de indisciplina tais como os distúrbios da personalidade, as chamadas de atenção, os comportamentos de exibicionismo, o nível de desenvolvimento moral, a baixa autoestima, dificuldades de aprendizagem, distúrbios de comportamento, adaptação à escola e, por vezes, frustração e desinteresse. A hiperatividade, agressividade ou mesmo a desmotivação são considerados por Estrela (2007) como fatores intrínsecos ao aluno e que influenciam o comportamento.

É importante fazer-se a distinção entre os fatores que levam à indisciplina e que decorrem de problemas patológicos que o aluno possa apresentar e outros fatores que possam estar relacionados apenas com resistência a regras e valores. Este tipo de comportamentos depende da idade e do sexo das crianças (Amado e Freire, 2009), e mais uma vez, do que o professor possa considerar como comportamento indisciplinado.

Em suma, não se pode deixar de ter em consideração a personalidade única de cada criança bem como, a sua origem, interesses, hábitos, todos esses fatores que condicionam e esclarecem os comportamentos de cada um (Amado, 2001).

Fatores socioeconómicos

Os fatores socioeconómicos dizem respeito às políticas sociais e económicas que, por sua vez, podem gerar situações no seio familiar menos positivas, com membros do agregado familiar desempregados, empregos instáveis, condições de trabalho precárias, gerando dificuldades financeiras e um ambiente familiar tenso e pouco equilibrado. A má nutrição, com todas as consequências a nível de saúde e desempenho escolar associadas e, também como factor social, as alterações dos conceitos de respeito e autoridade (Estrela, 2002; Amado e Freire, 2009), estão na origem ou contribuem para alunos pouco motivados e com baixa auto-estima.

No que respeita aos fatores sociais, Estanqueiro (2010) considera que, no geral, os alunos provenientes de meios sociais mais desfavorecidos ou de minorias étnicas sentem mais dificuldade na integração e sucesso escolar o que, na maioria das vezes, é

uma causa para a indisciplina. No entanto, o mesmo autor defende que a indisciplina não é característica de alunos provenientes de meios sociais mais desajustados. Alunos de meios sociais abastados, em turmas heterogêneas, e habituados a “satisfazer todos os seus caprichos, mostram-se egoístas e provocadores, incapazes de conviver saudavelmente com os outros.” (p. 64). Neste sentido, podemos considerar que o nível socioeconómico do aluno não determina os comportamentos indisciplinados. Os comportamentos indisciplinados podem acontecer em qualquer estrato social, no entanto, os causas que motivam serão diferentes.

Estrela (2002) ressalta ainda o alargamento da escolaridade obrigatória que, por sua vez, origina escolas mais povoadas e turmas com mais elementos, como potenciais geradoras de comportamentos disruptivos. Jesus (1999) acrescenta que quantidade não é qualidade e que os alunos portugueses têm muito mais horas de aulas do que os de outros países da Europa, o que dificulta a concentração e leva a que alguns tenham quase que “aversão à escola”, porque não têm tempo para mais nada.

Fatores familiares

O que modela inicialmente, e com grande influência, a personalidade da criança é a aprendizagem em família, sendo que o que aprende, experiencia e observa em contexto familiar vai prepará-la para lidar com os outros e consigo mesmo (Sá, 2003; Monteiro e Veríssimo, 2010). Vasconcelos-Raposo (1993) determina que os pais, em particular, são grandes responsáveis no ensino de comportamentos, porque servem de modelos e quando premeiam comportamentos e avanços que os seus progenitores atingem. Com frequência, os comportamentos disruptivos protagonizados em sala de aula traduzem um ambiente familiar muito frágil e instável. Famílias desagregadas, com ambientes violentos, desemprego, problemas de vícios, são algumas das condições causadoras deste tipo de comportamento. Tal como Amado e Freire (2009, p.109) referem, os comportamentos disruptivos podem ser “sintoma de problemas relacionados com a dinâmica afectiva no seio do agregado familiar e de desarticulação entre os objetivos, valores e práticas da escola e família”. Estanqueiro (2010, p.63, 64) indica que “se a criança não aprende regras e limites em casa, terá mais dificuldade em aceitar as normas da escola”. Há riscos familiares

quando se está perante carência de apoio, ausência de regras, falta de autoridade, ou uma autoridade incoerente que às vezes tudo permite e, outras vezes, tudo pune. “O estilo educativo parental, alternando entre a rigidez e a indiferença, é potenciador de risco. A instabilidade familiar e económica, a não percepção de apoio e ajuda são, também, alguns elementos que podem potenciar formas de actuação violentas.” (Barros, 2010, p. 96).

Veiga (1999) descreve que existem quatro tipos de estilos educativos: alguns pais persistem numa atitude autoritária, impondo e castigando, tendo uma posição bastante exigente e pouco responsiva; outros adotam uma postura demasiado permissiva, onde não há punição, há redução de regras e rotinas e é permitido às crianças tudo ou quase tudo, porque o objetivo não é moldar as crianças aos seus ideais mas sim, permitir que sejam elas a tomar as decisões; outros têm práticas inconsistentes, ou seja, umas vezes permitem tudo e outras vezes nada. Por fim, existem os outros pais com um estilo educativo mais orientado para a compreensão e para a responsabilidade e que funcionam como fontes de apoio. Matta (2001) e Veiga (1999) referem que os alunos com pais compreensivos têm um elevado autoconceito, são mais capazes do ponto de vista cognitivo, alcançam boas notas e bom comportamento e exibem elevadas perspetivas de realização pessoal e social.

A falta de afeto e de atenção, a ausência de respeito, mau trato por parte dos membros da família, ambientes onde é dada pouca atenção à criança mas onde existem punições muito severas podem gerar sentimentos de revolta e outros sentimentos negativos que acabam por se manifestar nas atitudes que tem em sala de aula com os professores e colegas. O modo como os pais interagem com os seus filhos, os modelos afetivos que utilizam influencia o modo como as crianças aprendem e se relacionam com os outros (Amado, 2001; Amado e Freire, 2009). Muitas vezes a persistência neste tipo de comportamentos é apenas uma chamada de atenção.

Como frisam Amado e Freire (2002) a maioria dos comportamentos indisciplinados refletem o ambiente em que as crianças vivem, sendo habitual imitar o que observam. Segundo os mesmos autores, as características do meio envolvente, as condições económicas, sociais, culturais, os recursos existentes são condições que influenciam a postura da população que convive em determinada escola.

A escola e as práticas pedagógicas exercidas

O contexto escolar pode ter uma grande influência no desenvolvimento da personalidade, dos valores e das relações sociais da criança. Assim como a família, a escola tem um papel muito importante no desempenho escolar das suas crianças e jovens (Amado e Freire, 2009). No entanto, a organização da escola e as práticas pedagógicas utilizadas também podem ser fatores geradores de indisciplina. A pressão de cumprir um currículo que privilegia alguns conhecimentos e capacidades em relação a outros objetivos, a falta de recursos apelativos nas salas de aula, pode tornar o ambiente escolar menos atrativo para alguns alunos (Amado, 2001; Santos, 2019). Os ambientes de ensino-aprendizagem de maior sucesso são, de acordo com Brophy (1999, citado em Allen, 2010) aqueles em que os professores optam por não seguir o modelo transmissor-recetor mas antes por promover um ambiente de aprendizagem que permita ao aluno ser autónomo não sendo um mero recetor. A escola deve assumir a responsabilidade de criar condições que permitam uma melhor aprendizagem e momentos de convivência, lazer, integração, desenvolvimento da personalidade, espírito criativo e crítico, permitindo um desenvolvimento social saudável, fomentando a consciência cívica, solidária e de respeito pelas diferenças, porque desta forma está a fomentar a criação de uma relação de amizade com outras crianças e a desenvolver sentimentos de pertença, responsabilidade, integração, solidariedade com os outros, respeito pelas diferenças e que além de serem essenciais para o desenvolvimento das crianças podem ajudar a que os alunos não pensem ou não tenham oportunidade para ter comportamentos desviantes e menos adequados no espaço escolar (Martins, 2009).

A gestão do espaço da sala de aula, a disposição das carteiras, os materiais que muitas vezes se podem tornar fatores de distração, a rotina estabelecida para a turma, a condução e o ritmo da aula e dos temas lecionados, as regras implementadas, que muitas vezes não são discutidas com o grupo de alunos (Afonso, Amado e Jesus, 1999), também podem estimular a ocorrência de comportamentos de indisciplina.

A atitude do professor em relação ao que espera do aluno, a gestão de comportamentos, a interação do professor com os alunos no decorrer do processo de fazer aprender, também podem potenciar comportamentos desadequados (Sousa e

Palmeirão, 2015). Se o professor manifestar uma atitude de não confiança nas capacidades do aluno, este pode desenvolver um “auto-conceito negativo, experienciando sentimentos de fracasso pessoal” (Jesus, 1996, p. 16). Estes sentimentos estão, segundo autores como Veiga (1992) e Carita e Fernandes (2012), associados aos comportamentos de indisciplina. No entanto, o papel do professor deve ser o de evidenciar as potencialidades do aluno, devendo este sentir que o professor acredita nele e nas suas capacidades, porque quando o professor concebe boas expectativas em relação ao desempenho dos seus alunos, o resultado acaba por superar o que esperou (Cardoso, 2013). A escola é também o local privilegiado para o crescimento intelectual e emocional da criança, pois é onde a criança passa mais tempo e no qual se pode conhecer e construir a sua personalidade através das interações que tem com as outras crianças (Amado e Freire, 2009; Peixoto e Almeida, 2010; Rodrigues e Baptista, 2014).

A escola e a forma como se organiza também pode contribuir para a indisciplina, uma vez que a conduta e aproveitamento dos alunos diferem nas diferentes escolas, ou seja, não depende somente de alunos e de professores, mas também do processo de desenvolvimento do estabelecimento escolar (Simões, Sanches e Fonseca, 2000; Sousa e Palmeirão, 2015). Amado (2002) menciona o que lhe parecem ser as três qualidades para um ambiente escolar próspero à aprendizagem: a existência de regras de trabalho; um clima de abertura, comum a relação entre aluno e professor saudável e de respeito; e uma boa gestão e organização das actividades a realizar em sala de aula. Contudo, essa tarefa exige muito do professor uma vez que nem todos têm essa personalidade. Allen (2010, p. 7) conclui que “todos os professores querem ter interações positivas com os seus alunos numa sala de aula na qual os alunos se sintam motivados, empenhados, e positivos em relação à aprendizagem, mas nem todos os professores estão aptos a criar um ambiente assim” Picado (2009, p. 4) reconhece que “não existem receitas prévias que possibilitem determinar quais as técnicas a usar em função de presumíveis situações, caberá ao educador, conhecedor da turma e de cada um dos seus membros em particular, usá-las convenientemente”. Este último aspeto leva-nos a outra condição importante para a existência de um ambiente disciplinar positivo, a relação pedagógica.

Relação pedagógica

A relação entre o(s) aluno(s) e o professor é um ponto fundamental na prevenção da indisciplina. A forma como o professor comunica e dá as instruções à turma e aos alunos individualmente, a motivação que transmite, a relação que estabelece com cada um e a gestão pedagógica, contribuem para o ambiente disciplinar e potenciam o crescimento do aluno e a vontade de fazer melhor (Estrela, 2002). Caldeira (2007) considera essencial que o professor tenha competências relacionais como o autoconhecimento, mas também saber ouvir, dar *feedback*, resolver situações de conflito, mediação. A relação que o professor estabelece com os seus alunos é um meio para garantir o sucesso dos mesmos (Lopes e Silva, 2009). No entanto, não deve ser estabelecida tendo por base o modelo transmissor-recetor, ou seja, a relação entre professor e aluno não se pode limitar apenas à transmissão e respetiva receção dos conteúdos programáticos. Este modelo de ensino não respeita a individualidade do aluno e as suas vivências, os alunos são orientados por um caminho onde só lhes é permitido absorver sem questionar ou refletir, dando origem a sentimentos de frustração e inadaptação escolar potenciando os comportamentos de indisciplina (Silva, 2014).

As relações entre professor e aluno são, portanto, impulsionadoras de um ambiente agradável em sala de aula. Investigadores sugerem que a melhoria das relações entre professores e alunos pode ser o caminho para o sucesso (Lopes e Silva, 2009; Poulou, 2014). A escola e o professor devem ter a capacidade de promover a sala de aula como um espaço onde o aluno aprende a ser, estar, partilhar e desenvolve a sua criatividade (Barros, 2010). É também função do professor motivar, encorajar a procurar mais e ir mais além, sendo que cada vez mais se aprecia as interações entre os professores e alunos e as atividades que decorrem em sala de aula como essenciais para o crescimento dos alunos (Cardoso, 2013). A atuação do professor não se limita à transmissão de conhecimento. Além de ser o responsável máximo dentro da sala de aula, deve construir uma relação de cumplicidade, preocupação, à vontade, respeitando sempre os limites que devem existir (Cardoso, 2013). Os alunos devem confiar nele e, acima do que tudo, respeitá-lo, a simpatia do professor bem como o

respeito são duas formas de prevenir comportamentos de indisciplina (Carita e Fernandes, 1997).

Postic (1995) alerta ainda que

a função do professor é simultaneamente técnica e relacional: deve conceber as situações de aprendizagem, observar os comportamentos de cada aluno perante uma determinada tarefa e ajustar-se às necessidades de cada um. Só um compromisso simultâneo do professor e do aluno permite o êxito. O aluno não dará um salto em frente a não ser por uma tomada de consciência das suas falhas, da inadaptação dos caminhos que segue do ponto de vista intelectual, e se tiver a certeza que o professor lhe dará não só os meios para progredir, mas também que o acompanhará na sua evolução. (p.25)

O reforço positivo vem complementar, sendo um estímulo que adicionado ao contexto, origina um aumento de uma resposta anterior, ou seja, a criança sente-se valorizada e a vontade de aprender torna-se crescente (Carita e Fernandes, 1997). Tal como refere Estanqueiro (2010, p. 22), “os bons professores, tal como os bons líderes, não poupam elogios”, mostram que estão atentos ao desempenho dos seus alunos, que apreciam o seu trabalho, a qualidade do mesmo e o esforço desenvolvido. O clima afetivo em sala de aula é um contributo decisivo para o sucesso das aprendizagens (Ribeiro, 2011), uma vez que os processos cognitivos e afetivos relacionam-se e influenciam-se mutuamente, os alunos com uma relação pedagógica de qualidade estão mais dispostos a aprender, a relacionar-se com os outros, ouvir e contribuir para o sucesso das aulas (Morgado, 2003; Amado, Freire, Carvalho e André, 2009).

Se a relação com o professor for muito rígida, se os alunos considerarem que os professores não têm sentido de justiça, que não “sabe inspirar respeito” ou se não transmitir confiança no que diz, os alunos terão menos respeito (Amado e Freire, 2009, p. 193). A forma como o professor, em sala de aula, gere o seu poder, influencia o ambiente disciplinar, sendo essencial transmitir uma imagem de justiça, confiança, firmeza e compreensão. Comportamentos de humilhação, intimidação e autoritarismo geram ansiedade e desconforto (Sava 2002).

Amado e Freire (2009) descrevem a existência de quatro formas de gestão do poder em sala de aula: permissividade, autoritarismo, indiferença e a assertividade.

Cabe ao professor fazer uma gestão equilibrada das diferentes formas de gestão para obter um ambiente saudável e equilibrado. Com professores considerados austeros, os comportamentos de indisciplina ocorrem em menor quantidade. Já com professores mais tolerantes e permissivos, estes comportamentos ocorrem menos (Vaz da Silva, 1998). No entanto, muitas vezes, com professores austeros observam-se comportamentos de indisciplina como a oposição e a provocação, como expressões de sentimentos de incompreensão e injustiça (Amado e Freire, 2009).

A consciência dos inúmeros fatores que podem estar relacionados com a origem das situações de indisciplina e a análise por parte do professor é fundamental (Estrela, 2002). O fenómeno não deve ser analisado por partes, mas sim num todo, para tornar a atuação e manutenção mais fáceis.

1.3. Intervenção e prevenção na (in)disciplina

Existem fatores no comportamento do professor que podem ser determinantes para lidar com comportamentos de indisciplina e/ou para os prevenir. Seguem-se alguns exemplos aconselhados pela literatura consultada:

Promover a reflexão nos alunos e responsabilizá-los pelos seus atos

Na resolução de conflitos o professor deve promover uma atitude reflexiva na criança, isto é, ajudá-la a refletir acerca dos seus modos, do que os levou a ter determinada atitude, que consequências podem estar associadas e de que forma a criança a pode solucionar (Morgado e Oliveira, 2009). Faz parte do papel do professor ajudar as crianças a superar as suas próprias divergências através da sua postura de resolução de conflitos (Brickman e Taylor, 1991). O aluno deve ser responsabilizado pelo seu ato: “o primeiro que deverá ser responsabilizado por um ato de indisciplina é, obviamente, quem o comete. [...] quem não for capaz de reconhecer que errou jamais estará pronto a corrigir-se” Veiga (1999, p.8). Por esta razão, é imperativo que os alunos respondam pelos seus atos, de forma a aprenderem e a tornarem-se responsáveis e conscientes de que há sempre consequências para as suas ações, que podem ser positivas ou negativas. A avaliação e a responsabilização têm como objetivo fornecer as ferramentas que ajudem o aluno a construir sentimentos de

responsabilidade e uma atitude de auto-avaliação. O aluno deve ser capaz de avaliar os seus comportamentos e verificar se melhorou ou não e o professor deve encorajar os alunos a fazerem isso de forma autónoma (Amado, 2002). Aires (2010, p.55) identifica uma estratégia que pode ser adotada pelo professor, por exemplo, dizer-lhe: “tens a opção de colaborar/corriger/obedecer ou não; dou-te um minuto para pensares nisso”. São afirmações que dão a possibilidade ao aluno para refletir sobre o seu ato e para solucionar a situação. Desta forma o aluno é responsabilizado pela sua atitude ou pela decisão que tomar.

A responsabilidade coletiva é outro aspeto importante, ou seja, a importância de desenvolver conceitos de responsabilidade colectiva, promovendo atividades que sensibilizem os alunos para os mais diversificados temas (Amado, 2002). No entanto, existe uma atitude reflexiva espontânea nos alunos, mas que não se produz de forma igual em cada um deles e, por essa razão, é essencial que o professor estabeleça momentos e situações particulares para a reflexão, situações de partilha, confronto e reflexão entre os alunos (Darsie e Carvalho, 1996).

Adotar uma atitude reflexiva

Uma pedagogia de relações humanas, segundo Martins (2009), implica que os professores sejam bons observadores, reflexivos e criativos nas suas aulas. Um dos aspetos fundamentais para uma prática pedagógica de qualidade é que o professor tenha uma atitude reflexiva face à sua prática, à forma como lida com as situações de indisciplina e como as previne. “Pensar é começar a mudar. Todo o ser, porque é imperfeito, é passível de mudança, de progresso e de aperfeiçoamento” (Hypolitto, 1999, p. 204). Um “dos alicerces da construção da identidade profissional apresenta-se como a capacidade de analisar e reflectir” (Alarcão e Roldão, 2008, p.29). Os mesmo autores referem que o professor deve ter a capacidade de analisar e refletir antes, durante e depois da sua prática pedagógica, só desta forma pode prever determinadas situações (incluindo de indisciplina), reagir de forma adequada e pensar noutras estratégias a adotar para melhorar o seu desempenho. Alarcão e Roldão (2008) salientam o papel da reflexão como promotora do conhecimento profissional porque coloca o professor numa atitude de questionamento constante, “de si mesmo e das

suas práticas – em que a reflexão vai surgindo como instrumento de auto-avaliação reguladora do desempenho” (p.30). A reflexividade é valorizada por vários motivos: motiva o professor para uma maior exigência; contribui para a consciencialização da complexidade da ação docente e para a percepção da relação teoria; difunde uma atitude analítica da prática profissional; dá maior segurança na ação de ensinar; atribui mais interesse e capacidade para experienciar novas abordagens (Alarcão e Roldão, 2008).

Zeichner (1993) defende que o professor deve ser perspectivado como um “prático reflexivo”, pois o processo de melhoria do ensino deve começar pela reflexão sobre a sua prática e experiência porque “o tipo de saber inteiramente tirado da experiência dos outros (mesmo de outros professores) é, no melhor dos casos, pobre e, no pior, uma ilusão.” (p. 17). O mesmo autor refere que reflexão está relacionada com o processo de aprender a ensinar e que se prolonga durante toda a carreira do professor.

Na sua argumentação, Zeichner (1993) apoia-se em Dewey (s.d.) segundo o qual são necessárias três atitudes para a ação reflexiva: abertura de espírito, ou seja, ouvir mais do que uma opinião, atender a diferentes alternativas e até admitir a possibilidade de erro. É característica dos professores reflexivos questionarem constantemente o porquê do que estão a fazer na sua sala de aula. A segunda atitude diz respeito à responsabilidade, ou seja, à ponderação das consequências que determinadas ações podem ter. Por fim, a terceira atitude referida por Dewey é a sinceridade e empenho com que monopoliza as características anteriores.

Oliveira e Serrazina (2002) definem que o processo reflexivo se caracteriza essencialmente por “um vaivém permanente entre acontecer e compreender na procura de significado das experiências vividas” (p. 32), todas as situações que acontecem são pertinentes de reflexão por parte do professor, com o objetivo de melhorar enquanto profissional e melhorar a sua prática também.

Schön (1992 citado em Darsie e Carvalho, 1996) considera essencial que se formem professores práticos e reflexivos, que reflitam “sobre e na prática, para a construção do que se tem chamado “conhecimento prático do professor” (p. 91). É ao refletir acerca da ação que o professor se consciencializa, procura erros e reformula o

pensamento (Oliveira e Serrazina, 2002). O mesmo autor definiu três conceitos diferentes que fazem parte do pensamento prático: o conhecimento-na-acção, que se caracteriza por ser de forma automática e rotineira toda a atividade humana, basicamente o professor reage de forma instintiva. A reflexão-na-ação manifesta-se quando pensamos sobre o que fazemos ao mesmo tempo que agimos, podendo reorganizar-nos durante a concretização. Gómez (1992 citado em Nóvoa, 1992) refere que este processo se realiza no decorrer da acção,

sempre que os professores têm necessidade de reenquadrar uma situação problemática à luz da informação obtida a partir da acção, desenvolvendo experiências para conseguir respostas mais adequadas. Aqui a reflexão serve para reformular as acções dos professores no decurso da sua intervenção profissional. (p. 126)

Por último, a reflexão-sobre-ação que o autor considera como sendo a análise que o indivíduo realiza a *posteriori*, ou seja, depois de a acção acontecer, as representações e reconstruções que efetua. Desta forma, o profissional pode repensar a sua prática, compreendê-la e modificá-la sempre que achar conveniente. Cabe ao professor realizar uma introspeção sobre o que se passa ao longo do dia e alterar as estratégias consoante lhe pareça mais indicado. Tal como é referido por Estrela em Caldeira (2007, p. 37) “é sobretudo dentro desta perspectiva de uma investigação metodologicamente orientada que concebo o professor como profissional reflexivo”.

O próprio comportamento do professor pode originar a indisciplina, quando não cumpre as suas regras, não trata com respeito os alunos ou quando torna o clima da sala de aula instável. Uma atitude reflexiva pode contribuir para a identificação e posterior anulação destes comportamentos geradores de indisciplina. O professor deve ter a capacidade de refletir acerca das suas atitudes também, sobre como reagiu a determinada situação incluindo de indisciplina e se poderia ou deveria ter reagido de forma diferente.

Pimenta (1996, p. 82) refere que “os profissionais da educação, em contacto com os saberes sobre a educação e sobre a pedagogia, podem encontrar instrumentos para se interrogarem e alimentarem suas práticas, confrontando-os.”. O professor tem o dever de questionar as suas práticas, refletir sobre elas e informar-se. Nóvoa (1992,

p. 83) citando Schön (1992) refere que “um professor reflexivo permite-se ser surpreendido por atitudes do alunos, porque num segundo momento ele reflete sobre esse facto”, ou seja, pensa acerca do que o aluno disse ou fez e, ao mesmo tempo, procura compreender a razão pela qual ficou surpreendido. Isto pode acontecer após a aula, quando o professor pensa no que observou e no significado que lhe atribuiu. Num último momento, reformula o problema gerado pela situação e de que forma poderá solucioná-lo, sendo que esta reflexão será um processo constante e diário.

Além do professor, a escola também deve ser reflexiva, isto é, repensar as suas práticas continuamente “na sua missão social e na sua estrutura” (Alarcão, 2000, p.13), confrontando-se com a progressão da sua atividade num processo que é ao mesmo tempo avaliativo e formativo. Segundo a autora, a escola reflexiva cria-se através do pensamento e das práticas reflexivas ao longo da sua história, com o objetivo de compreender a razão da sua existência, as pressões que a afetam e as competências que possui.

A partilha de informação com outros colegas e o contributo da experiência outros contribui para a resolução de conflitos. Tal como refere Alarcão,

o agir profissional do professor tem de ser, na actualidade, realizado em equipa e o conhecimento profissional dos professores como entidade colectiva (e não já como indivíduos isolados) tem de construir-se no diálogo do trabalho com os outros e na assunção de objectivos comuns.”
(2000, p.18)

Na prática docente a partilha e pedido de auxílio a outros colegas é fundamental para lidar com os comportamentos indisciplinados. É uma estratégia que pode ser considerada como uma prática social, uma vez que os professores têm mais hipóteses de poderem apoiar e suportar o crescimento uns dos outros. Existindo a consciência de que o ensino de qualidade depende dos professores e do desenvolvimento do seu trabalho. Embora cada situação seja diferente, o contributo de outros intervenientes com experiências distintas de resolução de conflitos e a observação distanciada dos próprios acontecimentos podem ajudar a desmistificar muitas situações. O trabalho em equipa é essencial. É importante que o professor possa contar com o apoio de outros professores, pessoal auxiliar, pais e encarregados

de educação para a construção de uma atitude de prevenção em relação aos problemas, além da responsabilidade na criação de soluções (Amado e Freire, 2009).

Castigo

O castigo está, muitas vezes, relacionado à ideia de disciplina como uma forma de controlar ou de diminuir comportamentos menos adequados, e pode apresentar-se de formas distintas: contato com os encarregados de educação; trabalho adicional; crítica ou exclusão (Amado e Freire, 2002; Picado, 2009). No entanto, o castigo trata-se de uma medida de construção da disciplina quando o professor já não se restringe a negociações ou imposições (Amado, 2000). Contudo, quando se utiliza, deve ser-se plausível, consistente, adequá-lo à gravidade do ato de indisciplina e aplicá-lo a todos nas mesmas situações (Amado e Freire, 2002). Os mesmos autores referem ainda que

o castigo, tende assim, a ser visto como uma consequência (que deve ser adequada e justa) à infracção a determinada regra que o grupo encara como necessária ao seu funcionamento, retirando-lhe, obviamente, à partida o carácter violento e acentuado o carácter educativo.” (pp. 203 e 204)

Existe a convicção de que o “funcionamento democrático dos grupos sociais e das sociedades em geral (...) exige co-responsabilização dos cidadãos, que também passa pela assunção das consequências dos actos que ponham em causa o bem-estar e liberdade dos outros” (Amado e Freire, 2002, pp. 203-204).

Quando o professor opta pelo castigo deve manter uma postura assertiva, sem implicar agressividade. Além disso, “é muito importante evitar uma personificação do comportamento desviante, ou seja, criticar o comportamento e não a pessoa-aluno” (Aires, 2010, p.42). Desta forma, o professor mostra ao aluno que o que ele reprova é o ato em si e não quem o cometeu. Picado (2009) alerta para a duração e severidade dos castigos: não devem ser nem muito longos nem muito severos, porque podem fomentar o ressentimento e produzir um efeito contrário.

É importante que o professor tenha a consciência de que o castigo “produz o efeito de travar a indisciplina por um tempo curto, mas não produz uma mudança de comportamento duradoura. Só detém temporariamente a acção que se castigar”

(Curwin, 1987, citado em Amado, 2000, pp. 175-176). Por essa razão, o professor, de cada vez que acontece uma situação de desarmonia ou perturbação, deve questionar-se acerca da razão de a criança ter agido de determinada forma e, se não será melhor optar por outra consequência que não o castigo (Cunha, 1996).

Como já referido, a indisciplina é um fenómeno complexo que é influenciado por muitas condições (Amado e Freire, 2009). Por essa razão é essencial trabalhar para a prevenir. A atitude do professor, enquanto pessoa com maior autoridade dentro da sala de aula, pode ser uma influência positiva ou negativa nas atitudes dos alunos. Autoridade e autoritarismo correspondem a conceitos e práticas diferentes sendo que o segundo pode ter um impacto negativo sobre os comportamentos dos alunos. Muitas vezes os professores tentam manter o respeito e a disciplina na sala de aula com uma postura autoritária e de distanciamento em relação aos alunos, estimulando a ocorrência de comportamentos indisciplinados (Jesus, 1996). Os professores que se distanciam muito dos seus alunos geram sentimentos de desconforto e falta de cumplicidade. Podendo potenciar pouca simpatia em relação ao professor com o qual não se identificam e que não consegue chegar até eles.

Aires (2010, p.41) esclarece que um certo distanciamento afetivo no início do ano letivo pode ajudar a “vincar a diferença de papéis, logo, o estatuto de autoridade do professor”. O mesmo autor acrescenta que não é possível manter em todas as aulas um estilo de liderança que sirva a todos os alunos e situações, cabe ao professor o exercício de equilibrar os vários fatores.

Construir uma relação pedagógica favorável

A relação que o professor cria com os alunos é essencial para a resolução de conflitos e para a aprendizagem. Deve pensar no aluno de forma positiva, esforçar-se por conhecê-lo e chegar até ele (Barros, 2010). Só desta forma o pode ajudar a crescer e potenciar tudo o que tem. No entanto, deve fazê-lo de forma rigorosa, com trabalho e exigência, pois “quanto melhor for a adequação ao aluno, melhor podemos exigir e ajudá-lo a desenvolver-se” (Barros, 2010, p. 83). Aires (2010, p.41), citando Elias e Schwab, (2006), refere “os alunos valorizam quem age como uma pessoa real (não apenas como docente), comunicando abertamente, partilhando responsabilidades,

estimulando a participação de todos, procurando e apoiando o melhor de cada um, revelando interesse pelas vidas e ambições dos estudantes”. A criação de laços entre o professor e o aluno torna o ambiente de sala de aula mais confortável e facilita a resolução de conflitos, *“Successful teaching requires more than controlling student behavior”* (Allen, 2010, p.2).

Cabe ao professor reconhecer que cada aluno tem características próprias da sua personalidade, com vivências, experiências, graus de desenvolvimento, competências e habilidades diferentes. O aluno é um ser individual e compete ao professor procurar “ir ao encontro daquilo que ele é, do que sabe, das suas capacidades e competências. O centro da aula ou do processo de aprendizagem não é o professor, nem programas, exames, testes, planificações, ou a avaliação, mas sim o aluno singular que está à nossa frente” (Barros, 2010, p. 83).

É fundamental que o professor perceba que o seu papel é “o “saber” e o “saber fazer”, mas, sobretudo, o “saber ser”” (Ventura, Neves, Loureiro, Ferreira, Cardoso, 2011, p. 96) desta forma, evita proporcionar aos alunos um ambiente estimulante à aprendizagem reflexiva e garante também uma relação pedagógica de qualidade.

Usar abordagens adequadas para lidar com os comportamentos de indisciplina

As abordagens mais utilizadas pelos professores para melhorar a disciplina na sala de aula são de natureza behaviorista (Aires, 2010). Segundo Aires (2010), as intervenções behavioristas partem do princípio que os comportamentos são adquiridos com maior facilidade “através das ações de *reforço* exercidas pelo ambiente” (p.28), com o reforço positivo verbal ou gestual ou o elogio e a recompensa. Neste sentido, o mesmo autor, citando Bandura (1997), destaca a “aprendizagem por observação de outros” (p.28). Tal processo contempla quatro etapas: prestar atenção; reter a informação; reproduzir comportamentos e ser incentivado a repetir os comportamentos.

Postic (1995) sugere a adoção de algumas condutas do professor com inspiração comportamentalista: e que incluem: modelar as atitudes e comportamentos que se deseja que os alunos incorporem, que pode ser demonstrado pelo professor na

forma entusiasta como lecciona a aula, com a sua “postura não agressiva” quando resolve uma situação de indisciplina; utilizar os alunos como modelos, criando, por exemplo, grupos de trabalho em que junta alunos com dificuldades com alunos com menos dificuldades, de forma a fomentar a entreajuda entre eles; garantir que os alunos percebem que os comportamentos positivos são reconhecidos, sendo dada a recompensa quer aos bons alunos como aos problemáticos.

Os professores têm o poder da modelagem, a capacidade de influenciar os comportamentos dos alunos consoante o seu próprio comportamento (Carita e Fernandes, 1997), segundo as autoras “[...] as crianças aprendem muito mais imitando do que através de uma instrução intencional”, neste sentido, cabe ao professor ser o exemplo em sala de aula, tendo em conta que é com ele que os alunos passam mais tempo, será nas suas atitudes, na forma como soluciona determinadas situações, no modo como reage que eles se vão basear. O professor funciona como um modelo para os bons e maus comportamentos (Bento, 2004).

Um sistema de reforço em que toda a turma é recompensada consoante o seu comportamento. Desta forma, quando o grupo é recompensado pelo bom comportamento gera-se nos outros elementos da turma uma vontade de fazer sempre melhor, para que posteriormente sejam recompensados. Esta estratégia funciona como um ciclo, ao recompensar o bom comportamento o professor incentiva os seus alunos a trabalhar para manter a disciplina (Carita e Fernandes, 1997; Picado, 2009).

No entanto, neste tipo de abordagens comportamentalistas é importante que o professor tenha em atenção que, quando ignora um comportamento indisciplinado, pode estar a comprometer o bom funcionamento da sala de aula, levando outros alunos a comportarem-se de forma incorreta para obter atenção. Nesses casos, o professor deve conversar com os alunos clarificando a situação para que a turma compreenda o seu procedimento (Aires, 2010).

Diferenciar a pedagogia

A diferenciação pedagógica surgiu da constatação que cada criança é diferente, é um ser individual com interesses e motivações diferentes que influenciam a eficácia das estratégias pedagógicas (Bell e Stefanich (s.d.) citados por Amado e Freire, 2009).

Tal como refere Sá (2001, p.7), “a heterogeneidade da população escolar é uma consequência do reconhecimento do direito à formação, da importância que é atribuída à escola [...] implica a utilização de estratégias diversificadas visando o maior sucesso possível para todos os alunos” e requer, da parte do professor, um amplo conhecimento acerca dos seus alunos assim como o domínio de variadas estratégias de ensino (Santos, 2009).

Os professores têm cada vez mais consciência das diferenças entre os seus alunos, seja a nível social, educacional ou mesmo relativamente à forma como adquirem o conhecimento. Na abordagem diferenciada não se pretende que “cada criança termine uma tarefa ao mesmo tempo, mas deixar que cada criança trabalhe ao seu ritmo enquanto utilizam o seu próprio estilo de aprendizagem” (Greene, 2011, p. 16), os professores devem preocupar-se em criar circunstâncias para que os alunos aprendam e se desenvolvam (Santana, 2000), adequando a forma como ensinam a cada criança. Não quer dizer que devam ensinar sempre uma mesma coisa de variadas formas para ir ao encontro de todos os seus alunos. Trata-se de reconhecer cada aluno como um ser individual com características próprias de aprendizagem, planejar e gerir as aulas tentando chegar a todos (Resendes e Soares, 2002), evitando a discriminação e sentimentos de frustração de não conseguir acompanhar os colegas.

Tomlinson (2001, citado por Green, 2011) refere que o professor pode aumentar a dificuldade dos trabalhos dos alunos que têm mais facilidade e que por isso terminam primeiro que os outros. Desta forma, o professor ganha tempo para auxiliar os alunos que têm mais dificuldades. Além disso, como é referido por Greene (2011) esta estratégia evita que os alunos possam ficar aborrecidos e que os problemas comportamentais possam surgir.

É fundamental que o professor conheça a turma e cada aluno individualmente. “Não há um aluno padrão. Todos os alunos são diferentes” (Estanqueiro, 2010, p. 12). Cabe ao professor respeitar as diferenças e aptidões distintas, respeitando o aluno como ser individual e adequar os seus métodos de forma a diversificar as metodologias de ensino e estratégias para o bom funcionamento da sala de aula. Desta forma, como afirma Estanqueiro (2010) é a escola e o professor que se têm de adaptar às necessidades do aluno.

Construir e implementar regras

A implementação de regras, para a prevenção dos comportamentos de indisciplina parece ser especialmente eficaz. A exposição, pelo professor, das suas expectativas em relação aos comportamentos e aproveitamento dos alunos e o estabelecimento de regras logo no primeiro contacto, instituem os limites e as rotinas e reduzem a confusão e a ocasião para comportamentos menos adequados (Aires, 2010). “Até os docentes mais experientes estão de acordo em afirmar, que adquirir o domínio da sala de aula durante as primeiras semanas do ano lectivo, é um dos principais objectivos” (Picado, 2009, p. 1). Desta forma, os alunos saberão desde logo quais as regras a cumprir em sala de aula e as consequências caso sejam quebradas, sendo que estas devem ser reais, realizáveis e cumpridas (Cardoso, 2013). O mesmo autor, refere que, quando um aluno infringe regras e tem comportamentos inapropriados, o professor deve chamar a atenção no momento, pois “as repreensões fazem sentido quando o aluno precisa e não quando o professor perde o autodomínio” (Estanqueiro, 2010, p. 68) e impor-lhe que repare a situação. A esta abordagem Estanqueiro (2010) denomina como “princípio da reparação da situação”, acrescentando que importa explicar ao aluno a razão de ser de determinadas regras e a necessidade de corrigir o que fez.

As regras devem ser discutidas com a turma (Carita e Fernandes, 1997; Aires 2010; Ortchinelo, 2018), garantindo que a composição das normas de convivência tenham a colaboração de todos (Ortchinelo, 2018), “mais do que uma imposição exterior, a regra deve ser uma construção” (Barros, 2010, p.68). No processo de construção das regras, o professor deve ouvir e respeitar a opinião dos alunos. A sua função será orientar o processo, de uma forma firme e coerente. Uma vez definidas, as regras devem ficar expostas num quadro na sala de aula, de forma democrática, tornando-se um “documento” da responsabilidade da turma, de fácil acesso. Esta abordagem, além de estabelecer os princípios fundamentais para que ensino-aprendizagem seja realizado da melhor forma, fornece também aos alunos ferramentas de socialização, espírito crítico e introspecção acerca das normas e valores sociais que depois contribuem para uma boa integração social (Amado, 2001; Amado e Freire, 2009).

Amado (2000) citando, Short, Short e Blanton (1994) menciona os princípios básicos para a elaboração das regras em sala de aula:

- poucas regras, três ou quatro;

- regras simples, de fácil compreensão e retenção;

- regras positivas, afastando a carga negativa, omitindo a palavra «não», explicitando os comportamentos que se desejam e não os que se querem evitar (Silva, s.d, citado em Sim – Sim, 2005; Cardoso, 2013);

- regras claras, identificando quais os comportamentos que obedecem às regras e quais a infringem;

- regras fundamentais, mencionando o que não é negociável ou que já foi negociado.

Na opinião de Picado (2009), quando confrontado com o incumprimento das regras, o aluno deve ser sancionado e o mais importante é o tom e a forma como as consequências da ação são apresentadas ao aluno. O autor aconselha a não dramatizar a situação ou fazer comentários que possam suscitar a ideia de uma luta de poderes, uma vingança contra o aluno ou uma lição.

A definição das consequências para quem não cumprir as regras será então a primeira medida a tomar para a manutenção da disciplina. A escola deve estabelecer regras de comportamento claras e consistentes, supervisionar e verificar as mesmas, estabelecendo consequências para o seu (in)cumprimento. O aluno deve estar consciente das consequências que podem advir do incumprimento das regras estabelecidas (Amado, 2000; Amado e Freire, 2009).

Em casos em que seja necessário atuar, Amado (2000) identificou três tipos fundamentais de processos corretivos que os professores podem usar em sala de aula:

- a correção pela integração/estimulação, que resulta em tentativas de resolução dos problemas através do estímulo positivo, de elogios, de negociações em casos de conflito, para que não alcancem maiores desenvolvimentos e da estimulação da autoconfiança do aluno;

- a correção pela dominação/imposição, é quando o professor utiliza a sua autoridade e poder hierárquico para fazer uma advertência. Nestes casos, a reação dos alunos pode ser de retaliação e confronto;

- a correção pela dominação/ressocialização, na qual a ação do professor está muito próxima de ser um castigo, mas tem como objetivo fazer com que o aluno cumpra as metas estabelecidas. Muitas vezes é feita sob a forma de expulsão, conselhos, faltas disciplinares ou suspensões.

Gerir adequadamente a sua autoridade

Embora cada professor seja um ser individual, com a sua personalidade, é considerado por alguns autores (e.g. Carita e Fernandes, 1997; Amado, 2000, Sava, 2002) que existem algumas características cruciais para um bom desempenho da profissão: ser firme; ter uma expressão corporal e voz estáveis e confiantes; manter contacto visual quando está a falar com os alunos; sentar-se ou baixar-se ao nível do aluno para facilitar o contacto, mostrar interesse quando este fala; ser flexível e disponível; assertivo; carinhoso e sorridente; positivo, reforçando mesmo os mais pequenos avanços e motivador.

É importante esclarecer que a autoridade é aceite como tal quando respeita as normas de igualdade e imparcialidade, ou seja, desde que seja considerada justa equilibrada e respeitável para a pessoa que o aluno é (Amado, 2001). O professor deve reconhecer o seu papel enquanto autoridade na sala de aula, quer seja no âmbito cognitivo, moral e emocional (Silva e Neves, 2006).

O professor deve manter-se calmo, ser flexível, não se distanciar dos alunos indisciplinados e encontrar um equilíbrio entre a atenção concedida aos alunos pois acontece perder mais tempo e dar mais atenção àqueles alunos que, de alguma forma, destabilizam a aula. O êxito só é possível se existir um compromisso simultâneo entre o professor e o aluno (Postic, 1995). O mesmo autor refere que o aluno só “dará o salto” se tomar consciência das suas falhas e se tiver a certeza que o professor lhe dará não só os meios para progredir como o acompanhará na sua evolução.

A atitude do professor perante o aluno influencia a sua disposição em aprender e pode reduzir ou terminar os comportamentos indisciplinados. Se o professor manifestar uma atitude de desconfiança e negatividade em relação aos alunos, fá-los-á experienciar sentimentos de fracasso pessoal. Pelo contrário, se revelar atitudes de confiança no potencial de desenvolvimento e de aprendizagem, terá como

consequência alunos mais empenhados nas actividades escolares e com obtenção de melhores resultados (Jesus, 1996).

É essencial distribuir corretamente a comunicação para garantir que abrange o maior número de estudantes num curto espaço de tempo (Sampaio, 1997; Amado e Freire, 2002). A comunicação com outros membros da turma, considerados diferentes pelos colegas, pode potenciar atos de indisciplina. Nesse sentido, a escola tem um papel fulcral na criação de condições para aproximar alunos de grupos diferentes, de forma a garantir uma vivência equilibrada para ambos os intervenientes. Com o objetivo de proporcionar uma aprendizagem de viver e conviver com a diferença (Leite, 2003). O professor deve estar atento a todos os alunos e às suas atitudes.

O professor deve ter consciência do seu papel, mantendo-se alerta para a sua responsabilidade de “mediador” na construção do caminho do aluno. É a autoridade em termos cognitivos, morais e afetivos, sendo que esta responsabilidade da construção pessoal de cada aluno revelar-se-á na construção da sociedade no futuro (Amado, Freire, Carvalho, e André, 2009).

A atitude do professor perante os acontecimentos em sala de aula é fundamental para prevenir e solucionar qualquer situação menos positiva que aconteça, “[...] para gerir adequadamente as relações interpessoais na sala de aula, o professor deve, não só salientar ou prestar atenção aos comportamentos indesejados, mas sobretudo enfatizar os comportamentos alternativos pretendidos, procurando envolver os alunos nas tarefas de aprendizagem” (Jesus, 1996, p. 26). O professor deve manter-se atento a todas as situações que acontecem em sala de aula e manter uma postura reflexiva em relação às decisões que toma. Optar, não tanto pela obediência, mas pela disciplina, “entendida esta sobretudo como o desenvolvimento da disciplina interior do jovem, que lhe irá permitir prosseguir os seus próprios objectivos de vida” Maya (2002, p.25).

Controlo das actividades e dinâmica em sala de aula e escola

Os professores que conseguem criar um ambiente calmo e relaxado, mas que ao mesmo tempo envolvem os alunos em actividades com objetivos, controlam melhor

a turma e, conseqüentemente, o trabalho que devem realizar (Hohmann e Weikart, 1997).

Após as regras bem definidas, deve trabalhar-se na construção de uma rotina das atividades em sala de aula e dos tempos dedicados a cada uma delas. Desta forma, o professor organiza melhor o seu tempo e o tempo que dedica às crianças, de modo a oferecer experiências de aprendizagem ativas e motivadoras e concedendo alguma autonomia aos seus alunos (Hohmann e Weikart, 1997). As rotinas são uma seqüência de acontecimentos que as crianças podem seguir e compreender (Hohmann e Weikart, 1997). Segundo Zabalza (1998), as rotinas representam um fator muito importante no momento de definir o contexto no qual as crianças se movem e agem. Atuam como organizadores estruturais das experiências quotidianas, porque garantem às crianças um domínio do procedimento a ser seguido. Muito do tempo perdido em sala de aula, do cansaço do professor e dos alunos, decorrem das mudanças de atividade, precisamente porque a criança fica ansiosa para saber o que se segue. Se já souber o que se segue, após terminar o primeiro trabalho, o sentimento de ansiedade e expectativa já não se verifica com tanta predominância, ou seja, a agitação será menor. A criança sentir-se-á mais confiante e com maior autonomia e responsabilidade (Hohmann e Weikart, 1997). O formato da aula influencia o nível de empenho dos estudantes. Se o professor os conseguir ajudar e supervisionar durante a realização de uma tarefa o interesse na execução da tarefa será maior. Isto implica que exista uma planificação e supervisão do trabalho a realizar, bem como flexibilidade e diversidade no ritmo da aula (Aires, 2010).

Ter uma rotina diária é essencial para manter a disciplina em sala de aula. Ajuda os adultos a organizarem o seu tempo com as crianças, no sentido de lhes oferecer experiências de aprendizagem ativas e motivadoras. Este processo contribui também para aumentar a sua auto-confiança, fomentando a autonomia, responsabilidade e vontade de participar nas atividades de sala de aula. Como refere Santos (2002), o estabelecimento de rotinas marcadas, como por exemplo, a entrada ordeira e pontual na sala de aula, a redação conjunta do sumário, a distribuição de tarefas pelos alunos, permite que o professor consiga fazer uma gestão controlada, não só das atividades letivas, como também do comportamento das crianças.

O horário e as atividades previstas para cada dia devem estar expostos para que todos os alunos as consigam consultar. O professor deve conversar com os alunos estabelecendo a ordem de trabalhos para cada dia. Assim, concede autonomia aos alunos e evita tempos mortos, que podem originar situações de instabilidade, conversa e perturbação na sala de aula. Hohmann e Weikart (1997) identificam alguns princípios para a organização da prática e que ajudam a criar um ambiente disciplinar favorável:

- no início da lição é essencial estabelecer rotinas para que os alunos possam entrar na sala e começar logo a trabalhar;

- a variedade das atividades, ao longo do tempo de aula, torna-a mais aliciante para os alunos;

- o acesso aos materiais é uma das fontes dos problemas em sala de aula, pois, muitos alunos que não têm material escolar acabam por se desinteressar e perturbar a aula;

- a disposição da sala de aula deve ser modificada com o passar do tempo ou em função de determinados trabalhos. É importante que, consoante a atividade a ser realizada, o professor juntamente com os alunos altere a disposição da sala para permitir diferentes formas de trabalho.

Os conteúdos de aprendizagem devem ser lecionados de forma interessante e relevante para o aluno, sem rotinas monótonas, irrelevantes, conteúdos antiquados, inadequados às “capacidades dos alunos” (Veiga, 1999, p.10) e métodos aborrecidos. Estes devem estar adequados aos interesses, realidades e expectativas dos alunos (Allen, 2010). Com estas medidas o professor, não só potencia a autonomia do aluno e o interesse por aprender como mantém um ambiente de trabalho fluido sem espaço para que possam existir comportamentos de indisciplina.

A supervisão dos espaços da escola onde as crianças podem estar permite que situações de indisciplina sejam abordadas de forma rápida e efectiva.

Alguns autores como Amado (2009) e Palma (2011) consideram que a prevenção de comportamentos indisciplinados é a melhor estratégia que o professor pode adotar, isto é, trabalhar de modo a que não haja espaço ou oportunidade para a sua ocorrência.

2. Metodologia

Este capítulo tem como objetivo descrever a componente empírica do trabalho, e as opções metodológicas que a configuram, definidas em função do problema e objetivos do estudo.

2.1. Problema e objetivos

A indisciplina constitui uma preocupação para os professores e restantes intervenientes na educação escolar (Carita e Fernandes, 1997; Estrela, 2002). É um fenómeno que influencia o ambiente escolar, a aprendizagem de todos os alunos, as vidas dos docentes, dos alunos e dos familiares e mesmo do ambiente externo à escola. A literatura aponta vários caminhos e abordagens possíveis para o docente lidar com a (in)disciplina na sala de aula de forma adequada (e.g. Estrela, 2002; Amado e Freire, 2002; Aires, 2010). Todavia, também se reconhece que o fenómeno da (in)disciplina é bastante complexo dada a multiplicidade de fatores que o afetam (e.g. Carita e Fernandes, 1997; Amado, 2000) e que dificultam a sua interpretação e abordagem, incluindo na prática pedagógica.

Neste contexto, formulámos a seguinte questão de partida:

Como professores do 1.º ciclo do Ensino Básico interpretam e abordam a indisciplina na sala de aula? Que estratégias usam para prevenir e lidar com as situações de indisciplina?

Para responder ao problema formulado, definimos os seguintes objetivos:

O1: Caracterizar a forma como professores do 1º Ciclo do EB conceptualizam a (in)disciplina e os comportamentos (in)disciplinados;

O2: Conhecer as principais causas apontadas pelos professores para a ocorrência de comportamentos de indisciplina.

O3: Evidenciar estratégias de atuação usadas por professores para lidar com situações de indisciplina na sala de aula.

O4: Identificar medidas preventivas e de manutenção da indisciplina na sala de aula usadas por professores do 1º Ciclo do EB.

2.2. Abordagem adotada

Para cumprir os objetivos e responder às questões formuladas, optámos por realizar um estudo qualitativo. A investigação qualitativa preocupa-se com a recolha de informação constante sobre aspetos particulares da realidade social, utilizando procedimentos empíricos com o objetivo de produzir e inter-relacionar conceitos que permitam interpretar essa realidade na totalidade e globalidade e no contexto em que ocorrem (Bogdan e Biklen, 1994; Afonso 2005; Sousa, 2005, Stake, 2007; Morgado, 2003), interessando-se mais “pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos” (Bogdan e Biklen, 1994, p.49). Coutinho (2008, p.7) realça que, “de uma forma sintética, pode afirmar-se que o paradigma qualitativo pretende substituir as noções de explicação, previsão e controlo do paradigma quantitativo pelas de compreensão, significado e acção em que se procura penetrar no mundo pessoal dos sujeitos”. Os estudos qualitativos tem como objetivo principal perceber os resultados, o que está por trás e o que os condiciona. Por isso preocupam-se com os significados subjetivos e com as atribuições individuais de sentido (Flick, 2005, p.17).

2.3. Contexto de realização e participantes

No nosso estudo participaram 5 professores de um colégio privado situado no concelho de Lisboa. A escolha do colégio deveu-se sobretudo a fatores de conveniência, relacionados com a facilidade de acesso a pessoas e espaços e ao facto de a autora ter realizado lá o seu estágio curricular.

O colégio situa-se na zona de Benfica, numa área calma e com bastante espaço verde em volta. É um edifício de construção antiga mas com espaços exteriores amplos e muito agradáveis. Possui recreios para os alunos do 1.º ciclo e do pré-escolar com diferentes áreas de brincadeira (jardim da areia, jardim das árvores, campo de futebol no recreio do 1.º ciclo). Tanto no recreio do pré-escolar como no 1.º ciclo existem baloiços e triciclos à disposição das crianças.

A população escolar abarca cerca de 270 crianças (160 no 1.º ciclo e 110 no pré-escolar) e é proveniente de meios socioeconómicos favorecidos. Possui 8 professores titulares de turma e 8 educadores de infância e 8 auxiliares de educação que ajuda nas tarefas diárias.

O Quadro 1 descreve sumariamente algumas das características dos 5 professores envolvidos no nosso estudo.

Quadro 1. Apresentação dos professores participantes

Entrevistado	Formação inicial	Escola de formação inicial	Anos a lecionar no colégio	Idade	Anos de serviço
E1	Licenciatura em Ensino Básico	Universidade de Aveiro	7	32	7
E2	Bacharelato Ensino 1.º ciclo E.B.	Magistério Primário	31	54	31
E3	Bacharelato Ensino 1.º ciclo E.B.	Magistério Primário	24	56	30
E4	Licenciatura Educação Básica	Escola Superior de Educação de Lisboa	12	36	12
E5	Bacharelato Ensino 1.º ciclo E.B.	Magistério Primário	30	57	34

2.4. Recolha de dados

A seleção metodológica para a recolha de dados foi orientada pela natureza da questão de partida e dos objetivos do trabalho. A escolha incidu sobre a técnica de entrevista uma vez que nos permite compreender de uma forma mais minuciosa os comportamentos, as perspetivas dos participantes e assim alcançar os propósitos do trabalho a que nos propomos (Bogdan e Biklen, 1994).

2.4.1. Técnica e instrumento

Entrevista semidiretiva

Os dados foram recolhidos através de entrevistas aos docentes do 1.º ciclo do colégio escolhido para realizar o estudo. A entrevista é um sistema de colheita de dados que consiste em obter informações a partir de questões colocadas diretamente

a cada sujeito, sem que se pareça com um interrogatório, porque o objetivo é o de manter uma conversa afável na qual o entrevistado proporciona as informações que o entrevistador pretende (Sousa, 2005; Amado e Ferreira, 2013). É uma interação verbal entre o entrevistador e entrevistado (Afonso, 2005) onde é utilizada a linguagem própria do sujeito, “permitindo ao investigador desenvolver de forma intuitiva uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspetos do mundo” (Bogdan e Biklen, 1994, p. 134). É “um dos mais poderosos meios para se chegar ao entendimento dos seres humanos” (Amado e Ferreira, 2013, p. 207) por ser uma forma de obtenção de informações que, além de ser passível de se fazer nos vários campos, permite que o entrevistado esteja num ambiente menos controlado, saindo muitas vezes da sua zona de conforto e cedendo informações mais profundas e detalhadas ao entrevistador (Quivy e Campenhoudt, 1998; Aires, 2011). Permite também ao entrevistador que, além das perguntas que sucedem naturalmente no decorrer da conversa, ter oportunidade de esclarecer as respostas que lhe são dadas, obter os “porquês”, as motivações e compreender a linha de raciocínio de quem entrevista (Sousa, 2005).

As entrevistas podem ser classificadas de diversos modos consoante a forma como são dirigidas e realizadas. No caso do nosso estudo, optámos por uma *entrevista semidiretiva*, isto é, uma entrevista em que o entrevistador domina todos os temas dos quais pretende obter uma opinião. Ao contrário dos outros tipos, na *entrevista semidiretiva* apenas o começo tem orientação fixa, a ordem e a forma como a mesma é conduzida é aleatória e está dependente do rumo que o entrevistado dará a cada questão colocada (Ghiglione e Matalon, 1992; Sousa, 2005).

Porque se trata de um tipo de entrevista subordinada a objetivos previamente definidos, para a sua condução mostra-se necessário elaborar um guião. O guião terá o papel de orientar o entrevistador, sendo que será dada a oportunidade para novas questões e esclarecimentos. Esta característica da entrevista semidiretiva é a sua maior vantagem, o grau de profundidade dos elementos de análise que são recolhidos. A sua flexibilidade permite recolher os depoimentos e as interpretações dos intervenientes, respeitando os seus próprios quadros de referência, ou seja, a sua linguagem e raciocínio mental (Quivy e Campenhout, 1998).

O guião

A construção do instrumento foi iniciada com a definição dos objetivos específicos da entrevista. Esta é a primeira etapa em qualquer processo de recolha de dados e talvez a mais importante, pois só uma formulação cuidadosa de objetivos poderá produzir os dados necessários para responder à questão problema da investigação (Vala, 1986; Cohen e Manion, 2002).

Após definidos os objetivos, procedeu-se à elaboração do guião da entrevista (Anexo 1). O guião consiste no conjunto de questões ordenadas de forma lógica para o entrevistador com as questões principais do que ele pretende colocar, embora na interação com os entrevistados exista uma grande liberdade no sentido do discurso e até a possibilidade de surgimento de novas questões (Amado e Ferreira, 2013). O guião serve de apoio à entrevista e ao entrevistador. Será da sua responsabilidade memorizá-lo, mas seguir o discurso do entrevistado na sua lógica sem se esquecer de introduzir, assim que seja oportuno, as questões que constituem o guião tornando a entrevista mais informal e fluida (Guerra, 2006). O quadro 2 sintetiza os temas previstos para as entrevistas.

Quadro 2. Síntese do guião da entrevista

Tópicos	Descrição
A – Entrevistada	Componentes caracterizadores da sua formação inicial e da sua trajetória profissional
B - Perspetivas sobre o conceito de indisciplina	Concetualização do conceito de indisciplina. (Estrela, 2002; Amado e Freire, 2009)
C - Fatores que influenciam os comportamentos indisciplinados	Conjunto de fatores que podem contribuir para situações de indisciplina na sala de aula. (Sampaio, 1997; Curto, 1998; Jesus, 1999; Amado, 2000)
D - Estratégias de prevenção e atuação em casos de indisciplina	Estratégias utilizadas para prevenção de comportamentos indisciplinados e abordagens para combater a indisciplina em sala de aula. (Amado, 2002; Picado, 2009; Estanqueiro, 2010)

2.4.2 Procedimentos

Depois do guião construído, iniciámos o contacto com a escola, para obter as devidas autorizações, e com os respetivos docentes, no sentido de perceber a sua

disponibilidade para colaborar no estudo. Explicitámos a finalidade da entrevista e pedimos a sua colaboração e, uma vez obtida a sua concordância em colaborar, procedemos à marcação do dia e hora em que as entrevistas se iriam realizar. As entrevistas decorreram em dias diferentes, sempre a partir da 13h30, na sala de aula do próprio professor ou na sala de professores, isto por serem considerados os locais mais calmos para o efeito. Em todas as entrevistas foi garantido o anonimato e o uso das informações exclusivamente para efeitos académicos. As entrevistas foram gravadas com o consentimento dos intervenientes de forma a facilitar posteriormente a sua análise. As cinco entrevistas perfizeram um total aproximado de 3 horas e 2 minutos de gravação.

2.5. Tratamento e análise de dados

Os dados reunidos pelas entrevistas foram sujeitos a análise de conteúdo, uma técnica de tratamento de informação (Vala, 1986) que possibilita fazer inferências válidas sobre os dados. Krippendorf, (1980, citado por Vala, 1986.), refere que o investigador pode esclarecer, deduzir ou evidenciar teorias por ele interrogadas através dos resultados da análise dados. Como mencionado por Berelson (1952 citado por Vala, 1986), a análise de conteúdo pode ser vista como uma técnica que permite uma descrição objetiva, organizada e quantitativa, do ponto de vista da comunicação. A análise de conteúdo permite ao investigador identificar o que existe na realidade nos textos ou discursos que recolheu e não o que “aparentam ser ou conter [...] analisar o que contém, para lá do que se vê” (Sousa, 2005, p. 264). Quando a fazemos selecionamos o que, de entre um grande conjunto de informações, se adequa mais ao que queremos saber. Essa informação, inicialmente em aberto, torna-se mais cerrada e característica à medida que o investigador se debruça sobre ela (Bogdan e Biklen, 1994).

Os documentos que serão matéria de análise de conteúdo serão as gravações das entrevistas realizadas aos professores que foram transcritas na íntegra, constituindo-se assim o *corpus* da análise (Lima, 2013). (Anexo 2, 3, 4, 5, 6).

“Tratar o material é codificá-lo. A codificação corresponde a uma transformação – efectuada segundo regras precisas – dos dados brutos do texto [...]”

essa codificação diz respeito às unidades de análise que “permitem uma descrição exacta das características pertinentes do conteúdo” (Holsti, 1969 citado em Bardin 1977, pp. 103, 104). Após uma leitura do material adquirido procedemos à escolha das unidades de análise delimitadas através dos objetivos propostos e do material analisado (Vala, 1986).

A unidade de registo (UR) corresponde ao segmento do conteúdo que é “recortado” e que devemos considerar como unidade de base, isto é, uma palavra, frase ou parágrafo que faça sentido fora do *corpus* da análise, que tenha um “significado específico e autónomo” (Bardin, 1977; Sousa, 2005; Lima, 2013, p.9). A nossa análise de conteúdo é de natureza temática porque se caracteriza pela necessidade de identificar temas e subtemas, ou categorias e subcategorias na informação que pretende analisar. Consiste em descobrir os “«núcleos de sentido» que compõem a comunicação e cuja presença, ou frequência de aparição podem significar alguma coisa para o objectivo analítico escolhido” (Bardin; 1977, p. 105; Lima, 2013). Na nossa análise consideramos como unidade de registo (UR) o mais pequeno segmento de texto com sentido em relação ao tema escolhido, ao qual podemos considerar como uma afirmação relativamente a um assunto, uma unidade que se liberta do texto analisado e que serve de guia à leitura (Berelson, 1971 citado em Bardin, 1977).

A unidade de contexto (UC) “serve como unidade de compreensão para codificar a unidade de registo” (Bardin, 1977, p.107). É o segmento mais lato e condiz com a parte da mensagem que é retirada e que possibilita uma compreensão exata da unidade de registo (UR), podendo ser expressa numa “frase para a palavra e parágrafo para o tema” (Bardin, 1977, p.107; Lima, 2013).

A unidade de enumeração (UE) é a unidade “em função da qual se procede à quantificação” (Vala, 1986, p.115). Contempla as unidades de enumeração geométricas que dizem respeito ao espaço e as aritméticas que permitem “contar a frequência de uma categoria, a intensidade da atitude [...]” (Vala, 1986, p.115) entre outros. No presente estudo, elegemos o número de entrevistados que manifestam uma opinião e a intensidade com que o fazem (frequência de unidades de registo).

Categorização

A classificação ou categorização é uma prática que realizamos no nosso dia-a-dia com o intuito de reduzir a complexidade do meio ambiente, estabilizá-lo, identificá-lo, ordená-lo ou atribuir-lhe sentido” (Vala, 1986, p. 110). A prática da categorização na análise de conteúdo baseia-se na ideia de simplificar de forma a intensificar a apreensão, para posteriormente obter explicações. As categorias consistem num género de qualidades que possibilitam juntar todas as unidades de registo (UR) de acordo com critérios já definidos. A categorização ou classificação é uma tarefa que fazemos diariamente e regularmente com o objetivo de reduzir a “complexidade do meio ambiente, estabilizá-lo, identifica-lo, ordená-lo ou atribuir-lhe sentido”, a prática da categorização na análise de conteúdo baseia-se na ideia de simplificar de forma a intensificar a apreensão, para posteriormente obter explicações (Vala, 1986, p. 110). A análise de conteúdo baseia-se neste processo de desconstrução e arrumação que é a categorização. Podemos considerar as categorias como os elementos chave para o analista. Esta categorização permite uma análise detalhada das entrevistas.

As categorias podem ser decididas após ou antes da análise da entrevista, ou uma junção das duas e após perceber quais são os principais conteúdos a ser abordados (Vala, 1986).

O processo de categorização adotado no presente trabalho foi misto, isto é, foram definidas categorias prévias, com base nos objetivos do estudo mas considerando-se a emergência de novas categorias. O Quadro 3 apresenta as categorias definidas à priori.

Quadro 3. Lista de categorias prévias

Categorias prévias	Descrição
1. Caracterização do entrevistado	
a) Formação inicial/contínua	Informação acerca da formação inicial e contínua de cada entrevistado.
b) Percurso profissional	Percurso profissional até à data.
2. Tipos de comportamento de indisciplina	Identificação e descrição pelos professores dos diferentes tipos de comportamentos indisciplinados.
3. Causas da indisciplina	Fatores que estão associados como sendo potenciadores de comportamentos de indisciplina (Amado e Freire, 2009; Gomes, Silva e Silva, 2010). Conceções dos professores sobre as causas de indisciplina e comportamentos de indisciplina.

4. Atuação e manutenção da (in)disciplina	Estratégias utilizadas pelos professores para intervir quando acontecem situações de indisciplina e os métodos utilizados para a manutenção da disciplina (Jesus, 2008).
5. Prevenção da indisciplina	Iniciativas desenvolvidas pelos professores para prevenir os comportamentos de indisciplina dos seus alunos (Sava, 2002).

Com o objetivo de auxiliar o processo de categorização foram produzidos Dicionários de Categorias (Anexo 7), onde podem ser consultadas as designações de cada uma bem como a respetiva definição e um exemplo de unidades de registo.

Na categorização utilizou-se um *software* profissional de análise de dados qualitativos, o MAXQDA (*Qualitative and Mixed Methods Data Analysis Software – versão 12 demo*), que aumenta a objetividade e fiabilidade da análise de conteúdo.

Fiabilidade

O nosso estudo incluiu a análise da fiabilidade dos resultados obtidos através da análise de conteúdo. “A finalidade da análise de conteúdo será pois efectuar inferências, com base numa lógica explicitada, sobre as mensagens cujas características foram inventariadas e sistematizadas” (Vala, 1986, p. 104). Tal como refere Bardin (1995) citado em Lima (2013), um bom sistema de categorias deve ter objetividade e fiabilidade, isto é, “o mesmo material, quando analisado com base no mesmo sistema de categorias, deve ser codificado da mesma forma, mesmo quando sujeito a várias análises” (p.10).

É importante para o estudo que seja calculada a fiabilidade dos resultados de análise de conteúdo, uma vez que nos permite averiguar possíveis erros de categorização. Existem três tipos de fiabilidade importantes para a análise de conteúdo, a estabilidade, reprodutividade e de precisão. Para o estudo em causa analisamos a reprodutividade da nossa grelha de categoria, também designado de fiabilidade *intercodificadores* que averigua “o grau em que é possível recriar um processo de recodificação em diferentes circunstâncias, com diferentes codificadores” (Lima, 2013, p.12). No nosso estudo, envolvemos um segundo analista para a análise teste-teste, ou seja, ao mesmo tempo foram aplicadas as mesmas instruções de codificação ao mesmo material (Lima, 2013).

O coeficiente adotado no cálculo da fiabilidade foi o alfa de Krippendorff (2013) ou Kalpha. O processo iniciou-se com a seleção aleatória (através do Microsoft Excel) de uma amostra de 167 UR que foi codificada individualmente por cada analista, com o apoio do dicionário de categorias. Ambas as codificações foram introduzidas no SPSS e, através da macro de Hayes e Krippendorff (2007), foi calculado o Kalpha, com recurso à técnica de *bootstrapp sampling*, e com uma amostra nominal de 5000 (*output* do SPSS no anexo 8). Obteve-se uma fiabilidade (Kalpha) de .76 para um IC de 95% [.59, .51], considerado por Krippendorff (2013) como aceitável.

3. Apresentação e discussão de resultados

Os resultados da análise de conteúdo contemplam 819 unidades de registo (UR) distribuídas por 6 categorias e 37 subcategorias. Os resultados obtidos serão apresentados e analisados à luz do nosso referencial teórico. Pretendemos fazê-lo organizando o nosso discurso em função dos objetivos do estudo.

• *A conceptualização de indisciplina e dos comportamentos indisciplinados (Objetivo 1).*

Inquirimos os professores participantes sobre o que consideram ser comportamentos de indisciplina e que tipos de atitudes lhe podem atribuir com o intuito de compreender de que forma conceptualizam o fenómeno. O quadro 4 descreve os tipos de comportamentos de indisciplina exemplificados pelos entrevistados.

Quadro 4. *Tipos de comportamentos de indisciplina (cat. 2)*

Subcategorias	UE	UR	
		Fa	%
2.1. Comportamentos de agressividade física e verbal	5	20	16,5
2.2. Testar limites e comportamentos de oposição	5	32	26,4
2.3. Relações conflituosas com os pares	4	13	10,7
2.4. Há outros comportamentos que afetam a dinâmica da sala de aula	5	12	9,9
2.5. Indiferença ou recusa em cumprir as solicitações da professora	3	28	23,1
2.6. Comportamentos semelhantes a indisciplina que não o são	3	16	13,2
	t:	121	100,0

Na opinião dos nossos participantes, as situações de indisciplina mais frequentes em sala de aula manifestam-se sob a forma de:

– *testagem de limites e comportamentos de oposição* (subcat. 2.2.), direta ao adulto para provocar a sua reação e colocar à prova a autoridade.

«[...] queriam perceber até onde podiam ir [com o professor]» [E1, I145, I146]

«provocação e desafio ao adulto [exemplos de indisciplina]» [E2, I67, I68];

A literatura explica que estes comportamentos podem acontecer apenas com alguns professores, pois dependem da forma como os mesmos “exercem a sua autoridade” (Estanqueiro, 2010, p.61). Por vezes, professores com atitudes demasiado autoritárias

originam da parte dos alunos comportamentos negativos, de represália ou provocação (Amado, 2000).

Descrito por três das participantes e com algum destaque (UR=23,1%), realçamos os comportamentos de:

– *indiferença ou recusa em cumprir as solicitações da professora* (subcat. 2.5.), e pode manifestar-se em situações tais como:

«quando nós [professores] pedimos para pararem e eles continuam» [E5, l72, l73]

«Não vou fazer, não quero fazer [o que o professor propôs]» [E4, l17];

Estes comportamentos podem ir desde a tentativa de não realização de uma tarefa, à contradição frontal ou recusa em cooperar (Barros, 2010), surgindo quando o professor utiliza a sua autoridade e poder hierárquico para fazer uma repreensão.

As opiniões das participantes sobre os tipos de comportamentos indisciplinados (Quadro 4) foram relativamente consensuais:

– *Os comportamentos de agressividade física e verbal* (subcat. 2.1.), tanto entre pares como para com a professora, foram considerados unanimemente como um dos principais tipos de indisciplina:

«bater sem razão [comportamento de indisciplina]» [E3, l168]

«[quando a criança] me está a querer bater [ao professor]» [E4, l86, l87];

Trata-se de uma opinião partilhada por alguns autores como Sousa (2005), que considera que os comportamentos agressivos na escola têm aumentado ao longo dos anos devido a vários fatores como a “educação de massas”, que contribui para o aparecimento de agressividade porque potencia o aparecimento de sentimentos de frustração e insatisfação que, ao serem acumulados, podem gerar condutas de agressividade.

Mencionado por todos os participantes, mas com menor evidência (UE=5, 9.9%), foram os comportamentos como, por exemplo, o barulho ou a agitação do grupo, o desvio às normas e regras, *levantar-se sem pedir permissão, conversas cruzadas com os colegas, má utilização do material*, também referidos por Amado e Freire (2009). No seu conjunto, são comportamentos *que afetam a dinâmica da sala de aula* (subcat. 2.4.). No entanto, a forma como o professor reage e interpreta cada comportamento relaciona-se com os seus valores, com a situação e com a relação

pedagógica (Duarte, 1998; Silva, 1999; Estrela, 2007). É difícil decidir quais os comportamentos ou situações que podem ser caracterizados ou adjetivados como comportamentos indisciplinados (Carita e Fernandes, 1997). Tal como salientado pelos professores, muitas vezes é difícil rotular determinados comportamentos como sendo indisciplinados. Três dos participantes consideram que *nem sempre os comportamentos de indisciplina o são* (subcat 2.6):

«quando há algum barulho na minha sala é barulho de produtividade» [E1, I160, I161]
 «isso [turmas mais enérgicas] às vezes é confundido com indisciplina» [E3, I33];

Quando os professores optam por utilizar metodologias ativas como forma de motivar, envolver, dar autonomia aos seus alunos no processo de aprendizagem, (Estrela, 2002; Amado, 2001) sabem que as aulas terão mais agitação e barulho porque os alunos trocam impressões entre eles e com o professor, trabalham em grupo e entreadjudam-se. No entanto, estamos a falar de um barulho que é produtivo não se tratando de comportamentos de indisciplina.

- *Conhecer as principais causas apontadas pelos professores para a ocorrência de comportamentos de indisciplina (O2).*

Considerando que é importante entender o que está por trás dos comportamentos de indisciplina e quais as causas que os podem motivar interrogamos os participantes e as opiniões emitidas foram apresentadas em duas categorias expostas em dois quadros (quadro 5 e quadro 6).

Quadro 5. *Causas da indisciplina* * (Cat. 3)

Subcategorias	UE	UR	
		Fa	%
3.1. Níveis de desenvolvimento cognitivo e moral	5	27	18,2
3.2. Excesso de estímulos, actividades e tempo na escola	4	24	16,2
3.3. Falta de competências sociais e emocionais	5	34	23
3.4. Influência do contexto sociocultural nos comportamentos	5	30	20,3
3.5. Ambiente familiar	3	24	16,2
3.6. Aprendizagens vicariantes	3	9	6,1
*categoria prévia	t:	148	100

Como possíveis promotores de comportamentos indisciplinados, os resultados da análise de conteúdo incluem com maior evidência os seguintes:

– *A falta de competências sociais e emocionais* (subcat. 3.3.).

«está a desobedecer porque não tem estruturas muito claras criadas dentro de si» [E2, I382, I383]

«[as crianças] nem sabem muito bem onde começa o comportamento adequado e o disparate.» [E3, I25, I26]

«os nossos meninos de hoje em dia são muito pouco resistentes à frustração e ao não» [E4, I53, I54];

É a categoria com mais consenso entre os participantes e com a maior percentagem perante as outras categorias apresentadas (UE=5, 23%). Os participantes referem a dificuldade apresentada pelas crianças em lidar com sentimentos como a frustração ou ansiedade. A dificuldade em ultrapassar determinadas contrariedades ou a complexidade em lidar com ele próprio traduzem-se, segundo os entrevistados, muitas vezes em atitudes que podem ser consideradas como comportamentos indisciplinados. Por esta razão é importante desenvolver estas competências emocionais “a vida emocional é um domínio que, tão seguramente como a matemática ou a leitura, pode ser tratado com maior ou menos perícia” (Goleman, 2003, p. 56). O mesmo autor afirma que a Inteligência Emocional é a competência que existe para que as pessoas se motivem a si mesmas e consigam lidar com as frustrações. Esta regulação “aumenta a possibilidade de condutas construtivas e diminui as de carácter destrutivo” (Cardeira, 2012, p. 6);

– *Os níveis de desenvolvimento cognitivo e moral* (subcat. 3.1.) “que se refere à forma como pensamos, racionalizamos e julgamos o agir como certo ou errado” (Vale 2002, p. 302) e que estão relacionados com as fases de desenvolvimento da criança, a personalidade egocêntrica, comportamentos impulsivos que se podem considerar próprios da idade e as diferentes fases de aprendizagem e construção da personalidade, podem estar ainda por desenvolver ou apresentar algumas lacunas. É uma característica referida por todos os entrevistados que exemplifiquem como este domínio se pode expressar,

«estou muito na minha bolha, eu sou o centro do mundo, tudo é em função de mim [criança]» [E2, I114, I115]

«ainda não amadureci o suficiente vários aspetos quer a nível motor, quer ao nível emocional e às vezes mesmo o desenvolvimento cognitivo» [E2, l109, l110]

«também tem a ver com a idade delas [o comportamento das crianças está relacionado com a sua idade].» [E5, l88, l89];

À medida que a criança cresce passa por várias etapas de crescimento, cria diferentes significados para as suas experiências pessoais quando exposta a diferentes situações (Caldeira e Rego, 2001). Além disso, existe também a influência do autoconceito que muitas vezes se considera como sendo um potenciador de comportamentos indisciplinados (Veiga, 1995). As duas causas estão relacionadas entre si influenciando-se mutuamente, e integram o conjunto de fatores explicativos intrínsecos à criança (Amado, 2001);

– *A influência do contexto sociocultural nos comportamentos* (subcat. 3.4.).

Todos os participantes mencionaram o meio envolvente como tendo algum peso na forma como influencia as respostas das crianças. As mudanças que acontecem na sociedade e os ambientes socioculturais que rodeiam a escola e as crianças podem interferir na sua forma de agir/reagir,

«tudo isto que está a acontecer na sociedade reflecte-se tudo na escola e nesses comportamentos desviantes.» [E4, l141, l142]

«há questões que se vivem em termos sociológicos que têm reflexos e que são reflexos nos grupos todos e não num grupo só.» [E3, l242, l243, l244];

– *Excesso de estímulos, atividades e tempo na escola* (subcat. 3.2.). O tempo excessivo que as crianças hoje em dia passam na escola pode ser prejudicial em muito aspectos, principalmente na sua relação com a escola (UE=4, 16.2%). Jesus (1999) frisa que quantidade não é qualidade e que os alunos portugueses passam um tempo excessivo na escola o que dificulta a concentração e suscita um sentimento de aversão à mesma. Com efeito, os participantes justificam alguns dos comportamentos de indisciplina com o facto de as crianças passarem demasiado tempo no estabelecimento escolar,

«algumas dessas crianças que chegam muito cedo saem muito tarde [da escola].» [E1, l195, l196]

«temos de ter em conta que a criança passa muitas, muitas horas cá na escola.» [E1, l205, l206];

– *O ambiente familiar* (subcat. 3.5.) engloba diversas situações que acontecem ou estão relacionadas no âmbito do seio familiar como a afetividade, a desunião entre objetivos e valores, a ausência de regras, a falta de autoridade ou autoridade incoerente e o estilo educativo optado pelos pais e que, por sua vez, influenciam os comportamentos da criança (Barros, 2010, p. 201). No que diz respeito à família, os participantes salientam a falta de disponibilidade dos pais para estarem presentes na vida dos filhos, a não imposição de limites e permissividade dos pais como sendo os principais problemas a nível familiar.

«a própria forma como a criança está a ser educada em casa [pode ser uma causa para a indisciplina]» [E4, I51]

«um pai ou uma mãe demasiado permissivo ou demasiado autoritário» [E3, I115, I116].

Quadro 6. *Outras causas de indisciplina* (cat. 4)

Subcategorias	UE	UR	
		Fa	%
4.1. Currículo desajustado às crianças e com tónica nos conteúdos	4	26	49
4.2. Estados do professor/falta de autoridade	5	27	51
	t:	53	100

Os resultados da análise de conteúdo incluem ainda dois tipos de causas que, de acordo com os participantes, subjazem às situações de indisciplina (Quadro 6). São fatores que podem estar na origem de alguns comportamentos indisciplinados e que não estão relacionados diretamente com a criança mas com situações que a rodeiam e que acabam por se refletir nela. Os nossos participantes salientaram (Quadro 6):

- *a vida pessoal dos professores, a sua disposição, estados, emoções ou a falta ou excesso de autoridade* (subcat. 4.2),

«às vezes a pessoa está tão aflita, que lá está, também ferve em pouco» [E5, I146, I147];

São situações da vida pessoal que afetam o estado e a disposição do professor e até a forma como ele vai reagir às situações que acontecem ao longo do dia. A falta de tempo a que estão sujeitos e a pressão para cumprir um currículo determinam também a disposição e a forma como reagem às situações que acontecem em sala

(Carita e Fernandes, 1997). Além disso, a pressão de “dar o programa” leva a que o professor não dê importância a outro tipo de aprendizagens:

«nós [professores] às vezes sentimos, damos por nós a ter pressa, por ter de cumprir um programa» [E1, l101, l102].

Além dos *estados, emoções ou disposição* (subcat. 4.2.), foi também referido pelos participantes a dificuldade em realizar a gestão da turma, existindo uma linha muito ténue entre a *falta e o excesso de autoridade do professor* (subcat 4.2.).

«acho, que por nós próprios sermos muito autoritários também [professores]» [E4, l27]

«nunca entrar naquela coisa de agarrar com força, de gritar também muito.» [E4, l88, l89];

A regulação da autoridade é essencial para prevenir comportamentos que possam perturbar e prejudicar o normal funcionamento da sala de aula. Cabe ao professor fazer uma clara diferenciação entre autoridade e autoritarismo. O aluno só o vai respeitar se este, por sua vez, adquirir uma postura que promova esse objetivo (Gomes, 2009). O mesmo autor refere que o professor só ganhará o respeito dos alunos se souber estabelecer de forma clara a diferença entre autoridade e autoritarismo e se, em consequência desta diferenciação, optar por uma conduta educativa através da qual os alunos compreendam a vantagem do respeito por determinados princípios morais. Atitudes extremadas, demasiado autoritárias ou muito permissivas por parte do adulto podem gerar na criança comportamentos de oposição ou de testagem de limites (e.g. Picado, 2009; Estanqueiro, 2010).

• *Evidenciar estratégias de atuação usadas por professores para lidar com situações de indisciplina na sala de aula (O3).*

As estratégias apontadas pelos docentes entrevistados para atuar face a situações de indisciplina e para manter um clima disciplinar favorável, estão em sintonia com as indicações dadas na literatura consultada (Quadro 7) (e.g. Amado e Freire, 2002; Alarcão e Roldão, 2008; Morgado e Oliveira, 2009).

Quadro 7. *Atuação na indisciplina (cat. 5)*

Subcategorias	UE	Ur	
		Fa	%
5.1. Atitude reflexiva do professor acerca das suas atitudes e forma de agir	5	46	16,3
5.2. Promover a reflexão pelo aluno através de diálogo	4	24	8,5
5.3. Castigar/punir com cuidado e parcimónia	3	25	8,8
5.4. Abordagem positiva e persistente	4	25	8,8
5.5. Abordagem contextualizada	3	12	4,2
5.6. Abordagem diferenciada relacionada com a criança	5	53	18,7
5.7. Partilhar com os colegas e apelar a outros intervenientes	4	28	9,9
5.8. Atitude serena mas com autoridade	5	26	9,2
5.9. Modelação de comportamentos	3	25	8,8
5.10. Não existe uma forma padronizada de agir	4	19	6,7
	t:	283	100

Embora com pouca intensidade (UR=6,7), o reconhecimento de que a forma de agir nem sempre resulta da mesma forma e que pode ter manifestações diferentes e que *não existe uma forma padronizada de agir* (subcat. 5.10.), é apontado por quatro dos docentes entrevistados.

«[...] porque eu também acho que não há receitas para resolver os problemas» [E5, l85]

«É claro que, é assim, nem sempre resulta e não há receitas» [E3, l80, l81]

A literatura consultada salienta que os comportamentos indisciplinados, dada a sua enorme complexidade, necessitam de respostas diversas, relacionadas com os problemas diagnosticados, com as situações, contextos sociais e escolares distintos: “não há respostas-tipo nem receitas para lidar com a indisciplina” (Amado e Freire, 2009, p.133). O professor deve ter em conta que não existe um estilo de liderança a manter em todas as aulas, nem que sirva a todos os alunos e situações (Aires, 2010).

Para um clima disciplinar favorável, os nossos participantes salientaram alguns traços essenciais do docente, em particular, deve apresentar uma *atitude reflexiva* (subcat 5.1.), ou seja, questionar com regularidade a sua atuação, seja durante ou após. A literatura confirma a importância de uma atitude reflexiva para o crescimento pessoal e profissional dos docentes (Schön, 1992 citado por Nóvoa, 1992). Através de um questionamento permanente sobre as suas atitudes e respostas face às situações

pedagógicas, o professor é conduzido a considerar outras estratégias de resolução ou mesmo de prevenção de indisciplina. Tal como é referido por Gómez (1992 citado por Nóvoa, 1992), a atitude reflexiva ajuda os professores a reformularem e a melhorarem as suas ações no decorrer do seu percurso profissional. Ainda relacionado com a prática reflexiva é referido por todos os participantes a importância de existir uma *abordagem diferenciada às situações de indisciplina* (subcat. 5.5.). Além de refletirem acerca de como será a melhor forma de solucionar um problema de indisciplina os professores devem, segundo os entrevistados, ter em consideração que existem diversificados fatores que podem determinar alguns comportamentos. Assim, deve evitar a personificação do comportamento indisciplinado, isto é, centrar-se no comportamento e não na pessoa-aluno (Aires, 2010), averiguar os antecedentes do comportamento e as consequências da sua decisão ao nível da sua relação com o aluno ou do mesmo com a turma.

«o que é que resulta com determinadas crianças e o que é que não resulta.»

[E1, I40, I41]

«nós temos mesmo de perceber que os miúdos são todos diferentes.» [E4,

I251, I252].

Os nossos cinco professores participantes defenderam também a adoção pelo professor de uma atitude *serena mas com autoridade* (subcat. 5.8.), de forma a manter um ambiente calmo e tranquilo (Aires, 2010).

Outra particularidade defendida por quatro dos participantes, foi a aposta numa *abordagem positiva e persistente* (subcat. 5.4.) para gerir adequadamente as relações interpessoais na sala de aula:

«Não dar a conotação negativa [quando acontece um comportamento indisciplinado]» [E2, I393]

«eu valorizei aquilo que queria [quando elogia a menina que está bem sentada]» [E2, I403; I404]

«genuinamente a acreditar que eles um dia vão conseguir. E vão.» [E3, I306; I307];

É uma perspetiva apoiada na literatura consultada (Jesus, 1996; Aires, 2010) tal como a *modelação comportamental* (subcat. 5.9.) na qual a criança aprende melhor “através das ações de reforço exercidas pelo ambiente” (Aires, 2010, p.28):

«a forma como o professor vai resolver esse disparate é um exemplo para a criança de como ela pode também resolver» [E2, I308, I309]

«nós começamos a falar baixinho e eles tendem a copiar-nos» [E3, I79];

Os docentes participantes referem que o professor não deve só prestar atenção aos comportamentos indesejados, mas sobretudo enfatizar e elogiar os comportamentos alternativos desejáveis, procurando simultaneamente envolver os alunos nas tarefas de aprendizagem (Jesus, 1996).

Além do reforço positivo, foi mencionado pela maior parte dos participantes (UE=4) a *promoção do pensamento crítico e reflexivo nos seus alunos através de diálogo* (subcat. 5.2.), dando-lhes a possibilidade de pensar acerca do que fizeram e se pretendem “colaborar/corrigir/obedecer ou não” (Aires, 2010, p.55). Este trabalho deve ser realizado sempre em concordância com a *atitude reflexiva* (subcat 5.1.) do próprio docente (Martins, 2009), o qual deve refletir sobre as suas atitudes e modos de atuação para que consiga criar nos alunos o mesmo espírito,

«é muito engraçado [o professor] criar as oportunidades para educar, que é: e agora que estratégia vou usar [para resolver a situação que eu, aluno, criei]?» [E2, I134, I135]

«então vamos tentar ver “então, mas fizeste assim e assado, o que é que tu achas [professor ajuda a criança a refletir]» [E5, I108, I109].

No caso dos docentes entrevistados uma das formas de resolução de situações de indisciplina consiste em *partilhar com os colegas as suas preocupações ou recorrer a outros intervenientes* (subcat 5.7.) Isto prende-se não só com a aceitação da opinião de outros professores mas também com a sua intervenção ativa na resolução de algumas situações. A partilha de informação com outros docentes pode trazer novas perspetivas e abordagens na resolução dos conflitos podendo ajudar na clarificação e reflexão dos docentes. E ainda a intervenção de um docente que não é o responsável por aquele grupo de alunos pode, em alguns casos, acalmar os ânimos e ajudar na resolução da situação de indisciplina. É fundamental a resolução de conflitos cooperada para que exista uma perspetiva maior de possíveis tomadas de decisão (Serralha, 2007).

«pedir à vizinha do lado, ou à professora da outra sala [para ajudar na resolução do problema]» [E3, I145, I146]

«olha, já me aconteceu uma coisa e eu fiz assim e até resultou” [partilha com os colegas]» [E4, I296, I297].

Outra forma de atuar em casos de indisciplina, à qual não foi dada tanta relevância, é o *castigo/punição sendo que o mesmo deve ser utilizado com cuidado e*

parcimónia (subcat 5.3.). Quando o professor utiliza o castigo como forma de resolução de uma situação de indisciplina, a sua posição deve ser no sentido de corrigir e gerir as situações de indisciplina e não de as punir (Amado, 2000). É tão importante a entoação que o professor utiliza para aplicar o castigo à criança, tal como o castigo que escolhe aplicar (Durkheim, 1984 citado em Gomes, 2009), sendo fundamental punir o comportamento e não a criança (Aires, 2010). É essencial que a punição esteja de acordo com o comportamento de indisciplina, isto é, deve existir sempre uma *abordagem contextualizada* (subcat. 5.6.), coerente com a situação de indisciplina que ocorreu. Deve ter-se em conta o que levou a criança a determinada atitude. Antes de tomar qualquer decisão sobre o que fazer, o professor deve ponderar todos os aspetos que podem estar na origem dos comportamentos,

«a mesma reacção [da criança] pode ter causas diferentes [o professor tem que ter isso em consideração]» [E2, l182].

«cada situação [de indisciplina] é uma situação.» [E4, l64].

- *Identificar medidas preventivas e de manutenção da indisciplina na sala de aula usadas por professores do 1º Ciclo do EB. (O4)*

Quadro 8. *Prevenção da indisciplina e manutenção do clima disciplinar* (cat. 6)

Subcategorias	UE	Ur	
		Fa	%
6.1. Atribuir tarefas, promover a autonomia e responsabilizar.	2	12	6,8
6.2. Atividades pedagógicas motivadoras	2	8	4,5
6.3. Definir e implementar regras básicas, explícitas e claras	5	33	18,7
6.4. Ter especiais cuidados com a organização do ensino aprendizagem	4	33	18,7
6.5. Envolver a família na escola	3	33	18,7
6.6. Vigilância e atuação permanentes	5	16	9
6.7. Apostar no trabalho de grupo	2	9	5
6.8. Relação pedagógica de qualidade	4	33	18,7
	t:	177	100

Para responder ao quarto objetivo do nosso estudo, questionámos os participantes sobre quais as estratégias que utilizavam para prever comportamentos de indisciplina ou manter a disciplina na sala de aula. Como forma de prevenção da indisciplina, são mencionadas com maior evidência (UR=18,7%) a *definição e*

implementação de regras básicas, explícitas e claras (subcat. 6.3.). Este tipo de medidas, quando tomadas desde o início do ano lectivo, são a base para um ambiente em sala de aula organizado, necessário para que o professor adquira o domínio da sala de aula com maior facilidade (Picado, 2009).

«definição de regras claras e positivas sobre aquilo que se pode fazer ou não se pode fazer» [E3, I63]

«aquilo que estamos a dizer e que estamos a avisar tem mesmo que depois acontecer» [E4, I71, I72].

Com uma frequência menor (UR=9%), mas mencionado por todos os elementos participantes, uma *postura de vigilância e atuação permanentes* (subcat. 6.6.), foi um dos aspetos considerados como preventivos de comportamentos de indisciplina. Este tipo de atuação tem um forte impacto pois o professor mostra que está atento e que sabe tudo o que se passa na sala de aula mesmo quando está de costas a escrever no quadro (Aires, 2010):

«Temos de estar, temos de saber o que se passa com os nossos alunos, estar atentos» [E1, I65, I66]

«temos que estar aqui com os sentidos todos alerta o tempo todo.» [E4, I200]

Entre outros fatores, a *organização da sala de aula e da forma como o professor planeia o ensino aprendizagem* (subcat.6.4.) foi bastante mencionado pelos participantes como importantes na prevenção de comportamentos de indisciplina. Ao definir rotinas, o professor proporciona aos alunos uma sensação de segurança e domínio do que se passa em sala de aula, além de facultar autonomia, rentabilizar o tempo, não havendo espaço para tempos mortos que podem levar a comportamentos menos adequados, mantendo os alunos concentrados e motivados nas atividades. Estas opiniões estão em sintonia com a perspectiva de Arends (2001). O autor define o conceito de gestão da sala de aula como as estratégias elaboradas e posteriormente aplicadas com o objetivo de estruturar as actividades, no sentido de potenciar o contributo e empenho dos alunos nas propostas apresentadas e desta forma diminuir comportamentos indisciplinados:

«a forma mais fácil de controlar a indisciplina é a organização.» [E3, I21, I22]

«[se quero comportamentos positivos] vamos criar comportamentos de uma natureza positiva» [E2, I403].

A *participação da família na dinâmica escolar* (subcat. 6.5.) também pode ser uma forma de prevenir comportamentos menos adequados:

«se o professor tiver a família do seu lado é meio caminho andado para as coisas correrem bem.» [E4, I208, I209]

«não acho que faria mal nenhum se os pais viessem mais vezes à escola.» [E5, I310, I311];

Se a criança sentir que existe uma relação próxima e cordial entre o professor e os familiares responsáveis por ela, haverá menos oportunidade para comportamentos desajustados e um maior controlo tanto da parte do professor como da família. Uma boa relação da família com a escola aumenta a confiança entre pais e professores, fortalece a motivação para estudar, evita a indisciplina e aumenta o êxito escolar (Estanqueiro, 2013). Além disso, a família pode contribuir para prevenir comportamentos de indisciplina, uma vez que a prevenção dos mesmos deve partir em primeiro lugar da família e só depois da escola e dos professores (Veiga, 1999).

Tal como foi referido acima, a organização da sala de aula bem como a gestão da mesma pode funcionar para precaver comportamentos indisciplinados, e embora só tenha sido mencionado por dois participantes no estudo, consideramos que a utilização de *atividades pedagógicas motivadoras* (subcat. 6.2.), podem fazer uma grande diferença na prevenção da indisciplina e manutenção da disciplina. É importante que a criança seja motivada para a realização das tarefas, mesmo aquelas que não lhe dão tanto prazer. Só dois participantes mencionaram esta forma de prevenir. O que nos leva a refletir acerca da sua responsabilidade na ocorrência de comportamentos de indisciplina, eventualmente, no sentido em que questiona as suas competências pedagógicas e profissionais. Parece-nos que, se o professor tiver a capacidade de tornar as aprendizagens mais motivadoras, estará a fomentar a vontade de participar e aprender, envolvendo o aluno no processo de aprendizagem e desenvolvimento das suas competências:

«fazendo coisas giras com as energias todas que têm.» [E3, I37]

No entanto, é necessário que o professor tenha atenção ao tipo de tarefas que propõe aos alunos. Não devem ser demasiado exigentes, sob pena de ameaçar a auto-estima dos alunos provocando ansiedade e daí surgirem comportamentos de indisciplina e insucesso (Estanqueiro, 2010), nem muito fáceis para não suscitar um sentimento de

desmotivação e desinteresse no processo de aprendizagem, que pode originar comportamentos de indisciplina.

Para que tal aconteça é preciso que o professor proporcione determinadas situações aos seus alunos. Além da preocupação em estabelecer uma boa relação com os seus alunos, os docentes questionados referiram (UE=2) que o professor deve proporcionar um ambiente de sala de aula onde sejam *atribuídas tarefas de forma a favorecer a autonomia e responsabilidade* (subcat. 6.1.) dos seus alunos, isto é, no mesmo registo mencionada acima:

«fazemos sempre uma tabelazinha que é das tarefas que é distribuída por eles» [E5, I309, I310].

«se te portaste mal a fazer não sei o quê, então não és responsável por ter a tal tarefa que tu queres» [E5, I313, I314];

Além da distribuição de tarefas pelos alunos, de forma a incentivá-los para a participação na dinâmica da turma e na sua aprendizagem, o professor pode *incentivar o trabalho de grupo* (Subcat. 6.7.). Mais uma vez, este fator não foi considerado por todos os participantes como um fator preventivo da indisciplina, não deixando, no entanto de ser referido por dois dos participantes:

«quando trabalham juntos percebem que afinal ele é giríssimo a fazer uma coisa qualquer.» [E5, I246, I247];

Fomentar a interação entre os alunos no sentido de aprenderem a aceitar os colegas como eles são, a respeitar cada um, cada ritmo de pensamento e desempenho, fomentar a partilha, a comunicação e o contacto, relação de entreajuda entre alunos, pode resultar num ambiente de sala de aula mais saudável e produtivo. Podemos considerar o trabalho de grupo como parte fundamental para a aprendizagem e desenvolvimento das crianças (Pato, 2001). O trabalho de grupo pode potenciar essa ligação entre alunos, além de outras qualidades. Quando o professor opta por esta estratégia potencia o desempenho do aluno tornando-o mais autónomo no processo de aprendizagem e resolução de problemas. Quando trabalham em grupo ou em pares as crianças desenvolvem determinadas competências que serão a base para um crescimento em sociedade saudável e responsável. Os alunos ajudam-se mutuamente no processo de aprendizagem, tornam-se companheiros e aproximam-se do professor (Lopes e Silva, 2009).

Por fim é relatado por quatro dos participantes com uma frequência considerável temos os contributos positivos no ambiente disciplinar de uma *relação pedagógica de qualidade* (subcat. 6.8.):

«Muito investimento na relação com cada um deles [alunos]» [E4, I117]

«se nós os conhecemos muito bem, começamos a perceber as coisas que despoletam [a indisciplina]» [E4, I205, I206]

«eu vou ter de me aproximar de qualquer das maneiras com eles. [professor em relação aos alunos]» [E5, I188];

O professor hoje em dia tem de se posicionar, fundamentalmente, como um gestor de conflitos, de emoções e de interesses, tendo por isso de apostar numa boa capacidade persuasiva e negocial. Mas também ensina, avalia, interrompe, manda e observa os comportamentos de cada aluno perante as tarefas. É a combinação destes fatores que torna “fundamental a exigência de uma ética que mantenha o professor alerta como “mediador” na construção do “itinerário” do aluno, enquanto autoridade nos planos cognitivo, moral e afectivo” (Amado *et al.*, 2009, p. 77). Contudo, os alunos também têm direitos e deveres que devem cumprir de forma a promover uma boa convivência entre todos (Postic, 1995; Barros, 2010). Pressupõe-se que o primeiro passo seja dado pelo professor, no sentido em que este deve estar atento às necessidades de cada aluno e ajustar-se. No entanto o compromisso tem de ser de ambas as partes, professor e aluno (Postic, 1995) uma vez que os resultados dependem de, segundo Amado *et al.*:

múltiplos factores, de entre os quais a pessoa do professor e a pessoa do aluno [...] envolvendo a subjectividade, as interpretações (individuais e partilhadas) em torno das situações e vivências da aula e da escola, os trajectos de vida e os projectos pessoais (2009, p.77).

4. Conclusões

O nosso trabalho teve como intuito compreender como professores do 1.º ciclo do Ensino Básico (EB) perspetivam e abordam os comportamentos de indisciplina na sala de aula e as estratégias que consideram mais adequadas para os prevenir. Para o efeito, recolhemos e analisámos depoimentos de cinco professores do 1.º ciclo do EB de um estabelecimento de ensino privado de Lisboa.

Os resultados obtidos por análise de conteúdo sugerem que, para os participantes, os comportamentos de indisciplina mais importantes estão associados a agressividade física e verbal, para com os professores e colegas, e em desafio à autoridade do docente (e.g. testar limites, oposição e indiferença ou recusa em cumprir o que o professor solicita).

Os participantes reconhecem que há outros comportamentos que aparentam ser de indisciplina, mas que nem sempre o são. Como exemplos, todos aqueles inerentes a abordagens pedagógicas mais ativas e participativas que estimulam a conversa e troca de opiniões, em síntese, um barulho constante na sala de aula que é sinónimo de trabalho e empenho e não de indisciplina. São exemplos, o trabalho e a discussão de grupo.

Outro objetivo do trabalho foi identificar fatores que, na opinião dos docentes, podem despoletar comportamentos de indisciplina na sala de aula. Os resultados sugeriram falta de competências sociais e emocionais e o contexto sociocultural como principais influências. Os professores alertaram para o excesso de estímulos, ou seja, agendas sobrecarregadas e para ambientes familiares incoerentes em matéria de regras e limites, com pais ou demasiado permissivos ou muito austeros. A família continua a ter um papel fundamental no fenómeno da indisciplina, sendo um grande aliado da escola e do professor na forma de a prevenir.

Os testemunhos dos professores participantes levam-nos a reflectir sobre a importância tanto da relação pedagógica como da organização do ensino aprendizagem como bases para prevenir situações de indisciplina. São fatores preventivos que facilitam a integração da criança e que a motivam a aprender e a ter uma relação positiva com a escola, com os professores e com os pares.

Tanto o referencial teórico do estudo como as opiniões dos participantes, realçam o facto de que não existe uma forma padronizada de agir face à indisciplina, ou seja, a adequação da intervenção do docente depende em muito da interpretação que ele faz das ocorrências e da própria singularidade das situações. Cabe ao professor estar atento aos fatores que potenciam os comportamentos de indisciplina e atuar atempadamente sobre estes. Isso torna o processo mais preciso e eficaz e os resultados mais consistentes.

Limitações e dificuldades sentidas do trabalho

Como todos os estudos, o nosso também apresenta algumas limitações. A primeira prende-se com o facto de termos usado apenas uma fonte de dados. Teria sido mais enriquecedor se tivéssemos usado mais fontes, por exemplo, as opiniões das crianças, dos pais e de outros parceiros educativos.

Por limitações de tempo, envolvemos no estudo um conjunto de participantes que exerce a sua atividade profissional na mesma escola, o que pode representar também uma limitação do estudo, no sentido em que os contextos educativos que enquadram as suas práticas e perspectivas são semelhantes entre si, tornando-as suas opiniões pouco diversificadas. Todavia, os participantes lecionam em anos de escolaridade diferentes o que poderá diluir a uniformidade das experiências, uma vez que a (in)disciplina parece estar também associada a aos níveis de desenvolvimento afetivo e emocional das crianças.

Desenvolvimento pessoal e profissional

A elaboração deste estudo foi motivada pela observação da problemática em contexto de estágio e pela dificuldade que vimos os docentes terem na gestão destas situações no dia-a-dia. Através da realização deste trabalho, aprofundamos os nossos conhecimentos e competências que, no futuro, nos ajudarão na vida profissional.

Este estudo poderá também ajudar futuros colegas a compreender a problemática da indisciplina, em particular quanto aos fatores que a podem originar e quanto às estratégias que podem ser usadas para a abordar e prevenir.

Sugestões para estudos futuros

No estudo procurámos “ouvir” os professores. Em trabalhos futuros sobre o mesmo tema, seria relevante o envolvimento de outros parceiros educativos como, por exemplo, psicólogos, terapeutas, família, diretores pedagógicos e outros elementos da comunidade, pois terão certamente perspectivas diferentes e/ou complementares e darão, no seu conjunto, um retrato mais completo sobre o fenómeno da indisciplina na sala de aula. Também nos parece produtivo compreender a problemática da indisciplina em diferentes contextos educativos e sociais pois os fatores que influenciam os comportamentos serão diferentes, tal como a atuação dos professores.

[Esta página foi deliberadamente deixada em branco]

Referências Bibliográficas

Afonso, A., Amado, J. e Jesus, S. (1999). *Sentido da escolaridade, indisciplina e stress nos professores*. Lisboa: Asa Editores II.

Afonso, N. (2005). *Investigação naturalista em educação. Um guia prático e crítico*. Porto: ASA Editores.

Aires, L. (2010). *Disciplina na sala de aula: um guia de boas práticas para professores do 3.º ciclo do ensino básico e ensino secundário*. Lisboa: Edições Sílabo.

Aires, L. (2011). *Paradigma qualitativo e práticas de investigação educacional*. Lisboa: Universidade Aberta.

Alarcão, I. (2000). *Escola reflexiva e supervisão. Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem*. Porto: Porto Editora.

Alarcão, I., Roldão, M. (2008). *Supervisão. Um contexto de desenvolvimento profissional dos professores*. Mangualde: Edições Pedagogo.

Allen, K. P. (2010). Classroom management, bullying, and teacher practices. *The Professional Educator*, 34(1), 1-15.

Amado, J. (1998). Os níveis da indisciplina na sala de aula. In J. Alves (coord.), *Professor, stress e indisciplina* (pp. 33-39). Porto: Porto Editora.

Amado, J. (2000). *A construção da disciplina na escola*. Suportes teórico-práticos. Porto: Edições ASA.

Amado, J. (s.d.). *A indisciplina e a formação do professor competente*. 1-19. Retirado de <http://www.educ.fc.ul.pt/recentes/mpfip/pdfs/joaoamado.pdf>.

Amado, J. (2001). *Interacção pedagógica e indisciplina na aula*. Porto: Edições ASA.

Amado, J., Ferreira S. (2013). A entrevista na investigação educacional. In J. Amado, *Manual de investigação qualitativa em educação*. (207-290). Imprensa da Universidade de Coimbra.

Amado, J., Freire, I. (2002). A indisciplina na escola - Uma revisão da investigação portuguesa. In, *Investigar em Educação. Revista da Sociedade Portuguesa de Ciência de Educação*, 1(1), 179-226.

Amado, J., Freire, I., Carvalho, E. & André, M. J. (2009). O lugar da afectividade na relação pedagógica. Contributos para a formação de professores. *Revista de ciência da educação*. 8, 75-86.

Amado, J. & Freire, I. (2009). *A(s) indisciplina(s) na escola. Compreender para prevenir*. Coimbra: Edições Almedina.

Arends, R. (2001). *Aprender a ensinar*. Nova York: Mc Graw-Hill.

Bardin, L. (1977). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

Barros de Oliveira, J. (2001). Disciplina na sala de aula. In A. Estrela & J. Ferreira, *Violência e indisciplina na escola* (pp. 490-498). Lisboa: Universidade de Lisboa.

Barros, N. (2010). *Violência nas escolas. Bullying*. Lisboa: Bertrand Editora.

Bento, J. (2004). *Desporto. Discurso e substância*. Porto: Editora Campo das letras.

Bogdan, R., Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.

Brickman, N. & Taylor, L. (1991). *Aprendizagem activa*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Caldeira, S. & Rego, I. (2001). Contributos da psicologia para o Estudo da indisciplina na sala de aula. *Revista Estudos de psicologia*, 18(1), 76-86.

Caldeira, S. (2007). *(Des)ordem na escola: mitos e realidades*. Coimbra: Quarteto.

- Cardeira, A. (2012). Educação Emocional em contexto escolar. *O Portal dos psicólogos*, 1-14. Retirado de <https://www.psicologia.pt/artigos/textos/TL0296.pdf>.
- Cardoso, J. R. (2013). *O professor do futuro*. Lisboa: Guerra e Paz Editores.
- Carita, A. & Fernandes G. (1997). *Indisciplina na sala de aula – Como prevenir? Como remediar?* Lisboa: Editorial Presença.
- Cohen, L. e Manion, L. (2002). *Métodos de investigación educative*. Madrid: Editorial La Muralla, S.A..
- Costa, J. & Melo, A. (1999). *Dicionário da Língua Portuguesa*. Porto: Porto Editora.
- Coutinho, C. (2008). A qualidade da investigação educativa de natureza qualitativa: questões relativas à fidelidade e validade. In, *Educação Unisinos* 1(2), 5-15.
- Cunha, P. (1996). *Ética e Educação*. Lisboa: Universidade Católica Editora.
- Curto, P. (1998). *A escola e a indisciplina*. Porto: Porto Editora.
- Darsie, M. & Carvalho, A. (1996). O início da formação do professor reflexivo. *Revista da Faculdade de Educação*, 22(2), 90-108.
- Duarte, I. (1998). A indiscipline na sala de aula. In J. Alves (coord.), *Professor, stress e indisciplina* (pp. 40-44). Porto: Porto Editora.
- Espelage, D. & Lopes. J. (2013). *Indisciplina na escola*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- Estanqueiro, A. (2010). *Boas práticas na educação. O papel dos professores*. Lisboa: Editorial Presença.
- Estanqueiro, A. (2013). *Comunicar com os Filhos/O Papel dos Pais na Educação*. Lisboa: Editorial Presença.
- Estrela, M. (2002). *Relação Pedagógica, disciplina e indisciplina na aula*. Porto: Porto Editora.

- Estrela, M. (2007). A Indisciplina, os professores e a sua formação In S. Caldeira (Coord.). *Des(ordem) na Escola: mitos e realidades* (pp.23-42). Coimbra: Quarteto.
- Ferreira, A. (2002). Indisciplina: estratégias de intervenção. *Psicologia, Educação e Cultura*, 6, 101-114.
- Flick, U. (2005). *Métodos qualitativos na Investigação Científica*. Lisboa: Monitor-projetos e Edições, Lda.
- Ghiglione, R. & Matalon, B. (1992). *O inquérito: Teoria e Prática*. Oeiras: Celta Editora.
- Goleman, D. (2003). *Inteligência emocional*. Lisboa: Temas Editoriais.
- Gomes, C. (2009). Poder, autoridade e liderança institucional na escola e na sala de aula: perspectivas sociológicas clássicas. *Ensaio: aval. pol. públ. Educ.*, 17(63), 235-262.
- Gómez, A. (1992) in Nóvoa, A. (1992). O pensamento prático do professor: A formação do professor como profissional reflexivo. (título capítulo) *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Greene, M. (2011). Differentiated instruction: Reducing behavioral issues in the art room. *Thesis in Curriculum and instruction in LaGrange College*. LaGrange, Georgia.
- Guerra, I. (2006). *Pesquisa qualitativa e análise de conteúdo. Sentidos e formas de uso*. Estoril: Príncípia Editora.
- Hayes, A. & Krippendorff, K. (2007). Answering the call for a standard reliability measure for coding data. *Communication Methods and Measures*, 1, 77-89.
- Hohmann, M. & Weikart. (1997). *Educar a criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hypolitto, D. (1999). *O professor como profissional reflexivo. Profissional reflexivo*. Ano V, (18), 204-205.
- Jesus, S. (1996). *Influência do professor sobre os alunos*. Edições ASA.

Jesus, S. (1999). *Como prevenir e resolver o stress dos professores e a indisciplina dos alunos?* Porto: ASA Editores.

Jesus, S. (2008). Estratégias para motivar os alunos. *Educação*, 31(1), 21-29.

Leite, C. (2003). *Para uma escola curricularmente inteligente*. Porto: Asa.

Lima, J. (2013). Por uma análise de conteúdo mais fiável. *Revista portuguesa de pedagogia*. 47(1), 7-29.

Lopes, J. & Rutherford, R. (2001). *Problemas de comportamento na sala de aula*. Porto: Porto Editora.

Lopes, J. & Silva, H. S. (2009). *A Aprendizagem Cooperativa na sala de aula – um guia prático para o professor*. Lisboa: Lidel - Edições Técnicas.

Marques, R. (2001). *Educar com os pais*. Lisboa: Editorial Presença.

Martins, E. (2009). No cenário da escola (Re)vemos a disciplina versus indisciplina escolar. *Revista Querubim – revista eletrónica de trabalhos científicos nas áreas de Letras, Ciências Humanas e Ciências Sociais*: Rio de Janeiro. Ano 05, 08(1), 46-55.

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

Maya, M. (2002). *A autoridade do professor. O que pensam alunos, pais e professores*. Lisboa: Texto Editora.

Monteiro, L. & Veríssimo, M. (2010). *Análise do fenómeno de base segura em contexto familiar: A especificidade das relações criança/mãe e criança/pai*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Morgado, C., Oliveira, I. (2009). Mediação em contexto escolar: transformar o conflito em oportunidade. *EXEDRA Revista Científica*, 1, 43-56.

Morgado, J. (2003). *Qualidade, inclusão e diferenciação*. Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.

Oliveira, I. e Serrazina, L. (2002). A reflexão e o professor como investigador. *Reflectir e investigar sobre a prática profissional*, p. 1-14.

Orchinelo, J. (2018). *Indisciplina e castigos. Numa escola preocupada com o aluno*. Lisboa: Chiado Books.

Palma, C. (2011). *A formação de professores para a intervenção e a prevenção da indisciplina*. Lisboa: Dissertação de Mestrado. Escola Superior de Educação Almeida Garrett.

Pato, M. (2001). *Trabalho de grupo no Ensino Básico – Guia Prático para professores*. Lisboa: Texto Editores.

Peixoto, F. & Almeida L. (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*. O portal dos psicólogos, 1-14.

Pimenta, S. (1996). Formação de professores-saberes da docência e identidade do professor. *Revista da Faculdade Educação de São Paulo*. 22(2), 72-89.

Postic, M. (1995). *Para uma estratégia pedagógica do sucesso escolar*. Porto: Porto Editora.

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. (1998). *Manual de investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.

Resendes, L., Soares, J. (2002). *Diferenciação Pedagógica*. Lisboa: Universidade Aberta.

Ribeiro, F. (2011). Motivação e aprendizagem em contexto escolar. *Profforma*. 3, 1-5.

Rodrigues, A. & Baptista, N. (2014). Programa de promoção do autoconceito em alunos/as do 12.º ano. O portal dos Psicólogos, 1-20.

Sá, L. (2001). *Pedagogia diferenciada. Uma forma de aprender a aprender*. ASA Editores. Lisboa.

Sampaio, D. (1997). Indisciplina: Um signo geracional? *Instituto de Inovação Educacional*.

Santana, I. (2000). Práticas pedagógicas diferenciadas. *In Escola Moderna*. 8(5), 30-33.

Santos, B. (2002). Gestão da sala de aula para prevenção da indisciplina: a importância da formação inicial. *In A. Estrela e J. Ferreira (org.) Indisciplina e Violência na Escola. XI Colóquio da AFIRSE/AIPELF* (pp.159-165). Lisboa: Universidade de Lisboa.

Santos, L. (2009). Diferenciação Pedagógica: Um desafio a enfrentar. *Revista Noesis*. 79, 52-57.

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

Schön, D. (1992). Formar professores como profissionais reflexivos. *In A. Nóvoa. Os professores e a sua formação* (77-91). Lisboa: Publicações Dom Quixote.

Serralha, F. (2007). *Conclusão. In A Socialização Democrática na Escola: o desenvolvimento sociomoral dos alunos do 1º CEB*. Lisboa: Tese de Doutoramento. Universidade Católica Portuguesa.

Silva, M. (1999). *Indisciplina na aula. Um problema dos nossos dias*. Porto: Edições ASA.

Silva, M. & Neves, I. (2006). Compreender a indisciplina na sala de aula: uma análise das relações de controlo e de poder. *Revista Portuguesa de Educação*, 19, 5-41.

Silva, A. (2014) Ensino tradicional vs. Construtivista: a perspetiva do letramento na alfabetização. *Revista Ciências da educação*, 1 (1).

Simões, M., Sanches, M., & Fonseca, A. (2000). Efeitos do contexto escolar em crianças e adolescentes, insucesso e comportamentos anti-sociais. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XXXIV, 1, 2 e 3, 405-436.

Skiba, R. & Peterson, R. (2003). Teaching the social Curriculum: School Discipline as Instruction. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 47, 66-73.

Sousa, A. (2005). *Investigação em Educação*. Lisboa: Livros Horizonte.

Sousa, F. & 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.

Stake, R. (2007). *A arte da investigação com Estudos de Caso*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Sullivan, A., Johnson, B., Owens, L. & 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.

Vala, J. (1986). A análise de conteúdo. In A. S. Silva & J. M. Pinto (Orgs.), *Metodologia das ciências sociais* (pp. 101-128). Porto: Edições Afrontamento.

Vale, M. (2002). O desenvolvimento moral da criança. Ponto de vista. *Acta Pediatr. Port.* 2002, 5(33), 301-304.

Vaz da Silva, F. (1998). Nós brincamos mas também trabalhamos. Um estudo sobre os interesses e as estratégias dos alunos de uma turma difícil. *Análise Psicológica*, 4 (XVI): 553-567.

Veiga, F. (1995). *Transgressão e autoconceito dos jovens na escola*. Lisboa: Fim de Século.

Veiga, H. (1999). *Indisciplina e violência na escola: Práticas comunicacionais para professores e pais*. Coimbra: Livraria Almedina.

Ventura, M., Neves, M., Loureiro, C., Ferreira, M. & Cardoso, E. (2011). O “bom professor” – opinião de estudantes. *Revista de Enfermagem Referência*, 5, 95-102.

Zabalza, M. (1998). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola*. Porto: Porto Editora.

Zeichner, K. (1993). *A formação reflexiva de professores: Ideias e práticas*. Lisboa: Educa Professores.

[Esta página foi deliberadamente deixada em branco]

Anexos

Anexo 1 - Guião da entrevista aos professores

Blocos Temáticos	Objetivo do bloco	Questões Orientadoras	Observações
Bloco 1 Legitimação da entrevista	<p>Explicitar a finalidade da entrevista; Colocar o entrevistado numa situação de colaborador; Garantir o anonimato; Explicar o modo como a entrevista vai decorrer; Agradecer a colaboração e colocar-se ao dispor para esclarecer eventuais dúvidas; Solicitar autorização para gravar a entrevista.</p>		
Bloco 2 Caracterização geral do entrevistado	<p>2.1. Reunir informação sobre o percurso académico e profissional da entrevistada, até à atualidade;</p> <p>2.2. Averiguar eventual formação contínua na área da gestão dos comportamentos na sala de aula ou outro tópico relacionado com a (in)disciplina</p>	<p>- Para começarmos, gostava que me falasse um pouco sobre si e sobre o seu percurso, só para a ficar a conhecer um pouco melhor: onde tirou o seu curso e há quanto tempo? Começou logo a trabalhar? Como chegou até aqui?</p> <p>- Durante o seu curso fez algum estágio? Se sim: na altura presenciou ou esteve de alguma maneira envolvida com casos de indisciplina na sala de aula? Se sim, como é que sentiu na altura a situação?</p>	
Bloco 3 Perspetivas sobre a (in)disciplina	<p>3.1. Compreender como o sujeito conceptualiza a noção de (in)disciplina na sala de aula.</p> <p>3.2. Identificar quais as situações que, para o entrevistado, constituem exemplos de comportamentos de indisciplina, mais ou menos perturbadores.</p>	<p>- Como é que agora, passados estes anos, sente esta questão da disciplina na sala de aula?</p> <p>- Fazendo uma perspectiva por todas as turmas que já passaram por si e mesmo de conversas que tem/teve com outros colegas seus, descreva quais as situações que considera como comportamentos indisciplinados.</p>	

Blocos Temáticos	Objetivo do bloco	Questões Orientadoras	Observações
		<ul style="list-style-type: none"> - Qual ou quais as situações de indisciplina mais frequentes? Em que consistem? - Pensa que, ao longo da sua carreira tem existido alterações nas situações de indisciplina ou têm-se mantido semelhantes? 	
Bloco 4 Factores que influenciam a indisciplina	4.1. Identificar os fatores que, para o entrevistado, contribuem com mais frequência para a emergência de comportamentos de indisciplina na sala de aula.	<ul style="list-style-type: none"> - No seu entender, e tendo em conta a sua experiência, quais as principais razões para a ocorrência destas situações de indisciplina que descreve? - Há factores específicos que contribuem para os comportamentos de indisciplina? Se sim, quais? - Conte-me: podemos atribuir a estes comportamentos que factores de influência? - 	
Bloco 5 Abordagem à (in)disciplina em sala de aula	<p>5.1. Inquirir sobre as estratégias habitualmente usadas para lidar com casos de indisciplina, os fundamentos para a sua adoção e a satisfação com os resultados obtidos</p> <p>5.2. Averiguar se existe ao nível da escola ou de grupos de colegas orientações e/ou estratégias concretas para lidar com a indisciplina na sala de aula.</p> <p>5.3. Reunir informação sobre o envolvimento de outros parceiros na abordagem aos casos de</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Pensando nos comportamentos de indisciplina que me referiu, se alguma vez já lhe aconteceu algum, ou se sabe de alguns colegas que possam ter passado por situações semelhantes, como reagiu/reagiram e que fez/fizeram para solucionar a situação? E porquê a escolha dessas abordagens? Pensa que são as mais eficazes? Porquê? - Ao nível da escola, existe algum tipo de orientação para solucionar este tipo de situações? Se sim, qual? 	

Blocos Temáticos	Objetivo do bloco	Questões Orientadoras	Observações
	<p>indisciplina.</p> <p>5.4. Averiguar como o sujeito idealiza uma estratégia global, ao nível da escola, para a abordagem aos casos de indisciplina na sala de aula.</p>	<p>Concorda? Parece-lhe a melhor opção? Se não, quais pensa que poderiam ser? Porquê?</p> <p>- Na sua opinião que abordagens a escola poderia adoptar para abordar de uma forma mais eficaz as situações de indisciplina? Porquê?</p> <p>- Se a/o _____ mandasse na escola, que medidas tomaria para abordar as situações de indisciplina?</p>	
<p>Bloco 6</p> <p>Estratégias para prevenir a indisciplina</p>	<p>6.1. Indagar sobre estratégias habitualmente usadas para a prevenção da indisciplina, os fundamentos para a sua adoção e a satisfação com os resultados obtidos.</p> <p>6.2. Averiguar se existe ao nível da escola ou de grupos de colegas orientações e/ou estratégias concertadas para prevenir a indisciplina.</p> <p>5.3. Reunir informação sobre o envolvimento de outros parceiros educativos na prevenção da indisciplina.</p> <p>5.4. Averiguar como o sujeito idealiza uma estratégia global, ao nível da escola, para a prevenção da indisciplina na sala de aula, ao nível da sua escola.</p>	<p>- E de que modo podemos agir de forma a prevenir comportamentos desadequados em sala de aula? Quais são as estratégias que habitualmente utiliza ou tem conhecimento de colegas que, as utilizem para prevenir a indisciplina?</p> <p>- E alguma vez aconteceu na sua turma, proceder às estratégias de prevenção e mesmo assim elas não resultarem? Se sim, quais? E porque (não) resultaram?</p> <p>- Além das medidas tomadas em sala de aula, na sua escola existe algum tipo de estratégia ou orientação no sentido de prevenir estes comportamentos?</p> <p>- Se a _____ mandasse na escola que medidas tomaria para prevenir os problemas de indisciplina?</p>	
<p>Bloco 7</p>	<p>Dar oportunidade à entrevistada para adicionar alguma opinião relativa ao tema da entrevista;</p>	<p>- Gostaria de partilhar connosco mais alguma ideia que</p>	

Blocos Temáticos	Objetivo do bloco	Questões Orientadoras	Observações
Conclusão da entrevista	Agradecer a disponibilidade para participar na entrevista.	considere pertinente? - Muito obrigada pela sua colaboração!	

1 Anexo 2 – Protocolo da entrevista Professor 1

2 **Em primeiro lugar, queria agradecer a sua disponibilidade para a participação e**
3 **colaboração nesta entrevista para a dissertação de mestrado, incluindo a autorização**
4 **para a sua gravação.**

5 **Para começar gostava de saber como foi o seu percurso académico e depois o**
6 **percurso profissional.**

7 Portanto, fiz a minha licenciatura na em Ensino Básico na Universidade de Aveiro,
8 porque eu sou de Aveiro...portanto, foi um curso de 4 anos e depois de ter terminado
9 a minha licenciatura vim para Lisboa fazer o Mestrado no âmbito das Ciências da
10 Educação centrado mais nas temáticas da avaliação em educação. A minha Tese de
11 Mestrado foi exactamente sobre isso, sobre a avaliação em Educação, principalmente
12 sobre as avaliações externas. Sobre exames, sobre provas de aferição, que na altura foi
13 o último ano em que foram aplicadas as provas de aferição depois passaram aos
14 exames nacionais do quarto ano e entretanto recentemente voltaram, agora com
15 moldes um bocadinho diferentes, mas de facto, as provas de aferição voltaram ao
16 nosso panorama educacional. Depois então, comecei a trabalhar e sou professora há
17 cerca de 7 anos. No Beija-Flor (nome fictício) estou há cinco anos.

18

19 **Durante o seu percurso académico realizou estágio?**

20 Sim, nós começamos a ter estágio logo a partir do segundo ano de curso, com
21 intervenções muito pontuais. Inicialmente fazíamos muitos trabalhos de cariz de
22 observação, portanto, íamos para as escolas para observar determinadas questões.
23 Portanto, ainda com uma intervenção muito reduzida, no segundo ano. E a partir do
24 terceiro, aí de facto, começamos a ter uma maior acção nas escolas. Íamos tentando
25 sempre vários anos de escolaridade em que eram lançados determinados temas, ora
26 trabalhávamos na Matemática, ora na Língua Portuguesa, ora no Estudo do Meio, ora
27 no âmbito das Expressões. E depois, aí passámos a ter cerca de uma semana duas
28 semanas de intervenção contínua e no último ano tínvemos estágio o ano inteiro com
29 seminário também. Portanto, tínhamos uma área de estudo em que fizemos uma
30 espécie de monografia, mas era muito, muito à base do estágio. Estivemos meio ano
31 numa escola, e meio ano noutra, portanto eu acho que em termos de prática foi muito

32 importante, mas claro que para quando a pessoa começa a sua vida profissional,
33 percebe que é apenas uma rede de segurança, porque depois, de facto, quando se
34 entra numa escola e quando se tem a sua turma e quando se começa, de facto a
35 trabalhar o ano inteiro surgem imensas dúvidas, imensas fragilidades. A pessoa sente a
36 necessidade, eu sentia essa necessidade de procurar opinião nos meus colegas mais
37 experientes, em pessoas da família que também são professores, portanto, torna-se
38 necessário no início algum *background* que nos ajude e procurar muita informação e
39 procurar essas pessoas mais experientes para irmos construindo um caminho e
40 perceber o que queremos fazer, o que concordamos o que é que não concordamos, o
41 que é que resulta com determinadas crianças e o que é que não resulta. Portanto, é o
42 caminho que se vai fazendo e que de facto, este caminho não se esgota, vamos
43 sempre precisar de saber mais. Porque de facto, cada criança é um desafio e estarmos
44 dentro de uma turma, podemos ter turmas pequenas ou grandes, mas de facto, temos
45 sempre um heterogeneidade muito grande nas nossas salas de aula, portanto temos
46 de estar a par disso e atentos e a querer saber mais para fazermos o nosso melhor.

47

48 **Durante o estágio, alguma vez se deparou com alguma situação de indisciplina?**

49 Tive a oportunidade de estagiar em várias escolas, quer mesmo em termos de
50 observação, quer mesmo em termos intervenção. Em escolas muito diferentes, em
51 contextos sociais muito diferentes, numas turmas muito grandes, noutras turmas mais
52 reduzidas. Passamos pelos quatro anos de escolaridade, mas curiosamente, não sei se
53 tem a ver com a localização geográfica ou não, pode ser ou não, só que não...não
54 houve...acho que...claro que havia aquelas situações pontuais e normais de
55 acontecerem...é claro que as crianças têm...são...algumas crianças são mais agitadas,
56 há sempre uma situação ou outra em que é necessária a intervenção da professora,
57 para dar uma ajuda, perceber o que está a acontecer. Portanto, o professor tem de se
58 envolver nisso, mas indisciplina mesmo eu não posso, não considero que tenha
59 presenciado essas situações.

60

61 **Considerando o que referiu há pouco como “indisciplina mesmo”, o que é que**
62 **entende por “indisciplina mesmo”?**

63 Para mim, indisciplina está relacionada com comportamentos que podem quebrar,
64 quer a dinâmica de sala, que temos em termos de trabalho, quer e fora da sala. Acho
65 que o papel do professor não se pode cingir apenas à sala de aula. Temos de estar,
66 temos de saber o que se passa com os nossos alunos, estar atentos, temos de saber
67 como é que brinca, com quem brinca, que tipo de brincadeiras é que gosta. Perceber
68 se está triste porquê e tentar ajudar. Tentar perceber qual é o nosso papel aqui,
69 porque temos um papel muito importante no crescimento, no desenvolvimento e
70 educação destas crianças. (Pausa) Para mim, de facto, o que eu considero indisciplina
71 é...uma criança utilizar uma linguagem que pretende afetar o outro, que pretende
72 atingir, quer um colega, quer um professor. Em termos de linguagem corporal também
73 se tem uma atitude de oposição ou de negação ou de afronta. Para mim, isso sim, será
74 indisciplina. Agora, uma criança que goste de conversar pontualmente numa aula, que
75 se distraia, que se disperse do trabalho que está a fazer, no meu entender isso tem
76 muito a ver com a criança. Não podemos esperar da criança, principalmente quando
77 estamos a falar do 1.º ciclo, agora estou a falar do 1.º ciclo que é a realidade que mais
78 me diz respeito, eu não considero que isto seja indisciplina, eu acho que faz parte da
79 natureza da criança, está relacionado com a natureza da criança. Não podemos
80 esperar da criança um comportamento tão calmo e tão regulado como o adulto, como
81 é obvio, ou como uma criança mais velha, portanto para mim, isso sim, é indisciplina. É
82 quando há uma atitude de afronta, de rutura com quem quer que seja. Isso sim, para
83 mim, é indisciplina.

84

85 **Entre colegas conversam sobre estas situações e sobre as suas possíveis causas?**

86 Entre colegas, quando trabalhamos em equipa, é um tema que de vez em quando
87 surge e é comentado. É claro que é uma preocupação nossa quando temos,
88 principalmente, cada vez mais, em que os programas e os currículos e as metas
89 curriculares estão cada vez mais extensas e densas. E muitas vezes desfasados com o
90 que uma criança em cada fase é capaz ou é suposto aprender. Portanto, muitas vezes
91 o que nos é pedido para trabalhar com eles e o que eles estão prontos para aprender
92 (pausa) como é que eu hei-de explicar isto...Muitas vezes o que está contemplado nos
93 programas e nas metas curriculares não está de acordo com o que uma criança aos

94 seis, aos sete e aos oito anos é capaz de fazer. Eu acho que cada vez mais há
95 determinados conteúdos que passaram do 2.º ciclo e 3.º para o primeiro. E isso, traz-
96 nos aqui grandes dificuldades em algumas crianças que não têm um pensamento tão
97 abstracto que consigam chegar a esse ponto. Por exemplo, no segundo ano,
98 começamos a trabalhar números fraccionários na reta numérica, na nossa
99 (professores) opinião é uma das questões que não faz sentido nenhum, porque apenas
100 dois ou três alunos conseguem perceber de facto, o que é que aquilo representa,
101 porque é tão abstracto e tão fora do concreto em relação ao que eles estão habituados
102 a manipular e a perceber que é tão desfasado que para nós é muito complicado
103 trabalhar estes conteúdos, mas de facto, vemo-nos obrigado a fazê-lo. Como os
104 programas estão tão extensos e tão complicados em algumas temáticas nós às vezes
105 sentimos, damos por nós a ter pressa, por ter de cumprir um programa e se temos
106 uma turma mais agitada e com comportamentos mais de rotura da dinâmica de aula,
107 damos por nós a ficar um pouco ansiosos também porque temos esta pressão em cima
108 de nós, de ter de cumprir um programa e de não dar tempo de “agora não podem
109 conversar sobre isto”, “agora...”, porque muitas vezes o que é rico na sala de aula é
110 termos uma planificação pronta mas deixarmos que essa planificação não mande em
111 nós e deixar que os alunos também contribuam e levem...Muitas vezes começamos a
112 aula a falar numa coisa e no fim da aula já fomos falar noutra que nem sequer
113 tínhamos pensado, mas muitas vezes isso é muito mais rico do que termos de cumprir
114 aquilo à regra. Portanto, é complicado, ter esta pressão em cima de nós em relação ao
115 programa e às coisas que cumprir e depois ter que regular o comportamento dos
116 alunos, que muitas vezes não é indisciplina mas é “agora não temos tempo para estar
117 aqui a conversar...agora não brinques com isso, agora temos de ver isto, de fazer isto”,
118 portanto, sim, é uma preocupação geral.

119

120 Como é que caracteriza a sua turma? Considera que seja uma turma com
121 comportamentos de indisciplina?

122 A minha turma tem características muito próprias. É uma turma pequena, não é uma
123 turma muito numerosa, mas de facto, eu tenho na minha sala crianças, muito, muito,
124 diferentes em termos de personalidade, em termos de gostos, de preferências,

125 maneira como encaram determinadas coisa, portanto, tenho aqui um grupo, muito
126 muito heterogéneo. Em relação às relações entre pares, apesar de serem muito
127 diferentes e de terem um grande desfasamento entre o número de meninas e de
128 meninos, tenho muito mais rapazes do que raparigas. Quando é preciso haver união
129 eles unem-se imenso e ajudam-se. Quer em relação ao que estamos a fazer em aula,
130 quando um percebe que o outro está mais aflito, vai lá e ajuda e perde para ajudar e
131 de facto isso é óptimo. Como nas relações entre eles no jardim, quando estão a
132 brincar, também noto muito isso, que são companheiros, que são ali um grupo coeso e
133 unido.

134 Eu estou com este grupo há dois anos. E de facto, o primeiro ano foi difícil, porque
135 vinham de várias turmas da infantil diferentes, portanto, juntamos crianças de vários
136 grupos. Houve esta fase de adaptação, deles enquanto amigos, portanto, conhecerem-
137 se bem uns aos outros e irem-se adaptando e conhecerem-me a mim também, que era
138 uma pessoa nova. Portanto, a saída do pré-escolar para o 1.º ciclo também traz várias
139 questões, várias questões...e o comportamento é uma delas, porque de facto uma
140 criança que venha do pré-escolar, que é um ambiente um bocadinho mais livre não é
141 tão estruturado, não é tão formal como o 1.º ciclo, já de si só traz aqui muitas
142 novidades e alguma ansiedade também por parte das crianças que muitas vezes se
143 manifesta em barulho, em ruído, em sobressalto. Depois a parte dos amigos também,
144 que se estão a conhecer. Portanto, é natural que no 1.º ano, principalmente nos
145 primeiros meses não haja muita tranquilidade numa sala é perfeitamente natural.
146 Portanto, notei sim, no início, de facto aqui um...que o processo de adaptação foi se
147 calhar um bocadinho...teve que se estender um bocadinho mais para algumas crianças,
148 alguma agitação, comportamentos um bocadinho de oposição em relação, algumas
149 crianças em relação a mim, porque não me conheciam então queriam testar o limite,
150 queriam perceber até onde podiam ir e qual era a minha razão perante determinadas
151 coisas que eles faziam. Portanto, mesmo um teste de agora o que é que me vai
152 acontecer, o que é que ela vai dizer se eu fizer isto ou se eu disse aquilo. Portanto, tem
153 muito esta questão do teste do adulto, deste adulto que eu não conheço, a ver como é
154 que ele vai reagir. E depois de fazer o teste ficam tranquilos, ficam mais seguros,
155 começam a conhecer e acalmam um pouco, sim, portanto ali a partir do meio do

156 primeiro ano as coisas começaram a acalmar, portanto em tempos de trabalho mais
157 longo, tempos de silêncio e de trabalho cada vez mais longo. E este ano noto as coisas
158 mais tranquilas. É um grupo que de facto é muito interventivo, participa muito,
159 quando se envolve numa coisa e quando estamos a fazer ou a aprender uma coisa que
160 lhes interessa de facto, falam muito, fazem muito barulho, mas na maior parte dos
161 casos é um barulho positivo, de aprendizagem, de envolvimento. Portanto, é um
162 barulho saudável, digamos assim. Claro que há aqueles momentos em que conversam
163 imenso e que é preciso revelar um bocadinho esta dinâmica deles, mas de facto, não
164 considero que seja uma turma indisciplinada. É uma turma ativa, é uma turma
165 barulhenta, mas eu acho que quando há algum barulho na minha sala é barulho de
166 produtividade. Mas claro que de vez em quando é preciso acalmar., é preciso regular
167 um bocadinho estas situações, para não escalarem e passarem para outras coisas.

168

169 **E quando esse tipo de comportamentos acontece como procede?**

170 Quando vejo que começa a haver bastante barulho, ou que o barulho que estão a fazer
171 já não é o envolvimento na actividade e sim conversa com colega ou distraírem-se com
172 outras coisas o que eu, normalmente, faço é sentar-me e fico calada e espero.
173 Normalmente resulta outras vezes não (risos). Mas normalmente, quando percebem
174 que eu estou sentada um ou outro diz: “não vêem que a Sara está à espera, temos que
175 nos calar!”. Portanto, muitas vezes é assim que eu faço, sento-me e fico mesmo à
176 espera.

177

178 **E existe alguma preocupação em prever estes comportamentos?**

179 Normalmente, os professores ou educadores dos anos anteriores reúnem-se connosco
180 e conversamos um pouco sobre algumas questões ou que nos preocupam, ou que
181 preocupam os professores ou educadores. Portanto, há alguma partilha, alguma troca
182 para estarmos atentos a determinadas questões logo à partida. Por um lado, é
183 importante não sabermos logo tudo sobre a criança para darmos espaço para a
184 conhecermos de facto, para não irmos com ideias pré concebidas sobre a criança
185 mesmo antes da a conhecer. Mas quando há questões importantes a ter em conta, à
186 partida, há essa partilha de informação, tentamos não fazer o retrato completo para

187 não para não nos deixarmos levar por essas ideias e irmos logo com uma ideia
188 preconcebida sobre a criança.

189 Falamos sobre as rotinas e dinâmicas em sala de aula, tentamos que conheçam as
190 nossas rotinas, os nossos hábitos. Inicialmente explicamos tudo, como é que funciona
191 o almoço, como funcionam os jardins, o que é que podemos fazer nos jardins, falamos
192 sobre as atividades, portanto, tentamos, principalmente no início é preciso esta ajuda
193 e esta rede de segurança do professor em relação às crianças para que elas percebam
194 o que está a acontecer e vamos tentando ajudar nesse sentido.

195

196 **Considera que ao nível da escola poderiam existir algumas actividades ou**
197 **orientações para solucionar este tipo de situações?**

198 Depende, eu acho que temos cada vez mais crianças entupidas de coisas. O que eu
199 quero dizer com isto é que temos crianças que chegam muito cedo à escola, muito
200 antes das 9h, chegam às 8h, 8h30m. Portanto, às vezes quando estou a chegar já
201 temos cá crianças à espera. E depois algumas dessas crianças que chegam muito cedo
202 saem muito tarde. Portanto, já muito depois das 17h, 18h, portanto, passam o dia
203 inteiro na escola. Eu acho que as crianças...quando isto acontece, eu acho que as
204 crianças precisam de tempo para estar em casa, estar com a família, ter tempo de
205 brincadeira, um tempo para não fazer nada também é muito importante. E eu acho
206 que as crianças estão muito sobrecarregadas de coisas, de muita informação, de
207 estímulo a mais. E isso também pode trazer também alguma ansiedade, pode acabar
208 por afetar o sono, também a qualidade do sono. Portanto, tudo isto está relacionado.
209 É importante ter outras coisas para além do ensino formal, digamos assim. É claro que
210 é importante saber a matemática, saber o português, o estudo do meio, é claro que
211 também é importante abrir o leque de opções para a criança, mas também temos de
212 ter em conta que a criança passa muitas, muitas horas cá na escola. No primeiro ciclo
213 nós começamos das 9h e acabamos às 16h30. Portanto, acho que tem de haver um
214 bom senso, naturalmente da parte dos pais, e perceber se estamos a sobrecarregar
215 demasiado as crianças ou não. Acho que também não é saudável uma criança chegar a
216 casa às 19h da tarde, quando ainda tem o banho para tomar tem que jantar, estar um

217 bocadinho com os pais. Eu acho que é muito pouco tempo e a criança de tempo para
218 brincar e não fazer nada. E eu acho que faz muita falta isso, hoje em dia.

219

220 **Gostaria de partilhar mais alguma informação que considere importante e que**
221 **queira referir?**

222 Não, penso que não. Espero ter ajudado.

223

1 Anexo 3 – Protocolo da entrevista Professor 2

2 **Em primeiro lugar, queria agradecer a sua disponibilidade para a participação e**
3 **colaboração nesta entrevista para a dissertação de mestrado, incluindo a autorização**
4 **para a sua gravação.**

5 **Queria que me falasse um pouco do seu percurso académico e profissional, para**
6 **começarmos.**

7 Bom, por esta altura já vai longo...como se imagina...[...] Comecei por tirar o curso
8 Geral de Administração e Comércio e depois andei à procura do meu caminho durante
9 largos anos, por fim fui fazer o curso do Magistério Primário e depois disso fiz a
10 Licenciatura em Arqueologia e desde aí até agora fiz uma especialização em Pedagogia
11 Waldorf, uma Pós Graduação em Psicomotricidade e de resto costumo fazer
12 formações pontuais de aprofundamento de conhecimentos ligados com o ensino mas
13 também com a música. Neste momento estou a fazer cadeiras da licenciatura de
14 música na comunidade, aqui na Escola Superior de Música e a estudar piano.

15

16 **Durante a sua formação realizou estágio?**

17 Tínhamos estágio incluído no terceiro ano. O curso do Magistério Primário era só três
18 anos, sendo que o terceiro tinha estágio absolutamente prático. Era um grupo de cinco
19 pessoas que davam aulas à vez, uma semana calhava um, uma semana calhava outro,
20 rodávamos ao fim de cinco semanas o primeiro que tivesse ficado estabelecido no
21 grupo enquanto o primeiro voltava a fazer uma semana completa de aulas. A mim
22 calhou-me uma turma que funcionava da 13h30 às 18h30. De manhã tínhamos a
23 componente teórica e à tarde dávamos aulas e o grupo estava sempre presente
24 durante todas estas semanas naquilo que nós chamávamos o estágio. No segundo ano
25 era estágio de observação, fazíamos isto, mas íamos para uma instituição que podia
26 não ser uma escola podia ser uma CERCI, uma escola isto é; dita de ensino regular, ou
27 podia ser, na altura havia formação de adultos e que por isso podia ser um núcleo,
28 uma associação que podia ter ou estivesse fazer formação de adultos. Isto, sempre
29 ligada ao ensino de aprender a ler, aprender a escrever, a contar. Em cada período
30 íamos para uma dessas instituições. O primeiro ano não tinha estágio era todo
31 dedicado à parte teórica. Era assim que funcionava na altura.

32 **Durante esses estágios observou alguma situação que considere de indisciplina, ou**
33 **esteve envolvida em alguma situação?**

34 Bom, provavelmente sim, mas...isto já aconteceu há décadas (risos) e portanto, não
35 consigo identificar uma. Eu fiz estágio num primeiro ano com 26 crianças lembro-me
36 do método, que era o método das 28 palavras de ensino para aprender a ler, e
37 evidentemente que com uma turma de 26 crianças certamente que houve situações
38 de indisciplina, mas não consigo identificar a esta distância, até porque nós na altura
39 estávamos muito mais centrados em nós próprios e a nossa grande preocupação era
40 nós próprios não sermos a indisciplina, isto é, cumprir o plano que queremos,
41 elaborado na semana anterior, ter os materiais suficientes, seguir os passos que
42 estavam determinados. E as situações de indisciplina pareciam-nos sempre algo que a
43 professora titular da sala resolveria. Com certeza que isso era mesmo aquela coisa que
44 nós imaginávamos estar em frente a uma sala, se dessemos a aula com todos aqueles
45 passos com certeza que correria bem, se não corresse bem nós arregalávamos os olhos
46 com aquele ar "*Help! Help!*" e a professora certamente... ou nós tínhamos uma atitude
47 instintiva de resolver a situação ou se ficássemos mesmo ali bastante aflitos a
48 professora titular da sala intervinha imediatamente e nós...quer dizer, imediatamente,
49 ela dava primeiro um certo espaço para nós resolvermos. Mas não consigo identificar
50 esta distância nenhuma assim em particular.

51

52 **E consegue identificar possíveis alterações nos comportamentos de indisciplina com**
53 **o passar dos anos?**

54 Eu diria que os comportamentos não estão diferentes o que esta diferente...a grande
55 diferença que eu identifico é as circunstâncias de vida das crianças que levam a
56 intensificar um determinado tipo de comportamentos. Alguns comportamentos
57 aparecem agora com mais frequência ou do ponto de vista emocional com uma maior
58 intensidade, não porque esses comportamentos não aparecessem antes, mas porque
59 agora aparecem, tornam-se mais visíveis, se calhar...sim. E também os instrumentos,
60 as ferramentas, isto é: agora vou usar um exemplo, imagine: nessa altura não havia
61 telemóveis, portanto qualquer indisciplina que fosse causada por um telemóvel hoje,
62 não pode ser comparável com nessa altura, porque não havia esse instrumento

63 eventualmente causador ou potencialmente causador de uma situação de indisciplina,
64 não é?! Portanto também há aqui algum, algumas diferenças, mas que tem que ver
65 com os instrumentos que levam a isso.

66 **Pode identificar os comportamentos de indisciplina mais frequentes e descrevê-los?**

67 Os comportamentos de indisciplina mais frequentes são, por exemplo, provocação e
68 desafio ao adulto como consequência de uma falta da regulação dos comportamentos
69 emocionais, falta da regulação das emoções. E agora uma lista infinita decorrente
70 destes...depois situações de indisciplina que tem que ver com a ansiedade. A
71 ansiedade mostra-se de várias maneiras, mas uma das maneiras mais frequentes que
72 estão a aparecer tem que ver com a projecção de voz. Gritam todo o tempo, é mais
73 difícil controlarem a voz, é mais difícil estarem sozinhos consigo próprios, é mais difícil
74 ouvir e cumprir um pedido que me foi pedido naquele momento e portanto
75 poderíamos...claro que podíamos falar em desobediência. Mas o que é a
76 desobediência, de onde é que ela vem? O comportamento observado é só uma
77 consequência, provavelmente de circunstâncias que estão a atrás. E nós aqui gostamos
78 muito de perceber de onde é que isto vem, não só a consequência. Porque por
79 exemplo, mais violência explícita quer verbal, usando palavras que agridem o outro,
80 quer mesmo o toque físico. Novamente, pego no que tinha dito, maior a frequência e
81 maior intensidade. Porque quer dizer, sempre se bateram as crianças, mais difícil
82 parar, mais difícil resolver uma situação de conflito, porque aqui misturam-se este
83 visual é um pouco fora da realidade. Aqui cruza-se um pouco esta agressão ao outro é
84 “porque é que o outro me incomoda tanto, ou tantas vezes ou porque é que eu me
85 sinto sempre tão incomodado pelo outro. Não me podes fazer assim e eu já estou a
86 gritar.” Que necessidade de espaço é essa que eu tenho que sinto que o meu espaço
87 está sempre a ser invadido mesmo quando do ponto de vista do outro não está. Se
88 calhar o outro está-me só a tocar para me chamar e eu já me sinto batido...esta
89 diferença da percepção de como é que o outro está a comunicar comigo. O ruído hoje
90 em dia, não só há uma maior intensidade do ruído, barulho mesmo, como há uma
91 constância do barulho e do ruído e muito poucos momentos de silêncio. Será que é
92 uma das causas que leva a ter tanta dificuldade em estar consigo própria? Porque está
93 sempre a ser estimulada externamente? E não tem espaço para se ouvir ou para

94 imaginar sem ser completamente...ter sempre estas interferências que vem de fora.
95 Então quando falamos em indisciplina não é só, lá está, a forma como a criança se
96 move em relação aos outros mas também toda uma série de circunstâncias de vida
97 que nos rodeiam hoje em dia que são potenciadoras dessa mesma indisciplina. Já não
98 é a criança às tantas que é indisciplinada, a criança está só a responder ou a deitar fora
99 aquilo que que a agrediu também tanto. E agora ela não consegue albergar todos
100 aqueles estímulos, alguns deles realmente com uma intensidade superior ao que
101 qualquer ser humano devia ser exposto.

102

103 **Na sua opinião, quais são as principais razões para ocorrerem comportamentos**
104 **indisciplinados?**

105 Coisas elementares que deixam a criança indisponível para estar, por exemplo, isto
106 mesmo, disponível para estas novas aprendizagens e estas novas coisas que
107 acontecem. Eu estou agora num primeiro ano, portanto, num primeiro ano estamos
108 perante novas aprendizagens. Para estar disponível para o novo, não posso ter o meu
109 espaço interior muito ocupado com muitas outras coisas. Mas se ainda estou a
110 resolver questões de maturidade ainda não amadureci o suficiente vários aspectos
111 quer a nível motor, quer ao nível emocional e às vezes mesmo o desenvolvimento
112 cognitivo...embora se verifique pouco aqui neste meio, mais a nível emocional e a nível
113 motor. Se isso ainda não está acabado, se os acabamentos ainda não estão feitos para
114 eu depois me disponibilizar para ouvir o que vem de fora. Agora propostas que vem de
115 fora para dentro já não estou naquele primeiro seténio em que estou muito na minha
116 bolha, eu sou o centro do mundo, tudo é em função de mim e agora dou este salto
117 magnífico para “espera, isto já está seguro e consolidado dentro de mim. Agora já
118 tenho a certeza, na medida do possível, de quem sou. Agora já consigo abrir para fora
119 e ver o que está à minha volta realmente. Não é o outro que veio ter comigo para
120 brincar...agora, agora deixa lá ver se brincamos ao mesmo ou não, caso contrário agora
121 vou eu ou vai ele, ou até lutamos aqui um bocado pela posse do brinquedo.” Agora
122 acontece exatamente a mesma coisa, deixa cá ver se o outro vem brincar comigo ou
123 não, vamos lutar pela posse do brinquedo ou pelas regras do jogo, mas agora ainda há
124 aqui uma pequena nuance, uma subtilidade muito interessante que é: e se o outro quer

125 brincar de maneira diferente? E agora há aqui potencialmente esta possibilidade de
126 combinar, combinar se não estamos de acordo, agora hoje é como tu queres, amanhã
127 é como eu quero. Há aqui uma potencialidade de escutar a coisa do outro à qual eu
128 adiro não porque me subjugo mas porque acho engraçado. E...e depois surgem os
129 conflitos, este conflito que é: “vou fazer o mesmo que ele ou não quero de todo e
130 como é que resolvo isto? Á pancada, ponto um; sobrepondo-me com uma força de
131 argumentação verbal ou física, ou retiro-me, visto, não consigo convencer o outro,
132 acho que não tenho argumentos e vou brincar com outra pessoa ou outra coisa, ou
133 tento combinar? E nesta combinação é preciso dominar várias ferramentas. É preciso,
134 pelo menos, perceber o outro, escutá-lo.” E aqui há situações que não são uma
135 verdadeira indisciplina ainda que tenham alguma agressividade envolvida...mas é
136 muito engraçado criar as oportunidades para educar, que é: e agora que estratégia vou
137 usar? E o que é que é isso do “*combinação*”? E sinto-me confortável com isso ou ainda
138 não me sinto confortável com isso? Como é que é? Assim vou gritar o resto do dia
139 porque ando com aquilo a moer e não consigo resolver aquela frustração dos meus
140 desejos imediatos, etc. Por isso é que do ponto de vista emocional também é
141 muitíssimo importante a relação dos desejos imediatos estar mais ou menos
142 harmonizada. Porque se eu ainda estou muito em mim, tudo o resto paga, quer dizer,
143 já não vou conseguir combinar com o outro já se calhar a briga é maior. E esta
144 frustração que é do pedem para fazer um esforço, é outra das grandes questões de
145 hoje em relação à vontade, na esfera da vontade, não do pensar, não do agir, mas da
146 vontade, querer fazer. Crianças que foram sempre muito substituídas, tem muito
147 maior dificuldade agora em de repente uma pessoa pedes-lhe algo, se eventualmente
148 implicar um pouco de esforço a criança não tem isso dentro dela. O ter de fazer um
149 esforço para conquistar algo. Então, se tudo lhe foi dado até agora, se até à mínima
150 dificuldade foi lá alguém fazer por mim pela primeira vez agora há alguém me diz para
151 fazer e que sou capaz de fazer sozinho?! Que arrisque?! Mas então, tenho medo, não
152 vou, não faço...e isto às vezes gera indisciplina porque enquanto há uns que choram
153 porque não são capazes, há outros que ainda assim acham graça a tentar pela primeira
154 vez e há outros que pedem ajuda mas há outros que recusam pura e simplesmente. E a
155 recusa tem muitas formas. Uma recusa passiva, vou ficar ali, afio o lápis, vou vinte

156 vezes ao caixote do lixo, peço para ir à casa de banho, viro a folha ao contrário, brinco
157 com as coisas que estão dentro da gaveta. Não digo que não, mas também não faço.
158 Ou pode ser uma recusa ativa de atiro com caderno, risco tudo o que está à minha
159 frente, rasgo a folha, aí já com uma expressão mais agressiva e oponho-me
160 directamente ao adulto, chamando-lhe nomes ou dizendo coisas desagradáveis, se
161 calhar para o colega do lado que não tem nada a ver com o assunto mas é o que está
162 ali à mão e sobre quem eu vou explodir esta minha revolta por não conseguir arranjar
163 uma estratégia para fazer face aquilo que foi pedido. Ou caio da cadeira vinte vezes...

164

165 **Está muito relacionado com as emoções?**

166 Isto está sempre tudo ligado. Nós quando estamos a tentar analisar é que separamos
167 as coisas em tabelas e em pontos de referência e em níveis padrão, para estabelecer às
168 vezes uma comparação entre comportamentos, às vezes para fazer uma escala
169 gradativa de intensidade ou de frequência. É por isso que separamos as coisas. Às
170 vezes para entender melhor, para arrumar os pensamentos para organizar em
171 caixinhas, mas claro que nós funcionamos com isto tudo em simultâneo uma vez. Dizer
172 que é só das emoções, que é só motor ou que é só do pensar é uma habilidade
173 cognitiva da nossa parte para analisar situações, mas não é assim que funciona
174 realmente. Às vezes há uma faceta que é preponderante ou que está mais em
175 evidência para ser a causa ou a consequência de uma acção.

176

177 **Que tipo de estratégias é que podemos utilizar para solucionar estas questões?**

178 Há uma coisa que é o movimento pessoal. O primeiro movimento é sempre interno: o
179 que é que esta criança me está a dizer? O primeiro movimento de resolução é sempre
180 uma questão, para mim. Isto não é uma verdade universal. É a minha partilha consigo.
181 O primeiro movimento é sempre uma pergunta: a criança reagiu assim, o que é que ela
182 me está a pedir, o que é que ela me está a dizer? De que é que ela precisa? Qual é que
183 é a verdadeira aflição dela? Que isto já é só uma reacção. Mas de onde é que isto vem?
184 Porque a mesma reacção pode ter causas diferentes, daí a pergunta, não é? E então, a
185 resposta de resolução daquela indisciplina é sempre na direcção da causa e não da
186 reacção em si. Claro que isto é muito interessante dito, claro que na prática isto é só,

187 entenda isto, como a...luz ao fundo do túnel, ou seja, este é o objectivo que eu gostaria
188 imenso de atingir em todas as circunstâncias. É esta a atmosfera que eu quero criar
189 dentro da sala e depois umas vezes consigo, outras não, está bem?! Então, isto são
190 ideais. Dou-lhe por exemplo uma frase, direccionada a um grande disparate, pode ser:
191 “eu de si gosto imenso, mas dos seus disparates nem um bocadinho.” O que é que
192 estou a fazer? A dar a possibilidade à criança de ela ser genuinamente boa e ter tido
193 pontualmente uma reacção desajustada. Ou não por na mesma bola, cristalizar na
194 criança o estigma de que comportamento inadequado digamos agressivo, violento o
195 que for. Uma situação de indisciplina, nem a indisciplina nem a criança não são uma
196 mesma coisa, porque se assim fosse não valia a pena fazermos nada. E aí perdido por
197 100 perdido por 1000. A criança indisciplinada seria sempre uma criança indisciplinada
198 era o mau da fita. Então é preciso verbalizar também esta diferenciação e quando eu
199 diferencio estou a criar um movimento de pura esperança. Estou a dizer à criança
200 subtilmente como eu vejo que isto que tu fizeste, claro que é um enorme disparate,
201 não és tu, tu ainda podes remediar isto. Tu não és isto. Tu podes continuar a tentar
202 vezes infinitas, e vezes infinitas o direi a esta criança, tu podes continuar vezes infinitas
203 em fazer despertar em ti as tuas melhores facetas, porque as tens. Estou-lhe a dizer
204 que acredito nele enquanto pessoa, que acredito no lado querido, amoroso,
205 fantástico, dócil, generoso e por aí fora. E que aquilo é uma reacção do momento que
206 lhe saiu e portanto aquela não é com certeza a sua pessoa. Então fazer uma conversa,
207 depende das situações, mas fazer uma conversa em que a criança, levar a criança a
208 confrontar-se, com a razão pela qual aquele ato que eu considero de indisciplina é
209 desadequado. Um momento de reflexão, não é possível com todos. Há crianças que
210 não aguentam isto, ainda não estão aí, mas a partir do momento em que a criança
211 começa a aguentar tem que confrontar-se consigo própria, tem que se confrontar com
212 a sua, agora vamos dizer assim, do ponto de vista da imagem, com o seu lado escuro,
213 com o seu lado mais negro. O seu lado que agride os outros, não é? E isto é preciso
214 primeiro fazer o movimento da criança para dentro e fazer para o passado que é uma
215 coisa que já foi, e a criança quer ir para a frente não quer voltar atrás e para dentro,
216 também não quero porque se vou para dentro vou ter que olhar para as minhas
217 próprias coisas que me desagradam e não aguento isso. Eu só quero estar sempre na

218 esfera do bom e do melhor daí muitas crianças terem uma autoestima, por exemplo,
219 tão baixa e criarem uma máscara de super homens e que são maravilhosos e
220 fantásticos e se sobreporem ao ocupar o espaço de tanta gente, de toda a gente que
221 os rodeia, porque não conseguem nunca olhar para as coisas que não estão bem e
222 batem e dizem que não foram e foi sempre o outro. Mas aí também há outras coisas,
223 às vezes elas não, não conseguem mesmo ver quando elas começam. Se calhar o que
224 despoletou aquela situação foi quando eles começaram que é sempre quando o outro
225 me fez a mim. Me fez a mim na situação em que me magoou, porque enquanto não
226 magoa se calhar até estou a magoar o outro e estou a testar limites, estou a magoar o
227 outro até ver quando o outro reage. Às vezes estou só a comparar, às vezes só preciso
228 de um limite. Então, crianças que tem limites pouco claros, essa construção dos limites
229 que deve ser feita desde a nascença e que muitas vezes não está tão clara e tão bem
230 construída eles vão estar a pedir sempre, às vezes com situações catalogadas como de
231 indisciplina e na verdade o que eles estão a pedir só é limites claros. “Diz-me
232 claramente que eu a partir daqui não posso”. E que se calhar tu não deixas porque tu é
233 que és a autoridade. E por favor que sejas tu e que não seja eu, porque eu sou
234 demasiado pequenino para uma responsabilidade tão grande. A criança jamais
235 elaborará estas verdades, mas é, muitas vezes esse pedido. Nós temos de perceber
236 essa coisa que a criança me está a pedir claramente, está a ir cada vez mais alto, e
237 agora vou riscar a mesa e agora vou partir a mesa, e agora vou atirar a mesa pela
238 janela fora e agora vou atirar a mesa contra alguém até que alguém olhe para mim e
239 diga claramente: “Para. Isso não pode”. Agora, se calhar, e isto é tão interessante
240 porque eu estou a falar de um facto, mas o facto de que risca a mesa, uma criança
241 pode ser um pedido de limites, outra criança pode ser a experimentação do desenho
242 sobre uma superfície diferente do papel e o mesmo ato não é um ato de indisciplina.
243 Não é o ato que é de indisciplina, é eu conheço ou não conheço aquela criança eu ligo-
244 me ou não me ligo aquela criança de maneira a saber porque razão está ela a fazer
245 isto. Porque se ela estiver só a experimentar, é evidente se não é um ato de
246 indisciplina se calhar eu posso deixa-la experimentar e ela por si própria nem vai voltar
247 a repetir ou repetirá meia dúzia de vezes até ficar satisfeita na sua experiência. Na
248 outra, que eu conheço e a quem me liguei sei que aquilo é o começo que vai começar

249 a aumentar numa provocação e então aí eu vou ter de agir de maneira diferente. Para
250 o mesmo ato, respostas do adulto diferentes. “Ah, mas a ele deixaste escrever na mesa
251 e a mim não me deixas porquê?”. Muitos adultos pensam assim na mesma “que
252 horror, ela a uns deixa escrever na mesa e a outros não deixa”, mas é que a pergunta é
253 sempre o que é que ele está a fazer. Não é “ele está a escrever na mesa”, isso é o que
254 eu vejo, é o que os meus olhos me dizem. E o que é que o meu coração diz? Os olhos
255 de dentro. Estou ou não estou interessada naquela criança? Ligo-me ou não me ligo a
256 ela? Então vou ver porquê?

257

258 **No entanto, às vezes durante o período de aulas é um bocadinho difícil o professor**
259 **fazer esse exercício.**

260 Claro, claro. Mas há um trabalho interessantíssimo do ponto de vista do educador que
261 é a própria autoeducação. Isto é, como eu lhe dizia no início, eu estou a dizer frases
262 idealizadas. Na acção direta quantas e quantas vezes eu própria, que vou dizer isto
263 aqui mais ou menos alinhadinho, de repente estou numa situação e reajo
264 essencialmente com o meu sentido. Eu própria estou a reagir, nem pensei, nem senti,
265 nem coisa...reagi primeiro, tal e qual como eles ao mesmo nível. Eu própria já com seis
266 anos e sete. Também, claro que acontece, levantar-se a voz disparatamente,
267 disseste aquilo o mesmo que disseste ao outro, mas aquele outro não era para
268 responder da mesma maneira. Então o que é que é interessante no final de cada dia
269 que o professor ou o educador tenha então este tempo, que eles também têm cada
270 vez menos tempo, portanto as crianças depois claro que também sofrem. As crianças,
271 na verdade, sofrem as consequências destes adultos de que estão rodeadas hoje em
272 dia. Porque também os professores, hoje em dia, têm cada vez menos tempo para
273 depois poder fazer, no final do dia essa retrospectiva do que fiz eu hoje na aula, de
274 quem me esqueci, o que é que posso melhorar amanhã, se voltar acontecer sabia que
275 era para fazer assim e eu não fiz. O que é que eu tenho de trabalhar em mim. Não é
276 nas crianças, é em mim, porque se eu trabalhar em mim aquela reatividade, aquele
277 desespero aquela outra emoção que é aquela que eu não quero espelhar neles,
278 trabalho primeiro em mim e muito provavelmente se aquele grupo não está exposto a
279 estas emoções da minha parte, provavelmente eles também diminuirão a sua maneira

280 de se expressar dessa forma. Claro que depois lá fora também estão expostos a outros
281 tantos adultos, com outras tantas emoções predominantes e isso vem tudo conviver
282 para dentro da sala. Que é coisa boa, nós estamos no mundo, não estamos numa
283 redoma. Então para trabalhar todas essas emoções, as minhas e as dos outros e as de
284 toda a gente e as do colega do lado, não há nada como uma sala de aula onde só
285 acontecem coisas a toda a hora sejam elas deste foro interessante do: “isso magoa-me
286 a mim, magoa-me a mim porquê? Porque é que isso ressoa tanto em mim?
287 Provavelmente porque ainda não está tão bem trabalhado, então eu tenho de
288 trabalhar isso. Mas enquanto professor ou educador tem de ter o tempo suficiente
289 para reflectir sobre isso, porque não é enquanto estou a dar aula. Enquanto estou a
290 dar aula tenho fragmentos de segundos, micro segundos para reflectir. Eu tenho de
291 trabalhar isso fora do contexto de sala da aula. Tenho que perguntar a mim própria
292 várias coisas e há coisas que nós não descobrimos assim. Não é: Ah, tenho aqui uma
293 pergunta, tenho já aqui uma resposta. Não. Há coisas que vêm da nossa própria
294 infância dos nosso próprios adultos dos nossos pais, dos nossos amigos, dos nossos
295 professores, exemplos atrás de exemplos, e nós interiorizamos, apropriamo-nos de
296 todos este modos comportamentais. São estas coisas que fazem uma cultura de um
297 país não é?! A nossa cultura é esta destes modos de viver, de reagir, de falar, de
298 pensar, a nossa forma disso tudo. E agora estamos a transmitir também isso. E quantas
299 e quantas vezes nós pensamos do ponto de vista intelectual puro, se é que há puro,
300 conseguimos pensar coisas que não conseguimos por na prática tal e qual. Porque lá
301 está, não é a cabeça sozinha que vem á escola, vem o meu corpo, a forma como eu
302 vou agir ou não agir sobre as coisas, aquilo que eu próprio sinto enquanto pessoa,
303 porque eu não sou, a professora não é um modelo máquina, é uma pessoa também
304 ela cheia de coisas. “Tem que melhorar, também gosto de si professora, não gosto
305 nada é da sua forma de agora responder a esse disparate e afim. Sim, disparate”. E
306 como é que quando...a parte mais interessante num professor não é quando ele faz o
307 disparate, bom, isso é interessantíssimo o professor fazer um disparate, mas é como é
308 que ele perante todas as suas crianças agora resolva. Como é que ele resolve o
309 disparate. Também ele falhou. E agora como é que resolve? E não há melhor exemplo
310 que esse. Porque então este professor maravilhoso, fantástico, hiperbólico que passa a

311 vida a ser fabuloso em todas as situações e que depois por fim nunca falha parece uma
312 coisa mais ou menos inatingível. Quer dizer, não estou a advogar aqui que o professor
313 tenha de falhar a toda a hora, mas que é uma maravilhosa altura, porque a forma
314 como o professor vai resolver esse disparate é um exemplo para a criança de como ela
315 pode também resolver, não estou a dizer que é o exemplo ideal, é o exemplo possível,
316 é o exemplo daquela pessoa. Eles acabam por seguir os modelos. Por isso é que os
317 adultos têm um trabalho tão importante e tão, tão essencial, tão, tão primordial
318 naquilo que estão a passar quando estão perante uma criança. Por isso é que é um
319 trabalho tão sagrado e que nos dias de hoje, pois que é visto mais como funcional do
320 que como sagrado e as consequências estão aí. Porque só quando é sagrado é que eu,
321 depois de uma hora atribuída para picar o ponto de entrada e saída ainda posso fazer
322 este outro trabalho que é o que continua a ser o trabalho do professor. O professor
323 genuinamente trabalha 24 horas por dia, porque vai com estas coisas para o sono,
324 depois sonha com eles e sonha com o que está por resolver e então estamos todos na
325 cama e torna-se uma coisa absolutamente...é preciso “ser” professor, não “estar” de
326 professor. Uma coisa é “estar de professor” das 9 h às 17h, outra coisa é ser. E é por
327 isso que é preciso ser uma profissão de vocação. Quer dizer a pessoa é aquilo, nasceu
328 obviamente para ser aquilo. Então é também às 18h da tarde e também às 22h da
329 noite e é também ao fim-de-semana. Não tem de ser na perspectiva enlouquecida de
330 estar ao fim-de-semana a corrigir testes e com livros e dossiers e papéis e estatísticas a
331 toda à volta. Mas não, vá estudar porque quer ler mais sobre aquele assunto, do que
332 ler um livro de ficção. Por outro lado é muito importante que o professor possa ter
333 tempo para ir ao cinema, para ler o tal livro de ficção e não fazer nada, mesmo coisa
334 nenhuma, para ter o espaço em que volta a ter saudades, de poder alimentar todo
335 este pensar a coisa que faz. E permitir-se sentir e permitir-se regular também as suas
336 emoções, porque no dia seguinte vai estar outra vez perante um grupo que exige dele
337 o seu lado melhor.

338 No fundo, é o que eu tenho para fazer em mim. Os conteúdos são um pretexto.
339 Encontramo-nos eu e estas crianças com o pretexto de aprender a ler, a escrever e a
340 contar, mas há um trabalho que transcende isto. Para além disso, fora destes portões
341 somos todos seres humanos e quando dois seres humanos se encontram tenham que

342 idade tiverem é mesmo para se encontrarem. E onde é que eles se encontram?
343 Também ao nível do gesto. Também ao nível da expressão. Como é que eu posso
344 chegar a querer contar uma história se eu não quero contar nada de mim e como é
345 que eu quero contar por palavras se ainda não sei contar dentro de mim. E se eu não
346 quero dizer nada de mim aos outros? Então não quero contar nenhuma história. Então
347 quando chegar o momento de fazer a tal da bendita da composição vou escrever o
348 quê? Escrever é contar e é o que ele tem para contar. Não é o que os outros querem
349 que eu conte.

350

351 **Utiliza alguma estratégia para prevenir estes comportamentos? Por exemplo, a**
352 **elaboração de regras?**

353 As regras para nós não têm que ser explícitas, têm de ser claras. Quando eu digo
354 explícitas, isto também tem muito que se lhe diga. Sim, tem de ser explícitas, mas
355 quando acontece a situação, isto é, a nossa disciplina preventiva é quando a situação,
356 há um momento que é... imagine, saltar por uma janela vou começar a entrar pela
357 janela da sala em vez de entrar pela porta. A situação acontece e então agora vamos
358 falar sobre ela. Não vou, antes de ter acontecido qualquer, seja o que for, lançar eu em
359 grelha de uma coisa que não é para ser feita quando eles nem sequer se lembraram de
360 a fazer e é como se eu já estivesse... se eu lanço eu em primeiro lugar é como se eu já
361 estivesse à espera que eles se só portem mal e antes que eles se portem mal eu vou
362 dizer e depois até escrevo num cartaz e depois aquilo até fica na frente dos olhos e
363 tudo dito: não se salta pela janela da sala, não se diz palavrões em voz alta, não se... é
364 uma possibilidade e direi até que é uma possibilidade que vejo como possível em
365 grupos que estejam numa situação tão desorganizada ou que estejam com falta de
366 estruturas e de referências suficientes em volta que essa pode ser, por exemplo, a
367 possibilidade clara e explícita de o fazer. Aqui ainda não senti essa necessidade.
368 Quando a coisa acontece, então falamos sobre ela. E quando falamos, falamos sempre
369 no sentido construtivo, isto é, e agora se eu fiz alguma coisa que escangalhou, então
370 agora vou remediar. Imagine, nem estou a ver uma situação. Ah e tal risquei o trabalho
371 de um colega. Posso apagar, posso refazer, vou fazer o trabalho ao colega?! Vou ajuda-
372 lo a acabar, noutra situação: ah, sujei a mesa porque despejei intencionalmente, e a

373 palavra intencionalmente aqui é muito importante, despejei intencionalmente, e a
374 palavra intencionalmente aqui é muito importante, despejei intencionalmente sei lá,
375 lixo para cima, não sei quê...bom, grito, escrever num papel: não deito lixo na mesa.
376 Bom, enfim, não, é fácil. Então deitou lixo em cima da mesa vai apanhar. Sujou,
377 limpou. E chamo esse movimento de vou reconstruir vou fazer o que precisa de ser
378 feito para melhorar, é claro que depois às vezes há coisas que não são tão causa efeito.
379 A cada situação respondemos com aquilo que é possível perante essa situação, mas
380 quando ela acontece. E a disciplina preventiva é depois perceber a quantidade de
381 crianças que estejam numa situação limite dentro de um grupo se favorece muitas
382 situações de indisciplina, então podemos começar por uma ponta não atacar todas ao
383 mesmo tempo, mas depois sermos muito insistentes com aquele limite. Em vez de
384 atacar todos ao mesmo tempo, ou seja, estamos a falar de uma perspectiva
385 construtiva, para a qual é preciso tempo. Primeiro que um grupo se mova aqui, neste
386 sentido de levar a água ao nosso moinho é preciso tempo. É preciso esperança de que
387 vai realmente acontecer. É preciso não desistir, é preciso que a regra clara seja dita
388 sempre da mesma forma. É preciso perceber mais uma vez para quem se está a falar. É
389 uma criança que está só a desobedecer porque a questão dela é a autoridade ou está a
390 desobedecer porque não tem estruturas muito claras criadas dentro de si. Tem falta de
391 hábitos. Então o que é preciso é continuidade para criar esses hábitos. Mais uma vez
392 porquê. Enunciar só como, é arriscado porque fica um pouco receita, não é, porque é
393 sempre o como em função do quê. Vou dar assim uns exemplos que me ocorrem neste
394 momento, mas se calhar haveria outros melhores. Tem sempre que ser, para esta
395 situação e eu então para esta situação lembrar-me-ia se a causa foi isto se a causa foi
396 aquilo, então o que fazer. Há crianças que aguentam já uma conversa conjunta, outras
397 crianças que precisam de se falar só com elas em “pé de orelha” para eliminar o fator
398 exposição ao grupo. Outras precisam mesmo que seja em frente do grupo, porque aí o
399 grupo todo ele no elogio de eles estarem todos crescidíssimos e já fazerem tudo tão
400 bem, podem ajudar aquele menino quando ele se “es-que-ce”, e não quando faz mal.
401 Não dar a conotação negativa e sobretudo criar a atmosfera do que se quer. Se eu
402 quero comportamentos, vamos chamar positivos, que é uma palavra estúpida, mas
403 então vamos criar comportamentos de uma natureza positiva. Então aquilo que eu

404 digo para a sala é o que eu gosto, ou seja, não estou a por energia num
405 comportamento que não quero ter. Estão todos mal sentados. Ah e tal, eu quero que
406 estejam todos bem sentados. Então, só há um que tem, sei lá, os pés no chão. Então o
407 que é que digo eu: “vamos lá estar bem sentados, ou estão todos mal sentados” não.
408 Até posso ser muito carinhosa: “e então, eu não disse já como é que nos sentávamos”
409 ou “então, meus queridos, vamos sentar com os pés no chão.” Eu posso dizer isto
410 tudo. Mas também posso dizer: “Maria! Fantástico! Está tão bem sentada. Que
411 crescida.” E isto faz toda a diferença em relação às frases anteriores. E porquê? Porque
412 eu valorizei aquilo que queria, deixo subtilmente na sala a Leonor vê o que é bom.
413 Deixo a outro nível, ela aprecia isto, é isto que ela quer para todos nós. Nada disto foi
414 falado em palavras é só intuído de outra forma e de repente há o movimento de 20 e
415 tal cadeiras e mesas e corpos a porem-se como a Maria sem eu ter pedido a ninguém,
416 ponto 1, sem eu ter dito a ninguém que estava mal, ponto 2. E se calhar não estava
417 mesmo ninguém mal, eles só não estavam como eu acho que devem estar. Eu, eu, eu
418 ...então não era para ouvir o outro? Se calhar uma criança está ali naquela posição
419 para descansar um pouco daquela outra posição. Mas é olhar para o outro é dar o
420 exemplo, é aquilo que eu quero, é aquilo que eu valorizo. Se eu valorizar muito os
421 comportamentos inadequados, vou ter muitos comportamentos inadequados na sala
422 com certeza. Porque se é para aquilo que eu chamo atenção é isso que eles me dão de
423 volta. E ficam um pouco confusos e sem saber exatamente então o que é que eu
424 queria. Sabem o que eu não quero, mas não sabem exatatamente o que é que eu
425 quero. Porque eu nunca verbalizo o que é que eu realmente quero. Estou sempre a
426 dizer que não quero assim e que não quero de outra maneira.

427

428 **Dou então a entrevista por concluída...**

429 Ai! Obrigada por esta oportunidade de conversarmos um bocadinho, adoro partilhar
430 coisas que acontecem...

431

432 **Eu é que agradeço, obrigada para contribuir para o meu estudo.**

1 Anexo 4 – Protocolo da entrevista Professor 3

2 **Em primeiro lugar, queria agradecer a sua disponibilidade para a participação e**
3 **colaboração nesta entrevista para a dissertação de mestrado, incluindo a autorização**
4 **para a sua gravação.**

5 **Queria começar por pedir-lhe para falar um pouco do seu percurso académico e**
6 **profissional...**

7 **Gostava de saber um pouco mais sobre si, qual a sua formação académica...**

8 A minha formação académica é o magistério primário, depois fiz a licenciatura em
9 psicologia, fiz a pós graduação em psicologia na parte cognitiva. Trabalhei uns anos em
10 psicologia e no apoio às escolas nas dificuldades de aprendizagem e as questões de
11 métodos de estudo e disciplina, nas escolas de 2.º, 3.º ciclo e secundário. Apoiei
12 estágios de formação profissional. Isto é o meu percurso.

13 Depois vim para cá, voltei cá. E nessa altura fiz a pós graduação em administração
14 escolar e pronto...mais nada. Depois tenho feito assim formações pequeninas sobre
15 temas vários.

16

17 **Inicialmente gostaria de lhe perguntar como sente esta questão da indisciplina e**
18 **quais são as situações de indisciplina que considera acontecerem com mais**
19 **frequência?**

20 Eu acho que a primeira, a primeira questão da indisciplina é aquilo que consideramos
21 indisciplina e a forma, e eu acho que a forma mais fácil de controlar a indisciplina é a
22 organização. Isto é, o clima da sala é importante, a organização das atividades é muito
23 importante, como é que a sala está organizada e como é que o professor faz a sua
24 gestão diária das atividades. Claro que há sempre quem faça disparate e sobretudo
25 nesta idade do primeiro ciclo, nem sabem muito bem onde começa o comportamento
26 adequado e o disparate. Não há muitos a fazer o disparate porque querem fazer
27 disparate. Há muitos a fazer disparate porque em grupo eles tendem a imitar-se ou a
28 fazer umas “palhaçadas” para os outros se rirem. E é mais esta questão do fazer a
29 palhaçada, seja ela qual for, até ser mal criado com a professora também é uma
30 palhaçada. Eles não estão verdadeiramente a serem mal criados, estão é a testar os
31 limites e depois a ver como é que este adulto me vai responder.

32 Também é importante ver a energia da turma, isto é, há turmas que naturalmente são
33 mais enérgicas do que outras e por isso, isso às vezes é confundido com indisciplina. E
34 a fórmula é dar-se actividades, fazer projectos aliciantes para descobrir coisas, fazer
35 jogos em que eles basicamente, transformem as suas energias não em energias
36 negativas, não em comportamentos negativos, mas em comportamentos adequados,
37 fazendo coisas giras com as energias todas que têm.

38

39 **Quando acontecem estas situações, utiliza alguma estratégia para as solucionar?**

40 Quando aparece um disparate maior ou uma questão que sai fora; uma de duas. Uma
41 das estratégias que eu utilizo muitas vezes é conversar com eles sobre aquilo que
42 aconteceu e isso acho que é sempre importante. Outra poderá ser, retirá-lo um pouco
43 do grupo e falar com ele a sós. Que ainda resulta mais. Ver o que é que aconteceu,
44 porque é que aconteceu. Outra se o disparate é grupo, não é?! É ver com o grupo todo
45 como é que podíamos ter feito de outra maneira. Descobrir maneiras de aquilo ser
46 resolvido de outra maneira. Muitas vezes o disparate ou a indisciplina é bater nos
47 outros todos porque não se está de acordo, ou outro é, rasgar, sei lá, ou destruir uma
48 coisa de um só porque ele é chato. E tudo isto é disparate. Agora, por exemplo, tive
49 um a molhar-se todo no jardim, porque tinha um público. O público aplaudia e ele
50 atirou-se para dentro de uma poça. Claro que chegou que nem um pinto. Primeira
51 questão: estivemos a ver o que era o disparate, o que é que tem o público e depois
52 dizer “não, meu amigo, agora vai-se vestir todo.” E resolvemos a situação em si. O que
53 é que é importante? É sempre dar como é que aquele comportamento podia ter sido
54 substituído por uma coisa positiva. Ainda que “ralhemos” o peso não pode ficar no
55 ralhete ou no comportamento negativo. Nem no não, “não pode fazer isto”, isto pode
56 ser feito de outra maneira. Como é que eu podia ter controlado este comportamento
57 de atirar para a poça? Eu pensei, e eu achei que era uma boa ideia num dia de chuva
58 atirar-me para a poça. Então o que é que podia ter feito? E o que é que isto tirou de
59 consequências? Para já, vestir-se completamente da cabeça aos pés, ter que se trocar
60 todo. Mas sem grande alarme e acabou. A conversa fica por ali.

61 Também acho, nestas idades, isto não é idades de 8/9 anos. Estamos a falar de
62 meninos com 6/7 que é o universo que tenho agora. Consoante a idade, consoante a

63 forma como regular o comportamento. Mas acho que é importante duas coisas:
64 prevenção e a definição de regras claras e positivas sobre aquilo que se pode fazer ou
65 não se pode fazer e essas regras nos pequeninos tem de ser introduzidas aos poucos. É
66 assim, eu não posso estar logo no primeiro dia de aulas dar quatro ou cinco regras. À
67 mediada que as coisas vão...que eu prevejo que aconteça. Essa preparação das coisas
68 novas é importante ter cuidados. Não vou para um sítio porque há aula de música e
69 vou ter que atravessar o pátio, então “vai toda a gente calçar as nossas meias de lã e
70 vamos todos entrar em silêncio, vamos sentar e fazer uma surpresa ao professor ou
71 professora” e eles fazem. Aderem perfeitamente a este jogo. Claro que logo no
72 momento a seguir são capazes de estar a gritar, falar alto. E depois voltar, cada vez
73 que há um comportamento que saia um pouco da norma, perceber, então o que é que
74 aconteceu? Porque é que está a gritar? Então estamos tão poucos...vamos lá falar
75 baixo...vamos lá guardar essas palavras e o modelar. Outra estratégia também que se
76 utiliza na primária é a modelação da voz, que é, se nós gritarmos eles tendem a gritar,
77 se nós modelarmos a voz, isto é, nós falamos baixinho e depois falamos alto, depois
78 falamos novamente baixinho. E quanto mais eles estão excitados mais baixinho
79 falamos. E outra estratégia, que é um bocadinho ao contrário, por exemplo, eles estão
80 exaustão, agressivos, falam alto, estão zangados, nós começamos a falar baixinho e
81 eles tendem a copiar-nos. E só o facto de estarem a falar mais baixo o calor da
82 conversa acaba por acalmar. É claro que, é assim, nem sempre resulta e não há
83 receitas, se houvesse receitas havia o livro sobre estas coisas. Há muitos livros, há
84 muitos conselhos, mas cada turma é um núcleo muito forte e as relações entre grupos
85 são muito díspares, e depende dos dias. Ainda hoje estávamos a ver, antes de chover,
86 eles ficaram “pegajosos” a implicar uns com outros. E às tantas estavam todos a fazer
87 queixas “e ele fez-me, e ele fez...” e bastou eu dizer, “então hoje estamos todos
88 pegajosos, parece que estamos todos com a chuva na cabeça” e diz logo um “ah, mas
89 também tu, também estás um bocadinho mais rezingona” e eu disse “pois estou, olha
90 vamos todos ficar menos pegajosos, vamos todos tirar ...” (movimento de repulsa com
91 as mão em torno dos braços). Acalmou, e isto é, quer dizer, eu acho que estas coisas
92 vão-se aprendendo e não logo quando se sai dos cursos que se sabem, ou nos
93 primeiros anos não se sabe tudo. Nós, ao longo da vida vamos aprendendo a gerir

94 estas questões, ou não, e às vezes resultam e vamos tomando nota. Outras vezes não
95 resulta, com todos os grupos, porque há aprendizagens que eles trazem de trás, de
96 trás, da pré, de casa, e portanto nem todos os meninos reagem às modelação de voz.
97 Há meninos que estão mesmo a pedir, sei lá, uma palmada. (risos) E aí nós temos que
98 chamar sozinhos e fazer perceber, fazer quase uma combinação. E há meninos que
99 precisam que precisam de gritar e vão lá fora gritar no muro e gritam e vêm...”uff, já
100 gritei”. Há outros meninos que contam até 10 ou até 100, há meninos que é preciso
101 sair com eles da sala. O mesmo que hoje se molhou, ano passado precisei de sair da
102 sala com ele, lavar-lhe a cara, lava-lo completamente com água fria, para ele refrear,
103 porque batia, porque fazia, mas quanto mais os outros o instigavam mais a bola era
104 maior, e portanto às vezes é preciso, mas é preciso conhece-los.

105

106 **E quando fala em questões que vem de casa, considera que existe uma relação entre**
107 **os factores que influenciam os comportamentos de indisciplina?**

108 Sim, é obvio que um menino que está triste em casa, outro menino que os pais se
109 zangaram um com o outro, ou porque se zangaram com ele, ou porque há um familiar
110 doente que eles gostam muito, ou porque o cão morreu, ou porque o dia não começou
111 bem, ou porque dormiram mal, ou porque na véspera tiveram um dia excitante,
112 demasiado com ou demasiado mau, portanto, há tantas coisas que podem acontecer.
113 Nós o que pedimos é que os pais nos digam que houve mudança significativa. Às vezes
114 o facto de o pai estar fora, que é vulgar hoje em dia, um pai ou uma mãe se
115 ausentarem em trabalho e estarem dois ou três dias fora. E às vezes os pais como
116 deixam tudo muito organizado, acham que não vale a pena sequer avisar a escola e
117 nós sentimos os meninos diferentes. Outras vezes, um pai ou uma mãe demasiado
118 permissivo ou demasiado autoritário ou que os pais não se entendem quanto à
119 educação, um é demasiado permissivo o outro demasiado autoritário. Ou dois pais
120 completamente ausentes, isso tem reflexos diretos na forma como ele lida com um
121 grupo, com o grupo turma, com o grupo no jardim, às vezes são meninos que na sala
122 de aula não dão problemas, só dão problemas no jardim. E porquê? Porque o jardim
123 também é um espaço mais aberto, em todos os sentidos, e também há mais meninos
124 para lidar. E estas relações sociais quanto mais os envolvidos mais aprendizagens

125 provocam. Mas mais duras são as relações. E há outros meninos que da sua natureza
126 também têm dificuldades na relações sociais, isto é, em casa, na sua relação com o
127 adulto, são meninos amorosos, calmos, serenos, mas quando estão com um só que
128 disputa a atenção do adulto, basta um às vezes, as coisas já não estão...ele já não é o
129 centro das atenções, ele já não é o único a ter a atenção do adulto e por isso aquilo há
130 explosão. Portanto, a escola é assim um caldo muito complicado, mas é um lugar
131 ótimo para aprender estas coisas, sobretudo agora nos ciclos mais de base, porque
132 depois mais tarde as relações que se estabelecem já não temos rede, já não temos
133 suporte. Quando vamos para o trabalho as pessoas que interagem connosco já não
134 estamos com elas todos os dias nem a toda a hora, nem, e já trazem comportamentos
135 completamente diferentes, os interesses são completamente diferentes, e portanto é
136 aqui e em casa que estas relações são trabalhadas e de alguma forma é notório as
137 dificuldades ou a facilidade nestas questões. Porque há meninos que naturalmente
138 têm uma facilidade extrema em lidar com os outros, e há outros que trazem ou por
139 práticas educativas anteriores ou por dificuldades deles próprios trazem muitas
140 dificuldades neste domínio.

141

142 **Quando acontecem estas situações em sala de aula e o professor tem dificuldade em**
143 **resolvê-las, existe da parte, da escola algum apoio?**

144 Sim, aqui no Beija-Flor é normal nós recorrermos à Zélia e à Luísa porque são, de
145 alguma forma as pessoas mais velhas, e que são as pessoas com quem eles têm uma
146 relação de muito respeito e que são pessoas que eles conhecem e que conhecem os
147 pais e que de alguma forma a conversa com a Zélia e com a Luísa é a conversa que
148 ajuda. Por outro lado, há outra questão que nós às vezes praticamos que é, pedir à
149 vizinha do lado, ou à professora da outra sala para acolher momentaneamente,
150 durante umas horas aquele aluno. Para quê? Para o retirar do grupo de alguma forma
151 e ele ver outros modelos quer de adulto, quer de meninos. Outras crianças como
152 modelos, a estar na sala e outro adulto diferente da sua professora ou professor a
153 mandar, a gerir, a estar na sala. Portanto, nós usamos estas duas valências.
154 Normalmente não há grandes castigos

155

156 **E considera isso positivo?**

157 Depende, e temos de gerir isso com algum cuidado, se for sempre, tira o efeito. Mas se
158 for, se não acontecer todos os dias eles ganham normalmente uma...e depois a pessoa
159 que os acolhe, vamos lá ver, a pessoa que os acolhe na sua sala também não é para os
160 “cascar”, não é para dizer “então vai de castigo...” vai dizer “então?! vem cá visitar-
161 me? então?! o que é que aconteceu?” dá uma ajuda também na resolução da questão.
162 Ou também, no fim da hora de ele estar lá diz “então na próxima quero ser eu a
163 convidá-lo, e não porque andou a fazer disparates ali na sala”. Dá assim esta ajuda e
164 acaba por ser positivo. E normalmente quando eles saem para uma sala dizemos coisas
165 como “ olhe, vamos lá ver, há aqui um grupo de meninos (normalmente os mais
166 velhos) que se portam muito bem, que já sabe estar numa sala e tu vais aprender, vais
167 ver como é que eles fazem. Quando há assim uma coisa que lhes apetece muito fazer
168 um disparate, será que fazem na sala ou será que guardam para o jardim.” Gritar, ou,
169 porque os disparates também, a indisciplina também não é uma indisciplina de
170 destruição completa, ou de um disparate que se possa dizer de lés a majestade.
171 Portanto não há aqui, com exceção de um ou outro não há aqui nenhum
172 comportamento de indisciplina irracional. A indisciplina é gritar, bater sem razão, ou
173 resolver uma questão a apertar um pescoço, mas nada, ou passar uma rasteira porque
174 estou zangado, ou dou um açoite à primeira. Portanto é tentar resolver estes
175 desaguisados; são as indisciplinas. Ou gritar no meio de uma lição, ou brincar e correr
176 na sala de aula quando já se está a trabalhar. Quer dizer, são tudo comportamentos
177 que se nós formos olhar, para o comportamento não é só questões de indisciplina que
178 seja preciso um júri para dar um castigo.
179 Normalmente é o professor que está à frente deles, portanto é o adulto que está ali e
180 que vai resolver na hora, porque muitas questões destes comportamentos menos
181 adequados nesta fase, não se juntam, se o comportamento aconteceu na segunda eu
182 não faço o “tribunal na sexta”, não faz efeito nenhum, a resolução tem que ser quase
183 imediata e as coisas tem que ficar resolvidas logo ali e de uma forma positiva. Aquilo
184 que é importante é que quando se é professor as coisas tem que ser pensadas não só
185 para aquele aluno que teve o comportamento inadequado. Mas há ainda outra
186 questão que é, como é que eu vou da próxima vez que isto possa surgir, o que é que

187 eu aprendi também desse acontecimento. porque às vezes o comportamento
188 inadequado de um aluno vem em resposta de uma coisa menos adequada que
189 aconteceu atrás, seja ela, até o próprio professor pode estar mal disposto nesse dia,
190 porque não? Ou até ter acontecido lá fora uma situação que os deixou completamente
191 loucos, ou o tempo, a chuva o vento a trovoadas. Tudo isto gera num grupo
192 comportamentos menos adequados ou a forma como nós fizemos as propostas
193 pedagógicas. Portanto, há todo um conjunto de coisas que perturbam o
194 comportamento do aluno, eu acho que os professores, também têm que ter, depois
195 das coisas acontecerem não podemos dizer “ai e eu fui tão bruto, e eu fui tão...isto não
196 devia acontecer...” e não sair dali. Não. Aconteceu, acabou, ponto final. Agora da
197 próxima vez o que é que eu retirei daqui. Portanto o adulto, não é só a criança que tem
198 que aprender, o adulto também tem que aprender como é que vai gerir aquela
199 situação. E se correr bem ou se não correr bem, tirar as relações para o próximo. E
200 sobretudo prevenir. Claro que há sempre coisas que saem fora do planeado. Depois
201 temos de pensar e resolver na hora, pensar na forma como resolvemos e da próxima
202 vez tentar fazer ou melhor, diferente ou da mesma maneira se correu bem. Mas às
203 vezes as coisas correm bem com um aluno em geral ou grupo em geral e não correm
204 bem com todos os grupos e todos alunos da mesma maneira. Porque cada um é um
205 “eu” diferente.

206

207 **Alguma vez assistiu ou esteve envolvida em situações de indisciplina durante o**
208 **estágio?**

209 É assim, no estágio do próprio magistério nós tínhamos a escola, as escolas anexas ao
210 Magistério eram escolas em bairros problemáticos. Logo ali nós tínhamos um
211 manancial de observações bem diferentes, muito dispare e muito ricas do ponto de
212 vista da disciplina, mais da disciplina da relação do que propriamente... e algumas
213 dificuldades de aprendizagem que decorriam daí. Mas depois, mais tarde, quando fiz a
214 pós-graduação em psicologia trabalhei do ponto de vista da criança e adolescente nas
215 dificuldades de aprendizagem e dificuldades em geral. Não aprendizagens académicas
216 mas aprendizagens gerais, então aí tínhamos as birras, os comportamentos
217 inadequados, os comportamentos de controlo, por exemplos dos esfíncteres, de como

218 se deve fazer. Portanto, todas essas situações que no fundo são tarefas de
219 desenvolvimento foram trabalhadas e tivemos quer em observação quer em consulta.
220 Além da minha formação de professora, de alguma forma, ficou enriquecida com as
221 outras situações de consulta em que eu via crianças pequenas com comportamentos
222 completamente desadequados e que era preciso diminuir ou fazer diminuir e trabalhar
223 com os adultos que trabalhavam com elas ou situações em que eram os pais ou os
224 professores que tinham queixas de alunos e trabalhar, não com os alunos
225 directamente, mas com os professores ou os pais no sentido de eles próprios gerirem
226 estas questões. Portanto, fiz um pouco das três coisas. Observei, estudei e depois
227 tivemos que intervir em consultório, quer com crianças quer com os adultos que
228 estavam com as crianças. Depois nas escolas com o trabalho que eu fiz no serviço de
229 psicologia e orientação, em que estávamos com crianças com escolas com os ciclos
230 mais velhos, mas também com ciclos mais pequenos. E aí era trabalho mais com os
231 professores de reflexão. O que é que aconteceu, como é que aconteceu, e então o que
232 é que podemos fazer para este comportamento em termos de escola tender a
233 diminuir? Portanto, ouvíamos as opiniões de todos porque não é, é assim, não é os
234 técnicos, não são só os técnicos que sabem destas coisas, os professores, ao longo da
235 sua carreira, eu própria, quer na formação, quer depois na prática são confrontadas
236 com estas situações e ao falarmos todos conseguimos encontrar estratégias. Eu acho
237 que hoje com 60 anos tenho mais histórias de vida que me permitem gerir estas
238 questões de outra maneira, que não geria há 20 anos atrás.

239

240 **Considera que os comportamentos de indisciplina eram diferentes de há uns anos**
241 **para cá?**

242 São...mas isso são sempre. Até os grupos, de um ano para o outro, não é de há 20 anos
243 para esta parte, mas os grupos, ano a ano são completamente diferentes. Não há uma
244 tendência para que os grupos sejam mais indisciplinados ou menos indisciplinados. Há
245 anos em que o grupo em geral é mais indisciplinado do que o outro no ano anterior e
246 depois logo de seguida vem um grupo mais disciplinado. E isso pode estar relacionado
247 com as características intrínsecas de cada um, e depois com as práticas educativas e
248 com as questões socio-políticas que também existem. O facto de, por exemplo, há uns

249 anos atrás, a crise que vivemos em Portugal de alguma forma empobreceu em termos
250 de ânimo as famílias, e isso sentiu-se nas crianças. Portanto, há questões que se vivem
251 em termos sociológicos que têm reflexos e que são reflexos nos grupos todos e não
252 num grupo só. E durante algum tempo permanecem. Depende das escolas, depende
253 muito das escolas, depende do estatuto socio cultural das pessoas e depende dos
254 meios. Por exemplo, devo dizer que quando trabalhei no Alentejo os miúdos eram
255 muito mais “obedientes” do que nas cidades. Portanto, para o comum dos meninos da
256 província, apesar de gostarem de estar ao ar livre e a caçar os melros e andar atrás dos
257 gafanhotos e dos rebanhos, a escola tinha um significado cultural diferente para estas
258 crianças. Portanto as crianças aproveitavam a escola de outra maneira, não era melhor
259 nem pior, era diferente. Há outra questão que é diferente também e acho que é uma
260 coisa para pensar, não é uma verdade absoluta, o facto de antigamente a escola,
261 antigamente, quando comecei a trabalhar a escola começava em outubro e ia de
262 outubro a junho. Portanto, julho, agosto e setembro eram férias. Os meninos tinham
263 saudades de estar na escola com os amigos. Hoje em dia, há o agosto e mais nada. E os
264 meninos não tem muitas vezes saudades da escola. Estão fartos da escola. Estão fartos
265 de estar dentro de paredes. A escola ocupa muito tempo da vida das crianças neste
266 momento. Os meninos, por exemplo no Alentejo, quando lá estive tinham, a partir das
267 15h até ao pôr-do-sol, tinham o tempo todo para eles. Tinham tempo para saltar,
268 brincar, o tempo que estavam na escola era um tempo de aprendizagens diferentes e
269 portanto, eles davam respostas em termos de disciplina dentro de portas, eles davam
270 respostas diferentes das dos meninos que estão do nascer ao pôr-do-sol dentro da
271 escola. Portanto, exibem comportamentos, às vezes desafiantes, porque estão fartos
272 daquilo a que estão...em que há uma autoridade que manda fazer coisas, porque eles
273 estão sempre a fazer coisas de alguma forma mandadas ou com muitas regras. Não há
274 um tempo de pastar, um tempo para não fazer nada, um tempo em que não há adulto
275 a olhar. E este tempo que os meninos lá na província tinham em que havia adultos a
276 olhar para eles mas eles faziam experiencias não eram...e eles depois davam conta.
277 Davam conta porque o meio era pequeno, portanto, havia um controlo á distância de
278 uma série de coisas.

279

280 **Se fosse a Lígia que mandasse que medidas, ou que características é que considera**
281 **que a escola deveria ter para manter um ambiente disciplinado?**

282 Eu não colocaria as características na escola, eu colocaria nos educadores. Eu acho que
283 como em tudo, quer para a parte da gestão das relações que para a parte da gestão
284 das aprendizagens é preciso, e este pensamento não é meu, é preciso que os
285 educadores sejam criativos, bem-dispostos, calmos e compinchas de alguma maneira,
286 mas muito firmes. O professor tem que saber muito bem aquilo que quer e aquilo que
287 não quer. Mas muitas certezas. Porque as certezas esvaem-se logo na primeira
288 esquina. Portanto, tem que ter ideias muito...não são ideias feitas, são ideias que
289 vamos construindo. E no fundo, este trabalho de equipa que é muito importante, quer
290 dizer eu sentir que não estou, que não estamos sozinhos a gerir. E isso seria a
291 escolinha ideal, era onde toda a gente estivesse com todos. E que não fosse só os
292 professores com os professores e todos os que trabalhem na escola, trabalham na
293 escola trabalham todos juntos e reflectíssemos todos sobre o que é estas questões,
294 porque aquilo que eu acho, eu não tenho a verdade toda, mas também o meu colega
295 do lado não tem a verdade toda, mas tem a outra parte que eu posso não ter visto.
296 Sobre estas questões dos comportamentos inadequados, eu ainda esta semana pedi a
297 uma colega para convidar o meu aluno para a próxima semana. Porque eu sinto que já
298 não estou a conseguir de alguma forma dar uma resposta sem ser...estou demasiado
299 preocupada e envolvida na situação e portanto a resposta já não está a ser uma
300 resposta bem-disposta. Já estar a ser resposta demasiado preocupada, uma resposta
301 com muito peso. E de alguma forma eu acho que havendo outra pessoa que olhe para
302 o garoto e veja outra faceta que eu não estou a ver e que me possa ajudar a pensar em
303 conjunto no que é que podemos fazer. E é esta questão que é muito mais importante
304 do que uma escola ideal. Porque a escola ideal não há, não existe. Eu quando digo que
305 não sou hoje a mesma de quando acabei o curso e quando comecei a trabalhar, sou de
306 facto diferente, não sou a mesma pessoa. Acho que em algumas coisas melhorei
307 muito, mas acho que de qualquer maneira não dou sempre a minha melhor resposta.
308 Não sei...e há outra questão que não é reflexão minha, que é: ser professor ou ser
309 educador é viver todos os dias, não é a mesma coisa, mas voltar de novo e voltar ao
310 ponto onde eles estão e não se cansar de o fazer. Que é, se eu quero isto aqui, eu não

311 vou esperar que eles cheguem aqui quando eu quiser nem só pelo facto de eu dizer. E
312 é recomeçar de novo todos os dias e isso não cansar. É recomeçar. É educar no sentido
313 lato. Também em casa isso acontece. Às vezes a mãe diz uma coisa e diz “já te disse
314 isto 100 vezes”, pois está bem, e vai dizer mais uma vez, e mais uma vez, e mais uma
315 vez e no fundo o professor também vai dizer isto 30 vezes 70 vezes 700 vezes, só que
316 com outras maneiras de dizer e genuinamente a acreditar que eles um dia vão
317 conseguir. E vão.

318

319 **Muito obrigada pela participação, deseja acrescentar mais alguma coisa? Tem**
320 **alguma questão?**

321 Sim, esqueci-me de dizer que na minha formação estive também em escolas de
322 intervenção prioritária. Em escolas que se chamavam na altura, isto há 25 anos atrás,
323 escola de intervenção prioritária, eram as escolas que tinham crianças ou de meios
324 muito carenciados ou escolas inseridas em meios muito deficitários, pobres, mas
325 pobre não só economicamente mas culturalmente. Muitas vezes tinham ciganos,
326 emigrantes, pessoas que tinham vindo de guerras, que tinham pedido asilo político ou
327 pessoas que tinham vindo pura e simplesmente do meio das guerras, lembro-me do
328 Ruanda, no Centro da República Africana por exemplo, não era o das Sírias, mas eram
329 dali da zona...muitas não sabiam falar português, portanto, havia ali um caldo
330 complicado, e quando nós chegávamos às escolas para ensinar o currículo a meninos
331 que não dormiam nem comiam de jeito. E depois quando a gente chegava para “dar a
332 escola” como se dizia, transmitir-se a informação, não se podia. Havia toda uma
333 reconstrução a fazer antes de começarmos a trabalhar e portanto, eu acho que isso de
334 alguma forma enriqueceu-me em termos profissionais. Agora trabalho com meninos
335 de meios culturais elevados de alguma forma, médio/superior, mas há algumas
336 questões que aprendi a lidar nessa situação que me ajudam a ver outras questões
337 nestes meios, e que eles não são tão sortudos quanto isso, porque estes meninos
338 também têm muitas vezes grandes ausências dos pais, muita entrega a si próprio,
339 portanto há aqui outro caldo.

340

341 **Mais uma vez obrigada pela participação.**

1 Anexo 5 – Protocolo da entrevista Professor 4

2 **Em primeiro lugar, queria agradecer a sua disponibilidade para a participação e**
3 **colaboração nesta entrevista para a dissertação de mestrado, incluindo a autorização**
4 **para a sua gravação.**

5 **Queria começar por pedir-lhe para falar um pouco do seu percurso académico e**
6 **profissional..**

7 **Onde tirou o curso, em que ano?**

8 Eu tirei o curso na Escola Superior de Educação de Lisboa, há 12 anos atrás. Entretanto
9 já fiz o mestrado em Educação Especial, no ISEC e estou aqui no Beija-Flor desde que
10 terminei o curso até agora, portanto este é o meu 12.º ano de trabalho.

11

12 **Durante o estágio alguma vez presenciou ou esteve envolvida em alguma situação de**
13 **indisciplina?**

14 Sim, sim, foi num estágio do segundo ano, numa escola aqui das Furnas muitas,
15 variadas, variadíssimas situações de indisciplina. Sinceramente não consigo agora
16 precisar, mas muito o desafio à autoridade do professor fazer o contrário do que é
17 pedido. Não vou fazer, não quero fazer, sai da sala, coisas do género...mas aí muito
18 relacionado com um nível socioeconómico complicado. Porque nós aqui também
19 temos muitas crianças com muitas questões de comportamento. Não é? E lidamos
20 aqui com pessoas muito difíceis por outros motivos, não o nível socioeconómico mas
21 por outras problemáticas associadas também depois às necessidades educativas
22 especiais. Mas temos muitas situações complicadas, de desafio, de desafio.

23

24 **Existe alguma diferença nos comportamentos de antes e de agora?**

25 Sem dúvida, claro, nós no curso perante uma criança que nos oferece resistência,
26 muitas vezes ficamos bloqueados, muitas vezes nem sequer sabemos muito bem, e
27 vamos muito, acho, que por nós próprios sermos muito autoritários também. E depois
28 ao longo do tempo começamos a perceber que uma criança que tem um
29 comportamento opositivo se leva muito melhor se não formos tão autoritários assim,
30 começamos a arranjar estratégias para aprender a dar a volta à situação, sem ser a dar
31 castigos e a...percebemos que geralmente estas crianças são crianças que têm muitas

32 questões ao nível da auto-estima e portanto, às vezes são crianças que também têm
33 dificuldades a nível escolar e depois acabam por se começar a frustrar e portanto isso
34 depois vem tudo ao de cima num comportamento de corrupção, não é? Digamos
35 assim. E nós começamos a perceber que temos que ir exactamente a ajudar nas suas
36 dificuldades, alimentar a auto-estima, fazer a criança perceber que nós estamos do
37 lado dela e muitas vezes é por aí, não intervindo directamente, claro que depois temos
38 de fazer qualquer coisa numa situação em que a criança se opõe, óbvio. Mas
39 começamos a perceber que por trás disso há muitas coisas em que podemos ir
40 intervindo e que vão começando a acalmar e que vão fazendo com que estes
41 comportamentos aconteçam cada vez menos. E é isso que a experiência nos vai dando.
42 Começamos a perceber onde nós podemos intervir e que vai ajudar a que estas
43 situações não aconteçam tantas vezes ou com tanta intensidade. Porque já criamos
44 uma relação com a criança, que num estágio também não conseguimos, não é? Porque
45 estamos lá pouco tempo, a não ser no último, o do quarto ano. Portanto há aqui uma
46 série de coisas...isto é muito interessante...

47

48 **E agora pensando um bocadinho na parte profissional, que tipos de comportamentos**
49 **indisciplinados surgem com mais frequência?**

50 Eu acho que são essencialmente, a não ser que seja uma criança dentro do espectro do
51 autismo ou qualquer coisa, e aí são situações diferentes, mas, muitas vezes até por
52 uma questão da própria forma como a criança está a ser educada em casa e tudo o
53 que lhe é permitido e eles chegam aqui e acham que também tudo lhes vai ser
54 permitido. E quando não é, são crianças que, os nossos meninos de hoje em dia são
55 muito pouco resistentes à frustração e ao não. E portanto, a partir do momento em
56 que não estão habituados a isto e chegam aqui e há um grupo, há o não, e agora
57 temos de fazer todos assim, começa então o comportamento de oposição, do não
58 faço, do não quero e esses são sempre os mais...há alunos que o fazem mais pela
59 calada, pura e simplesmente param, deixam de trabalhar, ficam no cantinho deles, até
60 nem perturbam muito a aula. E há aqueles que reclamam, que resmungam e que se
61 sentam mal e que se for preciso, se for um caso mais grave, que se levantam e saem
62 porta fora, que nos chamam nomes, nos tentam agredir, acontece...

63

64 **E como é que reage?**

65 Com muita calma, muita calma...[risos]. Mas aqui cada situação é uma situação. O
66 como se reage é mesmo...e com muita calma mas com muita firmeza. Porque não
67 podemos dar ali uma escapatória, porque se damos uma vez isso depois para as outras
68 vezes vai ser usado pela criança sempre. E portanto, se nós definirmos que o limite é
69 até ali, ele vai ter de ser até ali, por muito que nos custe, nós temos que ser muito
70 cuidadosos quando decidimos dar uma consequência a uma criança ou quando
71 dizemos: “se não fizeres não sei o quê, vai-te acontecer isto.” Nós temos que ter muito
72 cuidado com estes avisos, com estes recados que vamos dando. Temos que perceber
73 que aquilo que estamos a dizer e que estamos a avisar tem mesmo que depois
74 acontecer se a criança não fizer o que nós estamos a pedir. E portanto, nós temos que
75 mediar aqui a coisa. Porque se nós estamos a dizer uma coisa que depois não vamos
76 fazer, a criança vai começar a perceber: “ah! Então é só...só me está a dizer mas depois
77 não acontece nada? Ou acontece outra coisa que não me prejudica assim tanto e que
78 não é o que ela disse.” Portanto, com muita calma, mas com muito...tem que ser uma
79 coisa bem pensada, muito pragmática e firme. É assim, e eu disse que é assim. E
80 muitas vezes sem grandes explicações. A verdade é que às vezes é um bocadinho “é
81 assim, porque eu agora estou a dizer. E porque aqui sou eu que mando.” E a verdade é
82 que uma criança precisa de um limite, porque o limite dá segurança à criança e
83 percebe que o adulto que tem perante ela se mantém firme e pode ser um porto
84 seguro. Porque o adulto que não mantém o limite, que vai deixando andar, a criança
85 ela própria também anda ali um bocadinho à deriva e isso não dá segurança.
86 Parecendo que não estas coisas depois estão todas ligadas.

87 Agora reagir com uma criança que me está a berrar que está alteradíssima que me está
88 a querer bater...é assim, é tentar pôr-lhe as mãos atrás das costas. É uma boa maneira
89 de a acalmar, abraça-la com força. Agora nunca entrar naquela coisa de agarrar com
90 força, de gritar também muito. Às vezes dá muita vontade, eu estou a falar e isto
91 parece “ah, isto é tudo...” mas é muito difícil. E às vezes é claro que também nós nos
92 descontrolamos adultos e berramos porque também temos os nossos dias e a nossa
93 vida pessoal também acaba por influenciar por muito que nós tentamos que isso não

94 aconteça. Mas efectivamente é isto que temos de tentar fazer o máximo de vezes
95 possível. É manter ali...o coração às vezes está a mil mas parece que nós estamos super
96 tranquilos. E a criança anda aos berros e a rebolar-se para o chão, e a atirar com as
97 coisas.

98 Eu não sou muito pela punição. Eu raramente chego a ter de dar uma consequência a
99 algum. Geralmente conseguimos sempre gerir a situação de maneira a que a coisa se
100 leve sem haver...e acho que isso é essencial, tentarmos que não haja uma punição.

101 Porque aí saímos todos a ganhar. Nós porque acabamos por conseguir que ele fizesse
102 o que era preciso e a criança porque efectivamente o fez. E ela está cá e precisa de o
103 fazer, não é? Se nós pensámos em fazer aquilo foi com um objectivo e portanto é bom

104 para os dois. Sobretudo quando são mais pequeninos, no primeiro ano, “ai não,
105 porque agora não apetece, agora estou cansado e porque...”. Eu acho que nós aqui
106 podemos dar a escolher “bom, se agora quer brincar, que é altura de trabalhar, depois

107 na altura do jardim vão os outros todos brincar e tem que ficar a trabalhar.” E às vezes
108 há alguns que logo aí dão a volta e se não conseguimos dar a volta aí temos de dizer
109 “não. Agora é mesmo para fazer.”. às vezes quando são crianças que nós percebemos

110 que não tem dificuldades que é mesmo só ronha, desculpe-me a expressão, então, aí
111 nós temos de dizer “não meu amigo. Agora é para fazer.” E às vezes uma boa maneira
112 do agora é para fazer é “Eu fico aqui. Eu ajudo. Então vamos lá ver o que é para fazer!”.

113 Lá está, eu estou no fundo a ser autoritária porque estou a dizer que agora é para
114 fazer. Mas eu estou aqui, pode contar comigo. É uma no cravo e outra na ferradura
115 como se costuma dizer. E lá está, conseguimos evitar muitas vezes a situação do limite

116 de dar um castigo e de começar a berrar e de se começar a descontrolar tudo. É muito
117 por aí. Muito investimento na relação com cada um deles e de acordo com as
118 características e com o que cada um deles precisa. Isso é uma coisa que eu tenho

119 aprendido muito e que dá muito resultado. Porque depois a verdade é que nós
120 falamos sempre muito baixo, sempre com muita calma, eles habituem-se a contar
121 connosco, percebem que nós estamos do lado deles e quando de repente há um dia

122 em que damos mesmo um berro eles ficam...aquele berro serve para o dia inteiro. Eles
123 percebem “ui, espera lá que isto agora correu mesmo muito mal.” Mas pronto, são
124 registos. E depois também tem a ver com os grupos. Há grupos muito mais calmos,

125 percebem com mais facilidade e há outros em que dá vontade de ficar a berrar um dia
126 inteiro. Mas não pode. Aí entra-se num registo que não pode ser. De um desgaste
127 enorme, sobretudo para o professor.

128

129 **Pensando nos comportamentos que referiu, consegue identificar algum fator que**
130 **esteja, possivelmente, relacionado com os mesmos?**

131 Eu acho que essencialmente hoje em dia é educativo, é muito educativo. Como eu já
132 disse à bocado, os nossos meninos estão a ser crianças que estão a ficar sem regras,
133 sem limites, eles é que decidem o que querem fazer, quando querem fazer. Não têm
134 tarefas em casa e a r é que por muito que isto não pareça, depois quando chegam à
135 escola eles continuam a achar que podem fazer quando querem o que querem, da
136 maneira que querem. Isto depois é tudo transportado para o trabalho escolar. E eles
137 chegam cá e acham que podem dizer “não” e que vão ter um adulto passivo como têm
138 em casa que chega ao fim do dia extremamente cansado e que já não está para aturar
139 birras e que acaba por ceder e ceder e ceder e ceder...e os coitadinhos não podem
140 ficar frustrados com nada, tem que ter tudo o querem. Depois perante uma
141 dificuldade num trabalho as nossas crianças desistem. Portanto, toda esta parte
142 educativa está a afetar toda uma sociedade e isto devia ser muito pensado e nós que
143 estamos todos na educação temos aqui um papel fundamental. Tudo isto que está a
144 acontecer na sociedade reflecte-se tudo na escola e nesses comportamentos
145 desviantes. Depois são as crianças que tem o comportamento de oposição e dá-se-lhe
146 aqueles nomes muito bonitos, e às tantas já são hiperactivos porque não param
147 quietos. Claro, então mas as nossas crianças têm mil e quinhentos estímulos, já quase
148 não saem à rua. Quer dizer, de repente, eles não conseguem parar. Efectivamente eles
149 não estão habituados a parar, ninguém os obriga a fazer uma coisa do princípio ao fim.
150 E lá está, isto às vezes são coisas tão simples como, “a tua tarefa é pôr a mesa” e tens
151 que a pôr e é para fazer agora neste momento e é para ser rápido, já sabes o que tens
152 de usar, onde tens de pôr. Porque isso depois no trabalho escolar, no fundo, os
153 princípios são os mesmos, só que aplicado a outra tarefa. Portanto, reflecte-se tudo
154 aqui. Eu acho que é social. As famílias também estão a ficar sem tempo. Nós estamos a

155 criar aqui...não sei que adultos vão ser estes...mas é assustador. Nós que estamos aqui
156 no meio é assustador.

157

158 **Na escola, existe algum tipo de orientação para solucionar situações de indisciplina?**

159 Sim, nós quando temos crianças com problemas acabamos por pedir avaliações fora
160 daqui, a psicólogos ou pedopsiquiatras, terapeutas de todo o género. Portanto, nós
161 temos muitos meninos nosso que são acompanhados fora daqui em diferentes áreas
162 clínicas e essas pessoas trabalham em conjunto connosco, das sessões que fazem com
163 a criança, e trabalham em conjunto connosco para discutir estratégias e para nos
164 ajudar também a perceber, primeiro o que é que realmente potencia esse
165 comportamento, como falava à bocado, e quais são as melhores estratégias para
166 tentar atenuar esse comportamento. Em parceria. Não os temos cá dentro mas já
167 temos muitas pessoas que conhecemos fora e que aconselhamos. E às vezes acontece
168 o contrário, meninos de outras escolas que vão a consultas fora e que depois são
169 aconselhados a vir para aqui porque estes terapeutas já sabem que aqui se trabalha de
170 uma forma que acompanha as crianças e que olha para elas de uma maneira diferente
171 e que acabam por aconselhar os pais “olhe aquela escola é um bom sitio para...” acho
172 que ainda, acho que ainda, fazemos alguma diferença.

173 E consegue ter noção de quais os terapeutas que são mais solicitados?

174 Muitos psicólogos, até porque os psicólogos trabalham vários níveis e várias áreas.
175 Fazem diferentes tipos de avaliações, desde a avaliação cognitiva, propriamente dita,
176 para nós percebermos se há mesmo alguma questão biológica, não é? À parte mais
177 social e dos comportamentos. Depois também trabalhamos muito com terapeutas da
178 fala, porque isso também é outra questão. Os nossos meninos cada vez falam pior e
179 não tem a ver com uma questão de articulação. É com outras questões de linguagem.
180 Com perturbações de linguagem, nós cá temos meninos com perturbações de
181 linguagem. Com os próprio pediatras, pedopsiquiatras, às vezes há casos que também
182 são acompanhados em pedopsiquiatria a terapeutas de educação especial que
183 também fazem avaliações e um trabalho de acompanhamento de algumas crianças a
184 nível comportamental ou a nível do próprio ensino, da aprendizagem da criança.
185 Essencialmente são estes.

186

187 **E como prevenção, utiliza alguma estratégia?**

188 Eu acabo por investir muito na relação com o aluno porque quanto melhor nós
189 conhecermos o nosso aluno, aquela criança que temos à nossa frente. Ao sabermos as
190 características dela, ao sabermos como é que ele reage a determinadas coisas, já
191 sabemos que há uma situação...mas é claro que isto é ao final de um tempo. Não é
192 logo nos primeiros tempos. Porque nós próprios também andamos um bocadinho a
193 apalpar terreno, como se costuma dizer. Mas eu investir na relação com ele e conhece-
194 lo e olhar para ele e não acharmos que são todos iguais à partida e que há uma recita e
195 que se faz igual para todos, isso é uma coisa que eu acho essencial, logo para evitar as
196 coisas.

197 E o conhecermos. Ao conhecermos as fragilidades deles, vamos percebendo “ah!
198 Então tens esta reacção, quando acontece isto” porque isto te perturba, porque te cria
199 ansiedade, cria insegurança, então, vamos tentar não criar situações dessas. Não é? Ou
200 se percebemos que uma outra criança pode provocar essa situação, vamos colocar
201 estrategicamente em lugares mais separados, vamos, se a outra criança vai começar a
202 entrar por aquela zona que causa desconforto ao outro e que nós sabemos que vai
203 fazê-lo explodir no fim, vamos logo tentar fazer parar essa criança. Mas é...nós temos
204 que estar muito atentos, temos que estar aqui com os sentidos todos alerta o tempo
205 todo. E conhecer muito bem os nossos alunos. Porque se nós os conhecemos muito
206 bem, começamos a perceber as coisas que despoletam. E depois conhecer muito bem
207 a família também. E acolher e trabalhar com a família. E não, eu acho que uma boa
208 maneira de prevenir e de termos a família do nosso lado, se o professor tiver a família
209 do seu lado é meio caminho andado para as coisas correrem bem. É não julgarmos as
210 famílias. Apesar de nós sabermos que os pais estão a fazer muitos disparates e de
211 dizermos “porque isto não pode ser, dormem a cama com os pais e já tem 10 anos,
212 isto causa transtornos enormes” esta coisa tão simples, dorme na cama com os pais
213 aos 10 anos. Isto causa perturbações enormes na criança ao longo do dia de
214 ansiedade. Mas isso é o que nós dizemos para nós ou comentamos com os nossos
215 colegas. Com os pais nós temos de ter uma atitude de que podem confiar em nós. De
216 que nos podem contar estas coisas que se calhar eles próprios sabem que não deviam

217 estar a acontecer e podem ter ali alguma vergonha mas confiarem em nós e poderem
218 contar-nos. Sentirem que tem em nós um apoio e não alguém que está a julgar a
219 educação que estão a dar aos filhos. Porque nós temos que perceber que a maior
220 parte dos pais, salvo raras exceções, eles estão mesmo a fazer o melhor que
221 conseguem. E às vezes o melhor que conseguem é mauzinho. Mas para nós que
222 estamos de fora é muito fácil perceber que aquilo é mauzinho e que não devia ser
223 assim e que bastava mudar algumas coisas e que tudo iria ser diferente. Mas eles estão
224 lá dentro. Estão envolvidos emocionalmente e então ali nós também temos de dar um
225 bocadinho de colo aos pais. E temos que os ter do nosso lado. E se conseguirmos fazer
226 este trabalho de conjunto é uma ótima maneira de prevenir. Porque vamos
227 começando nós a ganhar a confiança deles, eles vão começando a perceber que se
228 calhar as sugestões que damos, que se de facto fizerem aquelas mudanças vão surtir
229 algum efeito e portanto, este trabalho de conjunto também vai ajudar aqui
230 muito...com a família e com a criança sempre.

231

232 **Se fosse a Ana que mandasse na escola, que medidas utilizava para prevenir**
233 **comportamentos de indisciplina?**

234 Turma reduzidas, turmas com números reduzidos de alunos. É assim, eu tenho 17 e
235 mesmo assim, se for preciso às vezes...se em 17 tivermos 3 ou 4 crianças que tenham
236 dificuldades maiores às vezes é difícil chegar. E já temos de estar na horas de almoço a
237 pegar neles e a ajudar. Portanto, a redução do número de alunos por turma sem
238 dúvida que é essencial, porque conseguimos chegar a eles de uma maneira diferente e
239 no fundo eu acho que é isso mesmo que eles precisam. É da nossa atenção. E quanto
240 mais eles tiverem a nossa atenção, mais eles se vai sentir seguros, tranquilos e sem
241 tanta necessidade. Porque muitas vezes o mau comportamento é mesmo uma
242 chamada de atenção, “olha para mim, eu estou aqui, em casa os meus pais não me
243 ligam, deixam-me a jogar não sei quantas horas, porque estão a trabalhar ainda
244 porque trouxeram não sei o quê para fazer do trabalho. E já chegaram às tantas e
245 estão cansadíssimos e ainda estão a pensar no que é que vai acontecer e portanto,
246 olha para mim aqui. Vou aqui berrar, e fazer um disparate.” Muitas vezes o mau
247 comportamento é só isto. Uma chamada de atenção. Um olhem para mim, eu existo,

248 eu estou aqui. E portanto, se tivermos turmas mais reduzidas isso também ia ajudar
249 bastante- acho que isso era das coisa que implementaria...e uma flexibilização do...mas
250 isso já não era em termos de escola, não é? Eu que depois o que nos vem de cima
251 depois não é nada adequado. Os nossos programas não são nada adequados. As
252 ajudas que se dão aos meninos que têm efectivamente necessidades educativas
253 especiais estão muito limitadas ainda também. E se eu tivesse um colégio, sem dúvida
254 que todos os meus professores teriam que ter aqui a formação na parte da educação
255 especial. E teriam que perceber, sem dúvida, que uma criança que tem...e quando eu
256 falo em educação especial, um problema de comportamento se for realmente um
257 problema grave é da educação especial. E nós temos mesmo de perceber que os
258 miúdos são todos diferentes. E ainda há muitos professores que são excelentes
259 profissionais mas que continuam a fazer o igual para todos. E isso não pode ser. Há
260 que adaptar, há que fazer diferente. E precisamos dessa flexibilização. Mas que depois
261 com estes programas extensíssimos, nós também não fazemos magia. E os programas
262 estão lá tem que ser dados e por muito que nós possamos, que tenhamos aqui a
263 possibilidade de passar, sei lá, alguma coisa do segundo ano para o terceiro ou do
264 terceiro para o quarto. Mas quando chegamos ao final do primeiro ciclo, aqueles
265 conteúdos tem que ter sido todos abordados. E não há magia, não é? Temos que o
266 fazer, mas às vezes para quê? Acho que era importante perguntar, mas lá está, isto já
267 não era a nível de escola. Isto já era um nível mais alto. Exigem-se coisas a crianças de
268 segundo ano que são demasiado abstractas para as estruturas mentais que elas
269 têm...portanto, isto logo de cima está tudo muito desconjuntado. Exige que as crianças
270 estejam num grau de esforço sem necessidade nenhuma. E eu sou defensora do
271 esforço e de trabalho e de fazer o melhor, mas quer dizer, esforço dentro daquilo que
272 é suposto a criança em cada idade fazer e atingir. Devíamos ter mais tempo para
273 debater, pô-los a falar, pô-los a pensar sobre as coisas. Nós não temos tempo para isso
274 e eles em casa também não têm, as famílias também não falam com eles, e portanto
275 depois, começamos a ter meninos que não falam, que depois lêem os textos e depois
276 não compreendem o que lêem. Está tudo...é uma bola gigante.

277 Eu faço com esta turma o “ler, contar e mostrar” que é um bocadinho que eles têm
278 que podem trazer qualquer coisa para ler, para contar ou para mostrar. Que no

279 primeiro ano começa por ser um livro que eu próprio tenho que ler, ou um brinquedo.
280 E agora chegamos ao quarto ano e de repente, temos meninos a fazer coisas sobre a
281 luz e a reflexão e a refração da luz, sobre animais, sobre a Mariza. Eles pesquisam
282 sobre o tema que quiserem, mas isto já é uma coisa que veio desde o primeiro ano e
283 que foi sendo, fomos subindo degraus. O que me interessa é que eles ganhem hábitos
284 de pesquisa, que eles ganhem o hábito de querer saber mais sobre qualquer coisa, não
285 se contentarem com pouquinho. De alimentarem o saber, se habituarem a expor
286 perante o grupo um tema que eles pesquisaram e daí eu não lhes impingir tema
287 nenhum porque eu quero que eles tenham gosto e quando se trabalha com gosto
288 aprende-se tudo e mais alguma coisa, mas lá está, para este trabalho é preciso tempo.
289 E é preciso depois gerir o resto das coisas que são obrigatórias. Isto no fundo também
290 está lá no programa, que os meninos tem que saber na parte da língua portuguesa,
291 também lá está, a questão é como é que depois se vai gerir o tempo para se conseguir
292 tempo para eles conseguirem isto, para apresentarem estas coisas sem ser em cinco
293 minutos, pronto, já está, já chega. Para permitir que os outros façam perguntas e que
294 queiram saber coisas também, não é?

295

296 **E quando estas estratégias não resultam? O que faz?**

297 Peço ajuda de um colega ou da Luísa e da Zélia, das directoras. E isso é uma coisa que
298 acontece recorrentemente nesta escola. Para além de conversarmos muito uns com os
299 outros, até na nossa hora descanso, “ah eu fiz isto e porque não sei o quê, e olha eu
300 passei-me e disse não sei o quê” e às vezes é bom porque os outros até nos dizem “ah,
301 mas isso até não foi assim tão mau”. Nós às vezes começamos a penalizar-nos porque
302 achamos que não devíamos ter reagido assim. E os outros que estão de fora dizem
303 “mas olha que até não foi assim”, ou muitas vezes, “ai olha, já me aconteceu uma coisa
304 e eu fiz assim e até resultou”. Lá está, as crianças são todas diferentes, mas
305 conversamos muito uns com os outros, pedimos muito a opinião uns dos outros e se
306 for preciso no momento em que está a acontecer qualquer coisa, se nós virmos que
307 nos estamos a passar ou se não nos queremos passar de vez. Quantas vezes saímos
308 porta fora, ou levamos a criança connosco, vamos chamar um colega e vamos pedir
309 ajuda. E isso é fundamental. Pedir ajuda. Ajudarmo-nos uns aos outros, isso sem

310 dúvida. Portanto, esta é a estratégia “mor” [risos] contar com a colaboração dos
311 outros. Até porque o outro está muito mais calmo e só o facto de estar muito mais
312 calmo e da criança não ter uma ligação já tão próxima, vai logo fazer com que a criança
313 sossegue. Às vezes só o facto de ir um bocadinho para outra sala, na outra sala está
314 sossegado. Deixa de perturbar a sala onde pertence “pode ir só um bocadinho” vai
315 descansar. Às vezes quando são os mais pequeninos nós dizemos “vai aqui para esta
316 turma dos mais crescidos” às vezes sem ser em tom de ralhete, “vamos lá porque eles
317 já são tão crescidos e já sabem comportar-se tão bem na sala que vai ali um bocadinho
318 aquela sala que é para aprender também, depois volta e vai ver que vai correr tudo
319 bem”.

320 É aquela abordagem do “vai ali aprender, com os outros que já sabem fazer melhor,
321 vai ver como é que é”, sem ser aquela coisa do “porque não pode estar a fazer isso”,
322 mas isso também acontece. É obvio que também acontece e às vezes também é
323 preciso eles verem os professores zangados, a sério, para perceberem que não podem
324 fazer mesmo aquilo, mas há muitas estratégias que se podem arranjar sem se chegar
325 aos castigos, e a tirar jardins, que é uma coisa...uma criança que tem problemas de
326 comportamento precisa imenso de ir brincar para o recreio, e de correr, e de libertar
327 aquela energia toda. Porque enquanto brinca com os outros, a não ser que o problema
328 esteja exactamente na relação com os outros e no jardim, não é? À partida só lhe vai
329 fazer bem. Vai tranquiliza-la, brincou e já descansou e não pensou...se nós formos
330 enfiar uma criança na sala o dia inteiro porque tem o castigo disto, tem o castigo
331 daquilo, depois começa a acumular castigos. Ou se damos castigos como às vezes os
332 pais fazem, que se prologam muito no tempo, se forem crianças mais pequeninas a
333 certa altura já nem sabem porque é que estão de castigo. E começam eles próprios a
334 arranjar estratégias para controlar o castigo. Quando eles estão de castigo não podem
335 fazer isto, mas até há aquilo que eles gostam de fazer, portanto já começa a deixar de
336 ser um castigo. Por isso é que eu digo que nós temos que ter muito cuidado quando
337 ameaçamos com qualquer coisa que lhes vai acontecer. Temos que ver, tem que ser
338 uma coisa que eles percebam muito bem, tem que ser muito direta, não vale a pena
339 prolongar-se muito no tempo e tem que ser uma coisa que nós achemos que

340 efectivamente podemos fazer, cumprir, porque se não, então aí. Nunca dizer que vai
341 acontecer algo que eles depois percebem que afinal depois não acontece.

342

343 **Muito obrigada pela participação!**

1 Anexo 6 – Protocolo da entrevista Professor 5

2 **Em primeiro lugar, queria agradecer a sua disponibilidade para a participação e**
3 **colaboração nesta entrevista para a dissertação de mestrado, incluindo a autorização**
4 **para a sua gravação.**

5 **Queria começar por pedir-lhe para falar um pouco do seu percurso académico e**
6 **profissional..**

7 Fiz até ao 11.º, depois do 11.º já podia ir para a Escola Superior de Educação, não era
8 exigido o 12.º, só que o meu pai com medo que as coisas mudassem todas, disse:
9 “mais vale fazeres o 12.º para ficares despachada, não vá acontecer qualquer
10 mudança. Vai fazer é os exames”, porque nós tínhamos que fazer exames para sermos
11 admitidas aqui na Escola Superior de Educação. E eu “nem pensar, imagine pai que eu
12 sou aceite este ano, o pai está a obrigar-me a fazer o 12.º e no final do 12.º vou fazer o
13 exame e depois nesse chumbo?” então ele lá se convenceu, portanto fiz o 12.º depois
14 fui para a Escola Superior de Educação, só que eram só três anos, na altura era
15 considerado bacharelato. Por isso só em 2000, no ano de 1999 a 2001, tive na católica
16 para tirar a licenciatura. No ano que eu saí da Escola Superior...não, era Magistério
17 Primário, e Escola Superior de Educação é no sítio onde é hoje a Escola Superior de
18 Educação, mas chamava-se Magistério Primário. Quando saí de lá, como vocês fazem
19 os estágios, fazia, fiz estágio com mais duas colegas minhas e então, por acaso vimos
20 afixado que estavam à procura de três professoras numa escola que era só por ano,
21 porque a directora ia sair. E era na parede e os meus pais tinham na altura uma casa
22 na parede. Então nós as três vamos para lá. Ficamos lá alguns dias à noite se for
23 preciso. Elas moravam na linha de Sintra as duas. E então pronto, fomos aquele ano só
24 para essa escola e pronto, naquele ano eu quis ir com elas, mas já estava com a fisga a
25 pensar que queria vir para o Beija Flor, mas aconteceu a mesma coisa que com o 12.º,
26 “não, deixa agora ir com elas e depois logo s vê”. Depois quando acabei, vim cá nas
27 férias, no final do ano, perguntar se por acaso ia haver vagas e havia uma professora
28 que ia concorrer para o Estado. E depois na altura a directora disse “não, mas eu
29 conheço-te. Já andaste cá na escola, conheces as pessoas, por isso nós preferimos que
30 fiques tu.” Entretanto já tinham falado com o Magistério e escolhido uma pessoa e eu

31 desatei a chorar a dizer “não façam isso por amor de Deus, coitada da pessoa já está a
32 pensar que vem e eles, não não...” depois lá fiquei. Até hoje.

33 **Durante a altura em que realizou estágio observou ou esteve envolvida alguma
34 situação de indisciplina?**

35 Eu iria dizer que quase de certeza, mas não me lembro nada. Lembro-me do sitio, das
36 pessoas, de alguns jogos que fizemos, mas se foi, não deve ter sido uma coisa muito
37 relevante porque não tenho ideia do episódio em si. Mas de certeza que houve
38 qualquer coisa...

39 E passados estes anos todos, com a sua experiência, como é que sente a questão da
40 indisciplina na sala de aula?

41 Também tenho a sorte de estar numa escola particular em que, eu acho, que mesmo
42 assim eles são mais controlados em termos de, têm mais, se se pode chamar,
43 educação. Os pais seguem-nos mais e também tentam dar mais regras e por isso aqui,
44 claro que há sempre uma outra coisa que acontece, mas eu penso que se estivesse
45 numa escola oficial ia ser completamente diferente. Ia ter mais problemas. Não sinto
46 que seja, que haja mais indisciplina ou menos. Sinto é que talvez sejam coisas
47 diferentes. Os outros talvez fizessem coisas mais perigosas, porque eles agora como
48 não estão tão habituados, por exemplo a ir aos jardins com os pais vão só ou a museus,
49 ou ficam em casa, porque há muitos que não saem ao fim de semana. Não arriscam
50 tanto a fazer outras tropelias que os outros faziam como saltar do muro, ou ir para o
51 lago, coisas que podiam por mais em perigo, acho eu a saúde em termos de asneiras.
52 Não estou a falar dentro da sala de aula. No jardim há coisas mais perigosas. Dentro da
53 sala de aula não sinto que haja muita diferença. A única coisa que eu acho é que talvez
54 haja mais alunos que volta e meia encontram-se e temos de estar sempre a controlá-
55 los um bocado, ou seja, ver se não vai sair alguma coisa que cause depois uma
56 indisciplina na aula ou são malcriados comigo. Portanto, tentar procurar cativá-los,
57 fazer trabalhos que os entusiasmem, que é para as aulas terem ritmo que é para as
58 coisas ficarem mais controladas. Não acho que haja um crescente, acho que é
59 diferente.

60

61 **E pensando nos comportamentos de indisciplina, da sua experiência com as turmas**
62 **que tem seguido e de conversas com outros colegas, quais são os comportamentos**
63 **mais frequentes e em que consistem?**

64 Eu acho que é um bocado difícil identificar, vamos lá ver se consigo. Eu acho que a
65 própria palavra indisciplina tem vários significados. Para mim a palavra indisciplina
66 pode ter um significado que não tem para outra pessoa. Portanto, logo aí, já é um
67 bocado complicado ver o que será a indisciplina. Mas deixe-me cá ver...eu acho que
68 por exemplo, se eu estou a falar com eles, não sei se estou a confundir a indisciplina
69 com a falta de educação, não me estarem a respeitar. Se eu estou a falar com eles e
70 acabei de dar um recado e eles continuam a olhar para mim e continuam a fazer o que
71 estavam a fazer, sem ligar, a olhar para mim, portanto eles sabem perfeitamente que
72 estão a fazer uma coisa que não podem fazer. Para mim já é considerado...ou virarem-
73 me as costas. Ou em relação a outros miúdos, quando nós pedimos para pararem e
74 eles continuam a bater, como já aconteceu aqui, casos de miúdos a baterem mesmo
75 com muita força nos outros. Mais...depois há miúdos que são complicados, mas já foi
76 detetado algum...eu tive um miúdo com síndrome de asperger que era capaz de pegar
77 na mesa e atirava tudo para o chão. Pegava na própria mesa, levantava o tampo e a
78 própria mesa ia para o chão com tudo aquilo que lá estava. Mas isso já são casos
79 específicos, não posso estar a dizer que é uma coisa de propósito, que era uma coisa
80 que ele estava a pensar.

81

82 **Quando acontece algum comportamento menos adequado em sala de aula, há**
83 **alguma estratégia que utilize?**

84 Não, eu acho que não tenho assim nada. Por exemplo, aqui a escola, tem uma coisa
85 boa, bastante boa. Que é existir a sala dos professores. Quando a professora chega
86 aqui pela primeira vez não sabe como é que a escola, porque eu também acho que não
87 receitas para resolver os problemas, não só porque os miúdos são diferentes, são
88 diferentes dentro da sala de aula e consoante a idade. Há coisas que eu deixo passar se
89 for um miúdo pequeno e que não posso deixar passar se for mais velho. Também tem
90 a ver com a idade delas. Mas quando se chega, apesar de nos poderem ter dito
91 qualquer coisa de com a escola funciona, nalguns pontos é muito difícil saber como

92 resolvem alguns problemas. Então o bom da sala das professoras é que é um espaço
93 onde normalmente uma pessoa ou outra dizem “queres saber, hoje aconteceu-me tal”
94 e explica como é que resolveu, portanto aos poucos fui vendo, também, eu tinha as
95 minhas ideias, mas aos poucos fui vendo como é que a escola trata determinados
96 assuntos. Outras vezes, às vezes se for coisas muito graves, qua agora não me estou a
97 lembrar, mas se for uma coisa grave já chegou a vez de eu pegar na criança, nem
98 sequer dizer nada. Pegar nela e ir à direcção e dizer “olhe, aconteceu isto assim e
99 assado, repetidas vezes”, lembro-me que isso já foi coisas que ele repetiu, ou era uma
100 coisa grave que não sabia como resolver e deixei-o ali ficar. Aí não posso estar a assistir
101 à conversa porque estão os outros sozinhos, mas depois questiono o que é que tinha
102 acontecido, como é que tinham resolvido e como é que achavam que era a melhor
103 maneira. Mas assim, eu acho que não receitas...não me estou a lembrar de coisas
104 pontuais. Mas tento resolver logo. E depois também depende, há coisas que tento
105 resolver ao pé dele, que é para não fazer um grande alarido e não parar muito a sala e
106 há outras coisas que tento resolver depois mais tarde “olha, não vamos resolver agora
107 este problema, não vamos falar sobre isto” e vamos continuar a aula como se nada
108 fosse. E depois no final da aula, também não esquecer que eu tenho quase sempre os
109 3.º e 4.º ano, eles são mais velhos, portanto já conseguem explicar porque é que
110 fizeram. Ou não sabem porque é que fizeram, e então vamos tentar ver “ então, mas
111 fizeste assim e assado, o que é que tu achas, o que é que achas que se fez bem ou se
112 fez mal, quais são as consequências” portanto, tentar explicar. Portanto, a maior parte
113 das vezes, quando está a perguntar se tenho uma estratégia ou não é porque em
114 princípio vou tentar resolver as coisas sem recorrer a punição. Lá está, à base do
115 diálogo ver o que é que ele tem de bom, tentar valorizar as coisas que ele tem e para
116 tentar leva-lo a compreender que aquilo não leva a nada, portanto, não fez sentido
117 fazer determinada acção. Ou qualquer coisa que ele disse.

118

119 **E porque não a punição?**

120 Não sei, eu acho que tem mais a ver com a escola. Ou tem a ver com a maneira de ser.
121 Acho que não...é tentando compreender, tentando levá-lo a perceber porque é que as
122 coisas aconteceram e se vale a pena ter aquela reacção e aquilo que ele provoca nos

123 outros e às vezes nele próprio, no caso de ele se magoar ou qualquer coisa assim ou de
124 os outro o porem de parte porque ele tem sempre aquelas atitudes. E que não vale a
125 pena ele continuar ou voltar a repetir. E outras vezes é porque eu acho que é difícil,
126 atuar com punição. Porque quando se vai recorrer à punição, não pode ser uma coisa
127 qualquer, tem que ser relacionada, a meu ver, com aquilo que a pessoa fez. Às vezes é
128 até bem mais difícil encontrar uma coisa que seja relacionada com, do que
129 simplesmente, calmamente com a criança ter uma conversa. Por isso, daí não recorrer
130 a punição. Não quer dizer que não possa fazê-lo, mas à partida é algo em que não vou
131 pensar.

132 Tentamos que seja ele a resolver, por exemplo, não sei se se pode considerar
133 indisciplina ou não, a última turma vínhamos de uma visita de estudo e de repente
134 chamam-me do meio da carrinha porque um tinha feito chichi no chão. Quem foi
135 limpar aquilo, por mais que os pais tivessem que esperar, por mais que a carrinha não
136 pudesse partir, foi ele que foi buscar um balde com água, a esfregona e fez a limpeza
137 do que tinha feito. Tentar que se for um problema que seja possível ele solucionar ser
138 ele. Se não, passar essa tarefa a outra pessoa.

139 Não há aqui fórmulas mágicas, tem que ser, o que é que está a acontecer? A cabeça
140 rapidamente tem que ver a ordem, as coisas que tem para fazer ou o que é que acha
141 que é melhor, porque lá está, eu posso estar a errar perfeitamente. Não excludo isso,
142 aliás eu estou sempre a dizer a perguntar se fiz bem, se não fiz bem, o que é que as
143 pessoas acharam, o que é que faziam. Para tentar...não penso nada que faço as coisas
144 certas. Mas a pessoa tem que ver, cada situação é única.

145 Quando uma pessoa inicia o tempo de serviço, os primeiros anos de trabalho é
146 realmente mais assustador. Mas à medida que a pessoa vai ficando mais velha, não é
147 só a experiência é eles próprios também nos vêem como uma pessoa mais crescida,
148 não só os anos de experiência mas o respeito por uma pessoa de mais idade. E a
149 pessoa também vai ficando mais tranquila e não está com essa aflição. Acho que às
150 vezes a pessoa está tão aflita, que lá está, também ferve em pouco e com o passar dos
151 anos a pessoa fica mais descansada. Depois também tem a sorte de ficar numa escola
152 em que sente que não está sozinha a trabalhar isso, não pelo corpo docente, como
153 pela direcção, como pelos pais. O sítio onde a pessoa está a trabalhar também é

154 importante, mas eu acho que a idade não é mesmo só experiência, é mesmo eles
155 próprios vem como uma pessoa que é mais velha.

156

157 **E considera que atrás destes comportamentos existe algum factor de influência?**

158 Sim, há miúdos que têm determinado comportamentos porque também vêm os
159 irmãos ou souberam de histórias que os irmãos fizeram e querem fazer igual. Há
160 outros que, não tem nada a ver, que se calhar um colega fez qualquer coisa e ele quis
161 fazer parecido. Há outros que não sei, não sei se terão influência noutra coisa. É só
162 porque eles próprios, num momento de irritação, ou porque viram em algum lado, ou
163 surgiu-lhes aquela palavra, aquela atitude. Não creio que seja sempre por imitação.
164 Pode ser uma chamada de atenção. Por isso, cada caso é único. Tem que ver quem é o
165 aluno, qual é o ano de escolaridade em que ele está, qual é a idade que ele tem. São
166 muitos factores que a pessoa vai ponderar quando vai resolver aquele problema. É
167 muito difícil. É uma coisa complexa. Portanto há uma série de factores que a pessoa
168 tem que ter em consideração.

169 Às vezes eu própria também posso estar num dia mais virada do avesso, estou ali a
170 fazer um esforço para estar perante eles o melhor possível, e às vezes muitos deles
171 também têm isso sentem que nós não estamos bem. E são nesses dias que eles vão
172 reagir e atuar de maneira diferente e mais problemática. Portanto, às vezes, se a
173 pessoa não estiver bem também pode não estar a contar com o fator X, Y, Z, aquilo
174 passou-lhe tudo já e portanto ajuda ao problema. Porque se estivesse num dia em que
175 estivesse mais calmo, mais tranquilo, não teria agido daquela maneira.

176

177 **A relação do professor com os alunos também é importante?**

178 Ainda estava no outro dia conversar com alguém que dizia “há sempre os preferidos” e
179 eu disse, “não sei se existe.” “ah, a minha mãe diz que sim, ela diz logo os nomes”. Eu
180 fiquei um bocado perturbada. O que eu lhe disse é que “é verdade que eu, por
181 exemplo, tenho crianças, que se alguém chegar lá podem achar que são os meus
182 preferidos. Mas são elas que vêm ter comigo no final da actividade e que são as que
183 conversam mais, ou vem mostrar coisas, ou não sei quê...” os outros, sou eu que em
184 outras alturas, quando vejo que eles não se aproximam, sou eu que me tenho de ir

185 aproximando deles. Eu tive uma estagiária na sala e ele no primeiro dia podia pensar,
186 “olha, estes sempre que chegam ao jardim, vem falar e não sei quê e ela fica aqui
187 imenso tempo com eles” mas não está durante o dia inteiro, não está a ver os
188 bocadinhos em que eu vou ter de me aproximar de qualquer das maneiras com eles.
189 Estabelecer uma relação. E quanto mais, também lá está, não me posso aproximar
190 demasiado deles, para não levarem para a brincadeira e para também criar um certo
191 respeito. Não é uma coisa muito fácil, o professor tem que ver, tem que ponderar bem
192 as coisas. Às vezes, por exemplo, no princípio do terceiro ano que é quando eu os
193 recebo, já aconteceu uma turma, eu nesse ano pensei “olha vamos agora mudar e
194 começar logo com muita brincadeira, muito jogo, muito à vontade com eles” e foi-me
195 difícil depois estabelecer uma certa, um certo sossego na sala de aula. Demorei muito
196 tempo depois porque eles só queriam brincadeira, só queriam conversar, só
197 queriam...foi difícil, portanto. É fundamental criar uma boa relação, até porque depois
198 quando eu estou a falar a sério, quando eu estou a brincar ou quando vêem, às vezes
199 não é preciso dizer nada. Eles percebem “ah, a M já, já disse demais não foi? Não devia
200 ter dito esta frase” e eu digo “pois...” e eles próprios percebem a expressão e pedem
201 eles próprios desculpa.

202 Não criar relação nenhuma, acho que isso é impossível também. Acho que quem é
203 professor não consegue passar-lhe qualquer miúdo pelas mãos e ficar indiferente.

204

205 **E considera alguma estratégia de prevenção para evitar comportamentos**
206 **indisciplinados?**

207 Existem algumas coisas, eu por exemplo, tento sempre que existam sempre regras.
208 Mesmo aqueles que já estão cá desde o primeiro ano, no princípio do ano, primeiro
209 dia de aulas, logo no primeiro bocadinho depois de saber como correram as férias, se
210 gostaram, se está tudo bem. Vamos repetir as regras todas. Regras não só do jardim,
211 primeiro, porque aqui o jardim é grande. E depois as regras da sala de aula. Algumas
212 regras básicas. Depois de falarmos das regras o que eu tento na aula é ao princípio não
213 brincar muito. É estar bem disposta com eles, tentar então que eles façam as coisas
214 com calma, estou quase sempre a passar nas mesas. Não fico sempre estática na
215 minha cadeira. É raro, mas isso é o ano todo, mas isso depende das pessoas. Nunca

216 fico sentada no lugar. Este ano tenho um miúdo que não ouve bem, tem mesmo um
217 aparelho nos ouvidos e a mãe volta e meia aparecia aí e via-me no fundo da sala e dizia
218 “ele assim não ouve” e eu “ouve, que eu vou andando para a frente, estou com a
219 atenção e ele” mas porque eles sentem que eu estou preocupada com eles ou
220 interessada pelo que eles estão a fazer porque vou dizendo, “está óptimo, não está
221 bem, tenta fazer assim”, não estou a dizer nem o mal em voz alta, e também não é
222 preciso estar sempre a dizer em voz alta que, eles precisam de sentir eles próprios que
223 estão a fazer as coisas bem. Portanto, vou sempre devagarinho, ou pondo a mão nas
224 costas ou no ombro, para eles sentirem que há ali um aproximar-se deles. Tentar criar
225 laços. Depois na hora do intervalo da manhã em que normalmente aí como já é outro,
226 tenho outra postura porque eles já estão na hora do jardim, eles já estão levantados,
227 quando começa a chegar a hora do intervalo para começarem a petiscar o pequeno-
228 almoço, vou também aí tentar conversar com aqueles que vejo que não se aproximam
229 tanto, e tento tipo “deixe cá ver isto, isto deve ser bom”, e vou através da comida,
230 chegando a alguns. Tive um miúdo que quase não falava comigo mas na hora do
231 lanche ele estava lá sempre para me dar um bocadinho da bolacha, ou um bocadinho
232 do pão. E era aquele bocadinho que eu tinha para falar mais com ele. Depois, outras
233 das coisas, há coisas que não a ver com a sala de aula, como por exemplo, o criar
234 relação com os pais e faze-los perceber qual é a ideia deles, de como é que eles
235 querem os miúdos como é que eles o educam para eu ir na mesma linha. Ou então
236 dizer, vocês estão a ir por um caminho que não é aquele que eu faço, vamos lá ver se
237 conseguimos chegar aqui a um consenso. Às vezes aconteceu isto assim assado e eu
238 reagi assim assado. E eles “ah é isso mesmo Marta.” e eu percebo que eles estão na
239 mesma onde e portanto podemos trabalhar juntos. Muitas vezes os miúdos quando
240 acontece uma coisa problemática ou mesmo quando eles não fazem um trabalho ou
241 ter mentido sobre um trabalho que não fez e eu depois descobri...qualquer coisa que
242 não esteja bem e que seja preciso ir buscar ao jardim para ele próprio participar um
243 bocadinho nessas reuniões, ou seja, vir ter a reunião de pais ao mesmo tempo comigo,
244 ele também está só um bocadinho, claro que não é para ouvir a conversa toda, é só
245 para ouvir aquele pedacinho e que estamos todos a trabalhar no mesmo, no mesmo
246 caminho. É bom ele sentir que em casa pode fazer uma coisa e na escola pode fazer

247 outras. Porque às vezes há miúdos que são o oposto, em casa são uns santos, “não
248 partem a loiça” e aqui “partem a loiça toda” e às vezes é ao contrário, em casa não são
249 nada sossegados e na escola são muito sossegados. Outra coisa que às vezes dá muito
250 trabalho mas que depois é ótima é trabalhos primeiro a pares, pares que eles podem
251 escolher e depois para impostos. Porque há miúdos que às vezes acham que o outro é
252 um chato e não sei quê e às vezes o provocam e picam, mas quando trabalham juntos
253 percebem que afinal ele é giríssimo a fazer uma coisa qualquer. E também em grupo,
254 em grande grupo, para eles perceberem, em que seja um jogo da glória ou perguntas
255 de matemática, ou português, que é para eles saberem que tem que esperar pela vez,
256 que todos fazem um grupo, ou dois, para verem que em conjunto conseguem todos
257 fazer uma coisa, para tentar criar, para verem as coisas boas de cada um, para
258 tentarem todos formar só um e tentarmos se calhar ver se aqueles que volta e meia
259 tentam estragar um bocado as coisas percebem que afinal vão estragar um bocado o
260 jogo que eles gostam, então vou tentar comportar-me melhor para também eu entrar
261 no jogo e não ser posto de parte. Uma coisa que também fiz algumas vezes, foi à sexta-
262 feira à tarde, fazer tipo uma reunião e eles terem esse espaço para conversar sobre
263 aquilo que os incomoda, ou são colegas que os incomodam, ou coisas da outra turma,
264 ou coisas da escola que não gostam, ou coisas da escola que não percebem porque são
265 assim, coisas básicas, mas no fundo estão todos a trabalhar para a mesma coisa. Estão-
266 se a ouvir todos uns aos outros, estamos ali a formar uma série de laços, porque
267 própria tento ajuda-los e também às vezes eles dizem “então e a Marta, do que é que
268 não gosta?” também me tentam envolver a mim um bocado nessa, nas coisas deles,
269 portanto participar um bocado, mas sem brincar demasiado. Por exemplo, uma das
270 coisas que eu fazia nesse ano, logo no princípio do ano, era eles estarem a ler um
271 texto. Faz de conta que o texto dizia: naquela manhã, chorei muito, qualquer coisa. E
272 eu, eles estavam a ler o texto normalmente, e eu dizia “mas choraste porquê” e eles
273 “ãh?!”, “sim, estás a dizer que choraste” e eles “não, está aqui no texto”. E eu
274 começava-me a rir. Então eles estavam sempre à espera que eu me metesse com eles
275 de qualquer maneira, só que isto depois já era, eles ficavam já muito excitados para
276 ouvir a brincadeira “então a Marta não disse nada? Então como é que é?!” e já o texto
277 estava quebrado, a aula já não estava a resultar. Enquanto que se eu fizer agora, tipo

278 no final do 4.º ano ou meado do 4.º ano eles já entram na brincadeira, riem-se, dão
279 resposta “sim” não tiram os olhos do livro, “sim, eu chorei porque estava muito triste”
280 e continuam a ler o texto como se não tivesse dito nada. E é feita uma brincadeira e
281 brincam também. Mas eu acho que tem que se criar uma relação si, mas não se pode é
282 levar depois tudo para a brincadeira e eles acharem que eu sou quase da idade deles.
283 Mas tenho que tentar ser, aproximar-me deles, isso sem dúvida.

284

285 **Pensando que era a Marta que mandava numa escola, o que considera que era**
286 **essencial existir para evitar situações de indisciplina?**

287 Eu achava que, o que gostava mesmo, que podia resultar era por exemplo a
288 participação dos pais ainda mais ativa na escola. Como por exemplo, visitas de estudo,
289 no princípio do ano nós temos já a listagem das visitas de estudo que vamos fazer.
290 Perguntar se há algum pai que gostasse de ir a uma dessas visitas. Portanto, eles
291 fariam um bocado parte disso. Porque, esta turma realmente é super sossegada, mas
292 às vezes há uma certa agitação, porque vão ver uma coisa que não conhecem, e tem
293 que estar em silêncio... o facto de estar ou uma pessoa estranha ou uma pessoa que
294 eles não estão à espera que vá por ser o pai de um ou do próprio, às vezes é muito
295 bom ser o pai do próprio que vai, porque aí ele tem outra postura. Quem diz visitas de
296 estudo diz assistir a uma aula, outra actividade que se faça na escola, mas que se possa
297 permitir que os pais viessem mais à escola, ou nem que seja o almoço, que já
298 aconteceu uma vez. Eu tive que pedir mesmo, era um miúdo que se portava muito mal
299 ao almoço e eu pedi: “deixem-me por favor vir cá almoçar o pai, porque para ver se...”
300 ele mudou do dia para noite. Às vezes são estas pequenas coisas, nunca mais tive
301 indisciplina na hora de almoço. Depois daquele dia que o pai veio cá almoçar, os
302 almoços correram um sossego. Porque às vezes são assim pequeninas coisas que
303 fazem a diferença. Eu acho que aqui já se começa a fazer, porque quando foi de fazer a
304 licenciatura eu pedi para virem cá contar histórias e para virem falar da profissão. No
305 3.º ano vem todos os pais contar uma história e no 4.º ano vem todos falar sobre a
306 profissão e eles adoram, adoram ver os pais e os pais falam com todos, conhecem-nos
307 a maior parte deles pelo nome, porque vão sempre às festas de anos. Mas eu acho que
308 é sentir que, lá está, é aquela coisa que às vezes acontece nas reuniões em que se vai

309 chamar um miúdo para estar só aquele bocadinho e conversar à frente dos dois, para
310 dizer a mesma coisa aos dois, para não dizer que disse e não disse. Aqui não acho que
311 faria mal nenhum se os pais viessem mais vezes à escola. Também vamos aqui ao
312 parque, portanto eram coisas que eles podiam muito bem fazer, a caminhada, até para
313 nós era melhor porque era mais um adulto que podia estar a ver, mas não só, também
314 podia estar nesta relação com o professor, onde eles próprios viam a conversa que nós
315 tínhamos e que nos dávamos bem uns com os outros e eu acho que isso ajudava
316 bastante em termos de indisciplina. E se calhar mais trabalhos, lá está, de grupo, são
317 importantes os trabalhos de grupo. Nós também fazemos sempre uma tabelazinha que
318 é das tarefas que é distribuída por eles: que é que vai regar as flores, quem vai por a
319 mesa, quem dá os cadernos e isso também em certas coisas também os responsabiliza
320 eles sabem que tem aquela regra que também os pode ajudar a “então e se não fizeste
321 ou se te portaste mal a fazer não sei o quê, então não és responsável por ter a tal
322 tarefa que tu queres”. Portanto, eles próprios sem sermos nós às vezes, porque eles
323 também são muito de justiça, às vezes nós até deixamos porque a própria turma acaba
324 por chamar a atenção do colega. Então aí nós calamo-nos um bocadinho, deixamos a
325 coisa rolar, vamos só vendo como é que aquilo está para também não atingir um
326 ponto porque às vezes também são demasiado mauzinhos. E portanto aí tem que se
327 controlar a conversa, mas vai-se deixando às vezes eles, os outros sentirem que estão
328 a incomodar, não é só a mim que chamei à atenção, afinal há outras pessoas que
329 incomodo.

330 Já aconteceu haver algumas reuniões sobre alguns temas, deixamos de parte as
331 reuniões de alunos e das notas e isso tudo, era só para debater alguns temas porque
332 isso também podia ser um tema a debater, com alguém, ou um psicólogo, ou alguém
333 que estivesse dentro do assunto e que pudesse dar algumas dicas. Ou mesmo para a
334 escola e que os pais ouvissem, ou para os pais em casa, ou falar da relação pais escola
335 no sentido de reduzir a indisciplina.

336 Quando uma situação chega a um limite existe alguma parceria com alguma entidade?
337 Não, a não ser, lá está, se aquele miúdo em específico estiver a ser seguido por
338 alguém, aí contamos, “aconteceu isto assim na escola” para a pessoa também estar a
339 par e isso também pode ajudar depois a estudar o caso do menino. Ou ela própria

340 fazer referência e ver também com ele o que aconteceu. Nós já fizemos a nossa parte
341 de conversa, mas ele pode ver de outra maneira, portanto, tem outro tipo de
342 habilitações por isso pode aproveitar para conversar com ele sobre esse assunto, mas
343 não sendo esses miúdos específicos não, que eu tenha conhecimento não.

344

345 **Muito obrigada pela participação!**

Anexo 7 – Dicionário de categorias

Tema	(Sub)categoria	Definição	Exemplos de UR Entrevistada
1. Entrevistada	1.1. Formação inicial	Licenciatura em 1.º CEB, Magistério Primário e Curso Geral de Administração e Comércio.	“tirei o curso na Escola Superior de Educação de Lisboa” [E4] “comecei por tirar o curso Geral de Administração e Comércio” [E2]
	1.2. Formação contínua	Inclui cursos, Pós-graduações e até Mestrados na área da Educação e outras áreas.	“depois de ter terminado a minha licenciatura vim para Lisboa fazer o Mestrado no âmbito das Ciências da Educação” [E1] “uma Pós Graduação em Psicomotricidade [formação continua” [E2]
	1.3. Percurso profissional	A maioria trabalhou noutras instituições antes de irem para o Beija-Flor.	“No Beija-Flor estou há 5 anos.” [E1] “estive também em escolas de intervenção prioritária” [E3]
2. Tipos de comportamentos de indisciplina	2.1. Comportamentos de agressividade física e verbal	Bater nos colegas como forma de resolver um problema, chamar nomes ou ser mal criado com a professora e com os colegas. (e.g. Amado, 2001); Amado e Freire, 2009).	“resolver uma questão a apertar um pescoço” [E3] “[há] mais violência explícita quer verbal, usando palavras que agridem o outro” [E2]
	2.2. Testar limites e comportamentos de oposição e desafio à autoridade para com o adulto	Comportamentos de oposição direta ao adulto, testar a reacção e a autoridade do adulto com comportamentos de provocação. (e.g. Barros, 2010); Estanqueiro, 2010).	“queriam perceber até onde podiam ir [com o professor]” [E1] “uma criança que nos oferece resistência [em qualquer situação ao professor]” [E4]
	2.3. Relações conflituosas com os pares	Relações conflituosas entre alunos que se	“as relações entre grupos são muito díspares [as

Tema	(Sub)categoria	Definição	Exemplos de UR Entrevistada
		traduzem em “queixinhas”, testar os limites dos colegas. Os alunos têm dificuldade em gerir os sentimentos que os outros provocam neles. (e.g. Jesus, 1992).	relações entre alunos variam muito de grupo para grupo],” [E3] “uma outra criança pode provocar essa situação [de perturbação e ansiedade na outra criança]” [E4]
	2.4. Comportamentos que afetam a dinâmica da sala de aula	Inclui falar muito alto, levantar-se sem autorização, fazer barulho, atirar com coisas	“[...] comportamentos que podem quebrar, quer a dinâmica de sala, quer em termos de trabalho, quer fora da sala” [E1] “a criança anda aos berros [na sala de aula]” [E4]
	2.5. Recusa em realizar uma tarefa e indiferença perante o professor	A recusa pode ter muitas formas: direta quando a criança diz que não; e indirecta, quando arranja forma ou argumento de não as cumprir; indiferença às solicitações do professor. (e.g. Barros, 2010); Sampaio, 1997).	“vou vinte vezes ao caixote do lixo [recusa em realizar a tarefa]”[E2] “Não vou fazer, não quero fazer [o que o professor propôs]” [E4]
	2.6. Na perspetiva das entrevistadas não existe uma forma padronizada de atuar, mas o professor deve ter algumas características para facilitar esse processo	Não existe uma “receita” (e.g. Amado e Freire, 2009; Barros de Oliveira, (s.d.); Carita e Fernandes, 1997) para o papel essencial que o professor desempenha na escola como mediador de conflitos. Tem que se adaptar, ser flexível, preocupado, compreensivo, investigativo e “vestir a camisola”.	“porque eu também acho que não há receitas para resolver os problemas” [E5] “Enunciar só como, é arriscado porque fica um pouco receita [estratégias para solucionar a indisciplina]” [E2] “É claro que, é assim, nem sempre resulta e não há receitas [para solucionar a indisciplina]” [E3]
3. Causas da indisciplina (categoria prévia)	3.1. Níveis de desenvolvimento cognitivo e moral	Personalidade egocêntrica e comportamentos de impulsividade, diferentes fases de aprendizagem e construção da personalidade	“Muitas vezes o mau comportamento é só isto. Uma chamada de atenção.” [E4]

Tema	(Sub)categoria	Definição	Exemplos de UR Entrevistada
3.2. Demasiado tempo passado na escola, excesso de estímulos e atividades	As crianças estão sobrecarregadas de estímulos e tarefas, passam muito tempo na escola e têm pouco tempo para brincar e para não “fazer nada”.	“ainda não amadureci o suficiente vários aspectos quer a nível motor, quer ao nível emocional e às vezes mesmo o desenvolvimento cognitivo” [E2]	“um tempo para [a criança] não fazer nada também é muito importante” [E1]
3.3. Falta de competências sociais e emocionais	Dificuldades nas relações sociais para partilha de competências próprias, excesso de ansiedade, dificuldade em lidar com a frustração.	“as nossas crianças têm mil e quinhentos estímulos, já quase não saem à rua” [E4]	“falta da regulação das emoções. [comportamentos indisciplinados]” [E2]
3.4. Influência do contexto sociocultural nos comportamentos	As mudanças que acontecem na sociedade, a localização geográfica, os contextos socioculturais reflectem-se nos comportamentos das crianças. (Curto, 1998; Jesus, 1999; Amado, 2000, Caldeira, 2007; Estrela, 2002).	“os nossos meninos de hoje em dia são muito pouco resistentes à frustração e ao não” [E4]	“Tudo isto que está a acontecer na sociedade, reflecte-se tudo na escola e nesses comportamentos desviantes” [E4]
3.5. Ambiente familiar	Há características do ambiente familiar que podem contribuir para a (in)disciplina, incluindo: estilos parentais inadequados (permissividade/autoritarismo); falta de atenção e relação instável.	“[as crianças] sofrem as consequências destes adultos de que estão rodeadas hoje em dia.” [E2]	“a própria forma como a criança está a ser educada em casa [pode ser uma causa para a indisciplina]” [E4]
3.6. Aprendizagem vicariante	Influência que os outros podem ter nos comportamentos das crianças, por funcionarem como modelos.	“um pai ou uma mãe demasiado permissivo ou demasiado autoritário” [E3]	“[tem os comportamentos] porque viram em algum lado” [E5]

Tema	(Sub)categoria	Definição	Exemplos de UR Entrevistada
4. Outras causas de indisciplina	4.1. Causas relacionadas com o currículo desajustado à faixa etária e competências psicossociais da criança e insuficiente gestão curricular por parte do professor	Currículos extensos com conteúdos abstratos para as fases de desenvolvimento em que a crianças estão. Não dar o programa, não dar tempo à criança para explorar e conversar sobre temas variados porque tem que dar o programa.	<p>“[a criança tem] sempre estas interferências que vem de fora.” [E4]</p> <p>“Os nossos programas não são nada adequados.” [E4]</p> <p>“o que está contemplado nos programas e nas metas curriculares não está de acordo com o que uma criança aos seis, aos sete e aos oito anos é capaz de fazer” [E1]</p> <p>“como é que depois se vai gerir o tempo para se conseguir tempo” [E4]</p>
	4.2. Disposição do professor, forma de estar e falta ou excesso de autoridade do professor em sala de aula	Falta ou excesso de autoridade pode levar a comportamentos desadequados. Há comportamentos que se podem contornar não sendo autoritário. Pressão em cumprir o currículo nacional, vida pessoal, falta de tempo para se organizar emocionalmente que se podem traduzir em reacções irreflectidas e stress.	<p>“os programas estão lá tem que ser dados” [E4]</p> <p>“acho, que por nós próprios sermos muito autoritários também [professores].” [E4]</p> <p>“uma criança que tem um comportamento opositivo se leva muito melhor se não formos tão autoritários” [E4]</p> <p>“porque temos esta pressão em cima de nós [cumprir os programas]” [E1]</p> <p>“até o próprio professor pode estar mal disposto nesse dia” [E3]</p>
5. Atuação na indisciplina	5.1. Atitude reflexiva do professor	Ter uma atitude de permanente reflexão e questionamento face à sua prática.	<p>“é claro que também nós nos descontrolamos adultos e berramos” [E4]</p> <p>“o que é que é interessante no final de cada dia que o professor ou o educador tenha então este tempo [para refletir]” [E2]</p>

Tema	(Sub)categoria	Definição	Exemplos de UR Entrevistada
5.2. Promover a reflexão pelo aluno através de diálogo	Conversar com a criança sobre as consequências dos seus atos e de que forma podia ter solucionado ou evitado. Negociar estratégias de resolução possíveis.	“o que é que eu aprendi também desse acontecimento [reflexão do professor].” [E3]	“levar a criança a confrontar-se, com a razão pela qual aquele ato que eu considero de indisciplina é desadequado [conversar com a criança]” [E2]
5.3. Punir com cuidado e parcimónia	Normalmente não utilizam o castigo, mas quando o fazem, deve ser coerente e relacionado com e não se prolongar muito no tempo. Inclui reforço negativo.	“[levar a criança a questionar-se] se vale a pena ter aquela reacção e aquilo que ele provoca nos outros e às vezes nele próprio” [E5]	“temos de gerir isso com algum cuidado [castigos]” [E3]
5.4. Abordagem positiva e persistente	Não dar conotação negativa aos comportamentos. Reforçar (elogiar, chamar a atenção) para os comportamentos adequados.	“[a punição] tem que ser uma coisa bem pensada, muito pragmática e firme” [E4]	“A dar a possibilidade à criança de ela ser genuinamente boa e ter tido pontualmente uma reacção desajustada [ao dizer que se gosta da criança, mas não se gosta do disparate que fez]” [E2]
5.5. Abordagem contextualizada	O professor reage ponderando sempre o que levou a criança a ter determinada atitude. A resposta a cada situação está sempre relacionada com os factores envolventes e com a situação de indisciplina em si.	“eu valorizei aquilo que queria [quando elogia a menina que está bem sentada]” [E2]	“a resposta de resolução daquela indisciplina é sempre na direcção da causa e não da reacção em si.” [E2]
5.6. Abordagem diferenciada relacionada com a criança	Ter sempre em consideração os aspectos relacionados com a personalidade da criança,	“cada vez que há um comportamento que saia um pouco da norma, perceber, então o que é que aconteceu? [porque é que aconteceu]” [E3]	“o que é que resulta com determinadas crianças e o que é que não resulta.” [E1]

Tema	(Sub)categoria	Definição	Exemplos de UR Entrevistada
		idade, causas que a levam a reagir daquela forma.	“nós temos mesmo de perceber que os miúdos são todos diferentes.” [E4]
			“não pôr na mesma bola, cristalizar na criança o estigma de que comportamento inadequado digamos agressivo, violento o que for [refere a criança e o comportamento indisciplinado como distintos]” [E2]
	5.7. Partilhar com os colegas e apelar a outros intervenientes	Partilha de situações com os colegas; pedir opinião na resolução dos conflitos.	“Quantas vezes saímos porta fora, ou levamos a criança connosco, vamos chamar um colega e vamos pedir ajuda.” [E4]
			“”queres saber, hoje aconteceu-me tal” e explica como é que resolveu [conversa entre professores]” [E5]
	5.8. Atitude serena mas com autoridade	Adotar uma postura/atitude calma mas sem que diminua a sua autoridade. Mostrar que a criança tem no professor um apoio.	“muitas vezes é assim que eu faço, sento-me e fico mesmo à espera” [E1]
			“[a criança precisa que o adulto lhe] diga claramente: “Para. Isso não pode” [E2]
	5.9. Modelação de comportamentos	Fazer perceber que as atitudes têm sempre consequências. Quando fazem, têm de desfazer. Ver os exemplos que os outros lhes dão. (Aires, 2010) Utilizar a voz (tom) para acalmar as crianças e modelar os comportamentos.	“a forma como o professor vai resolver esse disparate é um exemplo para a criança de como ela pode também resolver” [E2]
			“ele ver outros modelos quer de adulto, quer de meninos.” [E3]
	5.10. Na perspetiva das entrevistadas não existe uma forma padronizada de atuar, mas o professor deve ter algumas características para facilitar esse processo	Não existe uma “receita” (e.g. Amado e Freire, 2009; Barros de Oliveira, (s.d.); Carita e Fernandes, 1997) para o papel essencial que o professor desempenha na escola como mediador de conflitos. Tem que se adaptar,	“porque eu também acho que não há receitas para resolver os problemas” [E5]
			“Enunciar só como, é arriscado porque fica um pouco receita [estratégias para solucionar a

Tema	(Sub)categoria	Definição	Exemplos de UR Entrevistada
		ser flexível, preocupado, compreensivo, investigativo e “vestir a camisola”.	indisciplina]” [E2] “É claro que, é assim, nem sempre resulta e não há receitas [para solucionar a indisciplina]” [E3]
6. Prevenção da indisciplina e manutenção do clima disciplinar	6.1. Atribuir tarefas, promover a autonomia e responsabilizar.	Organizar as tarefas da aula e do dia-a-dia escolar para promover a autonomia e a responsabilidade. Quando não são cumpridas, a criança é responsabilizada, há consequências.	“isso [tarefas distribuídas] também em certas coisas também os responsabiliza” [E5] “Tentamos que seja ele a resolver [ser a criança a resolver a situação que causou]” [E5]
	6.2. Atividades pedagógicas motivadoras	Promover atividades diversificadas, que suscitem a curiosidade, diferentes e motivadoras. (e.g. Aires, 2010)	“fazendo coisas giras com as energias todas que têm.” [E3]
	6.3. Definir e implementar regras básicas, explícitas e claras	As regras, quando existem, devem ser simples mas explícitas e conversadas com os alunos. (e.g. Barros, 2010 Há regras que só devem ser criadas após as situações acontecerem.	“[as regras] tem de ser explícitas, mas quando acontece a situação” [E2] “Quando a coisa acontece [comportamento de indisciplina], então falamos sobre ela” [E2]
	6.4. Ter especiais cuidados com a organização do ensino aprendizagem	A disposição da sala, do horário de trabalho, a forma como as actividades vão acontecer ao longo do dia e a própria maneira de leccionar deve adaptar-se a cada situação e diversificar-se todos os dias.	“não estou a por energia num comportamento que não quero ter” [E2] “Se eu valorizar muito os comportamentos inadequados, vou ter muitos comportamentos inadequados” [E2] “O professor tem que saber muito bem aquilo que quer e aquilo que não quer [dentro da sala de aula]” [E3]
	6.5. Envolver a família na escola	A família deve ter um papel ativo na escola, contribuindo em actividades, reuniões. (e.g. Marques, 2001) A criança deve perceber que	“eu percebo que eles estão na mesma onda e portanto podemos trabalhar juntos [pais e professores]” [E5]

Tema	(Sub)categoria	Definição	Exemplos de UR Entrevistada
		o professor e os pais estão a trabalhar no mesmo sentido.	“se o professor tiver a família do seu lado é meio caminho andado para as coisas correrem bem.” [E4]
			“acolher e trabalhar com a família” [E4]
	6.6. Vigilância e atuação permanentes	Professor presente. Antecipar situações que possam levar a comportamentos de indisciplina. Postura presente em sala de aula. (e.g. Aires, 2010)	“Temos de estar, temos de saber o que se passa com os nossos alunos, estar atentos” [E1] “temos que estar aqui com os sentidos todos alerta o tempo todo.” [E4]
	6.7 Apostar no trabalho de grupo	Promover os trabalhos de grupo e a pares para as crianças se conhecerem e aprenderem a trabalhar em conjunto, respeitando opiniões e personalidades. (e.g. Aires, 2010,	“estas relações sociais quanto mais os envolvidos mais aprendizagens provocam [brincar no jardim, brincam em grupo]” [E3]
	6.8. Relação pedagógica de qualidade	Ligação do professor aos alunos, preocupação em conhecê-los e compreendê-los, promovendo um ambiente onde se criam laços. As crianças sabem que podem contar com o professor.	“eu conheço ou não conheço aquela criança eu ligo-me ou não me ligo aquela criança de maneira a saber porque razão está ela a fazer isto [a ter aquele comportamento]” [E2] “acabo por investir muito na relação com o aluno” [E4]

Anexo 8 – Cálculo de fiabilidade (Kalpha de Krippendorf)

Run MATRIX procedure:

Krippendorff's Alpha Reliability Estimate

	Alpha	LL95%CI	UL95%CI	Units	Observrs	Pairs
Nominal	,7572	,6952	,8140	167,0000	2,0000	167,0000

Probability (q) of failure to achieve an alpha of at least alphamin:

alphamin	q
,9000	1,0000
,8000	,9290
,7000	,0305
,6700	,0045
,6000	,0000
,5000	,0000

Number of bootstrap samples:
5000

Judges used in these computations:
acf ines

----- END MATRIX -----

Anexo 9 – Tabela de resultados

Categorias e subcategorias	UE	UR	
		Fa	%
2. Tipos de indisciplina			
2.1. Comportamentos de agressividade física e verbal	5	20	16,5
2.2. Testar limites e comportamentos de oposição	5	32	26,4
2.3. Relações conflituosas com os pares	4	13	10,7
2.4. Há outros comportamentos que afetam a dinâmica da sala de aula	5	12	9,9
2.5. Indiferença ou recusa em cumprir as solicitações da professora	3	28	23,1
2.6. Comportamentos semelhantes a indisciplina que não o são	3	16	13,2
	t:	121	100,0
3. Causas da indisciplina (*)			
3.1. Níveis de desenvolvimento cognitivo e moral	5	27	18,2
3.2. Excesso de estímulos, actividades e tempo na escola	4	24	16,2
3.3. Falta de competências sociais e emocionais	5	34	23
3.4. Influência do contexto sociocultural nos comportamentos	5	30	20,3
3.5. Ambiente familiar	3	24	16,2
3.6. Aprendizagens vicariantes	3	9	6,1
*categoria prévia	t:	148	100
4. Outras causas de indisciplina			
4.1. Currículo desajustado às crianças e com tónica nos conteúdos	4	26	49
4.2. Estados do professor/falta de autoridade	5	27	51
	t:	53	100
5. Atuação na indisciplina			
5.1. Atitude reflexiva do professor acerca das suas atitudes e forma de agir	5	46	16,3
5.2. Promover a reflexão pelo aluno através de diálogo	4	24	8,5
5.3. Castigar/punir com cuidado e parcimónia	3	25	8,8
5.4. Abordagem positiva e persistente	4	25	8,8
5.5. Abordagem contextualizada	3	12	4,2
5.6. Abordagem diferenciada relacionada com a criança	5	53	18,7
5.7. Partilhar com os colegas e apelar a outros intervenientes	4	28	9,9
5.8. Atitude serena mas com autoridade	5	26	9,2
5.9. Modelação de comportamentos	3	25	8,8
5.10. Não existe uma forma padronizada de agir	4	19	6,7
	t:	283	100

6. Prevenção da indisciplina e manutenção do clima disciplinar

6.1. Atribuir tarefas, promover a autonomia e responsabilizar.	2	12	6,8
6.2. Atividades pedagógicas motivadoras	2	8	4,5
6.3. Definir e implementar regras básicas, explícitas e claras	5	33	18,7
6.4. Ter especiais cuidados com a organização do ensino aprendizagem	4	33	18,7
6.5. Envolver a família na escola	3	33	18,7
6.6. Vigilância e atuação permanentes	5	16	9
6.7. Apostar no trabalho de grupo	2	9	5
6.8. Relação pedagógica de qualidade	4	33	18,7
	t:	177	100
