

Um percurso reflexivo durante as Práticas Pedagógicas e as perceções e o papel do professor do 1.º CEB perante comportamentos de alunos considerados de indisciplina na sala de aula

Relatório de Prática de Ensino Supervisionada

Mariana Cabral da Costa Cardoso

Trabalho realizado sob a orientação de

Professor Nelson Cândido Pedrosa Marques Cardoso

Professora Joana Alexandra Soares de Freitas Luís

Leiria, setembro de 2025

Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Escola Superior de Educação e Ciências Sociais

Instituto Politécnico de Leiria

Declaração de integridade

Declaro que a elaboração deste relatório foi conduzida com absoluto rigor académico, pautando-se pelos princípios de integridade, honestidade e ética científica. Asseguro que não recorri a qualquer forma de plágio, apropriação indevida de ideias ou falsificação de dados, garantindo a veracidade e autenticidade das informações e resultados aqui apresentados. No decorrer da elaboração deste trabalho recorri a ferramentas de Inteligência Artificial, nomeadamente o ChatGPT, como apoio em tarefas de pesquisa, organização de ideias e correção de texto. O uso destas ferramentas teve sempre carácter complementar e instrumental, não substituindo a minha reflexão crítica, análise pessoal nem a produção original de conteúdo.

Adicionalmente, afirmo que respeita integralmente o código de conduta ética da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria, assegurando a observância dos princípios de confidencialidade e respeito pelos intervenientes no estudo. Para salvaguardar a identidade das crianças e professores envolvidos no contexto de investigação, foram usadas letras para representar anonimamente cada um ao longo do relatório.

Assuma, assim, total responsabilidade pelo conteúdo deste trabalho, reafirmando o compromisso com os padrões de excelência académica e científica que norteiam a instituição.

Resumo

O presente relatório evidencia uma experiência de ensino vivenciada no Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, na Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria, entre os anos letivos de 2023/2024 e 2024/2025, com o principal objetivo de documentar, refletir e compreender o processo de desenvolvimento e de aprendizagem. Desta forma, encontra-se dividido em duas partes, a primeira parte destina-se à dimensão reflexiva e a segunda diz respeito à dimensão investigativa.

No que concerne à dimensão reflexiva relativa aos quatro contextos educativos de intervenção (Creche, Jardim de Infância e 1.º Ciclo do Ensino Básico), encontra-se subdividida em duas categorias, a Educação de Infância e o 1.º CEB. Dentro de cada uma são apresentados, de forma fundamentada, os principais referentes de aprendizagem, dificuldades sentidas e experiências vivenciadas, tendo por base as orientações pedagógicas implementadas. No mesmo capítulo surge a caracterização de cada contexto educativo experienciado e do respetivo grupo/turma de crianças.

Em relação à dimensão investigativa do relatório, esta está vinculada ao estudo de natureza qualitativa, como um estudo caso, que decorreu no 1.ºCEB, e pretende responder à questão de partida definida: *Que perceções e papel do professor do 1.ºCiclo do Ensino Básico perante comportamentos de alunos considerados de indisciplina na sala de aula?* Este tem como principais objetivos: (i) Conhecer as perceções dos professores perante comportamentos que identificam como de indisciplina na sala de aula; (ii) Identificar as estratégias adotadas pelos professores perante situações consideradas de indisciplina na sala de aula; (iii) Conhecer quais as perceções dos alunos acerca do impacto de estratégias adotadas para a resolução de problemas de indisciplina na sala de aula.

A investigação desenvolve-se com base numa fundamentação teórica que apoia os dados presentes no percurso investigativo e termina com a análise das perspetivas dos diferentes participantes. Assim, as técnicas de recolha de dados, e os seus instrumentos, incidiram na observação

direta e participante, com a elaboração de notas de campo, no inquérito por entrevista a alunos de uma turma de 1.º ano do 1.º CEB, através da construção de um guião de entrevista semiestruturado e com a organização de três *focus-group* e no inquérito por entrevista a partir da construção de um guião de entrevista semiestruturado e aplicado a quatro docentes do 1.º CEB.

Os resultados obtidos revelam que os professores reconhecem a importância do seu papel na resolução de comportamentos considerados como indisciplina em sala de aula, apresentando diferentes estratégias de prevenção e intervenção. Verifica-se, igualmente, uma diversidade de perceções dos docentes acerca do que entendem ou definem como indisciplina, o que parece evidenciar a complexidade deste conceito. Do ponto de vista dos alunos, destaca-se a consciência do impacto negativo deste tipo de comportamentos na construção de um ambiente propício à aprendizagem. Neste sentido, a presente investigação parece revelar, ainda, que a resolução de comportamentos tidos como indisciplina engloba diferentes fatores que nem sempre dependem exclusivamente dos docentes e alunos.

Palavras-chave: Alunos, Comportamentos potenciadores de indisciplina, Papel dos professores

Abstract

This dissertation reports on a teaching experience developed within the Master's Degree in Preschool Education at the Escola Superior de Educação e Ciências Sociais of Instituto Politécnico de Leiria, between the academic years of 2023/2024 and 2024/2025, with the main objective of documenting, reflecting on, and understanding the process of development and learning. Its primary to document and critically reflect on the overall learning process. It's divided into two parts, the first concerns the reflective dimension and the second concerns the investigative dimension.

The reflective dimension encompasses four educational contexts of intervention (Nursery, Kindergarten, Primary Education), and is

subdivided into two categories: Early Childhoods Educationa and 1st Cycle of Basic Education. Within each category the main learning references, difficulties and experiences are presented, based on the pedagogical guidelines implemented. Also in this chapter is the characterization of each educational contexto experienced and the respective group of students.

In relation to the investigative dimension, this study corresponds to a qualitative research project conducted the Primary Education. The research adopts a case study approach and aims to answer the initial question defined: What are the perceptions and the role of the primary school teachers regarding student behaviors considered as indiscipline in the classroom? It will have the flowwing objectives: (i) to explore teachers' perceptions they identify as fostering indiscipline in the classroom; (ii) to identify the strategies employed by teachers when confronted with situations of indiscipline; (iii) to examine students' perceptions of the impact of these strategies on the management of disciplinary issues.

The study is grounded in a theoretical foundation that supports all information collected throughout the research process and culminates in an analysis of the perspectives of the diferente participants. For data collection procedures included direct and participant observantino, accompanied by field notes; semi-structured interviews with first-grade students, conducted through na interview guide; three focus groups, and semi-structured interviews with four primary school teachers.

The results indicated that teachers recognize the importance of their role in managing behaviors considered as indiscipline in the classroom, emplying many strategies for prevention and intervention. A diversity of teacher's perceptions regarding what they understand or define as indiscipline was also observed, highlighting the complexity of this concept. From the student's perspective, there was a clear awareness of the negative impact of such behaviours on the cration of a learningconducive environment. In this context, the study further demonstrates that addressing behaviors considered as indiscipline

involves multiple factors, which don't always depend solely on the actions of teachers and students.

Keywords: Students, Behaviors that promote indiscipline, Role of teachers

Índice Geral

Declaração de integridade	iii
Resumo	iv
Abstract	vi
Índice de Quadros	xi
Abreviaturas.....	xii
Introdução	13

PARTE I – DIMENSÃO REFLEXIVA	15
Capítulo 1 – Educação de Infância	16
1.1 Reflexão relativa à experiência em Contexto de Creche	16
1.2 Reflexão relativa à experiência em Contexto de Jardim de Infância	25
Capítulo 2 – 1.º Ciclo do Ensino Básico	34
1.2 Caracterização dos contextos.....	34
1.3 Aprendizagens, Experiências e Vivências em contexto de 1.º CEB	35
1.3.1 Expetativas e receios	35
1.3.2 A importância do Ciclo: Observação, Planificação, Intervenção, Avaliação e Reflexão	37
1.3.3 Metodologia de Trabalho por Projeto	44
1.4 Que professora fui? Que transformações senti?	48
PARTE II – DIMENSÃO INVESTIGATIVA	52
Capítulo i- Apresentação do estudo	52
1.1 Motivação, pertinência e problemática do estudo	52
1.2 Questão de partida e objetivos de investigação	53
Capítulo ii – Enquadramento teórico	54
2.1 Ambiente de aprendizagem na sala de aula	54
2.2 Relação pedagógica na sala de aula	55
2.3 A indisciplina na sala de aula	57
2.4 Fatores de indisciplina na sala de aula.....	58
2.5 Papel do professor perante a indisciplina na sala de aula	62
2.6 Estratégias do professor perante situações de indisciplina na sala de aula	65
Capítulo iii – Metodologia de investigação	68

3.1 Paradigma de investigação e tipo de estudo	68
3.2 Contexto e participantes do estudo	69
3.3 Técnicas e instrumentos de recolha de dados	69
3.4 Técnicas de análise de dados	73
Capítulo iv – Apresentação e discussão dos resultados	75
4.1 Perceções dos professores sobre comportamentos que identificam como de indisciplina em sala de aula	76
4.2 Estratégias adotadas pelos professores face a situações consideradas de indisciplina na sala de aula	82
4.3 Conceções dos alunos acerca de estratégias adotadas na sala de aula	91
Capítulo v - Considerações finais do estudo	101
Limitações do Estudo	104
Sugestões para futuras investigações	105
Conclusão	106
Referências bibliográficas	109
Apêndices	1
Apêndice 1 – Guião para entrevista aos docentes	1
Apêndice 2 – Guião para entrevista aos <i>focus group</i>	4
Apêndice 3- Entrevista professor 1	6
Apêndice 4- Entrevista professor 2	9
Apêndice 5- Entrevista professor 3	14
Apêndice 6- Entrevista professor 4	17
Apêndice 7- Entrevista <i>focus group</i> 1	20
Apêndice 8- Entrevista <i>focus group</i> 2	21
Apêndice 9- Entrevista <i>focus group</i> 3	22

Índice de Quadros

Quadro 1- Objetivos do estudo associados às questões do guião para os docentes	71
Quadro 2- Objetivos do estudo associados às questões do guião para os alunos	72

Quadro 3- Tipos de comportamentos associados à indisciplina	76
Quadro 4- Tipos de comportamentos tidos como indisciplina identificados frequentemente	80
Quadro 5- Estratégias adotadas perante situações consideradas de indisciplina	82
Quadro 6- Impacto dos comportamentos tidos como de indisciplina no processo de ensino e aprendizagem	87
Quadro 7- Estratégias de promoção de um ambiente potenciador de aprendizagem	89
Quadro 8- As conceções dos alunos sobre a sua sala de aula antes da estratégia adotada	92
Quadro 9- Opinião das crianças acerca da importância da sua participação na construção das regras	95
Quadro 10- Perceções das crianças face ao impacto da estratégia adotada	98

Abreviaturas

PES- Prática de Ensino Supervisionada

PP- Prática Pedagógica

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

IPSS- Instituição Particular de Solidariedade Social

1.º CEB- Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

PASEO – Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória

PIPSE – Plano Intermunicipal de Promoção do Sucesso Escolar

UR- Unidade de Registo

TEIP- Territórios Educativos de Intervenção Prioritária

Introdução

O presente relatório de Prática de Ensino Supervisionada foi concretizado no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, na Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria, que decorreu nos anos letivos de 2023/2024 e 2024/2025. Este documento pretende evidenciar o percurso pedagógico vivenciado durante quatro Práticas de Ensino Supervisionada, em contexto de Creche, Jardim de Infância e 1.º CEB, realizadas no âmbito da Unidade Curricular de Prática Pedagógica. Assim, este relatório encontra-se dividido em duas dimensões: uma dimensão reflexiva e uma dimensão investigativa.

A dimensão reflexiva divide-se em dois capítulos, sendo que o primeiro é destinado à componente de Prática Pedagógica em Educação de Infância e o segundo reservado ao 1.º CEB. Em cada valência surge uma breve caracterização de cada contexto educativo, destacando as principais características das instituições e dos grupos/turmas. Neste sentido, no caso da Educação de Infância optou-se por se realizarem duas reflexões distintas, sendo a primeira referente ao contexto de Creche e a segunda à valência de Jardim de Infância. Relativamente ao segundo capítulo decidiu-se concretizar apenas uma reflexão que abrangesse toda a experiência em 1.º CEB. Nas três reflexões apresentadas descrevem-se as múltiplas experiências vivenciadas durante os quatro contextos distintos, partindo da essência de cada valência até ao papel que o educador assume, explorando as dimensões fundamentais da Prática Pedagógica. Este percurso reflexivo possibilita identificar aprendizagens, desafios enfrentados, momentos de descoberta e experiências verdadeiramente significativas.

Na segunda dimensão do presente relatório apresenta-se a investigação desenvolvida sobre a temática da indisciplina em sala de aula. Este estudo centra-se na análise das perceções e o papel do professor na gestão e resolução de comportamentos indisciplinados em sala de aula, procurando compreender estratégias e práticas utilizadas em contextos propícios à indisciplina, bem como as perceções que os alunos têm sobre esta temática, desde a sua identificação, influência e tentativa de superação. Neste sentido, a dimensão investigativa encontra-se estruturada em quatro capítulos. No primeiro capítulo, contextualiza-se a investigação, apresentando a motivação, problemática, questão de partida e objetivos orientadores do estudo. No segundo capítulo, consta o enquadramento teórico que sustenta a investigação realizada. O terceiro capítulo aborda a metodologia

adotada durante o estudo e, o quarto capítulo, apresenta e discute os resultados obtidos através de uma análise de dados recolhidos junto de professores e alunos. Por fim, a dimensão investigativa termina com as considerações finais que pretendem dar resposta à questão de investigação e aos objetivos definidos, com as limitações do estudo e sugestões para investigações futuras.

PARTE II – DIMENSÃO INVESTIGATIVA

A segunda parte do presente relatório diz respeito à apresentação da investigação realizada durante a PES. Desta forma, a dimensão investigativa encontra-se dividida em quatro capítulos: o primeiro refere-se à apresentação do estudo, onde surge a contextualização, motivação e problemática do mesmo, questão da partida e objetivos de investigação. O segundo capítulo retrata o enquadramento teórico da investigação, onde são apresentados, através de uma revisão da literatura, os conceitos inerentes à temática e que sustentam a investigação. Segue-se a metodologia em que se apresentam o paradigma de investigação e o tipo de estudo realizado, os participantes envolvidos, tal como as técnicas e instrumentos de recolha e análise de dados. Por fim, no último capítulo, surge a apresentação e discussão dos resultados obtidos. Para finalizar a dimensão investigativa, realizar-se-á uma reflexão, onde constarão as conclusões finais do estudo, as suas limitações e sugestões para estudos futuros.

CAPÍTULO I- APRESENTAÇÃO DO ESTUDO

O presente capítulo pretende abordar o contexto e a motivação para a realização do estudo e problemática subjacente à investigação efetuada, bem como apresentar a respetiva questão de partida e objetivos.

1.1 MOTIVAÇÃO, PERTINÊNCIA E PROBLEMÁTICA DO ESTUDO

O presente trabalho de investigação emergiu do contexto de PP I realizada numa turma de 1.º ano de escolaridade do 1.ºCEB.

Este contexto era caracterizado por um ambiente educativo desregulado, constantemente perturbado por interações, ações e atitudes disruptivas de grande parte dos alunos, com evidentes implicações negativas no desenvolvimento do processo de ensinoaprendizagem de todas as crianças da turma. O contexto permitiu-nos experienciar a dificuldade na gestão da maior parte dos comportamentos indesejados dos alunos e perceber a importância que o papel do professor pode ter na sua mediação. Nesse sentido, e perante a observação destas dificuldades noutros contextos educativos, percebe-se que a indisciplina na sala de aula constitui-se, ainda, um problema transversal na escola de hoje e uma preocupação para os todos atores escolares, nomeadamente, os professores (Carita & Fernandes, 1997; Estrela, 2002). Continua, então, atual a necessidade de se olhar para

a sala de aula como um espaço regulado por condições específicas que conduzam à aprendizagem do ser humano (Perrenoud, 1995).

Os comportamentos associados à indisciplina em contexto de sala de aula são cada vez mais reconhecidos pela literatura como uma das problemáticas mais recorrentes e complexas no âmbito da educação, afetando significativamente a qualidade do processo de ensino-aprendizagem. Este fenómeno manifesta-se em comportamentos que vão desde pequenas interrupções a atitudes de maior gravidade, que comprometem a gestão da sala de aula, mas também a criação de um ambiente favorável à aprendizagem.

Paralelamente, a persistência da tipologia de comportamentos referidos anteriormente pode gerar consequências a médio e longo prazo, quer ao nível do percurso educativo, como no desenvolvimento social e pessoal dos alunos. Desta forma, a análise aprofundada desta problemática assume particular pertinência, uma vez que permite compreender as suas causas e implicações, mas também contribuir para a definição de estratégias que favoreçam ambientes de aprendizagem mais inclusivos, estáveis e promotores do sucesso educativo.

Neste sentido, pretende-se que a presente investigação traga contributos relevantes para a compreensão da problemática da indisciplina na sala de aula, em particular, para a perceção e papel do professor enquanto mediador e gestor de comportamentos e de estratégias de resolução de conflitos.

1.2 QUESTÃO DE PARTIDA E OBJETIVOS DE INVESTIGAÇÃO

Perante a problemática em estudo surge a seguinte questão de partida: *Que perceções e papel do professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico perante comportamentos de alunos considerados de indisciplina na sala de aula?*

Associada a esta questão de investigação, definiram-se três objetivos que norteiam a investigação:

- i. Conhecer as perceções dos professores perante comportamentos que identificam como de indisciplina na sala de aula;
- ii. Identificar as estratégias adotadas pelos professores perante situações consideradas de indisciplina na sala de aula;

- iii. Conhecer as percepções dos alunos acerca do impacto de estratégias adotadas para a resolução de situações consideradas de indisciplina na sala de aula.

CAPÍTULO II – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

O presente capítulo apresenta as perspectivas de diversos autores que se debruçaram sobre a problemática do estudo realizado. Para tal, o mesmo encontra-se dividido em diferentes tópicos sobre o tema através de fundamentos teóricos sobre cada referente que irão permitir analisar, posteriormente e pormenorizadamente, os dados recolhidos.

2.1 AMBIENTE DE APRENDIZAGEM NA SALA DE AULA

O principal espaço onde ocorre o processo de ensino e aprendizagem é a sala de aula que se pode definir como o “cenário onde os comportamentos de ensino-aprendizagem têm lugar e, como tal, local por excelência de compreensão e aplicação de fenómenos de aprendizagem” (Ferreira & Santos, 2007, p.36). Portanto, o ambiente educativo da sala de aula deve ser visto como um recurso pedagógico fundamental, com a envolvência da comunicação e relação entre o professor e os alunos e entre os próprios alunos, pois é neste espaço que se começam a criar e desenvolver estas relações. Neste sentido, o ambiente educativo de uma sala de aula é definido como sendo o “conjunto formado pelo espaço físico e tudo o que o constitui e mais as relações ali estabelecidas entre as personagens actuautes” (Fernandes, 2005, p.71). Esta afirmação induz que as relações e a gestão de todo o ambiente educativo se encontrem diretamente relacionadas com o processo de ensino e aprendizagem, tornando fundamental a definição de regras que garantam uma convivência harmoniosa entre todos os envolvidos e a criação de um ambiente de aprendizagem positivo e motivador.

Para que este ambiente seja construído torna-se essencial que, quando observamos o clima de sala de aula, o foco recaia sobre as interações entre os intervenientes, os processos desenvolvidos em relação à sua estrutura, organização e limites, bem como no nível de cooperação e participação na aprendizagem. A importância do vínculo afetivo e o fortalecimento dos comportamentos individuais e coletivos na relação entre o professor e os alunos e destes entre si no ambiente educativo reforçam a sala de aula como “ lugar físico em que se processa a transmissão intencional do saber e a estrutura de origem cultural que suporta e organiza a relação pedagógica” (Estrela, 1998, p.37). Perante o mencionado torna-se evidente que o clima afetivo construído dentro da sala de aula

acarreta consequências para o processo de ensino e aprendizagem, pois um clima que contém correlações negativas com a aprendizagem e com as atitudes dos alunos não permite a existência de um ambiente propício à aprendizagem nem para a criação de atitudes favoráveis nos alunos (Carneiro, 2015).

A criação de um ambiente propício à aprendizagem é uma das principais razões para a intervenção do professor que, através das suas competências de liderança e disciplina, o torna responsável, permitindo contribuir eficazmente para a construção de um ambiente de trabalho com ordem, autodisciplina e preservação do bem-estar de todos (Amado, 2000). Desta forma, a gestão da sala de aula que tenha subjacente uma organização e estruturação focalizada na cooperação e envolvimento entre alunos e na diminuição de comportamentos disruptivos (Arends, 1995) deve ser reconhecida como meio de promoção de um bom clima de aprendizagem e de socialização (Caritas & Fernandes, 1997).

A forma como o professor envolve os alunos nas tarefas de aprendizagem e o cuidado e tempo que dedica à criação e manutenção de um clima afetivo e propício à aprendizagem são dois aspetos que necessitam de ser geridos segundo uma perspetiva de intervenção constante e estruturada (Carita & Fernandes, 1997). Assim, cabe aos professores a adoção de atitudes e comportamentos que promovam sempre processos de aprendizagem nos alunos (Sava, 2002). O professor tem, assim, o papel de gerir a sala de aula de forma a criar um ambiente propício e facilitador da aprendizagem, tendo a liberdade de realizar as alterações necessárias neste espaço sempre que o considere pertinente.

2.2 RELAÇÃO PEDAGÓGICA NA SALA DE AULA

Desde início, o ser humano tem a necessidade de estabelecer relações com os outros e com o mundo que o rodeia, o que influencia o seu desenvolvimento pessoal e social. Esta circunstância ocorre de uma forma generalizada na sociedade, mas também em pequenas comunidades, como é o caso da comunidade escolar, onde grande parte destas relações se desenvolvem dentro da sala de aula. Este é o espaço onde se criam as relações professoraluno e alunos-alunos que são designadas de relação pedagógica, pois é, o contacto interpessoal entre os intervenientes de uma situação pedagógica e o resultado dos mesmos. Esta relação pedagógica engloba os intervenientes diretos e indiretos do processo pedagógico e o resultado dos contactos estabelecidos entre os envolvidos no

processo de ensino-aprendizagem durante o percurso educativo (Estrela, 1998). A relação pedagógica estabelecida em professor-aluno está dependente de fatores como quem somos e quais os nossos valores (Amado & Freire, 2014) e o reconhecimento dos papéis que cada um dos intervenientes desempenha neste contexto (Carita & Fernandes, 1997).

A relação entre alunos e professor é vista como um ponto essencial para a promoção de um ambiente em sala de aula mais confortável e facilitador da resolução de conflitos. Perante isto, torna-se visível que a comunicação entre os intervenientes, a motivação transmitida pelo professor, a relação que estabelece com a turma e individualmente e a sua gestão pedagógica, contribuem para um ambiente propício à aprendizagem e potenciam o crescimento do aluno e a sua própria motivação (Estrela, 1998). Portanto, a comunicação é um fator indissociável da relação pedagógica, pois é no ato comunicativo que são transmitidas as diversas cargas afetivas, além da informação que se pretende, o que implica que sejam estes atos a determinarem o ambiente da turma (Estrela, 1998). Assim, as relações entre professor e aluno são impulsionadoras de um ambiente agradável dentro da sala de aula, onde o professor permite a construção de uma relação de cumplicidade, preocupação e à vontade, sem esquecer os limites que devem de continuar a existir (Cardoso, 2013), potenciando um clima de confiança e de respeito entre todos.

Tendo em conta os estudos e investigações de diversos autores, torna-se essencial que as situações de comportamentos desajustados sejam analisadas face à sua tipologia e aos fatores que lhe são inerentes. Desta forma, a indisciplina escolar não pode ser vista como uma característica intrínseca ao comportamento dos alunos, mas sim entendida e compreendida dentro do contexto da relação pedagógica em que ocorre (Carita & Fernandes, 1997).

Pode-se concluir que o clima afetivo em sala de aula contribui para o sucesso das aprendizagens, uma vez que os processos cognitivos e afetivos encontram-se relacionados e influenciam-se mutuamente, permitindo que os alunos com uma relação pedagógica de qualidade se encontrem dispostos a aprender, ouvir, socializar e contribuir para o sucesso das aulas (Amado & Freire, 2014). Desta forma, a existente ligação entre as relações pedagógicas e o processo de ensino-aprendizagem faz com que “o professor sinta a necessidade de procurar estratégias que lhe possibilitem um melhor relacionamento com

os seus alunos e, conseqüentemente, o estabelecimento de um ambiente facilitador da aprendizagem na sala de aula” (Vieira, 2000, p.19).

2.3 A INDISCIPLINA NA SALA DE AULA

A temática da indisciplina na sala de aula tem vindo a ganhar espaço na literatura ao longo do tempo como forma de responder às crescentes preocupações dos atores educativos sobre a respetiva problemática (Carita & Fernandes (1997); Estrela (1998)). Neste sentido, torna-se crucial entendermos o conceito de indisciplina.

Etimologicamente, o conceito de indisciplina é a negação de disciplina. No entanto, a sua definição torna-se num processo complexo, impreciso e vasto, percecionado de diferentes formas, por diversos autores, “uma vez que é praticamente impossível estabelecer universalmente quais os comportamentos ou situações concretas merecedoras de tal adjetivação” (Carita & Fernandes, 1997, p.17). Embora caracterizado pela diversidade de perspetivas, o conceito de indisciplina reúne consensos quanto à rotura de regras estabelecidas na sala de aula e que, ao serem quebradas, prejudicam o normal funcionamento da mesma (Estrela, 1998), e correspondem a comportamentos que perturbam o desejado (Jesus, 1996; Afonso et al., 1999; Silva, 1999). Desta forma, podemos considerar que a indisciplina integra todos os comportamentos que não são válidos para o professor, que prejudicam a gestão da sala de aula e são perturbadores do processo de ensino e aprendizagem (Ferreira, 2002; Amado & Freire, 2014). Um dos fatores que se apresenta como consequência da vasta definição do conceito na literatura é o facto de em alguns casos, a indisciplina se reportar a comportamentos e noutros a significações (Amado, 1998; Estrela, 1998). Por um lado, e tal como refere Veiga (2007), por “indisciplina entende-se a transgressão das normas escolares, prejudicando as condições de aprendizagem, o ambiente de ensino ou o relacionamento das pessoas na escola” (p.15), conduzindo o conceito para comportamentos disruptivos que comprometem a aprendizagem. Por outro lado, Amado (2000) remete o conceito de indisciplina para o incumprimento das regras estabelecidas criadas para orientar as condições de trabalho, bem como o desrespeito pelas normas e valores entre pares e/ou com o professor, isto é, o conceito de indisciplina num sentido dos significados que as regras, normas ou valores representam na regulação das relações visíveis dentro da sala de aula.

Perante esta definição amplificada como um fenómeno interativo, Amado (2000) perspetiva a indisciplina na sala de aula como um fenómeno complexo, segundo três níveis de tipificação distintos de gravidade e/ou complexidade crescente. O primeiro nível integra as infrações às regras de trabalho e produção em contexto de sala de aula, ou seja, os comportamentos que colocam em causa o clima de trabalho, como a organização, o cumprimento de regras, a pontualidade, a comunicação, entre outros aspetos. O segundo nível de indisciplina integra infrações aos regulamentos e normas culturais, isto é, as relações entre pares que colocam em causa valores e normas culturais, como o respeito mútuo e a cooperação. Relativamente ao terceiro nível, diz respeito aos problemas da relação professor-aluno que se caracterizam por comportamentos que desafiam a pessoa e autoridade do professor e se podem vir a manifestar através de alguma agressividade.

A variedade destas tipologias de níveis de indisciplina permite realçar que, quando falamos de indisciplina, não estamos de acontecimentos que o mesmo nível ou tipologia de gravidade, o que dificulta a simplificação da sua definição. A acrescentar às diferentes tipologias que caracterizam a indisciplina a forma como a indisciplina e respetivos comportamento são percecionados como ações de indisciplina entre diferentes professores traz desafios à clarificação do conceito, como é referido por Silva e Neves (2006). Face ao desafio de caracterizar o tipo de indisciplina associado a determinado fenómeno, é fundamental o estudo dos fatores que estão na origem do comportamento indesejado.

2.4 FATORES DE INDISCIPLINA NA SALA DE AULA

Perante a complexidade e diversidade de distinções da problemática da indisciplina na sala de aula, torna-se evidente que as origens de comportamentos disruptivos na sala de aula podem ser causadas por fatores endógenos e exógenos. Como fatores endógenos (internos à escola), Cunha e Monteiro (2018) apontam a organização da escola, as condições de ensino e aprendizagem e os modos de atuar do professor e dos alunos. Quanto a fatores exógenos, os mesmos autores, apontam que as circunstâncias do sistema social ou familiar dos alunos, onde a escola não tem controlo sobre os mesmos, mas que se refletem na comunidade escolar.

2.4.1 FATORES INERENTES AO PRÓPRIO INDIVÍDUO

Para finalizar a diversidade de fatores que podem desencadear comportamentos disruptivos, surgem os fatores inerentes ao próprio indivíduo. A experiência escolar dos alunos acaba por influenciar e ser influenciada por características do seu desenvolvimento físico, cognitivo, emocional e social, isto é, características individuais que afetam o modo como cada um se relaciona. A adaptação dos alunos à escola encontra-se dependente das capacidades cognitivas da criança, mas também dos comportamentos, atitudes e emoções (Amado, 2001). Esta dimensão acaba por evidenciar que as características individuais dos alunos podem ser um fator que manifeste alguns dos comportamentos disruptivos, tais como “o interesse, adaptação, desenvolvimento cognitivo e moral, hábitos de trabalho, história de vida e carreira académica, autoconceito, idade, sexo, problemas patogénicos, psicológicos” (Amado, 2001, p. 42).

A acrescentar aos comportamentos desviantes perante fatores inerentes aos próprios indivíduos, Trzesniewski et al. (2005, citados por Amado & Freire, 2014), explicam que:

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

Perante o mencionado, é possível evidenciar que as características de cada um se vão construindo, dependendo das experiências vividas e permitem que o mesmo responda de uma forma única à situação, ao contexto ou às pessoas de que está rodeado. Assim, Amado (2001) realça que:

não se pode deixar de ter em conta que cada indivíduo constitui uma personalidade única, com uma genealogia própria pessoal ímpar, projetos de vida peculiares,

interesses, hábitos, gostos muito particulares, etc. Tudo isso, enfim, condiciona e explica, em parte os comportamentos diferenciados de cada um, traduzindo modalidades diferenciadas de adaptação à escola e às suas exigências (p. 281).

2.4.2 FATORES DEPENDENTES DO CONTEXTO FAMILIAR

Relativamente a fatores do âmbito familiar, torna-se evidente que o ambiente familiar é um aspeto determinante para o desenvolvimento da criança, acabando por desempenhar um papel decisivo na sua educação, visto que a educação no seio familiar são os alicerces para a prevenção da existência de indisciplina (Pinto, 2002).

Neste sentido, cabe à família orientar as crianças de forma harmoniosa para a aquisição de comportamentos que se reflitam no seu modo de agir e de pensar sobre o que a rodeia, como forma de integrar um contexto de socialização que proporcione experiências fundamentais para a formação de vínculos, construção de relações e integração na sociedade (Maia, 2017). Esta influência familiar é determinante para a progressão da criança e, conseqüentemente, na realização escolar dos educandos, principalmente no que diz respeito à aprendizagem e ao próprio sucesso escolar (Epstein, 2001). Assim, e apesar de os pais não se encontrarem presentes diretamente no contexto escolar acabam por influenciar a motivação, os comportamentos e as atitudes das crianças através do que transmitem (Strier & Katz, 2015).

O contexto familiar pode ser entendido como um fator que pode estar na origem de comportamentos vistos como de indisciplina quando há falta de envolvimento e interesse dos pais (Amado, 2001; Amado & Freire, 2014), e pelas experiências vivenciadas em casa se refletirem nos comportamentos da própria criança. Desta forma, torna-se visível que o contexto familiar pode influenciar as atitudes das crianças no contexto escolar. Nesta perspectiva, os pais devem orientar a criança para ter comportamentos e atitudes indispensáveis à socialização, sem se esquecerem que são um modelo de referência para as crianças.

2.4.3 FATORES DE ORDEM SOCIAL E POLÍTICA

A existência de uma maior multiculturalidade em contexto escolar, muitas vezes reflete as diferenças de valores e práticas sociais das famílias provenientes de classes populares e o esperado no ambiente escolar (Amado & Freire, 2014). As diferenças também se

podem verificar entre as crianças que fazem parte de grupos sociais marginalizados que tendem a reproduzir e respeitar valores e normas que não correspondem aos da escola, criando desafios ao estabelecimento de equilíbrios nestes contextos (Amado & Freire, 2014). Desta forma, e como é mencionado por Amado e Freire (2014), os estudos apontam para que as dificuldades de integração escolar sejam uma consequência da falta de continuidade dos valores e cultura do grupo social para o contexto escolar. No entanto, também referem que as causas socioculturais podem ser superadas através da promoção de um ambiente em que exista a partilha de valores e práticas que promovam a inclusão.

2.4.4 FATORES DE ORDEM PEDAGÓGICA E ESCOLAR

Outros fatores que podem estar na origem de comportamentos vistos como de indisciplina, surgem do próprio contexto escolar. As causas associadas a estes fatores são diversificadas e podem contribuir para um sentimento de mal-estar generalizado dentro da escola, o que, por sua vez, pode resultar em comportamentos considerados de desviantes por parte dos alunos. Estas causas incluem um vasto leque de aspetos que vão desde a organização das turmas, dos currículos ou ao clima escolar (Gottfredson, 2001). Além dos aspetos mencionados, a relação pedagógica e a gestão da sala de aula, tal como a forma como os docentes exercem as suas competências, a tipologia de autoridade que adotam e a maneira de comunicarem com os alunos são fatores determinantes para o sucesso ou fracasso da interação (Amado, 2001), sem esquecer a influência das retenções, do insucesso e da exclusão.

Além das causas relacionadas diretamente com as competências do professor e as dinâmicas de sala de aula, torna-se essencial ter em consideração as condições gerais que moldam o ambiente e o clima escolar. Neste sentido, o clima escolar, que engloba a atmosfera emocional e social da escola, tem um extremo impacto na forma como os alunos se relacionam entre si e com os professores, o que pode ser um fator decisivo para o surgimento de comportamentos desviantes ou para a criação de um ambiente harmonioso e produtivo (Amado & Freire, 2014). Portanto, a conjugação destes múltiplos fatores, tanto pedagógicos como relacionados, com o clima e com a vivência escolar, são cruciais para a criação de um ambiente de aprendizagem saudável e para a prevenção da indisciplina.

Perante todos os grupos de fatores enumerados e clarificados até ao momento é possível afirmar que a problemática da indisciplina encontra-se relacionada com o ensino, às práticas, às finalidades e perspectivas, às circunstâncias específicas da aula, da escola e da comunidade, o que implica que seja fundamental prevenir situações de indisciplina através da análise e reflexão de cada situação (Paiva & Lourenço, 2010).

2.5 PAPEL DO PROFESSOR PERANTE A INDISCIPLINA NA SALA DE AULA

O estudo dos fatores que podem estar na origem do comportamento considerados de indisciplina permitiu-nos perceber a complexidade que caracteriza a gestão da sala de aula de hoje. Para além da preparação científica e pedagógica, é exigida ao professor uma extensa diversidade de capacidades para a manutenção da disciplina na sala de aula, nomeadamente de carácter didático e relacional (Silva, 1999).

No exercício da sua profissão, os professores têm de se consciencializar de que são uma figura modelo para os seus alunos, o que lhes permite ter o poder da modelagem, ou seja, têm a capacidade de influenciar os comportamentos dos seus alunos consoante a sua própria atitude (Carita & Fernandes, 1997).

O que implica que o docente seja o exemplo a seguir na forma como reage e como soluciona determinadas situações, funcionando como um modelo para os bons e maus comportamentos (Bento, 2004). Desta forma, o professor pelo seu estatuto e poder de modelagem é a principal referência para os seus alunos o que, conseqüentemente, revela que a aprendizagem significativa é maioritariamente conseguida através da imitação do que através da instrução intencional, que acaba por salientar a pertinência do docente se consciencializar da sua influência sobre os comportamentos e atitudes dos seus alunos (Carita & Fernandes, 1997).

Perante a informação referida, autores como Carita & Fernandes (1997); Sava (2002) e Amado (2000) mencionam a existência de algumas características fundamentais para um bom desempenho da função docente preventiva de comportamentos disruptivos dentro da sala de aula: ser firme, ter uma expressão corporal e voz estáveis e confiantes, ser flexível, disponível, assertivo, carinhoso, motivador e que reforce os pequenos avanços de cada um. Para além destas características é crucial prevenir e solucionar atitudes e comportamentos desajustados, evidenciando as potencialidades de cada aluno, pois “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” (Jesus, 1996, p.26). Quando o professor cria e mantém uma relação de confiança e de boas expectativas, o aluno confia e acredita das suas capacidades e estes comportamentos desejados tendem a superar o espetável (Cardoso, 2013), influenciando a sua disposição em aprender e a reduzir os comportamentos indesejados.

Para que se concretizem estes pressupostos, é necessário que o docente assuma uma função assente na relação de poder e de autoridade, ou seja, coordene e modere as relações e a comunicação entre todos, sem deixar que estas perturbem o bom funcionamento da sala de aula, nem dificultem o processo de ensino e aprendizagem (Ferreira, & Santos, 2007). Uma das ações fundamentais é que o professor seja capaz de antecipar as situações através de uma boa gestão de sala, mas também da criação e o fazer cumprir de regras que devem ser seguidas e respeitadas por todos, criando-se um clima de disciplina. A existência de regras auxilia na construção de um ambiente de disciplina que pode e deve ser dinâmico, visto que permite “uma mistura cuidadosa de diversão e disciplina que pode proporcionar um sentimento de segurança e alegria a uma criança, tanto em relação a ela como ao que a rodeia” (Brazelton, 1984, p.115). Assim, é necessário que o professor compreenda a importância da existência e definição de regras que promovem a criação de um bom ambiente na sala de aula e influenciam o desenvolvimento de valores sociais por parte de todos os intervenientes.

Relativamente à autoridade que o professor deve adotar, torna-se numa questão complexa e de difícil abordagem. No contexto escolar, perante a complexidade e diversidade de sujeitos e interações que ocorrem na sala de aula, é necessário que o docente adote uma postura reflexiva perante esta temática, pois é durante a sua prática em sala de aula que aprende que esta função é essencialmente relacional e, por isso, exige investimentos teóricos e metodológicos que potenciem o autoconhecimento e a compreensão do outro (Carneiro, 2015). Em situações problemáticas, apesar de sobressair a autoridade do professor, é essencial que este tenha em consideração o respeito pelo aluno, enquanto pessoa, sendo importante clarificar que a autoridade é aceite quando as normas de igualdade e imparcialidade são respeitadas, ou seja, a autoridade por parte do docente deve ser justa e equilibrada (Amado, 2001). Neste sentido, o docente deve manter uma postura calma e flexível que não lhe permita afastar-se dos alunos que demonstram ter

comportamentos desajustados, mas encontrar um equilíbrio entre a atenção concedida a todos os alunos. Deste modo, torna-se evidente a importância do professor se conscientizar da sua responsabilidade, enquanto autoridade e como mediador na construção do percurso de todos os alunos (Amado & Freire, 2009).

Posto isto, “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” (Picado, 2009, p.4). A melhor forma para um professor lidar com situações de comportamentos disruptivos é a prevenção dessas situações através das competências organizativas da aula e na consistência normativa que demonstram as capacidades criativas e de manutenção da disciplina do professor (Estrela, 1998). Desta forma, os estudos realizados evidenciam que os professores que organizam bem a aula e definem regras precisas, permitem que os alunos conheçam as expectativas do professor e se crie uma consistência na reação do mesmo aos comportamentos disruptivos, enquanto o contrário potencia uma reação desviante ao pretendido (Amado & Freire, 2009).

Perante o mencionado até então, é essencial que o professor se conheça enquanto profissional para que, de forma intencional, tenha em consideração que as suas atitudes e comportamentos se podem refletir nos alunos e ocupe uma atitude preventiva. Aires (2010) partilha várias sugestões para a prática docente: antes de qualquer tarefa de aprendizagem, o professor deve esclarecer os seus objetivos, interesses e os materiais necessários; monitorizar o trabalho dos alunos, estimulando a curiosidade e motivação; discutir as dificuldades sentidas e os resultados, dar *feedback* e, sempre que possível, implementar atividades que integrem os interesses da turma ao mesmo tempo que potenciem um desafio intelectual.

Em suma, a existência das seguintes características para a construção de um ambiente de aprendizagem potencia a construção e manutenção de um clima de aprendizagem adequado ao fomento das aprendizagens dos alunos: criação de um clima de abertura, que potencie uma relação saudável entre alunos e professor; uma boa gestão e organização das atividades a realizar em sala de aula; e a definição de regras de trabalho e de convivência (Amado & Freire, 2002). A construção destas características na sala de aula exige diversas competências da parte dos docentes, pois quando estes são confrontados

com situações de atos disruptivos devem estar preparados para intervir prontamente, mas com a consciência de que a sua forma de agir terá de ser adequada ao contexto, à gravidade, às próprias expectativas e perspectivas sobre a disciplina.

2.6 ESTRATÉGIAS DO PROFESSOR PERANTE SITUAÇÕES DE INDISCIPLINA NA SALA DE AULA

A indisciplina em contexto escolar, especificamente, na sala de aula, apresenta diversos aspetos que necessitam de ser ultrapassados através de ações preventivas, levando a que o professor assuma o papel de agente normativo e organizador da aula, com o objetivo de proporcionar um ambiente positivo e que se reflita num processo de ensino e aprendizagem significativo (Estrela, 1998). No entanto, em contexto educativo, a ação preventiva de situações de indisciplina passa, necessariamente, pela manutenção de um bom clima relacional nas escolas nas quais o papel do professor (competências de ensino), a direção das escolas (gestão e política da organização), o sistema educativo (apoio na autonomia e gestão dos estabelecimentos) e a sociedade em geral têm uma função fundamental na diminuição da incidência de indisciplina na sala de aula e na escola, em geral (Amado & Freire, 2014).

Na literatura são apresentadas inúmeras estratégias de prevenção de situações de indisciplina dentro da sala de aula e construção de um ambiente propício à aprendizagem, umas mais centradas no professor e outras no aluno (Lopes & Rutherford, 2001). Neste sentido, a implementação de estratégias de prevenção torna-se um aspeto fulcral para a gestão de uma sala de aula de sucesso, mas com a clareza de que não existem “receitas prévias” a que recorrer numa determinada situação (Picado, 2009), mas antes que o professor conheça as necessidades e características individuais dos seus alunos e as utilize de uma forma consciente (Carita & Fernandes, 1997). Por sua vez, o professor tem à sua disposição um conjunto de estratégias que pode adotar, organizadas de acordo com as seguintes tipologias: as severas, onde os professores recorrem a meios de coação para fazerem prevalecer a suas exigências (castigos físicos, represálias, descomposturas) ou as suaves, onde não são utilizados meios de coação e se cingem à construção de uma relação de proximidade com os alunos em que são encarados como seres individuais e os seus interesses são tidos em conta (Silva, 1999). Perante esta categorização, os autores defendem que as estratégias suaves são as que se enquadram mais para evitar comportamentos disruptivos.

No que concerne às estratégias de prevenção numa situação de indisciplina em sala de aula, a mais referida pelos investigadores passa pela definição e implementação de regras nos primeiros dias de aulas, ou seja, que sejam discutidas, em turma, e estabelecidas as normas reguladoras da situação pedagógica, com o objetivo de garantir que a formação de normas de convivência e de trabalho tenham a colaboração de todos os envolvidos (Carita & Fernandes, 1997; Aires, 2010; Picado, 2009). A sua implementação apresenta-se como sendo especialmente eficaz, visto que o professor expõe as suas expectativas em relação aos comportamentos e aproveitamento dos alunos e os alunos ficam esclarecidos sobre as regras que são expectáveis que cumpram e as suas consequências caso sejam quebradas (Cardoso, 2013). Com o objetivo de serem cumpridas é essencial que estas normas integrem determinadas características, como o facto de deverem ser formuladas com clareza e precisão, para que se encontrem suficientemente compreensíveis por todos e clarifiquem especificamente os comportamentos esperados (Carita & Fernandes, 1997). Para além destas, é fundamental que se encontrem afixadas num local acessível, tornando-as da responsabilidade da turma (Amado & Freire, 2014). Depois da formulação de regras, e na construção de um clima de aprendizagem, é fundamental a promoção de espaços de reflexão dos alunos e de responsabilização pelas suas atitudes, visto que se torna essencial, com o auxílio do professor, o aluno tenha a oportunidade de refletir sobre o seu comportamento e as consequências que lhe podem estar associadas (Morgado & Oliveira, 2009). Também o professor deve adotar uma atitude reflexiva antes, durante e após a sua prática pedagógica para prever determinadas situações, reagir adequadamente e analisar possíveis estratégias para melhorar o seu desempenho (Alarcão & Roldão, 2008), o que permitirá a construção de uma relação pedagógica positiva e, consequentemente, um ambiente de sala de aula confortável e facilitador da resolução de conflitos.

Outro fator que se encontra associado à prevenção de comportamentos disruptivos é o estabelecimento de rotinas. O facto de implicarem um planeamento cuidado e a interiorização e apreensão por todos reduz a confusão e a oportunidade de surgirem comportamentos desviantes (Aires, 2010).

A função do professor, tal como analisado anteriormente, é fundamental para a dimensão preventiva da indisciplina. O seu papel compreende o acompanhamento de tudo o que acontece na aula, o de prestar atenção a diversas situações em simultâneo, o de organizar

a aula sem sobressaltos, nomeadamente, nas fases de transição para manter o foco da turma, o de respeitar a individualidade de cada aluno perante as suas diferenças, adequando os seus métodos e a diversificação de metodologias de ensino e de estratégias para o bom funcionamento da sala de aula (Estanqueiro, 2010). O papel do professor na promoção de um clima positivo na sala de aula também passa pela promoção de abordagens a metodologias ativas, como é o caso da aprendizagem cooperativa, que permitem que os alunos desempenhem um papel mais ativo na sua aprendizagem, se tornem mais autónomos e diminuam os conflitos com os pares (Amado, 2001; Lopes & Silva, 2009). Ainda no que diz respeito ao papel do professor, este pode compreender a utilização de técnicas que ajudem na prevenção de comportamentos indesejados como auxiliar os alunos no seu autodomínio através de um sinal ou palavra, manifestar a sua posição e expectativa através de reforços e ausência de reforços pessoais e objetivos como elogios, aprovação, atenção e gestos afetuosos (Estrela, 1998; Silva, 1999). É igualmente de realçar que o estilo de liderança do professor, as suas expectativas e perspetivas sobre o controlo disciplinar, irá influenciar a sua intervenção que, para a maioria dos autores, se deve basear no diálogo e na prevenção de situações de indisciplina (Estrela, 1998). No caso de um professor adotar um estilo democrático, participativo e/ ou atencioso, este apoia o aluno, ouvindo-o e facilitando a sua interação com os pares, na mesma medida em que o responsabiliza pelos seus atos e negocia estratégias suaves para os evitar. Por outro lado, se o docente optar por uma postura autocrática e restritiva deseja que seja o próprio a solucionar o comportamento desajustado através da adoção de estratégias severas que façam prevalecer a sua posição (Silva, 1999).

Para finalizar as estratégias preventivas da indisciplina na sala de aula, alguns autores referem as ações colaborativas com a família e com a comunidade como contributos essenciais para a prevenção de comportamentos disruptivos, na medida em que favorecem a diminuição da descontinuidade entre valores e práticas educativas familiares e escolares (Gonçalves, 2007).

Quando as ações preventivas de indisciplina não se demonstrarem eficazes, pode surgir a necessidade de uma intervenção corretiva, onde se torna de extrema importância que a mesma aconteça no tempo certo, se centre na infração e não no infrator e seja justa mas, acima de tudo, que após a correção sejam esclarecidas as atitudes que levaram a este tipo de intervenção (Amado, 2000).

Perante o mencionado anteriormente, torna-se evidente que não existem fórmulas perfeitas para as situações de indisciplina dentro da sala de aula, visto estas serem relacionais e circunstanciais. Nesse sentido, os autores que se debruçaram sobre esta temática salientam a importância em se apostar e adotar estratégias preventivas em vez de princípios de correção. Para tal, torna-se essencial que a prevenção da indisciplina seja abordada e valorizada na formação inicial e contínua dos docentes, com o intuito de estes se encontrarem mais preparados para situações desajustadas ao contexto de sala de aula (Estrela, 1998) e poderem proporcionar um ambiente propício a aprendizagens significativas.

CAPÍTULO III – METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

Este capítulo diz respeito à metodologia onde, num primeiro momento, é apresentado o paradigma de investigação e o tipo de estudo associado. De seguida, são mencionados os participantes e o contexto em que decorreu a investigação. Para finalizar, referem-se as técnicas e instrumentos de recolha de dados e, por último, as técnicas de análise dos mesmos.

3.1 PARADIGMA DE INVESTIGAÇÃO E TIPO DE ESTUDO

Considerando a questão de partida e os objetivos definidos, nesta investigação optámos por uma metodologia de natureza qualitativa, segundo o paradigma interpretativo, por se encontrar associado “a uma conceção holística do estudo dos seres humanos” (Fortin, 2009, p.31), em que “a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal” (Bogdan & Biklen, 1994, p.47). Esta perspetiva permite ao investigador estabelecer um contacto de proximidade com o grupo de indivíduos em estudo, reforçando a sua posição perante “a compreensão (...) do fenómeno em estudo. Ele observa, descreve, interpreta e aprecia o meio e o fenómeno tal como se apresentam” (Fortin, 2009, p.22). Assim, tendo em conta o paradigma interpretativo, a presente investigação integra um estudo de caso como tipologia investigativa (Meirinhos & Osório, 2010), enquanto compreende uma abordagem empírica, pois “investiga um fenómeno actual no seu contexto real, quando os limites entre determinados fenómenos e o seu contexto não são claramente evidentes e no qual são utilizadas muitas fontes de dados” (Yin como citado em Carmo & Ferreira, 1998, p.216). Por outras palavras, “consiste na observação detalhada de um contexto, ou indivíduo, de uma única fonte de documentos ou de um acontecimento específico” (Merriam, 1988, como citado por

Bodgan & Biklen, 1994, p.89). Se, por um lado, o estudo de caso potencia a colaboração entre o investigador e o participante, permitindo que o investigador apreenda as ações dos participantes (Gómez, 2021), por outro, não permite realizar generalizações ou comparações (Fortin, 1999).

3.2 CONTEXTO E PARTICIPANTES DO ESTUDO

Para além deste estudo se enquadrar no âmbito da educação, o facto dos participantes serem professores e crianças compreende especificidades “devido ao que os educadores fazem e se propõe como objetivos e, devido ainda, ao que os mesmos precisam de saber” (Amado, 2017, pp. 21-22). Ter crianças como participantes permite valorizar o seu papel ativo durante o estudo, no entanto, é necessário acautelar alguns princípios éticos específicos. Para além da preservação do anonimato, procuramos respeitar os valores, crenças e opiniões de cada um dos participantes, assim como assegurar o respetivo bemestar durante os procedimentos investigativos.

Relativamente ao contexto e participantes, para a concretização do primeiro e segundo objetivos do estudo, participaram quatro docentes do 1.º CEB que lecionam em diferentes concelhos do país. Para a prossecução do terceiro objetivo da investigação foram selecionadas crianças que frequentam o 1.º ano de escolaridade de uma escola pública situada no concelho de Leiria. A seleção de qualquer um dos participantes deveu-se a fatores de conveniência. A opção de selecionar participantes através de uma amostra de conveniência deveu-se ao facto de se pretender não realizar generalizações dos resultados, mas uma recolha de informações exploratórias sobre a temática em estudo. Neste sentido, e de acordo com Sampieri et al. (2006), esta consiste na seleção de participantes em função da facilidade de acesso e da sua disponibilidade, tendo em conta fatores como as limitações de recursos e tempo.

3.3 TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS

Para a concretização da presente investigação, o processo de seleção das técnicas de recolha de dados é “uma etapa que o investigador não pode minimizar, pois destas depende a concretização dos objectivos do trabalho de campo” (Aires, 2015, p.24). Assim, e de acordo com os objetivos do estudo, procedeu-se à seleção das seguintes técnicas e à elaboração dos respetivos instrumentos de recolha de dados:

- a observação, cuja investigadora é participante, com a elaboração do instrumento de caderno de campo, durante a concretização da PP;

- o inquérito por entrevista a alunos de uma turma de 1.º ano do 1.º CEB, através da construção de um guião de entrevista semiestruturado e com a organização em três *focusgroup*, cada um constituído por três alunos que privilegiam a espontaneidade dos participantes (Santos, 2017);

- o inquérito por entrevista a partir da construção de um guião de entrevista semiestruturado e aplicado a quatro docentes.

Esta diversidade de técnicas e instrumentos de recolha de dados revelou-se essencial para que fosse possível dar resposta à questão problema da investigação e aos objetivos definidos inicialmente para este estudo.

Seguidamente, passamos a fundamentar e a especificar cada um dos processos de seleção das técnicas e a respetiva elaboração dos instrumentos de recolha de dados.

Uma das técnicas de recolha de dados que selecionamos foi a observação participante. Esta consiste “na participação no todo ou em parte do observador na vida da comunidade ou do grupo que estuda. O observador assume, pelo menos até certo ponto, o papel de membro do grupo” (Dias, 2009, p.197), o que permite conhecer melhor o indivíduo ou grupo de indivíduos, as suas ações, bem como questionar e responder ao que acontece ao redor (Correia, 2009). Neste caso, o investigador adequa o seu papel à população a estudar, mas também integra o seu papel social para lhe permitir verificar evidências durante a investigação (Carmo & Ferreira, 1998). Na operacionalização desta técnica de recolha de dados foram realizadas notas de campo que permitiram descrever, de forma sistemática, os fenómenos e comportamentos observados, o que possibilitou encontrar as situações problemáticas do contexto em estudo, delinear objetivos concretos e operacionalizar estratégias. O caderno de campo demonstrou-se essencial, visto que permitiu a realização de registos no momento incidente da ação e/ou posteriormente à mesma.

Quanto ao procedimento de recolha de dados por meio de inquérito, optou-se por se realizarem entrevistas semiestruturadas para os docentes e alunos. O inquérito por entrevista é uma forma de recolha de dados que consiste em obter informações a partir de questões dirigidas a cada sujeito, com o objetivo de estabelecer uma conversa agradável, onde o entrevistado proporcione as informações que o entrevistador pretende (Sousa, 2005; Amado & Ferreira, 2013), podendo constituir a estratégia predominante de recolha de dados para uma investigação qualitativa (Bogdan & Biklen, 1994). Para a realização

da entrevista, foi necessário a construção de um guião que procurou ir ao encontro dos objetivos da investigação. Esta é a primeira etapa em qualquer processo de recolha de dados e talvez a mais importante, pois apenas uma formulação cuidadosa de objetivos poderá conduzir aos dados necessários para responder à questão problema da investigação (Vala, 1986; Cohen e Manion, 2002). Neste sentido, o guião da entrevista semiestruturado integra um conjunto organizado de questões preparadas de forma lógica com o objetivo de orientar o entrevistador durante a recolha de dados, como apresentado no quadro 1, e também de permitir que a análise dos seus dados seja realizada de uma forma mais simplificada.

Quadro 1- Objetivos do estudo associados às questões do guião para os docentes

Objetivos do estudo	Questões do guião para os docentes
1.1 Reunir informação sobre a formação e percurso profissional do entrevistado, em contextos educativos	2.1 Para iniciar esta entrevista gostaria que me falasse um pouco sobre o seu percurso académico e profissional, para o ficar a conhecer um pouco melhor: onde tirou o curso, em que ano e em que especialização? Começou logo a trabalhar, após o curso? Qual o seu percurso até chegar aqui? Exerce na escola alguma função, para além da prática docente?
1.2 Conhecer quais as perceções dos professores acerca de comportamentos potenciadores de indisciplina em sala de aula.	3.1 Primeiramente, gostaria que me desse a conhecer quais as situações que, para si, são considerados comportamentos de indisciplina? 3.2 Tendo em conta a sua experiência profissional quais foram os comportamentos de indisciplina que presenciou mais frequentemente?
1.3 Identificar as estratégias adotadas pelos professores perante situações consideradas de indisciplina na sala de aula.	4.1 Perante os comportamentos de indisciplina referidos, que estratégias utilizou ou utilizaria durante essas situações? Porque escolheu essa abordagem? O resultado foi o pretendido? 4.2 Que estratégias utiliza para promover um ambiente potenciador de aprendizagem? Acha que a sua relação com a turma facilita a sua prática docente? 4.3 Que estratégias utiliza para promover um ambiente potenciador de aprendizagem? Acha que a sua relação com a turma facilita a sua prática docente?
1.4 Dar oportunidade ao entrevistado para acrescentar algum aspeto sobre o tema da entrevista	5.1 Visto que estamos a terminar esta conversa pretende acrescentar ou realçar algum aspeto?

Após a construção do guião, contactámos os docentes participantes para lhes apresentar a finalidade da entrevista e pedirmos a sua colaboração. Se a entrevista possibilita um

acesso direto às experiências dos entrevistados e permite obter informação detalhada e descritiva devido à relação colaborativa, tal como refere Gauthier (2003), por outro, exige um comportamento cauteloso por parte do investigador para estabelecer uma relação de confiança com o participante e a credibilidade da informação prestada durante a entrevista (Gauthier, 2003). Desta forma, quando foi obtida a concordância dos docentes em colaborar, procedemos à marcação do dia e hora em que as entrevistas se iriam realizar. Estas foram concretizadas em diferentes formatos, *online* ou presencial, conforme a disponibilidade dos mesmos. 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 a sua análise posterior. Durante as entrevistas, a interação com os entrevistados caracterizou-se por uma certa flexibilidade, permitindo que o discurso se desenvolvesse espontaneamente, enquanto possibilitou o surgimento de novas questões no decorrer da entrevista, tal como advoga Amado e Ferreira (2013). Efetivamente, cabe ao entrevistador seguir a lógica discursiva do participante, assegurando a introdução oportuna dos temas previamente definidos, de forma a garantir uma fluidez e coerência da entrevista (Guerra, 2006).

Por fim, quanto ao procedimento de recolha de dados por meio de *focus group a crianças do 1.º ano de escolaridade*, optou-se por se elaborar um guião de entrevista semiestruturado, organizar 3 grupos de 3 crianças cada, de forma aleatória. A seleção desta técnica de recolha de dados permite que se retire muita muitas opiniões das crianças, pois o facto de existir uma entrevista em simultâneo proporciona a repartição de visões e auxilia que os participantes destas idades esclareçam a sua opinião (Morgan & Krueger, 1993). A realização dos grupos focais ocorreu num espaço junto à sua sala de aula, em momentos calmos e propícios à concretização da mesma, tendo em conta os objetivos do estudo, como é apresentado através do seguinte quadro:

Quadro 2- Objetivos do estudo associados às questões do guião para os alunos

Objetivos do estudo	Questões do guião para os alunos
---------------------	----------------------------------

<p>2.1 Conhecer quais as percepções dos alunos acerca do impacto de estratégias adotadas para a resolução de problemas de indisciplina na sala de aula.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Como era a nossa sala sem regras? - Vocês gostaram que tivéssemos construído as regras da nossa sala em conjunto? - Acham que foi importante construirmos regras para a nossa sala? - Mudou alguma coisa na nossa sala depois de construirmos o nosso conjunto de regras? - Lembram-se das regras que construimos para a nossa sala?
---	--

Em todos os grupos, foi garantido o anonimato e o uso das informações exclusivamente para efeitos académicos. As interações em cada um dos grupos focais foram gravadas com o consentimento dos intervenientes e respetivos Encarregados de Educação de forma a facilitar posteriormente a sua análise.

3.4 TÉCNICAS DE ANÁLISE DE DADOS

Após a realização da recolha de dados, torna-se necessário selecionar a técnica de tratamento de dados que melhor consiga extrair as conclusões que correspondam aos objetivos e à questão de investigação. Esta etapa da investigação é definida como:

O processo de busca e de organização sistemático de transcrições de entrevistas, de notas de campo e de outros materiais que foram sendo acumulados, com objectivo de aumentar a sua própria compreensão desses mesmos materiais e de lhe permitir apresentar aos outros aquilo que encontrou (Bogdan & Biklen, 1994, p. 205).

De forma a proceder ao tratamento de dados recolhidos para o presente estudo, verificouse imprescindível a análise qualitativa dos dados a fim de proporcionar a análise e interpretação dos mesmos. Para tal, procedeu-se à análise de conteúdo de documentos e transcrição de áudios, uma técnica fundamental para a interpretação e tratamento de dados qualitativos que permite ao investigador compreender as mensagens comunicadas sob diferentes registos (Carmo & Ferreira, 1998). Esta análise de conteúdo revestiu-se numa procura sistemática e objetiva para descrever, interpretar e realizar inferências consoante os dados recolhidos e através da passagem da descrição para a interpretação (Bardin, 1977). Neste sentido, 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 concretizamos, selecionamos o conjunto de informações que mais se adequa aos objetivos

definidos. Esta informação, inicialmente em aberto, torna-se cada vez mais objetiva e concreta à medida que o investigador se debruça sobre ela (Bogdan e Biklen, 1994). Assim, uma análise de conteúdo eficaz exige que o investigador não se fique pela simples descrição dos dados recolhidos, mas que realize inferências de conhecimentos associadas ao conteúdo recolhido (Carmo & Ferreira, 1998).

Para a presente investigação, as gravações das entrevistas realizadas e transcritas foram matéria de análise de conteúdo, constituindo-se assim o corpus da análise (Lima, 2013), (Apêndice 2, 3, 4, 5, 6). Procedeu-se à análise de conteúdo de acordo com os três momentos seguintes: a pré-análise, a análise dos dados e o tratamento do material (Dias, 2009, p.190).

A pré-análise consistiu na organização dos dados recolhidos e na sua transformação em unidades de conteúdo de pequenas dimensões. Após uma leitura do material recolhido, procedeu-se à seleção das unidades de análise definidas através dos objetivos propostos e do material analisado (Vala, 1986). Estas UR correspondem ao segmento de conteúdo como unidade básica de análise, podendo ser uma palavra, frase ou parágrafo que possua um “significado específico e autónomo” (Lima, 2013, p.9) fora do *corpus* da análise. Este é um processo de natureza temática, uma vez que se centra na identificação de temas e subtemas, ou categorias e subcategorias relevantes para o objeto de estudo.

Posteriormente, procedeu-se à exploração do material que compreendeu a identificação e análise das unidades de conteúdo com o objetivo de organizar as mesmas em categorias. A classificação ou categorização é uma prática para reduzirmos a complexidade dos dados recolhidos, tal como identificar, simplificar, ordenar e atribuir-lhes um significado (Vala, 1986). A criação de categorias surge a partir da atribuição de qualidades que possibilitam reunir todas as UR de acordo com os critérios previamente definidos. Neste sentido, podemos considerar as categorias como os elementos-chave para o investigador, que permitem uma análise detalhada das entrevistas, podendo serem estipuladas antes ou após a análise da entrevista, ou uma junção das duas vertentes para se perceber quais os principais conteúdos a serem abordados (Vala, 1986). Esta abordagem pretende descobrir os “«núcleos de sentido» presentes na comunicação, cuja ocorrência ou frequência podem revelar aspetos significativos no contexto do objetivo em análise definido (Lima, 2013). Na presente investigação, o processo de categorização adotado integra um carácter misto,

ou seja, foram definidas categorias prévias, com base nos objetivos do estudo, mas considerando-se a emergência de novas categorias a partir dos dados recolhidos.

Para finalizar, realizou-se o tratamento dos resultados obtidos, ou seja, evidenciou-se a análise e interpretação, enquanto investigadores, tendo em conta o quadro teórico desenvolvido e os objetivos delineados para a investigação em estudo. Cada uma das etapas consideradas pretende sistematizar os dados para reduzir a informação e concentrar-se nos padrões mais relevantes (Sousa, 2005).

CAPÍTULO IV – APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

O presente capítulo tem como objetivo apresentar e analisar os dados recolhidos no âmbito do estudo realizado que pretendeu investigar o papel do professor no 1.º CEB na resolução de comportamentos dos alunos potenciadores de indisciplina em sala de aula. Neste sentido, a questão de partida que orienta o presente estudo é “*Que percepções e papel do professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico perante comportamentos de alunos considerados de indisciplina na sala de aula?*”, sendo a mesma explorada através de três objetivos específicos que estruturam a análise desenvolvida.

O primeiro objetivo da presente investigação centra-se em conhecer as percepções dos professores perante comportamentos dos alunos que identificam como de indisciplina na sala de aula. Para tal, foram realizadas entrevistas a quatro docentes do 1.º CEB, a fim de permitir identificar e compreender as percepções dos entrevistados sobre os comportamentos que consideram disruptivos em sala de aula. A análise prossegue com o segundo objetivo que pretende identificar as estratégias adotadas pelos professores perante situações identificadas pelos mesmos como de indisciplina. Por fim, o último objetivo procura compreender as percepções dos alunos acerca do impacto das estratégias adotadas para a resolução de problemas considerados de indisciplina em sala de aula, com base em entrevistas realizadas a três grupos focais (ver Apêndice 2,7,8 e 9), permitindo verificar a eficácia percebida das abordagens adotadas e a sua influência no ambiente da sala de aula.

Desta forma, a apresentação e discussão dos resultados foi cuidadosamente estruturada para acompanhar a sequência dos objetivos mencionados anteriormente, assegurando que cada objetivo específico se encontra claramente associado aos dados recolhidos e às

conclusões daí retiradas. Esta organização permite estabelecer uma correspondência explícita entre a pergunta de investigação, os objetivos definidos, os dados analisados e as interpretações obtidas, proporcionando uma visão integrada e coerente do fenómeno de comportamentos potenciadores de indisciplina em contexto de sala de aula e do papel do professor na sua gestão.

4.1 PERCEÇÕES DOS PROFESSORES SOBRE COMPORTAMENTOS QUE IDENTIFICAM COMO DE INDISCIPLINA EM SALA DE AULA

No que diz respeito ao primeiro objetivo estipulado para a presente investigação- *Conhecer as perceções dos professores perante comportamentos que identificam como de indisciplina na sala de aula* - os professores participantes foram questionados sobre o que consideram ser comportamentos e atitudes associadas a contextos de indisciplina dentro da sala de aula. Consequentemente, a partir das entrevistas realizadas foi possível recolher um conjunto de comportamentos e atitudes que os participantes consideram como indisciplina, o que permitiu a organização e sistematização das informações em categorias elaboradas a partir das diversas unidades de conteúdo identificadas, apresentadas através do quadro 3.

Quadro 3- Tipos de comportamentos associados à indisciplina

Categorias	Unidades de conteúdo
1.1 Faltas de respeito	Professor 1- “Faltas de respeito aos adultos e aos colegas” Professor 4 – “desrespeito por todos os intervenientes da escola”
1.2. Ofensas verbais e físicas	Professor 1- “comportamentos agressivos” Professor 1- “Já tive um aluno que me agrediu” Professor 1 – “Ofensas verbais e agressões físicas.” Professor 2 – “situações de briga” Professor 3 – “agressões verbais e físicas” Professor 4 – “situações de insultos e agressões físicas”
1.3 Incumprimento de regras	Professor 2 – “interrupções verbais, incumprimento de regras estabelecidas” Professor 2 – “desobediência ou resistência aos pedidos do professor” Professor 3 – “situações em que o aluno conhece os limites impostos, já os testou vezes sem conta, e por oposição e divertimento opta por continuar a praticar” Professor 4 – “quando desafiam ou não cumprem as orientações e regras estabelecidas”
1.4 Outros	Professor 2 – “Aqueles que influenciam a aprendizagem e o bem-estar dos alunos ou qualquer elemento da comunidade escolar” Professor 3 – “todos os comportamentos que não são adequados em sociedade e, mais concretamente, em sala de aula”

Os professores entrevistados, perante a questão “*Primeiramente, gostaria que me desse a conhecer quais as situações que, para si, são consideradas comportamentos de indisciplina?*” (guião 1), e de forma consensual, esclarecem que os comportamentos que consideram de indisciplina podem variar consoante a gravidade e as situações concretas em que ocorrem. Este entendimento evidencia uma consciência sobre a complexidade das interações em sala de aula e o efeito cumulativo de atitudes disruptivas no contexto escolar. Contudo, os participantes do presente estudo, apesar de terem bem delineado a perspetiva anteriormente mencionada, tendo em conta as suas respostas, permitiram a criação de quatro categorias que averiguassem a sua perceção sobre esta tipologia de comportamentos, como apresentada no quadro anterior: faltas de respeito; ofensas verbais e físicas; incumprimento de regras e outros.

De acordo com os dados, a *Falta de respeito* compreende interrupções constantes, respostas desafiadoras ou sarcásticas, recusa em colaborar em atividades coletivas e provocações verbais. Segundo Estanqueiro (2010), a perceção dos docentes sobre este tipo de comportamentos depende da forma como os adultos “exercem a sua autoridade” (p.10), o que pode ser transmitido por atitudes demasiado autoritárias que originam comportamentos negativos, de represália ou provocação (Amado, 2000). Neste sentido, a manifestação de desrespeito não é apenas uma escolha individual do aluno, mas pode refletir também a dinâmica relacional estabelecida em sala de aula e as estratégias de gestão de disciplina adotadas pelos professores.

Os participantes da investigação também destacam atitudes relacionadas com ofensas verbais e físicas como aspetos críticos relacionados com comportamentos tidos como indisciplina dentro da sala de aula. Estes compreendem comportamentos agressivos que se manifestam através de insultos, comentários depreciativos, ameaças verbais ou gestuais, empurrões, pontapés e brigas entre alunos ou dirigidas a docentes. Este tipo de comportamentos encontra-se relacionado com manifestações explícitas de violência ou hostilidade em ambiente escolar. Neste sentido, e de acordo com a sua prevalência, torna-se uma dimensão crítica a considerar na análise das dinâmicas disciplinares e que se revela indispensável à literatura sobre a temática. Desta forma, e de acordo com Sousa (2005), os comportamentos agressivos em contexto escolar pode ser explicado por fatores

estruturais, como a massificação do ensino que, ao ampliar o acesso à educação, gera maior diversidade de perfis dos alunos e aumenta a complexidade da gestão disciplinar. A perspectiva referida pelo autor é considerada pelos docentes entrevistados ao manifestarem que fatores contextuais externos à escola, como carências socioeconômicas, situações familiares instáveis e vivências de elevada complexidade, surgem como fatores que influenciam a tipologia e a frequência dos comportamentos disruptivos (Maia, 2017; Amado & Freire, 2014). Assim, a agressividade em contexto escolar não pode ser entendida de uma forma isolada, mas como reflexo de fatores emocionais, familiares e sociais interdependentes (Maia, 2017). É de realçar que um dos participantes adiciona aos fatores externos, os fatores relativos ao desenvolvimento cognitivo e emocional da própria criança, destacando a associação entre a atitude individualizada e o nível de desenvolvimento da criança. Tal associação é sustentada por Caldeira e Rego (2001) ao defenderem que o desenvolvimento da criança ocorre em diversas etapas, onde se atribuem diferentes significados às suas experiências pessoais, dependendo das situações a que é exposta.

Entre os comportamentos associados à indisciplina considerados mais frequentes pelos participantes, para além da agressividade verbal e física, destaca-se também o incumprimento das normas e regras estabelecidas em sala de aula (categoria 1.3). Neste sentido, esta categoria compreende as interrupções verbais, a desobediência ou resistência aos pedidos do professor, bem como a tentativa e ultrapassagem de limites previamente estabelecidos. Os comportamentos associados a esta categoria, ainda que menos explícitos do que as atitudes agressivas, foram igualmente apontados como formas evidentes de indisciplina com impacto significativo na dinâmica do processo de ensinoaprendizagem. Desta forma, as atitudes anteriormente mencionadas referem-se a condutas muitas vezes normalizadas mas que, no seu conjunto, têm um impacto significativo para a deterioração do ambiente educativo, através de interrupções constantes no fluxo normal da aula, contribuindo para a diminuição da concentração dos alunos e, conseqüentemente, para a diminuição da qualidade do ensino (Amado & Freire, 2009). Depreende-se que o impacto das repetidas interrupções potencia a criação de um clima de dispersão e desmotivação que afeta os alunos que praticam estes comportamentos desajustados, mas também os pares que pretendem usufruir de um ambiente propício à aprendizagem. Perante o mencionado parece evidente que o incumprimento sistemático das regras delineadas revela-se uma fonte persistente de

tensão e conflito em sala de aula, contribuindo, decisivamente, para a deterioração de contextos de ensino e aprendizagem.

Por fim, os professores entrevistados percebem outros tipos de comportamentos que consideram de indisciplina, agrupados numa última categoria designada de *Outros* (1.4). Esta categoria engloba a visão de alguns docentes que conceptualizam os comportamentos tidos como indisciplina de forma mais abrangente, considerando-a não apenas como ações explícitas de desrespeito ou agressividade, mas como qualquer comportamento que interfira na aprendizagem, no bem-estar dos alunos ou no funcionamento harmonioso da comunidade escolar. Esta perspectiva evidencia que as atitudes associadas ao conceito de indisciplina podem ser entendidas como um fenómeno multidimensional, como refere Veiga (2007), que vai para além do cumprimento ou não das normas formais e envolve a avaliação subjetiva do impacto dos comportamentos dos alunos no ambiente coletivo. Segundo esta conceção mais global, os professores reconhecem que comportamentos subtilmente inadequados, quando recorrentes ou mal contextualizados, podem afetar significativamente a dinâmica da sala de aula e as relações interpessoais, reforçando a importância de uma abordagem holística na gestão da disciplina.

Com base nas entrevistas realizadas aos docentes, é possível compreender que, mais do que a frequência com que determinados comportamentos foram mencionados, o que sobressai é a heterogeneidade das conceções expressas pelos docentes relativamente aos comportamentos considerados como de indisciplina. Esta diversidade de perspetivas mostra que o conceito não é partilhado de forma uniforme, mas construído a partir de experiências, valores e referenciais distintos, o que reforça a ideia de que esta tipologia de comportamentos é uma categoria eminentemente relacional e contextual, como referem Carita e Fernandes (1997). Neste enquadramento, torna-se igualmente evidente que as causas associadas ao fenómeno são entendidas de uma forma distinta, oscilando entre fatores internos à criança, como características individuais ou traços de personalidade, e fatores externos relacionados com o contexto familiar, social ou escolar. Esta multiplicidade de olhares, em vez de interpretada como uma contradição, deve ser entendida como a expressividade da complexidade inerente ao quotidiano escolar e da natureza multifacetada do próprio conceito de indisciplina.

A partir da análise realizada podemos subentender que os comportamentos tidos como de indisciplina e a sua própria definição conceptual, enquanto objeto de estudo, não podem ser reduzidos a uma definição e conceção linear. Pelo contrário, configura-se como fenómeno complexo, assumindo significados distintos consoante os percursos profissionais, as experiências pessoais e os contextos educativos de cada docente. Desta forma, reconhecer esta diversidade revela-se, portanto, fundamental para problematizar o fenómeno e compreender os desafios que coloca durante a intervenção pedagógica.

Adicionalmente, os professores foram questionados sobre *os comportamentos de indisciplina que tinham presenciado mais frequentemente*. Perante esta questão, os participantes responderam de acordo com o constante no quadro 4.

Quadro 4- Tipos de comportamentos tidos como indisciplina identificados frequentemente pelos professores

Categorias	Unidades de conteúdo
2.1 Faltas de respeito	Professor 1 –“assisto a bastantes faltas de respeito entre alunos.”; Professor 2- “desinteresse ou indiferença”; Professor 2 - “resistência aos pedidos do professor”; Professor 3 – “desprezo pelo professor”.
2.2. Ofensas verbais e físicas	Professor 1- “Já tive um aluno que me agrediu”; Professor 1 – “Ofensas verbais e agressões físicas”; Professor 2- “Interrupções verbais”; Professor 3 – “Agressões verbais e físicas” Professor 4 – “situações de insultos e agressões físicas”
2.3 Incumprimento de regras	Professor 2 – “incumprimento das regras estabelecidas” Professor 2- “desobediência” Professor 3- “destruição de materiais”.

Perante os dados apresentados no quadro anterior, os docentes partilharam que os comportamentos tidos como indisciplina que presenciam com uma maior frequência se distribuem por três grandes categorias: faltas de respeito, ofensas físicas e verbais e incumprimento de regras (quadro 4).

No primeiro caso, os participantes remetem para manifestações de indiferença e desvalorização da autoridade do docente. Os comportamentos anteriormente mencionados, ainda que não assumam um carácter violento, têm um impacto direto no processo de ensino-aprendizagem. De acordo com os participantes, tais atitudes fragilizam a relação pedagógica, traduzindo-se numa perceção diminuída da legitimidade da autoridade docente e numa menor predisposição dos alunos para colaborar nas

atividades propostas. Esta tendência compromete a criação de um clima de cooperação em sala de aula e pode, segundo Aires (2010), fomentar situações de maior indisciplina. O mesmo autor salienta que a ausência de reconhecimento da autoridade do professor constitui um fator de risco para a emergência de conflitos escolares e para a desmotivação dos estudantes.

A segunda categoria, relativa a ofensas verbais e físicas, traduz-se em situações de maior gravidade. Para além de interrupções verbais constantes, alguns docentes assinalaram episódios de insultos e até agressões físicas da parte dos alunos. A diversidade e frequência destes relatos indicam que os comportamentos associados à indisciplina não se limitam a pequenos atos de oposição, podendo evoluir para formas de violência que colocam em causa a autoridade do professor, mas também a segurança física e o bemestar emocional da comunidade educativa. Tal constatação vai ao encontro da análise de Estrela (1998) que sublinha como a escalada de atitudes tidas como indisciplina pode transformar o espaço escolar num ambiente marcado pela instabilidade e pelo risco de conflitos permanentes. Além disso, a coexistência de agressões físicas e verbais sugere um processo de intensificação comportamental, onde provocações aparentemente menores funcionam como catalisadores para episódios de violência mais explícita. Estes relatos evidenciam uma tendência particularmente preocupante, pois além de fragilizar a relação pedagógica, também compromete a sensação de segurança no espaço escolar.

No que respeita ao incumprimento de regras, os exemplos mencionados remetem para uma rejeição consciente das normas previamente estabelecidas, traduzindo-se numa postura de oposição face às regras de convivência estabelecidas em sala de aula. Mais do que simples infrações disciplinares, estes episódios revelam dificuldades na interiorização de valores associados à responsabilidade individual e ao respeito coletivo, elementos considerados centrais para o funcionamento eficaz das dinâmicas escolares (Carneiro, 2015). Neste sentido e como refere Aires (2010), a rejeição das regras estabelecidas não deve ser interpretada apenas como ato isolado de indisciplina, mas antes como a expressão de uma tensão mais profunda entre as expectativas institucionais e as perceções que os alunos têm da autoridade e da ordem escolar. Esta perspetiva permite compreender que o incumprimento compromete o funcionamento harmonioso da sala de aula, mas também a construção de uma cultura de cidadania e cooperação.

A recorrência das situações apontadas pelos participantes sugere que, apesar da diversidade de concepções sobre o que constitui um comportamento disruptivo, existem padrões comuns de acordo com as suas vivências. Neste sentido, mais do que episódios isolados, estes comportamentos refletem dinâmicas que afetam de modo transversal o quotidiano educativo, condicionando o ambiente de sala de aula e as relações pedagógicas estabelecidas. Também a sua repetição contribui para a construção de uma imagem de atitudes potenciadoras de indisciplina como um fenómeno persistente e estrutural que transcende interpretações individuais e se revela como um desafio coletivo à prática educativa.

Para finalizar a discussão do primeiro tópico em análise é possível averiguar que embora os professores participantes revelem perceções distintas sobre os comportamentos considerados como de indisciplina em sala de aula, bem como as suas causas, os comportamentos mais recorrentes, mencionados pelos mesmos, evidenciam padrões que condicionam a prática educativa. Assim, compreender estas manifestações e o seu impacto na sala de aula constitui um passo essencial para analisar as suas causas e refletir sobre as estratégias de intervenção que serão discutidas no tópico seguinte.

4.2 ESTRATÉGIAS ADOTADAS PELOS PROFESSORES FACE A SITUAÇÕES CONSIDERADAS DE INDISCIPLINA NA SALA DE AULA

Relativamente ao segundo objetivo delineado para o presente estudo - *Identificar as estratégias adotadas pelos professores perante situações consideradas de indisciplina na sala de aula*- os docentes entrevistados também foram questionados sobre as estratégias que costumam adotar em situações consideradas de indisciplina em sala de aula, para promover um ambiente propício à aprendizagem. Neste sentido, a partir das entrevistas realizadas foi possível recolhermos um conjunto de estratégias adotadas pelos participantes, o que possibilitou a elaboração do quadro 5 com a criação e organização de categorias a partir das diferentes unidades de conteúdo identificadas.

Quadro 5- Estratégias adotadas pelos professores perante situações consideradas de indisciplina

Categorias	Unidades de conteúdo
-------------------	-----------------------------

<p>3.1 Promoção do diálogo e da responsabilização das atitudes</p>	<p>Professor 1- “diálogo sobre o que aconteceu” Professor 1- “Analisamos em grande grupo como devíamos de agir” Professor 1- “Transmitir tranquilidade e acolher as emoções dos alunos” Professor 1- “É essencial que o adulto mantenha a calma e não se irrite também” Professor 2- “apelar ao pensamento crítico e reflexivo” Professor 2- “reflexão semanal em conjunto” Professor 3- “Sou apologista também de muito diálogo, amor e demonstração de genuína preocupação” Professor 3- “muitas conversas calmas, mas assertivas” Professor 4- “recorri sempre ao diálogo” Professor 4 – “falar e refletir com eles sobre diferentes temas, mas em particular sobre estes comportamentos e preveni-los desde logo.”</p>
<p>3.2 Reflexão crítica e intervenção de outros intervenientes</p>	<p>Professor 2- “E até permite que o próprio professor reflita sobre as suas atitudes em determinadas situações.” Professor 3- “Há casos em que é necessária a intervenção de profissionais especializados” Professor 4- “contacto com a família” Professor 4- “apoio e orientação da psicóloga do estabelecimento de ensino”</p>
<p>3.3 Implementação de regras</p>	<p>Professor 2- “estabelecimento de regras, em conjunto” Professor 3- “regras” Professor 4- “Também no início de cada ano letivo opto por realizar, em conjunto, uma lista de condutas para que o ambiente em sala de aula seja propício à aprendizagem.”</p>
<p>3.4 Criação de uma relação pedagógica favorável</p>	<p>Professor 1- “o respeito e a empatia são a base da minha sala. Respeito as vivências e individualidades de cada um dos meus alunos. Sou empática e acolho-os sempre que necessário.” Professor 1- “o mais importante, para mim atualmente, é proporcionar-lhes momentos felizes, leves e de aprendizagem e que se sintam respeitados e seguros na minha presença.” Professor 2- “A relação é mais facilitada, existe mais confiança e talvez mais empatia entre todos. Considero que esse seja o caminho para conseguir um ambiente de sala de aula (e não só) mais harmonioso.” Professor 3- “A minha maior estratégia sempre foi mostrar aos alunos o tanto que os respeito, porém exijo esse respeito de volta.” Professor 3- “Sou apologista também de muito diálogo, amor e demonstração genuína de preocupação.” Professor 3- “Sem dúvida que a minha relação com os alunos me ajuda na minha prática docente.” Professor 4- “A relação afetiva é a base de tudo na nossa vida e na sala de aula é um aspeto primordial. Criar uma relação com os alunos deve ser a prioridade.” Professor 4- “Uma criança só aprende se estiver bem, se confiar, se sentir importante e se for respeitada e esse vai ser a base e o seu espelho para fazer o mesmo aos outros.”</p>

Os docentes entrevistados, ao serem confrontados com as questões “*Perante os comportamentos de indisciplina referidos, que estratégias utilizou ou utilizaria durante essas situações? Porque escolheu essa abordagem? O resultado foi o pretendido?*” (guião 1), de uma forma geral, esclareceram que para adotarem determinadas estratégias têm em consideração a situação específica que espoletou tal comportamento, enquanto clarificam que nem sempre as mesmas estratégias têm resultados iguais em diferentes situações. O facto dos participantes evidenciarem este critério permitiu que criássemos a primeira categoria apresentada no quadro anteriormente apresentado - *Promoção do diálogo e da responsabilização das atitudes*. Nesta primeira categoria, depreende-se a importância que os participantes atribuem ao diálogo e à reflexão das próprias crianças, destacando-se a promoção do pensamento crítico, a oportunidade de pensarem sobre as suas ações e de decidirem, conscientemente, se pretendem “colaborar/corriger/obedecer ou não” (Aires, 2010, p.55). Outra dimensão mencionada pelos participantes deste estudo diz respeito à serenidade, assertividade e coerência do docente durante o diálogo com as crianças, que se encontra também na primeira categoria em análise. Conforme evidenciado nas entrevistas, subentende-se que o professor deve assumir uma postura simultaneamente amigável, coerente e consistente nas suas ações e mensagens. Esta coerência entre o discurso e a prática contribui para o estabelecimento de um controlo equilibrado do poder em contexto de sala de aula, o que segundo Jesus (2008), favorece o desenvolvimento da autodisciplina nos alunos. Esta abordagem é sublinhada por autores como Carneiro (2015) e Picado (2009) que realçam a importância da firmeza aliada à consistência para o sucesso da gestão disciplinar.

Paralelamente, os professores entrevistados mencionam a necessidade de uma análise cuidadosa das especificidades de cada situação, uma estratégia amplamente sustentada na literatura (Carita & Fernandes, 1997), tal como ilustra o excerto da entrevista com o Professor 2:

- As estratégias que utilizo para atenuar ou diminuir a frequência dos momentos de indisciplina, têm de ser sempre pensadas tendo em conta as características do contexto e dos objetivos pedagógicos que estabeleço. Para este ano de escolaridade em específico, mas que podem ser estendidas aos outros anos com uma adequação, utilizo diferentes estratégias.

A abordagem apresentada pressupõe que cada episódio de indisciplina deve ser entendido como uma situação singular, exigindo atenção às suas particularidades e ao contexto em que se encontra inserido. A análise diferenciada de cada situação remete, assim, para uma conceção pedagógica que privilegia a intervenção contextualizada e adaptada, permitindo que o professor procure compreender as variáveis envolvidas na situação e ajustar as respostas às especificidades identificadas. A adoção desta estratégia vai ao encontro dos contributos de Sousa e Palmeirão (2015) ao defenderem uma ação educativa diferenciadora, ajustada às dinâmicas contextuais e operacionalizada através de estratégias diversificadas.

Relativamente à segunda categoria - *Reflexão crítica e intervenção de outros intervenientes*- os participantes da investigação destacam a relevância da sua própria prática reflexiva, evidenciando que o processo de reflexão por parte dos alunos deve ser acompanhado e sustentado pela atitude reflexiva do próprio docente que, conforme salientado por Martins (2009), deve continuamente ponderar sobre as suas atitudes e modos de atuação. Só assim poderá fomentar nos seus alunos a mesma capacidade de análise crítica e autorreflexão, criando um ambiente educativo onde a responsabilização individual e o diálogo construtivo são pilares fundamentais. Neste sentido, os participantes mencionam que o seu processo reflexivo pode ser realizado individualmente, através da partilha de experiências e preocupações com colegas ou, em determinados casos, apelarem à orientação de outros profissionais da comunidade educativa, como os psicólogos. Esta prática envolve a aceitação de diferentes pontos de vista, mas também a intervenção ativa de outros profissionais na resolução de conflitos, podendo ser realizada em tempo real ou após a ocorrência das situações específicas. Esta dimensão também é amplamente reconhecida e valorizada na literatura como um fator essencial para o desenvolvimento profissional contínuo (Gonçalves, 2007), promovendo uma maior consciência sobre as próprias decisões e abrindo espaço à adoção de estratégias alternativas de prevenção e gestão da indisciplina.

Desta forma, a partilha de informação e o trabalho colaborativo com outros docentes pode originar novas perspetivas, contribuir para uma clarificação mais profunda da situação e reforçar a capacidade reflexiva dos professores. Em alguns casos identificados pelos participantes, a intervenção de um membro externo à turma revelou-se eficaz na diminuição de tensões e na mediação de conflitos (Professor 4). De acordo com Paiva e Lourenço (2010), a resolução de conflitos através de uma abordagem cooperativa amplia

as possibilidades de análise e reforça a qualidade das decisões tomadas. Perante os dados obtidos e as respostas dos participantes pressupõe-se que a gestão da indisciplina exige, por parte do professor, uma postura investigativa, flexível e consciente. A capacidade de interpretar contextos, de conhecer os alunos nas suas maiores particularidades e de ajustar as estratégias de intervenção pressupõe uma competência central na promoção de ambientes educativos estruturados, seguros e promotores de aprendizagem.

Ainda no que diz respeito às estratégias adotadas pelos participantes em situações percebidas como indisciplina, os mesmos, numa perspectiva de prevenção, referiram a implementação de regras (categoria 3.3). De acordo com os dados recolhidos, a gestão do comportamento dos alunos em contexto de sala de aula parece exigir a adoção de estratégias preventivas que contribuam para a manutenção da disciplina e para a criação de um ambiente propício à aprendizagem. Entre essas estratégias, destaca-se, de forma consistente, a definição e implementação de regras explícitas e de forma clara, com a colaboração dos alunos desde o início do ano letivo. Esta abordagem constitui, para Picado (2009), um alicerce essencial para a organização do espaço educativo, facilitando o controlo da turma e o estabelecimento de uma dinâmica funcional e respeitadora. Contudo, e como referido anteriormente, a construção de um clima disciplinar mais eficaz deve assentar numa lógica de colaboração entre os docentes e alunos, sendo fundamental que os últimos se encontrem envolvidos no processo de elaboração das regras, como refere o Professor 2 e o Professor 4. A participação ativa revela ser particularmente relevante para o reforço do sentido de responsabilidade, bem como para o desenvolvimento do autocontrolo, nomeadamente no que diz respeito à distinção entre comportamentos adequados e inadequados ao contexto (Carita & Fernandes, 1997). De acordo com os mesmos autores importa, ainda, que o professor identifique, numa fase inicial, os comportamentos considerados como indisciplina mais frequentes no seu contexto específico com o objetivo de orientar a formulação de regras que incidam diretamente sobre esses padrões comportamentais.

Para finalizar, os participantes da investigação mencionaram ainda a importância que dão à criação de uma relação com as crianças propícia a um ambiente de aprendizagem e de segurança, que deu origem à quarta categoria - *Criação de uma relação pedagógica favorável*. De acordo com os dados recolhidos, a qualidade da relação pedagógica surge como promotora do respeito mútuo, da empatia e da cooperação, funcionando como um

alicerce para a construção de um clima relacional saudável em sala de aula. Esta perspectiva vai ao encontro do que é defendido por diversos autores, ao reconhecerem a relação interpessoal entre docente e discente como determinante para o sucesso da ação educativa (Poulou, 2014; Cardoso, 2013; Amado & Freire, 2014). Alguns dos participantes também referiram a importância do professor se posicionar como gestor de conflitos, emoções e interesses através da demonstração de uma escuta ativa. Esta visão corresponde a uma conceção alargada do papel docente, onde a função de mediador assume particular relevância. Neste sentido, como referem Amado e Freire (2009), a articulação entre a autoridade, sensibilidade e respeito pelas necessidades dos alunos confere legitimidade ao professor para orientar o percurso educativo dos seus alunos. Assim, subentende-se que a autoridade do docente, neste contexto, não se impõe pela força da norma, mas constrói-se através da ética da relação por meio da reflexão e empatia. Desta forma, a disciplina acaba por ser menos encarda como o resultado de um controlo normativo, mas como uma consequência de relações humanas significativas, onde o professor assume um papel de referência, não apenas ao nível cognitivo, mas também nos domínios moral e afetivo (Vieira, 2000). Perante o mencionado, a convivência e a criação de uma relação pedagógica saudável dependem de um compromisso recíproco, onde ambos os intervenientes devem estar disponíveis para ajustar comportamentos, expectativas e formas de interação, como afirma Cardoso (2013).

4.2.1 IMPACTO DOS COMPORTAMENTOS DE INDISCIPLINA NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

A análise dos dados recolhidos também permitiu constatar que os comportamentos associados à indisciplina são reconhecidos pelos participantes como um grande fator negativo no processo de ensino e aprendizagem, como são apresentados pelo quadro 6. Este impacto, segundo os entrevistados, manifesta-se em diferentes dimensões, como a perturbação da dinâmica da aula até à degradação do ambiente emocional e relacional no contexto educativo.

Quadro 6- Impacto dos comportamentos tidos como de indisciplina no processo de ensino e aprendizagem

Categorias	Unidades de conteúdo
-------------------	-----------------------------

<p>4.2.1 Perceção dos professores sobre a influência dos comportamentos como de indisciplina</p>	<p>Professor 1- “É muito importante que os comportamentos de indisciplina não interfiram no desenrolar das aulas”;</p> <p>Professor 2- “Os comportamentos de indisciplina influenciam sempre o processo de ensino e de aprendizagem”;</p> <p>Professor 2 – “A indisciplina não promove um ambiente saudável em sala de aula”</p> <p>Professor 3- “Influenciam de forma avassaladora”;</p> <p>Professor 3- “é impossível criar um ambiente calmo, motivador e imersivo, se há um elemento que grita, que brinca (...)”;</p> <p>Professor 4- “Influenciam bastante”;</p> <p>Professor 4- “Quando o ambiente de sala de aula não é pacífico, tranquilo e acolhedor a aprendizagem não acontece”.</p>
<p>4.2.2 Exemplos de momentos impactantes no processo de ensino e aprendizagem</p>	<p>Professor 1- “resolução de conflitos do exterior na sala de aula”;</p> <p>Professor 2- “contribuem para um maior desvio do foco dos alunos e do professor”;</p> <p>Professor 2 – “no que diz respeito às inter-relações, podendo tornar o contexto desinteressante e pouco motivador”;</p> <p>Professor 3- “A saúde mental do professor e de todos os colegas é afetada”;</p> <p>Professor 4- “são motivo de distrações e o seu foco não se centra na aprendizagem”.</p>

Os testemunhos revelam que comportamentos considerados de indisciplina geram interrupções frequentes que potenciam o desvio da atenção dos alunos e do professor, comprometendo a continuidade das tarefas pedagógicas e dificultando a concentração. A acrescentar aos desvios de concentração, Ferreira e Santos (2007) sublinham que a assimilação dos conteúdos acaba por ser prejudicada, não só pela dispersão cognitiva causada pelas perturbações, mas também pela necessidade constante do professor redirecionar o foco. Neste sentido, o Professor 2 sublinha que “a indisciplina não promove um ambiente saudável em sala de aula”, salientando que esta realidade afeta as interrelações e pode tornar o contexto “desinteressante e pouco motivador”. A gravidade destas ações é evidenciada por declarações de alguns participantes, onde referem que “um único elemento pode impedir que uma aula seja dada” (Professor 3), dando como exemplo a dificuldade do exercício da prática médica, tal como o do professor, em ambientes marcados por constantes comportamentos disruptivos. Episódios de comportamentos extremos, como gritos, agressões e gozo, foram também apontados como atitudes comprometedoras do bom funcionamento da aula, mas também da saúde mental dos docentes e pares. Esta dimensão emocional, como refere Fernandes (2005), entende-se como uma dimensão crítica, pois afeta a motivação, a estabilidade relacional e, em última instância, as competências efetivamente adquiridas pelos alunos.

Perante os dados apresentados, a partir das entrevistas realizadas, os professores salientaram a importância de um ambiente de sala de aula pacífico, acolhedor e seguro para que ocorra aprendizagem, evidenciando que, na ausência de um clima sereno, os alunos não conseguem manter a atenção, participar ativamente nem desenvolver um envolvimento significativo com as tarefas escolares, como reforça Carneiro (2015). Um dos testemunhos salienta que “os alunos precisam de um ambiente de segurança, de calma, de serenidade para estarem concentrados” (Professor 4), enfatizando a importância das condições emocionais durante o processo de construção da aprendizagem.

De acordo com os resultados analisados torna-se evidente que, para os participantes da investigação, os comportamentos associados à indisciplina são compreendidos como um obstáculo significativo à eficácia pedagógica, quer do ponto de vista organizacional, quer emocional. Desta forma, os professores assumem que a qualidade do ambiente de sala de aula, a estabilidade relacional e a capacidade do professor exercer a sua função com serenidade são elementos comprometidos quando os comportamentos disruptivos se tornam frequentes. Assim, os resultados reforçam a necessidade de estratégias sistemáticas de prevenção e intervenção para a gestão comportamental, mas também para a construção de ambientes educativos emocionalmente seguros.

À semelhança dos dados recolhidos e face à influência dos comportamentos potenciadores de indisciplina no processo de ensino e de aprendizagem, os entrevistados, quando confrontados com as questões - *“Que estratégias utiliza para promover um ambiente potenciador de aprendizagem? Acha que a sua relação com a turma facilita a sua prática docente?”* - acabaram por se manifestar da seguinte forma, como se pode verificar a partir do quadro 7.

Quadro 7- Estratégias de promoção de um ambiente potenciador de aprendizagem

Categorias	Unidades de conteúdo
4.2.3 Implementação de regras	Professor 2- “Estabelecimento de regras (em conjunto)”; Professor 3- “um pouco de diversão, regras e muito amor”.
4.2.4 Despertar para atitudes de respeito e empatia	Professor 1- “respeito e empatia são a base da minha sala”; Professor 1- “Respeito as individualidades de cada um dos meus alunos”; Professor 2- “existe mais confiança e talvez mais empatia entre todos”; Professor 3- “respeito”; Professor 4- “Estabelecer uma relação (...) de respeito”; Professor 4- “Uma criança só aprende se (...) for respeitada”.

4.2.5 Implementação de medidas individualizadas para alunos e contexto	Professor 1- “Respeito as individualidades de cada um dos meus alunos”; Professor 1- “faço bastante diferenciação pedagógica”; Professor 2 – “estratégias (...) pensadas tendo em conta as características do contexto e os objetivos pedagógicos”.
4.2.6 Criação de uma relação pedagógica favorável	Professor 1- “proporcionar-lhes momentos felizes, leves e de aprendizagem e que se sintam respeitados e seguros”; Professor 2- “A relação é mais facilitada, existe mais confiança e talvez mais empatia entre todos”; Professor 3- “Sem dúvida que a minha relação com os alunos me ajuda na minha prática docente”; Professor 4- “A relação afetiva é a base de tudo na nossa vida e na sala de aula é um aspeto primordial”; Professor 4- “Estabelecer uma relação de confiança, de amizade, de respeito e criar uma ligação com todos eles é fundamental para que a aprendizagem se efetive”; Professor 4- “Uma criança só aprende se estiver bem, se confiar, se se sentir importante e se for respeitada”.

Face aos dados apresentados no quadro anterior torna-se evidente que os docentes entrevistados recorrem a um conjunto diversificado de estratégias com vista à promoção de um ambiente potenciador de aprendizagem, parecendo revelar uma prática pedagógica consciente tanto para a gestão de comportamentos como para o desenvolvimento integral dos seus alunos. Neste sentido, entre as estratégias mais salientadas, o respeito e a empatia surgem como pilares fundamentais da ação docente, constituindo não apenas mecanismos de regulação das interações, mas também elementos essenciais na construção de um clima de confiança e segurança emocional na sala de aula. Esta abordagem, segundo Carneiro (2015), permite aos alunos sentirem-se valorizados e compreendidos, criando condições para a participação ativa e para o envolvimento no processo de aprendizagem.

A diferenciação pedagógica é outra estratégia central identificada pelos participantes, refletindo uma preocupação para com a individualização do ensino e a adaptação de conteúdos às necessidades e ritmos de cada aluno. Para os entrevistados, tal estratégia manifesta-se por meio da apropriação de metodologias, recursos e ritmos de trabalho, de modo a maximizar o potencial de aprendizagem e promover uma educação mais inclusiva. Os professores sublinham ainda a necessidade de adequar as estratégias não apenas às características dos alunos, mas também ao contexto específico da turma e aos objetivos pedagógicos definidos, revelando uma postura reflexiva e contextualizada que transcende a aplicação mecânica técnicas o que, para Cosme (2018), valoriza a relação entre a intencionalidade educativa e a realidade concreta da sala de aula. A criação e manutenção de regras claras, juntamente com a prática de reflexão semanal sobre o próprio desempenho pedagógico emergem também como instrumentos essenciais na gestão do

ambiente de aprendizagem. O estabelecimento de normas consistentes, como afirma Cardoso (2013), permita orientar as expectativas e comportamentos dos alunos, enquanto a reflexão sistemática confere aos docentes a oportunidade de avaliar a eficácia das suas estratégias, ajustar abordagens e promover melhorias contínuas na prática educativa. Este processo reflexivo, para Amado e Freire (2014), evidencia uma consciência crítica sobre a relação entre a metodologia, a gestão da sala de aula e a aprendizagem, consolidando a ideia de que a eficácia pedagógica depende tanto da estruturação do espaço educativo como da capacidade de adaptação do professor às dinâmicas da turma.

Relativamente à construção de uma relação pedagógica favorável para a criação de um ambiente de aprendizagem, a centralidade é colocada no vínculo afetivo e de confiança no sucesso das estratégias pedagógicas. Os docentes entrevistados destacam que uma relação positiva, caracterizada por empatia, respeito e proximidade emocional, facilita significativamente a implementação das estratégias e potenciam o envolvimento dos alunos. A literatura em educação, tal como refere Vieira (2000), evidencia que relações sólidas entre professores e alunos promovem motivação, autoestima e autorregulação, criando um contexto em que as estratégias pedagógicas podem ser mais eficazmente aplicadas. Os entrevistados referem ainda que a afetividade, aliada a momentos de humor e de envolvimento lúdico, contribui para tornar a aprendizagem mais significativa, reduzindo a resistência e promovendo uma maior abertura à participação ativa. Os dados permitem ainda perceber que uma relação pedagógica favorável não é apenas um facilitador da aplicação de estratégias, mas constitui um elemento estruturante do próprio ambiente de aprendizagem. A confiança mútua, a empatia e a criação de ligações de amizade e respeito são descritas como condições para que os alunos se sintam seguros para experimentar, errar e aprender. Este reconhecimento revela uma compreensão sofisticada da prática docente, na qual o sucesso pedagógico não se limita à execução técnica das estratégias, mas depende da capacidade do professor em criar relações humanas significativas, capazes de sustentar e potenciar a aprendizagem (Estrela, 1998).

Para finalizar, a análise dos dados recolhidos perante a questão *“Que estratégias utiliza para promover um ambiente potenciador de aprendizagem? Acha que a sua relação com a turma facilita a sua prática docente?”*, evidencia que a promoção do ambiente potenciador de aprendizagem resulta da conjugação entre estratégias pedagógicas bem estruturadas e uma relação afetiva sólida com os alunos. Esta interdependência sublinha

que a eficácia da prática docente é simultaneamente técnica e relacional, pois enquanto as estratégias fornecem estrutura e os instrumentos necessários para a aprendizagem, a qualidade da relação pedagógica garante que estas estratégias sejam recebidas de forma positiva, envolvente e motivadora. Reconhecer esta complexidade permite compreender que a criação de condições para uma aprendizagem efetiva exige, como refere Cardoso (2013), não apenas planeamento e reflexão, mas também sensibilidade relacional, flexibilidade e compromisso emocional, consolidando a ideia de que a prática docente é um fenómeno multidimensional, onde a pedagogia e afetividade se articulam de forma indissociável.

4.3 CONCEÇÕES DOS ALUNOS ACERCA DE ESTRATÉGIAS ADOTADAS NA SALA DE AULA

No âmbito do terceiro objetivo definido para a presente investigação- *Conhecer quais as perceções dos alunos acerca do impacto de estratégias adotadas para a resolução de situações consideradas de indisciplina na sala de aula*- procedeu-se à recolha de informações junto de alunos de uma turma do 1.º ano do 1.º CEB. Para tal, foram utilizadas diferentes técnicas de recolha de dados, designadamente a observação participante e o registo de notas de campo que possibilitaram acompanhar de forma direta as dinâmicas da sala de aula. Complementarmente, os dados obtidos também resultaram a partir de entrevistas realizadas a três *focus group*, de modo a favorecer a partilha das suas perspetivas e a discussão conjunta de experiências. A triangulação destes dados permitiu reunir uma visão mais completa sobre as perceções dos alunos relativamente às estratégias adotadas.

4.3.1 Perceção das crianças acerca do ambiente de sala de aula antes das estratégias adotadas
Com o objetivo de prosseguir com o processo analítico, verificou-se ser imprescindível valorizar a voz dos alunos, reconhecendo-os como agentes centrais do quotidiano escolar e, por conseguinte, das estratégias de regulação de disciplina implementadas. Com este propósito, recorreu-se à primeira questão orientadora das entrevistas aos três *focus group*: *Como era a nossa sala sem regras?*. A formulação desta pergunta, intencionalmente adaptada ao nível de desenvolvimento das crianças, pretendeu estimular-lhes uma reflexão crítica e favorecer a emergência de discursos espontâneos sobre a relevância das normas na organização da sala de aula. A partir dos dados recolhidos conseguiu-se obter um conjunto diversificado de representações sobre as implicações da ausência de regras,

permitindo sistematizar as respostas dos participantes em categorias analíticas que condensam as ideias mais recorrentes e significativas expressas. As categorias que se apresentam no quadro 8 espelham as percepções individuais e coletivas, como também oferecem contributos relevantes para compreender a forma como as crianças conceptualizam as noções de disciplina, cooperação e aprendizagem.

Quadro 8- As concepções dos alunos sobre a sua sala de aula antes da estratégia adotada

Categorias	Unidades de conteúdo
4.3.1.1 Comportamentos de agressão física e verbal	Criança C- “Batiam uns aos outros!”; Criança G – “Batiam, chamavam nomes.”; Criança P- “Empurravam, puxavam os cabelos.”; Criança S- “Davam murros nas partes vermelhas.”.
4.3.1.2 Comportamentos de desordem	Criança L- “Havia muita confusão...”; Criança A- “Era barulhenta.” Criança F- “Fazíamos asneiras!”;
4.3.1.3 Outras percepções do ambiente em sala de aula	Criança Cl.- “Não fazíamos as coisas bem”; Criança R- “Portávamo-nos muito mal”; Criança G- “Os meninos portavam-se muito mal.”.

A análise dos dados obtidos através das entrevistas realizadas aos três *focus group*, em articulação com as notas de campo e a observação participante, revela que a ausência de regras estruturadas na sala de aula era traduzida por um ambiente caracterizado por diferentes manifestações percebidas como indisciplina, com impacto direto na dinâmica pedagógica e relacional do grupo. Uma das dimensões mais salientadas pelas crianças diz respeito à agressividade física e verbal, evidenciada através de comportamentos como empurrões e insultos dirigidos aos colegas. Esta percepção aponta

para a consciência, por parte dos alunos, de que a inexistência de normas reguladoras ou ausência de um compromisso para o seu cumprimento propicia o surgimento de interações conflituosas, ameaçando a segurança física, emocional e relacional da turma. Tal constatação encontra eco na observação participante, onde foi possível verificar que em determinados momentos, sobretudo quando não existia uma supervisão imediata ou uma orientação clara, surgiam disputas físicas e verbais relacionada com o acesso a materiais, com a participação nas atividades ou outros aspetos.

Paralelamente, os alunos, quando questionados, destacaram a presença contínua de uma desordem generalizada, associada ao excesso de barulho, à confusão coletiva e à dificuldade em manter a concentração. O ruído excessivo e a falta de organização surgem, assim, como indicadores centrais de comportamentos percecionados como indisciplina, revelando a sensibilidade das crianças para com aspetos ambientais que condicionam diretamente a sua aprendizagem. Também neste domínio, as notas de campo confirmam as suas perceções, descrevendo situações em que, perante a ausência de rotinas claras, a turma demonstrava agitação e conversas paralelas, sobretudo em momentos de transição entre tarefas - “Durante a atividade de desenho, várias crianças levantaram-se sem permissão, mexeram nos materiais dos colegas e gritaram umas com as outras, o que acabou por interromper o trabalho coletivo.” (*nota de campo do dia 22 de outubro*); “Na tarefa destinada a copiar a correção dos exercícios para o manual, dois alunos começaram a pontapear-se” (*nota de campo do dia 29 de outubro*). Estes episódios ilustrativos do ambiente em sala de aula evidenciam como a falta/incumprimento de normas ou a falta de firmeza para a sua concretização pode comprometer a gestão do tempo pedagógico, dificultando a progressão das atividades e a concretização dos objetivos de aprendizagem definidos.

Para além dos comportamentos agressivos e de desordem, nas entrevistas às crianças também surgiram representações mais dispersas sobre o ambiente em sala de aula, descrito pelos participantes como um espaço marcado por comportamentos incorretos e atitudes de “má conduta”. Esta perceção menos específica, acaba por evidenciar a consciência dos próprios alunos sobre o impacto global da ausência/incumprimento de regras no funcionamento da sala de aula, visto reconhecerem que a turma se envolvia em comportamentos e inadequados. A descrição do ambiente de sala de aula realizado pelas crianças coincide com as observações registadas pela investigadora, por exemplo, através

da observação de episódios em que alguns alunos se recusaram a cumprir instruções ou realizaram ações intencionalmente perturbadoras, como subir parapeitos e rastejar pela sala, reforçando a ideia de que a inexistência/incumprimento de regras parecia potencializar um clima de instabilidade.

Perante os dados recolhidos, torna-se evidente a existência de três dimensões interdependentes - comportamentos de agressão física e verbal, comportamentos de desordem e percepções generalizadas de “mau” comportamento - que, em conjunto, revelam a forma como as crianças atribuem às regras um papel estruturante na organização do ambiente educativo.

A convergência dos discursos dos participantes, com a observação participante e notas de campo, confere consistência na análise efetuada, permitindo averiguar que, desde as idades mais precoces, os alunos reconhecem que a ausência ou incumprimento de normas prejudica não apenas o processo de ensino-aprendizagem, mas também a convivência e o bem-estar coletivo. Estudos recentes reforçam a ideia anterior, ao mencionarem que a ausência de regras claras pode gerar um ambiente menos seguro e dificultar a construção de competências sociais e cognitivas. Neste sentido, Silva e Neves (2006) destacam que, em contextos onde as normas não são explícitas, os alunos tendem a manifestar comportamentos disruptivos com maior frequência. Além disso, Sousa e Palmeirão (2015) defende que práticas estruturadas de gestão de sala de aula contribuem para reduzir esta tipologia de comportamentos, criando um ambiente propício à aprendizagem ao desenvolvimento de competências socioemocionais. Assim, a análise dos dados obtidos revela que, antes de implementação de regras, as crianças atribuem naturalmente funções de organização e controlo ao grupo. Esta capacidade de autorregulação e atribuição de significado ao comportamento coletivo indica que os alunos são conscientes do impacto da desordem no funcionamento da sala de aula e no bem-estar do grupo.

4.3.2 A importância da co-construção de regras

Com o intuito de prosseguir a análise dos dados recolhidos, tornou-se essencial considerar ativamente as percepções dos alunos, reconhecendo-os como participantes centrais na dinâmica da sala e nos processos de implementação de estratégias disciplinares. Neste sentido, a segunda questão norteadora das entrevistas aos três *focus group* foi a seguinte: *Vocês gostaram e acham que foi importante pensarmos todos nas regras da nossa sala?*

Porquê? A formulação da questão teve como propósito estimular a reflexão sobre a relevância da participação das crianças na criação de normas que orientem o comportamento coletivo e, simultaneamente, propiciar respostas espontâneas por partes dos participantes. A categorização das respostas, apresentada no quadro 9, sintetiza as ideias mais significativas dos entrevistados, permitindo compreender de que forma os alunos associam a importância da sua participação à redução de comportamentos disruptivos e à promoção de um ambiente de aprendizagem mais estruturado.

Quadro 9- Opinião das crianças acerca da importância da sua participação na construção das regras

Categorias	Unidades de conteúdo
4.3.2.1 Importância da participação ativa (sentimento de pertença)	Criança R- “Nós sabemos as regras da nossa sala, porque são só nossas e fomos nós que as fizemos.”; Criança G- “fomos nós que fizemos as regras e não foram os outros.”.
4.3.2.2 Apropriação e reconhecimento das próprias regras	Criança L-“assim sabemos o que fazer para comportarmo-nos bem.”; Criança F- “para nos portarmos bem”; Criança S- “Assim, nós sabemos quais são as regras.”.

As respostas obtidas permitiram identificar a relação entre a participação dos alunos e o estabelecimento de regras, evidenciando como o envolvimento direto na construção de medidas reguladoras contribui para a percepção de responsabilidade e cooperação.

Com base nos dados recolhidos e apresentados no quadro anterior, verificou-se que todas as crianças inquiridas valorizaram a oportunidade de participarem na construção das regras para a sua sala de aula, reconhecendo a importância deste envolvimento para a organização e convivência coletiva. Assim, é possível identificar uma relação entre a participação dos alunos e o estabelecimento de regras, evidenciando como o envolvimento direto na construção de medidas reguladoras contribui para a percepção de responsabilidade e cooperação. Esta afirmação parece indicar que a participação ativa das crianças não deve ser entendida como uma mera formalidade ou rotina pedagógica, mas como um elemento central para conferir legitimidade às normas, promovendo a percepção de que estas são fruto de um compromisso coletivo e não apenas de imposições externas, como refere Aires (2010). A observação participante, aliada ao registo de notas de campo, ilustra momentos em que esta co-construção se refletiu diretamente no comportamento das crianças, “Durante a discussão sobre as regras para a sala de aula, uma criança sugeriu

que todos deveriam levantar o dedo para falar, outro aluno reforçou a ideia explicando aos colegas o porquê da regra, o que acabou por destacar a necessidade de se sentirem respeitados pelos outros.” (*nota de campo do dia 11 de novembro*). A análise das respostas obtidas, e sistematizadas anteriormente, evidencia duas dimensões fundamentais deste processo.

A partir do quadro anterior, observamos que a primeira categoria apresentada diz respeito à importância da participação ativa que se manifesta num forte sentimento de pertença e na apropriação das regras como resultado de uma construção partilhada. Esta dimensão reforça a consciência das crianças de que, por terem participado na definição das normas, a responsabilidade pelo seu cumprimento é coletiva, fortalecendo vínculos sociais e compromisso com o grupo. Ao perceberem que são agentes ativos na definição das normas, Aires (2010) afirma que as crianças não se comprometem apenas com o seu cumprimento, mas também desenvolvem uma consciência crítica sobre a relevância das suas escolhas para o bem-estar do grupo e do ambiente de aprendizagem. Um momento ilustrativo destas decisões de bem-estar é representado pelo seguinte registo de campo: “Uma criança sugeriu aos colegas de que a introdução da regra de não mexer nos materiais dos outros sem autorização iria ajudar a que todos trabalhassem melhor em equipa e não discutissem.” (*nota de campo do dia 11 de novembro*). Percebe-se que esta dimensão não se limita à mera adesão normativa, mas implica que os alunos experienciem a escola como um espaço de participação, onde as suas opiniões têm valor e podem influenciar as regras que orientam o convívio diário.

A segunda dimensão do quadro anterior, *Apropriação e reconhecimento das próprias regras*, refere-se, também, à influência da participação ativa no processo de assimilação e interiorização das normas que as próprias crianças ajudaram a definir, o que também é visível quando as crianças foram confrontadas com a última questão da entrevista. Ao envolverem-se na formulação das regras, as crianças conseguiram ter conhecimento do que é esperado, mas também desenvolver uma compreensão crítica do seu propósito e da sua relevância para o funcionamento da sala de aula. Esta apropriação, para Slavin (2006), favorece a autorregulação e a consciência social, visto que os alunos passam a antecipar as consequências de determinadas ações e a ajustar o seu comportamento de forma autónoma. Nesta dimensão, a observação participante permitiu verificar que, quando as crianças se apropriavam das regras, surgiam mecanismos espontâneos de monitorização

entre pares e de reforço positivo de comportamentos adequados, o que também evidencia o desenvolvimento de competências socioemocionais como a empatia, cooperação e sentido de justiça. Por exemplo, durante tarefas em grupo, enquanto observadora direta, identifiquei que era comum que alguns alunos recordassem os outros das regras previamente definidas, discutindo maneiras de respeitá-las e garantindo que todos compreendessem as suas consequências, promovendo uma cultura coletiva de responsabilidade. Esta apropriação das regras parece ter permitido a existência de uma relação entre a disciplina e a aprendizagem significativa, pois em vez de serem percebidas como imposições, as normas passaram a ser vistas como instrumentos que contribuem para a organização do ambiente e harmonia social, estimulando a consciência ética e a reflexão sobre o impacto das próprias ações. Neste sentido, a segunda dimensão evidencia que a co-construção de regras não se limita a um exercício de gestão comportamental, mas constitui um processo educativo complexo, contribuindo para o desenvolvimento integral dos alunos e para a criação de um ambiente escolar mais estruturado, colaborativo e responsável.

Tendo em conta a análise realizada dos dados obtidos, com o intuito de sistematizar a importância da participação das crianças na definição das regras da sala de aula é possível assumir-se que este processo desempenha um papel multifacetado, pois fortalece o sentimento de pertença, promove a autorregulação e a responsabilidade social e atua como um instrumento pedagógico de desenvolvimento integral. Ao incluir os alunos no processo de decisão, como refere Slavin (2006), o professor potencia a adesão de normas, mas também estimula competências socioemocionais e éticas, contribuindo para a construção de um ambiente de aprendizagem mais harmonioso, inclusivo e orientador para a autonomia, enquanto reforça o protagonismo das crianças e a sua participação consciente no próprio processo educativo (Aires, 2010).

4.3.3 O impacto da estratégia adotada na prevenção de comportamentos tidos como indisciplina

Para este último subtópico em análise pretende-se proceder à apresentação e discussão dos dados recolhidos durante a investigação, com o objetivo de verificar o impacto das regras definidas para a sala de aula na redução de comportamentos considerados de indisciplina. Para tal, recorreu-se a diferentes fontes de dados, nomeadamente as respostas obtidas nas entrevistas a três *focus group* de alunos, centradas na questão explícita- *Mudou alguma coisa depois de termos regras na nossa sala?*-, assim como observações

participantes e registos através de notas de campo efetuadas ao longo da Prática Pedagógica. A articulação destas estratégias permite captar as percepções dos alunos sobre a eficácia da implementação das regras estabelecidas, mas também evidências observáveis do seu comportamento em contexto real. Para uma análise sistemática das respostas às entrevistas, os dados serão organizados e categorizados, como apresentados no quadro 10.

Quadro 10- Percepções das crianças face ao impacto da estratégia adotada

Categorias	Unidades de conteúdo
4.3.3.1 Percepção de uma melhoria dos comportamentos na sala	Criança L- “Agora portamo-nos melhor”; Criança F- “Nós agora portamo-nos melhor do que antes.”; Criança Cl. –“ Está a ficar melhor.”; Criança R. – “Agora com as regras de ficar em silêncio e não bater, estamos melhor!”; Criança P- “Nós agora portamo-nos melhor... ainda fazem algumas asneiras, mas estamos muito melhor!”.
4.3.3.2 Identificação das regras que não foram cumpridas	Criança S- “agora quando não nos portamos bem sabemos qual foi a regra que não cumprimos.”.

Perante os dados recolhidos, a implementação de regras na sala de aula revelou impactos notoriamente positivos, tal como as crianças participantes no estudo expressaram, através de uma melhoria dos comportamentos coletivos e individuais e reconhecendo que a adoção das normas resultou numa maior atenção às instruções, respeito mútuo e uma redução significativa de comportamentos disruptivos. Estes testemunhos, analisados a partir da categorização apresentada no quadro anterior, evidenciam duas dimensões centrais: a percepção de melhoria dos comportamentos e a identificação das regras não cumpridas.

No que se refere à primeira categoria- *a percepção de melhoria dos comportamentos*- os dados obtidos indicam que os alunos reconhecem progressos concretos, ainda que graduais, na forma como interagem e participam nas tarefas coletivas. Esta transformação não se limita a mudanças superficiais de comportamento, mas reflete um processo de interiorização das normas, onde as crianças compreendem o valor das regras para a organização do grupo e para as aprendizagens significativas. As notas de campo reforçam esta percepção, evidenciando episódios concretos em que os alunos atuaram de uma forma

autónoma para regular tanto o seu próprio comportamento como o dos colegas, por exemplo “durante a atividade de construção de sequências, uma criança lembrou o colega que devia colocar o dedo no ar antes de falar, permitindo que todos participassem sem interrupções” (*nota de campo do dia 26 de novembro*). Este registo demonstra que a implementação das regras definidas deixou de depender exclusivamente da intervenção do adulto, indicando uma apropriação real das normas e o desenvolvimento de competências de monitorização coletiva, como o respeito mútuo e a cooperação. A análise crítica deste episódio sugere ainda que a perceção de melhoria dos comportamentos encontra-se intimamente ligada ao sentimento de pertença e à sensação de controlo, elementos centrais na literatura sobre a disciplina participativa (Slavin, 2006). Ao reconhecerem que as regras foram co-construídas e que a sua implementação tem um impacto direto da experiência, as crianças assumem uma postura mais reflexiva, ajustando comportamentos e promovendo interações mais harmoniosas, como se verificou durante a observação participante.

A segunda categoria relativa à identificação das regras não cumpridas por parte dos alunos, revela uma melhoria no nível de autorregulação e de consciência coletiva, sugerindo que as crianças não se limitam a observar as normas de forma passiva, mas desenvolvem uma compreensão crítica sobre o impacto de cada comportamento no grupo. Os dados recolhidos indicam que os alunos começaram a reconhecer quando uma regra não está a ser respeitada, mas também a relacionar estas infrações com comportamentos concretos, ajustando proactivamente a sua conduta e a dos colegas. Para Sousa e Palmeirão (2015), este processo evidencia uma apropriação das regras que vai além da conformidade superficial, refletindo uma capacidade emergente de avaliação ética e social das ações dentro do contexto da sala de aula. A observação participante e as notas de campo concretizadas acabam por sustentar esta perspetiva, visto que em momentos de tarefas cooperativas, as crianças assumiam um papel ativo na regulação da disciplina, lembrando-se mutuamente das regras de cooperação e do uso adequado dos materiais, como ilustra o seguinte exemplo: “durante o tempo da tarefa de exploração de palavras sinónimas, em grupos, as crianças lembraram-se da regra de trabalhar em equipa e ajudar os outros, para evitar conflitos e prover a colaboração” (*nota de campo do dia 27 de novembro*). À semelhança do relato anterior, outros também ilustram que o cumprimento das normas passou a desempenhar uma função autónoma na rotina diária das crianças com o objetivo de promover um comportamento propício à aprendizagem e

ao bem-estar da turma. Do ponto de vista da literatura, Campos e Amado (2018), salientam que o facto das crianças conseguirem identificar quando as normas não são cumpridas, os alunos desenvolvem uma consciência crítica sobre a sua importância na organização coletiva e na manutenção de um ambiente seguro e propício à aprendizagem.

Para além das duas categorias previamente definidas, as crianças entrevistadas salientaram, de forma consistente, o impacto positivo das regras nos seus comportamentos, bem como a capacidade de identificarem situações em que as normas não eram cumpridas. Contudo, referiram que a melhoria, embora significativa, ocorreu de forma gradual e não se verifica de forma constante em todos os momentos. Esta constatação pode ser identificada durante a observação participante, onde se registaram alguns conflitos, como gritos isolados ou disputas por materiais, rapidamente resolvidos pelo grupo ou, em casos mais específicos, com a intervenção do adulto. Este padrão de comportamentos ilustra a interação entre as duas categorias definidas, pois a perceção da melhoria dos comportamentos facilita a identificação das regras não cumpridas, enquanto o reconhecimento das falhas contribui para reforçar e consolidar os comportamentos desejados. Este ciclo contínuo de observação, intervenção e ajuste encontra-se alinhado com a teoria de Morgado e Oliveira (2009), que enfatiza a necessidade de tempo e prática para a assimilação de novos padrões comportamentais. Adicionalmente, a análise sugere que a implementação das regras teve repercussões positivas na rotina pedagógica, promovendo uma maior atenção às instruções e uma gestão temporal mais eficaz.

CAPÍTULO V - CONSIDERAÇÕES FINAIS DO ESTUDO

A presente investigação teve como principal objetivo compreender a perceção e o papel dos professores do 1.º CEB relativamente aos comportamentos tidos como indisciplina em sala de aula, bem como identificar as estratégias que adotam na sua prevenção e gestão e, simultaneamente, procurou-se escutar os próprios alunos, de forma a perceber como vivenciam implementação de estratégias no seu contexto de sala de aula e o impacto destas no ambiente de aprendizagem.

A análise dos dados recolhidos, que envolveu entrevistas com docentes e alunos, observação participante e notas de campo, permitiu compreender a complexidade e a multidimensionalidade do conceito de indisciplina, evidenciando a diversidade de

comportamentos disruptivos, mas também a multiplicidade de fatores que os influenciam e a forma como estes afetam o processo de ensino-aprendizagem.

Os professores participantes identificaram diversos comportamentos desde manifestações mais graves, como agressões físicas e verbais, até comportamentos considerados menos severos como interrupções frequentes, conversas paralelas, desrespeito às instruções e ruído excessivo. Esta diversidade reforça a compreensão da indisciplina como um fenómeno multifacetado que se manifesta de diferentes formas e com impactos variados na dinâmica pedagógico e relacional da turma e com o professor. A perceção dos docentes evidencia que, mesmo quando os comportamentos não apresentam gravidade extrema, o seu efeito cumulativo interfere de maneira significativa na organização da aula, na atenção dos alunos e na continuidade das tarefas pedagógicas. Quanto às causas subjacentes esta tipologia de comportamentos, surgiu uma combinação de fatores internos e externos aos próprios alunos. E factos externos destacam-se os contextos familiares, socioculturais e estruturais que influenciam o comportamento das crianças. Paralelamente, fatores internos, relacionados com o desenvolvimento cognitivo, emocional e social, revelaram-se igualmente determinantes, refletindo a importância de compreender cada criança na sua singularidade e nas suas necessidades específicas. Esta multiplicidade de influências reforça a necessidade de abordagens pedagógicas integradas, flexíveis e sensíveis ao contexto, capazes de equilibrar o controlo disciplinar com o suporte emocional e social.

As estratégias adotadas pelos professores entrevistados para prevenir e gerir comportamentos tidos como indisciplina dentro da sala de aula centram-se, essencialmente, no diálogo com os alunos, na construção partilhada de regras, na colaboração com colegas, famílias e profissionais especializados. No caso da definição e aplicação consistente de normas é entendida como uma ferramenta fundamental para estruturar um ambiente de sala de aula, promovendo respeito mútuo, cooperação e segurança, portanto emocional como relacional. Para além da consistência normativa, e eficácia da intervenção docente também depende da capacidade de combinar assertividade com sensibilidade relacional, promovendo um clima educativo que favoreça o envolvimento, a motivação e a atenção dos alunos.

Relativamente à perspetiva dos alunos sobre comportamentos tidos como indisciplina e a implementação de regras na sua sala de aula revelou-se igualmente relevante. Mostraram

consciência sobre a existência de comportamentos considerados de indisciplinados reconheceram os impactos destes na sua própria aprendizagem e na aprendizagem dos colegas. Comportamentos como agressividade verbal e física, desordem generalizada e excesso de ruído foram destacados como barreiras para a concentração, colaboração e desenvolvimento de competências sociais. Paralelamente, os alunos valorizaram profundamente a oportunidade de participarem na definição das regras da sala de aula, reconhecendo que a co-construção das normas confere legitimidade, promove um sentimento de pertença e responsabilidade, e fortalece a percepção de justiça e partilha no contexto coletivo. Diante do reconhecimento e efeito da implementação de regras construídas em conjunto, pelos alunos participantes, verificou-se uma melhoria nos comportamentos individuais e coletivos, uma maior atenção às instruções, redução de conflitos, respeito mútuo e aumento da capacidade de auto regulação. As crianças tornaram-se capazes de identificar infrações às regras, associando comportamentos específicos a estas transgressões, enquanto ajustavam a sua conduta e a dos colegas de forma proativa. No entanto, a observação participante e a percepção das crianças sustentaram que, apesar da melhoria não ser absoluta ou imediata, o impacto das normas na rotina pedagógica é um processo progressivo e crescente, contribuindo para a construção de um ambiente mais harmonioso e propício à aprendizagem. Tendo em conta os dados recolhidos e analisados, a investigação realizada também permitiu evidenciar que a gestão da disciplina não se limita ao controlo de comportamentos, mas configurase como uma prática pedagógica e ética, na qual a definição de limites, a previsibilidade das consequências e a participação ativa dos alunos se articulam para criar condições de aprendizagem seguras, inclusivas e colaborativas.

A interação entre estratégias estruturais (regras claras e coerentes) em relações pedagógicas de qualidade, baseadas no diálogo, afetividade e reconhecimento, demonstra que a eficácia da prática docente é simultaneamente técnica e relacional. Assim, o estudo permite concluir que o impacto positivo das regras implementadas em sala de aula vai para além do controlo disciplinar, estendendo-se à promoção de competências socioemocionais, a melhoria da convivência coletiva e a valorização do protagonismo das crianças. Os professores assumem um papel central na mediação destes processos, mas a participação ativa das crianças é determinante para assegurar a adesão às normas e consolidar um ambiente educativo inclusivo e responsável. A prática docente, neste contexto, revela-se como um fenómeno multidimensional, em que a pedagogia,

afetividade e ética se entrelaçam para sustentar aprendizagens significativas e um desenvolvimento integral dos alunos.

Perante a análise dos dados obtidos nesta investigação, parece ser evidente que o papel do professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico na resolução de comportamentos considerados de indisciplina é fundamental, multifacetada e profundamente determinante para a criação de um ambiente de aprendizagem positivo. O docente não pode assumir apenas o papel de um regulador de comportamentos, mas um agente ativo na construção de contextos que previnem indisciplina e promovem a participação, o respeito e a cooperação entre os alunos. Neste sentido, os professores deste ciclo de ensino assumem um papel pedagógico e relacional simultâneo pois, por um lado, aplicam estratégias estruturadas, como a definição clara de regras e rotinas, a implementação de consequências consistentes e a promoção de regras construídas com os alunos, e por outro, desenvolvem relações afetivas e de confiança que permitem aos alunos sentirem-se valorizados, ouvidos e seguros.

Neste contexto, o professor atua, ainda, como modelo de comportamento, demonstrando assertividade, empatia e consistência. A sua capacidade de manter uma postura firme, mas sensível, permite amolecer limites claros sem comprometer o respeito e a confiança mútua. Este equilíbrio é essencial, pois a eficácia das estratégias de prevenção e resolução da indisciplina depende da conjugação entre a coerência normativa, a sensibilidade relacional e a capacidade de adaptação às situações individuais.

Por fim, a investigação parece evidenciar que o papel do professor é determinante não apenas na resolução imediata de comportamentos disruptivos, mas na criação de um ambiente e aprendizagem seguro e inclusivo. Ao articular estratégias pedagógicas estruturadas com relações afetivas sólidas, o professor promove uma cultura de sala de aula participativa, onde os alunos reconhecem os limites, sentem-se protagonistas do seu processo educativo e desenvolvem competências sociais e emocionais essenciais. Neste sentido, a intervenção docente assume-se como um processo educativo integral, onde a prevenção, a mediação e orientação para o desenvolvimento global do aluno se articulam de forma indissociável, respondendo diretamente à necessidade de gerir contextos potencialmente indisciplinados e promovendo aprendizagens significativas e duradouras.

Em síntese, a gestão de comportamentos tidos como indisciplina e a promoção de um ambiente de aprendizagem positivo no 1.º CEB dependem da conjugação de diferentes

elementos: planeamento estruturado, estratégias preventivas, intervenção assertiva, relação pedagógica positiva e participação ativa dos alunos. A criação de um clima educativo harmonioso e funcional não é apenas um reflexo do desempenho do docente, mas também do envolvimento consciente das crianças como sujeitos ativos no seu processo de aprendizagem, reforçando a dimensão ética e epistemológica de uma prática educativa centrada no aluno, responsável e participativa. Estes resultados permitem concluir que, para promover aprendizagens significativas e reduzir comportamentos disruptivos, é imprescindível compreender a sala de aula como um espaço inclusivo, em que regras, relações e responsabilidades se articulam de forma integrada e dinâmica.

Limitações do Estudo

Como em qualquer investigação, também este estudo apresenta limitações que importa reconhecer de forma crítica. O facto deste estudo apresentar uma natureza qualitativa permitiu uma análise rica e aprofundada das perceções dos participantes mas, inevitavelmente, compromete a possibilidade de concretizar generalizações dos resultados para outros contextos educativos. A opção por um número reduzido de participantes, embora intencional e justificada pela profundidade do método, apresenta algumas questões sobre a representatividade das conclusões e a sua aplicabilidade a realidades distintas.

Ao anteriormente mencionado acresce a possibilidade de enviesamento nas respostas das crianças, nomeadamente, devido ao efeito da desajustabilidade social. Dada a sua idade e vulnerabilidade a contextos de autoridade (como o da entrevista), é legítimo admitir que algumas respostas possam ter sido moldadas por aquilo que as crianças acreditavam ser o “esperado” ou “correto” dizer. Este fenómeno, ainda que atenuado por estratégias de condução adequadas, como o facto de não serem individuais, constitui um limite na autenticidade de certos testemunhos.

Por fim, importa referir que o estudo se concentrou exclusivamente em dois grupos de participantes, professores e alunos, deixando de fora outras vozes potencialmente relevantes, como as famílias, os psicólogos das escolas ou os assistentes operacionais, que integram o ecossistema educativo cuja inclusão poderia enriquecer significativamente a análise do fenómeno da indisciplina.

Sugestões para futuras investigações

Com base nas limitações da investigação apresentadas e com a consciência de que a indisciplina apresenta diversas complexidades, enquanto fenómeno multifacetado e profundamente contextual, surge a necessidade de existirem mais investigações sobre a temática e cada vez mais abrangentes. Neste sentido, seria pertinente alargar o presente estudo a contextos educativos distintos ao nível sociocultural, económico e geográfico. Esta ampliação permitiria explorar a diversidade de manifestações de indisciplina e compreender, de forma mais aprofundada, como as variáveis contextuais influenciam as perceções, respostas e práticas de professores e alunos.

Para além da diversificação de contextos, sugere-se o envolvimento de outros intervenientes educativos que, embora não tenham sido incluídos neste estudo, desempenham papéis fundamentais na diminuição da indisciplina escolar. Esta articulação de diferentes agentes permitiria construir uma visão mais sistémica, enriquecendo a investigação académica como a prática pedagógica.

Paralelamente, a adoção de abordagens de natureza quantitativa, ou metodologias mistas, poderá revelar-se particularmente útil na identificação de correlações estatisticamente significativas entre fatores, padrões de comportamentos e estratégias de intervenção.

Em suma, a continuidade da investigação sobre a indisciplina e o papel do professor em situações associadas a estes comportamentos, exige um olhar atento à diversidade de contextos, à multiplicidade de agentes envolvidos e à variedade de abordagens metodológicas possíveis. Desta forma será possível responder, de forma eficaz e fundamentada, aos desafios concretos que se colocam às escolas, aos professores e aos alunos diariamente.

CONCLUSÃO

Com o terminar deste relatório, encerra-se uma das etapas mais importantes e significativas da minha vida, marcada por aprendizagens que contribuíram de forma decisiva para o meu crescimento pessoal e profissional. A elaboração deste trabalho proporcionou-me momentos de reflexão profunda, permitindo revisitar experiências que assumiram um papel transformador na construção das minhas competências e na consolidação do meu desenvolvimento enquanto futura profissional de educação.

Ao longo do meu percurso acadêmico, a imagem de confiança que projetava, muitas vezes ocultava inseguranças profundas e indetermináveis. No entanto, nos últimos dois anos amadureci e cresci de forma consistente, reconhecendo que a maturidade implica empatia, humildade e predisposição em aprender com os outros. Recordo-me de uma versão que preferia enfrentar tudo sozinha. Contudo, hoje, consigo valorizar a importância da partilha, da vulnerabilidade e do crescimento conjunto, tornando-me um pouco mais confiante, acessível e sensível às necessidades de quem me rodeia. Numa perspetiva mais profissional, aprendi que o erro não é um obstáculo, mais um instrumento de uma ferramenta de crescimento, porque cada falha oferece-me uma oportunidade de refletir, ajustar e melhorar a minha prática pedagógica.

Ao refletir sobre todo o meu percurso, reconheço que procurei dar o meu melhor, assumindo uma postura de compromisso, dedicação e profissionalismo. Sinto-me grata por esta jornada, que permitiu fortalecer a minha paixão pela educação e despertar em mim uma vontade de contribuir de forma ativa para a transformação educativa. Neste sentido, percebo que, enquanto educadora, ocupa um papel fundamental na vida de cada criança com que me cruzo, tendo impacto na sua trajetória numa sociedade que se encontra não há mudança contínua, ocupando uma responsabilidade que se torna desafiante, mas ao mesmo tempo profundamente gratificante.

O relatório evidencia o meu crescimento, articulando as experiências práticas com a reflexão crítica sobre cada vivência. No contexto de Creche, Destaca a importância das explorações sensoriais, coberta repletos de cor e magia, que me permitiram a mim às crianças iniciar um processo de conhecimento do eu e do outro. No Jardim de Infância, a metodologia baseada em projeto revelou-se transformadora. Foi inspirador observar crianças motivadas, felizes, curiosas dedicadas em explorar e compreender o mundo à sua volta. Esta experiência reforçou a minha convicção sobre a importância de desenvolver práticas pedagógicas que consideram os interesses e as necessidades dos alunos, oferecendo-lhes autonomia, a expressão e criatividade. Nestes dois contextos, pude constatar que cada criança atua como um agente ativo do seu próprio desenvolvimento, o que reforçou a necessidade de observar, refletir e estruturar ambientes educativos ricos, estimuladores e adequados às características de cada grupo. Também a documentação pedagógica revelou ser uma ferramenta essencial para sistematizar, analisar e refletir

sobre cada processo educativo, consolidando aprendizagens e fortalecendo a prática docente.

No 1.º CEB, as experiências mantiveram-se igualmente enriquecedoras. Na turma do 1.º ano, testemunhei entusiasmo nas crianças no processo de iniciação à leitura e à escrita, valorizando cada conquista e observando o orgulho que sentiam no seu progresso. Já na turma de 4.º ano, senti-me um pouco mais segura durante as intervenções e sobre profissional que me estava a tornar, constatando que aprendizagens significativas surgem através de desafios e do trabalho colaborativo, reforçando a centralidade do aluno como protagonista do seu próprio desenvolvimento e aprendizagem.

Refletir e investigar tornaram-se dimensões indissociáveis durante o meu percurso. Analisar resultados, fundamentados como autores e discutir as suas implicações pedagógicas tornou-se um processo que me permitiu desenvolver competências essenciais para colocar o aluno no centro do processo de ensino e aprendizagem. O facto de assumir o papel de investigadora constituiu um grande desafio, mas permitiu-me compreender que a investigação, tal como a reflexão, é uma ferramenta indispensável para aprofundar questões educativas e retirar conclusões que se traduzem em práticas mais eficazes e significativas.

No 1.º ano do 1.º CEB, contexto em que desenvolvi a minha investigação, revelou a importância de colocar as necessidades das crianças no centro do processo educativo. Esta experiência mostrou-me que, ao ouvir, observar e adaptar, é possível promover aprendizagens genuínas e colaborativas. A dimensão investigativa proporcionou-me a aquisição de ferramentas que considero valiosas, e que levarei para a minha prática futura, quero como educadora de infância, quero como professora do 1.º CEB.

Em síntese, o trabalho desenvolvido permitiu consolidar aprendizagens e reforçar a minha Visão sobre o profissional que ambiciono ser. A conclusão desta etapa representa, na minha perspetiva, mais do que um fim, o início de uma jornada promissora, acompanhada por valores como resiliência, humildade e dedicação, bem como o reconhecimento da formação contínua, consciente de que há sempre espaço para crescer, refletir e melhorar.

A vida é feita de ciclos, e assim concluo mais um deles. Sinto-me mais segura, madura e confiante, profundamente grata por cada professor, criança e familiar que me proporcionaram vivenciar momentos gratificantes durante esta jornada.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Afonso, A., Amado, J., & Jesus, S. (1999). *Sentido da escolaridade, indisciplina e stress nos professores*. 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* (2.ª ed.). Edições Sílabo.
- Aires, L. (2015). *Paradigma Qualitativo e Práticas de investigação educacional*. Universidade Aberta.
- Alarcão, I. (1996). *Formação Reflexiva de Professores – Estratégias de Supervisão*. Porto Editora.
- Alarcão, I. (2010). *Professores reflexivos em uma escola reflexiva* (6.ª ed.). Artmed.
- Alarcão, I., & Roldão, M. (2008). *Supervisão. Um contexto de desenvolvimento profissional dos professores*. Edições Pedagogo.
- Amado, J. (1998). Os níveis da indisciplina na sala de aula. In J. Alves (Coord.), *Professor, stress e indisciplina* (pp. 33-39). Porto Editora.

- Amado, J. (2000). *A construção da disciplina na escola. Suportes teórico-práticos* (1.ªed.). Edições Asa.
- Amado, J. (2001). *Interacção pedagógica e indisciplina na aula*. Edições Asa.
- Amado, J. (2017). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação*. (3.ª ed.). Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Amado, J., & Ferreira, S. (2013). A entrevista na investigação educacional. In J. Amado (Ed.), *Manual de investigação qualitativa em educação*. (pp. 207-290). Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Amado, J., & Freire, I. (2002). A indisciplina na escola - Uma revisão da investigação portuguesa. *Investigar em Educação*, 1(1), 179-226.
- Amado, J., & Freire, I. (2009). *A(s) indisciplina(s) na escola: Compreender para prevenir*. Edições Almedina.
- Amado, J., & Freire, I. (2014). Uma visão holística da (s) indisciplina (s) na escola. In *Melhorar a escola: Sucesso escolar, disciplina, motivação, direcção de escolas e políticas educativas* (pp. 55-71).Universidade Católica Editora.
- Arends, R. (1995). *Aprender a Ensinar*. McGraw-Hill.
- Avô, A. (1996). *O Desenvolvimento da criança*. Texto Editora.
- Azevedo, A. (2019). Observação e documentação pedagógica: um desafio à mudança. *Cadernos de Educação de Infância*, 117(1), 6-14.
- Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdo*. Edições 70.
- Barros, N. (2010). *Violência nas escolas. Bullying*. Bertrand Editora.
- Beane, J. A (2003). Integração curricular: A essência de uma escola democrática. *Currículo sem fronteiras*, 2(3), 91-110.
- Bento, J. (2004). *Desporto- Discurso e substância*. Campo das letras.

- Berger, K. S. (2000). *The Developing Person – Through Childhood and Adolescence* (11.^a ed.). Worth Publishers.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação- uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora
- Boni, V., & Quaresma, S. J. (2005). Aprendendo a entrevistar: Como fazer entrevistas em Ciências Sociais. *Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC*, 2, 68-80.
- Borràs, L. (2002). *Manual da Educação Infantil: O educando*. Marina Editores.
- Brazelton, T. B., & Greenspan, S. I. (2002). *A criança e o seu mundo: Requisitos essenciais para o crescimento e aprendizagem*. (6.^a ed.). Editorial Presença.
- Brazelton, T. B. (1984). *Dar atenção à criança para compreender os problemas normais do crescimento*. Terramar.
- 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.
- Campos, B. P., & Amado, J. (2018). *Educação e afetos: Perspectivas e práticas*. Almedina.
- Cardona, M., Silva, I., Marques, L., & Rodrigues, P. (2021). *Planear e avaliar na educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.
- Cardoso, J. R. (2013). *O professor do futuro*. Guerra & Paz.
- Carita, A., & Fernandes, G. (1997). *Indisciplina na sala de aula – Como prevenir? Como remediar?*. Editorial Presença.
- Carmo, H., & Ferreira, M. (1998). *Metodologia da Investigação: Guia para a autoaprendizagem*. Universidade Aberta.
- Carneiro, F. (2015). Autoridade e disciplina na escola: Reflexões sobre de construção da autoridade no contexto de formação de monitores. *Cadernos de Estudos e Pesquisa na Educação Básica*, 1(1), 33-45.

- Carvalho, C. M., & Portugal, G. (2016). Avaliação Autêntica em Creche: Resultados preliminares do processo de construção da ferramenta “CRECHendo”. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 50(2), 83-90.
- Carvalho, C. M., & Portugal, G. (2017). *Avaliação em Creche: CRECHendo com Qualidade*. Porto Editora.
- Castrequini, V. F. (2012). Interdisciplinaridade: Teoria e prática. *Travessias Interativas*, 2(3), 23-39.
- Cohen, L., & Manion, L. (2002). *Métodos de investigación educative*. Editorial La Muralla.
- Correia, M. (2009). *A observação participante enquanto técnica de investigação*. Universidade de Lisboa.
- Cosme, A. (2018). *Autonomia e Flexibilidade Curricular: Propostas e estratégias de ação*. Porto Editora.
- Cosme, A., Ferreira, D., Sousa, A., Lima, L., & Barros, M. (2020). *Avaliação das aprendizagens: propostas e estratégias de ação*. Porto Editora.
- Sousa, M. J. (2008). Práticas de avaliação alternativa em educação de infância: Uma abordagem pessoal a um percurso de aprendizagem sobre a utilização de portfólios em contexto pré-escolar. *Cadernos de educação de infância*, 1(84), 18-21.
- Cunha, P., & Monteiro, A. P. (2018). *Gestão de conflitos na escola*. PACTOR.
- Dias, C. M. (2009). Olhar com Olhos de ver. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 43(1), 175-188.
- Dias, M. (2009). *O vocabulário do desenho de investigação: a lógica do processo em Ciências Sociais*. Psico & Soma.
- Epstein, J. L. (2001). *School and Family Partnerships*. Johns Hopkins University.
- Estanqueiro, A. (2010). *Boas práticas na educação. O papel dos professores*. Editorial Presença.

- Estrela, M. (1998). *Relação Pedagógica, disciplina e indisciplina na aula* (2.^a ed.). Porto Editora.
- Estrela, M. T. (2002) Para uma cooperação entre a escola e a família na prevenção dos problemas de indisciplina na escola. *Revista de Psicologia, Educação e Cultura*, 6(1), 27-48.
- Fernandes, D. (2009). Avaliação das aprendizagens em Portugal: investigação e teoria da actividade. *Revista de Ciências da Educação*, (9), 87-97.
- Fernandes, D. (2019). Avaliação pedagógica e regulação das aprendizagens. In C. Roldão, A. M. Ramos, & M. A. Flores (Orgs.), *Avaliação e currículo em análise crítica* (pp. 83–98). EDUCA.
- Fernandes, P. (2005). *A (re)construção do ambiente educativo das escolas e a educação multi-intercultural* [Dissertação de Mestrado, Universidade do Minho]. Repositório da Universidade do Minho.
- Ferreira, A. V. (2002). In-disciplina: Estratégias de intervenção. *Revista de Psicologia, Educação e Cultura*, 6(1), 101-113.
- Ferreira, C. A. (2009). A avaliação na metodologia de trabalho de projecto: uma experiência na formação de professores. *Revista portuguesa de pedagogia*, (43), 143 – 158.
- Ferreira, M., & Santos, M. R. (2007). *Aprender a Ensinar, Ensinar a Aprender*. Edições Afrontamento.
- Formosinho, J., Monge, G., & Oliveira-Formosinho, J. (2016). *Transição entre ciclos educativos: uma investigação praxeológica*. Porto Editora.
- Formosinho, J., & Araújo, S.B. (2018). *Modelos Pedagógicos para a Educação em Creche*. Porto Editora.
- Fortin, M. (1999). *O Processo de Investigação. Da conceção à realização*. Lusociência.
- Fortin, M. (2009). *Fundamentos e etapas do processo de investigação*. Lusodidacta.

- Freire, P. (2002). *Pedagogia da esperança: Um reencontro com a pedagogia do oprimido*. Paz e Terra.
- Gandini, L., & Goldhaber, J. (2002). *Bambini: a abordagem italiana à Educação Infantil*. Artmed.
- Gauthier, B. (2003). *Investigação Social: Da Problemática à Colheita de Dados* (3.^a ed.). Lusiciência.
- Gómez, E. E. (2021). Desenhos de Investigação Qualitativa. In S. P., Gonçalves, J. P. Gonçalves, & C. G. Marques (Coord.), *Manual de Investigação Qualitativa* (p. 523). Pactor.
- Gonçalves, C. (2007). Escola e família: uma relação conflitual rumo à cooperação. *Pessoas e Sintomas*, 3, 10-14.
- Gottfredson, G. D. (2001). O que as escolas fazem para prevenir comportamentos problemáticos e promover ambientes seguros. *Jornal de Consulta Educacional e Psicológica*, 12(4), 313-344.
- Guerra, I. (2006). *Pesquisa qualitativa e análise de conteúdo. Sentidos e formas de uso*. Princípia Editora.
- Hohmann, M., Banet, B., & Weikart, D. (1987). *A criança em Acção*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hohmann, M., & Weikart, D. (2011). *Educar a Criança* (6.^a ed.). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Jesus, S. (1996). *Influência do professor sobre os alunos*. Edições ASA.
- Jesus, S. N. (2008) Estratégias para motivar os alunos. *Educação*, 31(1), 21-29.
- Judy R., & Jablon, A. L. (2009). *O Poder da Observação - do nascimento aos 8 anos* (2.^a ed.). Artmed.
- Katz, L., & Chard, S. C. (2009). *A abordagem por Projectos na Educação de Infância*. Fundação Calouste Gulbenkian.

- Laevers, F. (2005). The curriculum as means to raise the quality of early childhood education. Implications for policy. *European Early Childhood Education Research Journal*, 13(1), 17-29.
- Leite, T., & Arez, A. (2011). A Formação através de Projetos na Iniciação à Prática Profissional. *Da Investigação às Práticas*, 1(3). 79-99.
- Lima, J. (2013). Por uma análise de conteúdo mais fiável. *Revista portuguesa de pedagogia*, 47(1), 7-29.
- Lopes da Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar*. Ministério da Educação/Direção-geral da Educação.
- Lopes, J. P., & Silva, H. S. (2020). *50 Técnicas de Avaliação Formativa* (2.^aed). Pactor.
- Lopes, J., & Rutherford, R. (2001). *Problemas de comportamento na sala de aula- identificação, avaliação e modificação*. Porto Editora.
- Lopes, J., & Silva, H. (2009). *A Aprendizagem Cooperativa na sala de aula – um guia prático para o professor*. Lidel.
- Luís, L., & Casado, M. (2019). Articulação Entre Pré-Escolar e o 1.º Ciclo do Ensino Básico. *Revista de Psicologia*, 1(1), 99-108.
- Maia, C. (2017). *Psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem*. Editora Intersaberes.
- Malaguzzi, L. (1999). História, ideias e filosofia básica. In C. Edwards, L. Gandini. & G. Forman (Eds.). *As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emília na Educação da Primeira Infância* (pp. 59-104). Penso.
- Margetts, K. (2002). Transition to school — Complexity and diversity. *European Early Childhood Education Research Journal*, 10(2), 103-114.
- 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*, 8(1), 46-55.

- Martins, G., Gomes, C., Brocardo, J., Pedroso, J., Carrilho, J., Silva, L., Encarnação, M., Horta, M., Calçada, M., Nery, R., & Rodrigues, S. (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Direção-Geral da Educação.
- Matos, J. C. (2005). Escrita Criativa. *Cadernos de Estudo*, (2), 37-43.
- Meirinhos, M., & Osório, A. (2010). O estudo de caso como estratégia de investigação em educação. *Eduser*, 2(2), 49-65.
- Moitas, A. (2013). *Planificação no jardim-de-infância: retórica e realidade* [Dissertação de Mestrado, Universidade de Aveiro]. Repositório da Universidade de Aveiro.
- Morgado, C., & Oliveira, I. (2009). Mediação em contexto escolar: transformar o conflito em oportunidade. *EXEDRA Revista Científica*, 1, 43-56.
- Morgan, D., & Krueger, R. (1993). When to use focus groups and why. In D. Morgan (Ed.), *Successful focus groups: Advancing the state of the art* (pp. 3-19), Sage Publications.
- Mouraz, A., Serra, I., & Sousa, J. M. (2021). *Percursos de Mudança nas Práticas de Avaliação Pedagógica Uma Comunidade de Aprendizagem em Contexto do EduFor- Projeto MAIA Coordenador*. EduFor.
- Nóvoa, A. (2009). Para uma formação de professores construída dentro da profissão. *Revista Brasileira de Educação*, 14(40), 15-33.
- Oliveira, I., & Serrazina, L. (2002). A reflexão e o professor como investigador. *Reflectir e investigar sobre a prática profissional*, 29, 29-42.
- Oliveira, J. (2017). *Interdisciplinaridade como Estratégia de Ensino Aprendizagem no 1.º CEB e em Português e História e Geografia de Portugal no 2º CEB* [Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti]. Repositório da Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti.
- Oliveira, M., & Godinho, A. S. (2013). *Práticas pedagógicas em contextos de participação e criatividade*. Abordagem Óbidos Criativa.

- Oliveira, M., Rodrigues, M., & Milhano, S. (2022). *A voz e a agência da criança: Abordagem de Projeto na Formação de Educadores de Infância*. Associação de Profissionais de Educação de Infância e Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria.
- Oliveira-Formosinho, J. (2007). Pedagogia(s) da Infância: reconstruindo uma práxis de participação. In Pedagogia(s) da Infância. *Dialogando com o Passado. Construindo o Futuro*.
- Paiva, M., & Lourenço, A. (2010). Comportamentos disruptivos e sucesso académico: A importância de variáveis psicológicas e de ambiente. *Revista Argentina de Ciencias del Comportamiento*, 2(2), 18-31.
- Papalia, D. E., Olds, S. W., & Feldman, R. D. (2001). *O Mundo da Criança*. McGraw-Hill.
- Papalia, D., & Feldman, R. (2013). *Desenvolvimento Humano*. (12.^a ed.). AMGH Editora.
- Parente, C. (2012). *Observar e escutar na creche*. Confederação Nacional das Instituições de Solidariedade (CNIS).
- Parente, M. (2004) *A construção de práticas alternativas de avaliação na pedagogia da infância: sete jornadas de aprendizagem*. [Tese de Doutoramento, Universidade do Minho]. Repositório Institucional da Universidade do Minho.
- Perrenoud, P. (1995). *Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar*. Porto Editora.
- Perrenoud, P. (1999). *Desenvolver a prática reflexiva no ofício de professor*. Porto Editora.
- Perrenoud, P. (2000). *Dez novas competências para ensinar*. Artmed.
- Piaget, J. (1964). *Plays, dreams, and imitation*. Norton.
- Picado, L. (2009). A indisciplina em sala de aula: Uma abordagem comportamental e cognitiva. *O Portal dos Psicólogos*, 4, 1-14

- Pinto, M. C. (2002) As crianças em situação de perigo e a escola. *Psicologia, Educação e Cultura*, 6(1), 129-140.
- Portugal, G., & Laevers, F. (2018). *Avaliação em educação pré-escolar* (2.^a ed.). Porto Editora.
- Portugal, G. (2012). *Finalidades e práticas educativas em creche - das relações, actividades e organização dos espaços ao currículo na creche*. Confederação Nacional das Instituições de solidariedade (CNIS).
- Poulou, M. (2014). The effects on students' emotional and behavioural difficulties of teacher-student interactions, students' social skills and classroom context. *British Educational Research Journal*, 40(6), 986–1004.
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. V. (1998). *Manual de Investigação em Ciências Sociais* (2.^a ed.). Gradiva.
- Ribeiro, C., Coutinho, C., & Costa, M. F. (2011). *A Robótica Educativa como Ferramenta Pedagógica na Resolução de Problemas de Matemática no Ensino Básico*. Associação Ibérica de Sistemas e Tecnologias de Informação (AISTI).
- Rinaldi, C. (2016). O currículo emergente e o construtivismo social. In C. Edwards, L. Gandini, & G. Forman (Orgs.). *As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância*. Penso.
- Sampieri, R. H., Collado, C. F., & Lucio, P. B. (2006). Metodologia de pesquisa. In *Metodologia de pesquisa* (pp. 487-583).
- Santos, C. (2017). Grupos focais: uma reflexão metodológica. *Centro de Investigação e Estudos de Sociologia*, 1-20.
- Santos, S., Cardoso, A. P., & Lacerda, C. (2016). A planificação na perspetiva dos professores do 1.º ciclo do ensino básico. In C. A. Gomes, M. Figueiredo, H. Ramalho, & J. Rocha (Coords.). *XIII SPCE: fronteiras, diálogos e transições na educação* (pp. 1045-1053). Instituto Politécnico de Viseu. Escola Superior de Educação.

- Sava, F. (2002). Causas e efeitos das atitudes indutoras de conflitos do professor em relação aos alunos: um modelo de análise de caminho. *Ensino e formação de professores*, 18(8), 1007-1021.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Basic Books.
- Silva, B., & Craveiro, C. (2014). O portefólio como estratégia de avaliação das aprendizagens na educação de infância: considerações sobre a sua prática. *Revista Zero-a-seis*, 1(29), 33-53.
- Silva, M. L. (1999). *Indisciplina na aula: um problema dos nossos dias*. Edições ASA.
- Silva, M. P., & Neves, I. P. (2006). Compreender a (in) disciplina na sala de aula: uma análise das relações de controlo e de poder. *Revista Portuguesa de Educação*, 19(1), 5-41.
- Simões, A. C. (2004). O Educador como prático reflexivo... e a construção da sua identidade profissional! *Cadernos de Educação de Infância*, 71, 8-13.
- Sim-Sim, I. (2009). *O Ensino da Leitura: A Decifração*. Ministério da Educação e Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Slavin, R. E. (2006). *Educational Psychology: theory and practice*. Pearson.
- Sousa, A. B. (2005). *Investigação em Educação* (3.^a ed.). Livros Horizonte.
- Sousa, F., & Palmeirão, C. (2015) As práticas de ensino e suas implicações na (in)disciplina na sala de aula. In *Educação, Territórios e Desenvolvimento Humano: Atas do I Seminário Internacional*, 2, 613-623.
- Sousa, M. J., & Baptista, C.S. (2011). *Como fazer investigação, dissertações, teses e relatórios segundo Bolonha*. Pactor.
- Strier, M., & Katz, H. (2015). Trust and parents' involvement in schools of choice. *Educational Management Administration & Leadership*, 44(3), 363-379.

- Tavares, J., Pereira, A., Gomes, A., Monteiro, S., & Gomes, A. (2007). *Manual de psicologia do desenvolvimento e aprendizagem*. Porto Editora.
- Thiesen, J. S. (2008). A interdisciplinaridade como um movimento de articulação no processo ensino-aprendizagem. *Revista Brasileira de Educação*, 13(39), 1-12.
- Vala, J. (1986). A análise de conteúdo. In A. S. Silva & J. M. Pinto (Orgs.), *Metodologia das ciências sociais* (pp. 101-128). Edições Afrontamento.
- Valadares, J., & Graça, M. (1998). *Avaliando para melhorar a aprendizagem*. Plátano.
- Vasconcelos, T. (2011). Trabalho de Projeto como “Pedagogia de Fronteira”. *Da investigação às Práticas*, 1(3), 8-20.
- Vasconcelos, T., Rocha, C., Loureiro, C., Castro, J., Menau, J., Sousa, O., Hortas, M. J., Ramos, M., Ferreira, N., Melo, N., Rodrigues, P. F., Mil-Homens, P., Fernandes, S. R., & Alves, S. (2012). *Trabalho por Projectos na Educação de Infância: Mapear Aprendizagens, Integrar Metodologias*. Ministério da Educação e Ciência.
- Veiga, F. H. (2007). *Indisciplina e Violência na Escola: Práticas Comunicacionais para Professores e Pais* (3ª ed.). Almedina.
- Vieira, H. (2000). *A Comunicação na Sala de Aula*. Editorial Presença.

APÊNDICES

Apêndice 1 – Guião para entrevista aos docentes

Blocos	Objetivos	Questões orientadoras
Bloco 1 Legitimação da entrevista	1.1 Esclarecer a finalidade da entrevista; 1.2 Garantir o anonimato e a confidencialidade dos dados obtidos; 1.3 Solicitar autorização para a gravação em suporte de áudio da entrevista para a posterior transcrição detalhada; 1.4 Colocar o entrevistado em situação de colaborador 1.5 Agradecer pela colaboração e disponibilidade	
Bloco 2 Caracterização geral do entrevistado	2.1 Reunir informação sobre a formação e percurso profissional do entrevistado, em contextos educativos	-Para iniciar esta entrevista gostaria que me falasse um pouco sobre o seu percurso académico e profissional, para o ficar a conhecer um pouco melhor: onde tirou o curso, em que ano e em que especialização? Começou logo a trabalhar, após o curso? Qual o seu percurso até chegar aqui? Exerce na escola alguma função, para além da prática docente?

<p style="text-align: center;">Bloco 3 Perspetivas sobre a indisciplina</p>	<p>3.1 Identificar as situações que, para o entrevistado, sejam comportamentos de indisciplina;</p> <p>3.2 Identificar os comportamentos de indisciplina mais frequentes que o entrevistado já presenciou.</p>	<p>- Primeiramente, gostaria que me desse a conhecer quais as situações que, para si, são considerados comportamentos de indisciplina?</p> <p>- Tendo em conta a sua experiência profissional quais foram os comportamentos de indisciplina que presenciou mais frequentemente?</p>
<p style="text-align: center;">Bloco 4 Abordagem à indisciplina em sala de aula</p>	<p>4.1 Questionar e identificar as estratégias utilizadas para lidar com comportamentos de indisciplina e se as mesmas apresentam resultados satisfatórios;</p> <p>4.2 Averiguar se os comportamentos de indisciplina influenciam o aproveitamento escolar dos alunos;</p> <p>4.3 Identificar as estratégias pedagógicas utilizadas pelo entrevistado para promover um ambiente educativo potenciador de aprendizagem.</p>	<p>- Perante os comportamentos de indisciplina referidos, que estratégias utilizou ou utilizaria durante essas situações? Porque escolheu essa abordagem? O resultado foi o pretendido?</p> <p>- Em que medida os comportamentos de indisciplina influenciam o processo de ensino e de aprendizagem?</p> <p>- Que estratégias utiliza para promover um ambiente potenciador de aprendizagem? Acha que a sua relação com a turma facilita a sua prática docente?</p>

<p style="text-align: center;">Bloco 5 Conclusão da entrevista</p>	<p>5.1 Dar oportunidade ao entrevistado para acrescentar algum aspeto sobre o tema da entrevista;</p> <p>5.2 Agradecer a colaboração e disponibilidade em participar na presente investigação.</p>	<p>- Visto que estamos a terminar esta conversa pretende acrescentar ou realçar algum aspeto?</p> <p>- Desta forma, agradeço a sua colaboração e disponibilidade em participar neste processo investigativo e dou por terminado a mesma. Obrigada!</p>
--	--	--

Apêndice 2 – Guião para entrevista aos *focus group*

Blocos	Objetivos	Questões orientadoras
Bloco 1 Perspetivas sobre a situação da sala de aula antes da implementação das regras	1.1 Compreender se as crianças tinham noção dos comportamentos desadequados existentes na sala de aula.	- Como era a nossa sala sem regras?

<p>Bloco 2 Perspetivas sobre o que foi realizado</p>	<p>2.1 Compreender se as crianças gostaram de participar no estabelecimento das regras da própria sala de aula;</p> <p>2.2 Perceber se, enquanto crianças, atribuem importância ao estabelecimento de regras.</p>	<p>- Vocês gostaram que tivéssemos construído as regras da nossa sala em conjunto?</p> <p>- Acham que foi importante construirmos regras para a nossa sala?</p>
<p>Bloco 3 Perspetivas sobre a situação da sala de aula depois da implementação das regras</p>	<p>3.1 Compreender se o estabelecimento de regras, na perspetiva das crianças, influenciou a forma de estar na sala de aula;</p> <p>3.2 Perceber se as crianças sabem e compreenderam as regras que foram construídas.</p>	<p>- Mudou alguma coisa na nossa sala depois de construirmos o nosso conjunto de regras?</p> <p>- Lembram-se das regras que construímos para a nossa sala?</p>

Apêndice 3- Entrevista professor 1

- 1. Para iniciar esta entrevista gostaria que me falasse um pouco sobre o seu percurso acadêmico e profissional, para o ficar a conhecer um pouco melhor: onde tirou o curso, em que ano e em que especialização? Começou logo a trabalhar, após o curso? Qual o seu percurso até chegar aqui? Exerce na escola alguma função, para além da prática docente?**

R: Licenciiei-me em Educação Básica de 2015 a 2018 e sou mestre em Ensino no 1.º CEB e em Português e HGP do 2.º CEB (2018-2020). Atualmente, encontro-me no 1.º ano do Mestrado em Educação Especial. Toda a minha formação foi (e está a ser feita) na Escola Superior de Educação de Lisboa (ESELx).

Terminei o meu mestrado em julho de 2020 e iniciei logo funções num colégio privado em setembro desse mesmo ano. Entretanto, mudei de colégio no final do ano letivo 2020-2021 e lá me mantive até 2023. Em janeiro (de 2023), entrei numa oferta de escola para professora de apoio na Amadora, obtive colocação na contratação inicial, em Queluz, no ano letivo 2023-2024 e atualmente sou Quadro de Escola numa escola que fica num bairro social da Amadora.

Sou professora titular do 3.º ano apenas.

- 2. Primeiramente, gostaria que me desse a conhecer quais as situações que, para si, são considerados comportamentos de indisciplina?**

R: Faltas de respeito aos adultos e aos colegas, comportamentos agressivos.

- 3. Tendo em conta a sua experiência profissional quais foram os comportamentos de indisciplina que presenciou mais frequentemente?**

R: Já tive um aluno que me agrediu, logo no meu primeiro ano a lecionar. Atualmente, assisto a bastantes faltas de respeito entre alunos. Ofensas verbais e agressões físicas.

- 4. Perante os comportamentos de indisciplina referidos, que estratégias utilizou ou utilizaria durante essas situações? Porque escolheu essa abordagem? O resultado foi o pretendido?**

R: Tento manter ao máximo a minha calma, para os conseguir acalmar. Evito ao máximo gritar com eles. Normalmente, coloco os meus olhos ao nível dos olhos deles e diálogo

sobre o que aconteceu. Analisamos, em grande grupo ou individualmente, como é que deviam ter agido naquela situação, que emoções sentimos naquele momento. Como podemos manter a calma e/ou estabelecer os nossos limites com o outro, tendo sempre por base o diálogo.

Acredito que não devo irritá-los mais. Penso que gritos não resolvem as situações, muito pelo contrário, tendem a piorá-las. É essencial que o adulto mantenha a calma e não se irrite também, para conseguir transmitir tranquilidade, promover o diálogo e acolher as emoções dos alunos.

Tenho sentido algumas melhorias nos alunos, por vezes, já os oiço dizer uns aos outros “estás a incomodar-me, podes parar por favor?”.

5. Em que medida os comportamentos de indisciplina influenciam o processo de ensino e de aprendizagem?

R: É muito importante que os comportamentos de indisciplina interfiram no desenrolar das aulas, para a promoção de um ambiente calmo, tranquilo e potencializador de aprendizagem.

Contudo, existem bastantes conflitos nos intervalos e horas de almoço, que normalmente ficam pendentes até entrarmos na sala. Portanto, na minha opinião é muito importante resolver e refletir sobre esses conflitos para conseguirmos que os alunos, após esse momento, consigam focar-se então nas aprendizagens da aula.

6. Que estratégias utiliza para promover um ambiente potenciador de aprendizagem? Acha que a sua relação com a turma facilita a sua prática docente?

R: Para mim, o respeito e a empatia são a base da minha sala. Respeito as vivências e individualidades de cada um dos meus alunos. Sou empática e acolho-os sempre que necessário. Visto que estou inserida num contexto social bastante difícil, esta tomada de decisões, como não gritar, tentar gerir a raiva/agressividade é essencial no dia-a-dia. Tenho alunos com “mochilas muito pesadas”, portanto o mais importante, para mim atualmente, é proporcionar-lhes momentos felizes, leves e de aprendizagem e que se sintam respeitados e seguros na minha presença.

Para além disso, faço bastante diferenciação pedagógica, o que, na minha opinião, tem sido crucial para conseguir garantir que todos conseguem atingir os objetivos pretendidos.

Uns mais depressa, outros mais devagar, mas todos estão a conseguir superar-se e evoluir.

7. Visto que estamos a terminar esta conversa pretende acrescentar ou realçar algum aspeto?

R: Não tenciono acrescentar nada. Desejar apenas uma boa continuação do trabalho e votos de sucesso para que esta fase corra toda bem. Boa sorte para o futuro.

Apêndice 4- Entrevista professor 2

- 1. Para iniciar esta entrevista gostaria que me falasse um pouco sobre o seu percurso académico e profissional, para o ficar a conhecer um pouco melhor: onde tirou o curso, em que ano e em que especialização? Começou logo a trabalhar, após o curso? Qual o seu percurso até chegar aqui? Exerce na escola alguma função, para além da prática docente?**

R: Iniciei o meu percurso académico em 2013 na Universidade de Aveiro e frequentei a Licenciatura em Educação Básica. Prossegui estudos na mesma Instituição e frequentei o Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e Matemática e Ciências Naturais no 2.º Ciclo do Ensino Básico. Concluí os estudos superiores no ano de 2019. Depois da conclusão do curso, enveredei por uma outra área profissional relacionada com o mercado imobiliário. Fui consultora imobiliária e depois gerente de uma empresa e só em 2023 é que voltei ao ensino. Decidi candidatar-me ao concurso nacional e estive a lecionar em Sintra no ano letivo passado. Este ano, estou com uma turma de 1.º ano, na zona da Amadora, em Lisboa. Para além da prática docente, não exerço nenhuma outra função.

- 2. Primeiramente, gostaria que me desse a conhecer quais as situações que, para si, são consideradas comportamentos de indisciplina?**

R: Considero que comportamentos de indisciplina são, sobretudo, aqueles que acontecem em qualquer um dos espaços da escola e que influenciam a aprendizagem e o bem estar dos alunos ou até mesmo de qualquer elemento da comunidade escolar.

- 3. Tendo em conta a sua experiência profissional quais foram os comportamentos de indisciplina que presenciou mais frequentemente?**

R: Tenho estado sempre a assumir a função de professora no 1.º ano. Dependendo do ano de escolaridade, também são visíveis comportamentos de indisciplina mais ou menos graves. No que diz respeito à minha experiência profissional (estive sempre com o 1.º ano), em contexto de sala de aula, ressalvo as interrupções verbais, incumprimento das regras estabelecidas, desinteresse ou indiferença em relação aos conteúdos e dinâmicas, desobediência ou resistência aos pedidos do professor. Nos espaços exteriores, é frequente ocorrerem situações de briga.

4. Perante os comportamentos de indisciplina referidos, que estratégias utiliza ou utilizaria durante essas situações? Por que escolheu essa abordagem? O resultado foi o pretendido?

R: As estratégias que utilizo para atenuar ou diminuir a frequência dos momentos de indisciplina, têm de ser sempre pensadas tendo em conta as características do contexto e dos objetivos pedagógicos que estabeleço. Para este ano de escolaridade em específico, mas que podem ser estendidas aos outros anos com uma adequação, utilizo diferentes estratégias.

Estabelecimento de regras

O estabelecimento de regras/conduas é sempre realizado em conjunto com os alunos, partindo de situações-problema e apelando sempre ao pensamento crítico e reflexivo. Não costumo usar o termo “regras” por me parecer uma imposição. Opto sempre por fazer a abordagem com a introdução “A escola é melhor quando...”.

Reforço positivo

Esta estratégia está diretamente relacionada com o desempenho dos alunos. Opto por dar sempre um reforço positivo não só quando conseguem, mas também quando se esforçam para conseguir. Este reforço é normalmente verbal, mas também uso, por exemplo, autocolantes e carimbos que vou colando junto às tarefas que os alunos realizam. Eles gostam muito e vêm sempre o esforço recompensado.

Disposição dos alunos em sala de aula

Para fomentar o trabalho em grupo e apelar a capacidades de pensamento crítico (trabalho em equipa/colaborativo, entreajuda, distribuição de tarefas), optei por dispor os alunos na sala de aula em pequenos grupos. Em cada um dos grupos existem responsáveis semanais por tarefas diferentes e que são rotativas. Esta organização acaba por limitar muito os momentos de indisciplina, já que todos estão preocupados e focados no seu sucesso, mas também no dos colegas do grupo.

Criação de zonas de “lazer pedagógico” e tempo livre

Na sala de aula, gosto de ter sempre espaços destinados ao lazer pedagógico. São espaços em que os alunos podem estar, com uma postura mais informal, a aprender através de jogos, desafios, materiais manipuláveis e tarefas pré-preparadas. A utilização destes espaços assenta sobretudo na negociação com os alunos. Há um plano diário que estabelecemos em conjunto e em que está já inserido o tempo livre. Contudo, este tempo

só é passível de acontecer se a turma, no seu todo, cumprir as tarefas e as regras de sala de aula. Promove a responsabilidade, a autonomia e a partilha.

Reflexão semanal

No final de cada uma das semanas fazemos uma reflexão em conjunto. Na sala está afixado um quadro que preenchemos com “O que gostamos”, “O que não gostámos” e “O que gostávamos de fazer/O que mudámos”. Esta estratégia funciona muito bem também para o professor, porque permite ter perceção das atividades pelas quais os alunos têm mais interesse e adaptar ou adequar a prática pedagógica. E até permite que o próprio professor reflita sobre as suas atitudes em determinadas situações.

Não significa, no entanto, que situações de indisciplina não aconteçam. E nesses momentos, há sempre lugar a uma conversa e a uma reflexão sobre o que aconteceu e de que forma podem, no futuro, agir.

5. Em que medida os comportamentos de indisciplina influenciam o processo de ensino e de aprendizagem?

R: Os comportamentos de indisciplina influenciam sempre o processo de ensino e de aprendizagem, na medida em que contribuem para um maior desvio do foco dos alunos e do professor, dadas as possíveis interrupções frequentes. Dificulta a concentração e assimilação dos conteúdos. A indisciplina não promove um ambiente saudável em sala de aula, até mesmo no que diz respeito às inter-relações, podendo tornar o contexto desinteressante e pouco motivador. Isto também pode acontecer visto que o professor tem de focar a sua atenção nestas situações quando ocorrem, em detrimento dos momentos de aprendizagem.

6. Que estratégias utiliza para promover um ambiente potenciador de aprendizagem? Acha que a sua relação com a turma facilita a sua prática docente?

As estratégias que utilizo para promover um ambiente potenciador de aprendizagem são que já mencionei anteriormente: estabelecimento de regras, reforço positivo, a disposição dos alunos em sala de aula, a criação de zonas de “lazer pedagógico” e tempo livre, e a reflexão semanal.

Considero que todas estas estratégias, que se complementam entre elas, permitem que os alunos sintam que estão envolvidos nas decisões da sala de aula e na forma como aprendem.

Sinto que quando estão envolvidos, me veem não só como professora deles, mas também como alguém que se preocupa com os interesses e que lhes dá voz para se expressarem. A relação é mais facilitada, existe mais confiança e talvez mais empatia entre todos. Considero que esse seja o caminho para conseguir um ambiente de sala de aula (e não só) mais harmonioso.

7. Bom, estamos a terminar gostaria de acrescentar ou realçar alguma coisa? R:

Não! Penso que respondi ao que pretendias, a única coisa que destaco é o facto de ser muito importante os professores debruçarem-se e refletirem sobre este tema para que a nossa profissão possa ser encarada com outros olhos e nos sintamos em executar o nosso papel diariamente.

8. Obrigada pela tua ajuda!

R: De nada, boa sorte! Se precisares de alguma coisa estás à vontade para me contactar

Apêndice 5- Entrevista professor 3

- 1. Para iniciar esta entrevista gostaria que me falasse um pouco sobre o seu percurso académico e profissional, para o ficar a conhecer um pouco melhor: onde tirou o curso, em que ano e em que especialização? Começou logo a trabalhar, após o curso? Qual o seu percurso até chegar aqui? Exerce na escola alguma função, para além da prática docente?**

R: Fiz uma licenciatura em Educação Básica e mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e Matemática e Ciências Naturais no 2.º Ciclo do Ensino Básico. Ambos na Universidade do Minho. Terminei a minha licenciatura em 2018 e o mestrado em 2021. Enquanto fazia o mestrado dei explicações de matemática num centro de estudos. A altura da escrita e defesa da dissertação coincidiu com o isolamento provocado pelo Covid-19. Nessa altura trabalhei num centro de estudos/tutoria online. Fiz a minha defesa em fevereiro de 2021 e em maio de 2021 fui colocada numa oferta de escola no Norte, perto da minha residência, onde exerci no 1.º Ciclo durante 2 meses.

No ano letivo seguinte, ou seja, em outubro de 2021 fui colocada em Lisboa (Bobadela) no 2.º Ciclo. A minha colocação durou até às férias de Natal. Em janeiro fui colocada como professora de apoio numa escola de 1.º Ciclo na Amadora, onde permaneci até ao final do ano letivo. No ano letivo seguinte voltei a ficar colocada na escola de 2.º Ciclo da Bobadela.

Em 2023 fiquei colocada pela primeira vez no 1.º Ciclo com horário anual completo. Lecionei em Sacavém, numa escola TEIP. No presente ano letivo também sou professora titular de turma, em Santo António dos Cavaleiros, também numa escola TEIP.

- 2. Primeiramente, gostaria que me desse a conhecer quais as situações que, para si, são consideradas comportamentos de indisciplina?**

R: A indisciplina passa por todos os comportamentos que não são adequados em sociedade e, mais concretamente, em sala de aula. Como professora e mulher apaixonada por crianças entendo que os alunos estão numa fase de desenvolvimento e de testar e conhecer limites. Então é importante entender que existem situações que,

apesar de inadequadas, não são graves, pois são feitas devido a desconhecimento e são facilmente corrigidas.

As situações de indisciplina que eu considero graves são aquelas que o aluno já conhece os limites impostos, já os testou vezes sem conta, e por oposição e divertimento opta por continuar a praticar.

3. Tendo em conta a sua experiência profissional quais foram os comportamentos de indisciplina que presenciou mais frequentemente?

R: Lecionei em contextos onde as brincadeiras entre alunos eram sempre agressivas verbal e fisicamente. Existiam turmas onde era impossível os docentes darem uma aula. Os alunos simplesmente tomavam posse da sala e faziam o que entendiam. Sabiam que não havia nada que o adulto pudesse fazer para os contradizer. Em situações em que os docentes se impunham de forma mais assertiva, muitas vezes ainda eram assediados pelos Encarregados de Educação. Na turma que apoiei, e cheguei a lecionar como professora substituta, existiam elementos tão perturbadores, que nem me lembro de momentos em que eu estivesse efetivamente a dar aulas. A maioria das aulas eram passadas a mediar conflitos. Respondendo concretamente à questão feita: presenciei agressões verbais e físicas a colegas e professores; oposição a toda e qualquer tarefa, destruição de materiais, risos e desprezo pelo professor, comportamento sexuais completamente inadequados para a idade.

4. Perante os comportamentos de indisciplina referidos, que estratégias utilizou ou utilizaria durante essas situações? Porque escolheu essa abordagem? O resultado foi o pretendido?

R: A minha maior estratégia sempre foi mostrar aos alunos o tanto que os respeito (oiçooos de verdade, apoio as suas frustrações, apoio-os, motivo-os, etc) porém, exijo esse respeito de volta.

Sou apologista também de muito diálogo, amor e demonstração de genuína preocupação. Houve casos que com muitas conversas calmas, mas assertivas, foram sentidas mudanças drásticas de comportamento. Tento sempre mostrar-lhes que toda a ação tem consequências. Tento ser firme e nunca afirmar algo que não vou cumprir depois. Desta forma, os alunos começam a entender que têm uma aliada, alguém que não lhes mente, alguém que os respeita, mas alguém que devem respeitar.

Não sou apologista de sistemas de recompensa, acredito que todos os comportamentos que são básicos e obrigatórios na convivência não devem ser recompensados, porque os alunos têm de perceber que aquilo é o exigido, e não é negociável.

Porém, isto funciona sempre? Não. Há casos extremamente complexos e que ultrapassam a pedagogia, o amor que possa sentir por eles, o respeito. Há casos em que é necessária a intervenção de profissionais especializados, como psicólogos, médicos, psiquiatras, assistentes sociais. Infelizmente, esperam muitas vezes que o professor consiga dar resposta a tudo. Há casos que é impossível, em que as crianças precisam de alguém com a formação necessária. Mas infelizmente, muitas vezes, esse apoio não chega.

5. Em que medida os comportamentos de indisciplina influenciam o processo de ensino e de aprendizagem?

R: Influenciam de forma avassaladora. Um elemento apenas consegue impedir que uma aula seja dada. Um médico não consegue operar o seu paciente se a marquesa está torta ou a abanar. O mesmo se passa connosco em sala de aula, é impossível criar um ambiente calmo, motivador e imersivo, se há um elemento que grita, que brinca a toda a hora, que agride os colegas, os ameaça, se ri do professor, se opõe a todos os comandos. A saúde mental do professor e de todos os colegas é afetada, e por consequência as competências adquiridas.

6. Que estratégias utiliza para promover um ambiente potenciador de aprendizagem? Acha que a sua relação com a turma facilita a sua prática docente?

R: Volto a referir o aspeto do respeito. Acho que serve como base para tudo em sala de aula. Se os alunos sentem que os respeito, que os oiço ativamente, que lhes dou o tempo que precisam para fazer os seus processos mentais, que não os cobro por errar, ... então, assim, eu estou a promover um ambiente potenciador de aprendizagem. E estou a fazer com que os alunos me respeitem a mim também.

Sem dúvida que a minha relação com os alunos me ajuda na minha prática docente. Todos os fatores que falei anteriormente, aliados a um pouco de diversão, regras e muito amor, são tudo que preciso para dar uma aula com sucesso. E tento ter sempre em consideração a fase de desenvolvimento cognitivo e emocional em que as crianças se encontram, porque quem trabalha na área da educação sabe que os tipos de comportamentos desajustados variam de idade para idade, de contexto familiar, social e cultural.

Apêndice 6- Entrevista professor 4

- 1. Para iniciar esta entrevista gostaria que me falasse um pouco sobre o seu percurso académico e profissional, para o ficar a conhecer um pouco melhor: onde tirou o curso, em que ano e em que especialização? Começou logo a trabalhar, após o curso? Qual o seu percurso até chegar aqui? Exerce na escola alguma função, para além da prática docente?**

R: Ingressei no curso de Professores de 1.º Ciclo- Ensino Básico, no ano de 2002, na Escola Superior de Educação de Leiria, do Instituto Politécnico de Leiria. Terminei a licenciatura de 4 anos, no ano de 2006 e iniciei funções numa Academia de Estudos onde dei aulas de AEC, de expressão Plástica. Em setembro de 2007 fui selecionada e iniciei funções num Colégio privado, em Leiria, como Professora Titular de turma de 1.º Ciclo. Em 2013 fiz uma especialização em Metodologia de Ensino da Matemática no 1.º CEB e em 2019 iniciei a frequência do Mestrado em Educação Especial, no domínio Cognitivo-Motor. Em 2020 concorri ao ensino público, fiquei colocada e saí do ensino privado. Em 2022 terminei o Mestrado, logo em setembro fiquei colocada no grupo de recrutamento da Educação Especial até aos dias de hoje e em 2023 vinculei no ensino estatal. Este ano letivo acompanho alunos do 2.º e 3.º ciclos e secundário, que beneficiam de medidas seletivas de suporte à aprendizagem.

- 2. Primeiramente, gostaria que me desse a conhecer quais as situações que, para si, são considerados comportamentos de indisciplina?**

R: Para mim, são considerados comportamentos de indisciplina quando há um desrespeito por todos os intervenientes da escola, quer sejam professores, auxiliares ou

colegas, quando desafiam ou não cumprem as orientações e regras estabelecidas, tanto na sala de aula como no recreio.

3. Tendo em conta a sua experiência profissional quais foram os comportamentos de indisciplina que presenciou mais frequentemente?

R: Felizmente, posso dizer que ao longo destes anos não vivi nenhuma situação de indisciplina diretamente comigo. Já tive de resolver situações entre os próprios colegas, no recreio, onde houve situações de insultos e agressões físicas como bater e pontapear.

4. Perante os comportamentos de indisciplina referidos, que estratégias utilizou ou utilizaria durante essas situações? Porque escolheu essa abordagem? O resultado foi o pretendido?

R: Nestas situações recorri sempre ao diálogo e ao contacto com a família, onde a partilha e conversa foi fundamental para amenizar, acalmar e solucionar esses comportamentos. É importante lembrar muitas vezes, que as crianças são filhos dos seus pais e há que responsabilizá-los nestas situações, pois eles são as pessoas responsáveis pelos seus filhos e pela sua educação e crescimento. Nós, professores e educadores, temos um papel fundamental, mas os pais são pais deles a vida toda e têm obrigatoriamente de estar a par dos acontecimentos dos filhos e serem agentes responsáveis e participativos na sua solução. Houve ainda, duas situações em que recorremos, eu e pais, ao apoio, ajuda e orientação da psicóloga do estabelecimento de ensino, que são uma peça muito importante para ajudar a mediar estas situações. Também no início de cada ano letivo opto por realizar, em conjunto, uma lista de condutas para que o ambiente em sala de aula seja propício à aprendizagem.

5. Em que medida os comportamentos de indisciplina influenciam o processo de ensino e de aprendizagem?

R: Influenciam bastante. Quando o ambiente de sala de aula não é pacífico, tranquilo, acolhedor a aprendizagem não acontece. Os alunos precisam de um ambiente de segurança, de calma, de serenidade para estarem concentrados, atentos e serem participativos e ativos na sua aprendizagem. Mesmo os conflitos que os alunos têm fora da sala de aula têm repercussões dentro de sala de aula e nas suas atitudes, porque são motivo de distrações e o seu foco não se centra na aprendizagem.

6. Que estratégias utiliza para promover um ambiente potenciador de aprendizagem? Acha que a sua relação com a turma facilita a sua prática docente?

R: Não tenho qualquer dúvida! A relação afetiva é a base de tudo na nossa vida e na sala de aula é um aspeto primordial. Criar uma relação com os alunos deve ser a prioridade. Estabelecer uma relação de confiança, de amizade, de respeito e criar uma ligação com todos eles é fundamental para que a aprendizagem se efetive. Uma criança só aprende se estiver bem, se confiar, se se sentir importante e se for respeitada e esse vai ser a base e o seu espelho para fazer o mesmo aos outros. Uma das coisas que gosto de fazer com os meus alunos e que sinto que surte efeitos muito positivos é falar e refletir com eles sobre os diferentes temas, mas em particular sobre estes comportamentos e preveni-los desde logo. No 1.º Ciclo e na Educação Especial temos mais oportunidade de fazer esta diferença e de estabelecer uma relação afetiva, pois passamos muito tempo com eles e acompanhamos muito mais o seu crescimento. É aqui que podemos fazer a diferença e atenuar e modificar alguns comportamentos menos corretos para que o seu crescimento e desenvolvimento seja orientado de forma positiva.

7. Visto que estamos a terminar esta conversa pretende acrescentar ou realçar algum aspeto?

R: A boa relação/conexão entre os professores e os alunos promovem um ambiente de aprendizagem melhor. Temos o dever de acolher os alunos, olhá-los como seres individuais e fazê-los ver que são elementos importantes na escola e na vida para que possamos despertar o potencial de cada um. Quando conseguimos isto, conseguimos guiar muito mais facilmente os alunos e de desviar esses comportamentos de indisciplina.

Apêndice 7- Entrevista *focus group* 1

1. Como era a nossa sala sem regras?

Criança L- Havia muita confusão... **Criança**

F- Fazíamos asneiras!

Criança C- Batiam uns aos outros!

2. Vocês gostaram e acham que foi importante pensarmos todos nas regras da nossa sala? Porquê?

Criança L- Sim, assim sabemos o que fazer para comportarmo-nos bem.

Criança C- Sim, porque se não houvesse regras nós podíamos fazer coisas más.

Criança F- Sim, para nos portarmos bem.

3. Mudou alguma coisa depois de termos regras na nossa sala?

Criança C- Sim mudou. Nós agora ainda portamos um pouco mal com as regras, mas as outras salas não se vieram queixar mais!

Criança L- Sim mudou. Agora portamo-nos melhor, mas ainda não é sempre.

Criança F- Nós agora portamo-nos melhor do que antes.

4. Que regras é que a nossa sala tem?

Criança C- Não mexer nos materiais dos outros sem autorização.

Criança L- Não brincar com brinquedos nem brincar os materiais da escola.

Criança F- Não mentir, não dizer asneiras, não bater e não gritar.

Criança L- Respeitar os adultos e os colegas.

Criança C- Colocar o dedo no ar e esperar permissão para falar.

Criança F- Trabalhar em equipa e ajudar os outros **Criança**

L- Ficar em silêncio.

Criança C – Falta uma para serem dez... falta quando um fala os outros ouvem.

Criança F- Estão todas!

Apêndice 8- Entrevista *focus group 2*

1. Como era a nossa sala sem regras?

Criança A- Era barulhenta.

Criança Cl.- Não fazíamos as coisas bem.

Criança R- Portávamo-nos muito mal.

2. Vocês gostaram e acham que foi importante pensarmos todos nas regras da nossa sala? Porquê?

Criança A- Sim! Nós sabemos as regras todas.

Criança R- Foi muito fixe! Nós sabemos as regras da nossa sala, porque são só nossas e fomos nós que as fizemos.

Criança Cl.- Sim, nós assim sabemos o que fazer para nos portarmos bem, mas às vezes não cumprimos todas.

3. Mudou alguma coisa depois de termos regras na nossa sala?

Criança A- A nossa sala está diferente.

Criança Cl. - Está a ficar melhor.

Criança R. - Antes faziam muito barulho, corriam na sala, batiam.... Agora com as regras de ficar em silêncio e não bater, estamos melhor!

4. Então e que mais regras existem na nossa sala?

Criança A- Não mexer nos materiais dos outros sem autorização.

Criança Cl. – Respeitar os adultos e os colegas.

Criança R. – Não mentir e não dizer asneiras.

Criança Cl. – Quando um fala os outros ouvem.

Criança A- Colocar o dedo no ar e esperar para falar.

Criança R. – Não gritar e não brincar com brinquedos.

Criança A- Nem brincar os materiais da escola.

Criança Cl. – A última é trabalhar em equipa...

Criança A- E ajudar os outros.

Apêndice 9- Entrevista *focus group* 3

1. Como era a nossa sala sem regras?

Criança G- Os meninos portavam-se muito mal. Batiam, chamavam nomes.

Criança P- Empurravam, puxavam os cabelos.

Criança S- Davam murros nas partes vermelhas.

2. Vocês gostaram e acham que foi importante pensarmos todos nas regras da nossa sala? Porquê?

Criança P- Sim! Porque assim já não batem aos outros.

Criança S- Assim, nós sabemos quais são as regras.

Criança G- Sim! Porque fomos nós que fizemos as regras e não foram os outros.

3. Mudou alguma coisa depois de termos regras na nossa sala?

Criança G- Nós agora portamo-nos bem!

Criança P- Não.... Nós agora portamo-nos melhor... ainda fazem algumas asneiras, mas estamos muito melhor!

Criança S- Sim, a nossa sala mudou e as regras são importantes, porque agora quando não nos portamos bem sabemos qual foi a regra que não cumprimos.

4. Então isso quer dizer que vocês sabem as regras da nossa sala?

Criança P- Sim!

4.1 E quais são?

Criança S- Ficar em silêncio!

Criança P- Não gritar!

Criança G- Ajudar os amigos.

Criança P- Não bater e respeitar os adultos e os colegas.

Criança S- Não dizer asneiras e não mentir.

Criança G – Não tirar os materiais dos outros sem pedir.

Criança S- Trabalhar em equipa.

Criança P- Não bater. E quando um fala uns outros ouvem.

Criança G – Colocar o dedo no ar para falar e esperar.

Criança P- Falta a não brincar com brinquedos e com materiais na sala.