

MESTRADO EM PSICOLOGIA
PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO HUMANO

Indisciplina no 1.º ciclo do ensino básico: a visão de assistentes operacionais

Catarina da Silva Coelho

M

2023



Universidade do Porto
Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação

**INDISCIPLINA NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO:
A VISÃO DE ASSISTENTES OPERACIONAIS**

Catarina da Silva Coelho

Outubro 2023

Dissertação apresentada no Mestrado em Psicologia, área de Educação e Desenvolvimento Humano, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, orientada pela Professora Doutora *Teresa Leal* (FPCEUP).

AVISOS LEGAIS

O conteúdo desta dissertação reflete as perspectivas, o trabalho e as interpretações da autora no momento da sua entrega. Esta dissertação pode conter incorreções, tanto conceituais como metodológicas, que podem ter sido identificadas em momento posterior ao da sua entrega. Por conseguinte, qualquer utilização dos seus conteúdos deve ser exercida com cautela.

Ao entregar esta dissertação, a autora declara que a mesma é resultante do seu próprio trabalho, contém contributos originais e são reconhecidas todas as fontes utilizadas, encontrando-se tais fontes devidamente citadas no corpo do texto e identificadas na secção de referências. A autora declara, ainda, que não divulga na presente dissertação quaisquer conteúdos cuja reprodução esteja vedada por direitos de autor ou de propriedade industrial.

Agradecimentos

Agradeço à Professora Doutora Teresa Leal, pelo acompanhamento prestado como orientadora, marcado pelo rigor científico que a caracteriza enquanto profissional.

À investigadora Ana Lemos, pela prontidão que sempre apresentou para cooperar neste trabalho e pelos valiosos contributos dados ao longo deste percurso.

Às assistentes operacionais, que cederam parte do seu tempo para participar neste estudo, tornando-o possível. Obrigada pela simpatia com que me receberam e pela abertura e à-vontade que proporcionaram às suas partilhas.

À Inês, não só pela ajuda essencial na realização deste trabalho, mas também, principalmente, pelo seu companheirismo e por estar sempre pronta para me ouvir, sendo um importante suporte nos momentos mais desafiantes.

À Joana, pela companhia na montanha-russa que foi este processo final de formação. Obrigada pelos momentos de partilha e desabafo, pelas palavras de incentivo e pelo auxílio no desenvolvimento deste estudo.

À Patrícia, parceira de faculdade desde o primeiro dia, pela amizade sincera e apoio presente em todos os momentos.

Ao Bruno, pelo apoio, paciência e compreensão da minha ausência enquanto me dedicava ao presente estudo.

Aos meus pais, pelo apoio incondicional, por sempre acreditarem no meu potencial e me proporcionarem a oportunidade de estudar uma área que me apaixona.

Por fim, agradeço ao meu avô Manuel, a quem dedico este trabalho. Mesmo distante, sei que me acompanha e está orgulhoso do meu percurso.

Resumo

A indisciplina é um fenómeno presente nos contextos escolares do 1.º ciclo do ensino básico (1.º CEB), sendo também manifestada fora do espaço de sala de aula. O presente estudo tem como objetivo compreender a perceção de assistentes operacionais (AO) acerca dos comportamentos inapropriados dos alunos, as suas atribuições causais e as estratégias adotadas nessas circunstâncias. Participaram dez AO distribuídas por dois grupos focais, gravados em formato de áudio e conduzidos a partir de um guião de entrevista pilotado previamente. Os dados foram transcritos *verbatim* e foi efetuada uma análise de conteúdo temática, seguindo uma abordagem mista. Estabeleceram-se quatro categorias definidas dedutivamente - *Comportamentos apropriados*, *Comportamentos inapropriados*, *Atribuições dos comportamentos* e *Estratégias de gestão de comportamento* - e três categorias estabelecidas de modo indutivo - *Interação escola-família*, *Inclusão* e *Dificuldades das AO*. Os resultados indiciam que as AO operacionalizam a indisciplina como o oposto dos comportamentos disciplinados, sendo estes maioritariamente pouco graves. As atribuições enumeradas sugerem uma perspetiva ecológica do comportamento humano, considerando vários fatores do meio do aluno. As estratégias assumidas abrangem a relação com o aluno e com os restantes agentes educativos, bem como as características do espaço de recreio. Os temas da escola inclusiva, da interação com a família e as dificuldades associadas à falta de reconhecimento e sobrecarga de trabalho sentida foram, igualmente, debatidos. Foi possível obter uma melhor compreensão das considerações destes profissionais quanto à indisciplina e ao seu modo de atuação, a par de outros aspetos inerentes ao papel que desempenham no contexto escolar.

Palavras-chave: Indisciplina, Assistentes operacionais, Atribuições, Gestão de comportamento.

Abstract

Indiscipline is a phenomenon present in elementary school contexts and is also manifested outside the classroom. The aim of this study is to understand the perspectives of school assistants (SA) about students' misbehavior, their causal attributions and the strategies adopted in these circumstances. Ten SA took part in two focus groups, audio-recorded and conducted using an interview script that had been piloted beforehand. The data was transcribed *verbatim* and a thematic content analysis was carried out, following a mixed methods approach. Four deductively defined categories were established - *Appropriate behaviors*, *Inappropriate behaviors*, *Attributions of behaviors* and *Behavior management strategies* - and three inductively established categories - *School-family interaction*, *Inclusion* and *SA difficulties*. According to findings, the SA regard indiscipline as the opposite of disciplined behavior, and these are mostly minor problems. The attributions indicated by the SA listed suggest an ecological perspective of human behavior, considering various factors in the student's environment. The strategies adopted cover the relationship with the student and the other educational agents, as well as the characteristics of the playground. The topics of inclusive schools, interaction with the family and the difficulties associated with the lack of recognition and work overload were also discussed. It was possible to gain a better understanding of these professionals' views on indiscipline and how they act, along with other aspects inherent to their role in the school context.

Keywords: Indiscipline, School Assistants, Causal attributions, Behavior Management.

Résumé

L'indiscipline est un phénomène présent dans le contexte de l'école primaire qui s'étend également au-delà de la salle de classe. L'objectif de cette étude est de comprendre les perceptions des assistants scolaires (AS) sur les comportements inappropriés des élèves, leurs attributions causales, ainsi que les stratégies qu'ils adoptent dans ces situations. Dix AS ont été répartis en deux groupes de discussion, où des enregistrements ont été réalisés en suivant un script d'entretien préalablement testé. Une transcription *verbatim* des données a été réalisée, suivie d'une analyse thématique du contenu, suivant une approche méthodologique mixte. Quatre catégories définies de manière déductive ont été établies: *Comportements appropriés*, *Comportements inappropriés*, *Attributions des comportements* et *Stratégies de gestion des comportements*. Trois catégories ont été définies de manière inductive: *Interaction école-famille*, *Inclusion* et *Difficultés des AS*. Les résultats indiquent que les AS considèrent l'indiscipline comme le contraire d'un comportement discipliné, ces comportements étant pour la plupart peu graves. Les attributions énumérées suggèrent une perspective écologique du comportement humain, prenant en compte divers facteurs de l'environnement de l'élève. Les stratégies adoptées englobent la relation avec l'élève et les autres agents éducatifs, ainsi que les caractéristiques de la cour de récréation. Les thèmes de l'école inclusive, de l'interaction avec la famille et des difficultés liées au manque de reconnaissance et à la surcharge de travail ont également été discutés. Cette étude a permis d'obtenir une meilleure compréhension du point de vue de ces professionnels sur l'indiscipline et leur mode d'action, ainsi que d'autres aspects liés à leur rôle dans le contexte scolaire.

Mots-clés: Indiscipline, Assistants scolaires, Attributions, Gestion du comportement.

Índice

Introdução	9
Método.....	14
1. Objetivos do estudo	14
2. Participantes.....	14
3. Procedimento de recolha de dados.....	15
4. Procedimento de análise de dados	16
Resultados.....	17
1. Comportamentos apropriados	17
2. Comportamentos inapropriados	18
3. Atribuições dos comportamentos	19
4. Estratégias de gestão de comportamento	21
5. Interação escola-família	23
6. Inclusão	24
7. Dificuldades das AO	25
Discussão	27
Limitações e implicações.....	33
Conclusão	35
Referências bibliográficas	36
Anexos.....	46
1. Anexo 1	46
2. Anexo 2	48
3. Anexo 3	49

Introdução

A indisciplina é uma presença histórica nas instituições de ensino, e um contexto educativo sem essa problemática é praticamente irreal (Lopes & Oliveira, 2017; Matos & Ribeiro, 2015; Veiga, 2007). Definir indisciplina de forma consensual e transversal revela-se um processo complexo, principalmente tendo em consideração as especificidades de cada contexto onde se observa esse padrão de comportamento. Neste sentido, é possível enumerar a perspectiva de alguns autores a respeito deste objeto de estudo. Elegendo o ambiente escolar como cenário, Törnklöf e Galton (2001) assumem que a indisciplina se traduz em todo o comportamento que prejudica o desenvolvimento académico do aluno. De acordo com Veiga (2007), é entendida como o incumprimento das normas estabelecidas, afetando negativamente o estudo, o clima de ensino ou ainda as relações interpessoais. Conferindo um significado mais abrangente, são vários os autores que a retratam como sendo o oposto da disciplina e da ordem (Amado & Freire, 2014; Garcia, 1999; Lemos, 2018; Renca, 2008). A título de exemplo, Amado e Freire (2014) defendem que “quando falamos em indisciplina na escola, em geral estamos a falar dos desvios e infrações às normas e regras que regulam a vida na aula e em todo o espaço escolar” (p. 2).

De maneira efetiva, esta conceção é ilustrada por atitudes como falar fora da vez, não obedecer ao professor, perturbar a aprendizagem dos colegas, roubo, apresentar reações violentas, falta de pontualidade, gritar ou falar muito alto (Bru et al., 2002; Finn et al., 2008; Lynch et al., 2014; Matos & Ribeiro, 2015; McClowry et al., 2013; Ramos 2008). Considerando que os comportamentos designados disruptivos podem manifestar-se em diferentes cenários, com diversos sujeitos e distintos graus de gravidade, Amado e Freire (2014) conceptualizam a indisciplina em três níveis diferentes. O primeiro nível engloba exclusivamente as infrações cometidas na sala de aula, abrangendo, assim, o desrespeito pelas normas da assiduidade e pontualidade, organização, participação ou de execução das tarefas propostas. O segundo nível alberga a desconsideração pelos princípios sociais e culturais associados à relação interpares, nomeadamente a agressividade e o *bullying*, omitindo valores como o respeito e a empatia. O terceiro nível aborda a disrupção assente na relação entre o aluno e os agentes educativos que representam uma figura de autoridade, ilustrado através de insultos, agressividade ou desobediência.

A complexidade inerente ao modo de manifestação acompanha a multiplicidade de elementos causais do comportamento indisciplinado (e.g., Amado & Freire, 2014; Garcia, 1999). Ou seja, segundo a literatura, a problemática alvo de estudo trata-se de um fenómeno multifatorial (Ahn & Rodkin, 2014; Amado & Freire, 2014; Garcia, 1999; Kuppens et al., 2008). Dada a diversidade de elementos desencadeadores, estes podem ser sumariados e organizados de diferentes modos. Amado e Freire (2014) enumeram os componentes causais da indisciplina através dos conjuntos explanados subsequentemente. Os autores descrevem os *fatores inerentes à pessoa do indivíduo “desviante”*, que, resumidamente, albergam as particularidades do perfil do aluno, como a falta de motivação e o desinteresse académico ou questões do foro da saúde mental (Amado & Freire, 2014). No que diz respeito aos *fatores dependentes do contexto familiar*, são retratados constrangimentos ao nível do cuidado e da dinâmica familiar, existindo traços de negligência física e emocional, complementarmente, com, por vezes, um estilo parental desajustado (Amado & Freire, 2014). Na categoria *fatores de ordem social e política* estão compreendidos os problemas relacionados com a exclusão social derivada de preconceito e/ou fatores socioeconómicos (Amado & Freire, 2014). Por fim, os *fatores de ordem pedagógica e escolar* refletem elementos potenciadores de um mau ambiente escolar, como o tipo de gestão assumido pelos agentes educativos e questões mais organizacionais (Amado & Freire, 2014). Adotando uma visão mais ampla, os motivos por detrás de um comportamento disruptivo podem ser dispostos em duas categorias: fontes externas e internas ao contexto escolar (Garcia, 1999; Renca, 2008). Neste sentido, atribuições associadas às características do meio familiar e ao impacto dos valores transmitidos pelos *media* e pela sociedade compõem as causas externas à escola, enquanto o tipo de relacionamento com os professores e com os pares, as condições de ensino e as particularidades do funcionamento do aluno constituem as causas internas à escola (Garcia, 1999; Renca, 2008). Conclui-se, assim, que os motivos de um comportamento indisciplinado são diversificados e afetos às várias dimensões que compõem a vida do estudante.

Por consequência, a influência simultânea de diversos fatores - e, muitas vezes, o desconhecimento da sua interferência -, torna o processo de resolução de comportamentos indisciplinados mais complexo (Lemos, 2018). Não obstante as dificuldades adjacentes, a intervenção no âmbito da indisciplina é necessária não só para minimizar os danos que podem surgir a curto e a longo prazo nos alunos, mas também para melhorar o bem-estar dos profissionais encarregues de lhes prestar apoio - docentes e não docentes - e as relações entre estes (Aloe et al., 2014; Finn et al., 2008; Matos & Ribeiro, 2015; Reddy et al., 2018). Considerando a multiplicidade de fatores desencadeadores, cenários e atores que um

comportamento disruptivo pode albergar, qualquer atuação que vise a redução da frequência de indisciplina deve implicar a identificação das causas e o envolvimento de todos os membros da comunidade educativa, seguindo uma abordagem sistémica com a consideração de vários elementos, mais próximos ou não da sala de aula (Amado & Freire, 2014; Lopes & Oliveira, 2019; Matos & Ribeiro, 2015). Desta forma, torna-se necessário que todos os profissionais do contexto educativo sejam capazes de identificar e intervir de forma adequada no comportamento dos estudantes (Bronstein et al., 2020). Apesar de ser um grande foco na investigação, sabe-se que a indisciplina não tem lugar apenas no contexto de sala de aula, decorrendo nos vários locais que compõem a instituição de ensino (Almeida, 2007; Conselho Nacional de Educação [CNE], 2020; Martins, 2014; Pereira, 2005). Posto isto, as partes integrantes da comunidade educativa possuem, naturalmente, perspetivas e visões díspares acerca do fenómeno da indisciplina, graças aos diferentes ângulos de observação (Fernandes, 2014).

Esta temática não deve, por isso, ser alvo de preocupação apenas do corpo docente, uma vez que os assistentes operacionais (AO) podem representar elementos-chave na implementação de intervenções que visam a melhoria do comportamento dos alunos (Bronstein et al., 2020). Ou seja, não obstante a associação destes profissionais ao desempenho de tarefas de limpeza e manutenção dos espaços, a realidade é que desenvolvem um conjunto de funções diversificadas, sendo a gestão de comportamento o encargo que ocupa a maior parte do seu tempo laboral (Fisher & Pleasants, 2012). Especificando, estes profissionais são, em alguns casos, os únicos a seguir as experiências dos alunos no horário de intervalo (Almeida, 2007) e, segundo Whitney e Smith (1993) e Oliveira (2007), o espaço de recreio é o palco principal dos comportamentos agressivos e situações de conflito nos contextos de 1.º ciclo do ensino básico (1.º CEB) - o que reforça a pertinência do papel dos AO nestes contextos. Reconhecendo a relevância da sua atuação, já o artigo 8.º da Lei n.º 3/2008, de 18 de janeiro, salienta que “O pessoal não docente das escolas deve colaborar no acompanhamento e integração dos alunos na comunidade educativa, incentivando o respeito pelas regras de convivência, promovendo um bom ambiente educativo e contribuindo, em articulação com os docentes, os pais e encarregados de educação, para prevenir e resolver problemas comportamentais e de aprendizagem”. De facto, Liebowitz e colaboradores (2018) enumeram as funções de vigilância e de intervenção dirigida a alunos indisciplinados como um dos papéis desempenhados pelos AO. Coadunando com o descrito no quadro legislativo, os diretores dos contextos escolares identificam a supervisão e suporte aos alunos

em episódios de indisciplina como a vertente mais significativa do trabalho deste grupo profissional (Liebowitz et al., 2018).

Contudo, contrariando a necessidade descrita, o espaço de recreio das escolas do 1.º CEB caracteriza-se, normalmente, pela presença de pelo menos um profissional durante o tempo de intervalo (Pereira, 2005), sendo que a comunidade educativa reconhece a insuficiência de AO destinados à vigilância dos alunos (Liebowitz et al., 2018). O reduzido número destes profissionais não docentes, a par da sua falta de formação (Alperin et al., 2020; Bronstein et al., 2020; CNE, 2020), contribuem para a permanência de condutas disruptivas nestes espaços, fruto de um modo de atuação desajustado face às exigências efetivas (Bronstein et al., 2020; CNE, 2020). Ou seja, apesar destes profissionais apresentarem pouca ou nenhuma formação no âmbito da gestão de comportamento, a realidade é que, muitas das vezes, estes estão incumbidos de fornecer apoio a estudantes com algum problema nesse domínio (Alperin et al., 2020). Exemplificando, Pereira (2005) sublinha a probabilidade dos AO experienciarem situações de desrespeito dos alunos em relação às suas ordens devido a uma gestão desadequada do poder, isto é, a uma tolerância excessiva da sua parte que conduz a uma atitude insubordinada ou desafiadora por parte dos alunos. Neste seguimento, de acordo com o CNE (2020), os alunos em Portugal são consideravelmente prejudicados pelo facto de serem acompanhados por profissionais com uma preparação limitada para exercerem o seu papel. Há, assim, consenso na literatura quando se trata da necessidade de formação e treino dos AO (Almeida, 2007; Carreira, 2007; Giangreco & Broer, 2005; Pereira, 2005).

Com efeito, é evidente o peso que o trabalho destes técnicos representa no funcionamento ajustado dos contextos educativos, na cultura escolar e na sua eficácia (Castro, 1987). Os AO podem facilitar ou dificultar a ação dos professores; constituem, não raras vezes, intermediários entre a escola e as famílias (Van Laere et al., 2012); e detêm um conhecimento distinto não só dos alunos, como também dos seus encarregados de educação e da comunidade escolar, podendo informar os restantes agentes educativos - como psicólogos ou professores - de forma a potenciar a sua intervenção (Carreira, 2007; Gonçalves, 2010; Ramalho & Ramalho, 2015). A sua atuação assume, assim, um grande poder informal dentro do contexto educativo (Rodrigues, 2009). É possível afirmar, deste modo, que a aprendizagem dos alunos, nos seus variados domínios, deve partir de toda a comunidade escolar, assumindo o pressuposto de que esta tem lugar dentro e fora do contexto de sala de aula (Martins, 2014; Matos & Ribeiro, 2015; Rodrigues, 2009). É precisamente no período de intervalo que as crianças ganham mais conhecimento e desenvolvem

competências no âmbito das relações em grupo, tornando o recreio um espaço privilegiado para o aprimoramento de comportamentos e valores que beneficiam a socialização (Matos & Ribeiro, 2015). Por conseguinte, os AO, juntamente com os demais profissionais, fornecem uma variedade de oportunidades de aprendizagem e de desenvolvimento de competências sociais, contribuindo, também, para o sucesso escolar das crianças (Alperin et al., 2020). De facto, este grupo não docente tem consciência da importância do seu papel para o bom funcionamento da escola (Ferraz & Rosa, 2014) e, simultaneamente, manifesta vontade de um maior envolvimento e uma participação mais ativa na vida escolar (Fisher & Pleasants, 2012).

Apesar de encarregados de prestar apoio no âmbito dos problemas de comportamento e do reconhecimento da sua relevância neste domínio, poucos estudos abordam a temática da indisciplina segundo a perspectiva dos AO (Fernandes, 2014; Rodrigues, 2009). Os resultados da investigação de Martins (2017) identificam o grupo de AO como aquele que considera existir uma maior prevalência da indisciplina. Esta conclusão pode dever-se ao facto de estes ficarem sobretudo encarregues da supervisão do espaço de recreio, onde se verifica um maior número de problemas (Martins, 2017). Além disso, os AO reconhecem que a comunicação é o meio mais eficaz de resolver a problemática da indisciplina. Através de um estudo dirigido por Marks e colaboradores (1999), foi possível verificar que os AO se sentem responsáveis por gerir o mau comportamento dos alunos, de maneira a evitar que estes importunem os professores. Adicionalmente, com um estudo caracterizado por um enfoque na indisciplina em escolas do 1.º CEB, Bronstein e colaboradores (2020) concluem que os AO são capazes de identificar os comportamentos desajustados dos alunos, mas apresentam alguma dificuldade na sua definição operacional, formulando-os pela negativa.

Resumindo e justificando a pertinência do presente estudo, os comportamentos indisciplinados não se restringem ao contexto de sala de aula. Portanto, a par dos professores, os AO lidam diariamente com esta problemática e apresentam, naturalmente, as suas próprias concepções sobre o tema. Acrescentando o facto de este constituir uma temática pouco frequente na investigação (Bronstein et al., 2020; Ferraz & Rosa, 2014), torna-se oportuno compreender a sua visão, principalmente tendo em consideração a importância que assumem no ambiente escolar e no desenvolvimento dos alunos que acompanham.

Método

1. Objetivos do estudo

O presente estudo assume como objetivo geral a exploração das perspectivas dos/as assistentes operacionais (AO) acerca dos comportamentos indisciplinados dos alunos do 1.º CEB, nomeadamente as causas da sua ocorrência, as estratégias de gestão adotadas perante situações de indisciplina, bem como as dificuldades sentidas na gestão dessas situações.

No seguimento do propósito descrito, foram estabelecidos os seguintes objetivos específicos: a) identificar os comportamentos que os/as AO consideram apropriados e disciplinados fora do espaço de sala de aula; b) identificar os comportamentos que os/as AO consideram inapropriados fora do espaço de sala de aula; c) identificar os comportamentos indisciplinados percebidos como mais frequentes pelos/as AO; d) identificar os espaços e/ou momentos da rotina em que esses comportamentos ocorrem; e) explorar as atribuições causais que os/as AO apresentam para explicar a ocorrência de comportamentos apropriados e inapropriados; f) explorar o modo de atuação dos/as AO quando confrontados/as com comportamentos indisciplinados, nomeadamente as estratégias usadas para minimizar a frequência desses comportamentos; e g) explorar as dificuldades sentidas por este grupo de profissionais no que se refere à gestão do comportamento dos alunos.

2. Participantes

Os dados alvo de análise foram recolhidos junto de dez AO, do género feminino, que exercem funções em escolas do 1.º CEB pertencentes a dois agrupamentos de escolas da região Norte. No seu conjunto, as participantes apresentam uma média de idades de 51.33 anos ($DP = 8.65$; Min. = 42; Max. = 65)¹, mínimo de 1 ano e máximo de 34 anos de exercício de profissão ($M = 15.20$; $DP = 11.05$) e, particularizando aos anos de trabalho no contexto escolar atual, o valor da média é de 12 anos ($DP = 10.12$; Min. = 1; Max. = 34).

¹ Os valores relativos à idade não incluem os dados de uma das participantes, por falta de indicação da mesma.

3. Procedimento de recolha de dados

Segundo Wilkinson (1998), quando o objetivo de investigação se prende com a compreensão da visão, crenças e entendimento de um grupo de pessoas acerca de um determinado tema, os grupos focais (GF) constituem um bom método de pesquisa, principalmente quando se trata de conteúdos com um escasso destaque no meio científico. Os GF consistem, resumidamente, em grupos de discussão cujos participantes argumentam acerca de um tópico pré-definido através da apresentação de algumas questões (Wilkinson, 1998). Este método proporciona, assim, o acesso simultâneo à visão de diferentes indivíduos sobre uma determinada matéria definida de antemão (Galego & Gomes, 2005). No decorrer da discussão, existe a hipótese de provocar *insights* nos participantes e a possibilidade de observar o modo como cada um defende o seu ponto de vista, bem como a reação do grupo perante a partilha dos colegas (Barbour & Schostak, 2005). Tal possibilita que o investigador perceba como os diferentes olhares são expressos ou até alterados na sequência do debate (Wilkinson, 1998). Com vista ao aprimoramento deste meio de recolha, é recomendada uma atenção ao conceito de homogeneidade e heterogeneidade - os indivíduos devem ter uma característica comum, relevante face ao tema em investigação, mas devem, paralelamente, ser diversos em determinados parâmetros (Galego & Gomes, 2005).

Seguindo uma metodologia qualitativa e considerando as potencialidades e a adequabilidade do método, o desenho de investigação incluiu dois momentos de recolha de dados, por meio da condução de dois GF - cinco elementos por grupo - realizados a 16 de junho e 1 de agosto de 2023. Como critério de inclusão, os participantes deveriam exercer a profissão de AO junto de alunos do 1.º CEB. Mediante os objetivos já enumerados, procedeu-se à elaboração de um guião cujo cumprimento permitisse o acesso a informação relevante para o objeto de estudo. Com o intuito de avaliar a adequação do guião elaborado, o instrumento foi pilotado previamente junto de AO de uma instituição de ensino privada. Depois de introduzidas as retificações necessárias no guião (Anexo 1), os GF foram dinamizados. Antes do início da discussão, foi distribuído um consentimento informado (Anexo 2) que explanava o objetivo da investigação e informava acerca da gravação do GF, garantindo o anonimato dos intervenientes. Complementarmente, com o propósito de recolher informação acerca da experiência e formação dos participantes e de possibilitar uma melhor interpretação dos dados, os participantes preencheram um questionário sociodemográfico (Anexo 3). Posto isto, a discussão foi guiada pelas questões introduzidas pela moderadora e anotadas pela assistente, reservando espaço para alguma flexibilidade e

espontaneidade por parte do entrevistador e dos entrevistados e para a abordagem de temas que não estavam previstos.

4. Procedimento de análise de dados

Após transcrição *verbatim* das gravações dos GF, os dados foram analisados com recurso a uma análise de conteúdo temática (Braun & Clarke, 2006). Resumidamente, cada categoria alberga informação que assumiu destaque e relevância no GF, mas também dados que vão ao encontro dos objetivos de investigação estabelecidos (Braun & Clarke, 2006). Assim, as categorias estabelecidas foram identificadas de forma dedutiva e indutiva (Braun & Clarke, 2006). Ou seja, além de temas pré-definidos com base nos objetivos de investigação e nas respetivas questões expostas aos participantes do GF, temáticas de relevo surgiram de forma espontânea no decorrer da discussão, e, após uma revisão atenta dos dados, foram criadas novas categorias.

Resultados

Foram estabelecidas sete categorias principais. Considerando os objetivos do presente estudo e as questões colocadas aos participantes, quatro categorias foram definidas previamente: *Comportamentos apropriados*, *Comportamentos inapropriados*, *Atribuições dos comportamentos* e *Estratégias de gestão de comportamento*. As restantes categorias surgiram de forma indutiva: *Interação escola-família*, *Inclusão* e *Dificuldades das AO*.

1. Comportamentos apropriados

Tabela 1

Subcategorias da categoria Comportamentos apropriados

Subcategoria	Descrição
Brincar	Inclui considerações acerca do ato de brincar como um comportamento apropriado.
Obediência às ordens	Inclui referências à aceitação de ordens estabelecidas pelas AO.
Cumprimento de regras	Inclui referências ao respeito pelas regras estabelecidas no espaço de corredor e cantina.

Brincar. As participantes referem que as crianças adotam uma postura ajustada quando estão a brincar, de forma livre e sem desentendimentos, entre os pares – “A parte mais fácil é deixá-los brincar sem regras, livremente, aí sim está tudo bem”, “gostava de os ver brincar, de uma forma mais... sem aquelas queixinhas”.

Obediência às regras. A compreensão e respeito das ordens proferidas pelas AO constitui um comportamento apropriado - “Um bom comportamento é eles entenderem o que a gente quer transmitir. *Olha, não podes fazer isto por causa disto* e eles entenderem que não podem fazer aquilo porque é errado e porque não é bom”.

Cumprimento de regras. As participantes mencionam comportamentos congruentes com as regras específicas do espaço de cantina - como comer de forma adequada, não fazer barulho, “Não atirarem comida, não atirarem papéis, não dar chutos uns aos outros debaixo

da mesa” - e de corredor, associados à organização que este espaço exige - “Fazer fila para entrar, estarem calados”.

2. Comportamentos inapropriados

Tabela 2

Subcategorias da categoria Comportamentos inapropriados

Subcategoria	Descrição
Relacionamento interpares	Inclui referências acerca da desconsideração de princípios de socialização, conduzindo a desentendimentos e rejeição entre pares.
Desrespeito à autoridade	Inclui referências à desobediência e à reação inapropriada das crianças quando impedidas de desenvolver uma atividade.
Incumprimento de regras	Inclui referências ao desrespeito pelas regras estabelecidas no espaço de corredor e cantina.
Espaços e momentos potenciadores	Inclui referências aos espaços e momentos da rotina onde os comportamentos considerados inapropriados ocorrem com mais frequência.

Relacionamento interpares. As participantes mencionam as trocas de insultos entre os alunos - “Os insultos, a falta de respeito uns pelos outros” - o comportamento agressivo - “eles andarem à pancadaria uns com os outros” -, as queixas frequentes e a rejeição como comportamentos inapropriados associados à relação que as crianças estabelecem entre si. Em jeito de resumo, uma AO defende que “não criam empatia entre amigos, pelos colegas”.

Desrespeito à autoridade. Quando confrontados com ordens ou com a negação de algum pedido, os alunos podem não se conformar, de imediato, com o sucedido, fazendo as denominadas “birras”, apresentando resistência em aceitar a resposta que lhe foi dada - “Não aceitam ordens, os *nãos* nem pensar!” - ou desobedecendo às indicações das profissionais - “E eles não obedecer muitas vezes ao que a gente diz”. Podem, ainda, apresentar comportamentos desrespeitosos perante as figuras de autoridade - “Há muita falta de respeito pelos professores”.

Incumprimento de regras. As AO identificam comportamentos incongruentes com as regras impostas no espaço de cantina - falar alto, brincar com os talheres, “Atirarem pão, a picarem a fruta com o garfo, cuspirem... Fazerem assim *Este prato é meu!* e nem sequer

começaram a comer a sopa, só para o colega do lado, que está a acabar a sopa, não pegar naquele prato” - e no espaço de corredor - jogar futebol, fazer barulho e “Correr e atirar-se para o chão porque o chão escorrega”.

Espaços e momentos potenciadores. Os participantes consideram o espaço de recreio e a cantina como os principais cenários dos comportamentos indisciplinados - “A situação mais difícil realmente é a cantina”, “O recreio porque eles passam muito tempo lá fora” - reforçando que no período da tarde há uma maior afluência de ocorrências disruptivas - “É a partir da tarde. É o cansaço, eu acho”.

3. Atribuições dos comportamentos

Tabela 3

Subcategorias da categoria Atribuições dos comportamentos

Subcategoria	Descrição
Condições organizacionais e recursos	Inclui referências à extensão do horário escolar e ao desajustamento de recursos lúdicos, estruturais e humanos, juntamente com as suas consequências ligadas ao cansaço das crianças e das AO.
Inconsistência de regras	Inclui referências à diferença de regras aplicadas pelos diferentes agentes educativos.
Dinâmica familiar	Inclui referências às separações parentais, ao tempo dedicado aos filhos, aos estilos de educação adotados pela família e exemplos transmitidos pela mesma.
Influência do professor	Inclui referências ao impacto do perfil do professor e a relação que este estabelece com a criança.
Desentendimento entre pares	Inclui referências a desavenças e mal-entendidos entre pares.
Perfil do aluno	Inclui referências à influência das características da criança no seu comportamento.
Particularidades geracionais e sociais	Inclui referências a fatores que as AO consideram característicos da geração mais nova e da sociedade atual.

Condições organizacionais e recursos. Como atribuições de comportamentos disruptivos, as participantes identificam fatores associados ao longo período que as crianças permanecem na escola e no intervalo - “No recreio tanto tempo (...) eles não sabem o que é que hão de fazer, então pegam-se muitas vezes”-, à escassez de materiais lúdicos e estruturas destinadas a atividades não-letivas - “Eles também não têm com que brincar. Não tem parque de diversão para brincar” - e com a carência de pessoal não docente - “(...) os nossos horários

são totalmente desfasados e há poucas pessoas para estar a tomar conta”. Como consequência, é mencionado o cansaço sentido pelas crianças e pelos profissionais - “Nós adultos ficamos cansados. Imagina eles que às vezes chegam primeiro que nós à escola e saem depois de nós. O cansaço que eles têm ao longo da semana inteira”.

Inconsistência de regras. As participantes identificam a incoerência de regras administradas entre as AO - “Eles agora nem vêm ter comigo nem com a outra minha colega, porque sabem que comigo e com ela não levam avante, mas com a outra já” -, entre os professores e as AO - “A gente vai lá [à professora] fazer uma queixa e é a mesma coisa que não ir lá fazer nada” - entre a família e o contexto escolar - “(...) talvez em casa eles não devam receber o não” - e entre os próprios familiares - “(...) o pai quer ser o bom e não impõe regras. A mãe não quer impor regras porque não pode porque o pai depois pode fazer queixa, e a criança fica sem educação nenhuma”.

Dinâmica familiar. As AO enumeram as separações dos pais, as relações conjugais desajustadas da figura materna/paterna, os exemplos dados pelos familiares que são reproduzidos pelas crianças, bem como os estilos parentais (e.g., vigilância excessiva, falta de atenção e/ou carinho e até uma certa negligência inerente à educação da criança). A título de exemplo, é possível reportar os seguintes contributos de AO: “Os pais também, coitados, se eles não têm regras também não podem dar aos outros. Não se pode exigir das crianças o que os pais também não têm!”, “Porque as crianças hoje em dia, é tudo muito lindo, mas as separações são imensas e isso reflete-se muito neles”.

Influência do professor. As participantes acreditam que a capacidade do professor de impor ordem dentro da sala de aula impacta o comportamento dos alunos no tempo não-letivo, juntamente com a relação que é desenvolvida entre estes - “Se não houver uma boa relação entre professor e aluno, não adianta”.

Desentendimento entre pares. Os problemas associados ao relacionamento interpares podem advir da diferença de desempenho nas atividades desportivas, pelo meio da competição criada - “(...) eles pegam-se porque aqueles que percebem da bola fazem uma guerra porque os outros não sabem jogar como eles” -, ou por discussões que impactam as relações de amizade - “(...) porque aquela minha amiga é amiga daquela e agora disse que não era minha amiga”.

Perfil do aluno. Apesar de afirmarem que não constitui a razão mais frequente, as AO mencionam o perfil psicológico da criança como um fator causal dos comportamentos inapropriados - “(...) não é falta de regras nem de educação, tem a ver com ele próprio e com ele não se conseguir controlar”.

Particularidades geracionais e sociais. As participantes mencionam que as crianças que acompanham apresentam fragilidades emocionais e um comportamento agressivo característico da sua geração - “(...) esta geração é muito... psicologicamente são muito frágeis (...) tanto são agressivos como são frágeis”. Complementarmente, relatam que a sociedade atual desvaloriza princípios de socialização e revela um comportamento dependente das novas tecnologias - “Os próprios adultos não respeitam e as crianças vão crescer assim. Há um desrespeito enorme”, “(...) só se calam se lhes der uma coisa para a mão (...) telemóveis ou estar no computador”. Esses comportamentos parecem resultar do facto de as crianças seguirem e/ou replicarem as ações dos adultos que as rodeiam - “(...) eu acho que o ser humano, no geral, os adultos estão assim. Os próprios adultos não respeitam e as crianças vão crescer assim”.

4. Estratégias de gestão de comportamento

Tabela 4

Subcategorias da categoria Estratégias de gestão de comportamento

Subcategoria	Descrição
Comunicação	Inclui referências do diálogo com os alunos e explicação de regras como uma estratégia de atuação, assumindo diferentes tons consoante as circunstâncias.
Proximidade	Inclui referências da aproximação aos alunos como uma estratégia de evitamento da ocorrência de comportamentos indisciplinados.
Disponibilização de materiais lúdicos	Inclui referências à disponibilização de brinquedos e jogos a serem utilizados no tempo não letivo.
Regras de utilização dos espaços	Inclui referências às regras impostas no espaço de cantina e recreio, de forma a prevenir comportamentos indisciplinados, a par das consequências no caso do seu incumprimento.
Consistência de regras	Inclui referências à importância da consistência de regras entre os agentes educativos e o cumprimento das normas estabelecidas mesmo após resistência dos alunos.
Tempo de reflexão	Inclui referências ao período de reflexão por parte dos alunos, imposto pelas AO, após a ocorrência de um ato indisciplinado.

Comunicação. As participantes referem a chamada de atenção, diálogo, explicação das regras e a demonstração de carinho - “E tentaste explicar por que motivo ele não podia ir para lá? A gente tem que explicar”. Por outro lado, reforçam a necessidade de adaptar o

tom utilizado às circunstâncias em que se encontram, sendo que, quando confrontadas com uma atitude de resistência, torna-se necessário a adoção de tom mais incisivo - “Às vezes temos de ser mais firmes com eles e não ser tão meiguinhos a falar, para eles entenderem de uma vez que quem manda são os adultos”.

Proximidade. Quando identificados sinais indicadores da ocorrência de indisciplina, as participantes assumem que se aproximam dos alunos, num ato de prevenção ou de interrupção do comportamento - “Na minha escola basta nos aproximarmos que eles param logo”.

Disponibilização de materiais lúdicos. Não obstante a escassez de materiais lúdicos, como já indicado, as participantes concordam que a estruturação do tempo de intervalo conduz a uma menor predisposição e disponibilidade para o início de comportamentos disruptivos - “A gente pôs mesas nos recreios, pomos os brinquedos, cadeiras e eles - olha, digo-te uma coisa, é uma maravilha para os ter ali sossegadinhos”.

Regras de utilização dos espaços. No que se refere ao campo de jogos, as participantes indicam regras para evitar o uso simultâneo do espaço pelas turmas e/ou anos de escolaridade - “(...) na segunda-feira vai os meninos da pré, à terça vai o primeiro ano, à quarta vai o segundo ano... e eles não se pegam” - e admitem proibir os jogos de futebol no caso de ocorrerem desentendimentos como resultado dessa atividade. Relativamente às regras da cantina, os alunos podem (ou não) abandonar a cantina e ir para o recreio sem ter terminado a refeição, e os lugares para cada criança podem ser previamente definidos - “Eu é rapaz, rapariga, rapaz, rapariga. Todos os dias eles sentam-se no mesmo lugar” - sendo que as AO adotam diferentes estratégias consoante os recursos humanos que a escola usufrui. No caso de incumprimento das regras estabelecidas, é possível que os alunos fiquem sujeitos a uma consequência - “(...) no fim fazem serviço comunitário, levantam toalhetes e levantam copos. Pronto, vão mais tarde para o recreio”.

Consistência de regras. As participantes reportam a importância de dizer, quando pertinente, *não* aos alunos e de não alterarem a sua atuação em resultado da ocorrência de uma birra - “(...) quando a gente disser *É não*, é não! (...) Pode se portar mal, pode fazer o que quiser. Comigo não é não”. Reforçam, de igual forma, que os agentes educativos (AO, professores e encarregados de educação) devem agir de forma concordante e aplicar o mesmo conjunto de regras - “No local de trabalho, quando uma diz não, as outras também têm de dizer não”, “(...) temos muitos desses pais, que orientam e que lhes ralham e que lhes chamam à atenção que têm de cumprir aquilo que nós dizemos”.

Tempo de reflexão. As AO entrevistadas reconhecem a imprescindibilidade de dar tempo às crianças, para que as mesmas possam refletir sobre o comportamento - “Digo assim *Olha vai para ali e vais pensar um bocadinho, e eu depois vou falar contigo, está bem?*” -, afirmando que, imediatamente após o sucedido, as crianças não estão predispostas a assentir uma chamada de atenção - “Só vou falar com eles mais tarde. Não falo no ato”.

5. Interação escola-família

Tabela 5

Subcategorias da categoria Interação escola-família

Subcategoria	Descrição
Relação com famílias	Inclui a referência à natureza do relacionamento das AO com as famílias dos alunos, bem como às interações estabelecidas entre si.
Comunicação entre famílias	Inclui considerações negativas das AO acerca da comunicação entre as famílias dos alunos através da rede social <i>WhatsApp</i> .
Condicionamentos na atuação das AO	Inclui a interferência, implícita e explícita, das crenças das famílias dos alunos no modo de atuação das AO.

Relação com famílias. As AO referem, por um lado, a relação familiar que estabelecem com os parentes dos alunos e, por outro lado, os desentendimentos presentes nesse relacionamento - “(...) nós tivemos no ano passado um pai que nos disse a nós de lata, *Vocês estão aqui a trabalhar porque estão a ganhar, a vossa obrigação é tomar conta deles. Chateiem a cabeça ou não, o problema é vosso!*” -, atribuindo a essa relação uma conotação mais negativa - “Em relação aos pais, quanto mais distância, melhor” - e caracterizando-a como uma dificuldade no seu trabalho. As participantes mencionam, também, que são solicitadas pelos pais, com alguma frequência, a esclarecer aquilo que foi transmitido pelos filhos sobre alguma situação ocorrida no contexto escolar.

Comunicação entre famílias. As participantes identificam a troca de informações entre os familiares dos alunos como um ponto negativo - “É o problema. É o grupo dos *Whatsapp's*” -, afirmando que se torna um mecanismo de monitorização dos pais, ao saberem o que sucede com todas as crianças e não só com os seus filhos, gerando discussões desnecessárias - “É a própria mãe da criança que não tem nada a ver com aquilo (...) foi para

o grupo assim *Fulana da turma tal bateu ao teu filho, tu soubeste?*”, “Eu acho que é muito mais o *Whatsapp* e isso tudo. Falam uns com os outros e acaba por toda a gente saber a mesma coisa”.

Condicionamentos na atuação das AO. A previsão e antecipação da reação da família dos alunos condiciona o comportamento das AO, sendo que estas admitem evitar a recusa de pedidos das crianças para não entrar em discórdia com os pais - “(...) eles depois vão para casa dizer que houve isto ou aquilo e a senhora não deixou, ou fez desta maneira ou daquela” - ou, em contrapartida, assumem que os impedem de desenvolver determinadas atividades, reconhecendo que é algo que desagrada os encarregados de educação - “Hoje em dia, eles são muito vigiados e não podem fazer nada! Porquê? Mas a culpa não é só nossa, não é? Nós estamos ali e temos de cumprir ordens. Os próprios pais não querem que eles façam porque se acontece alguma coisa as culpadas são as assistentes operacionais”.

6. Inclusão

Tabela 6

Subcategorias da categoria Inclusão

Subcategoria	Descrição
Posicionamento face à escola inclusiva	Inclui referências à posição das AO quanto à inclusão de crianças com necessidades específicas de educação (NEE) nas escolas, à falta de preparação e escassez de recursos humanos.
Papel das AO	Inclui referências às funções desempenhadas pelas assistentes operacionais no acompanhamento de crianças com NEE.

Posicionamento face à escola inclusiva. As participantes partilham a sua opinião acerca da legislação que defende a escola inclusiva, considerando esta como um erro - “(...) esta nova lei que é erro, que é erro (...) Eu sou contra!” - ou, por outro lado, como algo positivo - “Ok, inclusão é bom”. Contudo, independentemente dessa posição, consideram que o seu modo de aplicação encontra-se desadequado, argumentando que a) não existem recursos humanos suficientes para as crianças serem devidamente acompanhadas, b) muitas das vezes, os AO não estão suficientemente preparados e informados para conseguirem apoiar, de forma competente, os alunos com NEE, c) devido a estes constrangimentos, o desempenho das crianças com NEE fica comprometido e não atingem o seu potencial e d) os seus pares não beneficiam da sua presença.

Papel das AO. As AO indicam o apoio nos vários momentos da rotina diária, a promoção de competências motoras - “Temos que fazer trabalhos, a nível motor, neles. Dar de comer, mudar a fralda porque eles têm dez anos mas usam fralda” - o acompanhamento dentro e fora da sala de aula, a intervenção em situações de desregulação emocional - “Da última vez veio-me chamar (...) *está-lhe a dar os cinco minutos*” - e a promoção do relacionamento interpares. Estas funções são desempenhadas de forma integrada com os restantes papéis característicos de um AO.

7. Dificuldades das AO

Tabela 7

Subcategorias da categoria Dificuldades das AO

Subcategoria	Descrição
Sobrecarga de funções	Inclui referências à acumulação de funções atribuídas às AO e as respetivas consequências.
Relação AO - Professores	Inclui referências à natureza do relacionamento das AO com o corpo docente e às interações estabelecidas entre si.
Falta de reconhecimento	Inclui referências à autoperceção de desconsideração do papel que assumem na escola.

Sobrecarga de funções. As participantes fazem referência à exigência da diversidade de funções atribuídas: vigilância e gestão dos comportamentos dos alunos, apoio em sala de aula quando requeridas pelos docentes e limpeza de todas as áreas da escola, sendo essa a tarefa a que dedicam mais tempo, embora considerem que não deveria ser da sua responsabilidade enquanto AO - “Depois dos miúdos, é o serviço extra-miúdos. A escola é muito grande, o chão é muito claro, as exigências são muitas, são muitas”. Em consequência, as AO reportam a sua desmotivação para trabalhar e o cansaço a nível físico, psicológico e emocional, que afeta negativamente a vida pessoal - “Eu também comecei a tomar medicação, a minha saúde psicológica e física (...) também se desgastou”.

Relação AO-Professores. As AO referem o seu desagrado perante as tentativas do corpo docente em interferir no seu trabalho, dando orientações por iniciativa própria ou de outrem - “(...) as senhoras professoras, porque falou com a mãe e não quer ser desagradável com a mãe e quer ficar bem na fotografia, não é? *Ai faça isso, a mãe falou comigo*”.

Falta de reconhecimento. As participantes verbalizam o seu sentimento de inferioridade - “Nós também não valem nada” -, afirmando a insuficiência de oportunidades para serem ouvidas, a pouca informação que detêm sobre os projetos da escola, os direitos de trabalho precários - “Não há, não tenho direito a seguro” -, a baixa remuneração e a falta de meios para desempenharem o seu trabalho. Resumindo, é possível reportar o seguinte exemplo: “Esta profissão é muito, muito, muito ingrata!”.

Discussão

Os resultados descritos permitem responder ao principal objetivo definido na presente investigação: a compreensão da perspectiva dos AO quanto à indisciplina verificada nos contextos escolares do 1.º CEB. Não obstante a dificuldade assente na definição deste fenómeno, esta é frequentemente descrita como sendo antagónica da disciplina e das regras estipuladas no cenário considerado (e.g., Amado & Freire, 2014). Atendendo aos comportamentos apontados como adequados pelos profissionais, verifica-se a tendência previamente exposta. Ou seja, as AO identificam a *Obediência às ordens* proferidas pelos agentes educativos e o *Cumprimento de regras* fixadas nos diferentes espaços da escola enquanto comportamentos apropriados; em contrapartida, referem como inadequadas as atitudes associadas ao *Desrespeito à autoridade* e ao *Incumprimento de regras*. Além disso, mencionam o ato de *Brincar*, sem desentendimentos entre pares, como um comportamento apropriado, enquanto que, reunidas na subcategoria *Relacionamento interpares*, identificam as desavenças entre as crianças como um aspeto caracterizador da indisciplina. Tal constatação conduz à dedução de que as AO operacionalizam a disciplina como o contrário daquilo que concebem como indisciplina.

Ora, à semelhança do defendido por Veiga (2007), as AO enumeram a infração das normas como um comportamento indisciplinado. Especificando, Amado e Freire (2014) definem três níveis distintos de indisciplina e é de notar que os comportamentos listados pelas AO configuram o segundo e o terceiro nível. Estes são inerentes, respetivamente, ao desrespeito pelos valores sociais associadas à interação interpares - gerando rejeição e atitudes agressivas entre as crianças - e à relação por vezes caracterizada pela afronta e desobediência dos alunos para com os agentes educativos. Possivelmente associado aos espaços escolares onde interferem, este grupo de profissionais não discorreu sobre atitudes condizentes com o primeiro nível de indisciplina definido pelos autores, relativo ao incumprimento de normas características do contexto de sala de aula.

No que concerne ao cenário dos comportamentos inapropriados, o espaço de recreio é comumente mencionado na literatura como propício para a sua ocorrência e como aquele onde estes se observam em maior número (e.g., Almeida, 2007; Martins, 2014; Oliveira, 2007; Whitney & Smith, 1993). Juntamente com o local de cantina, estes constituem, segundo as AO, os locais mais desafiantes no que se refere à gestão de comportamento. Tal pode dever-se ao facto de, segundo Almeida (2007), representarem contextos onde as

crianças interagem mais espontaneamente, tornando-se mais complicado o controlo da natureza das suas interações. O autor ainda refere a dificuldade assente nos períodos que marcam o final do dia na escola, principalmente pelo cariz das interações que são criadas. Essa tese assemelha-se à conclusão retirada pelas participantes ao elegerem o período da tarde como um dos momentos potenciadores da indisciplina.

De forma complementar, além de referentes ao incumprimento de normas e ao relacionamento com os pares e figuras de autoridade, os *Comportamentos inapropriados* enumerados revelam-se pouco graves. De facto, são vários os estudos que concluem a elevada frequência de atos de indisciplina considerados leves, contrastando com a reduzida ocorrência de atos mais graves no recinto escolar (e.g., Anderson & Kincaid, 2005; Kulinna et al., 2006; Lopes & Santos, 2008). A reduzida gravidade conferida aos comportamentos retratados é sustentada pelo modo como as participantes os descreviam. Ou seja, apesar de os reconhecerem como desajustados em contexto escolar, consideravam, muitas das vezes, característicos da faixa etária dos alunos.

No que concerne às causas por detrás dos comportamentos, as AO parecem reconhecer a multicausalidade que caracteriza a indisciplina (Ahn & Rodkin, 2014; Amado & Freire, 2014; Garcia, 1999; Kuppens et al., 2008). De facto, as atribuições dos comportamentos listadas pelas AO são reforçadas por Amado e Freire (2014) nos diferentes conjuntos de elementos causais fixados e explicitados anteriormente. Reportam, assim, *fatores inerentes à pessoa do indivíduo “desviante”, fatores dependentes do contexto familiar e fatores de ordem pedagógica e escolar*. Perspetivando a disrupção como um problema sistémico, as entrevistadas enunciaram pontos correspondentes aos diferentes níveis presentes no modelo ecológico de Bronfenbrenner (1977; 1989). Por outras palavras, são evocados fatores associados: a) à criança e aos contextos onde esta atua diretamente, como a escola e o seu meio familiar e as interações que cria nesses ambientes (*microsistema*); b) à relação que existe entre o meio escolar e familiar, relativo à inconsistência de práticas educativas implementadas nesses contextos (*mesossistema*); c) e a estruturas cuja participação da criança é inexistente, mas a sua atuação impacta o seu comportamento, nomeadamente os padrões socioculturais e os quadros legislativos que regulam o funcionamento do sistema educativo e as condições do recinto escolar (*exossistema e macrosistema*). Posto isto, é plausível afirmar que as participantes reconhecem a existência de fatores internos e externos à escola, considerando os vários meios e sujeitos que têm influência, de forma direta e/ou indireta, na vida da criança, não culpabilizando apenas um único sistema.

A variedade de fatores desencadeadores enumerados é acompanhada pela diversidade de *Estratégias de gestão de comportamento* citadas, sendo que algumas das abordagens indicadas aludem ao defendido pela abordagem de suporte ao comportamento positivo - *Positive Behavior Support* (PBS). Especificando, este modelo parte do pressuposto de que o comportamento pode ser ensinado e, conseqüentemente, o ensino revela-se o caminho crucial na alteração do mesmo (Sugai et al., 2000). Deste modo, segundo Franzen e Kamps (2008), as regras inerentes a cada um dos espaços da escola devem ser explicadas e reforçadas. Ora, a comunicação é um dos meios para alcançar esse objetivo e, na verdade, as AO explicitaram a importância do diálogo e da explicação das regras impostas. Esta conclusão não é solitária, pois uma investigação conduzida por Martins (2017) indicia que os AO optam pela via do diálogo e da comunicação para a resolução de conflitos. O cuidado mencionado pelas AO quanto à forma como a chamada de atenção é verbalizada - através da demonstração de carinho - é, de igual modo, alinhado com o PBS: Sugai e colaboradores (2000) indicam que a atuação não deve ter como resultado a humilhação ou qualquer outro tipo de dano à criança.

Complementarmente, tal como reportado por Anderson e Kincaid (2005) e referenciado pelas AO, são adotadas diferentes normas para os vários espaços que compõem o contexto escolar, como o recreio e a cantina, existindo variações entre as escolas. Continuando a abordagem do PBS, além de pré-definidas - formal ou informalmente -, essas regras podem surgir posteriormente e advir de um reconhecimento de uma área mais problemática e atuar como um reforço na prevenção de comportamentos indisciplinados (Anderson & Kincaid, 2005; Fluke & Peterson, 2013). Comparando com as respostas recolhidas neste trabalho, as AO admitem o estabelecimento de regras informais tendo em vista a gestão de comportamento – e.g., definir dias específicos para cada turma usufruir do campo de jogos – mencionando, também, a sua atuação no caso do incumprimento dessas regras. Ora, coadunando com o referenciado, Fluke e Peterson (2013) afirmam a necessidade da presença de consequências quando as regras estipuladas não são cumpridas, dando o exemplo do castigo quando se trata de alunos mais novos. Contudo, segundo as AO, a aplicação das regras exclusivamente por este grupo de profissionais não é suficiente para uma mudança de comportamento efetiva, devendo existir um trabalho congruente entre todos os agentes educativos. Com efeito, o PBS assinala os benefícios do trabalho em conjunto com a família da criança e entre todos os profissionais que atuam dentro do recinto escolar (Levenson et al., 2021; Sugai et al., 2000), revelando-se imperativa a harmonização de expectativas de comportamento e de métodos de atuação (Levenson et al., 2021).

Em complemento, as AO indicam outras estratégias que apresentam evidência dos seus resultados. A *Disponibilização de materiais lúdicos* é coincidente com o defendido por Marques e colaboradores (2001), que realçam os benefícios da existência de materiais no espaço de recreio, argumentando que as crianças ficam envolvidas e ocupadas com as brincadeiras que criam com os seus pares, em torno dos materiais que têm à sua disposição. Em concordância, Pereira (2005) defende que a prevenção de comportamentos violentos no recreio passa por “diversificar a oferta dos espaços de recreio através da reorganização de diferentes áreas e equipá-las para o efeito; acessibilidade a equipamentos móveis que facilitem o jogo” (p.8). Prosseguindo no âmbito da prevenção, os maus comportamentos considerados leves são passíveis de serem evitados por intermédio de determinadas técnicas, nomeadamente a aproximação ao aluno (Kulinna et al., 2006) - conforme indicado pelas participantes. Finalmente, o *Tempo de reflexão* é uma estratégia bastante proferida pelas AO entrevistadas. Contudo, é provável que assuma contornos diferentes consoante a profissional que a aplica. Ou seja, parece que algumas AO adotam-na com o objetivo de acalmar o aluno e provocar a reflexão sobre os seus atos, por forma a criar condições para conseguir conversar posteriormente; por outro lado, esta pode configurar um modo de castigar a criança, privando-a do tempo de intervalo durante alguns minutos. Ainda assim, independentemente do objetivo, essa estratégia parece suscitar resultados positivos e, por isso, permanece na prática das AO.

Apesar de não constarem nos objetivos iniciais, temas significativos emergiram nos GF conduzidos e, por isso, devem ser alvo de uma breve análise.

De acordo com Castro (1987), os AO podem representar um elemento importante na relação entre a escola e a família. Assim sendo, justifica-se o surgimento da categoria *Interação escola-família*. Considerando que essa parceria representa um *mesossistema* crucial na ecologia do desenvolvimento do aluno, revela-se fundamental o trabalho conjunto do meio escolar e familiar, partilhando os mesmos objetivos e encarando-os no sentido do progresso do aluno (Reschly & Christenson, 2018). Reschly e Christenson (2018) reforçam, por isso, o papel dos profissionais do contexto escolar no desenvolvimento de uma conjuntura favorável para sustentar a relação com as famílias, sendo que, segundo Moraru (2019), essa deve pautar-se pela confiança, respeito e escuta ativa. Contudo, as AO entrevistadas atribuíram, maioritariamente, um cariz mais negativo ao relacionamento que mantinham com os familiares. Essa visão vai ao encontro do referido por Lopes e Santos (2008), que identificam “frequentes conflitos entre pais e escolas” (p. 96), nos quais a relação casa-escola pode ser marcada por uma atribuição de culpa de ambas as partes, sendo que a

família pode acusar a escola de não desempenhar corretamente a sua função e vice-versa. Neste seguimento, Christenson (2003) enumera alguns fatores que podem ser desencadeadores de dificuldades presentes na *Interação escola-família*: experiências anteriores negativas; escassez de tempo para desenvolver um diálogo significativo; interações predominantemente no caso de problemas; ou pouca compreensão da perspectiva do outro. Ora, as causas apresentadas podem justificar a relação desfavorável entre as AO e os familiares das crianças que acompanham. No fundo, retomando a perspectiva ecológica de Bronfenbrenner e partindo do pressuposto que os sistemas se influenciam mutuamente, é plausível que as AO sintam que a sua prática é impactada pelas características das famílias.

Adicionalmente, o tema da *Inclusão* foi bastante debatido nos dois grupos de AO formados, muito possivelmente devido às mudanças no modo de atuação das escolas e dos profissionais que a compõem, resultado da atual abordagem da escola inclusiva (CNE, 2020; Decreto-Lei n.º 54/2018). A literatura é consensual no que se refere à importância destes agentes no auxílio e acompanhamento de crianças com NEE nas escolas (Bennett et al., 2021; CNE, 2020; Lederer et al., 2021; Sirkko et al., 2022; Zhao et al., 2021), perceptível nas funções relatadas pelas AO. Não obstante, os resultados indiciam que as AO não se sentem devidamente apoiadas no papel que desempenham nesse âmbito, alegando a precariedade de recursos e condições. Efetivamente, algumas dessas dificuldades são descritas na literatura. Apesar de o Decreto-Lei 54/2018 estabelecer a necessidade de AO na construção de uma escola inclusiva, não é especificado o rácio de trabalhadores necessários. Essa falta de clareza pode ser prejudicial para a operacionalização da escola inclusiva, pois os resultados do presente estudo sugerem recursos humanos insuficientes para dar uma resposta ajustada. Concordando com os dados recolhidos, o CNE (2019) refere o número restrito de AO e as suas consequências no acompanhamento e participação em sala de aula dos alunos com NEE. A par da falta de pessoal não docente contratado, a fraca preparação e as reduzidas oportunidades de formação condicionam a qualidade do apoio prestado aos alunos, levando a que aqueles que apresentam maiores dificuldades sejam supervisionados por profissionais pouco qualificados (e.g., Biggs et al., 2016; Carter et al., 2009; Giangreco, 2003; Giangreco & Broer, 2005). Em suma, apesar de discordarem entre si em relação à possibilidade de inclusão de crianças com NEE nas escolas, concordam que os meios existentes são desajustados e insuficientes para possibilitar essa inclusão.

Finalmente, algumas *Dificuldades das AO* são enumeradas. Neste ponto, é de destacar a diversidade de funções atribuídas relatada pelas entrevistadas e, em concordância, mencionada pelo CNE (2020), ao listar as inúmeras responsabilidades destinadas a este

grupo de profissionais. Dentro desse leque de tarefas, as AO destacam a limpeza da escola como a mais desgastante e a que ocupa mais o seu horário de trabalho. Uma conclusão semelhante é obtida num estudo desenvolvido por Gonçalves (2010), cujos AO inquiridos apontam a limpeza como sendo a tarefa que executam mais frequentemente. Contrariando a efetiva relevância do seu papel, as AO sentem que não são devidamente reconhecidas e valorizadas pelo seu trabalho. Essa opinião é igualmente manifestada por AO participantes noutros estudos e veiculada por outros autores (e.g., Ferraz & Rosa, 2014; Gonçalves, 2010; Rosa, 2021), sendo que essa percepção pode ser resultado da “(...) precariedade de trabalho, dos baixos salários e ausência de atualizações salariais que caracterizaram especialmente a última década, da morosidade na contratação (mesmo quando são abertas vagas), da ausência de substituições em caso de baixa médica prolongada” (CNE, 2020, p. 108). Nesta sequência, os resultados indiciam um desejo de uma participação mais ativa no seu local de trabalho, alegando que são raras as vezes em que são ouvidas ou informadas sobre as atividades escolares. Essa vontade expressa coaduna com os resultados do estudo de Fisher e Pleasants (2012) que sugerem que os AO pretendem um maior envolvimento na vida escolar. Possivelmente na sequência das dificuldades retratadas, estas profissionais assinalam o desgaste - físico e psicológico - causado pelo exercício da profissão, um problema já identificado por vários autores (e.g., CNE, 2020; Garwood et al., 2018; Mason et al., 2021).

Limitações e implicações

Este estudo apresenta limitações que condicionam o modo como os resultados são analisados. Primeiramente, apesar da análise de conteúdo temática e desenvolvimento das respetivas categorias ter sido um processo revisto por investigadoras da área, não foi efetuado o acordo intercotadores, não conferindo a devida objetividade ao método usado. Ademais, importa reportar que os GF foram conduzidos pela investigadora deste estudo, que não tinha qualquer experiência neste ramo. Neste sentido, as características da moderadora, principalmente a falta de prática, pode ter impactado a qualidade dos dados recolhidos.

Complementarmente, o guião construído não permitiu perceber se existe a adoção, por parte das AO, de estratégias de reforço dos comportamentos considerados apropriados. Apesar de não constar nos objetivos da investigação, seria interessante aceder a esses dados, sendo um potencial tema para projetos de estudo futuros. Adicionalmente, o estudo teria beneficiado se abrangesse uma componente quantitativa de análise e recolha de dados, conseguindo o acesso a uma amostra maior de profissionais. Posto isto, futuras investigações podem abordar este objeto de estudo de forma quantitativa, complementando os resultados apresentados neste trabalho.

Prosseguindo as recomendações para posteriores investigações, seria importante explorar a perspetiva dos restantes agentes educativos (e.g., professores e famílias das crianças), ou mesmo dos alunos, quanto ao papel desempenhado pelos AO - a sua relevância, adequação e eficácia. Poderá ser, ainda, relevante replicar esta investigação com AO que acompanham outros ciclos de ensino e estudar se os comportamentos, atribuições e estratégias expostas diferem consoante estes níveis.

Em conclusão, os resultados apresentados e discutidos proporcionaram o acesso a necessidades que podem ser consideradas na prática. Posto isto, releva-se a pertinência de formação acerca de gestão de comportamento, destinada não só aos AO, mas também ao corpo docente e familiares dos alunos. Assim, a adoção de uma abordagem sistémica permitiria uma maior congruência de práticas educativas e expectativas comportamentais entre os diferentes agentes - um aspeto que as AO indicaram como problemático. Em continuidade, atendendo às dificuldades relatadas associadas à relação escola-família, e tendo por base a importância do bom funcionamento deste *mesossistema*, parece benéfica a promoção de boas relações entre os meios, através de um contacto mais frequente com os AO e não apenas nos momentos de crise. Finalmente, sendo os AO fatores-chave na escola,

o seu envolvimento na vida escolar poderia ser ampliado e, conseqüentemente, a percepção de falta de reconhecimento seria amenizada. Deste modo, o acesso pormenorizado ao projeto educativo da escola, juntamente com informações acerca dos alunos que acompanham, constituem medidas que podem potenciar o trabalho desenvolvido por estes profissionais.

Conclusão

Tal como destacado previamente, é evidente que a indisciplina manifesta-se além da sala de aula. Nestes espaços, os alunos são acompanhados por AO, cujo modo de atuação impacta diretamente a qualidade do período não letivo e a ocorrência de comportamentos indisciplinados. Como tal, a perspetiva destes profissionais não pode ser desvalorizada. A presente investigação partiu desse pressuposto e cumpriu os objetivos delineados: o acesso ao entendimento dos AO relativamente à indisciplina, as suas atribuições causais e as estratégias praticadas. Dada a sua relevância, é clara a pertinência do investimento na preparação e formação contínua de AO com o objetivo de melhorar o seu desempenho. Considerando que a compreensão da visão dos AO representa um passo fulcral para desenhar o apoio necessário ao seu trabalho, este estudo pode representar um bom ponto de partida para futuras iniciativas neste campo.

Referências bibliográficas

- Ahn, H.-J., & Rodkin, P. C. (2014). Classroom-level predictors of the social status of aggression: Friendship centralization, friendship density, teacher–student attunement, and gender. *Journal of Educational Psychology*, 106(4), 1144-1155. <https://doi.org/10.1037/a0036091>
- Almeida, A. J. C. (2007). *Violência na escola: A actuação dos auxiliares de acção educativa*. [Dissertação de mestrado, Universidade de Aveiro]. Repositório Institucional da Universidade de Aveiro. <http://hdl.handle.net/10773/4741>
- Aloe, A. M., Shisler, S. M., Norris, B. D., Nickerson, A. B., & Rinker, T. W. (2014). A multivariate meta-analysis of student misbehavior and teacher burnout. *Educational Research Review*, 12, 30-44. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2014.05.003>
- Alperin, A., Reddy, L. A., Glover, T. A., Breeden, N., Dudek, C., & Regan, P. (2020). Behavior support coaching for a paraprofessional working with first-grade students exhibiting disruptive behavior problems in an urban high-poverty elementary school. *Clinical Case Studies*, 19(5), 303-320. <https://doi.org/10.1177/1534650120935197>
- Amado, J., & Freire, I. (2014). Uma visão holística da(s) indisciplina(s) na escola. In J. Machado & J. M. Alves (Orgs.), *Melhorar a escola: Sucesso escolar, disciplina, motivação, direcção de escolas e políticas educativas* (pp. 55-71). Universidade Católica Editora. <http://hdl.handle.net/10451/33034>
- Anderson, C. M., & Kincaid, D. (2005). Applying behavior analysis to school violence and discipline problems: Schoolwide positive behavior support. *The Behavior Analyst*, 28(1), 49-63. <https://doi.org/10.1007/bf03392103>

- Barbour, R. S., & Schostak, J. (2005). Interviewing and focus groups. In B. Somekh & C. Lewin (Eds.), *Research methods in the social sciences* (pp. 41 - 48). Sage Publications.
<https://www.drghazi.net/media/drghazi/part66.pdf>
- Bennett, S., Gallagher, T., Somma, M., & White, R. (2021). Transitioning towards inclusion: A triangulated view of the role of educational assistants. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 21(3), 187-197. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12508>
- Biggs, E. E., Gilson, C. B., & Carter, E. W. (2016). Accomplishing more together: Influences to the quality of professional relationships between special educators and paraprofessionals. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 41(4), 256-272. <https://doi.org/10.1177/1540796916665604>
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Bronfenbrenner, U. (1977). Toward an experimental ecology of human development. *American Psychologist*, 32(7), 513-531. <https://doi.org/10.1037/0003-066x.32.7.513>
- Bronfenbrenner, U. (1989). Ecological systems theory. In R. Vasta (Ed.), *Annals of child development* (Vol. 6, pp. 187-249). JAI Press.
- Bronstein, B., Breeden, N., Glover, T. A., & Reddy, L. A. (2020). Paraprofessionals' perceptions of behavior problems in elementary school classrooms. *The Journal of Special Education*, 55(3), 1-10. <https://doi.org/10.1177/0022466920961085>
- Bru, E., Stephens, P., & Torsheim, T. (2002). Students' perceptions of class management and reports of their own misbehavior. *Journal of School Psychology*, 40(4), 287-307. [https://doi.org/10.1016/s0022-4405\(02\)00104-8](https://doi.org/10.1016/s0022-4405(02)00104-8)

- Carreira, J. M. B. (2007). *A importância da formação na melhoria do desempenho dos auxiliares de acção educativa* [Dissertação de mestrado, Universidade Aberta]. Repositório Aberto da Universidade Aberta. <http://hdl.handle.net/10400.2/671>
- Carter, E., O'Rourke, L., Sisco, L. G., & Pelsue, D. (2009). Knowledge, responsibilities, and training needs of paraprofessionals in elementary and secondary schools. *Remedial and Special Education*, 30(6), 344-359. <https://doi.org/10.1177/0741932508324399>
- Castro, L. (1987). A escola, contexto de desenvolvimento pessoal. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 3, 13-26.
- Christenson, S. L. (2003). The family-school partnership: An opportunity to promote the learning competence of all students. *School Psychology Quarterly*, 18(4), 454-482. <https://doi.org/10.1521/scpq.18.4.454.26995>
- Conselho Nacional de Educação. (2019). Sucesso na inclusão e inclusão do sucesso. In Conselho Nacional de Educação (Eds.), *Estado da Educação 2018* (pp. 160-180). <https://www.cnedu.pt/pt/noticias/cne/1496-estado-da-educacao-2018>
- Conselho Nacional de Educação. (2020). Recomendação n.º4/2020. *A condição dos assistentes e dos técnicos especializados que integram as atividades educativas das escolas*. Diário da República: II série, n.º 207. Retirado de <https://www.cnedu.pt/pt/deliberacoes/recomendacoes/1610-recomendacao-sobre-assistentes-tecnicos-especializados>
- Decreto-lei n.º 54/2018 da Presidência do Conselho de Ministros. (2018). Diário da República n.º 129/2018, Série I de 2018-07-06. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/54-2018-115652961>
- Fernandes, L. M. L. (2014). *Olhares sobre a (in)disciplina dos alunos: Um contributo dos pais/encarregados de educação dos 2º e 3º ciclos e assistentes operacionais da escola*

professor Reynaldo dos Santos [Dissertação de mestrado, Universidade Aberta].
Repositório Aberto da Universidade Aberta. <http://hdl.handle.net/10400.2/3322>

Ferraz, F., & Rosa, J. (2014). Contributos da formação em mediação de conflitos no desenvolvimento profissional de assistentes operacionais, no 1.º ciclo do ensino básico. In C. Tomás & C. Gonçalves (Orgs.), *Atas do VI encontro do CIED - I encontro internacional em estudos educacionais. Avaliação: Desafios e riscos* (pp. 486-501). CIED. <http://hdl.handle.net/10400.21/3547>

Finn, J. D., Fish, R. M., & Scott, L. A. (2008). Educational sequelae of high school misbehavior. *The Journal of Educational Research*, 101(5), 259-274.
<https://doi.org/10.3200/joer.101.5.259-274>

Fisher, M., & Pleasants, S. L. (2012). Roles, responsibilities, and concerns of paraeducators: Findings from a statewide survey. *Remedial and Special Education*, 33(5), 287-297.
<https://doi.org/10.1177/0741932510397762>

Fluke, S. M., & Peterson, R. L. (2013). *Positive behavior interventions & supports: Strategy brief*. Student Engagement Project, University of Nebraska-Lincoln.

Franzen, K., & Kamps, D. (2008). The utilization and effects of positive behavior support strategies on an urban school playground. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 10(3), 150-161. <https://doi.org/10.1177/1098300708316260>

Galego, C., & Gomes, A. A. (2005). Emancipação, ruptura e inovação: O “focus group” como instrumento de investigação. *Revista Lusófona de Educação*, 5(5), 173-184.
https://www.researchgate.net/publication/262708634_Emancipacao_ruptura_e_inovacao_o_focus_group_como_instrumento_de_investigacao

- Garcia, J. (1999). Indisciplina na escola: Uma reflexão sobre a dimensão preventiva. *Revista Paranaense de Desenvolvimento*, (95), 101-108.
<https://ipardes.emnuvens.com.br/revistaparanaense/article/view/275>
- Garwood, J. D., Van Loan, C. L., & Werts, M. G. (2018). Mindset of paraprofessionals serving students with emotional and behavioral disorders. *Intervention in School and Clinic*, 53(4), 206-211. <https://doi.org/10.1177/1053451217712958>
- Giangreco, M. F. (2003). Working with paraprofessionals. *Educational Leadership*, 61(2), 50-53.
- Giangreco, M. F., & Broer, S. M. (2005). Questionable utilization of paraprofessionals in inclusive schools: Are we addressing symptoms or causes?. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 20(1), 10-26.
<https://doi.org/10.1177/10883576050200010201>
- Gonçalves, F. M. L. (2010). *A escola em mudança: Uma reflexão sobre as competências e os desafios que se colocam ao assistente operacional* [Dissertação de mestrado, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra]. Repositório Científico da Universidade de Coimbra. <http://hdl.handle.net/10316/15637>
- Kulinna, P. H., Cothran, D. J., & Regualos, R. (2006). Teachers' reports of student misbehavior in physical education. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 77(1), 32-40. <https://doi.org/10.1080/02701367.2006.10599329>
- Kuppens, S., Grietens, H., Onghena, P., Michiels, D., & Subramanian, S. V. (2008). Individual and classroom variables associated with relational aggression in elementary-school aged children: A multilevel analysis. *Journal of School Psychology*, 46(6), 639-660. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2008.06.005>

- Lederer, J., Breyer, C., & Gasteiger-Klicpera, B. (2021). Concept of knowledge boxes: A tool for professional development for learning and support assistants. *Improving Schools*, 24(2), 137-151. <https://doi.org/10.1177/1365480220950568>
- Lei n.º 3/2008 da Assembleia da República. (2008). Diário da República n.º 13/2008, Série I de 2008-01-18. https://www.pgdlisboa.pt/leis/lei_mostra_articulado.php?nid=1405&tabela=leis&so_mio=
- Lemos, P. (2018). (Des)encontros com a indisciplina. *Revista de Educação Geográfica*, (3), 7-38. <https://doi.org/10.21747/21840091/3a1>
- Levenson, M., Smith, K., McIntosh, K., Rose, J., & Pinkelman, S. (2021). *PBIS cultural responsiveness field guide: Resources for trainers and coaches*. Center on PBIS. <https://www.pbis.org/resource/pbis-cultural-responsiveness-field-guide-resources-for-trainers-and-coaches>
- Liebowitz, D., González, P., Hooge, E., & Lima, G. (2018). *OECD reviews of school resources: Portugal 2018*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264308411-en>
- Lopes, J. A., & Oliveira, C. R. (2019). Indisciplina em sala de aula: Aspectos culturais, organizacionais e dos professores. In F. H. Veiga, *Psicologia da educação: Temas de aprofundamento científico para a educação XXI*. Climepsi Editores. <https://hdl.handle.net/1822/69595>
- Lopes, J. A., & Santos, M. A. (2008). *Crenças e práticas de gestão de sala de aula* (1.ª ed.). Quarteto. <https://www.researchgate.net/publication/271438457>
- Lopes, J., & Oliveira, C. (2017). Classroom discipline: Theory and practice. In J. P. Bakken (Ed.), *Classrooms: Academic content and behavior strategy instruction for students with*

and without disabilities (Vol. 2, pp. 231-253). Nova Science Publishers.
<https://hdl.handle.net/1822/53847>

Lynch, R. J., Kistner, J. A., & Allan, N. P. (2014). Distinguishing among disruptive behaviors to help predict high school graduation: Does gender matter?. *Journal of School Psychology*, 52(4), 407-418. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2014.05.001>

Marks, S. U., Schrader, C., & Levine, M. (1999). Paraeducator experiences in inclusive settings: Helping, hovering, or holding their own?. *Exceptional Children*, 65(3), 315-328. <https://doi.org/10.1177/001440299906500303>

Marques, A. R., Neto, C., & Pereira, B. O. (2001). Changes in school playground to reduce aggressive behaviour. In M. Martinez (Ed.), *Prevention and control of aggression and the impact on its victims* (pp. 137-145). Springer Science & Business Media.
<https://doi.org/10.1007/978-1-4757-6238-9>

Martins, E. C. (2014). Intervenção escolar no 1º ciclo CEB: Animar o recreio prevenindo atos agressivos e indisciplinados. In I. Fialho, J. Verdasca, M. Cid, & M. Favinha (Orgs.), *Políticas educativas, eficácia e melhoria das escolas* (pp. 63-80). Centro de Investigação em Educação e Psicologia da Universidade de Évora.
<http://hdl.handle.net/10174/11930>

Martins, O. (2017). *A perspectiva dos intervenientes da ação educativa face à indisciplina, no 3º ciclo, numa escola TEIP: O papel das lideranças* [Dissertação de mestrado, Universidade Aberta]. Repositório Aberto da Universidade Aberta.
<http://hdl.handle.net/10400.2/6656>

Mason, R. A., Gunersel, A. B., Irvin, D. W., Wills, H. P., Gregori, E., An, Z. G., & Ingram, P. B. (2021). From the frontlines: Perceptions of paraprofessionals' roles and responsibilities. *Teacher Education and Special Education*, 44(2), 97-116.
<https://doi.org/10.1177/0888406419896627>

- Matos, B. F., & Ribeiro, C. (2015). Prevenir a indisciplina e melhorar o comportamento de alunos em centros escolares. *Gestão e Desenvolvimento*, (23), 169-191. <https://doi.org/10.7559/gestaoedesenvolvimento.2015.277>
- McClowry, S. G., Rodriguez, E. T., Tamis-LeMonda, C. S., Spellmann, M. E., Carlson, A., & Snow, D. L. (2013). Teacher/student interactions and classroom behavior: The role of student temperament and gender. *Journal of Research in Childhood Education*, 27(3), 283–301. <https://doi.org/10.1080/02568543.2013.796330>
- Moraru, M. (2019). Study on difficulties in building of the school-family partnership. In E. Soare & C. Langa (Eds.), *Education facing contemporary world issues* (pp. 624-630). <https://doi.org/10.15405/epsbs.2019.08.03.74>
- Oliveira, R. A. D. (2007). *Resolução de conflitos: Perspectiva dos alunos do 4º ano do Concelho de Arruda dos Vinhos* [Dissertação de mestrado, Universidade Aberta]. Repositório Aberto da Universidade Aberta. <http://hdl.handle.net/10400.2/667>
- Pereira, B. (2005). Recreios escolares e prevenção da violência: Dos espaços às actividades. In G. Carvalho (Org.), *2.º Seminário internacional de educação física, lazer e saúde: Novos modelos de análise e intervenção*. Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho. <https://hdl.handle.net/1822/3966>
- Ramalho, A. P. & Ramalho, J. G. (2015). O contributo dos trabalhadores não docentes no sucesso educativo no sistema de ensino português. *DEDiCA Revista de Educação e Humanidades*, (8), 219-230. <https://doi.org/10.30827/dreh.v0i8.6924>
- Ramos, M. M. (2008). *A indisciplina dos alunos e o estilo do professor* [Dissertação de mestrado, Universidade da Beira Interior]. Repositório Digital da UBI. <http://hdl.handle.net/10400.6/3895>

- Reddy, L. A., Espelage, D. L., Anderman, E. M., Kanrich, J. B., & McMahon, S. D. (2018). Addressing violence against educators through measurement and research. *Aggression and Violent Behavior*, 42, 9–28. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2018.06.006>
- Renca, A. A. (2008). *A indisciplina na sala de aula: Percepções de alunos e professores* [Dissertação de mestrado, Universidade de Aveiro]. Repositório Institucional da Universidade de Aveiro. <http://hdl.handle.net/10773/1045>
- Reschly, A. L., & Christenson, S. L. (2018). Family engagement, partnerships, and school support personnel: Connections for enhancing student outcomes. In S. B. Sheldon & T. A. Turner-Vorbeck (Eds.), *The Wiley handbook of family, school, and community relationships in education* (pp. 203-225). Wiley. <https://doi.org/10.1002/9781119083054.ch10>
- Rodrigues, M. A. A. (2009). *Auxiliares de ação educativa: Poderes ocultos na escola?* [Dissertação de mestrado, Universidade do Minho]. Repositório da Universidade do Minho. <https://hdl.handle.net/1822/11141>
- Rosa, C. (2021). A voz de assistentes operacionais de escolas públicas sobre as dificuldades sentidas no exercício da sua profissão: Uma experiência de estágio na área da educação e formação de pessoas adultas. In L. G. Correia & T. Neves (Orgs.), *Liberdade, equidade e emancipação: Atas do XV congresso da SPCE* (pp.215-221). Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação. https://www.researchgate.net/publication/357469349_Liberdade_Equidade_e_Emancipacao_Atas_do_XV_Congresso_da_Sociedade_Portuguesa_de_Ciencias_da_Educacao
- Sirkko, R., Sutela, K., & Takala, M. (2022). School assistants' experiences of belonging. *International Journal of Inclusive Education*, 1-17. <https://doi.org/10.1080/13603116.2022.2122607>

- Sugai, G., Horner, R. H., Dunlap, G., Hieneman, M., Lewis, T. J., Nelson, C. M., Scott, T., Liaupsin, C., Sailor, W., Turnbull, A. P., Turnbull III, H. R., Wickham, D., Wilcox, B., & Ruef, M. (2000). Applying positive behavior support and functional behavioral assessment in schools. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 2(3), 131-143. <https://doi.org/10.1177/109830070000200302>
- Türnüklü, A., & Galton, M. (2001). Students' misbehaviours in turkish and english primary classrooms. *Educational Studies*, 27(3), 291-305. <https://doi.org/10.1080/03055690120076574>
- Van Laere, K., Peeters, J., & Vandenbroeck, M. (2012). The education and care divide: The role of the early childhood workforce in 15 european countries. *European Journal of Education*, 47(4), 527-541. <https://doi.org/10.1111/ejed.12006>
- Veiga, F. H. (2007). *Indisciplina e violência na escola: Práticas comunicacionais para professores e pais* (3ª Ed.). Almedina. <http://hdl.handle.net/10451/5388>
- Whitney, I., & Smith, P. K. (1993). A survey of the nature and extent of bullying in junior/middle and secondary schools. *Educational Research*, 35(1), 3-25. <https://doi.org/10.1080/0013188930350101>
- Wilkinson, S. (1998). Focus group methodology: A review. *International Journal of Social Research Methodology*, 1(3), 181-203. <https://doi.org/10.1080/13645579.1998.10846874>
- Zhao, Y., Rose, R., & Shevlin, M. (2021). Paraprofessional support in irish schools: From special needs assistants to inclusion support assistants. *European Journal of Special Needs Education*, 36(2), 183-197. <https://doi.org/10.1080/08856257.2021.1901371>

Anexos

1. Anexo 1

Guião de Grupo Focal

Introdução do guião:

Sejam todos/as bem-vindos/as a esta sessão. Antes de mais, gostaria de vos agradecer por terem aceitado o convite e estarem aqui hoje. Gostaríamos de conhecer as vossas opiniões acerca do comportamento dos alunos que frequentam o 1º Ciclo do Ensino Básico. Estamos interessadas nas vossas opiniões porque vocês têm um contacto privilegiado com as crianças desta idade e sabemos que, por isso, observam estes alunos nos diversos contextos da escola.

Queremos conhecer os vossos pontos de vista acerca dos comportamentos das crianças, as causas por detrás de determinada conduta e, ainda, gostaríamos de perceber como atuam quando é necessário gerir algum comportamento. Neste sentido, importa reforçar que não há respostas erradas e, por isso, sintam-se à vontade para partilhar a vossa opinião, mesmo que seja diferente da opinião que os outros exprimiram. A única regra é ouvir e respeitar a opinião das outras pessoas, falar um de cada vez, pois consideramos que é importante ouvir a opinião de cada um.

Estamos a usar um gravador porque não queremos perder nenhum dos vossos comentários, sendo que nos relatórios referentes a esta sessão não será feita qualquer menção aos vossos nomes. Eu não irei participar na conversa, uma vez que o meu papel passa apenas pela condução da discussão. De tempos a tempos, irei introduzir uma nova questão. Nestas discussões existe alguma tendência para haver pessoas que falam muito e outras que nem tanto, mas é importante ouvir a opinião de cada um porque todos têm experiências diferentes.

A tabela seguinte refere-se às questões principais que fazem parte do guião dos grupos de discussão focalizada.

Objetivo	Questões-estímulo
- Apresentação dos participantes. - Exercício de aquecimento.	1) Para começar gostava que se apresentassem. Digam por favor o vosso nome e o que é mais fácil e mais difícil na gestão dos comportamentos dos alunos no vosso dia-a-dia como assistentes operacionais.
	2) Pensem nos momentos em que estão com os alunos. Como descreveriam os comportamentos dos alunos quando estão a comportar-se como vocês gostariam? O que fazem e como se comportam?

- Identificar comportamentos considerados inapropriados pelos assistentes operacionais que decorrem fora do espaço de sala de aula. - Identificar, em contrapartida, comportamentos que os participantes consideram apropriados e disciplinados fora do espaço de sala de aula.	Questões de Follow-up: Pode dar um exemplo ao grupo? Pensando no que se passa num contexto como a cantina/corredor/recreio/campo de jogos, como gostariam que eles se comportassem? 3) Agora, peço-vos que descrevam os comportamentos dos alunos quando estão a comportar-se de forma indevida. O que fazem e como se comportam? Questões de Follow-up: Pode dar um exemplo ao grupo? Pensando no que se passa num contexto como a cantina/corredor/recreio/campo de jogos, quais os comportamentos que não gostam que os alunos apresentem?
- Identificar os comportamentos indisciplinados percebidos como mais frequentes pelos/as assistentes operacionais. - Identificar os espaços e/ou momentos da rotina em que esses comportamentos ocorrem.	4) Quero que pensem num dia habitual de trabalho. Gostava que falassem dos comportamentos desadequados que observam mais frequentemente, quais os momentos do dia mais desafiantes e os espaços em que ocorrem. Questões de Follow-up: Conseguem me explicar o porquê de considerarem isso?
- Compreender a perspetiva dos assistentes operacionais quanto às atribuições causais para os comportamentos inapropriados e apropriados, considerando fatores intra e extra escola.	5) Gostaria que pensassem acerca dos comportamentos que discutimos até ao momento. Quais as razões que acham que levam as crianças a comportar-se de modo mais ou menos adequado? Questões de Follow-up: Fatores diretamente ligados à escola? Questões familiares? E no caso dos comportamentos adequados/ apropriados? Sentem que sempre foi assim, desde que têm esta profissão?
- Explorar o modo de atuação dos assistentes operacionais quando confrontados com comportamentos indisciplinados, nomeadamente as estratégias usadas para minimizar a frequência destas atitudes.	6) Quais as estratégias que normalmente adotam para gerir os comportamentos dos alunos? Questões de follow-up: Pode dar um exemplo ao grupo? Se há sinais de que vai haver determinado comportamento indisciplinado, adotam estratégias para evitar que isso aconteça?
- Explorar as dificuldades sentidas por este grupo de profissionais no que se refere à gestão de comportamento dos alunos.	7) Tendo em conta as dificuldades que sentem no que se refere à gestão de comportamento dos alunos, o que acham que poderia facilitar o vosso trabalho? Questões de Follow-up: Acham que precisam de mais ferramentas/ mais aprendizagens para facilitar o vosso trabalho?

2. Anexo 2

Consentimento informado

O presente estudo decorre no âmbito de uma dissertação de mestrado em Psicologia na área de Psicologia da Educação e Desenvolvimento Humano na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação (FPCEUP), sob orientação da Professora Doutora Teresa Leal.

Esta investigação tem como principal objetivo a **exploração das perspetivas dos/as assistentes operacionais** relativamente aos comportamentos indisciplinados dos alunos do 1º CEB, as causas da sua ocorrência e as estratégias de gestão que adotam perante situações de indisciplina. É por isso que a sua colaboração é fundamental.

A recolha de informação será efetuada através de uma entrevista de grupo, que terá uma duração média de uma hora e meia. A entrevista será gravada em áudio para facilitar o processo de registo da informação e será eliminada após a conclusão do trabalho e da sua avaliação. Qualquer informação obtida será confidencial.

A sua participação neste estudo é voluntária e pode retirar-se a qualquer altura, ou recusar participar, sem que tal facto tenha consequências para si.

Depois de ler as explicações acima referidas, declaro que aceito participar nesta investigação.

Assinatura: _____

Assinatura da responsável: _____

Porto, _____ de 2023

3. Anexo 3

Questionário sociodemográfico

Nome: _____

Data de nascimento: ____ / ____ / ____

Habilitações académicas (último ciclo de ensino concluído):

- | | |
|--------------------------|---|
| ☐ | 1º ciclo do ensino básico. |
| ☐ | 2º ciclo do ensino básico. |
| ☐ | 3º ciclo do ensino básico. |
| ☐ | Ensino secundário. |
| ☐ | Ensino superior ou equivalente. Área: _____ |

Frequentou outro tipo de formação complementar? Se sim, qual?

Anos de serviço como assistente operacional: _____ anos.

Anos de serviço como assistente operacional na atual instituição de ensino: _____ anos.

Ciclo de escolaridade em que trabalha com maior frequência:

- | | |
|--------------------------|----------------------------|
| ☐ | 1º ciclo do ensino básico. |
| ☐ | 2º ciclo do ensino básico. |
| ☐ | 3º ciclo do ensino básico. |
| ☐ | Ensino secundário. |

Porto, _____ de 2023