



CATOLICA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
E PSICOLOGIA

---

PORTO

*A IMPORTÂNCIA DO  
ENSINO SEGURO:  
PERSPETIVAS DE PAIS E  
PROFESSORES*

Dissertação apresentada à Universidade Católica Portuguesa  
para obtenção do grau de mestre em Psicologia

- Especialização em Psicologia Clínica e da Saúde –

*Ana Paula Pimenta de Castro Pinheira*

Porto, julho de 2024



CATOLICA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
E PSICOLOGIA

---

PORTO

*A IMPORTÂNCIA DO  
ENSINO SEGURO:  
PERSPETIVAS DE PAIS E  
PROFESSORES*

Dissertação apresentada à Universidade Católica Portuguesa  
para obtenção do grau de mestre em Psicologia

*Ana Paula Pimenta de Castro Pinheira*

Trabalho efetuado sob a orientação de  
Professora Doutora Alexandra Carneiro e

Professor Doutor Pedro Dias

Porto, julho de 2024

## Resumo

Este estudo qualitativo teve como objetivo compreender as perspectivas dos professores sobre o que constitui e a importância do Ensino Seguro, bem como compreender as perspectivas dos professores e das famílias sobre os fatores que facilitam ou dificultam o seu desenvolvimento. A partir de dois guiões desenvolvidos pelo projeto *Let's Care*, foram realizados dois grupos de discussão focalizada e quatro entrevistas individuais, tendo sido entrevistados 13 professores e quatro pais/mães com, pelo menos, um filho a frequentar o 1.º Ciclo do Ensino Básico. A análise dos dados seguiu um processo dedutivo, utilizando uma perspectiva *top-down*, partindo daquilo que os investigadores definiram *a priori* querer encontrar nos dados para dar resposta aos objetivos do estudo. Os resultados realçaram o papel fundamental do professor e da qualidade da relação professor-aluno, podendo ter influência na segurança emocional do aluno e, conseqüentemente, no seu rendimento académico. Este estudo destaca a importância das características e competências dos professores, como a empatia e a capacidade de escuta, para criar um ambiente educativo seguro, enfatizando a necessidade de conhecer cada aluno individualmente e adaptar os métodos pedagógicos às necessidades da turma. Também sublinha os desafios como dificuldades académicas, *bullying* e falta de tempo para interações, apontando para a importância de estratégias personalizadas e colaboração com profissionais como psicólogos para promover um ambiente escolar inclusivo e seguro. Como implicações sugere-se que se desenvolva programas de intervenção e formação junto dos professores que procure melhorar tanto a relação professor-aluno como a relação família-escola, uma vez que esta também se demonstra ser facilitadora de um Ensino Seguro.

**Palavras-chave:** Ensino Seguro; Perspetivas dos professores; Perspetivas das famílias; Relação professor-aluno; Segurança emocional.

## **Abstract**

This qualitative study aimed to understand teachers' perspectives on what constitutes and the importance of Safe Teaching, as well as to comprehend the perspectives of teachers and families on the factors that facilitate or hinder its development. Based on two guides developed by the Let's Care project, two focus group discussions and four individual interviews were conducted, involving 13 teachers and four parents with at least one child attending the 1st Cycle of Basic Education. Data analysis followed a deductive process, using a top-down perspective, starting from what the researchers defined a priori to be found in the data to meet the study's objectives. The results highlighted the fundamental role of the teacher and the quality of the teacher-student relationship, which can influence the student's emotional security and, consequently, their academic performance. This study emphasizes the importance of teachers' characteristics and skills, such as empathy and listening ability, to create a safe educational environment, stressing the need to know each student individually and adapt teaching methods to the needs of the class. It also underscores challenges such as academic difficulties, bullying, and lack of time for interactions, pointing to the importance of personalized strategies and collaboration with professionals like psychologists to promote an inclusive and safe school environment. As implications, it is suggested to develop intervention and training programs for teachers that aim to improve both the teacher-student relationship and the family-school relationship, as this also proves to facilitate Safe Teaching.

**Keywords:** Safe teaching; Teachers' perspectives; Families' perspectives; Teacher-student relationship; Emotional security.

## ÍNDICE

<b>1. Introdução.....</b>	<b>6</b>
<b>2. Enquadramento Teórico .....</b>	<b>7</b>
<b>3. Método .....</b>	<b>10</b>
3.1. Objetivos específicos .....	10
3.2. Participantes .....	10
3.3. Instrumentos.....	11
3.4. Procedimentos de recolha de dados .....	11
3.5. Procedimentos de análise de dados .....	12
<b>4. Apresentação e discussão de resultados .....</b>	<b>14</b>
<b>5. Conclusões.....</b>	<b>27</b>
<b>6. Referências.....</b>	<b>31</b>

## 1. Introdução

No dinâmico cenário educacional atual, a criação de ambientes de aprendizagem seguros e de apoio tornou-se um objetivo primordial para educadores. O presente estudo é uma iniciativa inovadora que visa compreender as práticas que promovem o Ensino Seguro, procurando atender a essa necessidade crítica, explorando as perspectivas de professores e famílias. É, assim, enfatizada a importância da segurança emocional nos alunos, que tem um impacto significativo no seu desempenho acadêmico e bem-estar. Ao melhorar as relações entre professor e aluno e ao incorporar as perspectivas familiares, este estudo visa desenvolver uma compreensão abrangente dos fatores que facilitam ou dificultam o Ensino Seguro.

Utilizando métodos de pesquisa qualitativa, o presente estudo recolhe dados detalhados de professores em atividade e famílias, alinhando-se com as políticas educacionais contemporâneas. Dedicar-se a promover ambientes educacionais através de uma abordagem multifacetada. Ao enfatizar as relações positivas entre professores e alunos, este estudo visa melhorar o envolvimento, motivação e resultados acadêmicos gerais. Reconhecendo o papel crucial das perspectivas familiares, o presente estudo integra esses *insights* em estratégias educacionais abrangentes. Aborda desafios contemporâneos como diversas necessidades dos alunos e questões de saúde mental através de pesquisa qualitativa, fornecendo *insights* e soluções práticas para promover o Ensino Seguro, garantindo que todos os alunos tenham acesso a ambientes de aprendizagem seguros, de apoio e eficazes.

Na educação contemporânea, garantir um ambiente de aprendizagem seguro e de apoio é crucial para o desenvolvimento emocional e acadêmico dos alunos. O presente estudo aborda esta questão ao focar-se no Ensino Seguro, cada vez mais reconhecido como essencial nos sistemas educativos em todo o mundo.

## **2. Enquadramento Teórico**

### **2.1. Segurança Emocional e Psicológica no contexto escolar – o Ensino Seguro:**

A segurança emocional é crucial para o envolvimento dos alunos e o sucesso académico. Os alunos que se sentem seguros têm mais probabilidade de participar ativamente nas aulas, correr riscos na aprendizagem e expressar livremente as suas ideias (Durlak et al., 2011). Isto inclui sentir-se respeitado e valorizado por professores e colegas (Edmondson, 1999). O conceito de segurança emocional refere-se, assim, aos esforços abrangentes que os educadores empreendem para garantir tanto a segurança física quanto emocional no ambiente de aprendizagem. Envolve a adoção de várias estratégias e práticas que promovem um espaço seguro propício à aprendizagem eficaz.

Central para o ensino seguro é criar um ambiente emocionalmente seguro onde os alunos se sintam psicologicamente protegidos, respeitados e valorizados. Isso é alcançado através da promoção de relações positivas entre professores e alunos, promovendo empatia entre os pares, e abordando prontamente casos de *bullying* ou assédio (Ma et al., 2019; Pianta et al., 2012). O ensino seguro procura promover a inclusão ao acomodar diversas necessidades de aprendizagem, contextos culturais e habilidades através do uso de linguagem inclusiva, fornecimento de materiais educacionais em vários formatos, e celebração da diversidade dentro da comunidade escolar (Hammond, 2014), entre outras práticas. Um clima de sala de aula apoiante é essencial para o ensino seguro. Isso envolve incentivar a comunicação aberta, ouvir ativamente as preocupações dos alunos, e promover um sentido de pertença onde todos os alunos se sintam ouvidos, respeitados e valorizados (Ryan & Deci, 2000; Thapa et al., 2013).

O desenvolvimento profissional contínuo dos professores é fundamental para práticas de ensino seguro, que pode ser conseguido através da participação em iniciativas de formação contínua focadas em técnicas de gestão de sala de aula, estratégias de resolução de conflitos, conscientização sobre saúde mental, e competência cultural, permitindo-lhes apoiar eficazmente o desenvolvimento holístico dos seus alunos (Garet et al., 2001; Darling-Hammond et al., 2009).

## **2.2. Qualidade da relação Professor-Aluno e o impacto em variáveis acadêmicas:**

Uma relação positiva e de apoio entre professores e alunos está associada a níveis mais elevados de envolvimento acadêmico. Quando os alunos se sentem valorizados, respeitados e apoiados pelos seus professores, têm maior probabilidade de participar ativamente nas aulas, colocar questões e procurar ajuda quando necessário. Este envolvimento geralmente conduz a um melhor desempenho acadêmico (Birch & Ladd, 1997; Roorda et al., 2011). Para além disso, os professores que oferecem apoio emocional e encorajamento contribuem para a motivação e resiliência dos alunos. Os estudantes são mais propensos a perseverar através de desafios e contratempos quando sentem que o seu professor se preocupa com o seu bem-estar e sucesso acadêmico (Davis, 2003; Hamre & Pianta, 2001).

Uma relação forte entre professor e aluno também pode levar à redução de problemas comportamentais na sala de aula. Quando os alunos se sentem ligados ao seu professor, têm menos probabilidade de exibir comportamentos disruptivos, o que pode melhorar a dinâmica geral da sala de aula e as oportunidades de aprendizagem para todos os alunos (Reyes et al., 2012). As relações positivas entre professor e aluno contribuem ainda para a promoção de um ambiente de aprendizagem mais positivo e inclusivo. Os alunos sentem-se mais à vontade para expressar as suas ideias e opiniões, o que promove um ambiente colaborativo onde a aprendizagem pode prosperar (Battistich et al., 2004).

Além dos ganhos académicos imediatos, uma relação de apoio entre professor e aluno pode ter efeitos de longo prazo no rendimento académico e desenvolvimento pessoal dos estudantes. Pode influenciar as atitudes dos alunos em relação à aprendizagem, a sua autoconfiança e o seu bem-estar geral (Rudasill et al., 2010).

Em síntese, a qualidade da relação entre professor e aluno é um fator crítico na moldagem dos resultados académicos dos estudantes e na sua experiência educacional global. Não só influencia o desempenho académico imediato, mas também contribui para o desenvolvimento emocional e social dos alunos, preparando o caminho para uma aprendizagem e sucesso ao longo da vida.

### **2.3. Importância da cooperação Família-Escola**

A literatura enfatiza o papel crucial da cooperação entre família e escola na promoção de ambientes de ensino seguros e na melhoria dos resultados educacionais. O envolvimento familiar tem sido consistentemente associado a resultados positivos para os alunos, como melhoria do desempenho acadêmico, habilidades sociais aprimoradas e maior taxa de assiduidade (Epstein, 2011). Famílias envolvidas contribuem para um ambiente de aprendizagem acolhedor, onde os alunos se sentem apoiados tanto academicamente quanto emocionalmente (Hoover-Dempsey & Sandler, 2005). A comunicação eficaz entre famílias e escolas é crucial para compreender as necessidades dos alunos e implementar estratégias de ensino personalizadas (Henderson & Mapp, 2002). Parcerias colaborativas entre escola e família contribuem para a confiança e respeito mútuo, encorajando as famílias a participar ativamente nas atividades escolares e apoiar o percurso educativo dos seus filhos (Pomerantz & Eaton, 2001). A consistência nas expectativas entre o ambiente familiar e escolar reforça o comportamento positivo e o envolvimento acadêmico, criando um sistema de apoio coeso que motiva os alunos e reduz problemas comportamentais (Jeynes, 2005). A cooperação entre família e escola também promove a sensibilidade cultural, permitindo que os professores se adaptem melhor a diferentes contextos culturais e garantam que todos os alunos se sintam seguros e respeitados (Mapp, 2003). Além disso, a literatura tem indicado consistentemente que o envolvimento familiar está correlacionado com melhorias nos resultados acadêmicos em diversas medidas, destacando seu papel crucial no apoio ao sucesso dos alunos (e.g., Hill & Taylor, 2004).

Em resumo, a literatura destaca que a cooperação entre família e escola é essencial para práticas de ensino seguras. Não apenas melhora os resultados escolares, mas também cultiva um ambiente de apoio onde os alunos prosperam academicamente e socialmente, sentindo-se valorizados e motivados para ter sucesso.

### **3. Método:**

#### **3.1. Objetivos**

O objetivo principal deste estudo é conhecer a perspetiva de professores sobre o que constitui e a importância do Ensino Seguro, e perceber a perspetiva de professores e famílias sobre os fatores que facilitam ou dificultam o desenvolvimento do mesmo. Para tal, consideraram-se os seguintes objetivos específicos:

- (i) Conhecer a perspetiva de professores quanto às características do Ensino Seguro;
- (ii) Perceber a importância do Ensino Seguro segundo a perspetiva de professores;
- (iii) Identificar facilitadores e obstáculos para o Ensino Seguro na perspetiva de professores e famílias.

#### **3.2. Participantes**

Participaram neste estudo 13 professores do Ensino Básico de uma escola pública e uma escola privada do norte de Portugal. Participaram ainda no estudo dois pais e duas mães.

No que diz respeito aos professores, sete participaram no primeiro grupo de discussão focalizada e seis no segundo, seguindo as normas de composição de um grupo de discussão focalizada, que envolvem normalmente cerca de seis a oito participantes (Ritchie et al., 2013). No primeiro grupo de discussão focalizada, as sete participantes eram mulheres e tinham idades compreendidas entre os 44 e os 61 anos. A nível de anos de atividade profissional, estes variavam entre 22 e 40 anos, sendo que os anos de trabalho na escola atual variavam entre um e 22 anos. Além disso, quatro das sete participantes eram membros da equipa de gestão/ administração da escola. No segundo grupo de discussão focalizada participaram três professoras e três professores com idades compreendidas entre os 43 e os 57 anos. Os participantes deste grupo de discussão focalizada tinham entre 20 e 36 anos de atividade profissional e trabalhavam todos há pelo menos 17 anos na escola atual. Quatro faziam parte da equipa de gestão/ administração da escola.

No que diz respeito aos dois pais e as duas mães entrevistados, estes tinham idades compreendidas entre os 31 e os 52 anos, sendo que dois dos participantes tinham três

filhos, outro dois e o último um. Todos os participantes se reportaram aos filhos que frequentavam o 1º Ciclo do Ensino Básico. As duas mães que participaram nas entrevistas tinham circunstâncias de vulnerabilidade, nomeadamente baixo nível socioeconómico, historial de violência doméstica, historial de institucionalização dos filhos e sintomatologia psicopatológica. Tal possibilitou que o estudo pudesse recolher partilhas de perspetivas de vivências decorrentes de ambientes e estilos de vida heterogéneos.

### **3.3. Instrumentos**

#### Guião dos grupos de discussão focalizada:

Foi utilizado um guião de entrevista, desenvolvido no âmbito do projeto *Let's Care*, visando aprofundar diferentes temáticas relacionadas com: (i) definição de vinculação e estabelecimento de relação; (ii) definição de Ensino Seguro; (iii) facilitadores de um Ensino Seguro; e (iv) obstáculos ao Ensino Seguro.

#### Guião de entrevista individual:

O guião desenvolvido organiza-se da seguinte forma: (i) perfil sociodemográfico e apresentação da trajetória de vida; (ii) relações seguras no círculo próximo dos filhos/as; e (iii) facilitadores de um Ensino Seguro; e (iv) obstáculos ao Ensino Seguro.

### **3.4. Procedimento de recolha de dados**

Para recolher informação através dos grupos de discussão focalizada e das entrevistas, foi criada pelo projeto *Let's Care* uma comunidade de escolas -a *Community of Schools*. Cada país deveria escolher duas escolas desta comunidade, preferencialmente diversificadas (pública e privada), para a realização das entrevistas. No presente estudo, foram seleccionadas duas escolas, uma pública e uma privada, da Comunidade de Escolas *Let's Care* em Portugal

Ocorreram dois grupos de discussão focalizada com professores e quatro entrevistas individuais com pais/mães. Os participantes do estudo foram seleccionados de forma intencional.

### Grupos de discussão focalizada com professores:

Ambos os grupos de discussão focalizada com os professores tiveram a duração aproximada de 90 minutos e foram realizados no contexto escolar.

Inicialmente, a equipa apresentou-se aos professores e explicou de que é que se trata o projeto *Let's Care*. De seguida, foram distribuídos documentos relativos ao consentimento informado, que foram assinados pelos participantes. Após a recolha dos consentimentos informados, foram pedidas informações sociodemográficas aos professores: anos de serviço, anos de serviço na escola atual, e nível de escolaridade que leciona e cargos que assume na escola. Foi, ainda, pedido para gravar a discussão em áudio, para depois ser possível fazer a transcrição da discussão de forma mais pormenorizada.

### Entrevistas individuais com Mães e Pais:

Estas entrevistas tiveram uma duração de aproximadamente 90 minutos. O processo precedente à realização das quatro entrevistas iguala-se ao dos grupos de discussão focalizada, uma vez que os participantes foram selecionados de forma intencional, a partir de contactos da Comunidade de Escolas *Let's Care* em Portugal e de contactos da equipa de investigação.

Inicialmente, a equipa apresentou-se ao entrevistado e explicou o objetivo do projeto *Let's Care*. De seguida, foram distribuídos documentos relativos ao consentimento informado, que foram assinados. Após a recolha dos consentimentos informados, o facilitador pediu ao participante para gravar a entrevista em áudio, para depois ser possível fazer a transcrição da mesma. Começaram por ser colocadas questões relativas à trajetória profissional do participante, seguidas de questões referentes aos tópicos em análise.

### **3.5. Procedimento de análise de dados**

Tendo em conta que existiu a gravação áudio de todos os dados recolhidos, foi realizada a transcrição dos *focus group* e das entrevistas individuais.

Numa primeira fase, realizou-se a leitura flutuante do conteúdo recolhido, com o intuito de existir uma apropriação da informação recolhida junto dos participantes (Krippendorff, 2018). Para a realização da análise de dados, foi adotada uma abordagem dedutiva, utilizando uma perspectiva *top-down*, partindo daquilo que os investigadores definiram *a priori* querer encontrar nos dados para dar resposta aos objetivos do estudo (Roller & Lavrakas, 2015). Com base na leitura flutuante das entrevistas e nos guiões, foram definidas *a priori* as categorias de análise, e atribuída uma definição para cada categoria e sub-categoria, garantindo uma maior delimitação de cada uma. O processo de categorização foi realizado de forma independente para os professores e para as famílias, tendo sido criados dois livros de codificação (Anexo A), atendendo às divergências a nível do foco temático de cada guião.

A Figura 1 apresenta um esquema geral do sistema de categorias deste estudo, apenas referenciando até às categorias de segunda geração, podendo as restantes ser consultadas em Anexo (Anexos A e B).

**Figura 1:** Categorias de 1ª e 2ª geração para a análise de dados recolhidos através dos grupos de discussão focalizada com professores ( $N=13$ ) e entrevistas com famílias ( $N=4$ )

Professores	Famílias
1. <i>Características do Ensino Seguro</i>	1. <i>Facilitadores para um Ensino Seguro</i>
2. <i>Importância do Ensino Seguro</i>	1.1. Resposta da escola a necessidades emocionais
3. <i>Facilitadores do Ensino Seguro</i>	1.2. Relacionamento família-escola
3.1. Competências profissionais dos professores	1.3. Métodos de Ensino que facilitam um Ensino Seguro
3.2. Ações e comportamentos dos professores	2. <i>Obstáculos para um Ensino Seguro</i>
3.3. Sugestões para um Ensino Seguro	

#### 4. *Obstáculos para um Ensino Seguro*

##### 4.1. Ações que dificultam um Ensino Seguro

---

Os dados foram analisados com suporte do software NVivo14. No mesmo projeto foram criados dois subprojetos, um para os professores e outro para as famílias. Após terem sido inseridas as categorias previamente definidas, foi possível começar a codificar os dados, tendo a unidade de medida de codificação sido definida como uma ideia completa. A opção de codificar o texto utilizando uma unidade de análise mais ampla e contextual, em vez de um nível de análise mais restrito (e.g., frases), justificou-se pelo facto de que outra unidade de análise poderia resultar na perda de informações contextuais importantes (Roller & Lavrakas, 2015). De seguida, foi realizada uma primeira codificação, na qual existiu múltipla codificação, nomeadamente a atribuição dos dados a mais do que um código (Elliott, 2018). Os códigos foram alocados pelas categorias inicialmente desenvolvidas. Inicialmente foram criados códigos próximos do discurso dos participantes, e depois procurou-se encontrar padrões de semelhança entre os mesmos, agrupando-se os códigos desta forma.

Resultante deste processo de codificação e categorização de dados, obteve-se dois sistemas, um para os professores e outro para as famílias. Após a realização da análise de dados, foram recortadas na totalidade 420 referências (367 da partilha dos professores e 53 das famílias), utilizando, tal como supramencionado, o critério de recorte de ideia.

#### **4. Apresentação e discussão dos resultados**

O presente estudo pretende conhecer a perspetiva de professores acerca do Ensino Seguro, bem como a perspetiva de professores e famílias no que concerne aos fatores que facilitam ou obstaculizam o mesmo. Desta forma, importa referir que a análise dos dados permitiu identificar cinco níveis de categorias para os professores e quatro para as famílias. Para a compreensão da hierarquização das categorias no decorrer da apresentação e discussão de resultados, as categorias e códigos serão apresentadas da seguinte forma: **categorias de 1ª geração**; **categorias de 2ª geração**; categorias de 3ª

geração; categorias de 4ª geração e categorias de 5ª geração. Entre parêntesis são indicados o número de entrevistas e referências de cada categoria, respetivamente.

## **CARACTERÍSTICAS DO ENSINO SEGURO NA PERSPETIVA DOS PROFESSORES:**

Quando foi pedido aos professores para realizarem uma descrição das **características do Ensino Seguro** (2; 64), estes mencionam tanto **Condições necessárias para o Ensino Seguro** (2; 52), como **Consequências do Ensino Seguro** (2; 12).

No que concerne às **condições** que os professores consideram necessárias para a concretização de um Ensino Seguro, foi referida a importância de diferentes intervenientes (2; 24) no contexto escolar, principalmente do *diretor de turma* (2; 6), dos *auxiliares de ação educativa e assistentes operacionais* (2; 7), e do *Conselho de turma* (1; 3). Esta ideia surgiu em ambos os grupos de discussão focalizada, tendo sido valorizada por mais do que um participante. Da perspetiva dos professores, o Ensino Seguro somente pode ser desenvolvido através de um trabalho colaborativo que inclui elementos externos à sala de aula. Os participantes consideram que, para além dos professores, existem mais elementos que podem contribuir positivamente no ensino e na aprendizagem segura, contribuindo para o bem-estar do aluno (e.g., “É mesmo um todo, eu acho que cada um aqui tem um papel muito importante para que eles se sintam bem. Todas as vinculações dos diferentes domínios, são fundamentais para os alunos.”). Este resultado é congruente com o estudo de Rivkin e colegas (2005), que fornece provas sólidas de que o corpo não-docente desempenha um papel vital no ecossistema educativo e na melhoria dos resultados dos alunos. Os autores incluem o corpo administrativo (e.g., diretores, vice-diretores e assistentes administrativos), o corpo de apoio (e.g., psicólogos, bibliotecários) e outros funcionários não diretamente envolvidos nas atividades em sala de aula. Os mesmos autores salientam a necessidade de uma abordagem equilibrada da afetação de recursos humanos e materiais, bem como o reconhecimento dos contributos de todos os envolvidos no contexto escolar (Rivkin et al., 2005).

De acordo com a narrativa dos participantes, a condição e característica que é tida como predominantemente necessária para um Ensino Seguro é a Confiança (1; 5) que se

estabelece entre o professor e aluno, de modo que o aluno possa recorrer ao professor como uma base segura sempre que sentir necessidade de tal (e.g., “(...) passarem imenso tempo na escola e, portanto, têm que ter uma base de conforto e de confiança que lhes permita, de facto, estar bem... estar bem a todos os níveis”; “uma relação de confiança, dentro das nossas possibilidades, que nos permita também ajudar os miúdos”). Os professores entendem que outra característica do Ensino Seguro é ser um espaço de segurança (1; 4) que permita aos alunos colocar “as suas potencialidades a render”. Além disso, os professores entendem que outra característica do ensino seguro é o professor dar feedback (1; 4) ao aluno, relativo ao seu esforço e trabalho académico, mas também ao seu comportamento e postura. Consequentemente, o aluno sentir-se-á mais confiante e estará mais consciente das suas competências e potencialidades, bem como das suas dificuldades. Apesar de a literatura ser escassa e o conceito de Ensino Seguro não estar estabilizado na literatura, se considerarmos os estudos focados na qualidade da relação pedagógica, os resultados parecem ir de encontro a estudos como o de Turner e Braine (2015), onde se salienta que o conceito de segurança não se deve limitar à segurança física, mas deve incluir aspetos emocionais e psicológicos. Uma compreensão alargada da segurança pode ter um impacto significativo na capacidade de os estudantes alcançarem o sucesso académico. Por outro lado, os participantes introduziram a ideia de que o feedback deve ser dado de forma cautelosa, uma vez que, se for de cariz julgador e crítico, pode ter um impacto prejudicial na aprendizagem do aluno (e.g. “Devia ser balizar, mas, ao mesmo tempo, carinho suficiente para que a pessoa possa por si corrigir aquilo que não está bem.”).

Relativamente às **consequências** que os professores consideram que decorrem de um Ensino Seguro, os participantes dos dois grupos de discussão focalizada salientaram a ideia de existirem relações com alunos que se mantêm para além da escola (2; 5), mesmo após deixarem de a frequentar, ou seja se a relação for forte e segura, esta pode extrapolar o contexto escolar e o tempo. Outra ideia que foi partilhada pelos professores foi a de que o Ensino Seguro impacta a felicidade (1; 3) sentida tanto pelo aluno, como pelo professor. A segurança e a felicidade são tidas, assim, como pilares para o Ensino Seguro. Este resultado é coerente com o estudo de Bauld (2021) que identificou que a promoção da felicidade e de um sentimento de segurança nas escolas são pilares cruciais para o ensino, uma vez que estes fatores aumentam significativamente o empenho dos alunos e o sucesso académico.

## **IMPORTÂNCIA DO ENSINO SEGURO DE ACORDO COM A PERSPETIVA DOS PROFESSORES:**

Os participantes destacaram a **importância do Ensino Seguro** (2; 43) para a **segurança dos alunos** (2; 25). A ideia que surgiu de forma mais recorrente em ambos os grupos de discussão foi a de que os *Alunos procuram na escola o afeto que não têm em casa* (2; 5). A importância de o aluno sentir segurança no contexto escolar pode, segundo os professores, satisfazer necessidades afetivas do aluno que não são asseguradas no contexto familiar (e.g. “Pela negligência dos pais ou ausência dos pais devido ao trabalho, que faz com que a relação entre eles seja passar poucas horas diárias juntos. Eles procuram, muitas vezes, aqui na escola esse afeto, uma escola dos afetos.”). Deste modo, o contexto escolar deve garantir responder às necessidades afetivas do aluno, uma vez que influenciará positivamente o seu bem-estar emocional e, conseqüentemente, o seu rendimento académico (e.g. “Porque é exatamente como nas relações com as mães ou com as figuras vinculantes, que sejam, é a forma do aluno sentir que está à vontade para explorar mais o seu meio, neste caso o meio educacional, um meio do conhecimento, da aprendizagem. E claro que se ele estiver mais à vontade connosco, tem mais vontade de aprender, acho eu. E vai mais além.”). Foi ainda referido pelos professores que os *Alunos conversam sobre múltiplos temas* (1; 4), o que contribui para a importância do ensino seguro. Segundo os participantes, os alunos falam sobre temas que não se relacionam necessariamente com a matéria lecionada ou das temáticas específicas do contexto escolar, conversando com os professores sobre temas que, por exemplo, os preocupam ou relativamente aos quais precisam de orientações. Ambas as ideias remetem para a ideia de que o aluno precisa de se sentir seguro no contexto escolar, demonstram que os alunos, de facto, procuraram neste contexto e na figura do professor uma resposta para as suas necessidades, na perspetiva deles sobretudo quando estas não são asseguradas no contexto familiar. Contudo, tal apenas parece ser possível se os alunos sentirem segurança no contexto escolar. Este resultado parece ser congruente com um estudo (Lewallen et al., 2015) que se centra na promoção de um ambiente de apoio e integração e que tem por objetivo melhorar o sucesso escolar dos alunos e promover um desenvolvimento saudável. Nesta linha, há o reconhecimento de que a saúde e a aprendizagem estão profundamente interligadas e que a abordagem sobre um aspeto tem um impacto positivo no outro. Bowen (2021) também salienta o papel fundamental da pertença às escolas para

o envolvimento e o sucesso dos alunos. Explica que os alunos procuram frequentemente na escola o afeto e o apoio que lhes faltam em casa, concluindo que o facto de os alunos se sentirem aceites e apoiados aumenta a sua motivação e desempenho académico, enquanto a falta de pertença pode levar a desafios emocionais e académicos.

Em termos académicos, os professores também perspetivam que o Ensino Seguro **facilita os processos de ensino e aprendizagem** (2; 6). Em ambos os grupos foi referida a ideia de que, conseqüente a um Ensino Seguro, existe um *retorno positivo aos professores* (2; 4) e que este é fundamental para que os professores tenham consciência do seu trabalho, das suas competências e da relação que conseguiram estabelecer com os alunos. Na realidade, acaba por ser um feedback que é dado pelos alunos, seja de forma direta ou indireta, por exemplo, através de uma visita após a conclusão da escolaridade ou notas que representem o sucesso académico do aluno. O resultado encontra-se em conformidade com a literatura (e. g. Yağan et al., 2022), que sublinha a importância da autoconsciência e da autoeficácia na formação da satisfação profissional dos professores. Tal pode melhorar o bem-estar dos professores, o seu crescimento profissional e, em última análise, os resultados dos alunos. Neste âmbito (**facilita os processos de ensino e aprendizagem**) outra ideia apresentada pelos professores foi a de que um Ensino Seguro pode levar a que o professor possa ser visto como uma base segura para seus alunos, incentivando os alunos a alcançar o sucesso escolar, de modo a não desiludirem os seus professores. Segundo os mesmos, *os alunos não querem desiludir o professor que os ampara* (2; 3) (e.g. “Eu noto que, quanto maior é o vínculo, mais eles têm a questão de gostarem, de se sentirem bem e de não querem deixar mal o professor. Aquele que os está a proteger e a ajudar.”). Em ambos os grupos, foi sugerida a ideia de que, quando o aluno tem uma relação de qualidade com o professor, é frequente sentir uma responsabilidade e necessidade de trabalho e motivação acrescidos, pois quer corresponder às expectativas do professor que percebe como uma figura que lhe é importante e de valor. Este resultado é coerente com o estudo de Jasmi e Hin (2014) que identificou que os alunos que consideram os seus professores atenciosos e solidários estão mais motivados para o sucesso académico. Esta motivação resulta do desejo de corresponder às expectativas dos professores que respeitam, evitando desiludi-los.

## **FACILITADORES DO ENSINO SEGURO NA PERSPETIVA DOS PROFESSORES:**

Compreendeu-se que existem **características e competências dos professores** (2;29) que são tidas como fatores que favorecem a promoção de um Ensino Seguro. Estes **facilitadores do Ensino Seguro** (2; 179) podem ser **ações e comportamentos dos professores** (2; 92), **sentimento de pertença à escola** (2; 3) e o seu **bem-estar** (1; 3).

No que diz respeito às **características e competências dos professores**, foi enfatizada a importância de o profissional *gostar do que faz* (2; 4). A ideia surgiu recorrentemente em ambos os grupos de discussão focalizada, sendo considerado fundamental o professor ter prazer em realizar a sua função, sentindo-se motivado para tal (e.g. “Tem de ser um professor motivado. Para além de competências científicas e profissionais, tem de haver uma motivação do profissional, quando está a ensinar.” e “Tem de gostar daquilo que faz.”). Para além de o professor ter de gostar do que faz, os participantes identificam, como facilitador, a necessidade de o docente *saber ouvir* (2; 4) o aluno e ter disponibilidade para tal (e.g. “Capacidade de escuta.” e “Disponibilidade, para ouvir...”). Ambas foram as características que predominantemente foram enfatizadas nos momentos de discussão entre os professores. Contudo, referiram outras ideias, entre elas: *autoconhecimento emocional* (1; 2) (e.g. “temos interiormente de perceber o que é que me irrita o que é que não me irrita...mas também ter a consciência disso também é importante, e não tem mal nenhum assumir que aquele tipo me irrita e assumo isso” e “E também é importante o professor autoconhecer-se.”); *empatia* (2; 2) (e.g. “Ser empático.”); *esforço e dedicação aos alunos* (2; 2) (e.g. “Foi um trabalho que exigiu muito. Eu dei muito a eles...”); *perspicácia e atenção* (2; 2) (e.g. “Eu acrescentaria o sermos perspicazes.” e “Atento.”); e *resiliência* (1; 3) (e.g. “sim, não se pode é desistir, não é. É uma questão de resiliência.”). Estudos como o de Hughes (2012) concluem que fatores como a experiência, as qualificações e a motivação pessoal desempenham um papel importante na permanência dos professores nos seus cargos a longo prazo. Os professores que se sentem competentes e apoiados tendem a permanecer na profissão e a demonstrar mais eficácia a nível profissional.

Mantendo o foco nos docentes, os participantes realçaram **ações e comportamentos dos professores** (2; 92) que podem facilitar o Ensino Seguro. Estes comportamentos foram divididos em *estratégias de relacionamento adotadas pelos professores* (2; 52) e em *estratégias pedagógicas* (2; 40).

Relativamente às estratégias de relacionamento adotadas pelo professor, diversos participantes valorizaram, mais uma vez, a necessidade de *conhecer os alunos* (2; 28). Para tal, estes consideram essencial o docente conhecer a individualidade dos alunos (e.g. “E nós também fazemos o mesmo... “Qual é o teu interesse? Quais são os teus interesses? Quais são as tuas expectativas? Quais são as tuas ambições? O que é que não gostas de fazer?”), tal como saber identificar quando o aluno não está bem (2; 3) (e.g. “Mas é perceber que se ele não está bem, tentar chegar a ele.”) e respeitar o timing do aluno (1; 3) (e.g. “respeitar, acima de tudo, o aluno e o timing, o tempo do aluno.”). A literatura demonstra que, quando os professores possuem um conhecimento profundo dos seus alunos, incluindo os seus pontos fortes, desafios e antecedentes culturais individuais, podem apoiar melhor o seu crescimento académico e emocional (Cooper & Miness, 2014), o que sustenta os resultados obtidos no presente estudo. Além disso, também é introduzida a ideia de que o docente deve *demonstrar preocupação pelos alunos* (2; 13), por exemplo, através do esforço em ir ganhando a confiança dos alunos (e.g. “É foi preciso um bom trabalho neste âmbito de estabelecer laços com eles, captar a confiança deles.”). Complementarmente, é partilhado que, na perspetiva dos mesmos, estes *devem ser um porto seguro* (2; 11), ao apoiar (1; 2) (e.g. “E eu disse “pronto, tudo bem, mas aos poucos as coisas vão se resolvendo”), proporcionar carinho (1; 2) (e.g. “Nós também somos aquele que dá o carinho, o ombro, que os ajuda.”) e respeitar os alunos (1; 2) (e.g. “Ter uma relação de respeito.”). Estes resultados são consistentes com os dados do estudo de Curby e colaboradores (2013) que conclui que o apoio emocional consistente dos professores é um indicador significativo do desenvolvimento académico e social dos alunos. Ao priorizar o apoio emocional nas práticas educativas, os professores podem melhorar as experiências de aprendizagem dos alunos, conduzindo a melhores resultados académicos.

No que diz respeito às estratégias pedagógicas (2; 40) que os professores valorizam como sendo facilitadoras, diferentes participantes enfatizaram a importância de *adequar estratégias ao aluno e turma* (2; 18) atendendo, por exemplo, à caracterização da turma (2; 6) (e.g. “Eu acho que caracterizar a turma, identificar problemas, dar meios, se existir situações complicadas em termos de comportamento, por exemplo.”). Outra ideia introduzida foi a de *articular com outros professores e profissionais* (1; 3), valorizando a existência de procedimentos comuns entre os professores (e.g. “Esses procedimentos comuns, que é uma expressão que usamos, considero muito importantes

para que o aluno se sinta seguro na escola, seguro nas suas aprendizagens, saber o que poderá contar, não ter tantas incertezas.”) e a coadjuvação (1; 2) (e.g. “talvez também porque tenho colegas que me ajudam muito nesse aspeto. Sou diretora de turma, faço tutorias, mas também trabalho com os outros colegas nas tutorias. E nesse caso é o apoio que eles também dão, esta parceria, esta articulação, que a (nome de uma professora) também falava ao bocado.”). O resultado é congruente com o estudo de Gerlach (2002), que conclui que a promoção de uma cultura de cooperação entre os professores e o corpo não-docente não só melhora o ambiente educativo, como também beneficia significativamente os resultados dos alunos. O autor defende que as escolas que dão prioridade ao trabalho de equipa e ao apoio mútuo entre o seu pessoal têm mais probabilidades de ver aumentada a satisfação no trabalho, o desenvolvimento profissional e o sucesso dos alunos. Outra ideia partilhada pelos professores foi a de *envolver os alunos* (1; 5), como, por exemplo, convidar todos os alunos a contribuir para a aula (1; 3) é visto pelos professores como mais um facilitador para o Ensino Seguro (e.g. “Disposição da comunicação em sala de aula, é um dos aspetos muito importantes, que todos os alunos de alguma forma sejam convidados a contribuir, de alguma forma.”).

## **FACILITADORES DO ENSINO SEGURO NA PERSPETIVA DAS FAMÍLIAS:**

Tal como os professores, também foi procurado perceber os fatores que as famílias percecionam como sendo facilitadores de um Ensino Seguro (4; 49). Estas abrangeram as **estratégias de ensino** (3; 20), a importância da **resposta da escola a necessidades emocionais** (3; 17) e o **relacionamento família-escola** (3; 12).

A nível de **estratégias de ensino**, os pais e as mães entrevistados valorizam, em primeiro lugar, o encorajamento e o reforço positivo (2; 4) (e.g. “Então pronto tenta sempre cativá-lo de “vês (nome do filho) acertaste, estás a ver?” E então o (nome do filho) sente mais confiança, sente mais...”). As famílias estimam quando têm conhecimento de que os professores dos seus filhos os encorajam e reforçam positivamente em sala de aula, considerando que beneficia a relação que o filho tem com o professor. Este resultado é congruente com estudos (e.g. Bashir et al., 2020) que indicam os benefícios do reforço positivo e ao fornecer feedback direcionado, os professores podem criar um ambiente de aprendizagem mais favorável e produtivo. Além disso, é concluído que esta abordagem não só melhora o comportamento dos alunos, como também reforça as relações professor-

aluno e a dinâmica geral da sala de aula. Outra ideia mencionada por vários pais e mães é a da redução dos trabalhos para casa (2; 4). As escolas cuja política de trabalhos para casa se esforça para que o trabalho académico quase se limite ao tempo escolar e, quanto muito, ao fim-de-semana, é valorizado pelos pais, pois, deste modo, os filhos têm apoio de profissionais para realizar as tarefas académicas e são capacitados a ser responsáveis no cumprimento das tarefas (e.g. “... tem as regras, eles têm as regras muito bem criadas, naquilo que são os trabalhos de casa dificilmente traz trabalhos de casa para casa, faz tudo na escola. Faz parte das regras, sabe que tem de as cumprir.”). Estudos como o de Metsäpelto e Pulkkinen (2014), sugerem que os pais e educadores devem incentivar as crianças a participar numa variedade de atividades extracurriculares adaptadas aos seus interesses e pontos fortes. O equilíbrio entre os estudos académicos e o envolvimento extracurricular pode promover o desenvolvimento holístico e o bem-estar geral.

Relativamente à **resposta da escola a necessidades emocionais**, tal como os professores, as famílias acreditam que os professores devem atender ao conhecimento e atenção às características idiossincráticas do aluno a nível emocional (1; 9). Com isto, os pais e as mães destacam que o professor deve ter as características do aluno em consideração e que tenham atenção à forma como cada aluno expressa as suas emoções, demonstrando cuidado e preocupação para com o mesmo e o seu bem-estar (e.g. “Que está ali e quando vê que o (nome do filho) está perturbado, o (nome do filho) já não... ela consegue ver...pelo desenho que o (nome do filho) pintou ela consegue ver que o (nome do filho) não está, não está nos seus dias, porque ele tem uma maneira de pintar assim, mais abstrata, mais...”). A perspetiva dos pais e dos professores parece ser coerente no que diz respeito a esta necessidade de atender à idiossincrasia de cada aluno.

Outro aspeto que é mencionado pelas famílias, e que é igualmente valorizado pelos professores, é a articulação com outros profissionais, neste caso, a articulação com o serviço de psicologia (2; 3). Segundo os participantes, é importante o professor estar atento ao aluno e a possíveis problemas de cariz emocional que este possa estar a experienciar, seja dentro ou fora da sala de aula. As famílias acham fundamental que exista esta articulação entre profissionais, de forma que o professor tenha consciência de possíveis problemas que os seus alunos possam ter (e.g. “Houve uma altura que o meu (nome do filho) andava a sofrer bullying porque ele anda na terapia da fala e tudo que ele tem um programa na fala e gozavam muito... era mesmo bullying. Ele falou com a

psicóloga, a psicóloga falou com a escola, com a professora e tudo...”). Deste modo, as famílias e os professores são congruentes, enfatizando fatores facilitadores semelhantes.

Para o **relacionamento família-escola**, os pais e as mães introduzem a ideia da *comunicação fácil e frequente* (3; 9) entre o contexto escolar e o contexto familiar é um facilitador para o Ensino Seguro. A maioria dos participantes considera que mantêm uma relação favorável com a escola e com os professores do seu filho, enfatizando a frequente comunicação que estabelece com os mesmos (e.g. “A minha relação com a escola é muito boa. É muito... está sempre em contacto com alguma coisa que aconteça ou alguma coisa. Não sei já bem, eu estou sempre em contacto com a professora.”). Segundo o estudo de Zymberaj (2018), quando as escolas e as famílias trabalham em conjunto, os alunos beneficiam de um apoio consistente, de uma maior motivação e de um maior sentimento de pertença. Esta colaboração ajuda a criar uma experiência educativa positiva que melhora os resultados académicos e o desenvolvimento socioemocional. Complementarmente, estudos como, por exemplo, o de Lekli e Kaloti (2015), sugerem que a colaboração permite que pais e professores reúnam os seus recursos e conhecimentos para prestar um apoio holístico aos alunos, incluindo abordar eficazmente os desafios académicos, as questões comportamentais e o bem-estar emocional.

## **OBSTÁCULOS PARA O ENSINO SEGURO NA PERSPETIVA DOS PROFESSORES:**

No que se refere aos **obstáculos para o Ensino Seguro** (2; 79), em ambos os grupos de discussão foram partilhadas pelos professores ideias que abrangem tanto o **aluno** (2; 20) como o **docente** (2; 25), acreditando que ambos o podem impactar de forma prejudicial.

As *ações e comportamentos dos professores* (1; 11) são recorrentemente referidas numa das discussões que ocorreram. Mais concretamente, os participantes sugeriram que o facto de o professor *não escutar os alunos* (1; 3) pode ser desfavorável para o Ensino Seguro. Os participantes dão importância à necessidade de valorizarem o que os seus alunos partilham com eles. Tal deve-se ao facto de os alunos poderem dar sinais leves que podem indicar problemas que estejam a ter e que devem ser atendidos, de modo a garantir o seu bem-estar na sala de aula. Os professores reconhecem também a necessidade de conhecer o aluno. Para os mesmos, *não conhecer os alunos* (1; 2) é contraproducente para

o ensino e a aprendizagem, uma vez que consideram necessário conhecer as idiossincrasias dos alunos para poderem desenvolver uma relação de qualidade com os mesmos e utilizar uma metodologia de ensino adequada aos mesmos. Desta forma, entende-se que, para os professores, é dada importância tanto à valorização do que o aluno sente necessidade de transmitir ao docente em sala de aula, como à procura de conhecer o aluno na sua individualidade (e.g. “não os conhecer, não os ouvir...”). O resultado é consistente com artigos como o de Fisette (2010), que defende que os educadores adotem uma abordagem personalizada, familiarizando-se com os pensamentos, sentimentos e preferências dos alunos relativamente à educação física. Este conhecimento ajuda a adaptar os métodos de ensino e as atividades para melhor envolver e motivar os alunos.

Outro obstáculo que os professores consideram que existe da sua parte é a *falta de tempo* (2; 6). Os participantes partilharam que a falta de tempo impacta a realização de tarefas decorrentes da sua profissão e a disponibilidade que têm para os seus alunos, constituindo-se como uma preocupação e uma barreira para o ensino e a relação com os alunos (e.g. “tempo, tempo útil... um professor verdadeiro a refletir, a preparar o processo de ensino e aprendizagem.” e “É o meu maior receio como professor... é um aluno vir falar comigo e eu dizer lhe que não posso e que não tenho tempo... e mais tarde esse problema ter impacto na vida do aluno. É uma grande ansiedade minha.”).

No que concerne aos obstáculos para o Ensino Seguro **associados aos alunos**, os professores focaram-se em *dificuldades na componente académica* (2; 13) e em *dificuldades no estabelecimento de relações* (2; 5).

A nível das dificuldades académicas, os participantes partilham que o facto de existir *alunos com dificuldades específicas* (1; 3) pode ser equacionado como um aspeto que pode complicar o ensino e a própria relação professor-aluno. É percebida como uma preocupação, pois um aluno com dificuldades específicas pode ter mais necessidades subjacentes do que os restantes membros da turma, sendo que a metodologia de ensino dita tradicional pode não ser apropriada para o aluno e, conseqüentemente, pode prejudicar a aprendizagem do mesmo (e.g. “Nós aqui temos também a questão de alunos com dislexia e isso dificulta. Sabemos que estamos a dar uma aula e as vezes não estamos a conseguir chegar àquele aluno ou responder às necessidades daquele aluno.”). Este resultado é consistente com a literatura, que defende que as dificuldades de aprendizagem podem influenciar o bem-estar social e emocional dos alunos e que, conseqüentemente, estes podem sentir-se isolados, rejeitados pelos colegas ou ter dificuldades nas interações

sociais devido a dificuldades académicas ou a diferenças de capacidades (e.g. Motaharinezhad et al., 2016). Motaharinezhad e colegas (2016) concluem que é fundamental o professor compreender estas diferenças individuais para desenvolver estratégias educativas e planos de apoio eficazes. Além do mais, a disciplina e as dificuldades que um aluno sente na mesma podem, segundo os professores, influenciar a relação que o professor tem com o aluno, uma vez que o aluno pode não só associar a disciplina como o próprio professor como negativos, criando, desde logo, uma barreira relacional para com o mesmo (e.g. “Estava a lembrar-me de uma aluna que tinha dificuldades a matemática e..., portanto, por isso a relação não era muito fácil.”).

Ainda mantendo o foco nos alunos, tal como supramencionado, estes podem demonstrar dificuldades no estabelecimento de relações que se podem tornar nocivas para o desenvolvimento de um Ensino Seguro. A ideia que foi introduzida em ambos os grupos de discussão focalizada foi a de existir *alunos com dificuldade em estabelecer relações de segurança com os professores* (2; 2). Segundo os participantes, existem alunos com os quais sentem mais dificuldades em estabelecer uma relação, uma vez que estes não se demonstram disponíveis para tal e se retraem de tal forma que somente no final do ano letivo é que os docentes percebem que conseguiram, de facto, criar uma ligação com os mesmos (e.g. “Uma pessoa tenta, tenta, tenta e parece que há ali uma carapaça que não se consegue abrir e outros são, são... também têm... são, passo a expressão, são brutos... na maneira de falar. “Não, não quero. Eu não vou falar com a minha vida. Não quero falar de nada.” É mesmo assim, não é, que fecham assim mesmo, porque não estão habituados a isso e só no final do ano é que uma pessoa conseguiu alguma coisa, não é.”). Os alunos descritos como sendo mais “sossegados” são encarados como sendo, usualmente, mais difíceis de alcançar a nível emocional, dificultando o desenvolvimento de uma relação de qualidade com os mesmos (e.g. “Os mais difíceis são os sossegados. Não demonstram tanto. É um grande obstáculo chegar a esses.”). Embora a construção de relações positivas entre alunos e professores seja crucial para promover a saúde mental e o sucesso académico das crianças, os professores podem encontrar vários obstáculos que exigem estratégias proativas e sistemas de apoio para serem ultrapassados. Miller-Lewis e colaboradores (2014) defendem que estabelecer a confiança e o relacionamento entre alunos e professores pode ser um desafio, particularmente nos casos em que existem barreiras iniciais, como diferenças culturais, barreiras linguísticas ou experiências negativas passadas.

## **OBSTÁCULOS PARA O ENSINO SEGURO NA PERSPETIVA DAS FAMÍLIAS:**

Dos **obstáculos para o Ensino Seguro**, o mais referido foi o **bullying** (1; 3), portanto a ocorrência de um comportamento agressivo, seja psicológico ou físico, que se manifesta pela repetição e por um desequilíbrio de poder. A pessoa que está a ser vítima de *bullying* não se consegue defender por várias razões, tais como menor força física e menor resistência psicológica do que o agressor (Ghani et al., 2020). A ideia foi introduzida por um participante, que considerou que a experiência de *bullying* impactou negativamente a experiência escolar e o comportamento do seu filho em sala de aula, bem como a vontade de ir para a escola. Foi descrito um contraste acentuado entre o comportamento prévio à experiência e posterior à mesma, uma vez que se tratava de um aluno que, até então, demonstrava grande interesse e vontade em ir para a escola e de estar na sala de aula a aprender. Consequentemente, deixou de se sentir seguro no contexto escolar (e.g. “Ele não queria ir para a escola... A professora disse que ele ficava muito sozinho...” e “Não queria falar nas aulas.”). Aulia (2016) defende que o *bullying* tem efeitos profundos no bem-estar das crianças, podendo contribuir para o desenvolvimento de perturbações emocionais e a um declínio no desempenho académico.

A **ausência de sentimento de segurança no contexto escolar** (1; 2) é referida pelos pais como sendo um obstáculo para o Ensino Seguro. Para além de poder ser uma consequência de uma situação de *bullying*, tal como mencionado anteriormente, a ideia de os alunos não sentirem que a escola é um local seguro, quer a nível físico quer psicológico, é partilhada como sendo impactante no conforto dos alunos, podendo precipitar comportamentos que envolvam o conflito com pares (e.g. “não se sente, não sente ali um refúgio, por mais que eu diga, “vai ter com a tua professora, vai ter com ela” e ele não... fica ali no meio da... do conflito.”).

Atendendo às características idiossincráticas do aluno e do professor, os participantes referiram que pode ocorrer **dificuldades na relação professor-aluno** (1; 1), caso exista inconformidade e falta de harmonia entre ambos. Segundo os participantes, tal poderá constituir-se como um obstáculo para a qualidade da relação professor-aluno (“era a professora que menos se adequava às características da nossa filha (nome da filha), e isso correu menos bem porque a nossa filha era muito desafiadora”). Dito isto, é importante valorizar a influência que as características de personalidade, tanto do aluno,

como do professor podem ter na sua relação e, conseqüentemente, também no processo de ensino-aprendizagem. Este resultado é coerente com o estudo de Mainhard (2015) que salienta que, embora os professores rígidos possam ser eficazes na promoção do sucesso acadêmico, as suas características interpessoais e o alinhamento das práticas de ensino com os objetivos de realização dos alunos são cruciais para promover percepções e resultados positivos dos alunos.

## **5. Conclusões**

Tendo em conta os objetivos do presente estudo, foi possível compreender que os resultados evidenciam a congruência entre a perspectiva dos professores e a das famílias no que consta à relevância das dimensões emocional e relacional para a aprendizagem dos alunos de modo a facilitar o desenvolvimento de um Ensino Seguro.

Os professores consideram essencial para um Ensino Seguro a colaboração entre diversos intervenientes escolares, como o diretor de turma e os auxiliares educativos (Rivkin et al., 2005). A confiança entre professor e aluno é fundamental para um ambiente de aprendizagem positivo (Turner & Braine, 2015), e feedback construtivo é crucial para desenvolver as competências dos alunos (Turner & Braine, 2015). Relações de confiança impactam positivamente a felicidade de alunos e professores, destacando a importância da segurança emocional e psicológica na educação (Bauld, 2021).

Os participantes destacaram que o Ensino Seguro é crucial para a segurança dos alunos, pois muitos buscam na escola o afeto que falta em casa. A segurança escolar pode suprir necessidades afetivas não atendidas no ambiente familiar, melhorando o bem-estar emocional e o desempenho acadêmico dos alunos (Lewallen et al., 2015; Bowen, 2021). Os alunos discutem diversos temas com os professores, procurando orientação e apoio. Os professores acreditam que um Ensino Seguro facilita o ensino e a aprendizagem, gerando um retorno positivo, pois os alunos, ao se sentirem seguros, alcançam sucesso acadêmico e não querem desiludir os professores (Yağan et al., 2022; Jasmi & Hin, 2014), o que também contribui para a satisfação profissional dos professores.

Este estudo sublinha como facilitador para um Ensino Seguro a importância das características e competências dos professores, como o prazer na profissão, capacidade de escuta e empatia, para criar um ambiente educativo seguro e eficaz. Estratégias como

conhecer cada aluno individualmente e adaptar métodos pedagógicos às necessidades da turma foram destacadas como fundamentais para apoiar o desenvolvimento acadêmico e emocional dos estudantes, em linha com pesquisas anteriores sobre o papel crucial do apoio emocional e da colaboração entre educadores (Hughes, 2012; Cooper & Miness, 2014; Gerlach, 2002). Além disso, conclui-se que as famílias valorizam abordagens educativas que incluem encorajamento e reforço positivo por parte dos professores, assim como a redução das tarefas para casa, em concordância com estudos anteriores (Bashir et al., 2020; Metsäpelto & Pulkkinen, 2014). Também é destacada a importância da resposta da escola às necessidades emocionais dos alunos, com ênfase na colaboração com profissionais como psicólogos, o que reforça a visão dos educadores sobre a necessidade de um suporte emocional consistente (Zymleraj, 2018; Lekli & Kaloti, 2015).

Os professores apontam importantes obstáculos para o Ensino Seguro, incluindo dificuldades acadêmicas dos alunos e obstáculos no estabelecimento de relações, assim como a falta de tempo para interações adequadas. Estes problemas sublinham a importância de uma abordagem personalizada e estratégias educativas adaptadas, conforme discutido por Motaharinezhad et al. (2016) e Miller-Lewis et al. (2014), para promover um ambiente educativo mais inclusivo e eficaz. Complementarmente, os pais e as mães sublinharam o *bullying* como um dos principais obstáculos para um Ensino Seguro, mencionando os seus impactos negativos no bem-estar emocional dos alunos e no ambiente escolar (Ghani et al., 2020; Aulia, 2016). Além disso, os pais identificaram a falta de sensação de segurança como um fator que pode prejudicar o conforto dos alunos na escola, afetando o seu comportamento e interações com os colegas. A harmonia na relação entre professor e aluno também foi discutida como crucial para a qualidade do ensino, realçando a importância das características pessoais dos envolvidos (Mainhard, 2015).

Este estudo revela-se pertinente na medida em que procura caracterizar o conceito de Ensino Seguro e compreender a importância do mesmo, na perspetiva de professores e famílias. Complementarmente, procura compreender os facilitadores e os obstáculos que os participantes assumem como sendo impactantes no desenvolvimento do Ensino Seguro. Apesar de a literatura ser escassa e o conceito de Ensino Seguro não estar estabilizado na literatura, o presente estudo contribui para a sua futura introdução na mesma. Outro ponto forte do estudo é o facto de procurar garantir a heterogeneidade dos grupos que foram entrevistados, tendo tido, exemplarmente, participantes de instituições

públicas e privadas, e famílias de contextos de nível socioeconômicos distintos. Tal permitiu compreender perspectivas contrastantes derivadas de experiências de vidas significativamente distintas.

Ainda que os resultados sejam muito relevantes, o presente estudo conta com algumas limitações. Não foi possível, na transcrição dos áudios gravados durante os grupos de discussão focalizada, identificar os professores que intervinham, o que impossibilitou a diferenciação dos participantes na análise de dados realizada. Tal podia ter permitido que fossem incluídos o número de participantes e as respectivas partilhas na análise dos dados do estudo, podendo ter em consideração os dados sociodemográficos como, por exemplo, o género, a idade e o número de anos de atividade profissional. Estudos futuros deveriam envolver variáveis como o Nível Socioeconómico das famílias, a respetiva idade, entre outras, uma vez que permitiria analisar, por exemplo, se existe uma diferença empiricamente significativa entre os géneros ou idades. Devem ser realizados estudos longitudinais que avaliem o impacto que medidas facilitadoras do Ensino Seguro podem ter, seja na relação professor-aluno, seja no rendimento académico dos alunos a longo prazo, de forma a poder ser possível verificar o seu impacto. Além do mais, a realização de estudos longitudinais que avaliem o impacto do Ensino Seguro, podem contribuir para o desenvolvimento e implementação de leis políticas que promovessem o mesmo. Do mesmo modo, deve ser considerada a adoção de abordagens que envolvam testemunhos dos alunos e de outros elementos do contexto académico.

Os resultados deste estudo evidenciam implicações práticas significativas para a prática educativa e o ambiente escolar. A colaboração entre diretores de turma, auxiliares educativos e outros intervenientes é crucial para criar um ambiente seguro, integrando abordagens tanto académicas quanto emocionais dos alunos. A construção de confiança entre professores e alunos, apoiada por *feedback* construtivo e apoio emocional consistente, é fundamental para o desenvolvimento das competências dos alunos e o bem-estar emocional de todos os envolvidos. Destaca-se ainda a importância da segurança emocional e psicológica na escola, que pode suprir carências afetivas não atendidas em casa, melhorando o desempenho académico dos estudantes. Estratégias adaptativas como a personalização do ensino e a resposta eficaz às necessidades emocionais dos alunos, incluindo suporte profissional, são essenciais para criar um ambiente educativo inclusivo e eficaz. No entanto, persistem desafios como dificuldades académicas e problemas interpessoais, sublinhando a necessidade urgente de abordagens personalizadas e

estratégias adaptadas para promover um ambiente escolar mais acolhedor e eficiente. A qualidade da relação entre professor e aluno emerge como determinante para o sucesso educacional, enfatizando a importância do investimento contínuo nas competências pessoais dos educadores para garantir um ambiente educativo que promova tanto o sucesso acadêmico quanto o bem-estar geral dos alunos.

## 6. Referências bibliográficas:

Akyildiz, S. T., & Ahmed, K. H. (2021). An overview of qualitative research and focus group discussion. *International Journal of Academic Research in Education (Online)*, 7(1), 1–15. <https://doi.org/10.17985/ijare.866762>

Aulia, F. (2016). Bullying experience in primary school children. *SCHOULID: Indonesian Journal of School Counseling*, 1(1), 28. <https://doi.org/10.23916/schoulid.v1i1.37.28-32>

Bashir, M., Ajmal, M., Rubab, I., & Bhatti, A. (2020). Increasing teachers' use of positive reinforcement: Effects of performance feedback to improve a learners' behavior. *Journal of Critical Reviews*, 7(13), 2091-2104.

Battistich, V., Solomon, D., Kim, D. I., Watson, M., & Schaps, E. (2004). Schools as communities, poverty levels of student populations, and students' attitudes, motives, and performance: A multilevel analysis. *American Educational Research Journal*, 41(4), 797-832. <https://doi.org/10.3102/00028312041004797>

Bauld, A. (2021). Happy students are motivated students. *Harvard Graduate School of Education*. <https://www.gse.harvard.edu/news/21/05/happy-students-are-motivated-students>

Birch, S. H., & Ladd, G. W. (1997). The teacher-child relationship and children's early school adjustment. *Journal of School Psychology*, 35(1), 61-79. [https://doi.org/10.1016/S0022-4405\(96\)00029-5](https://doi.org/10.1016/S0022-4405(96)00029-5)

Bowen, J. (2021). *Why is it Important for Students to Feel a Sense of Belonging at School? 'Students Choose to be in Environments That Make Them Feel a Sense of Fit,' Says Associate Professor DeLeon Gray*. College of Education News. <https://ced.ncsu.edu/news/2021/10/21/why-is-it-important-for-students-to-feel-a-sense-of-belonging-at-school-students-choose-to-be-in-environments-that-make-them-feel-a-sense-of-fit-says-associate-professor-deleon-gra/>

Cooper, K. S., & Miness, A. (2014). The co-creation of caring student-teacher relationships: Does teacher understanding matter?. *The High School Journal*, 97(4), 264-290.

Coutinho, C. P. (2014). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*. (2ª Ed.). Almedina.

Curby, T. W., Brock, L. L., & Hamre, B. K. (2013). Teachers' emotional support consistency predicts children's achievement gains and social skills. *Early Education and Development*, 24(3), 292–309. <https://doi.org/10.1080/10409289.2012.665760>

Darling-Hammond, L., Wei, R. C., Andree, A., Richardson, N., & Orphanos, S. (2009). Professional learning in the learning profession: A status report on teacher development in the United States and abroad. *National Staff Development Council*. Available at: <https://learningforward.org/docs/default-source/pdf/nsdcstudy2009.pdf>

Davis, H. A. (2003). Conceptualizing the role and influence of student-teacher relationships on children's social and cognitive development. *Educational Psychologist*, 38(4), 207-234. [https://doi.org/10.1207/S15326985EP3804\\_2](https://doi.org/10.1207/S15326985EP3804_2)

Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The Impact of Enhancing Students' social and Emotional Learning: A Meta-Analysis of School-Based Universal Interventions. *Child Development*, 82(1), 405–432. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>

Edmondson, A. (1999). Psychological safety and learning behavior in work teams. *Administrative Science Quarterly*, 44(2), 350–383. <https://doi.org/10.2307/2666999>

Elliott, V. (2018). Thinking about the Coding Process in Qualitative Data Analysis. *the Qualitative Report*. <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2018.3560>

Epstein, J. L. (2018). School, family, and community partnerships. In *Routledge eBooks*. <https://doi.org/10.4324/9780429494673>

Finch, H., Lewis, J., & Turley, C. (2003). Focus groups. *Qualitative research practice: A guide for social science students and researchers*, 2, 211-242.

- Fisette, J. (2010). Getting to know your students. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 81(7), 42–49. <https://doi.org/10.1080/07303084.2010.10598508>
- Garet, M. S., Porter, A. C., Desimone, L., Birman, B. F., & Yoon, K. S. (2001). What makes professional development effective? Results from a national sample of teachers. *American Educational Research Journal*, 38(4), 915-945. <https://doi.org/10.3102/00028312038004915>
- Ghani, S. A., Awang, M. M., Ahmad, A. R., Jalal, B., & Bakar, A. Y. A. (2020). *Fenomena Buli dan Gangsterisme: Satu Kajian Empirikal*. Kuala Lumpur: UPNM Press
- Hammond, Z. (2014). *Culturally responsive teaching and the brain: Promoting Authentic Engagement and Rigor Among Culturally and Linguistically Diverse Students*. Corwin.
- Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2001). Early teacher-child relationships and the trajectory of children's school outcomes through eighth grade. *Child Development*, 72(2), 625-638. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00301>
- Henderson, A. T., & Mapp, K. L. (2002). *A new wave of evidence: The impact of school, family, and community connections on student achievement (Annual Synthesis 2002)*. Southwest Educational Development Laboratory.
- Hill, N. E., & Taylor, L. C. (2004). Parental school involvement and children's academic achievement: Pragmatics and issues. *Current Directions in Psychological Science*, 13(4), 161-164. <https://doi.org/10.1111/j.0963-7214.2004.00298.x>
- Hoover-Dempsey, K. V., & Sandler, H. M. (2005). *Final report: Research findings from the Tennessee Study of Family Involvement in Early Learning*. Center for Child Care Policy, Vanderbilt University.
- Hughes, G. D. (2012). Teacher retention: teacher characteristics, school characteristics, organizational characteristics, and teacher efficacy. *the Journal of Educational Research/Journal of Educational Research*, 105(4), 245–255. <https://doi.org/10.1080/00220671.2011.584922>
- Jasmi, A. N., & Hin, L. C. (2014). Student-Teacher relationship and student academic motivation. *Deleted Journal*, 4(1). <https://doi.org/10.7603/s40933-014-0006-0>

Jeynes, W. H. (2005). A Meta-Analysis of the relation of parental involvement to urban Elementary School student academic achievement. *Urban Education*, 40(3), 237–269. <https://doi.org/10.1177/0042085905274540>

Krippendorff, K. (2019). *Content Analysis: an Introduction to its methodology*. <https://doi.org/10.4135/9781071878781>

Lekli, L., & Kaloti, E. (2015). Building Parent-Teacher partnerships as an effective means of fostering pupils' success. *Academic Journal of Interdisciplinary Studies*. <https://doi.org/10.5901/mjss.2015.v4n1s1p101>

Lewallen, T. C., Hunt, H., Potts-Datema, W., Zaza, S., & Giles, W. (2015). The Whole School, Whole Community, Whole Child Model: A New approach for improving educational attainment and healthy development for students. *Journal of School Health*, 85(11), 729–739. <https://doi.org/10.1111/josh.12310>

Ma, X., Shen, J., Krenn, H. Y., Hu, S., & Yuan, J. (2015). A Meta-Analysis of the relationship between learning outcomes and parental involvement during early childhood education and early elementary education. *Educational Psychology Review*, 28(4), 771–801. <https://doi.org/10.1007/s10648-015-9351-1>

Mainhard, T. (2015). Liking a tough teacher: Interpersonal characteristics of teaching and students' achievement goals. *School Psychology International*, 36(6), 559–574. <https://doi.org/10.1177/0143034315608235>

Mapp, K. L. (2003). Having their say: Parents describe why and how they are involved in their children's education. *School Community Journal*, 13(1), 35-64.

Metsäpelto, R., & Pulkkinen, L. (2014). The benefits of extracurricular activities for socioemotional behavior and school achievement in middle childhood: An overview of the research. *Journal for Educational Research Online*, 6(3), 10–33. <https://doi.org/10.25656/01:9685>

Miller-Lewis, L. R., Sawyer, A. C., Searle, A. K., Mittinty, M. N., Sawyer, M. G., & Lynch, J. W. (2014). Student-teacher relationship trajectories and mental health problems in young children. *BMC Psychology*, 2(1). <https://doi.org/10.1186/s40359-014-0027-2>

Pianta, R. C., Hamre, B. K., & Allen, J. P. (2012). Teacher-student relationships and engagement: Conceptualizing, measuring, and improving the capacity of classroom interactions. In S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 365–386). Springer Science + Business Media. [https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7\\_17](https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7_17)

Pomerantz, E. M., & Eaton, M. M. (2001). Maternal intrusive support in the academic context: Transactional socialization processes. *Developmental Psychology*, *37*(2), 174–186. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.37.2.174>

Reyes, M. R., Brackett, M. A., Rivers, S. E., White, M., & Salovey, P. (2012). Classroom emotional climate, student engagement, and academic achievement. *Journal of Educational Psychology*, *104*(3), 700–712. <https://doi.org/10.1037/a0027268>

Ritchie, J., Lewis, J., Nicholls, C. M., & Ormston, R. (2013). *Qualitative research practice: A Guide for Social Science Students and Researchers*. SAGE Publications Limited.

Rivkin, S. G., Hanushek, E. A., & Kain, J. F. (2005). "The Impact of Non-Teaching Staff on Student Outcomes: Evidence from School Funding Cuts." *Education Finance and Policy*, *1*(2), 147-175.

Roller, M. R., & Lavrakas, P. J. (2015). *Applied Qualitative Research Design: A Total Quality Framework Approach*. Guilford Publications.

Roorda, D. L., Koomen, H. M. Y., Spilt, J. L., & Oort, F. J. (2011). The influence of affective teacher-student relationships on students' school engagement and achievement: A meta-analytic approach. *Review of Educational Research*, *81*(4), 493-529. <https://doi.org/10.3102/0034654311421793>

Rudasill, K. M., Reio, T. G., Stipanovic, N., & Taylor, J. E. (2010). A longitudinal study of student-teacher relationship quality, difficult temperament, and risky behavior from childhood to early adolescence. *Journal of School Psychology*, *48*(5), 389–412. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2010.06.001>

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>

Thapa, A., Cohen, J., Guffey, S., & Higgins-D'Alessandro, A. (2013). A review of school climate research. *Review of Educational Research*, 83(3), 357-385. <https://doi.org/10.3102/0034654313483907>

Turner, S., & Braine, M. (2015). Unravelling the 'Safe' concept in teaching: what can we learn from teachers' understanding?. *Pastoral Care in Education*, 33(1), 47-62.

Winlow, H., Simm, D., Marvell, A., & Schaaf, R. (2013). Using focus group research to support teaching and learning. *Journal of Geography in Higher Education*, 37(2), 292–303. <https://doi.org/10.1080/03098265.2012.696595>

Yağan, E., Özgenel, M., & Baydar, F. (2022). Professional self-understanding of teachers in different career stages: a phenomenological analysis. *BMC Psychology*, 10(1). <https://doi.org/10.1186/s40359-022-00769-w>

Zymleraj, S. (2018). The report of cooperation between school and family. *European Journal of Education Studies*.

# **Anexos**

**Anexo A: Sistemas de categorias com a respetiva descrição (precedente à análise de dados)**

<b>Professores</b>		
<b>Categorias de 1ª geração</b>	<b>Categorias de 2ª geração</b>	<b>Categorias de 3ª geração</b>
<i>Características do Ensino Seguro</i>		
<u>Descrição:</u> Nesta categoria será analisada a informação que visa fazer uma descrição das características do Ensino Seguro.		
<i>Importância do Ensino Seguro</i>		
<u>Descrição:</u> Esta categoria centra-se na análise da informação relativa à razão pela qual é importante, para os professores, desenvolver um Ensino Seguro na sala de aula.		
<i>Facilitadores do Ensino Seguro</i>	<i>Competências profissionais dos professores</i>	
<u>Descrição:</u> Esta categoria pretende analisar a informação relativa aos fatores que, na opinião dos professores, favorecem o desenvolvimento	<u>Descrição:</u> Esta categoria visa analisar a informação sobre as competências que um professor necessita, a nível profissional, para	

---

de uma abordagem de ensino segura no contexto escolar. Existe, assim, um foco em todos os aspetos que podem auxiliar a existência de condições que facilitam um Ensino Seguro.

desenvolver um Ensino Seguro na sua sala de aula.

---

*Ações e comportamentos dos professores*

Descrição: Nesta categoria será analisada a informação relativa às ações que um professor deve realizar, de modo a desenvolver um Ensino Seguro. Além disso, também será analisada a informação sobre as ações que devem ser tomadas pelos professores, quando surge uma dificuldade na vinculação com os alunos.

*Estratégias de Relacionamento Adotadas pelos Professores*

Descrição: Esta categoria visa analisar a informação relativa à forma como os professores normalmente se relacionam com os seus alunos e lhes dão atenção de uma forma pessoal.

---

*Sugestões para um Ensino Seguro*

Descrição: Esta categoria pretende analisar a informação relativa a aspetos que os professores consideram que podem ser facultados por outros intervenientes (instituição, família e administração pública e

*Instituição*

Descrição: Nesta categoria será analisada a informação sobre o que os professores consideram que pode ser facultado por parte da instituição de ensino na qual trabalham, mais especificamente, a direção/ coordenações da escola e dos colegas para facilitar o

---

políticas) de modo a auxiliar o desenvolvimento de um Ensino Seguro nas suas salas de aula.

---

*Família*

Descrição: Esta categoria irá analisar a informação sobre o que os professores consideram que deve ser proporcionado por parte das famílias para facilitar o desenvolvimento de um Ensino Seguro nas suas salas de aula.

---

*Administração pública e políticas*

Descrição: Nesta categoria será analisada a informação sobre o que os professores consideram que desse ser facultado por parte da administração pública e das políticas, para poderem desenvolver um Ensino Seguro nas suas salas de aula.

---

*Obstáculos para um Ensino Seguro*

*Ações que dificultam um Ensino Seguro*

---

---

Descrição: Nesta categoria será analisada a informação relativa aos fatores que dificultam o desenvolvimento de uma abordagem de ensino segura no contexto escolar.

Descrição: Nesta categoria será analisada a informação relativa às ações que os professores consideram que dificultam o desenvolvimento de um Ensino Seguro.

---

---

### Famílias

---

#### **Categorias de 1ª geração**

*Facilitadores para um Ensino Seguro*

Descrição: Nesta categoria será analisada a informação relativa aos fatores que, na perspectiva das famílias, facilitam o desenvolvimento de uma abordagem de ensino segura no contexto escolar.

#### **Categorias de 2ª geração**

*Resposta da escola a necessidades emocionais*

Descrição: Esta categoria visa analisar a informação sobre a forma como a escola e os professores respondem às necessidades emocionais do filho.

---

*Relacionamento família-escola*

Descrição: Nesta categoria será analisada a informação relativa à avaliação, por parte das famílias, relativamente à relação que mantêm

---

---

com a escola e com os professores do seu filho.  
Até que ponto é que a família é envolvida nos assuntos escolares.

---

*Métodos de Ensino que facilitam um Ensino Seguro*

Descrição: Nesta categoria será analisada a informação sobre métodos de ensino que são utilizados pelos professores com o seu filho e que, na perspetiva das famílias, facilitam um Ensino Seguro.

---

*Obstáculos para um Ensino Seguro*

Descrição: Nesta categoria será analisada a informação relativa aos fatores que, na perspetiva das famílias, dificultam o desenvolvimento de uma abordagem de ensino segura no contexto escolar.

---

## Anexo B: Sistemas de categorias (codificação e categorização)

“F” representa as Fontes

“R” representa as Referências

### PROFESSORES:

#### 1ª Geração: Características do Ensino Seguro

2ª Geração	3ª Geração	4ª Geração	5ª Geração	Exemplos	F	R
1. Condições necessárias para o Ensino Seguro					2	52
	1.1. Bem-estar do professor			“Acho que bem-estar do professor.”	1	1
	1.2. Confiança			“uma relação de confiança, dentro das nossas possibilidades, que nos permita também ajudar os miúdos.”	1	5
	1.3. Cuidar de necessidades básicas			“o cuidado das necessidades básicas é mais importante aos 3 anos do que o aprender, pronto... as canções, et. Setra.”	1	1
	1.4. Disponibilidade			“Disponibilidade”	1	1
	1.5. Empatia			“É obvio que se não houver essa empatia e essa vinculação com o diretor de turma e com os outros professores, há um afastamento.”	1	2

1.6. Espaço de segurança	“Um espaço onde se sintam seguros e onde conseguem colocar as suas potencialidades a render.”	1	4
1.7. Estabelecimento de limites	“ao mesmo tempo também, balizando comportamentos que poderão ser menos corretos ou desejáveis, para que os alunos percebam como devem crescer nos diferentes... nos diferentes níveis.”	1	1
1.8. Feedback	“Eu vejo também num ensino seguro, a necessidade constante de feedback.”	1	4
1.9. Importância de diferentes intervenientes		2	24
1.9.1. Auxiliares de ação educativa e assistentes operacionais	“As auxiliares de ação educativa, que, precisamente por ser o primeiro ciclo, há ali uma proteção”	2	7
1.9.2. Conselho de Turma	“Se calhar, colocar em cima da mesa... eu estou a falar do segundo ciclo, não é, a importância do diretor de turma, naturalmente, mas também de todo o conselho de turma.”	1	3
1.9.3. Coordenador de ciclo	“Assim como o nosso coordenador de primeiro ciclo que é uma pessoa muito presente é uma referência para todos os alunos.”	1	1
1.9.4. Diretor de Turma	“Aí, o papel do diretor de turma é fundamental, porque é quem conhece melhor os alunos.”	2	6

1.9.5. Pares		“informação acadêmica, também para trabalhar em grupo, porque aqui está a potencializar o desempenho acadêmico dela, quer com os pares, quer com os professores...”	1	1
1.9.6. Professor Titular		“De uma forma mais direta, do professor titular, que assegura a turma, que está privilegiado...”	1	2
1.9.7. Professor Tutor			1	2
	1.9.7.1. Professor já com vinculação com o aluno	“E mesmo para professor tutor é preciso... não pode ser qualquer um, por muita vontade que tenha.”	1	1
	1.9.8. Professores AECs	“todos, não só o titular, os restantes professores, os professores das coadjuvações, os professores das AEC...”	2	2
1.10. Não é automático		“porque a vinculação não é assim (estala os dedos), chega e já está vinculado. A vinculação não é assim...”	2	3
1.11. Processo natural		“Era o que dizíamos ao bocado, tudo deve ser mais naturalmente e se temos uma relação com a turma que nos permite desde o início...”	1	1
1.12. Reconhecer autoridade		“pronto, o vínculo não é só empatia, é empatia, é respeito, é reconhecer a autoridade...”	1	2
1.13. Respeito		“pronto, o vínculo não é só empatia, é empatia, é respeito, é reconhecer a autoridade...”	2	3

2. Consequências do Ensino Seguro			2	12
2.1. Base relacional da aprendizagem		“Penso também que tem a ver com a noção de escola, não um local apenas de instrução e de transmissão de conhecimentos, mas que a aprendizagem tem que ter uma base relacional.”	1	1
2.2. Felicidade		“Felicidade também acho que é um aspeto importante no conceito de escola segura.”	1	3
2.3. Liberdade		“Liberdade.”	1	1
2.4. Motivação		“Segurança, motivação, sim.”	1	1
2.5. Reforça relações		“onde há relações positivas, reforçadoras, que é sempre um elemento muito importante na educação”	1	1
2.6. Relações com alunos que se mantêm para além da escola		“mas a questão desse vínculo e desse sucesso, muitas vezes é extrapolado mesmo fora de quando eles saem da escola...”	2	5
<b>1ª Geração: Importância do Ensino Seguro</b>				
1. Contexto para suporte professores- alunos			2	5
1.1. Ajuda a apoiar alunos com ansiedade		“e eles tiverem confiança, se nós lhes incutirmos que vai tudo correr bem e se eles derem o melhor deles, está ótimo, não é preciso exigirmos mais...”	1	1

1.2. Permite aos professores ajudar os alunos	“uma relação de confiança, dentro das nossas possibilidades, que nos permita também ajudar os miúdos.”	1	1
1.3. Permite aos professores apoiar os alunos no estabelecimento de relações na escola	“A forma como a relacionei com os pares e com os outros professores também.”	1	1
1.4. Professora de 1ºCEB como uma base	“eu nunca me esqueci da minha professora de primeiro ciclo, tem sempre aqui um cantinho... é uma base...”	1	1
1.5. Professores dão conselhos aos alunos	“dar conselhos...”	1	1
2. Escola como extensão da família		1	2
2.1. Escola como depósito das crianças	“Eu acho que, cada vez mais, a escola é o depósito de crianças.”	1	1
2.2. Favorece o vínculo das famílias à escola	“maior vínculo com a escola, acabam as famílias por também ter...”	1	1
2.3. Tempo que passam com alunos	“Estarmos muito tempo com os alunos.”	1	3
3. Facilita os processos de ensino e aprendizagem		2	6
3.1. Alunos não querem desilidir o professor que os ampara	“Eu noto que, quanto maior é o vínculo, mais eles têm a questão de gostarem, de se sentirem bem e de não quererem deixar mal o	2	3

	professor. Aquele que os está a proteger e a ajudar.”		
3.2. Ambiente sala de aula positivo	“A questão do ambiente da sala de aula, que é muito favorável, quando isso acontece.”	1	3
3.3. Facilita a tarefa de ensinar	“É facilitado da tarefa, da tarefa de aprender e da tarefa de ensinar.”	1	1
3.4. Influência a postura do aluno	“Mesmo nível de comportamento, postura, participação, há opiniões diversas, eles pensam que não estão a falar do mesmo aluno. Isso tem a ver com a relação criada.”	1	1
3.4. Maior naturalidade nos processos de ensino aprendizagem	“Permite uma profundidade de relação maior do que quando estamos simplesmente... quando isso as vezes não acontece... ou com alunos ou com turmas e de facto é tudo a ferros... de facto é uma condição que acho que é essencial.”	1	1
3.5. Mais fácil disciplinar	“disciplina é considerada melhor. Mesmo quando eles se portam mal, que a idade favorece determinados comportamentos, é mais fácil corrigi-los, é mais fácil eles nos ouvirem...”	1	2
3.6. Mais fácil ensinar e aprender	“E se houver esse vínculo positivo, tudo na escola melhora. A aprendizagem melhora.”	1	2
3.7. Para alunos com dificuldades de aprendizagem é ainda mais importante sentirem-se bem	“Depois é, claro... exceto casos com muitas dificuldades, mas que teriam se calhar menos facilidade se estivessem infelizes na sala ou se não se sentissem bem, não é, portanto o potencial de desenvolvimento é sempre maior.”	1	1

3.8. Permite aos alunos estarem à vontade para esclarecer dúvidas	“mas do ponto de vista acadêmico, é seguro, quando não tenho medo do meu percurso, quando não tenho medo de colocar dúvidas,”	1	2
3.9. Permite aos professores compreenderem o que os alunos precisam academicamente	“aproveitamento nunca é aquilo que ela tem para dar, porque a limitação é mesmo muito grande, mas é muito importante porque ela também é uma miúda muito ansiosa e o vínculo que nós criamos permite que eu perceba o que é que ela precisa e o que é que ela está a sentir.”	1	2
3.10. Permite mudança nos alunos	“Eu penso que só há mudança verdadeira em segurança.”	1	1
3.11. Permite rentabilizar as potencialidades de cada um	“Um espaço onde se sintam seguros e onde conseguem colocar as suas potencialidades a render.”	1	1
3.12. Potencia a diferenciação pedagógica	“Eu acho que, do ponto de vista do professor, a vinculação também lhes permite colocar a diferenciação pedagógica.”	1	1
3.13. Retorno positivo aos professores	“Dar sentido ao que fazemos, é isso.”	2	4
4. Melhoria do ambiente escolar		1	5
4.1. Escola funciona melhor	“Funciona melhor.”	1	1
4.2. Gosto pela escola	“E um critério importante é quando os alunos dizem que gostam de vir para a escola.”	1	1

4.3. Interações mais humanas	“Acima de tudo faz com que de facto haja uma interação mais humana até entre todos... na escola.”	1	1
4.4. Sentimento de aceitação e respeito por todos	“não tenho de estar onde estou e sou aceite e respeitado pelos outros.”	1	2
5. Segurança para alunos		2	25
5.1. Alunos conversam sobre múltiplos temas	“e para conversarem connosco sobre múltiplas coisas...”	1	4
5.2. Alunos pedem ajuda para desafios	“então eles vêm ter connosco.”	2	3
5.3. Alunos procuram na escola o afeto que não têm em casa	“É esse o grande problema, os alunos procurarem aqui (na escola) o que não têm em casa.”	2	5
5.4. Alunos sabem que podem contar com professores	“E sabem que, passado estes anos todos, a professora (nome da professora) está a aquela distância, sempre.”	2	3
5.5. Alunos sentem-se à vontade para explorar o meio escolar e aprender	“é a forma do aluno sentir que está à vontade para explorar mais o seu meio, neste caso o meio educacional, um meio do conhecimento, da aprendizagem.”	1	1
5.6. Dá conforto aos alunos para experimentarem a aprendizagem	“a vinculação permite aqui dar um conforto aos alunos para experimentarem as coisas boas a aprendizagem e para experimentarem o que de difícil tem a aprendizagem.”	1	1
5.7. Essencial para crianças com autismo	“estou a falar numa especificidade, é essencial, porque se não houver o vínculo e	1	1

		essa empatia, por outras palavras, não houver esse...”		
	5.8. Permite aos alunos estarem bem na escola	“estar bem a todos os níveis.”	1	3
	5.9. Permite aos alunos pedirem ajuda na escola	“Se calhar passa muito por aí, porque eles precisam de conseguir pedir ajuda a quem está na escola, quer seja diretor de turma, professor ou uma auxiliar de ação educativa que lhes inspire confiança para eles poderem falar, que ajuda.”	2	3
	5.10. Ter um elemento na escola que inspire confiança nos alunos	“Se calhar passa muito por aí, porque eles precisam de conseguir pedir ajuda a quem está na escola, quer seja diretor de turma, professor ou uma auxiliar de ação educativa que lhes inspire confiança para eles poderem falar, que ajuda.”	1	1
<b>1ª Geração: Facilitadores do Ensino Seguro</b>				
	1. Características e competências dos professores		2	29
	1.1. Afetuoso	“Afetuoso”	1	1
	1.2. Alegre	“Alegre”	1	1
	1.3. Amar os alunos	“Tem que amar os alunos.”	1	1
	1.4. Autoconhecimento emocional	“E também é importante o professor autoconhecer-se.”	1	2
	1.5. Capacidade para lidar com pessoas e imprevistos	“É permanentemente a lidar com pessoas.”	1	1
	1.6. Empatia	“Ser empático.”	2	2

1.7. Esforço e dedicação aos alunos	“os professores eram muito dedicados”	2	2
1.8. Gostar do que faz	“tem de gostar daquilo que faz.”	2	4
1.9. Paciência	“paciente.”	1	1
1.10. Perspicácia Atenção	“Eu acrescentaria o sermos perspicazes.”	2	2
1.11. Persistência	“Ser esta... arranjar estratégias e persistência.”	2	2
1.12. Resiliência	“Mas é como é questão de resiliência, persistência e às vezes....”	1	3
1.13. Saber ouvir	“Saber ouvir.”	2	4
1.14. Sensível às crianças	“É sensível para as crianças simplesmente.”	1	1
1.15. Versátil	“Ser versátil.”	1	2
2. Ações e Comportamentos dos professores		2	92
2.1. Estratégias de relacionamento adotadas pelos professores		2	52
2.1.1. Conhecer os alunos		2	28
2.1.1.1 Analisar respostas a trabalhos e testes	“e por vezes essa também é uma forma de chegarmos a eles, até com os trabalhos...”	1	2
2.1.1.2. Conhecer a individualidade dos alunos	“Conhecimento do aluno, da sua individualidade...”	1	5
2.1.1.3. Conversar com os alunos	“pronto, saíram todos, fiquei a conversar com ela.”	2	2

2.1.1.3. Criar momentos de diálogo	“É preciso criar momentos de diálogo.”	1	1
2.1.1.4. Dar tempo para se conhecerem	“Eu acho que as vezes é preciso dar um certo tipo de tempo para que nós possamos conhecer os alunos e eles nos possam conhecer a nós.”	1	1
2.1.1.5. Falar individualmente com os alunos	“Também acho que é importante quando há conflitos que põem em causa a segurança, falar individualmente com os alunos.”	1	2
2.1.1.6. Identificar interesses dos alunos	“Os interesses...”	2	2
2.1.1.7. Identificar quando um aluno não está bem	“Mas é perceber que se ele não está bem, tentar chegar a ele.”	2	3
2.1.1.8. Ouvir os alunos	“Pouco a pouco, conversando, mostrando que sabemos ouvir.”	2	3
2.1.1.9. Parar nos corredores e conhecer os alunos nesse contexto	“paramos, muitas vezes, nos corredores para falar com um aluno ou eles param para falar connosco.”	2	2
2.1.1.10. Perguntar por acontecimentos de vida dos alunos	“Por exemplo, uma aluna que pratica equitação e que teve um concurso de saltos no fim de semana anterior. Eu pergunto “olha, (nome da aluna), como é que correu?”	1	1
2.1.1.11. Respeitar o timing do aluno	“espeitar, acima de tudo, o aluno e o <i>timing</i> , o tempo do aluno.”	1	3

	2.1.1.12. Tentar compreender porque o aluno não gosta do professor	“Mas tentar perceber o porquê.”	1	1
2.1.2.	Demonstrar preocupação pelos alunos		2	13
	2.1.2.1. Ir ganhando a confiança dos alunos	“ir ganhando a confiança, é por vezes lenta”	2	4
	2.1.2.2. Mostrar aos alunos que podem contar as preocupações aos professores	“Eu costumo dizer que o meu bolso da bata é para eles enfiarem as preocupações deles...”	1	1
	2.1.2.3. Mostrar que gostam dos alunos	“Mas sentirem que nós gostamos deles e nos preocupamos genuinamente com eles, acho que é muito importante.”	1	1
	2.1.2.4. Mostrar que os alunos são ouvidos	“mas ao mesmo só tem saber que vai ser ouvido.”	1	1
	2.1.2.5. Mostrar que se preocupam com os alunos	“ou no final da aula, tentar chegar e perceber o que se está a passar.”	1	3
	2.1.2.6. Tentar contacto várias vezes	“E é assim, eu... geralmente, eu não desisto nestes... neste caso, levo até ao fim.”	1	3

	2.1.3. Ser um Porto Seguro		2	11
		2.1.3.1. Apoiar	“Nós também somos aquele que dá o carinho, o ombro, que os ajuda.”	1 2
		2.1.3.2. Cumplicidade	“cumplicidade.”	1 1
		2.1.3.3. Demonstração de afeto	“Por vezes, o abraço é preciso.”	1 1
		2.1.3.4. Estar disponível	“mas que estivesse disponível”	1 1
		2.1.3.5. Proporcionar carinho	“Nós também somos aquele que dá o carinho, o ombro, que os ajuda.”	1 2
		2.1.3.6. Respeito	“Ter uma relação de respeito.”	1 2
		2.1.3.7. Ser empático	“Pormo-nos ao lado dele e tentarmos ajudar em alguns aspetos que precise.”	1 1
	2.2. Estratégias pedagógicas			2 40
		2.2.1. Adequar estratégias ao aluno turma		2 18
		2.2.1.1. Adequação a cada turma	“Sim, por exemplo, esta turma tem mais meninas, portanto adaptar e deixar...”	1 2
		2.2.1.2. Adequação às necessidades de cada aluno	“Adequar, exatamente. Ganhar uma série de ferramentas que não permitam depois ir adequando conforme o perfil de cada um.”	2 2

	2.2.1.3. Caracterização da turma	“assim como a identificação da caracterização daquela turma.”	2	6
	2.2.1.4. Diferentes estratégias com diferentes alunos	“e arranjar estas pequenas estratégias, que, muitas vezes, difere de aluno para aluno, não é, que são todos diferentes.”	1	1
	2.2.1.5. Ficar com o aluno no final da aula	“Às vezes ficar com ele no final da aula.”	1	1
	2.2.1.6. Ir ao encontro das sugestões dos alunos	“Ir ao encontro de sugestões que eles dão.”	1	2
	2.2.1.7. Procurar apoiar aluno com dificuldades de aprendizagem	“netão, quando há uma questão de aprendizagem, tentar perceber o que se passa “queres ajuda”. Sei lá, acho que todos tentamos de uma forma...”	1	1
	2.2.1.8. Ter práticas específicas com cada turma	“Com a minha turma há uma série de palavras que eu dou e eles percebem, aquilo chama-lhes a atenção, ficam numa determinada tarefa e cria uma ligação entre nós.”	1	3
	2.2.2. Articular com as famílias		1	1
	2.2.2.1. Conhecimento das características familiares dos alunos	“O contexto familiar é muito importante, porque, muitas vezes, há comportamentos que não se entendem e se o conselho de turma não tiver conhecimento de cada aluno, do contexto familiar de cada aluno, vai andar muito tempo a lutar...”	2	2

2.2.3. Articular com outros professores e profissionais			1	3
	2.2.3.1. Coadjuvação	“Há coadjuvação em educação física e tenho sempre uma ajuda preciosa, essa turma tem noutras áreas.”	1	2
	2.2.3.2. Diretor de turma	“Falar com a diretora de turma.”	1	1
	2.2.3.3. Partilha de experiências_ apoio	“Ter o cuidado de irmos falando com os alunos, falar com os outros professores para nos darem essas pistas, também faz parte.”	1	1
	2.2.3.4. Passagem de informação entre ciclos	“E depois, é algo que fazemos muito aqui no colégio que é, depois passarmos essa informação para o ciclo seguinte.”	1	1
	2.2.3.5. Planificação conjunta	“Nós trabalhamos... somos três professores em cada ano, todo o trabalho é planificado e organizado em conjunto e depois, para além disso, também há o trabalho de equipa entre os diferentes anos.”	1	1
	2.2.3.6. Procedimentos comuns entre os professores	“Esses procedimentos comuns...”	2	3
	2.2.3.7. Repeitar e apoiar o trabalho uns dos outros	“Nós como colegas temos de saber respeitar o trabalho do outro, também é muito importante.”	1	1

	2.2.3.8. Rotatividade entre professores	“No primeiro ciclo, temos um projeto que é o projeto de rotatividade.”	1	1
	2.2.3.9. Sentir suporte da liderança	“da direção e liderança superior, digamos assim, há esse cuidado de scanarizar, acho que isso é importante.”	1	2
	2.2.4. Dar matéria com paixão	“ele dava a matéria com uma paixão...”	1	1
	2.2.5. Definir papéis de professor e aluno	“ele dava a matéria com uma paixão...”	1	2
	2.2.6. Disciplinar	“que fosse exigente, mas que ralhasse quando era preciso, mas que estivesse disponível”.	1	1
	2.2.7. Elogiar	“As vezes comentar um comportamento é reforçá-lo.”	1	1
	2.2.8. Envolver os alunos		1	5
	2.2.8.1. Atribuir responsabilidades aos alunos	“Davam-nos responsabilidade”	1	1
	2.2.8.2. Convidar todos os alunos a contribuir para a aula	“Chamá-lo para certas tarefas, quase objetividade, de forma fria... que não sei relevância a aquele episódio, fazer um elogio...”	1	3

	2.2.8.3. Envolver os alunos em projetos	“Envolvia os alunos das turmas em projetos, fazia-nos sentir parte da escola, por exemplo havia formações de professores e pediam-nos para servir o café... envolviam-nos.”	1	1
	2.2.9. Experimentar diferentes estratégias	“O professor tem de estar à vontade, fazer experiências e falar com outros, ir a quem está mais acima para falar.”	1	1
	2.2.10. Gerir conflitos	“Que eles sintam que o professor procura ser justo, procura ouvir ambas as partes com calma, mas tentar resolver a situação.”	1	1
	2.2.11. Ser competente na instrução	“para mim é muito importante que o professor seja capaz, na aula de explicar muito bem aquilo que tem de ser explicado para eles conseguirem aprender bem a matéria, não é. Fácil e simples.”	1	2
	2.2.12. Ser justo	“ue eles sintam que o professor procura ser justo, procura ouvir ambas as partes com calma, mas tentar resolver a situação.”	2	3
	2.2.13. Ter intencionalidad e	“É nesse sentido, a intencionalidade de fazer as coisas não de uma forma “à doc” mas como educador.”	1	1
3. Sentimento de pertença à escola		“Quanto maior for o sentimento de pertença do professor à escola onde está, ao agrupamento onde está e ao grupo onde está, com toda a gente envolvida nas direções, com toda a gente...”	2	3
4. Competência académica e		“A turma, se funcionar bem como um todo, se se identificarem, tudo isso, se eles	2	2

motivação dos alunos		estiverem com gosto a aprender, a aprendizagem dispara, se estiverem motivados”		
5. Relações precoces e com continuidade		“Isto é trabalhado logo no início.”	2	8
6. Bem-estar dos docentes		“Também. Claro que não vamos conseguir ser bons profissionais se também não estamos bem, não é.”	1	3
<b>1ª Geração: Obstáculos para o Ensino Seguro</b>				
1. Associados aos alunos			2	20
	1.1. Dificuldades no estabelecimento de relações		2	5
	1.1.1. Alunos com dificuldade em se abrir com os professores	“Os mais difíceis são os sossegados. Não demonstram tanto. É um grande obstáculo chegar a esses.”	2	2
	1.1.2. Alunos com dificuldades de relacionamento em consequência dos telemóveis	“mas também as redes sociais.”	1	1
	1.1.3. Alunos introvertidos	“E depois há aqueles que são introvertidos que é mais difícil de chegar a eles”	1	1

1.1.4. Alunos que não querem a relação	“E há alunos... porque nós também queremos ser recebidos de braços abertos, às vezes também não somos... há muitos entraves na vinculação mesmo num ambiente seguro como (nome da escola), na generalidade, há muitos entraves... eu acho...no secundário.”	1	1
1.2. Dificuldades na componente académica		2	13
1.2.1. Alunos com dificuldades específicas	“Nós aqui temos também a questão de alunos com dislexia é isso dificulta.”	1	3
1.2.2. Alunos com expectativas desajustadas	“E temos as expectativas que vêm de casa, que muitas vezes não são as reais e as vezes é difícil manter essa...”	1	1
1.2.3. Alunos com retenções	“isso é logo um aluno que se sente desafiante.”	1	2
1.2.4. Alunos desmotivados	“a desmotivação do aluno.”	1	2
1.2.5. Alunos já vocacionados para o abandono escolar	“no caso das tutorias também, não é, mas já são alunos que realmente tão... vocacionados já para o abandono de escolar.”	1	1
1.2.6. Cansaço dos alunos	“eles de hora a hora mudam de professor, não é... quer dizer, as vezes chegam cansados na última aula do dia às seis horas, eles estão cansados”	1	1

	1.2.7. Comportamento dos alunos	“o comportamento e as atitudes em contexto de sala de aula às vezes são um grande obstáculo, um grande entrave, não é...”	1	2
	1.2.8. Menor autonomia dos alunos	“eu é... a nível de pré-escolar o que noto mais é a falta de regras e autonomia.”	1	1
	1.3. Dificuldades de integração de alguns alunos	“Deve ser um elemento menos facilitador a questão cultural, mesmo a nível de língua.”	1	1
	1.4. Dificuldades emocionais dos alunos	“as questões que os miúdos trazem do ponto de vista emocional, que pode virar para dentro mas também pode gerar maldade.”	1	1
2. Associados aos docentes			2	25
	2.1. Ações e Comportamentos dos professores		1	11
	2.1.1. Foco nas dificuldades dos alunos	“não encontrar os pontos fortes nos alunos, focar-se demasiado nos pontos negativos.”	1	1
	2.1.2. Injustiça	“Injustiça.”	1	1
	2.1.3. Ironia	“a precipitação do comentário ou pela ironia ou pela... não sei... eles não vêm no professor um porto seguro, vêm ali...”	1	1
	2.1.4. Não conhecer os alunos	“Não se conhecer os alunos e não se conhecer também...”	1	2

	2.1.5. Não escutar os alunos	“Não escutar.”	1	3
	2.1.6. Não se interessar pelos alunos	“Nem se interessar por eles, não é?”	1	1
	2.1.7. Ter preferidos	“ter preferidos.”	1	2
	2.2. Carga burocrática dos professores	“A carga burocrática dos professores.”	1	2
	2.3. Desânimo dos professores	“Mas, às vezes, também vou para casa e vou muito desanimada, não vou mentir.”	1	2
	2.4. Falta de bem-estar dos professores	“E os próprios professores não conseguem muitas vezes assegurar-se do próprio bem-estar.”	1	2
	2.5. Falta de tempo		2	6
	2.5.1. Falta de tempo para conhecer os alunos fora da sala de aula	“Se tivesse mais tempo, podia ver... e não tem de ser só na sala de aula, nos corredores...”	1	1
	2.6. Impossibilidade de criar empatia com todos os alunos	“até porque não criamos empatia com todos.”	1	2
	3. Associados às escolas		2	9
	3.1. Ambiente negativo entre pares na escola	“u posso estar a trabalhar numa escola e gostar dos colegas e vou para outra escola e tem um mau ambiente... e aí acaba por se	1	1

		refletir no trabalho e na relação professor-aluno.”		
	3.2. Disposição das salas	“Eu penso que no secundário, em termos de espaço, nós temos de conceder as salas de uma outra forma.”	1	1
	3.3. Falta de espaços e contacto entre profissionais	“no que toca aos espaços, é uma escola desumana.”	1	2
	3.4. Falta de recursos humanos	“e, muitas vezes, nós temos acesso ou devíamos ter uma assistente operacional, mas não a tempo inteiro.”	1	1
	3.5. Pouca preocupação com o bem-estar docente	“Os professores de facto preocupam-se muito com o bem-estar dos alunos, mas são poucos que se preocupam com os bem-estar dos professores.”	1	1
	3.6. Turmas com características heterogéneas	“E também acho que é a formação das turmas, porque às vezes não ajuda. Eu falo por mim, é estar...”	2	3
4. Associados às famílias			2	11
	4.1. Falta de importância da escola	“há famílias que sabemos que não dão importância, portanto também acaba por ser aqui este triângulo escola e alunos e família.”	1	1
	4.2. Falta de suporte_ vinculação em casa	“porque falta o suporte familiar e assim... às vezes a família não ajuda na vinculação.”	1	1

4.3. Famílias desestruturadas_Ambientes desfavorecidos	“Claro que não aconteceu com todos da mesma forma. Mas de facto essa ligação... porque de facto há alunos que têm famílias muito desestruturadas e assim ambientes...”	1	1
4.4. Maior preocupação com o rendimento do que com a felicidade	“às vezes têm muito medo de faltar às expectativas da família. Têm de estar lá no topo...”	1	2
4.5. Pouco contacto com o Educador	“há menos contacto entre os pais e o educador, porque cada vez vão mais tarde e aquela ligação da saída, muitas vezes não é feita com o educador e perde muito contacto.”	1	2
4.6. Pressão com resultados	“Pressionar... quem tem ali uma entrada na universidade e no terceiro ciclo, já sentimos que eles são mais permeáveis”	1	4
5. Associados ao sistema de ensino		2	14
5.1. Complexidade dos programas	“A nível de programa, exigem-se... insistir com matéria demasiado existente...”	1	2
5.2. Escolas grandes	“Muita gente. Só aqui. Este pavilhão tem 37 salas. Fisicamente, é difícil.”	1	1
5.3. Exames nacionais	“E o facto de termos exames nacionais e estarmos preocupados para formatar os alunos para os exames nacionais, está a atrasar muito esta necessidade de implementar coisas diferentes e coisas novas, que eles possam estar mais envolvidos, mesmo na própria	1	1

	responsabilidade da aprendizagem e na sua autoavaliação.”		
5.4. Mudanças de ciclo_Mudanças de vínculo	“E por exemplo, no caso dos diretores de turma, as vezes eles têm uma ligação tão forte com o diretor de turma que só os acompanha dois anos, que depois não percebem que a mudança para o terceiro ciclo implica outras...”	1	6
5.5. Tamanho das turmas	“Tamanho das turmas, porque, vamos supor no 7º ano... temos 28 alunos... é impossível termos empatia e conhecermos todos os miúdos é completamente impossível.”	2	4