

Universidade da Beira Interior



Departamento de Psicologia e Educação

**(IN)DISCIPLINA EM CONTEXTO ESCOLAR - UM ESTUDO NO
ÂMBITO DO PROJECTO *TURMAMAIS***

MARIA DULCE FERREIRA DE FIGUEIREDO

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de

Mestre em

Supervisão Pedagógica

Covilhã

2010

Dissertação de mestrado realizada sob orientação de Prof. Doutor Manuel Joaquim Loureiro apresentada à Universidade da Beira Interior para a obtenção do Grau de Mestre em Supervisão Pedagógica, registado na DGES sob o número 6248.

agradecimentos

Ao professor Manuel Loureiro, que orientou e apoiou esta investigação com total disponibilidade. A oportunidade das suas observações e as suas sugestões foram fundamentais para a concretização dos objectivos do trabalho,

ao meu marido e aos meus filhos, que compreenderam as minhas ausências e me acompanharam durante todo o percurso,

aos meus amigos pelo apoio nos momentos mais difíceis,

o meu sincero agradecimento.

Dedico esta dissertação ao Zé Paulo
ao Zé Diogo
à Filipa
à Leonor.

Resumo

O estudo centra-se em três casos de alunos do 7º ano de escolaridade. A escola que frequentam aderiu a um projecto de combate ao insucesso, indisciplina e abandono escolar, o projecto *TurmaMais*. De acordo com a teoria de Bernstein, os episódios de indisciplina estão relacionados com a orientação específica de codificação e com as disposições sócio-afectivas dos alunos para as práticas reguladora e instrucional das professoras. De acordo com os pressupostos do projecto *TurmaMais*, estas práticas devem ser adequadas ao grupo em presença. Pretende-se, com este estudo, encontrar uma correlação entre os comportamentos de indisciplina destes alunos e as práticas reguladora e instrucional de duas professoras do projecto, designadamente Língua Portuguesa e Inglês, em dois contextos distintos: a turma de origem e a *TurmaMais*.

Palavras-chave

TurmaMais, (in)disciplina, orientação específica de codificação; disposições sócio - afectivas

Abstract

The study focuses on three cases of students from the 7th year schooling. The local school has joined a project to combat failure, indiscipline and dropout, the project *TurmaMais*. According to Bernstein's theory, the episodes of indiscipline are related to the specific coding orientation and the socio-affective dispositions of students for regulative and instructional practices of teachers. According to the assumptions of the project *TurmaMais*, these practices should be appropriate to the group involved.

It is intended with this study, finding a correlation between disruptive behaviors of students and regulative and instructional practices of two teachers of the project, including Language Portuguese and English, in two distinct contexts: the class of origin and the *TurmaMais*.

Keywords

TurmaMais, (in)discipline specific coding orientation, socio-affective dispositions

ÍNDICE GERAL

Agradecimentos.....	
Resumo.....	I
Abstract.....	III
Índice Geral	IV
Índice de Figuras.....	V
Introdução	1
Capítulo 1 - Indisciplina: Dos aspectos conceptuais ao Projecto <i>TurmaMais</i>, passando pelo contributo de Bernstein	
1.1 Aspectos conceptuais acerca da indisciplina	4
1.2 O Contributo de Bernstein no contexto da indisciplina.....	5
1.3 O Projecto <i>TurmaMais</i>	12
Capítulo 2 - Método	
2.1 Problema de investigação e objectivos.....	15
2.2 Sujeitos.....	16
2.3 Instrumentos.....	17
2.3.1 Guião de entrevista às professoras.....	18
2.3.2 Guião de entrevista aos alunos.....	23
2.4 Procedimento.....	25
Capítulo 3 – Resultados	
3.1 As manifestações de indisciplina.....	26
3.2 Análise de conteúdo e sinopses das entrevistas.....	32
3.2.1 Análise de conteúdo e sinopse das entrevistas às professoras.....	32
3.2.2 Análise de conteúdo e sinopse das entrevistas aos alunos	41
Capítulo 4 – Discussão	47
Conclusões	50
Referências	53
Anexos	
Anexo I – Transcrição de entrevistas.....	
Anexo II – Participações disciplinares dos alunos.....	

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1: Orientação específica de codificação, disposições sócio-afectivas e desempenho do aluno em contextos específicos de sala de aula.....	
Figura 2: Contextos de aprendizagem na escola.....	8
Figura 3: Prática pedagógica dos professores — Orientação específica de codificação.....	8
Figura 4: Características de uma prática pedagógica mista: contexto instrucional.....	10
Figura 5: Características de uma prática pedagógica mista: contexto regulador.....	11
Figura 6: Componentes educativas e perfis composicionais.....	11
Figura 7: Metodologia sociológica de investigação.....	13
	15

Introdução

A escola pode ser entendida como uma instituição criada para a transmissão institucional do saber considerado socialmente útil (M.T. Estrela, 2002). Na escola, o professor foi, durante muitos anos, o detentor desse saber, estatuto que lhe conferia uma autoridade inquestionável. A desigualdade da relação professor-aluno, resultava sobretudo dessa diferença abismal em termos de conhecimento: o professor possuía o conhecimento que o aluno precisava de adquirir; o aluno adoptava uma postura de humildade e obediência facilitadoras do trabalho do professor.

Actualmente, grande parte da informação pode ser obtida, pelo aluno, fora da escola. Há uma nova concepção da escola, resultante de transformações tecnológicas, económicas e sociais, que exige também uma transformação do papel tradicionalmente desempenhado pelo professor. A nova escola quer-se aberta, participada, reflexiva e crítica. Ao novo professor, perito na sua disciplina, está reservada a tarefa de estimular o desenvolvimento integral do aluno, quer em termos cognitivos, quer em termos sócio afectivos. Neste modelo, o professor é um tutor, que acompanha as aprendizagens dos alunos e possui competências que lhe permitem adaptar o currículo às necessidades locais, respeitando e integrando a origem sociocultural dos alunos, cada vez mais diversificada como resultado do aumento da circulação entre países. A autoridade que era naturalmente reconhecida ao professor pelo domínio do saber terá que ser, agora, conquistada através da sua competência científica e relacional.

As novas correntes pedagógicas defendem a definição de regras pedagógicas na medida em que contribuem para que sejam criadas as condições necessárias às aprendizagens, mas sublinham que as mesmas devem ser compreendidas pelo aluno, para que possam ser aceites e respeitadas. Surge assim o conceito de autodisciplina enquanto comportamento autónomo e autoregulado.

Contudo, os últimos anos têm sido profícuos na ocorrência de episódios de indisciplina nas escolas portuguesas, um fenómeno que parece estar a agravar-se e que é amplamente divulgado pelos meios de comunicação social. A divulgação, muitas vezes sensacionalista, destes episódios, põe em causa o papel dos agentes educativos, sobretudo dos professores, e da escola. Parece existir uma enorme lacuna entre aquilo que defendem

as novas correntes pedagógicas e os resultados obtidos; o papel da escola e o desempenho do professor, neste novo paradigma, estão a ser questionados.

A indisciplina escolar tornou-se, assim, num assunto que preocupa agentes e investigadores educativos, originando a publicação de inúmeros artigos científicos, por exemplo, Estrela e Amado (2000), Estrela (2002), Ferreira (2002), Jesus (2001), Oliveira (2002), Raposo (2002). Entre estes investigadores, existe a ideia consensual de que a indisciplina é um fenómeno complexo e que depende de factores sociais, familiares, pessoais e de ordem escolar. De facto, a escola é um sistema aberto e não pode ficar imune ao que a rodeia. As explicações para o fenómeno são tão variadas, como os factores que o originam (Denscombe, 1985; Estrela, 1992; Cangelosi, 1993; Varma, 1993; Amado, 2000). Alguns dos estudos realizados são de natureza psicológica, outras de natureza sociológica e pedagógica. Alguns defendem (por exemplo, Amado, 2000), que a solução para o problema da indisciplina deve incidir na prevenção, mais do que na correcção.

Este estudo pretende ser mais um contributo para a compreensão das causas da indisciplina, com a particularidade de ser realizado num contexto mais específico que se relaciona com a constituição do grupo turma: estudou-se a influência da alteração organizacional da turma na ocorrência de episódios de indisciplina. Seleccionaram-se, por essa razão, alunos de uma escola que tem autonomia para definir os critérios de constituição dos agrupamentos internos de alunos, no âmbito de um projecto designado *TurmaMais*.

Optou-se por uma abordagem de natureza sociológica, tomando como quadro teórico de referência a teoria de Bernstein, em particular, pelo seu modelo de produção e reprodução do discurso pedagógico. A psicologia tem sido mais utilizada do que a sociologia para fundamentar a educação científica, apontando-se como razão principal, a diferença entre as gramáticas forte e fraca, respectivamente, que caracterizam estas áreas do saber. De facto, a sociologia parece conceptualmente fraca, facto que poderá estar na origem do desinteresse de investigadores e professores de ciências por assuntos que com ela se relacionam. Enquanto as ciências experimentais são estruturas hierárquicas de conhecimento, correspondendo a formas de conhecimento que se caracterizam por integrar proposições e teorias que operam a níveis cada vez mais abstractos, no sentido de explicar a uniformidade subjacente a uma gama de fenómenos aparentemente diferentes, as

ciências sociais são estruturas horizontais de conhecimento, ou seja, caracterizam-se por uma série de linguagens especializadas com os seus modos especializados de questionamento e com critérios especializados para a produção e circulação de textos. Daqui resulta que o *que* a ser ensinado nas aulas de ciências é bastante diferente do *como* se ensina. O *como* se ensina exige dos professores de ciências, primariamente socializados dentro de estruturas hierárquicas específicas de conhecimento, um processo posterior de socialização dentro de estruturas horizontais do conhecimento. A articulação destes dois processos de socialização é difícil, sobretudo quando a estrutura horizontal de conhecimento se caracteriza por uma gramática fraca, como na sociologia. A teoria de Bernstein possui, no entanto, uma gramática forte, mais próxima das estruturas hierárquicas em que eu, tal como outros educadores científicos, fomos primariamente socializados, argumento que justifica a opção teórica deste estudo, para o qual foram fundamentais os trabalhos do grupo *ESSA* - Estudos Sociológicos da Sala de Aula. Este grupo tem-se dedicado a estudos de natureza sociológica, também fundamentados na teoria do discurso pedagógico de Bernstein.

Capítulo 1 - Indisciplina: Dos aspectos conceptuais ao Projecto *TurmaMais*, passando pelo contributo de Bernstein

1.1 Aspectos conceptuais acerca da indisciplina

Etimologicamente a palavra disciplina "provém da mesma raiz que discípulo, discente. No princípio significou o mesmo que Educação e Instrução" (Dicionário de Pedagogia, p. 275-6). Ao longo da história, em diferentes contextos, a palavra assumiu vários significados. Porém, como indica Chervel (1990, p.178), em contexto escolar,

... o termo "disciplina" e a expressão disciplina escolar não designam, até o fim do século XIX mais que a vigilância dos estabelecimentos, a repressão das condutas prejudiciais à sua boa ordem e aquela parte da educação dos alunos que contribui para isso. [...] O sentido da palavra disciplina utilizado para os "conteúdos/matérias de ensino", está ausente de todos os dicionários do século XIX, e mesmo do *Dictionnaire de L'Academie* de 1932.

Apesar das várias conotações atribuídas à palavra ao longo dos tempos, as ideias de moral, obediência, punição e castigo que lhe foram associadas permaneceram de tal forma que, para Estrela (2002, p.17), o conceito adquiriu, para muitos, "um sentido algo pejorativo".

Pode-se, portanto, afirmar que, na acepção do termo, (in)disciplina está directamente ligada à ideia de instruções, normas ou regras e à aplicação destas por determinada autoridade, que pode ser representada por instituições. No entanto, segundo Estrela (2002, p.17), "as regras e o tipo de obediência que elas postulam" são relativas a uma dada colectividade localizada historicamente e às formas e configurações sociais que nela existem.

Actualmente, a palavra disciplina define-se no dicionário da Língua Portuguesa como

"conjunto de leis ou ordens que regem certas colectividades" "instrução e educação"; "doutrina"; "conjunto de conhecimentos especiais que se professam em cada cadeira de um estabelecimento escolar"; "autoridade"; "boa ordem e respeito"; "obediência"; "castigo"; "mortificação"

Este conjunto de significados parece convergir para a ideia de que, para se adquirir conhecimento é necessária disciplina; esta contribui para a manutenção da ordem, através do exercício da autoridade e, eventualmente, da força. A manutenção da disciplina escolar foi sempre uma preocupação dos agentes educativos; a indisciplina, entendida como a negação da disciplina, é tão antiga como a própria escola.

A indisciplina surge, assim, como tudo aquilo que contraria este conceito de organização indispensável à aprendizagem e está directamente ligada à autoridade do professor e à relação pedagógica, aqui abordada em sentido restrito, ou seja, limitada às relações professor-aluno e aluno-aluno. É a violação da ordem estabelecida na escola, indispensável à concretização de uma aprendizagem formal e colectiva. Para Estrela (2002, p. 17) a indisciplina pode ser entendida como negação da disciplina, ou como a "desordem proveniente da quebra das regras estabelecidas pelo grupo".

A indisciplina escolar é entendida, neste estudo, como *a manifestação de actos/conduitas, por parte dos alunos, que têm subjacentes atitudes que não são legitimadas pelo professor no contexto regulador da sua prática pedagógica e, conseqüentemente, perturbam o processo normal de ensino-aprendizagem* (Neves, I, 2006).

1.2 O Contributo de Bernstein no contexto da indisciplina

À semelhança de outros estudos realizados que utilizaram como quadro teórico de referência a teoria de Bernstein, (Silva, 2002; Silva & Neves, 2004), também aqui a prática pedagógica é entendida como uma determinada modalidade de código pedagógico, ou seja, como uma determinada forma de institucionalização da orientação elaborada (os significados são universalistas, relativamente independentes do contexto e têm uma relação indirecta com uma base material específica da escola), que pode ser caracterizada sociologicamente, com base numa descrição pormenorizada das relações de poder (classificação) e de controlo (enquadramento) que definem os contextos instrucional e regulador da sala de aula. O discurso instrucional específico do programa de uma determinada disciplina ou área disciplinar é transmitido através do conjunto de conhecimentos e competências cognitivas que constituem o objecto directo do ensino-aprendizagem dessa disciplina ou área disciplinar, o discurso regulador específico é

veiculado através do conjunto de valores, atitudes, competências do domínio sócio afectivo que são valorizados no contexto de ensino-aprendizagem. Mas o discurso regulador, sendo um discurso de ordem, relação e identidade, também encerra as normas de conduta social que estão subjacentes e regulam a forma tomada pelo ensino-aprendizagem do discurso instrucional específico. Neste sentido, e de acordo com o modelo teórico de referência, o discurso pedagógico oficial de um programa contém, na sua dimensão reguladora, os princípios dominantes da sociedade, isto é, assume-se igualmente como um discurso que legitima o discurso regulador vigente na sociedade. Assim, as relações pedagógicas que têm lugar na sala de aula podem exemplificar a relação entre controlo, enquadramento e mensagem.

De acordo com Bernstein, o código é o princípio regulador, tacitamente adquirido, que selecciona e integra os significados relevantes, a forma da sua realização e os contextos evocadores; é um regulador da relação entre contextos e gerador de princípios orientadores da produção dos textos adequados a cada contexto. A classificação e o enquadramento servem para analisar as relações de poder e de controlo, respectivamente, que caracterizam uma dada estrutura social. A classificação é forte quando há uma nítida separação entre categorias, o que dá origem a hierarquias em que cada categoria tem um estatuto e voz específicos e, portanto, um determinado poder, e é fraca quando há um esbatimento de fronteiras entre categorias. Quando a classificação é forte, há um forte isolamento entre o discurso educacional e os discursos do quotidiano e, conseqüentemente, cada um destes discursos tem a sua voz especializada. Dessa maneira, os transmissores e os aquirentes tornam-se categorias especializadas, com vozes especializadas. A classificação, neste contexto, refere-se ao grau de manutenção de fronteiras entre categorias (professores e alunos). Do ponto de vista da aquisição da voz, a marcação das categorias fornece um conjunto de critérios de demarcação que permitem o reconhecimento das categorias na variabilidade da sua apresentação e proporcionam a base para que o sujeito infira as regras de reconhecimento. Estas, ao regularem os significados que podem ser legitimamente associados, regulam os princípios para a geração de significados legítimos, criando o que se designa por sintaxe de geração de significados legítimos. Deste modo, pode estabelecer-se uma relação entre a distribuição de poder (externa ao sujeito) e a sintaxe de geração de significados (interna ao sujeito), relação que passa pelo princípio de

classificação da divisão social do trabalho. O enquadramento refere-se às relações sociais entre categorias, isto é, à comunicação entre elas: é forte quando as categorias com maior estatuto têm o controlo nessa relação, e é fraco quando as categorias com menor estatuto também têm algum controlo nessa relação.

De acordo com o modelo, as regras de reconhecimento e de realização por parte dos sujeitos dependem dos valores de classificação e de enquadramento que caracterizam o código regulador de um determinado contexto de comunicação. São estes valores que definem o modo de transmissão-aquisição ou prática nos contextos básicos de comunicação. Os valores de classificação de uma determinada prática pedagógica criam regras de reconhecimento específicas que permitem ao aluno reconhecer a especificidade de um contexto particular. Os valores de enquadramento modelam os contextos e as regras de reconhecimento.

A produção textual num dado contexto depende da posse da orientação de codificação específica para esse contexto, ou seja, os sujeitos têm que ser capazes de reconhecer o contexto e as regras de realização, isto é, têm que ser capazes de produzir o texto adequado àquele contexto. As regras de realização dizem respeito à selecção e à produção de significados: os sujeitos têm que seleccionar os significados adequados e produzir os textos de acordo com esses significados, mostrando assim um desempenho correcto no contexto e demonstrando *regras de reconhecimento* e de *realização*. A falha no desempenho pode significar falta de *regras de reconhecimento*, *realização*, ou de ambas. A falta de regras de realização pode significar que os sujeitos não foram capazes de seleccionar os significados, de os produzir, ou ambos. Se são capazes de seleccionar os significados, mas não são capazes de produzir o texto, têm uma *realização passiva*. Se o texto é produzido, têm uma *realização activa*. Para que se verifique a produção do texto, os sujeitos têm que possuir as disposições sócio-afectivas específicas do contexto, isto é, têm que ter aspirações, motivações e valores apropriados. As regras de reconhecimento regulam as regras de realização. Estes dois princípios e as necessárias disposições sócio-afectivas são adquiridos socialmente e tornam-se parte das estruturas internas do sujeito.

Existe ainda uma inter-relação entre a orientação específica de codificação e as disposições sócio-afectivas, podendo a primeira ser limitada pela segunda e vice-versa.

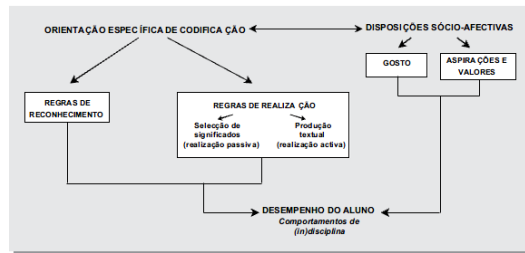


Figura 1 - Orientação específica de codificação, disposições sócio-afectivas e desempenho do aluno em contextos específicos de sala de aula) – Silva & Neves (2006)

Para que um aluno tenha um bom desempenho, em determinado contexto, deve adquirir as *regras de reconhecimento* e as *regras de realização* para esse contexto, ou seja, tem que adquirir a orientação específica de codificação para esse contexto. O comportamento de indisciplina do aluno terá que ser analisado em função da orientação específica de codificação para o contexto regulador da prática pedagógica em sala de aula. Se os alunos possuírem a orientação específica de codificação para esse contexto, possuem as regras de reconhecimento e de realização necessárias para reconhecer as relações de controlo, seleccionar as atitudes e condutas adequadas (*realização passiva*) e actuar em conformidade (*realização activa*). Mas como é possível concluir da análise da figura 1, mesmo possuindo a orientação específica de codificação, o aluno pode ser indisciplinado se não possuir as disposições sócio afectivas favoráveis.

Na figura 2 representam-se os contextos gerais de aprendizagem na escola:

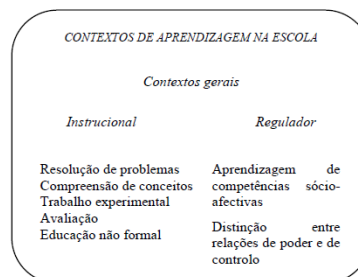


Figura 2 – Contextos de aprendizagem na escola
Adaptado de Morais, A. M., Neves, I. P. (2003)

Exemplificando em situações concretas, os alunos que estão a receber uma prática pedagógica que requer a competência da resolução de problemas revelam um desempenho adequado quando:

- a) reconhecem a especificidade do micro-contexto de resolução de problemas no âmbito daquela prática (regras de reconhecimento);
- b) seleccionam os significados adequados àquele micro-contexto, isto é, sabem como proceder para resolver problemas correctamente (realização passiva);
- c) produzem o texto, isto é, apresentam uma solução correcta para o problema (realização activa);
- d) possuem disposições sócio afectivas favoráveis àquela realização.

Os alunos que estão a receber uma prática pedagógica que requer competências sócio afectivas, por exemplo, cooperação, revelam um desempenho adequado quando:

- a) reconhecem a especificidade do micro-contexto da cooperação no âmbito do contexto regulador da sua prática (regras de reconhecimento);
- b) seleccionam os significados adequados àquele micro-contexto, isto é, sabem o que devem fazer para cooperar (realização passiva);
- c) produzem o texto, isto é, cooperam de acordo com as regras da aula (realização activa);
- d) possuem disposições sócio afectivas favoráveis àquela realização.

Ao nível dos contextos da família e da escola existem relações de poder e de controlo que irão determinar o código regulador das interações pedagógicas presentes nesses contextos. Neste caso, falar de código significa falar do princípio que regula os discursos e práticas presentes em contextos de transmissão-aquisição na família e na escola e que conduzirá à aquisição, por parte de filhos/alunos/professores, da orientação específica de codificação para esses contextos. Aqui, tal como no macro-nível da estrutura social, professores e alunos, pais e filhos, ocupam determinadas posições hierárquicas. No contexto educacional, é a natureza das relações sociais que irá determinar o papel reproduzidor ou transformador da estrutura social.

Segundo Bernstein, é possível considerar em qualquer modelo de prática pedagógica, mais concretamente na relação professor-aluno, dois sistemas de regras: as regras discursivas e as regras hierárquicas. As primeiras dizem respeito à selecção, sequência, ritmagem e critérios de avaliação presentes na interacção pedagógica e,

portanto, ao controlo que transmissores e aquisidores podem exercer no processo de transmissão e aquisição do discurso; as regras hierárquicas regulam as relações sociais e referem-se ao controlo que as partes, transmissor e aquisidor, podem exercer sobre as normas de conduta social.

O desempenho dos professores em contextos específicos de ensino pressupõe uma dada orientação de codificação para esses contextos e as práticas pedagógicas dos professores podem ser analisadas como textos (instrucionais e reguladores) que representam o desempenho do professor. Também aqui, as disposições sócio-afectivas, designadamente as motivações, aspirações, valores e atitudes, devem ser favoráveis à produção do texto. Os professores deverão possuir uma orientação específica de codificação em relação a uma determinada prática pedagógica, ou seja, devem possuir (a) *regras de reconhecimento* que lhes permitam reconhecer a especificidade do contexto dessa prática pedagógica, nos seus múltiplos aspectos, demarcando-o de outros possíveis contextos de prática pedagógica; (b) *regras de realização passiva* que lhes permitam seleccionar os significados/justificações apropriadas àquele contexto, demonstrando conhecer os princípios de como actuar/agir naquele contexto de prática pedagógica; (c) *regras de realização activa* que lhes permitam produzir o texto requerido, concretizando, na sala de aula, uma prática pedagógica com as características desejadas. Com base nos conceitos de classificação e enquadramento, torna-se possível comparar, em termos sociológicos, aquilo que os professores pensam que fazem e aquilo que realmente fazem, nomeadamente sobre aquilo que consideram ser as práticas mais favoráveis à aprendizagem (*regras de reconhecimento*) e os modelos teóricos que as fundamentam (*regras de realização passiva*).

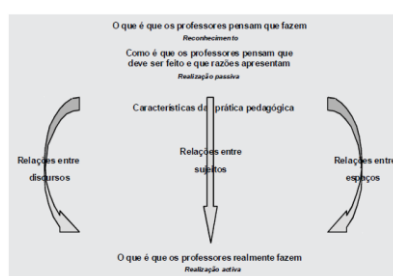


Figura 3 - Prática pedagógica dos professores — Orientação específica de codificação

Morais, A. M., Neves, I. P. (2005).

Estudos realizados (Morais *et al*, 1993; Morais, Neves *et al*, 2000; Morais & Neves, 2003; Pires, Morais & Neves, 2004) mostram que a prática pedagógica mais favorável possui características sociológicas de uma prática mista, isto é, com classificações e enquadramentos fortes ou fracos, definidos em função do contexto de ensino-aprendizagem. As figuras mostram as características desta modalidade de prática pedagógica mista, nas suas dimensões instrucional e reguladora, quando se usam escalas de classificação e enquadramento de quatro graus: C++, C+, C-, C--; E++, E+, E-, E--).

RELAÇÃO ENTRE SUJEITOS PROFESSORA-ALUNO (C F)					RELAÇÃO ENTRE DISCURSOS (C e E e)		
RELAÇÕES DE PODER (C)	RELAÇÕES DE CONTROLO (E)				CONHECIMENTO INTRA- DISCIPLINAR (C)	CONHECIMENTO INTER- DISCIPLINAR (C F)	CONHECIMENTO ACADÉMICO/NÃO ACADÉMICO (Ce F)
	<i>Regras discursivas</i>						
	<i>PIE</i>						
<i>Seleção</i>	<i>Seqüência</i>	<i>Ritmagem</i>	<i>Crítérios de avaliação</i>				
C *	E *	E *	E **	E **	C **	C * E -	C * E **

Figura 4 - Características de uma prática pedagógica mista: contexto instrucional
(adapt. de Afonso, Morais & Neves, 2005)

RELAÇÃO ENTRE SUJEITOS (C E)				RELAÇÃO ENTRE ESPAÇOS (C)	
PROFESSORA-ALUNO		ALUNO-ALUNO		ESPAÇO PROFESSORA/ ALUNO	ESPAÇO ALUNO/ ALUNO
RELAÇÕES DE PODER (C)	RELAÇÕES DE CONTROLO (E)	RELAÇÕES DE PODER (C)	RELAÇÕES DE CONTROLO (E)		
	<i>Regras hierárquicas</i>		<i>Regras hierárquicas</i>		
C *	E **	C **	E **	C -	C **

Figura 5 - Características de uma prática pedagógica mista: contexto regulador
(adapt. de Afonso, Morais & Neves, 2005)

Quando a relação professor-aluno é caracterizada por um enquadramento forte (E++ ou E+), o controlo está centrado no professor, sendo tanto mais forte quanto maior for esse

controlo; quando o enquadramento é fraco (E- - ou E-), o controlo está também centrado no aluno, sendo tanto mais fraco quanto maior for o controlo dado ao aluno. Se considerarmos as regras discursivas, que regulam o processo de ensino-aprendizagem dos alunos (contexto instrucional), tal significa que a selecção dos assuntos/actividades (selecção), a ordem com que esses assuntos/actividades são desenvolvidos nas aulas (sequência), o tempo de aprendizagem dos alunos (ritmagem) e os critérios de avaliação são controlados pelo professor; se o enquadramento for fraco quanto às regras discursivas, o aluno tem também controlo sobre as mesmas. Relativamente às regras hierárquicas, que regulam a interacção professor-aluno ao nível das normas de conduta social (contexto regulador), o enquadramento será forte se o controlo do professor for exercido de forma imperativa ou posicional e será fraco se for fundamentalmente exercido através de uma comunicação do tipo interpessoal. Relativamente à classificação, será forte (C++ ou C+) relativamente aos espaços do contexto da sala de aula (do professor e dos alunos e dos diferentes alunos), se existirem fronteiras entre os espaços de diferentes sujeitos e fraca se não estiverem absolutamente demarcadas (C- - ou C-). Outro nível que pode considerado é o da relação entre os conteúdos da disciplina (intradisciplinar); aqui, a classificação será fraca se houver relação entre os conteúdos da disciplina e fraca na sua ausência. A classificação entre professor-aluno é sempre forte, dado o estatuto elevado que o professor exerce na relação pedagógica.

1.3. O projecto *TurmaMais*

O projecto *TurmaMais* é um projecto de combate ao insucesso e abandono escolares, que tem como objectivos principais a diminuição do abandono escolar e das taxas de insucesso dos alunos do ensino básico. Foi aprovado pelo Ministério da Educação e implementado, pela primeira vez, na Escola Secundária/3 Rainha Santa Isabel de Estremoz, no ano lectivo 2002/03; está, actualmente, a ser aplicado em várias escolas do nosso país, entre as quais aquela onde foi realizado o estudo aqui apresentado.

No plano organizativo, a *TurmaMais* é uma turma sem alunos fixos, que agrega temporariamente elementos provenientes das várias turmas do mesmo ano de escolaridade (Verdasca, 2002).

Em termos teórico-conceituais, baseia-se no pressuposto de que é possível potenciar as funções socializadora e instrucional da escola, reduzindo a heterogeneidade das turmas. De facto, a manutenção de vinte e oito alunos por turma é, economicamente, mais viável, mas, como escreve Estrela (2002, p.77) “privilegia a função socializadora e, sem a construção de uma relação positiva com o saber, a relação pedagógica perde muita da sua razão de ser... Actualmente, o desafio da escola joga-se na capacidade de redefinição de uma relação com o saber, que não acentue as desigualdades sociais”.

Com este projecto, pretende-se privilegiar a função socializadora da escola na turma de origem, através da manutenção da sua heterogeneidade natural, [n+, h+], mas também a função instrucional da escola, numa turma mais reduzida e mais homogénea, a *TurmaMais* [n-, h-]).

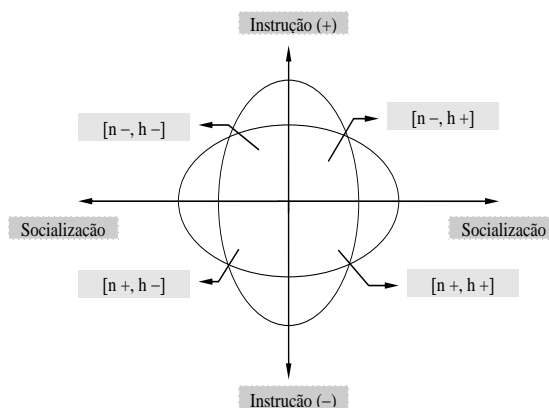


Figura 6 - Componentes educativas e perfis compositionais
(extraído de J. Verdasca, 2002, p. 783)

Legenda:

n (dimensão da turma)

h (heterogeneidade cultural da turma)

As turmas onde o projecto está a ser implementado são constituídas de acordo com os normativos legais em vigor, com vinte e oito alunos por turma, no máximo, e equilíbrio no número de alunos de diferentes sexos e idades. A origem social e o percurso escolar dos alunos são naturalmente diferentes e contribuem decisivamente para a heterogeneidade da turma.

Em algumas escolas o projecto engloba todas as disciplinas do mesmo ano lectivo. Noutras, por motivos económicos e de recursos humanos, intervieram-se apenas as disciplinas com maiores taxas de insucesso. Em todas as escolas os alunos são agrupados de acordo com os seus resultados académicos, constituindo-se grupos com alunos de rendimento elevado, grupos com alunos de rendimento mais baixo e grupos de alunos com rendimento médio, que vão ocupando a *TurmaMais* e regressando à turma de origem. O professor da disciplina na turma de origem é o mesmo professor da *TurmaMais*, os conteúdos leccionados também são os mesmos e ao mesmo ritmo, evitando assim que, quando regressam à turma de origem, os alunos tenham dado mais ou menos matéria. O que se pretende é que as estratégias utilizadas pelos professores, com os diferentes grupos, sejam as adequadas, quer no sentido de potenciar as competências já adquiridas, quer no sentido de as desenvolver, designadamente através de actividades de enriquecimento e de recuperação, respectivamente. Os grupos de alunos com mais dificuldades frequentam a *TurmaMais* no final de cada período lectivo, aumentando assim as possibilidades de vencerem as suas dificuldades e obterem sucesso escolar.

Na escola onde este trabalho foi realizado, o projecto intervém ainda na problemática do abandono e das áreas curriculares não disciplinares, através da criação, respectivamente, de uma equipa designada como EPAI (equipa de prevenção e acompanhamento do abandono e insucesso) e de um referencial formativo que uniformiza as temáticas e metodologias utilizadas nas turmas do ensino básico.

Capítulo 2 - MÉTODO

2.1. Problema de investigação e Objectivos

O modelo utilizado neste estudo segue o modelo de metodologia em investigação sociológica preconizado por Bernstein (1990, 2000). Em termos teóricos, esta metodologia de investigação baseia-se na linguagem interna de descrição - teoria de Bernstein – e na linguagem externa de descrição - modelos/proposições - construídos a partir daquela teoria. A estruturação prática da investigação e a análise e interpretação dos resultados dependem das linguagens interna e externa de descrição, mas também as influenciam. Os três níveis, modelo teórico, linguagem de descrição e análise empírica interactuam, permitindo uma análise mais profunda e precisa dos resultados.

A figura 7 mostra, de forma esquemática, as relações entre os níveis descritos:

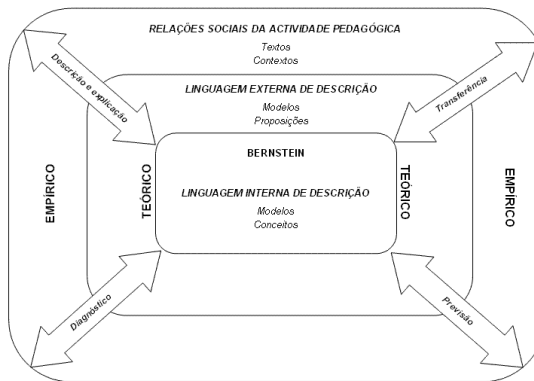


Figura 7 - Metodologia sociológica de investigação (Morais & Neves, 2001)

No estudo realizado, utiliza-se a Teoria de Bernstein (linguagem interna de descrição), para verificar se os sujeitos, professoras e alunos, possuem a orientação específica de codificação e as disposições sócio-afectivas necessárias à produção do texto. Relativamente às professoras, a produção do texto corresponde à adequação das suas práticas instrucionais e reguladoras aos grupos com características específicas. Esta adaptação deverá influenciar o texto produzido pelos alunos, ou seja o seu comportamento.

Procura-se, assim, correlacionar a adequação das práticas das professoras com o comportamento dos alunos.

A selecção dos alunos do estudo fez-se, concretamente, com base no levantamento e análise das participações disciplinares dos alunos das turmas intervencionadas no projecto *TurmaMais*. Depois de seleccionados os três alunos com mais participações disciplinares, fez-se o levantamento da ocorrência de episódios de indisciplina, envolvendo os alunos seleccionados, nas disciplinas intervencionadas, pela análise dos documentos elaborados pela escola para esse efeito. Concluiu-se que, quer nas turmas de origem, quer na *TurmaMais*, nas disciplinas de Ciências Físico Químicas e de Matemática não existiam episódios de indisciplina significativos, na disciplina de Inglês existiam alguns episódios relevantes, na disciplina de Língua Portuguesa o número de episódios era substancialmente maior. Com base nestes dados, seleccionaram-se as professoras das duas disciplinas com mais participações disciplinares.

A recolha dos dados relativa ao número de participações disciplinares iniciou-se no início do ano lectivo 2009-2010 e foi concluída em Fevereiro, sensivelmente a meio do ano lectivo, com o conhecimento e a colaboração da Directora de Turma.

2.2. Sujeitos

Foram seleccionados para este estudo três alunos do sétimo ano de escolaridade, dois rapazes com catorze anos e uma rapariga com quinze, que frequentam a mesma turma de sétimo ano numa escola do distrito de Castelo Branco. A escolha destes alunos não foi aleatória mas intencional, pois teve em conta o seu percurso escolar e o seu comportamento/aproveitamento, caracterizados por grande absentismo, participações disciplinares e fraco aproveitamento, apesar de dois deles terem chegado a participar em grupos de alto e médio rendimento no início do ano lectivo.

As professoras têm idades compreendidas entre os trinta e oito e os cinquenta anos e dão aulas há quinze e vinte e cinco anos, respectivamente, na mesma escola.

2.3. Instrumentos

A entrevista semi-estruturada, utilizada como método nesta investigação, permite que haja flexibilidade e introdução de novas questões, enquanto o guião previamente elaborado orienta a entrevista e procura garantir que os diversos participantes respondam às mesmas questões. Para além de ser possível retirar das entrevistas elementos de reflexão muito ricos, o facto de haver um contacto directo entre o investigador e os seus interlocutores permite que o investigador oriente e estimule a participação dos mesmos, tendo sempre presentes os objectivos da investigação.

Os objectivos da investigação, o tipo, o número de entrevistas, o tempo previsto para a sua realização e o papel dos entrevistados, foram previamente apresentados aos potenciais entrevistados, assim como a garantia de confidencialidade das entrevistas. Estas reuniões preliminares serviram também para analisar a disponibilidade, a importância e a pertinência do contributo de cada um dos potenciais entrevistados para a investigação. Forneceu-se ainda um documento sucinto, com a indicação do tipo de questões que poderiam surgir na entrevista e, posteriormente, marcou-se a data, o local e a hora de cada uma das entrevistas. A direcção da escola, a Directora de Turma e os encarregados de educação dos alunos seleccionados foram igualmente informados sobre os objectivos da investigação, tendo sido solicitada e obtida a autorização formal dos seus encarregados de educação. As entrevistas foram realizadas na escola, em horário não-lectivo, com privacidade e silêncio.

Como se procurava estabelecer uma correlação entre as características sociológicas da prática pedagógica das professoras de Inglês e Língua Portuguesa, em dois contextos diferentes, designadamente, turmas de origem e *TurmaMais* e os episódios de indisciplina registados, ou seja, estabelecer uma correlação entre a indisciplina dos alunos e as práticas reguladora e instrucional das duas professoras nos contextos *TurmaMais* e turma de origem, foi necessário verificar se havia adequação das práticas das professoras aos grupos em presença. Para esse efeito, realizaram-se entrevistas semi-estruturadas às duas professoras. As questões que orientaram estas entrevistas têm, como base, três regras discursivas associadas ao contexto instrucional, (selecção, sequência e ritmagem), mas não incluem a avaliação. A opção pela não inclusão desta regra discursiva assenta no facto de

os critérios de avaliação serem definidos, aprovados e escrupulosamente cumpridos pelos professores da escola onde se realizou o estudo. As questões de entrevista abordam também as regras hierárquicas, associadas ao contexto regulador, e as disposições sócio afectivas das professoras. O objectivo das questões formuladas é verificar se as professoras possuem as *regras de reconhecimento*, as *regras de realização* e as disposições sócio afectivas para os dois contextos, turma de origem e *TurmaMais*.

Posteriormente, realizaram-se entrevistas semi-estruturadas a cada um dos alunos para averiguar se os mesmos possuíam, para os contextos regulador e instrucional da prática pedagógica das professoras de Língua Portuguesa e Inglês, a orientação específica de codificação e as disposições sócio afectivas necessárias a um bom desempenho na turma de origem e na *TurmaMais*. Definiram-se assim três dimensões, nomeadamente, contexto instrucional, que diz respeito ao conjunto de conhecimentos e competências cognitivas relacionados com as disciplinas de Língua Portuguesa e Inglês, contexto regulador, que diz respeito ao conjunto de valores, atitudes e normas de conduta que caracterizam os processos de interacção na sala de aula e disposições sócio - afectivas, que determinam a motivação e a predisposição dos sujeitos para a produção do texto, porque no âmbito do enquadramento teórico desta investigação, a prática pedagógica é entendida como uma determinada modalidade de código pedagógico que pode ser caracterizada sociologicamente com base numa descrição das relações de poder e de controlo que definem os contextos instrucional e regulador da sala de aula e depende das disposições sócio – afectivas dos sujeitos.

Seguidamente procederemos à apresentação dos guiões das entrevistas às professoras e aos alunos.

2.3.1 Guião de entrevista às professoras

CONTEXTO INSTRUCIONAL

- 1- Quais são as competências cognitivas que, no seu entender, um aluno deve possuir?

Objectivo: Identificar as competências mais valorizadas pelas professoras.

2- Quais são as competências cognitivas que pretende desenvolver nos seus alunos?

Objectivo: Identificar o discurso instrucional presente nas aulas.

3- Como define as competências a desenvolver pelos seus alunos?

Objectivo: Verificar se existe adequação do discurso instrucional ao grupo em presença.

4- Relativamente aos grupos *TurmaMais*, que competências cognitivas considera mais importantes?

Objectivo: Reforço da questão anterior. Verificar se existe adequação do discurso instrucional ao grupo em presença.

5- Como selecciona os conteúdos a leccionar nas suas aulas de origem e na *TurmaMais*?

Objectivo: Analisar as regras de reconhecimento quanto à regra discursiva selecção.

6- Suponha que a propósito de um assunto por si abordado numa aula, um aluno coloca uma questão que o obrigará, caso queira responder, a alterar o seu plano de aula. Como reagiria? Justifique.

Objectivo: Analisar as regras de realização passiva quanto à regra discursiva selecção.

7- Existem professores que são inflexíveis quanto ao cumprimento dos horários estipulados para a realização de tarefas na sala de aula. Outros consideram que os alunos possuem ritmos diferentes e que os mesmos devem ser respeitados. Qual destas posições está mais de acordo com o projecto *TurmaMais*? Justifique.

Objectivo: Analisar as regras de reconhecimento quanto à regra discursiva ritmagem.

8- Considere a seguinte situação:

Um aluno excelente apresenta um trabalho, excedendo o limite de tempo previamente imposto pelo professor a todos os alunos. Contudo, a sua eloquência é

impressionante, os colegas ouvem-no com toda a atenção e a informação divulgada é relevante.

Como actuaria se fosse a professora deste aluno? Justifique.

Objectivo: Analisar as regras de realização passiva quanto à regra discursiva ritmagem.

- 9- Há dias, a propósito de um assunto abordado numa aula, um aluno pediu ao professor que realizasse uma experiência que estava planificada para o fim da unidade, alegando que os conceitos teóricos indispensáveis à sua concretização já haviam sido abordados e que assim se sentiriam mais motivados para a disciplina. O professor aceitou a sugestão e realizou a aula prática solicitada pelo aluno.

O que pensa da decisão do professor?

O facto de estar em contexto *TurmaMais* ou turma de origem poderia ter alguma influência na sua decisão? Justifique.

Objectivo: Analisar as regras de realização passiva quanto à regra discursiva sequência nos dois contextos.

CONTEXTO REGULADOR

- 1- O que pensa do comportamento, em termos disciplinares, dos seus alunos nas aulas da turma de origem e na aulas da *TurmaMais*?

Objectivo: Pretende-se, com esta questão introdutória e aberta, estimular a espontaneidade do entrevistado e, simultaneamente, perceber quais os aspectos da prática reguladora mais valorizados pela professora nos dois contextos.

- 2- Quais são as competências, do domínio sócio afectivo que considera mais importantes?

Objectivo: Analisar que aspectos do discurso regulador, relativamente às competências sócio afectivas, são mais valorizados pelas professoras.

- 3- Os seus alunos possuem as competências que acabou de mencionar? Se não, que tipo de estratégias utiliza nas suas aulas para as desenvolver, considerando as turmas de origem e a *TurmaMais*?

Objectivo: Perceber, por um lado, qual é o discurso regulador presente nas aulas das professoras e, por outro, se existem diferenças no discurso regulador nos dois contextos.

- 4- Na sua opinião, que competências do domínio sócio-afectivo não possui um aluno indisciplinado?

Objectivo: Reforçar a questão anterior e tirar conclusões quanto ao discurso regulador das professoras.

- 5- Tem, nas suas turmas, alunos indisciplinados? Por que razão os considera indisciplinados?

Objectivo: Identificar as competências sócio-afectivas associadas, pelas professoras, à indisciplina.

- 6- As regras gerais de funcionamento da escola estão definidas no Regulamento Interno. Nele, faz-se também referência a uma série de atitudes e valores que devem ser observados pelos alunos, fora e dentro da sala de aula. Há contudo professores que argumentam que estas regras deveriam ser negociadas com os alunos e adaptadas ao grupo em presença. Qual é a sua opinião sobre este assunto, tendo em conta o facto de existirem, na *TurmaMais*, grupos com características muito específicas?

Objectivo: Analisar de que forma o discurso instrucional condiciona a prática pedagógica.

- 7- Existem participações ao director de turma que relatam situações de agressão verbal entre alunos na sala de aula. Se presenciasse uma situação idêntica, como actuaria?

Objectivo: Analisar de que forma o discurso instrucional condiciona a prática pedagógica.

- 8- Suponha que numa aula de alunos com baixo rendimento, ocorre a seguinte situação:

“O aluno chega atrasado, senta-se sem justificar o seu atraso, abre o caderno e faz desenhos. Quando é chamado a atenção, responde-lhe que se esqueceu do material da disciplina e que quer continuar a desenhar.”

Como procederia nesta situação? Justifique.

Objectivo: Analisar as regras de reconhecimento para a prática reguladora.

DISPOSIÇÕES SÓCIO-AFECTIVAS

Com as questões seguintes pretende-se analisar as disposições sócio-afectivas das professoras para a implementação do projecto *TurmaMais*.

- 1- A escola tem uma função socializadora e uma função instrucional, que se concretizam na integração e na aprendizagem dos alunos. O projecto *TurmaMais* pode contribuir para que se atinjam estes objectivos?
- 2- Quais são os aspectos do projecto *TurmaMais* que mais valoriza?
- 3- Os objectivos do projecto são, por um lado, potenciar o desenvolvimento de competências do aluno e, por outro, promover o desenvolvimento de competências. De que forma é possível atingir estes objectivos?
- 4- Como descreveria o seu trabalho neste projecto?
- 5- Neste momento já é possível fazer uma avaliação do trabalho realizado. Com base nos resultados obtidos, voltaria a participar num projecto com estas características? Justifique.

2.3.2 Guião de entrevista aos alunos

CONTEXTO REGULADOR

- 1- Quais são as regras de comportamento que as tuas professoras de Língua Portuguesa e Inglês esperam que cumpras?

Objectivo: Analisar o grau de evidência das regras de reconhecimento do discurso regulador da prática pedagógica das professoras.

- 2- O teu comportamento nas aulas está de acordo com aquilo que as professoras exigem aos alunos?

Objectivo: Analisar o grau de evidência das regras de realização para o discurso regulador da prática pedagógica.

- 3- Como descreverias as aulas na turma de origem e na *TurmaMais* relativamente ao comportamento dos alunos?

Objectivo: Analisar o grau de evidência das regras de reconhecimento do discurso regulador da prática pedagógica das professoras.

- 4- O que pensas da forma como as professoras te tratam nas aulas?

Objectivo: Analisar o grau de evidência das regras de reconhecimento da prática pedagógica reguladora (posicional, imperativa, pessoal) das professoras.

- 5- O que pensas das atitudes das professoras na turma de origem e na *TurmaMais*?

Objectivo: Analisar o grau de evidência das regras de reconhecimento da prática pedagógica reguladora (posicional, imperativa, pessoal) das professoras nos dois contextos.

CONTEXTO INSTRUCIONAL

- 1- Os assuntos abordados nas aulas vão de encontro às tuas expectativas? Justifica.

Objectivo: Analisar o grau de evidência das regras de reconhecimento do discurso instrucional das professoras, quanto à regra discursiva selecção.

2- O que pensas sobre a forma como se definem os assuntos abordados nas aulas?

Objectivo: Reforço da questão anterior. Analisar o grau de evidência das regras de reconhecimento do discurso instrucional das professoras, quanto à regra discursiva selecção.

3- Sentes que as aulas são dadas de acordo com o teu ritmo de aprendizagem? Justifica, comparando a turma de origem e a *TurmaMais*.

Objectivo: Analisar o grau de evidência das regras de reconhecimento do discurso instrucional das professoras, quanto à regra discursiva ritmagem.

4- O que pensas relativamente à forma como os conteúdos estão organizados, isto é, à sequência das matérias?

Objectivo: Analisar o grau de evidência das regras de reconhecimento do discurso instrucional das professoras, quanto à regra discursiva sequência.

DISPOSIÇÕES SÓCIO-AFFECTIVAS

1- Como gostarias de ser tratado pelas tuas professoras?

Objectivo: Analisar o grau de evidência das disposições sócio-afectivas do aluno para a prática reguladora das professoras.

2- Como descreverias a tua disposição para aprender nas aulas da turma de origem e na *TurmaMais*?

Objectivo: Comparar as disposições sócio-afectivas do aluno para as práticas reguladora e instrucional das professoras nos dois contextos.

3- Como descreverias a tua participação nas aulas da turma de origem e da *TurmaMais*?

Objectivo: Analisar o grau de evidência das disposições sócio-afectivas do aluno para a prática reguladora e instrucional das professoras.

2.4 Procedimento

A investigação foi realizada numa escola secundária do Distrito de Castelo Branco, no ano lectivo 2009/2010. Como fonte de dados foram utilizados actas de conselhos de turma, registos biográficos e participações disciplinares, documentos normalmente utilizados na escola, que, por esse facto, constituem fontes de informação valiosas - fontes de informação inadvertidas (Bell, 1993). Estes documentos foram pré-analisados e, depois de seleccionados, criticamente analisados, tendo sido assegurada a sua credibilidade e valor, bem como a sua adequação ao estudo.

No recurso à análise de conteúdo teve-se como objectivo explorar a informação fornecida pelos entrevistados nas respostas às questões formuladas durante a entrevista. As etapas e procedimentos utilizados na análise de conteúdo foram as seguintes:

- (i) Transcrição integral de cada entrevista em computador
- (ii) Primeira leitura da transcrição com o objectivo de obter uma ideia geral do seu conteúdo e conhecer os temas abordados pelos entrevistados
- (iii) Construção das sinopses das entrevistas para identificação das temáticas e comparação longitudinal das entrevistas
- (iv) Sistematização da informação, através da segmentação do *corpus* dos dados através de um sistema de codificação
- (v) Divisão do texto em unidades de sentido, com base num critério temático, considerando os fragmentos do texto relativos à mesma ideia
- (vi) Definição de categorias e subcategorias

Definiram-se seis categorias e dezoito subcategorias para as entrevistas às professoras e seis categorias e doze subcategorias para as entrevistas aos alunos. As categorias foram delineadas *a priori* com base nos objectivos da investigação e nas fontes bibliográficas.

Capítulo III - Resultados

3.1 As manifestações de indisciplina

Com o objectivo de caracterizar as manifestações de indisciplina dos alunos participantes no estudo, seleccionaram-se e transcreveram-se, de entre as participações disciplinares que constam dos seus processos individuais, aquelas que melhor ilustram o comportamento típico de cada um, em contexto de sala de aula.

Aluno X

O aluno X tem catorze anos, vive com os pais e é o mais novo de quatro irmãos, sendo que os três mais velhos já não fazem parte do agregado familiar. Tem, ao longo do seu percurso escolar, uma retenção no sexto ano de escolaridade.

Quando se concluiu a recolha de dados, constavam do seu processo individual vinte e duas participações disciplinares e problemas graves de absentismo. Embora demonstre, na opinião dos seus professores, muitas capacidades cognitivas, procura fazer parte do grupo dos que faltam e se portam mal nas aulas. Os pais são chamados com frequência à escola e reconhecem-se impotentes para lidar com a situação. A mãe assistiu, por convite dos professores, a algumas das suas aulas, mas esta estratégia não provocou alterações no seu comportamento. Para além da desatenção permanente nas aulas, não faz trabalhos de casa, esquece-se com frequência do material escolar e questiona a autoridade do professor.

Participações disciplinares (PD) extraídas dos registos que tipificam o comportamento do aluno

PD. “O [...] não apresentou o caderno, nem o manual, nem tão pouco a ficha de trabalho que lhe tinha sido distribuída na passada 6ª feira. No caderno, o [...] levou um recado para o encarregado de educação, alertando-o para o facto de o [...] estar constantemente a perturbar a aula, não passando para o caderno o que é projectado ou escrito no quadro e, tal como hoje, a rasgar folhas. Quando hoje lhe perguntei quantas folhas já tinha rasgado,

disse-me que eram muitas mais do que eu imaginava. Continua a não fazer trabalhos de casa, a não apresentar nem livro, nem caderno e a estar constantemente a fazer barulhos esquisitos com a boca. Hoje foram os colegas que me pediram para o mandar sair, dado não os deixar trabalhar.

Agradecia que o encarregado de educação verificasse o material mínimo (livro e caderno) indispensável ao funcionamento da aula e à melhoria do rendimento escolar do [...], que tem vindo a baixar de dia para dia. É preciso agir e rapidamente. Eu, mais não posso fazer.”

P.D. “Após algumas advertências no sentido de o [...] participar nas actividades lectivas, ao invés de estar constantemente a perturbar, distraindo os colegas que estavam por perto, foi por mim solicitada a sua mudança de lugar o que, embora lentamente e contrariado, acabou por fazer. Mas esta medida não surtiu qualquer efeito, tendo o [...] insistido em manter um comportamento inadequado.

Dirigi-me ao seu lugar e, junto dele, uma vez mais lhe chamei a atenção. Como resposta e em tom de revolta, ordenou-me peremptoriamente que me retirasse, dizendo:

“-Oh, ... Já chega... vá...vá para ali... “, esticando o braço, indicando-me o caminho.”

P.D. “Totalmente alheio às actividades propostas na aula e sem revelar qualquer intenção em nelas participar, o [...] manifestou-se insistentemente com intervenções inadequadas e fora de contexto, num tom desafiante e provocador.

Atirou também vários pedaços de papel enrolados, com o auxílio de um elástico, a alguns colegas, gerando muita agitação e risada generalizadas, tornando inviável o decorrer normal das actividades. Não satisfeito, insistindo na provocação, o [...] chegou a apontar o citado elástico para mim!

Foi-lhe ainda apreendido o telemóvel, por uso indevido, na sala de aula.

Na sequência dos acontecimentos foi-lhe dada ordem de saída de sala de aula com tarefa a cumprir na BE/CRE à qual não se dirigiu de imediato; também não regressou à aula antes do seu término, conforme solicitado.”

Aluna Y

A Aluna Y tem quinze anos e vive apenas com a mãe.

Tem duas retenções, uma no quinto e outra no sétimo ano de escolaridade. Encontra-se a repetir o sétimo ano com um Plano de Acompanhamento. Na origem da última retenção estão o elevado absentismo e o pouco investimento na escola, de tal forma graves, que exigiram a intervenção da Comissão de Protecção de Crianças e Jovens em Risco, actualmente a acompanhar a situação.

Revela, de acordo com os seus professores, boas capacidades cognitivas que lhe permitiriam fazer prosseguimento de estudos.

Reunia dez participações disciplinares e apresentava, tal como no ano lectivo anterior, problemas graves de absentismo. Não faz trabalhos de casa e, com frequência, não leva o material escolar para as aulas. Tem problemas de auto-estima e procura afirmar-se como líder entre os pares, recorrendo, em algumas situações, ao uso da força para o conseguir. Nas aulas assume comportamentos de desafio à autoridade do professor ou de indiferença face ao que a rodeia.

Participações Disciplinares (PD) extraídas dos registos que tipificam o comportamento da aluna

P.D. “No dia 30/09/2009, após a aula que terminou às 9:55 na sala 2, a professora de Inglês reparou que a mesa onde se tinham sentado os alunos [...] e [...], estava queimada em dois sítios diferentes e ainda se podia sentir o calor. Uma vez que não houve trocas de lugares durante a aula e todos os alunos estiveram sossegados, os responsáveis só podem ser os alunos indicados. Confrontados com a situação, os alunos negaram veementemente e não assumiram a responsabilidade pelo facto. A professora repreendeu-os, alertou-os para a gravidade dos seus actos e para a necessidade de serem punidos.”

P.D. “Depois de terem chegado atrasadas à aula e lhes ter sido permitida a entrada, a aluna [...] pediu para ir à casa-da-banho e que a [...] a acompanhasse pois não se sentia bem. Ao regressarem percebi que a [...] não estava normal, evidenciando sintomas de embriaguez.

Dada a ausência de funcionários, eu própria e o aluno [...] a levámos até ao bar dos alunos para que tomasse um café. Aí ficou ao cuidado da [...] e [...] enquanto me desloquei ao átrio para telefonar à mãe da aluna, que se prontificou a vir buscá-la de imediato... Refiro ainda que foi ventilada a saída da escola durante a hora do almoço e a aquisição de vodka que as alunas terão consumido.”

P.D. “Eu, [...], venho por este meio relatar os factos ocorridos no corredor das salas 1 a 4, no dia 5 de Fevereiro de 2010, pelas 11:50, com as alunas [...] e [...].

Às 11:50, quando me dirigia para a sala número três, onde teria lugar a aula de Espanhol, verifiquei que os alunos estavam ao fundo do corredor e não junto da sala, como de costume. Os mesmos informaram-me que estavam a ver todos o que se passava, uma vez que a aluna [...] tinha estado e estava a ser ameaçada por um conjunto de alunas de outras turmas. Deste modo, aproximei-me, perguntando o que se passava. Já não vi no meio dos alunos a referida aluna. Contudo, a aluna [...] assumiu que tinha estado a interpelar e a pedir satisfações a respeito do suposto furto de 10 € (alegadamente praticado pela aluna [...]). Ao começar a aula, verificámos, eu e os seus colegas, que esta aluna tinha na cara a marca física de uma bofetada. Aos colegas, respondeu, muito envergonhada, que não lhe tinham batido; a mim, quando lhe perguntei, em voz baixa, quem lhe tinha dado a bofetada, respondeu que tinha sido a [...] e que esta, juntamente com outras meninas, a ameaçava constantemente dentro e fora da escola.”

Aluno Z

Tem catorze anos e cinco irmãos, mas do actual agregado familiar fazem parte apenas um irmão mais novo e os pais adoptivos.

Possui duas retenções, uma no sexto e outra no sétimo ano de escolaridade, que se encontra a repetir com Plano de Acompanhamento. A retenção ficou a dever-se, sobretudo, a problemas graves de absentismo, entretanto comunicados à Comissão de Protecção de Crianças e Jovens em Risco, que acompanha a situação do aluno. Do seu processo individual constavam quinze participações disciplinares e, uma vez mais, problemas graves de absentismo.

Nas aulas revela desinteresse e indiferença e, embora seja capaz de reconhecer o erro, repete-o com frequência e naturalidade. De acordo com os seus professores, não participa nas aulas porque se sente incompetente na realização das actividades escolares e não sabe lidar com a frustração que isso origina. Não faz trabalhos de casa e não estuda pelos mesmos motivos.

Participações disciplinares (PD) extraídas dos registos que tipificam o comportamento do aluno

P.D. “Pôs a cabeça fora da janela e cuspiu lá para baixo.”

P.D. “Estes alunos ([...]) que ultimamente se andavam a portar de forma mais correcta, ontem incluídos na *TurmaMais*, tiveram um comportamento muitíssimo perturbador, fazendo ruídos com a boca, imitando o cacarejar de galinhas, rindo, gritando, inclusive (...).”

P.D. “Depois de passar todo o primeiro tempo sem ter retirado o caderno diário e o material para concretizar a tarefa proposta já na aula anterior, o [...] continuou a conversar com os colegas em clara e contínua desobediência - e simplesmente esperando que o tempo passasse até ao toque de saída. Quando o professor iniciou um ciclo de controlo e esclarecimento de dúvidas dos colegas, voltou-se a levantar e foi conversar para a janela com o [...] e o [...].”

Instado pela enésima vez a sentar-se e trabalhar... sentou-se e “não sabia achar o meio da folha de papel”/ “não sabia ligar dois pontos com uma régua”/ “não sabia medir uma distância (a altura do sólido) encostando-lhe a régua”/ “não sabia seguir as instruções que estavam bem à frente dos seus olhos no quadro da sala de aula”, numa acabada atitude de “resistência” e “ronha” até tocar para a saída.”

P.D. “O aluno começou a aula a encetar conversa com os colegas das cadeiras adjacentes. Por várias vezes foi advertido para a necessidade de estar atento ao desenrolar das actividades lectivas. Uma vez que tais alertas não surtiram efeito, o professor pediu-lhe para mudar de carteira. O aluno recusou-se repetidamente a mudar de carteira alegando que não

gostava de estar na primeira carteira. Perante tal recusa, não restou outra alternativa ao professor senão mandá-lo para a sala de estudo com a incumbência de fazer uma ficha de trabalho, devendo comprovar a realização da tarefa, bem como a presença na sala de estudo. Escusado será dizer que o aluno não cumpriu com o acordado, pelo que lhe foi marcada falta.”

Partindo do que se deixou exposto, podemos afiançar que muita da indisciplina descrita, parte significativa dela, radica numa manifesta deterioração das relações interpessoais no ambiente escola, evidenciada pela postergação de valores tão essenciais como o respeito e consideração, a autoridade, a urbanidade, o cumprimento do dever, esvaziamento valorativo que se expande aos pais, quer enquanto emanação da relação pai – filho, quer no tendencial posicionamento conflitual dos pais em relação aos professores e à escola. Não será despidendo considerar que a realidade assim identificada está envolvida numa dinâmica mais geral que respeita ao “novo” viver social, baseado na conflitualidade social, na competição selvagem e num individualismo extremo que tem vindo a reduzir a carta valorativa judaico - cristã e liberal a uma mera caricatura.

3.2 Análise de conteúdo e sinopses das entrevistas

3.2.1 Análise de conteúdo e sinopse das entrevistas às professoras

Análise de Conteúdo

Apresenta-se, *infra*, uma análise descritiva que procura sistematizar o conteúdo relevante das entrevistas às professoras. A análise está associada a um quadro teórico (teoria de Bernsten), a partir do qual se formularam as questões da entrevista.

Entrevistadas: Professoras de Inglês (entrevista 1) e de Língua Portuguesa (entrevista 2)

Duração das entrevistas: 00:45 (entrevista 1) e 1:25 (entrevista 2)

Categorias	Sub-categorias	Unidades de Sentido (entrevista 1)	Unidades de sentido (entrevista 2)
Discurso instrucional	Adequação dos objectivos ao grupo em presença	<p>“No programa vêm indicados esses aspectos.”</p> <p>“Talvez esteja a desenvolver mais a expressão oral com este grupo.” [referindo-se ao grupo com resultados mais fracos]</p> <p>“Eu acho que as competências têm que ser as mesmas. [...]”</p> <p>“[...] mas as competências cognitivas devem ser as mesmas.”</p>	<p>“Eu defino prioridades [...]”</p> <p>“[...] naquele grupo dos melhores alunos, tentei desenvolver o raciocínio, desenvolver a sensibilidade [...] mas algo mais que a sensibilidade, o raciocínio [...] que eles exprimissem o raciocínio de uma forma mais elaborada [...] desenvolvendo o raciocínio. [...] Pô-los a pensar, tentar que fossem eles a chegar à regra, em vez de ser eu a fornecer-lhes a regra. [...] mas nos outros grupos [referindo-se aos grupos com resultados mais fracos], torna-se muito mais difícil, [...] vou desmontando a pouco e pouco para eles chegarem ao fundamental e mesmo aí às vezes eles têm dificuldades.”</p> <p>“[...] tento chegar a todos com os mesmos conteúdos.”</p>
	Competências que os alunos devem possuir	<p>“Capacidade de concentração.”</p>	<p>“Saber interpretar, saber escrever, e saber expressar-se oralmente.”</p> <p>“[...] sobretudo o saber interpretar, [...]”</p>
	Competências que os alunos devem desenvolver	<p>“[...] parte gramatical e na aquisição de vocabulário.”</p>	<p>“[...] compreensão e a expressão oral e escrita, sobretudo o saber falar, o saber escrever, o saber ouvir, o saber ler, o saber descodificar mensagens.”</p> <p>“[...] desenvolvimento das competências da oralidade [...]. Desenvolver a oralidade, [...] desenvolver a linguagem mais cuidada [...]”</p>

	Seleção de conteúdos na turma de origem e na <i>TurmaMais</i>	<p>“Eu tento ver aquilo que acho que é essencial [...]. Então vou escolher aquilo que é mais importante para eles. [...]. Acabo por ser eu, não vejo que seja bom serem eles a decidir.”</p> <p>“[...] eu tento satisfazer-lhes a curiosidade.”</p>	<p>“[...] tento chegar a todos com os mesmos conteúdos.”</p> <p>“[...] a informação é para todos, só que com uns desenvolvo mais, com outros não sistematizo tanto. [...]”</p>
	Ritmagem	<p>“Não sou assim muito rígida na questão dos horários, [...]. Não sou muito rígida nas questões dos horários, [...]. Acabo por não limitar o tempo [...] dou mais um bocadinho para terminarem, não sou muito rígida.”</p> <p>“[...] se calhar nem dava pelo tempo a passar, [referindo-se à apresentação de um trabalho] mas se houvesse essa condição [referindo-se ao limite de tempo pré-estabelecido], diria, “Olha o teu tempo acabou, a parte avaliada já terminou, mas podes continuar”. [...] diria que sim, que poderia concluir.”</p>	<p>“Respeitar o ritmo, respeitar a diferença, respeitar o tempo que cada um precisa, no fundo respeitar o ser humano.”</p> <p>“[...] não interessa o tempo que levamos [...], mas a qualidade do trabalho feito.” [...] o tempo é importante, mas o tempo condiciona muitas vezes [...] é muito mais gratificante, [...] uma tarefa bem cumprida, do que o facto de ter excedido o tempo. Quem me dera a mim que todos excedessem!”</p>
	Sequência	<p>“Concordo, acho que está bem.” [a propósito da alteração, a pedido de um aluno, da sequência de conteúdos pré-definida]</p> <p>“[...] se era uma mais-valia para todos, independentemente de estar na <i>TurmaMais</i>, acho que foi a decisão certa.” [a propósito da alteração da sequência de conteúdos pré-definida]</p>	<p>“ O meu plano de aula nunca é cumprido tal e qual como vem de casa.”</p> <p>“[...] às vezes é arbitrário começar por aqui ou por ali [...] por que não inverter?”</p> <p>“[...] turma de origem ou <i>TurmaMais</i>, são sempre alunos, são sempre seres humanos, são sempre alunos que querem aprender e quando assim é, é de agarrar a oportunidade. [a propósito da alteração da sequência de conteúdos pré-definida]</p>

Competências sócio afetivas dos alunos	<p>Competências mais valorizadas</p> <p>Processo de desenvolvimento de competências</p> <p>Competências não desenvolvidas pelo aluno indisciplinado</p>	<p>“ [...] saber estar na sala, saberem que têm que trabalhar, serem educados, [...] cumprimento das regras essenciais na sala de aula.”</p> <p>“ [...] saberem que penalizações sofrem quando não cumprem. [...] eu tento pôr sinais + e -, quando têm participações positivas e oportunas, ou não. [...] à primeira vez que se portam mal têm que ir lá para fora um bocadinho e, quando voltam e melhoram, não há problemas, se não, têm participação disciplinar. Eu tenho uma grelha de comportamento e de participação e eles ficam satisfeitos quando têm sinais positivos.”</p> <p>“Se não passam a matéria do quadro, não saem da sala de aula.”</p> <p>“ [...] ponho os nomes no quadro e avisei que se saíssem sem mostrar que tinham concluído a tarefa, tinham automaticamente participação disciplinar.”</p> <p>“É preciso estar sempre em cima deles.”</p> <p>“ [...] a auto-regulação. [...] não têm a capacidade de estarem um bocadinho concentrados e resolverem exercícios, [...].”</p>	<p>“Autonomia [...]. A auto-estima, o respeito pelo outro, [...].”</p> <p>“Parto muito das situações práticas da vida, [...], parto de situações do dia-a-dia. [...] “Não é só não se deve fazer, é não se deve fazer porque...” [...] Responsabilizá-los pelos seus actos [...]. [...] relacioná-los com os outros, [...]. Parto sempre de comentários ou de situações que surjam, apelando sempre ao espírito crítico.”</p> <p>“ [...] sem dúvida, também pelo exemplo.”</p> <p>“ [...] se o ensinarmos a amar ele irá amar, [...].”</p> <p>“A sensibilidade, o saber estar em sociedade, [...] não têm a noção de regras de convivência.”</p> <p>“Não tem e não quer ter.” [referindo-se à auto-regulação]</p>
Indisciplina	Atitudes do aluno indisciplinado	<p>“ [...] não cumprem as regras, perturbam as aulas com comentários desnecessários, conversas, “ [...] é mesmo o facto de conversarem, fazerem comentários inoportunos, não estarem com atenção.”</p>	<p>“ [...] tentam boicotar o normal funcionamento das actividades lectivas. [...] É um dito engraçado [...] é um bocejar. [...] não se está atento e se tenta levar os outros a não estarem atentos [...] estes alunos não entendem que quando é a sério, é a sério.”</p> <p>“ [...] até o professor tento encostar à parede, [...] mas ele também não está interessado em aprender. [...] Não há propriamente violência, mas distúrbios.”</p>
Discurso instrucional e prática pedagógica	<p>Negociação de regras</p> <p>Actuação em situação de agressão verbal</p>	<p>“Eu acho que não devem ser negociadas. [...] Não têm que ser negociadas com os alunos. [...] eles têm que perceber que as regras têm razão de ser, não há razão para não estarem lá.”</p> <p>“ [...] todas as regras que estão no regulamento interno são fundamentais. [...] É importante que haja uniformidade e eles têm que cumprir.”</p> <p>“ [...] há duas situações distintas: haver agressão verbal e o professor presenciar, ou um aluno dizer que ouviu. [...] não perder tempo e digo que</p>	<p>“ [...] não concordo que se deva negociar com os alunos, [...] eles têm que saber que há regras que são comuns a todos [...] quanto à negociação, não concordo, sou totalmente contra, [...] temos que ter regras gerais. [...] o aluno tem que reconhecer a autoridade. [...] O aluno tem que conhecer essas regras e se elas estão lá, temos de cumprir, temos de cumprir [...].”</p> <p>“ [...] a reincidência é importante. [...] chamei à atenção, [...] pedir um pedido de desculpas pelo modo como agiu e ouvir ambas as partes. Primeiro</p>

	<p>Actuação em relação à falta de pontualidade</p> <p>Actuação face à recusa em participar</p>	<p>resolvo depois.” [referindo-se à última situação]</p> <p>“ [...] actuo de acordo com a gravidade da agressão.” [caso seja presenciada]</p> <p>“ [...] eles sabem que têm que vir falar comigo no final da aula [...] se se portarem bem durante a aula, eu mudo a falta de presença para falta de pontualidade.”</p> <p>“ [...] Se não trabalhar, tem falta disciplinar.”</p>	<p>chamar à atenção sobre o tom, [...] pedir que peça desculpas, depois tirar ilações, [...]. A menos que eu entenda que é melhor não deixar avançar e conversar posteriormente com o aluno que transgride.”</p> <p>“ [...] eu deixo sempre entrar o aluno, [...] a minha primeira preocupação é informá-lo que já tem falta, [...] mas tem a possibilidade de ficar na aula; querendo ficar, [...].”</p> <p>“ [...] eu digo “Tem que fazer o que os seus colegas estão a fazer.” [...] eu digo “Mas continua a partir daqui, “ [quando o aluno responde que se perdeu] no final ficamos os dois e eu volto a projectar a matéria, até lhe posso fornecer as respostas que tinha ali.” “ [...] vai ter que sair lá para fora com a tarefa, sabendo que se não o fizer sofrerá as consequências.” [situação em que o aluno persiste na recusa]</p>
--	--	--	---

Disposições sócio-afectivas	Opinião sobre as funções socializadora e instrucional do projecto	“ [...] conseguir ter numa mesma turma, alunos que têm rendimentos escolares muito próximos, logo as dificuldades também se assemelham e até mesmo os contextos sócio afectivos acabam por ser semelhantes. [...] nas turmas de origem temos menos alunos, o que permite também funcionar melhor.”	“ [...] termos um número reduzido de alunos permite ambos, [...] podemos dar mais atenção às necessidades cognitivas e sociais dos alunos [...] torna-os menos individualistas, sem perderem as características do grupo turma. Permite respeitar a unidade de pertença, mas proporcionando-lhes a oportunidade de conviverem com A, B ou C.”
	Aspectos do projecto mais valorizados	“ [...] O facto de os alunos poderem formar um grupo à parte, [...] a Criação da EPAI, [...]. E o facto de nas NACS as turmas estarem todas a fazer as mesmas coisas, [...].”	“ [...] acho que foi importante a nível da dinâmica de grupo. [...] sermos todos professores da mesma turma e de todos os alunos é, para mim, o mais importante da <i>TurmaMais</i> [...] sentimo-nos professores deles todos e sentimo-nos professores do grupo todo. [...] o número restrito de alunos [...] permitir com mais frequência essas situações individualizadoras de ensino-aprendizagem, [...] o haver mais tempo [...] o encararmo-nos a todos como professores de todos [...].”
	Concretização dos objectivos do projecto	“ [...] Conseguimos actuar melhor no grupo e nas turmas de origem, porque as necessidades são semelhantes.”	“ [...] com uns desenvolvo mais, com outros não sistematizo tanto [...] nas turmas de origem eu entendo que devo fazer mais exercícios [...] na <i>TurmaMais</i> , [referindo-se ao grupo com mais dificuldades] [...] já não vou, por exemplo, para casos mais difíceis. [...] eu desenvolvo e sistematizo muito mais, mesmo os exercícios que escolho, às vezes não são os mesmos, são muito mais lineares, mais acessíveis.” [...] há grupos diversificados e podemos estar mais atentos às necessidades de cada um. [...] O projecto permite que haja essa diferenciação, respeitando os ritmos de aprendizagem, [...].”
	Sentimentos em relação ao projecto <i>TurmaMais</i>	“ Isso nem se põe em causa. [referindo-se à possibilidade de voltar a participar no projecto]. Espero que continue para o ano, era ótimo que continuasse.”	“ [...] aceitaria, [...] sim, aceitaria, não sabia que o desafio ia ser tão grande, mas sim, aceitaria. [referindo-se à possibilidade de voltar a participar num projecto com estas características].”

Podem-se fixar expressões fundamentais das professoras de Língua Portuguesa e Inglês, amplamente coincidentes; assim, será pacífico afirmar que se nota uma clara propensão das professoras para a cativação dos alunos; depois, uma vincada preocupação com as questões da indisciplina; por último, que não em último, um significativo entusiasmo com o projecto *TurmaMais*.

Sinopses

As sinopses das entrevistas aqui apresentadas são sínteses dos discursos que contêm a mensagem essencial das entrevistas e são fiéis, inclusive na linguagem, ao que disseram os entrevistados. Permitem a identificação das temáticas, mesmo das que não estão no guião das entrevistas e facilitam a comparação longitudinal das entrevistas, além de reduzirem a quantidade de material a trabalhar.

TEMÁTICAS	ENTREVISTA 1	ENTREVISTA 2
Competências cognitivas que os alunos devem possuir	“Capacidade de concentração.”	“Saber interpretar, saber escrever, e saber expressar-se oralmente.” “ [...] sobretudo o saber interpretar, [...].”
Competências cognitivas que os alunos devem desenvolver	“ [...] parte gramatical e na aquisição de vocabulário.” “Talvez esteja a desenvolver mais a expressão oral com este grupo.” [referindo-se ao grupo com resultados mais fracos]	“ [...] compreensão e a expressão oral e escrita, sobretudo o saber falar, o saber escrever, o saber ouvir, o saber ler, o saber decodificar mensagens.” “ [...] desenvolvimento das competências da oralidade [...]. Desenvolver a oralidade, [...] desenvolver a linguagem mais cuidada [...].”
Definição de competências	“No programa vêm indicados esses aspectos.”	“Eu defino prioridades [...].”
Competências cognitivas mais importantes no grupo <i>TurmaMais</i>	“Eu acho que as competências têm que ser as mesmas. [...]” “ [...] mas as competências cognitivas devem ser as mesmas.”	“ [...] naquele grupo dos melhores alunos, tentei desenvolver o raciocínio, desenvolver a sensibilidade [...] mas algo mais que a sensibilidade, o raciocínio [...] que eles exprimissem o raciocínio de uma forma mais elaborada [...] desenvolvendo o raciocínio. [...] Pô-los a pensar, tentar que fossem eles a chegar à regra, em vez de ser eu a fornecer-lhes a regra. [...] mas nos outros grupos [referindo-se aos grupos com resultados mais fracos], torna-se muito mais difícil, [...] vou desmontando a pouco e pouco para eles chegarem ao fundamental e mesmo aí às vezes eles têm dificuldades.”
Seleção de conteúdos na turma de origem e na <i>TurmaMais</i>	“Eu tento ver aquilo que acho que é essencial [...]. Então vou escolher aquilo que é mais importante para eles. [...]. Acabo por ser eu, não vejo que seja bom serem eles a decidir.” “ [...] eu tento satisfazer-lhes a curiosidade.”	“ [...] tento chegar a todos com os mesmos conteúdos.” “ [...] a informação é para todos, só que com uns desenvolvo mais, com outros não sistematizo tanto. [...]”
Ritmagem	“Não sou assim muito rígida na questão dos horários, [...]. Não sou muito rígida nas questões dos horários, [...]. Acabo por não limitar o tempo [...] dou mais um bocadinho para terminarem, não sou muito rígida.” “ [...] se calhar nem dava pelo tempo a passar, [referindo-se à apresentação de um trabalho] mas se houvesse essa condição	“Respeitar o ritmo, respeitar a diferença, respeitar o tempo que cada um precisa, no fundo respeitar o ser humano.” “ [...] não interessa o tempo que levamos [...], mas a qualidade do trabalho feito.” [...] o tempo é importante, mas o tempo condiciona muitas vezes [...] é muito mais gratificante, [...] uma tarefa bem cumprida, do que o facto

	[referindo-se ao limite de tempo pré-estabelecido], diria, “Olha o teu tempo acabou, a parte avaliada já terminou, mas podes continuar”. [...] diria que sim, que poderia concluir.”	de ter excedido o tempo. Quem me dera a mim que todos excedessem!”
Sequência na turma de origem e na <i>TurmaMais</i>	“Concordo, acho que está bem.” [a propósito da alteração, a pedido de um aluno, da sequência de conteúdos pré-definida] “[...] se era uma mais-valia para todos, independentemente de estar na <i>TurmaMais</i> , acho que foi a decisão certa.” [a propósito da alteração da sequência de conteúdos pré-definida]	“O meu plano de aula nunca é cumprido tal e qual como vem de casa.” “[...] às vezes é arbitrário começar por aqui ou por ali [...] por que não inverter?” “[...] turma de origem ou <i>TurmaMais</i> , são sempre alunos, são sempre seres humanos, são sempre alunos que querem aprender e quando assim é, é de agarrar a oportunidade. [a propósito da alteração da sequência de conteúdos pré-definida]
Análise do comportamento dos alunos na turma de origem e na <i>TurmaMais</i>	“[...] tem funcionado muito bem, [...] quando estão alguns grupos, e com outros já não funciona tão bem. [...] mas o segundo grupo que nós fizemos já não foi assim, acabou por ser pior, [...].” “Mais problemas disciplinares [...]” [referindo-se ao grupo com piores resultados].	“Depende dos alunos que estão na turma de origem e dos alunos que estão na <i>TurmaMais</i> . [...] há alunos que isolados de A, B ou C, reagem muito melhor face à escola, face ao estudo. [...] Há alunos que na turma de origem não me dão grande problema, mas os problemas disciplinares com eles todos juntos agudizam-se, [...] afirmam-se por comportamentos incorrectos. Alunos que estão na turma de origem com alguns problemas e vão para um grupo com comportamento mais regular tendem também a normalizar e a não quererem dar nas vistas pela negativa.”
Competências sócio-afectivas dos alunos mais valorizadas	“[...] saber estar na sala, saberem que têm que trabalhar, serem educados, [...] cumprimento das regras essenciais na sala de aula.”	“Autonomia [...]. A auto-estima, o respeito pelo outro, [...].”
Estratégias para desenvolver competências no domínio sócio-afectivo	“[...] saberem que penalizações sofrem quando não cumprem. [...] eu tento pôr sinais + e -, quando têm participações positivas e oportunas, ou não. [...] à primeira vez que se portam mal têm que ir lá para fora um bocadinho e, quando voltam e melhoram, não há problemas, se não, têm participação disciplinar. Eu tenho uma grelha de comportamento e de participação e eles ficam satisfeitos quando têm sinais positivos.” “Se não passam a matéria do quadro, não saem da sala de aula.” “[...] ponho os nomes no quadro e avisei que se saíssem sem mostrar que tinham concluído a tarefa, tinham automaticamente participação disciplinar.” “É preciso estar sempre em cima deles.”	“Parto muito das situações práticas da vida, [...], parto de situações do dia-a-dia. [...] “Não é só não se deve fazer, é não se deve fazer porque...” [...] Responsabilizá-los pelos seus actos [...]. [...] relacioná-los com os outros, [...]. Parto sempre de comentários ou de situações que surjam, apelando sempre ao espírito crítico.” “[...] sem dúvida, também pelo exemplo.” “[...] se o ensinarmos a amar ele irá amar, [...].”
Competências do domínio sócio-afectivo que os alunos não desenvolveram	“[...] a auto-regulação. [...] não têm a capacidade de estarem um bocadinho concentrados e resolverem exercícios, [...].”	“A sensibilidade, o saber estar em sociedade, [...] não têm a noção de regras de convivência.” “Não tem e não quer ter.” [referindo-se à auto-regulação]

Caracterização do aluno indisciplinado	“[...] não cumprem as regras, perturbam as aulas com comentários desnecessários, conversas, [...] é mesmo o facto de conversarem, fazerem comentários inoportunos, não estarem com atenção.”	“[...] tentam boicotar o normal funcionamento das actividades lectivas. [...] É um dito engraçado [...] é um bocejar. [...] não se está atento e se tenta levar os outros a não estarem atentos [...] estes alunos não entendem que quando é a sério, é a sério.” “[...] até o professor tento encostar à parede, [...] mas ele também não está interessado em aprender. [...] Não há propriamente violência, mas distúrbios.”
Causas da indisciplina	“Pode vir de trás, da família, [...]. [...] mas vêm de pequeninos de turmas onde as regras não eram cumpridas [...] para eles, o não cumprimento é visto com bons olhos.” “[...] acham que ficam bem vistos perante os colegas, os colegas acabam por idolatrar os que se portam mal, mesmo os que não se portam mal acabam por dar algum apoio, aplaudem.” “[...] há muitas situações em que a criança ocupa o topo da hierarquia em casa e isso torna as coisas mais complicadas na escola.”	“[...] o que falhou [...] foi a família em primeiro lugar, a falta de objectivos [...]. Não encaram o saber como fonte de prazer, nem de alegria, [...] e talvez tenham tido dificuldade em aceitar logo regras numa primária quando elas já não vinham de casa. [...] ao jantar, eles não comem todos à mesma hora, comem quando lhes apetece. [...] Ali começa o desrespeito pelo ser humano [referindo-se ao contexto familiar]. [...] há algo que no sétimo ano devia estar interiorizado e não está [...]. “[...] aquele primeiro espaço de socialização na família continua a falhar nestes casos.”
Negociação de regras	“Eu acho que não devem ser negociadas. [...] Não têm que ser negociadas com os alunos. [...] eles têm que perceber que as regras têm razão de ser, não há razão para não estarem lá.” “[...] todas as regras que estão no regulamento interno são fundamentais. [...] É importante que haja uniformidade e eles têm que cumprir.”	“[...] não concordo que se deva negociar com os alunos, [...] eles têm que saber que há regras que são comuns a todos [...] quanto à negociação, não concordo, sou totalmente contra, [...] temos que ter regras gerais. [...] o aluno tem que reconhecer a autoridade. [...] O aluno tem que conhecer essas regras e se elas estão lá, temos de cumprir, temos de cumprir [...].”
Actuação em relação a agressão verbal	“[...] há duas situações distintas: haver agressão verbal e o professor presenciar, ou um aluno dizer que ouviu. [...] não perder tempo e digo que resolvo depois.” [referindo-se à última situação] “[...] actuo de acordo com a gravidade da agressão.” [caso seja presenciada]	“[...] a reincidência é importante. [...] chamei à atenção, [...] pedir um pedido de desculpas pelo modo como agiu e ouvir ambas as partes. Primeiro chamar à atenção sobre o tom, [...] pedir que peça desculpas, depois tirar ilações, [...]. A menos que eu entenda que é melhor não deixar avançar e conversar posteriormente com o aluno que transgride.”
Actuação em relação à falta de pontualidade	“[...] eles sabem que têm que vir falar comigo no final da aula [...] se se portarem bem durante a aula, eu mudo a falta de presença para falta de pontualidade.”	“[...] eu deixo sempre entrar o aluno, [...] a minha primeira preocupação é informá-lo que já tem falta, [...] mas tem a possibilidade de ficar na aula; querendo ficar, [...].”
Actuação face à recusa em trabalhar	“[...] Se não trabalhar, tem falta disciplinar.”	“[...] eu digo “Tem que fazer o que os seus colegas estão a fazer.” [...] eu digo “Mas continua a partir daqui, “ [quando o aluno responde que se perdeu] no final ficamos os dois e eu volto a projectar a matéria, até lhe posso fornecer as respostas que tinha ali.” “ [...] vai ter que sair lá para fora com a tarefa, sabendo que se não o fizer sofrerá as consequências.” [situação em que o aluno se recusa a trabalhar]
Actuação relativamente a faltas de material	“[...] tinha falta de material.”	

Opinião sobre as funções socializadora e instrucional do projecto	“ [...] conseguir ter numa mesma turma, alunos que têm rendimentos escolares muito próximos, logo as dificuldades também se assemelham e até mesmo os contextos sócio afectivos acabam por ser semelhantes. [...] nas turmas de origem temos menos alunos, o que permite também funcionar melhor.”	“ [...] termos um número reduzido de alunos permite ambos, [...] podemos dar mais atenção às necessidades cognitivas e sociais dos alunos [...] torna-os menos individualistas, sem perderem as características do grupo turma. Permite respeitar a unidade de pertença, mas proporcionando-lhes a oportunidade de conviverem com A, B ou C.”
Aspectos do projecto mais valorizados	“ [...] O facto de os alunos poderem formar um grupo à parte, [...] a Criação da EPAI, [...]. E o facto de nas NACS as turmas estarem todas a fazer as mesmas coisas, [...].”	“ [...] acho que foi importante a nível da dinâmica de grupo. [...] sermos todos professores da mesma turma e de todos os alunos é, para mim, o mais importante da <i>TurmaMais</i> [...] sentimo-nos professores deles todos e sentimo-nos professores do grupo todo. [...] o número restrito de alunos [...] permitir com mais frequência essas situações individualizadoras de ensino-aprendizagem, [...] o haver mais tempo [...] o encarmos-nos a todos como professores de todos [...].”
Concretização dos objectivos do projecto	“ [...] Conseguimos actuar melhor no grupo e nas turmas de origem, porque as necessidades são semelhantes.”	“ [...] com uns desenvolvo mais, com outros não sistematizo tanto [...] nas turmas de origem eu entendo que devo fazer mais exercícios [...] na <i>TurmaMais</i> , [referindo-se ao grupo com mais dificuldades] [...] já não vou, por exemplo, para casos mais difíceis. [...] eu desenvolvo e sistematizo muito mais, mesmo os exercícios que escolho, às vezes não são os mesmos, são muito mais lineares, mais acessíveis.” [...] há grupos diversificados e podemos estar mais atentos às necessidades de cada um. [...] O projecto permite que haja essa diferenciação, respeitando os ritmos de aprendizagem, [...].”
Sentimentos em relação ao projecto	“ Isso nem se põe em causa. [referindo-se à possibilidade de voltar a participar no projecto]. Espero que continue para o ano, era óptimo que continuasse.”	“ [...] aceitaria, [...] sim, aceitaria, não sabia que o desafio ia ser tão grande, mas sim, aceitaria. [referindo-se à possibilidade de voltar a participar num projecto com estas características].”

As sinopses das entrevistas às professoras mostram que ambas apontam como uma das causas, porventura a causa da indisciplina, o contexto familiar; com efeito, as entrevistadas referem, reiteradamente, motivos familiares para fundamentar o comportamento desviante dos alunos. Contudo, quanto às estratégias de contra-balanço, as entrevistadas divergem nitidamente: uma opta por estratégias de integração, procurando “trazer” o aluno para a aula; outra prefere a retribuição, “pondo” o aluno “fora” da aula.

Considerando um plano mais alargado, a relação pedagógica em sentido amplo, surpreende-se no discurso da professora de Língua Portuguesa a procura insistente da aproximação ao aluno, ao ser humano que está ali. Já a docente de língua estrangeira prefere uma abordagem mais institucionalizada, pautada pelo formalismo e marcada por um posicionamento pedagógico mais rígido.

3.2.2 Análise de conteúdo e sinopse das entrevistas aos alunos

Análise de Conteúdo

Propõe-se, a seguir, a análise descritiva que visa organizar o conteúdo relevante das entrevistas aos alunos. A análise está associada a um quadro teórico (teoria de Bernsten), a partir do qual se formularam as questões da entrevista.

Entrevistados: 3 alunos

Duração das entrevistas: 00:20, 00:15 e 00:13

Categorias	Sub-categorias	Unidades de Sentido (entrevista 1)	Unidades de sentido (entrevista 2)	Unidades de sentido (entrevista 3)
Discurso regulador	Conhecimento das regras pelo aluno	“ [...] chegar a tempo, levantar o dedo.” “Não falar com os colegas, não perturbar.” “ [...] devemos estar com atenção, não falar para o lado.” “Percebo!” [resposta à pergunta “Percebes que a sala de aula não é para falar, não percebes?”]	“Ser bem comportada, estar atenta, não falar tanto, não me distrair.” “Quer que eu esteja mesmo atenta, [...]. Para não falar tanto, pedir para mudar de lugar se estiver conversadora.” [referindo-se à professora de Inglês] “Estar atenta, não falar com os colegas, estar mesmo atenta à professora, chegar a casa e estudar, dar uma vista de olhos nos livros.”	“É tar atento nas aulas, não falar, [...] nem fazer distúrbios na aula.” “ [...] querem [referindo-se às professoras] que eu esteja atento [...]”
	Auto-análise do comportamento nas aulas	“ [...] podia estar melhor!” “Tô sempre a falar.” “Pois estou!” [reconhecendo que está a violar as regras] “Eu não me porto mal.”	“ [...] neste preciso momento, está a ser um bocadinho pior...”	[...] porque me porto um bocadinho mal. “ [...] e eu não estou.” [referindo-se à atenção nas aulas]
	Opinião sobre o comportamento da turma na turma de origem	“Na <i>TurmaMais</i> [referindo-se ao grupo com resultados mais baixos] falam mais. Na turma de origem	“É muito pior [referindo-se ao grupo com resultados mais baixos], [...] na nossa turma é diferente, não há tanto	“Na <i>TurmaMais</i> alguns portam-se mal. Na turma de origem ainda conseguimos estar em algumas aulas bem

	e na <i>TurmaMais</i>	falam menos.” “Não falavam tanto, eram mais certinhos.” [referindo-se ao grupo com melhores resultados]	barulho, conhecemo-nos melhor, é tudo muito diferente. Na <i>TurmaMais</i> [referindo-se ao grupo com resultados mais baixos], há pessoas de um lado, há pessoas do outro a falar, não dá.” “ [...] o primeiro foi bom, o outro não.” [referindo-se aos grupos com melhores e piores resultados, respectivamente.] “ [...] misturaram as pessoas mais faladoras juntas, estão todos juntos.” “ [...] enquanto que na nossa [referindo-se à turma de origem] calamo-nos todos, é diferente.”	comportados. “ [...] na <i>TurmaMais</i> estão outros de fora, falam mais.”
Prática pedagógica reguladora	Sentimentos do aluno em relação à forma como é tratado pelas professoras Comportamento do aluno quando é chamado à atenção Sentimentos do aluno em relação à prática reguladora na turma de origem e na <i>TurmaMais</i>	“Os stores tratam-me bem, não tenho razões de queixa.” “Tenho que me calar.” “Algumas vezes.” [respondendo à pergunta “Calas-te sempre?”] “Porque fico frustrado.” [respondendo à pergunta “Por que é que não te calas?”] “Porque sim, tava tão bem a falar, depois os stores estragam tudo!” [respondendo à pergunta “Por que é que ficas frustrado?”]	“É bem, acho que me tratam bem, não tenho nada a dizer.” “ [...] tem que dizer pára, porque é para o meu bem.” “Se eu me porto mal, acho que tenho que ter a minha regra.” “Eu aceito, [...] acho que é assim e que está tudo bem, [...].” “Porque às vezes não só sou eu que estou a falar, mas quando a stora naquele momento, só me vê a mim, não se interessa.” [a propósito da questão “Acatas sempre o que te dizem?”]	“Bem, acho que me tratam bem.” “Se eu tiver alguma dúvida, elas tiram [...].” “ [...] se eu tiver que ir para a rua, elas mandam-me para a rua.” “Sim, [respondendo à pergunta “Tu entendes por que é que as professoras te mandam para a rua?”] é porque eu tou a perturbar a aula e se me for embora, pode ser que a aula fique melhor.” “Não acho que haja diferenças.”

Regra discursiva selecção	Opinião sobre o interesse dos assuntos abordados nas aulas Opinião sobre o processo de selecção de conteúdos	“Sei lá!” Sim. [respondendo à pergunta “Gostas dos assuntos abordados?”] “[...] há matérias que são uma seca, mas gosto dos verbos.” “Bem! [...] Não sei. [respondendo à pergunta “Como é que tu achas que as professoras seleccionam os conteúdos?”] “Para nos distrair de vez em quando.” [referindo-se ao facto de as professoras abordarem outros assuntos nas aulas]	“Sim, vão [de encontro às expectativas], são interessantes.” “Porque gosto.” “[...] a professora é que define.” “[...] às vezes falamos de outras coisas.”	“Vão [de encontro às expectativas], os assuntos estão bem.” “A professora escolhe.” “Sim, quando perguntamos, podemos falar de outras coisas.”
Regra discursiva ritmagem	Sentimentos do aluno relativamente ao ritmo na turma de origem e na <i>TurmaMais</i>	“[...] na turma de origem têm mais tempo para explicar “Era bom para aprender.” [referindo-se ao ritmo do grupo com melhores resultados] “Também dá, mas não gosto tanto.” [referindo-se ao ritmo do grupo com resultados mais baixos]	“Consigo acompanhar sem dificuldade.”	“Noto alguma diferença [...]” “Na <i>TurmaMais</i> [referindo-se ao grupo com resultados mais fracos] demora-se mais a passar do quadro, eu às vezes já estou despachado e tenho que ficar à espera.”
Regra discursiva sequência	Sentimentos relativamente à sequência	“Acho bem.”	“Tem lógica.”	“Tá bem feita.”
Disposições sócio-afectivas	Sentimentos relativamente à forma como são tratados Disposição para participar nas aulas, considerando a turma de origem e a <i>TurmaMais</i>	“Bem, sem discriminações.” “Participo algumas vezes.” “Participo mais na turma de origem, porque devo ter mais vontade lá.” “No primeiro grupo [referindo-se ao grupo com melhores resultados] tive mais disposição para aprender, agora não.”	“Eu não gosto de ser tratada de forma diferente, acho que somos todos iguais.” “[...] nunca ninguém me tratou mal.” “[...] às vezes não só sou eu que estou a falar, mas [...] naquele momento, só me vê a mim, não se interessa.” “Não sei, no outro [referindo-se ao grupo com melhores resultados] levantava-me via o horário e pensava “Uau, vou ter <i>TurmaMais</i> , brutal, gosto muito da minha turma!” Com este [referindo-se ao grupo com resultados mais fracos] isso já não acontece.”	Sou bem tratado. “[...] quando eu não estou a perceber, ela vem sempre ver se me pode ajudar, se eu estou atento.” “Na turma de origem às vezes participava mais. Na <i>TurmaMais</i> não participo tanto.” “[...] e não participo.” [referindo-se à <i>TurmaMais</i>]. “[...] conseguíamos responder.” [referindo-se à turma de origem]

Os alunos percebem claramente o comportamento conforme à regra e o comportamento desviante relativamente à regra. Percebe-se das suas respostas o esforço desenvolvido pelos professores no sentido da sua integração. Nota-se ainda, nos seus comentários, uma acentuada sensibilidade ao grupo que a *TurmaMais* parece não conseguir mitigar.

Sinopses

As sinopses *infra* procuram alcançar os pontos centrais das entrevistas tendo-se seguido fidedignamente a expressão exteriorizada dos entrevistados. Como se disse noutra lugar permitem identificar os temas e facilitar a comparação das entrevistas.

TEMÁTICAS	ENTREVISTA 1 (aluno X)	ENTREVISTA 2 (aluna Y)	ENTREVISTA 3 (aluna Z)
Conhecimento das regras da sala de aula	<p>“[...] chegar a tempo, levantar o dedo.”</p> <p>“Não falar com os colegas, não perturbar.”</p> <p>“[...] devemos estar com atenção, não falar para o lado.”</p> <p>“Percebo!” [resposta à pergunta “Percebes que a sala de aula não é para falar, não percebes?”]</p>	<p>“Ser bem comportada, estar atenta, não falar tanto, não me distrair.”</p> <p>“Quer que eu esteja mesmo atenta, [...]. Para não falar tanto, pedir para mudar de lugar se estiver conversadora.” [referindo-se à professora de Inglês]</p> <p>“Estar atenta, não falar com os colegas, estar mesmo atenta à professora, chegar a casa e estudar, dar uma vista de olhos nos livros.”</p>	<p>“É tar atento nas aulas, não falar, [...] nem fazer distúrbios na aula.”</p> <p>“[...] querem [referindo-se às professoras] que eu esteja atento [...].”</p>
Auto-análise do comportamento nas aulas	<p>“[...] podia estar melhor!”</p> <p>“Tô sempre a falar.”</p> <p>“Pois estou! [reconhecendo que está a violar as regras]”</p> <p>“Eu não me porto mal.”</p>	<p>“[...] neste preciso momento, está a ser um bocadinho pior...”</p>	<p>“[...] porque me porto um bocadinho mal.”</p> <p>“[...] e eu não estou.” [referindo-se à atenção nas aulas]</p>
Razões para o in/cumprimento	<p>“Porque gosto de estar a falar com os meus colegas.”</p> <p>“Acho que se tivesse só cinco não era tão popular.”</p>	<p>“Eles puxam-me e eu, com a brincadeira, vou.”</p> <p>“[...] eles metem-me na conversa, eu divirto-me e depois, quando dou por mim, sei lá onde está a matéria.”</p> <p>“[...] porque quando estamos só nós na turma, estamos mais bem comportados.”</p>	
Opinião sobre o comportamento da turma na turma de origem e na <i>TurmaMais</i>	<p>“Na <i>TurmaMais</i> [referindo-se ao grupo com resultados mais baixos] falam mais. Na turma de origem falam menos.”</p> <p>“Não falavam tanto, eram mais certinhos.” [referindo-se</p>	<p>“É muito pior [referindo-se ao grupo com resultados mais baixos], [...] na nossa turma é diferente, não há tanto barulho, conhecemo-nos melhor, é tudo muito diferente. Na <i>TurmaMais</i></p>	<p>“Na <i>TurmaMais</i> alguns portam-se mal. Na turma de origem ainda conseguimos estar em algumas aulas bem comportados.”</p> <p>“[...] na <i>TurmaMais</i> estão outros de fora, falam mais.”</p>

	ao grupo com melhores resultados]	[referindo-se ao grupo com resultados mais baixos], há pessoas de um lado, há pessoas do outro a falar, não dá.” “ [...] o primeiro foi bom, o outro não.” [referindo-se aos grupos com melhores e piores resultados, respectivamente.] “ [...] misturaram as pessoas mais faladoras juntas, estão todos juntos.” “ [...] enquanto que na nossa [referindo-se à turma de origem] calamo-nos todos, é diferente.”	
Sentimentos do aluno em relação à forma como é tratado pelos professores	“Os stores tratam-me bem, não tenho razões de queixa.”	“É bem, acho que me tratam bem, não tenho nada a dizer.” “Se eu me porto mal, acho que tenho que ter a minha regra.” “ [...] tem que dizer pára, porque é para o meu bem.”	“Bem, acho que me tratam bem.” “Se eu tiver alguma dúvida, elas tiram [...].”
Comportamento do aluno quando é chamado à atenção	“Tenho que me calar.” “Algumas vezes.” [respondendo à pergunta “Calas-te sempre?”] “Porque fico frustrado.” [respondendo à pergunta “Por que é que não te calas?”] “Porque sim, tava tão bem a falar, depois os stores estragam tudo!” [respondendo à pergunta “Por que é que ficas frustrado? ”]	“Eu aceito, [...] acho que é assim e que está tudo bem, [...].” “Porque às vezes não só sou eu que estou a falar, mas quando a stora naquele momento, só me vê a mim, não se interessa.” [a propósito da questão “Acatas sempre o que te dizem?”]	“ [...] se eu tiver que ir para a rua, elas mandam-me para a rua.” “Sim, [respondendo à pergunta “Tu entendes por que é que as professoras te mandam para a rua?”] é porque eu tou a perturbar a aula e se me for embora, pode ser que a aula fique melhor.”
Sentimentos do aluno em relação às atitudes das professoras na turma de origem e na <i>TurmaMais</i>	“É igual. Na turma de origem e na <i>TurmaMais</i> dizem para trabalharmos.”	“São diferentes [...], a stora não precisa de gritar tanto, na outra acabamos por ouvir mais sermões, não só da nossa turma, mas por causa dos outros, e temos que parar a aula, [...].”	“Não acho que haja diferenças.”
Interesse relativamente aos assuntos abordados nas aulas.	“Sei lá!” Sim. [respondendo à pergunta “Gostas dos assuntos abordados? ”] “ [...] há matérias que são uma seca, mas gosto dos verbos.”	“Sim, vão [de encontro às expectativas], são interessantes.” “Porque gosto.”	“Vão [de encontro às expectativas], os assuntos estão bem.”
Apreciação relativamente à forma de selecção dos conteúdos	“Bem! [...] Não sei. [respondendo à pergunta “Como é que tu achas que as professoras seleccionam os conteúdos? ”]	“ [...] a professora é que define.” “ [...] às vezes falamos de outras coisas.”	“A professora escolhe.” “Sim, quando perguntamos, podemos falar de outras coisas.”

	“Para nos distrair de vez em quando.” [referindo-se ao facto de as professoras abordarem outros assuntos nas aulas]		
Sentimentos do aluno relativamente ao ritmo na turma de origem e na <i>TurmaMais</i>	“[...] na turma de origem têm mais tempo para explicar “Era bom para aprender.” [referindo-se ao ritmo do grupo com melhores resultados] “Também dá, mas não gosto tanto.” [referindo-se ao ritmo do grupo com resultados mais baixos]	“Conseguo acompanhar sem dificuldade.”	“Noto alguma diferença [...]” “Na <i>TurmaMais</i> [referindo-se ao grupo com resultados mais fracos] demora-se mais a passar do quadro, eu às vezes já estou despachado e tenho que ficar à espera.”
Sentimentos relativamente à sequência	“Acho bem.”	“Tem lógica.”	“Está bem feita.”
Sentimentos relativamente à forma como são tratados	“Bem, sem discriminações.”	“Eu não gosto de ser tratada de forma diferente, acho que somos todos iguais.” “[...] nunca ninguém me tratou mal.” “[...] às vezes não só sou eu que estou a falar, mas [...] naquele momento, só me vê a mim, não se interessa.”	Sou bem tratado. “[...] quando eu não estou a perceber, ela vem sempre ver se me pode ajudar, se eu estou atento.”
Disposição para aprender	“No primeiro grupo [referindo-se ao ritmo do grupo com melhores resultados] tive mais disposição para aprender, agora não.”		“É igual.”
Disposição para participar nas aulas, considerando a turma de origem e a <i>TurmaMais</i>	“Participo algumas vezes.” “Participo mais na turma de origem, porque devo ter mais vontade lá.”	“Não sei, no outro [referindo-se ao grupo com melhores resultados] levantava-me via o horário e pensava “Uau, vou ter <i>TurmaMais</i> , brutal, gosto muito da minha turma!” Com este [referindo-se ao grupo com resultados mais fracos] isso já não acontece.”	“Na turma de origem às vezes participava mais. Na <i>TurmaMais</i> não participo tanto.” “[...] e não participo.” [referindo-se à <i>TurmaMais</i>]. “[...] conseguíamos responder.” [referindo-se à turma de origem]

Relativamente aos alunos, a leitura das entrevistas permite fixar constantes comportamentais e relacionais. Assim, a relação professor - aluno está estabilizada; a relação aluno/aluno problematiza-se por efeito do desenraizamento “grupal” (nomeadamente, perante o outro – par - com piores resultados); aflora aqui a resistência emocional à comparação com o pior. Por fim, a relação de poder manifesta-se perfeitamente percebida: os alunos têm consciência da ilicitude.

4. Discussão

Neste estudo procurou-se estabelecer uma correlação entre a prática pedagógica das professoras em dois contextos diferentes e o comportamento dos alunos. Analisaram-se os contextos instrucional, regulador e sócio-afectivo da prática pedagógica das professoras, concretamente a aquisição das regras de reconhecimento e de realização para estes contextos e adoptou-se o mesmo procedimento para os alunos do estudo. As entrevistas procuravam confirmar a adequação das práticas das professoras ao grupo em presença, um dos pressupostos do projecto *TurmaMais* e, ao mesmo tempo, analisar as consequências dessa adequação no comportamento dos alunos do estudo.

Relativamente ao discurso instrucional, as professoras consideram que os alunos devem possuir as mesmas competências cognitivas, embora aprofundem mais ou menos alguns aspectos e utilizem estratégias diferentes em função do grupo em presença. Verificam-se divergências quanto àquilo que consideram ser as competências a desenvolver pelos alunos, afirmando a de Inglês que é a capacidade de concentração e a de Língua Portuguesa a interpretação. Quanto às regras discursivas, a selecção dos conteúdos a leccionar é definida pelas professoras mas são ambas flexíveis quanto à ritmagem e à sequência, isto é, embora definam a sequência das matérias, aceitam e implementam sugestões de alteração da mesma, e respeitam os ritmos individuais, independentemente do contexto.

Os alunos revelam possuir as regras de reconhecimento para a prática instrucional das professoras, afirmando que são estas que seleccionam as matérias e definem a sequência, e assinalam diferenças nos contextos *TurmaMais* e turma de origem quanto à ritmagem, confirmando o respeito pelo ritmo dos alunos mencionado pelas professoras.

Relativamente ao contexto regulador, existem diferenças significativas nas práticas das duas professoras: a professora de Inglês valoriza o bom comportamento do aluno na sala de aula e procura implementá-lo exigindo o cumprimento de regras e impondo sanções aos prevaricadores, considerando inclusivamente que “É preciso estar sempre em cima deles.” Para a professora de Língua Portuguesa, a autonomia, a auto-estima e o respeito pelo outro são as competências mais valorizadas. Os processos que utilizam para desenvolver estas competências também são diferentes: a professora de Inglês exige e

valoriza o cumprimento da regra, a professora de Língua Portuguesa procura inculcar a responsabilização pelas falhas cometidas, o reconhecimento e a justificação do erro. Caracterizam de forma semelhante o aluno indisciplinado, distinguindo claramente indisciplina e violência, e são contra a negociação de regras com os alunos, reconhecendo a sua importância para o bom funcionamento da escola.

Quanto à actuação em concreto, conclui-se que a professora de Inglês é mais assertiva e aplica, de facto, algumas das medidas disciplinares previstas na lei e no regulamento interno, enquanto que a professora de Língua Portuguesa procura, através do diálogo, resolver o conflito. Embora ambas reconheçam a necessidade da definição e do cumprimento da regra por parte do aluno, só a professora de Inglês actua de acordo com o regulamento da escola, o que nos permite concluir que a professora de Língua Portuguesa tem dificuldade em agir naquele contexto de prática pedagógica, ou seja, não possui as regras de realização activa para aquele contexto.

As duas professoras possuem disposições sócio-afectivas favoráveis à implementação do projecto *TurmaMais*, evidenciando conhecimento dos seus pressupostos e entusiasmo face àquilo que consideram ser um desafio gratificante.

A análise das entrevistas aos alunos revela que eles possuem as regras de reconhecimento para a prática reguladora da professora de Inglês, mas não para a prática reguladora da professora de Língua Portuguesa, porque não mencionam, nas suas respostas, a autonomia, a auto-estima e o respeito pelo outro, competências mais valorizadas pela professora. Admitem a penalização em situação de incumprimento, a importância da regra, mas nem sempre se calam quando são chamados à atenção.

Quanto aos ritmos, as apreciações são diferentes. Aquilo que por um dos alunos é considerado uma vantagem na turma de origem, designadamente mais tempo para explicar, parece ser, por outro, considerada uma desvantagem na *TurmaMais* quando afirma que se demora mais a passar do quadro e que tem que ficar à espera. O aluno que aponta esta vantagem na turma de origem também refere que no grupo com melhores resultados em que participou noutra fase do ano lectivo “Era bom para aprender”. A aluna diz que consegue acompanhar sem dificuldade. Apesar das diferentes percepções quanto a esta regra discursiva, parece haver o reconhecimento de que os ritmos são diferentes nos dois contextos. Relativamente à sequência das matérias, a opinião dos três é de que está bem.

Quanto à participação nas aulas, os três reconhecem que participam mais na turma de origem, embora a aluna, que num outro momento do ano lectivo integrara um grupo com melhor aproveitamento, refira que se sentia mais motivada para participar nessas aulas. Todos consideram que são bem tratados, mas apenas um deles esclarece a afirmação, explicando que a professora o ajuda quando ele não está a perceber. Para outro, ser bem tratado é não sofrer discriminações, enquanto a aluna considera que nunca ninguém a tratou mal e que não gosta de ser tratada de forma diferente.

Os três alunos reconhecem que participam mais na turma de origem, embora a aluna, que num outro momento do ano lectivo integrara um grupo com melhor aproveitamento, refira que se sentia mais motivada para participar nessas aulas. Os três alunos revelam disposições sócio afectivas desfavoráveis relativamente aos grupos *TurmaMais* com piores resultados.

CONCLUSÕES

O desempenho das professoras nos dois contextos específicos de ensino aprendizagem considerados pressupõe uma dada orientação de codificação para esses contextos e disposições sócio afectivas favoráveis. Os resultados indicam que ambas possuem as regras de reconhecimento que lhes permitem reconhecer a especificidade dos contextos, as regras de realização passiva que lhes permitem seleccionar os significados apropriados aos mesmos e as regras de realização activa, implementando uma prática pedagógica com as características desejadas. Permitem-nos ainda concluir que as práticas pedagógicas têm um enquadramento forte (E++) relativamente à selecção e à avaliação, mas fraco (E-) relativamente à sequência e à ritmagem, independentemente dos dois contextos, indicando que a prática pedagógica instrucional das professoras possui características sociológicas de uma prática mista, portanto favorável à aprendizagem.

Quanto ao contexto regulador, a professora de Inglês exerce o controlo de uma forma mais posicional, caracterizada por um enquadramento forte (E+), enquanto que a professora de Língua Portuguesa o exerce de uma forma mais pessoal, que podemos caracterizar como de enquadramento fraco (E-). Seria interessante analisar também a relação entre espaços aluno/professor, para tirarmos conclusões sobre a prática reguladora da docente de Inglês que, ao contrário da prática da professora de Língua Portuguesa, não é, aparentemente, mista, e, apesar disso, obtém melhores resultados (menos participações disciplinares) do que a sua colega.

Procuravam-se diferenças nas práticas pedagógicas que justificassem alterações do comportamento dos alunos nos contextos turma de origem e *TurmaMais*, mas de acordo com os resultados, elas não se verificam, isto é, embora as práticas reguladoras das duas professoras sejam diferentes entre si, elas são iguais nos dois contextos, logo não podem favorecer ou contrariar a ocorrência de episódios de indisciplina.

Os alunos evidenciam possuir regras de reconhecimento e de realização passiva para o contexto instrucional, mas como têm maus resultados escolares, não possuem, obviamente, as regras de realização activa necessárias ao contexto e, embora possuam regras de reconhecimento para o contexto regulador da prática pedagógica da professora de Inglês, possuem níveis baixos de realização, o que nos leva a concluir que não possuem a

orientação específica de codificação para nenhuma das práticas reguladoras, quando se consideram as relações de controlo professor-aluno. Esta conclusão permite-nos ainda afirmar que não reconhecendo as relações de poder professor/aluno e/ou não sabendo como devem actuar para as enfraquecer, não procuram afrontar as professoras, não pondo em causa a sua autoridade e o seu estatuto, o que está de acordo com o que as professoras afirmam nas entrevistas.

Os alunos não possuem disposições sócio-afectivas favoráveis ao projecto *TurmaMais* quando este é constituído por alunos com fraco rendimento, o que nos permite concluir que o factor que determina esta “rejeição” é a constituição da *TurmaMais*. O projecto *TurmaMais* pressupõe a constituição de grupos temporários de alunos em função dos seus resultados académicos ao longo do ano lectivo. O problema parece residir no facto de os alunos com pior rendimento serem também os que têm pior comportamento, argumento que é utilizado pelos três alunos do estudo para justificarem o seu comportamento na *TurmaMais*: falam mais, participam menos. Como afirma Estrela (2002, p. 56), “os alunos que se identificam com os colegas tenderão a unir-se e a criar as suas próprias regras e essas regras opõem-se claramente às regras estabelecidas pelo professor originando obstruções sistemáticas no plano das comunicações da aula (por exemplo, através de interrupções despropositadas, de perguntas constantes e fora do contexto) e obstrução do trabalho (por exemplo, recusa do trabalho de casa)”. Ora na *TurmaMais*, existem outros grupos provenientes de mais duas turmas de 7º ano que poderão também estar a unir-se e a criar as suas próprias regras, gerando uma rivalidade entre os grupos que parece contribuir para a falta de motivação destes alunos, originando situações de frustração e descontentamento que se manifestam na fuga ao trabalho e na apatia. A intervenção das professoras deverá passar pela mobilização dos diferentes grupos para um fim comum, através da criação de projectos estimulantes, da planificação cuidada das aulas e da variação de estímulos, procurando adequar o currículo às necessidades reais dos alunos. Por outro lado, na constituição da *TurmaMais* deverão ponderar-se todos os aspectos inerentes à dinâmica do grupo turma, procurando minimizar-se os efeitos aqui encontrados.

É importante salientar que os episódios de indisciplina protagonizados por estes alunos ocorreram também na turma de origem, não podendo, do nosso ponto de vista,

utilizar-se apenas o argumento da constituição do grupo como justificação para o mau comportamento. Seria interessante perceber se ocorreram mais episódios de indisciplina na turma de origem ou na *TurmaMais*, mas essa indicação não consta da maioria das participações disciplinares e ordens de saída de sala de aula disponibilizadas pela escola.

Referências

- Afonso, M., Neves, I.P. (2000). Influência da prática pedagógica na mudança conceptual em ciências: um estudo sociológico. *Revista Portuguesa de Educação*, 13 (1), 247-282.
- Afonso, N. (2005). *Investigação naturalista em educação: Um guia prático e crítico*. Porto: Edições ASA
- Aires, Luís M. (2009). *Disciplina na sala de aulas. Um guia de boas práticas para professores do 3º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário*. Lisboa: Edições Sílabo, LDA.
- Bardin, Laurence (2009). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70. (Obra original publicada em 1977)
- Bell, J. (2004). *Como realizar um projecto de investigação: um guia para a pesquisa em ciências sociais e da educação*. Lisboa: Gradiva.
- Carita, A. & Fernandes, G. (1997). *Indisciplina na sala de aula. Como prevenir? Como Remediar?* Lisboa: Editorial Presença.
- Chervell, André (1990). História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de Pesquisa. *Teoria & Educação*, 2, 177-229.
- Domingos, A. M. (presentemente Morais), Barradas, H., Rainha, H., & Neves, I. P. (1986). *A teoria de Bernstein em sociologia da educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Estrela, M. T. (2002). *Relação pedagógica, disciplina e indisciplina na aula*. Porto: Porto Editora.

- Estrela, M. T., & Amado, J. (2000). Indisciplina, violência e delinquência na escola: Uma perspectiva pedagógica. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XXXIV (1,2 e 3), 249-271.
- Estrela, M. T. (2002). Para uma cooperação entre a escola e a família na prevenção dos problemas de indisciplina na escola. *Revista de Psicologia, Educação e Cultura*, 6 (1), 27-48.
- Freitas, L. (2002). Autonomia moral na obra de Jean Piaget: a complexidade do conceito e sua importância para a educação. *Educar em Revista*, 19, 11-22, (Curitiba: Ed. da UFPR).
- Hébert, M. L., Goyette, G. & Boutin, G. (2008). *Investigação Qualitativa. Fundamentos e Práticas* (3ª ed.). Lisboa: Instituto Piaget.
- La Taille, Y. (1999). *Limites: três dimensões educacionais*. São Paulo: Ática.
- Morais, A. M., Neves, I. P. (2003). Processos de intervenção e análise em contextos pedagógicos. *Educação, Sociedade & Culturas*, 19, 49-87.
- Morais, A. M., Neves, I. P. (2005). Os professores como criadores de contextos sociais para a aprendizagem científica: discussão de novas abordagens na formação de professores. *Revista Portuguesa de Educação*, 18 (2), 153-183.
- Neves, I.P., Moraes, A. M., Medeiros, A., Peneda, D. (2000). Os discursos instrucional e regulador em programas de ciências: estudo comparativo de duas reformas. *Revista Portuguesa de Educação*, 13 (1), 209-245.
- Noronha, Z., Noronha, M. (1992). *Escola, Conflitos - Como Evitá-los? Como Geri-los?* Lisboa. Clássica Editora.

Silva, M.P., Neves, I.P. (2006). Compreender a (in)disciplina na sala de aula: uma análise das relações de controlo e de poder

Szenczuk, D.P. (2001) (In)disciplina escolar: um estudo de produção discente no programa de pós-graduação em educação. Dissertação de mestrado, Curitiba: Universidade Federal do Paraná.

Verdasca, J., Cruz, T. (2006). O projecto *TurmaMais*: dialogando em torno de uma experiência no combate ao insucesso e abandono escolares. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 5, 113-128.

ANEXOS

Anexo I – Participações disciplinares dos alunos

Nº	ALUNO NOME	Disciplina em que ocorreu a participação disciplinar	Data da ocorrência	Data de envio ao E.E.	Confirmação do E. E.	
11	XXXXXXXXXX	XXXXXXXXXX - Ed. Física	3-12-2009	7-12-2009	7-12-2009	tel.
13	XXXXXXXXXX	Geografia	3-12-2009	7-12-2009	9-12-2009	pm
20	XXXXXXXXXX	"	24-11-2009	7-12-2009	7-12-2009	tel.
12	XXXXXXXXXX	"	26-11-2009	7-12-2009	7-12-2009	tel.
15	XXXXXXXXXX	"	24-11-2009	25-11-2009	25-11-2009	tel.
8	XXXXXXXXXX	"	15-12-2009			
13	XXXXXXXXXX	"	15-12-2009	17-12-2009	17-12-2009	pes.
13	XXXXXXXXXX	Geografia	6-1-2010	14-1-2010	14-1-2010	pm
8	XXXXXXXXXX	Imagem	6-1-2010	14-1-2010	14-1-2010	pm
8	XXXXXXXXXX	Imagem	13-1-2010	14-1-2010	14-1-2010	pm
15	XXXXXXXXXX	Imagem	13-1-2010	14-1-2010	14-1-2010	pes.
15	XXXXXXXXXX	Geografia	6-1-2010	14-1-2010	14-1-2010	pes.
13	XXXXXXXXXX	Imagem	13-1-2010	16-1-2010	16-1-2010	pes.
15	XXXXXXXXXX	E.A.	3-1-2010			
8	XXXXXXXXXX	E.V.	28-1-2010	28-1-2010	28-1-2010	tel.
13	XXXXXXXXXX	E.V.	28-1-2010	28-1-2010	28-1-2010	tel.
15	XXXXXXXXXX	E.V.	21-1-2010	28-1-2010	28-1-2010	tel.
11	XXXXXXXXXX	E.V.	4-2-2010	4-2-2010	4-2-2010	tel.
8	XXXXXXXXXX	E.V.	11-2-2010	12-2-2010	12-2-2010	pes.
8	XXXXXXXXXX	Geografia	11-2-2010	12-2-2010	12-2-2010	pes.
12	XXXXXXXXXX	"	"	19-2-2010	19-2-2010	tel.
14	XXXXXXXXXX	"	"	1-3-2010		aud.
8	XXXXXXXXXX	"	25-2-2010	26-2-2010	26-2-2010	tel.
13	XXXXXXXXXX	Francês	19-2-2010	25-2-2010	25-2-2010	tel.
13	XXXXXXXXXX	Geografia	23-2-2010	25-2-2010	25-2-2010	tel.
15	XXXXXXXXXX	E.V.	11-2-2010	25-2-2010	25-2-2010	pes.

Nº	ALUNO NOME	Disciplina em que ocorreu a participação disciplinar	Data da ocorrência	Data de envio ao E.E.	Confirmação do E. E.	
13	XXXXXXXXXX	Ingles	21-10-2009	29-10-2009	29-10-2009	pas.
8	XXXXXXXXXX	F.C.	3-11-2009	16-11-2009	16-11-2009	pas
12	XXXXXXXXXX	Ingles	22-10-2009	29-10-2009	29-10-2009	tel
13	XXXXXXXXXX	L.P.	22-10-2009	29-10-2009	29-10-2009	pas.
13	XXXXXXXXXX	Matemáticas	30-10-2009	30-10-2009	30-10-2009	tel.
15	XXXXXXXXXX	#	#	#	#	tel
19	XXXXXXXXXX	#	#	#	#	tel
15	XXXXXXXXXX	L.P.	17-11-2009	19-11-2009	19-11-2009	tel
13	XXXXXXXXXX	Ingles	17-11-2009	18-11-2009	18-11-2009	pas
15	XXXXXXXXXX	#	17-11-2009	19-11-2009	19-11-2009	tel
13	XXXXXXXXXX	F.C.	17-11-2009	18-11-2009	18-11-2009	pas.
3	XXXXXXXXXX	Matemáticas	13-11-2009			
12	XXXXXXXXXX	#	#	18-11-2009	18-11-2009	tel.
14	XXXXXXXXXX	E.A.	#	13-11-2009	13-11-2009	tel.
13	XXXXXXXXXX	Bates	16-11-2009	18-11-2009	18-11-2009	pas.
15	XXXXXXXXXX	#	#	19-11-2009	19-11-2009	tel
12	XXXXXXXXXX	#	#	18-11-2009	18-11-2009	tel
21	XXXXXXXXXX	Historia	#			
14	XXXXXXXXXX	Esportel	18-11-2009	19-11-2009	19-11-2009	tel
18	XXXXXXXXXX	Esportel	18-11-2009	#	#	tel
11	XXXXXXXXXX	F.C.	18-11-2009	#	#	tel
14	XXXXXXXXXX	Geografia	29-11-2009	26-11-2009	26-11-2009	tel
12	XXXXXXXXXX	#	7-12-2009	7-12-2009	7-12-2009	tel
19	XXXXXXXXXX	L.P.	11-12-2009	11-12-2009	11-12-2009	tel
21	XXXXXXXXXX	Geografia	15-12-2009	19-01-2010	19-01-2010	tel: 25
14	XXXXXXXXXX	D.P.	6-1-2010	6-1-2010	6-1-2010	tel
19	XXXXXXXXXX	E.A.	8-1-2010	16-1-2010	16-1-2010	pas.
13	XXXXXXXXXX	Matemáticas	15-1-2010	22-1-2010		cadastre
8	XXXXXXXXXX	#	15-1-2010	18-1-2010	18-1-2010	pas.

NC = não compareceu

Ordem de saída da sala de aula
documento de acompanhamento

Nome Nº Turma

Disciplina Data Hora

Descrição sucinta da ocorrência que motivou a ordem de saída da sala de aula

Após sucessivas advertências ao comportamento perturbador do aluno, as quais não surtiram qualquer efeito, este acaba por reagir de forma desrespeitosa motivando a ordem de saída da sala de aula.

Tarefa a realizar na sala de estudo

Resolver os exercícios das pág. 32 e 33 do manual

Hora limite para conclusão da tarefa

Rubrica do professor

Sala de Estudo

O aluno esteve presente? Sim das h às

Não

Realizou a tarefa atribuída? Sim

Não Justificação

Comportamento do aluno na sala de estudo Bom

Razoável

Mau

Rubrica do professor responsável da sala de estudo

Reservar e devolver ao professor de disciplina. Reservado a escola (ou, for caso disso), ao ensino e ao trabalho.

Depois de emitida a sua ordem, conexas ao professor de disciplina deve enviar este documento ao Director de Turma

Doc. 91

Recabido em ____ / ____ / ____
O Director de Turma

www.esec-ivei-hello-pirotec.pt
e-mail: turmaservico@mail.ivei.pt
Av. 25 Abril - 8201-008 Covilhã
Tel. 275 331 228 - Fax 275 331 249

PARTICIPAÇÃO DISCIPLINAR

____ professor(a) que lecciona a disciplina de _____ vem, por este meio, informar o(a) Director(a) de Turma do 7º ano, de turma _____, que o aluno _____, nº _____, teve um comportamento incorrecto no dia 13/11/09, pelas 16 horas, na(o) sala de aula _____, local onde se encontrava.

(6ª feira)

• Descrição da ocorrência: Após algumas advertências no sentido de o _____ participar nas actividades lectivas, ao invés de estar constantemente a perturbar, distraído os colegas que estavam por perto, foi por mim solicitada a sua mudança de lugar o que, embora prontamente e contrariado, cumpriu sem problemas. Mas esta medida não surtiu qualquer efeito, tendo o _____ insistido em manter

• Testemunha(s): _____ →

os colegas presentes.

• O comportamento observado neste aluno:

Ocorre pela 1ª vez; é Reincidente; é Frequente.

O aluno já demonstrou outros comportamentos incorrectos?

Não; Sim; (Poucas vezes, Com frequência).

• Medida disciplinar tomada:

Advertência;

Ordem de saída da sala de aula; (com falta)

Repreensão;

Repreensão registada.

Professor

(Entregue em: 16/11/09)

Director de Turma

(Recebido em: 16/11/09)

comunicado telefonicamente
à mãe no dia 13 após
comunicação oral de
prof. à DT.

→ um comportamento inadequado.

Dirigi-me ao seu lugar e junto dele uma vez mais lhe chamei a atenção. Como resposta e em tom de revolta ordenou-me peremptoriamente que me retirasse dizendo:

" - Oh!.. já chega... vá... vá para ali... " e daí, dando o braço indicando-me o caminho.

18-1-2010
alfonso

Ordem de saída da sala de aula
documento de acompanhamento

Nome	[Redacted]	Nº	8	Turma	[Redacted]
Disciplina	[Redacted]	Data	08/01/2010	Hora	15:35
Descrição sucinta da ocorrência que motivou a ordem de saída da sala de aula					
Logo no início da aula, o [Redacted] adoptou um comportamento inadequado, mantendo com os colegas [Redacted] e [Redacted] animados (conversa), gargalhadas e brincadeiras, causando grande perturbação impedindo o normal decorrer da aula.					
Tarefa a realizar na sala de estudo					
- Uma reflexão relativamente ao seu comportamento - ler / estudar no manual pág. 42 a 43 - Realizar exercícios					
Hora limite para conclusão da tarefa					
16 h 35 min.					
Rubrica do professor					
[Redacted]					

Sala de Estudo

O aluno esteve presente?	Sim	<input checked="" type="checkbox"/>	dias _____ h às _____
	Não	<input type="checkbox"/>	
Realizou a tarefa atribuída?	Sim	<input type="checkbox"/>	
	Não	<input type="checkbox"/>	Justificação: O aluno esteve presente a trabalhar mas não sei se a tarefa foi completamente realizada. A professora deverá verificar.
Comportamento do aluno na sala de estudo	Bom	<input type="checkbox"/>	
	Razoável	<input checked="" type="checkbox"/>	
	Mau	<input type="checkbox"/>	
Rubrica do professor responsável da sala de estudo			
[Redacted]			
Preencher e devolver ao professor da disciplina responsável a trabalhar com este aluno (trancado e rubricado).			
Depois de realizar o seu labor, convenientemente o professor da disciplina deve enviar este documento ao Director de Turma.			
Doc 97	Recebido em ____/____/____	O Director de Turma	
		www.esec-tes-hellas-pinho.rcts.pt e-mail: helia.ortega@net.telesec.pt Av. 25 Abril - 5201-008 Covilhã Tel. 275 331 228 - Fax 275 331 249	

PARTICIPAÇÃO DISCIPLINAR

Eu, _____, venho por este meio
relatar os factos ocorridos em/na aula de _____
em 02 Março de 2010, com o/a(s) aluno/a(s)
_____ (nº 8)

pelas 14 h 10 m e que passo a descrever:

Totamente alheio às actividades propostas na
aula e sem revelar qualquer intenção em nelas
participar, o _____ manifestou-se insistentemente
com intervenções inadequadas e fora de contexto,
nem tom derapante e parvocador.

Atinou também vários pedaços de papel enrola-
do com o auxílio de uma elástica, a alguns
colegas, gerando muita agitação e risada
generalizada, tornando inviável o decorrer
normal das actividades. Não satisfeito, insistindo
na provocação, o _____ chegou a apontar o citado elás-
tico para mim....

Foi-lhe ainda apreendido o telemóvel, por meu
interesse na sala de aula.

Na sequência dos acontecimentos foi-lhe dada
a ordem de saída da sala de aula com tarefa →

Do descrito são testemunhas os colegas presentes à aula.

Considero que o comportamento descritos infringem o(s) dever(es) de
cidadão, enquanto aluno e colega, no âmbito
de um espaço comum, de trabalho.

Por considerar que os comportamentos descritos infringem
com gravidade o Regulamento Interno desta Escola, bem como a Lei 3/2008, de
18 de Janeiro, que rege o estatuto do aluno, faço a presente participação
disciplinar.

Covilhã, 05 de Março de 2010

definida a cumprir na BE/CRE à qual não se
dirigiu de imediato, nem por fim regressou à
aula antes do seu término, conforme solicitado.

PARTICIPAÇÃO DISCIPLINAR

Eu, _____, venho por este meio
relatar os factos ocorridos em/na _____
com o/a(s) _____ aluno/a(s)

pelas 11 h 00 m e que passo a descrever:

O aluno esteve a fazer a seguinte pergunta aos colegas
dos colegas adjacentes.
Para vários deles foi fornecida uma a menção de não ter
de responderem nas actividades lectivas.
Uma vez que tal não é permitido pelo Regulamento Interno
da Escola de Covilhã, sendo esse um dos pontos de Tarefa
da aula a realizar no mesmo dia.
O aluno recusou-se a cumprir a norma de disciplina
que lhe foi dada de fazer a pergunta. Por isso, não
se deu a resposta a pergunta de Tarefa. Sendo assim, não
se deu a aula de acordo com a programação de Tarefa
de Tarefa, devido ao facto de não ter sido
cumprida a aula de Tarefa.
Sendo assim, não se deu a aula de Tarefa,
pois não foi dada a aula.

Do descrito são testemunhas _____

Considero que o comportamento descrito infringem o(s) dever(es) de

Por considerar que os comportamentos descritos infringem
com gravidade o Regulamento Interno desta Escola, bem como a Lei 3/2008, de
18 de Janeiro, que rege o estatuto do aluno, faço a presente participação
disciplinar.

Covilhã, dia de mês de ano

06/01/10

Alfap
.21/11/2010

Ordem de saída da sala de aula
documento de acompanhamento

Nome	[Redacted]	Nº	15	Turma	[Redacted]
Disciplina	[Redacted]	Data	08/01/2010	Hora	15:35
Descrição sucinta da ocorrência que motivou a ordem de saída da sala de aula					
O [Redacted] iniciou a aula com comportamentos inadequados, mantendo com os colegas, [Redacted] e [Redacted] animadas conversas, gargalhadas e brincadeiras, causando grande perturbação e impedindo o desenvolvimento da aula.					
Tarefa a realizar na sala de estudo					
- Uma reflexão relativamente ao seu comportamento - ler/estudar no manual pág. 42 a 43 - Resolver exercícios					
Hora limite para conclusão da tarefa					
16h35 min.					
Rubrica do professor					
[Redacted]					

Sala de Estudo

O aluno esteve presente? Sim das _____ h às _____
Não

Realizou a tarefa atribuída? Sim
Não Justificação: o aluno esteve presente a trabalhar, mas não sei se a tarefa foi completamente realizada. A Professora deverá verificar.

Comportamento do aluno na sala de estudo Bom
Razoável
Mau

Rubrica do professor responsável da sala de estudo BEICRE: [Redacted]

Intenciona e dirige ao professor da disciplina, avisando o trabalho de ser realizado, consultado e entregue.

Deixa de receber a que lugar conveniente a professor da disciplina deve enviar este documento ao Director de Turma

Doc: 9T

Recebido em ____ / ____ / ____
O Director de Turma

www.esec-hel-helios-dinturck.pt
e-mail: helio.pinto@meil.tecspc.pt
Av. 25 Abril - 5201-008 Covilhã
Tel. 275 331 238 - Fax 275 331 249

PARTICIPAÇÃO DISCIPLINAR

Eu, Professor de ~~_____~~, venho por este meio
relatar os factos ocorridos em/na sala de aula

com o/a(s) aluno/a(s)
~~_____~~, n.º 15 de 7.º

pelos dias 12 a 19/02 e que passo a descrever:

Depois de passar todo o primeiro tempo sem ter retirado o
Caderno direito e o material de desenho da pasta para concretizar
a tarefa proposta já na aula anterior, o ~~_____~~ continuou a conversar
com os colegas em clara e continuada desobediência, e simplesmente
esperando que o tempo passasse até ao toque de saída.
Quando o professor iniciou um ciclo de controle e esclarecimento de
dúvidas dos colegas (isto é: baixou os olhos / ficou com um ou outro
aluno a barrarem-lhe a visão) voltou-se a levantar e foi conversar
para a janela com o ~~_____~~ e o ~~_____~~.
Instado pela "enésima vez" a sentar-se e trabalhar... sentou-se
e "não sabia zelar o meco da folha de papel" / "não sabia ligar dois pontos
com uma régua" / "não sabia medir uma distância (a altura do sólido)
encostando-lhe a régua" / "não sabia seguir as instruções que estavam
bem à frente dos seus olhos no quadro da sala de aula."
- numa acabada atitude de "resistência" e "ronha" até tocar para a saída.

Do descrito são testemunhas _____

Considero que o comportamento descritos infringem o(s) dever(es) de

Por considerar que os comportamentos descritos infringem
com gravidade o Regulamento Interno desta Escola, bem como a Lei 3/2008, de
18 de Janeiro, que rege o estatuto do aluno, faço a presente participação
disciplinar.

Covilhã, dia de mês de ano

(11 fevereiro 2010)

PARTICIPAÇÃO DISCIPLINAR

Eu, [redacted], venho por este meio
relatar os factos ocorridos em/na sala de aula na função de aluno
de [redacted], com o/a(s) aluno/a(s)
[redacted]

pelas 11 h.40 m e que passo a descrever:

Após a leitura do texto da página e suspensa de parte
do texto. Isto sucedeu depois de com o/a(s) aluno/a(s) [redacted]
de [redacted] e de [redacted] sobre a [redacted] de
[redacted] no [redacted]

Do descrito são testemunhas os alunos de turma

Considero que o comportamento descritos infringem o(s) dever(es) de
respeitar as regras, professoras e as instalações
escolares.

Por considerar que os comportamentos descritos infringem
com gravidade o Regulamento Interno desta Escola, bem como a Lei 3/2008, de
18 de Janeiro, que rege o estatuto do aluno, faço a presente participação
disciplinar.

3 de Março de 2010
Covilhã, dia de mês de ano

DESCRIÇÃO DE OCORRÊNCIA

No dia 30/09/2009, após a aula que terminou às 09h55 na sala 2, a professora de [redacted] da turma [redacted] do 7.º ano reparou que a mesa onde tinham estado sentados os alunos [redacted] e [redacted] (a primeira mesa junto à janela) estava queimada em dois sítios diferentes e ainda se podia sentir o calor. Uma vez que não houve trocas de lugares durante a aula e os todos os alunos estiveram sossegados, os responsáveis por queimarem a mesa só podem ser os alunos indicados.

Não houve possibilidade de a professora falar com os alunos pois já tinham saído, pelo que a mesma se dirigiu ao Conselho Directivo para relatar o sucedido. Foi sugerido que não falasse para já com os alunos uma vez que seriam chamados de surpresa ao C.E. no final da aula seguinte – Área de Projecto na sala 2.

Durante a aula de Área de Projecto a professora apercebeu-se de uma atitude suspeita por parte dos alunos e quando se aproximou pode constatar que a mesa onde estavam sentados (a última da 2.ª fila a contar da janela) estava queimada e ainda quente. Confrontados com a situação os alunos negaram veementemente e não assumiram a responsabilidade pelo facto. A professora repreendeu-os, alertou-os para a gravidade do seu acto e para a necessidade de serem punidos. Perto do final da aula os alunos foram chamados pelo funcionário do piso para irem ao C.E..

A professora de Inglês e de Área de Projecto,


(Nome: [redacted])

PARTICIPAÇÃO DISCIPLINAR

[Redacted] professor(a) que lecciona a disciplina de [Redacted], vem, por este meio, informar o(a) Director(a) de Turma do 7 ano, da turma [Redacted], nº 8, teve um comportamento incorrecto no dia 30/10/09, pelas 16 horas, na(o) 4, local onde se encontrava.

• Descrição da ocorrência: O [Redacted] faltou a aula que queria ir a casa de banho, que lhe dói o pé e queria ir buscar gelo, que... senti vontade de ir a aula porque o aluno até tem capacidades, mas perturba continuamente o normal funcionamento e quando lhe dá a ordem de saída da sala, faltava poucos minutos e

• Testemunha(s): A turma +

- O comportamento observado neste aluno:
- Ocorre pela 1ª vez; é Recorrente; é Frequente.
- O aluno já demonstrou outros comportamentos incorrectos?
- Não; Sim; (Poucas vezes, Com frequência).

- Medida disciplinar tomada:
- Advertência;
- Ordem de saída da sala de aula;
- Repreensão;
- Repreensão registada.

Professor [Redacted]
(Entregue em: 30/10/09)

Director de Turma [Redacted]
(Recebido em: 30/10/09)

Telefone é mais no
próprio dia

dizer-lhe, então que que trouxe a cadueta
para comunicar a ocorrência do encargo de
educação. Verifiquei que mais uma vez, o
não a fez cumprir, pois foi tive que enviar
recados para casa, via caderno e outras vezes,
ou uma folha solta. Devo referir que o
não os tem assinado, nem os apresenta à
professora com os seu assinaturas.

Também o teste de avaliação não veio assinado,
ou melhor, quando da verificação da assinatura,
nem sequer o tinha.

Rescato, apenas, que o ^{hoje} não escreveu
nenhuma palavra na ficha de trabalho que
lhe foi distribuída para completar em grupo.
Os outros elementos escreveram, ele não.

Lembro que o teve participação no teste
de avaliação, que não trouxe assinado e
zero por conta nos dois testes de verificação
de leitura das contos estudados. Também não
parece muito incomodado com a disciplina e
até brinca quando chamado à atenção.

PARTICIPAÇÃO DISCIPLINAR

[assinatura] professor(a) que lecciona a disciplina de [assinatura], vem, por este meio, informar o(a) Director(a) de Turma do 4 ano, da turma [assinatura], que o aluno [assinatura], nº 8, teve um comportamento incorrecto no dia 03/11/09, pelas 16:15 horas, na(o) sala 4, local onde se encontrava.

✓ Descrição da ocorrência: O aluno não apresentou o caderno, nem o manual nem pôs sobre a ficha de trabalho que lhe tinha sido distribuída na passada 6ª feira. No caderno, o aluno levou um pedaço de papel e encarregado de educação alertando-o para o facto de o aluno estar eductivamente a perturbar a aula, não passando para o

✓ Testemunha(s): a turma 7º+

- ✓ O comportamento observado neste aluno:
- Ocorre pela 1ª vez; é Recorrente; é Frequente.
- O aluno já demonstrou outros comportamentos incorrectos?
- Não; Sim; (Poucas vezes, Com frequência).

✓ Medida disciplinar tomada:

- Advertência;
- Ordem de saída da sala de aula;
- Repreensão;
- Repreensão registada.

[assinatura]

Professor

Director de Turma

(Entregue em: 03/11/09)

(Recebido em: 03/11/09)

Caderno o que é projectado ou escrito no quadro, e tal como hoje, a rasgar folhas. Quando hoje lhe perguntei quantas folhas já tinha rasgado disse-me que eram muitas mais do que eu imaginava. Continua a não fazer trabalhos de casa, a não apresentar nem livro, nem caderno e a estar constantemente a fazer barulhos esquisitos com a boca. Hoje, foram os colegas que me pediram para o mandar sair, dado não nos deixar trabalhar.

Agradeço que o Encarregado de Educação verificasse o material mínimo (livro e caderno), indispensável ao funcionamento da aula e a melhoriz do rendimento escolar do [redacted], que tem vindo a baixar de dia para dia.

É preciso agir e rapidamente. Eu, mais não posso fazer.

PARTICIPAÇÃO DISCIPLINAR

~~_____~~ professor(a) que lecciona a disciplina de ~~_____~~, vem, por este meio, informar o(a) Director(a) de Turma do 7 ano, da turma ~~_____~~ que os alunos ~~_____~~, nº 12, tiveram um comportamento incorrecto no dia 11/11/09, pelas 13 horas, na(o) Sala 4, local onde se encontrava.

• Descrição da ocorrência: Estes alunos que ultimamente se andavam a fechar de fecho mais correctos, antes incluídos na turma, tiveram um comportamento muito pouco perturbador, fazendo ruídos com a boca imitando cacarejar de galinhas, rindo, gritando, inclusive. Foram enviados para a sala de estudo. Verificou-se que não estava lá nenhum professor.

• Testemunha(s): _____

• O comportamento observado neste aluno:

Ocorre pela 1ª vez; é Recorrente; é Frequente.

O aluno já demonstrou outros comportamentos incorrectos?

Não; Sim; Poucas vezes; Com frequência).

• Medida disciplinar tomada:

- Advertência;
- Ordem de saída da sala de aula;
- Repreensão;
- Repreensão registada.

Enviar os para a biblioteca com uma tarefa. Tive de esquecer numa folha emprestada a tarefa a realizar porque não tinham um cadeado fecho. Como no final da aula não conseguiu a mostrar o trabalho realizado foi-lhes marcada tarefa de casa.

Professor
~~_____~~
(Entregue em: 11/11/09)

Director de Turma
~~_____~~
(Recebeu em: 12/11/09)
~~_____~~ (n.º 15)
~~_____~~

PARTICIPAÇÃO DISCIPLINAR

~~_____~~ professor(a) que lecciona a disciplina de ~~_____~~
vem, por este meio, informar o(a) Director(a) de Turma do 4º ano, da turma 4, que alunas
~~_____~~, no 4º dia 12 de agosto, teve um comportamento incorrecto no dia
12/08, pelas 19 horas, na(o) sala 2, local onde se encontrava.

• Descrição da ocorrência: Após várias chamadas de atenção
aos alunos em geral e a estas alunas em
particular, um aluno queixou-se de que não
conseguiu estar atento em virtude de duas
alunas estarem a fazer barulho lá atrás.
Após a primeira verificação que as alunas
quintero leis, _____ e _____

• Testemunha(s): _____ tinham a "brilhante" ideia de bater
_____ com as mãos ou
_____ na carteira ou na
_____ do livro, como se
_____ fossem bateristas
_____ de profissões. As
_____ alunas, apesar de
_____ não lhe ter sido
_____ marcada falta de
_____ presença, foram
_____ enviadas para a
_____ sala de estudo
_____ realizar uma brevíssima

• O comportamento observado neste aluno: _____
 Ocorre pela 1ª vez; é Recorrente; é Frequente.

O aluno já demonstrou outros comportamentos incorrectos?
 Não; Sim; (Poucas vezes, Com frequência).

• Medida disciplinar tomada:
 Advertência;
 Ordem de saída da sala de aula;
 Repreensão;
 Repreensão registada.

Professor

(Entregue em: 12/08)

Director de Turma

(Recebido em: 12/08)

PARTICIPAÇÃO

Eu, [REDACTED], venho por este meio relatar os factos ocorridos no corredor das salas 1 a 4, no dia 5 de Fevereiro de 2010, pelas 11:50h, com as alunas [REDACTED] e [REDACTED] que passo a descrever:

Às 11. 50h, quando me dirigia para a sala n.º 3 , onde teria lugar a aula de Espanhol, verifiquei que os alunos estavam ao fundo do corredor e não junto da sala, como de costume. Os mesmos informaram-me que estavam todos a ver o que se passava, uma vez que a aluna [REDACTED] (n.º do 7º B) tinha estado e estava a ser ameaçada por um conjunto de alunas de outras turmas. Deste modo, aproximei-me, perguntando o que se passava. Já não vi no meio dos alunos a referida aluna. Contudo a aluna [REDACTED] assumiu que a tinha estado a interpelar e a pedir satisfações a respeito do suposto furto de 10€ (alegadamente praticado pela [REDACTED]). Ao começar a aula, verificámos, eu e os seus colegas, que esta aluna tinha na cara a marca física de uma bofetada. Aos colegas a [REDACTED] respondeu, muito envergonhada, que não lhe tinham batido; a mim, quando lhe perguntei, em voz baixa, quem lhe tinha dado a bofetada, a aluna respondeu que tinha sido a aluna [REDACTED] do 7º B e que esta, juntamente com outras meninas, a ameaçava constantemente dentro e fora da escola.

Por temer que estas atitudes violentas se repitam, deixo esta participação e, anexa a ela, um documento escrito pela própria [REDACTED], n.º do 7º B, sobre a mesma situação. Julgo que os pais das alunas envolvidas nesta situação e da [REDACTED] devem ser alertados.

Covilhã, 5 de Fevereiro de 2010

PARTICIPAÇÃO DISCIPLINAR

Eu, Adriana [redacted], venho por este meio
relatar os factos ocorridos em/na [redacted] no
dia 13/04/2010 com o/a(s) aluno/a(s)
[redacted]

pelos 13 h 45 m e que passo a descrever:

Depois de terem chegado atarefadas à aula e lhes
ter sido permitida a saída, a aluna Natália
pediu para ir à casa-de-banho e que a professora
acompanhasse pois não se sentia bem. Ao regressarem
percebi que a Natália não estava presente, evidenciando
do movimentos de subversão. Dada a ausência de
ferramentas, eu professora e o aluno [redacted]
a lerdear até ao bar das alunas para que fossem
ver onde se ficou ao cuidado da S.ª D. [redacted] e
S.ª D. [redacted] e quando se deslocou ao alho para tele-
fonar à mãe da aluna, que se justificou a via telefó-
nica de imediato. De regresso à aula percebi [redacted]
percebi que a [redacted] evidenciava claramente o mesmo
tipo de movimentos, embora com menor intensidade. Dada
a ausência de ferramentas pedi a saída para a sala de
professores. A aluna [redacted] foi buscada a [redacted] (USFP)

Do descrito são testemunhas todas as alunas que foram parte
deste facto de [redacted] ([redacted])

Considero que o comportamento descrito infringe o(s) dever(es) de
contribuir para um bom funcionamento das activi-
dades, por ausência de subversão ilícita.

Por considerar que os comportamentos descritos infringem
com gravidade o Regulamento Interno desta Escola, bem como a Lei 3/2008, de
18 de Janeiro, que rege o estatuto do aluno, faço a presente participação
disciplinar.

Covilhã, dia de mês de ano

13/04/2010

quando foi possível a aluna foi conduzida até ao ASE (na altura
já acompanhada pela aluna [redacted]). Incubiu a mãe desta
aluna foi chamada e compareceu na escola. Desconheço em
possuível o que aconteceu depois que a Natália foi levada da
sala, mas registei o que ao intervalo me foi relatado. Refiro
acorda que foi verificada a saída da escola durante o tempo
do almoço e a aquisição no LDB de vodka que as alunas
terão consumido.

Anexo II – Transcrições das entrevistas

ENTREVISTA – aluno X

CONTEXTO REGULADOR

Q1: Quais são as regras de comportamento que as tuas professoras esperam que tu cumpras?

R1: Então, chegar a tempo, levantar o dedo...

Q2: Só duas?

R2: Não falar com os colegas, não perturbar.

Q3: E o que é perturbar?

R3: A stora tá a dar uma matéria, devemos estar com atenção, não falar para o lado.

Q4: E tu achas que o teu comportamento está de acordo com aquilo que as tuas professoras esperam de ti?

R4: Não, podia estar melhor!

Q5: O que é que tu fazes que não devias fazer?

R5: Tô sempre a falar.

Q6: Com quem?

R6: Com os que estão mais perto.

Q7: Mas há aqui uma questão que eu não compreendo... Tu acabaste de dizer que uma das regras é não falar, depois dizes que estás sempre a falar. Por quê?

R7: Porque gosto de estar a falar com os meus colegas.

Q8: Mas tu sabes que estás a violar as regras...

R8: Pois estou.

Q9: E como é que te sentes em relação a isso?

R9: Não responde.

Q10: Achas que se fosses um aluno bem comportado, só com cincos, eras um aluno popular?

R10: Talvez.

Q11: Ou és mais popular portando-te mal, tendo mais negativas...

R11: Acho que se tivesse só cincos não era tão popular.

Q12: E é por isso que te portas mal?

R12: Eu não me porto mal.

Q13: Como descreverias as aulas relativamente ao comportamento dos alunos na turma de origem e na *TurmaMais*?

R13: Na *TurmaMais* falam mais.

Q14: Estamos a falar de que grupo?

R14: Neste onde estamos agora. Na turma de origem falam menos.

Q15: E no primeiro grupo onde estiveste?

R15: Não falavam tanto, eram mais certinhos.

Q16: O que é isso de ser certinho?

R16: É não falar.

Q17: E onde é que te sentiste melhor?

R17: No primeiro grupo.

Q18: O que pensas da forma como as professoras te tratam nas aulas?

R18: Os stores tratam-me bem, não tenho razões de queixa.

Q19: Como é que te sentes quando eles te chamam à atenção?

R20: Tenho que me calar.

Q21: E tu calas-te sempre?

R21: Sim.

Q22: Nunca respondes?

R22: Algumas vezes.

Q23: Por que é que lhes respondes?

R23: Porque fico frustrado?

Q24: Ficas frustrado por quê?

R25: Porque sim, tava tão bem a falar, depois os stores estragam tudo!

Q25: Mas percebes que a sala de aula não é para falar, não percebes?

R25: Percebo!

Q26: O que pensas das atitudes das tuas professoras na turma de origem e na *TurmaMais*?

R26: É igual. Na turma de origem e na *TurmaMais* dizem para trabalharmos.

CONTEXTO INSTRUCIONAL

Q1: Os assuntos abordados nas aulas vão de encontro às tuas expectativas?

R1: Sei lá, oh stora, eu não sou bom nisto.

Q2: Mas não tens que ser! Eu posso explicar-te melhor. Tu gostas dos assuntos que são tratados nas aulas?

R2: Sim.

Q3: Dá-me lá um exemplo.

R3: Então, a Inglês estamos a dar os verbos.

Q4: Tu gostas de todas as matérias?

R4: Não, há matérias que são uma seca, mas gosto dos verbos.

Q5: Olha, como é que tu achas que as professoras seleccionam as matérias que dão nas aulas?

R5: Bem!

Q6: Sim, mas que mecanismos é que elas utilizam para seleccionar essas matérias?

R6: Não sei.

Q7: Não fazes ideia nenhuma? Por exemplo, as tuas professoras costumam falar de assuntos para além daqueles que estão no livro?

R7: De vez em quando...

Q8: E como é que isso acontece? É a propósito das vossas perguntas?

R8: Para nos distrair de vez em quando.

Q9: Mas são assuntos relacionados com a matéria?

R9: Às vezes sim, às vezes não.

Q10: E tu sentes que as aulas são dadas ao teu ritmo?

R10: Sim.

Q11: Tu achas que o ritmo é certo, não sentes que é lento ou rápido?

R11: Não.

Q12: E é assim nas duas turmas, na de origem e na *TurmaMais*?

R12: Não, na turma de origem têm mais tempo para explicar.

Q13: E na *TurmaMais*?

R13: Não.

Q14: Por quê?

R4: Não sei.

Q15: Mas tu já estiveste em dois grupos. No início do ano lectivo foste para um grupo de alto rendimento. Depois o teu aproveitamento foi piorando e acabaste por entrar neste grupo de baixo rendimento, com alunos em risco de retenção. Estavas, porque saíste por mau comportamento. Nesse primeiro grupo, o ritmo era o indicado?

R15: Era bom para aprender.

Q17: E neste grupo de que saíste?

R17: Também dá, mas não gosto tanto.

Q18: O que pensas da sequência das matérias que são dadas nas aulas?

R18: Acho bem.

Q19: As professoras definem uma determinada sequência e nunca a alteram? É assim que funciona?

R19: Às vezes sim.

DISPOSIÇÕES SÓCIO-AFECTIVAS?

Q1: Como gostarias de ser tratado pelas tuas professoras?

R1: Bem, sem discriminações.

Q2: Mas por quê, achas que há alunos discriminados?

R2: Sim, as pessoas que têm outra cor são discriminadas.

Q3: Dizes isso baseado em quê?

R3: Por causa da minha colega que é de cor.

Q4: Mas ela é discriminada, como tu dizes, por que se porta mal ou por que é de cor?

R4: Ela às vezes não se porta muito mal!

Q5: Como é que tu gostarias de ser tratado? Sentes-te discriminado?

R5: Eu não!

Q6: Como descreverias a tua disposição para aprender nas aulas da turma de origem e na *TurmaMais*?

R6: No primeiro grupo tive mais disposição para aprender, agora não.

Q7: Como descreverias a tua participação nas aulas, tendo em conta as duas turmas?

R7: Participo algumas vezes. Participo mais na turma de origem, porque devo ter mais vontade lá.

ENTREVISTA – aluno Y

CONTEXTO REGULADOR

Q1: Quais são as regras de comportamento que a tua professora de Língua Portuguesa espera que cumpras?

R1: Ser bem comportada, estar atenta, não falar tanto, não me distrair.

Q2: E a de Inglês?

R2: Quer que eu esteja mesmo atenta, porque acha que eu tenho capacidades. Para não falar tanto, pedir para mudar de lugar se estiver conversadora.

Q3: O teu comportamento nas aulas está de acordo com aquilo que as professoras exigem aos alunos?

R3: O meu comportamento, neste preciso momento, está a ser um bocadinho pior... Eles puxam-me e eu, com a brincadeira, vou. Estou-me a perturbar a mim, estou a ficar eu para trás, exactamente por causa deles, mas o problema é meu, porque se eu não quisesse eu não fazia.

Q4: Mas se tu tens consciência disso, por que é que te deixas ir, como tu dizes?

R4: Não sei, eles metem-me na conversa, eu divirto-me e depois, quando dou por mim, sei lá onde está a matéria.

Q5: Então as regras são... Importaste-te de repetir?

R5: Estar atenta, não falar com os colegas, estar mesmo atenta à professora, chegar a casa e estudar, dar uma vista de olhos nos livros.

Q6: Como descreverias as aulas na turma de origem e na *TurmaMais* relativamente ao comportamento dos alunos?

R6: É muito pior, porque estando na nossa turma é diferente, não há tanto barulho, conhecemo-nos melhor, é tudo muito diferente. Na *TurmaMais*, há pessoas de um lado, há pessoas do outro a falar, não dá.

Q7: Mas estiveste sempre em grupos de alunos com dificuldades?

R7: Não, o primeiro foi bom, o outro não.

Q8: Estás a falar deste grupo agora, dos alunos em perigo de retenção...

R8: Sim.

Q9: E por que é que isso acontece, o que é que achas?

R9: Acontece porque misturaram as pessoas mais faladoras juntas, estão todos juntos.

Q10: O que pensas da forma como as professoras te tratam nas aulas?

R10: É bem, acho que me tratam bem, não tenho nada a dizer.

Q11: Então, resumindo, as professoras tratam-te bem, tens noção de que o teu comportamento não é exactamente aquilo que elas esperam de ti e a justificação que encontras para isso são os outros, os outros levam-te e tu deixas-te ir, é assim?

R11: Sim.

Q12: O que pensas das atitudes das professoras na turma de origem e na *TurmaMais*?

R12: São diferentes, porque quando estamos só nós na turma, estamos mais bem comportados, a stora não precisa de gritar tanto, na outra acabamos por ouvir mais sermões, não só da nossa turma, mas por causa dos outros, e temos que parar a aula, enquanto que na nossa calamo-nos todos, é diferente.

Q13: Então, tu achas que o comportamento na turma de origem é melhor?

R13: Sim.

Q14: E que isso acaba por condicionar o comportamento das tuas professoras.

R14: Sim, é assim.

CONTEXTO INSTRUCIONAL

Q1: Os assuntos abordados nas aulas vão de encontro às tuas expectativas, ou seja, os assuntos que são tratados interessam-te?

R1: Sim, vão, são interessantes.

Q2: Por quê? Justifica a tua resposta.

R2: Porque gosto.

Q3: De que é que gostas mais em Língua Portuguesa, por exemplo?

R3: De escrever.

Q4: E sobre que assuntos gostas de escrever?

R4: Tema livre.

Q5: O que pensas sobre a forma como se definem os assuntos abordados nas aulas?

R5: Como assim?

Q6: Achas que é a professora que determina, que define os assuntos, ou vocês também podem opinar e sugerir temas?

R6: Não, a professora é que define.

Q7: E falam de outros assuntos para além desses que a professora define?

R7: Sim, às vezes falamos de outras coisas.

Q8: Sentes que as aulas são dadas de acordo com o teu ritmo de aprendizagem? Justifica, comparando a turma de origem e a *TurmaMais*.

R8: Consigo acompanhar sem dificuldade.

Q9: Os ritmos estão bem para ti...

R9: Sim, estão bem.

Q10: O que pensas relativamente à forma como os conteúdos estão organizados, nessas disciplinas, isto é, à sequência das matérias? Isto é, faz sentido, é pertinente?

R10: Tem lógica porque quando vamos dar os verbos é para sabermos aquilo que a professora vai dar.

Q11: Mas não te estou a falar dos conteúdos, estou a falar da sequência dos mesmos.

R12: Sim, do que vem a seguir. Acho que está bem.

DISPOSIÇÕES SÓCIO-AFECTIVAS

Q1: Como gostarias de ser tratada pelas tuas professoras?

R1: Eu não gosto de ser tratada de forma diferente, acho que somos todos iguais. Se eu me porto mal, acho que tenho que ter a minha regra. A professora chama-me à atenção, tem que dizer pára, porque é para o meu bem. Eu aceito, claro, da maneira que acho melhor, acho que é assim e que está tudo bem, nunca ninguém me tratou mal.

Q2: Tu achas que as professoras devem ser exigentes contigo, é isso?

R2: Se eu me portar mal, acho que sim.

Q3: E quando és chamada à atenção, tu acatas, não reages mal?

R3: Porque às vezes não só sou eu que estou a falar, mas quando a stora naquele momento, só me vê a mim, não se interessa.

Q4: Então tu percebes a atitude da professora, nesse momento.

R4: Sim e acho bem.

Q5: Como descreverias a tua disposição para aprender nas aulas da turma de origem e na *TurmaMais*? Sentes alguma diferença em ti quando vais ao horário e vês que tens *TurmaMais*? Tenta pensar nos dois grupos em que já estiveste.

R5: Não sei, no outro levantava-me via o horário e pensava “Uau, vou ter *TurmaMais*, brutal, gosto muito da minha turma!” Com este isso já não acontece.

Q6: E acabaste por sair por mau comportamento. Por quê?

R6: Porque montes de vezes eles estavam todos à conversa, a professora mandava-me calar, mas eu continuava, era muita coisa junta, a professora achou que era melhor sair.

Q7: Como descreverias a tua participação nas aulas da turma de origem e da *TurmaMais*?

R7: Na turma de origem a minha participação está melhor, está mais elevada, porque é menos conversa, menos confusão, é tudo menos, e se eu gostar da matéria, aí agarro-me à força mesmo

Q8: E por que é que isso acontece?

R8: Não sei.

Q9: Mas tu achas que, neste momento, participas mais na turma de origem...

R9: É isso mesmo.

Q10: Mas estás a pensar neste grupo agora. E no outro?

R10: No primeiro grupo estava bem, porque como não conhecia ninguém, falava menos. Depois fui conhecendo pessoas novas e isso também foi bom.

Q11: Então isso tem sobretudo a ver com o grupo que está na *TurmaMais*...

R11: Sim, sim.

ENTREVISTA – professora de Inglês

CONTEXTO INSTRUCIONAL

Q1: Quais são as competências cognitivas que, no teu entender, um aluno deve possuir, tendo em conta o contexto *TurmaMais*?

R1: Capacidade de concentração. Tendo alguma capacidade de concentração, eles conseguem aprender mesmo que não tenham muitos pré-requisitos.

Q2: Quais são as competências cognitivas que pretendes desenvolver nos teus alunos?

R2: Podes-me dar exemplos?

Q3: A capacidade de interpretar um texto, ou ler...

R3: Nós estamos num nível muito elementar da Língua Inglesa, estamos muito no início. Eu insisto muito na parte gramatical e na aquisição de vocabulário. Ponho-os a ler todos em voz alta, por fila...

Q4: Como defines essas competências?

R4: Às vezes são eles que me dizem “Oh professora, isto que estamos a dar é o quê? É gramática, é vocabulário?” Nós no Inglês distinguimos as competências de ler, escrever, ouvir, falar, que vamos tentando desenvolver. Não preciso de fazer muito essa distinção.

Q5: Mas essas competências vêm indicadas no programa ou és tu que decides que vais desenvolver, concretamente, a oralidade ou o aspecto gramatical?

R5: No programa vêm indicados esses aspectos e depois em função do grupo ou dos textos, vamos desenvolvendo essas competências.

Q6: Relativamente aos grupos *TurmaMais*, que competências cognitivas consideras mais importantes?

R6: Eu não vejo assim muitas diferenças em relação às turmas de origem. Eu acho que as competências têm que ser as mesmas. Talvez esteja a desenvolver mais a expressão oral com este grupo, porque eles gostam mais, porque resulta mais, dou mais ênfase, mas as competências cognitivas devem ser as mesmas.

Q7: Então adequas ao grupo em presença?

R7: No primeiro grupo conseguia dar a aula toda em Inglês, aqui não posso fazer isso.

Q8: Como seleccionas os conteúdos a leccionar?

R8: Eu tento ver aquilo que acho que é essencial, dei a matéria como se eles nunca a tivessem visto, e isso tudo fez com que houvesse um trabalho mais moroso no início. No oitavo e no nono anos, não vou conseguir dar a matéria toda. Então vou escolher aquilo que é mais importante para eles, gosto muito da parte gramatical, acho que é muito importante.

Q9: E nunca te passou pela cabeça perguntar-lhes?

R9: Já, já, mas depois um diz uma coisa, outro diz outra e ficam magoados, não vale a pena. Acabo por ser eu, não vejo que seja bom serem eles a decidir, por alguma razão sou eu a professora. No início quando comecei a dar aulas fazia, agora já não. Também tenho que mandar alguma coisa! (rQ10: Supõe que a propósito de um assunto por ti abordado

numa aula, um aluno coloca uma questão que te obrigará, caso queiras responder, a alterares o teu plano de aula. Como reagirias?

R10: Isso acontece várias vezes e eu tento satisfazer-lhes a curiosidade, não demoro muito tempo, digo-lhes que continuamos a falar depois, no final da aula, eles aprendem mais qualquer coisinha.

Q11: Existem professores que são inflexíveis quanto ao cumprimento dos horários estipulados para a realização de tarefas na sala de aula. Outros consideram que os alunos possuem ritmos diferentes e que os mesmos devem ser respeitados. Qual destas posições está mais de acordo com o projecto *TurmaMais*?

R11: Eu vou mais pela segunda, não sou assim muito rígida na questão dos horários, não tenho consciência do tempo que a média dos alunos vai demorar. Não sou muito rígida nas questões dos horários, até porque eu própria nunca sei quanto tempo é que eles vão demorar. Acabo por não limitar o tempo e quando alguns vão terminando, avanço com a aula, se estiverem muito aflitos dou mais um bocadinho para terminarem, não sou muito rígida.

Q12: Considera a seguinte situação:

Um aluno excelente apresenta um trabalho, excedendo o limite de tempo previamente imposto pelo professor a todos os alunos. Contudo, a sua eloquência é impressionante, os colegas ouvem-no com toda a atenção e a informação divulgada é relevante.

Como actuarias se fosses a professora deste aluno? Justifica.

R12: Se era tudo importante, se calhar nem dava pelo tempo a passar. Sim, ouviria, mas se houvesse essa condição, quando terminasse o tempo diria, “Olha o teu tempo acabou, a parte avaliada já terminou, mas podes continuar”. Mas se os meninos estivessem a gostar, diria que sim, que poderia concluir.

Q13: Há dias, a propósito de um assunto abordado numa aula, um aluno pediu ao professor que realizasse uma experiência que estava planificada para o fim da unidade, alegando que os conceitos teóricos indispensáveis à sua concretização já haviam sido abordados e que

assim se sentiriam mais motivados para a disciplina. O professor aceitou a sugestão e realizou a aula prática solicitada pelo aluno.

O que pensas da decisão do professor?

R13: Concordo, acho que está bem.

Q14: E o facto de estares em contexto *TurmaMais* ou turma de origem poderia ter alguma influência na tua decisão? Justifica.

R14: Não, era igual, se era uma mais-valia para todos, independentemente de estar na *TurmaMais*, acho que foi a decisão certa.

CONTEXTO REGULADOR

Q1: O que pensas do comportamento, em termos disciplinares, dos teus alunos nas aulas da turma de origem e na aulas da *TurmaMais*?

R1: Depende da constituição da *TurmaMais*, porque tem funcionado muito bem, nalguns aspectos, quando estão alguns grupos, e com outros já não funciona tão bem. O grupo dos alunos médios, para eles foi muito bom, eles gostaram, quiseram continuar, mas o segundo grupo que nós fizemos já não foi assim, acabou por ser pior, porque estavam lá os maus alunos, a forma como estão agora já não é tão má, mas temos que fazer também algumas alterações para funcionar melhor.

Q2: Mas quando tu dizes que funciona mal, referes-te concretamente a que aspecto?

R2: Mais problemas disciplinares, porque estão alunos com resultados mais baixos que são também aqueles que se portam pior.

Q3: Quais são as competências, do domínio sócio-afectivo que consideras mais importantes?

R3: No domínio sócio-afectivo? É o saber estar na sala, saberem que têm que trabalhar, serem educados, é o cumprimento das regras essenciais na sala de aula. Se andarem

levantados, se falarem ao mesmo tempo, se estiverem com comentários para os colegas... Agora se eles tiverem noção que há regras, as coisas vão andando.

Q4: Os teus alunos possuem as competências que acabaste de mencionar? Se não, que tipo de estratégias utilizas nas tuas aulas para as desenvolver, considerando as turmas de origem e a *TurmaMais*?

R4: Eu acho que vem muito do trabalho do início do ano lectivo, o que é que eles devem seguir, que penalizações sofrem quando não cumprem. Na *TurmaMais*, eu também gostava de fazer isso em todas, mas não consigo, eu tento pôr sinais + e - , quando têm participações positivas e oportunas, ou não. Já sabem que à primeira vez que se portam mal têm que ir lá para fora um bocadinho e, quando voltam e melhoram, não há problemas, se não, têm participação disciplinar. Eu tenho uma grelha de comportamento e de participação e eles ficam satisfeitos quando têm sinais positivos.

Q5: E vais-lhes dando o feedback dessa avaliação?

R5: Sim, eles próprios já perguntam, “Professora, já tenho?”. E eu vou dizendo. Se não passam a matéria do quadro, não saem da sala de aula, vou vendo, ponho os nomes no quadro e avisei que se saíssem sem mostrar que tinham concluído a tarefa, tinham automaticamente participação disciplinar.

Q6: Ficam portanto no intervalo?

R6: Sim, mas têm mesmo que mostrar. É preciso estar sempre em cima deles, para ver se fazem alguma coisa. Também faço a correcção dos exercícios, embora eles gostem de ir ao quadro e, às vezes, projecto e vão preenchendo os espaços, também gostam.

Q7: Na tua opinião, que competências do domínio sócio-afectivo não desenvolveu um aluno indisciplinado?

R7: As competências... Dá-me lá exemplos.

Q8: Por exemplo, a auto-regulação para ti é importante? É importante que o aluno perceba quando e como pode intervir, quando é que pode conversar? É importante que ele seja autónomo, que resolva, por exemplo, um exercício, sozinho, sem a tua ajuda?

R8: Para mim a autonomia não é o mais importante para a indisciplina, é mesmo a auto-regulação. Não sabem ou não querem, não têm a capacidade de estarem um bocadinho concentrados e resolverem exercícios, e... eu acho que é, são coisas básicas, é o senso comum, mas parece que com eles não funciona.

Q9: E por quê? Por que é que não funcionará neles? Achas que eles são diferentes dos outros? Ou tem a ver com o percurso escolar, com o contexto familiar...

R9: Tem a ver com tantas coisas... Eles saberem quando é que devem participar, levantar o braço para participar, mas isso tem tudo a ver com auto-regulação.

Q10: E o que terá falhado no percurso deles? Por que é que eles não desenvolveram essas competências, onde está a origem?

R10: Pode vir de trás, da família, por não incentivar os alunos ao cumprimento de regras, às vezes também funciona ao contrário, em casa são muito rígidos e aqui têm a oportunidade de extravasar um pouco. Nas minhas turmas até acho que os pais se preocupam, até lhes tentam inculcar regras, mas vêm de pequeninos de turmas onde as regras não eram cumpridas e quando chegam aqui, para eles, o não cumprimento é visto com bons olhos.

Q11: É normal portarem-se mal e todos reproduzem esses comportamentos.

R11: Nem todos reproduzem esses comportamentos. Mas eles acham que ficam bem vistos perante os colegas, os colegas acabam por idolatrar os que se portam mal, mesmo os que não se portam mal acabam por dar algum apoio, aplaudem.

Q12: No fundo, o facto de muitas vezes não terem, em muitas situações, uma família estruturada, no sentido em que há o pai, há a mãe, há estes dois referenciais importantes, e depois há uma hierarquia em casa e eles sabem que têm que obedecer respeitar o pai e a mãe e quando não é assim em casa, torna-se difícil respeitar a hierarquia da escola.

R12: Sim, há muitas situações em que a criança ocupa o topo da hierarquia em casa e isso torna as coisas mais complicadas na escola.

Q13: Tens, nas tuas turmas, alunos indisciplinados? Por que razão os classificas assim?

R13: Sim, tenho. Eles não cumprem as regras, perturbam as aulas com comentários desnecessários, conversas, são atitudes mais desse género, não posso dizer que sejam muito mal-educados, é mesmo o facto de conversarem, fazerem comentários inoportunos, não estarem com atenção.

Q14: As regras gerais de funcionamento da escola estão definidas no Regulamento Interno. Nele, faz-se também referência a uma série de atitudes e valores que devem ser observados pelos alunos, fora e dentro da sala de aula. Há contudo professores que argumentam que estas regras deveriam ser negociadas com os alunos e adaptadas ao grupo em presença. Qual é a tua opinião sobre este assunto, tendo em conta o facto de existirem, na *TurmaMais*, grupos com características muito específicas?

R14: Eu acho que não devem ser negociadas. Para mim, se existem regras, é para serem cumpridas. Não têm que ser negociadas com os alunos. Às vezes dizem que quando são negociadas, os alunos acabam por se apropriar mais delas, mas eles têm que perceber que as regras têm razão de ser, não há razão para não estarem lá.

Q15: Mesmo tendo em conta que na *TurmaMais* estão agrupados alunos com características muito semelhantes?

R15: Eu acho que todas as regras que estão no regulamento interno são fundamentais. Às tantas, nem nós já sabíamos quais eram as regras. É importante que haja uniformidade e eles têm que cumprir.

Q16: Existem participações ao Director de Turma que relatam situações de agressão verbal entre alunos na sala de aula. Se presenciasses uma situação idêntica, como actuarias?

R16: Eu acho que há duas situações distintas: haver agressão verbal e o professor presenciar, ou um aluno dizer que ouviu. Nessas situações eu tento não perder tempo e digo que resolvo depois, porque às vezes é mesmo isso que eles pretendem, querem parar a aula. Mas se eu presenciar, actuo de acordo com a gravidade da agressão.

Q17: Supõe que numa aula de alunos com baixo rendimento, ocorre a seguinte situação:

“O aluno chega atrasado, senta-se sem justificar o seu atraso, abre o caderno e faz desenhos. Quando é chamado a atenção, responde-lhe que se esqueceu do material da disciplina e que quer continuar a desenhar.”

Como procederias nesta situação?

R17: Se não trouxesse material, tinha falta de material, se chegasse atrasado, tinha falta de presença. Quando isso acontece eles sabem que têm que vir falar comigo no final da aula e que se se portarem bem durante a aula, eu mudo a falta de presença para falta de pontualidade. Se não trabalhar, tem falta disciplinar. Não estou a falar do ..., porque o ... é um caso especial, já concluí que é pior chamá-lo à atenção, porque é isso que ele quer e, desde que ele não perturbe muito os outros e que eles não me chamem à atenção, se a aula está a correr lindamente, prefiro deixá-lo estar, acho que assim a turma não fica tão prejudicada. Tenho que ver o que é preferível na situação concreta para não prejudicar a aula.

DISPOSIÇÕES SÓCIO-AFECTIVAS

Q1: A escola tem uma função socializadora e uma função instrucional, que se concretizam na integração e na aprendizagem dos alunos. O projecto *TurmaMais* pode contribuir para que se atinjam estes objectivos?

R1: Acho que o projecto foi mesmo muito bom para a nossa escola, porque ajudou-nos a conseguir ter numa mesma turma, alunos que têm rendimentos escolares muito próximos, logo as dificuldades também se assemelham e até mesmo os contextos sócio-afectivos acabam por ser semelhantes. Podemos estar mais próximos e a forma de lidar com eles naquela altura acaba por funcionar melhor, porque eles têm muita coisa em comum. Ali as coisas funcionam melhor. Por outro lado, nas turmas de origem temos menos alunos, o que permite também funcionar melhor.

Q2: Quais são os aspectos do projecto *TurmaMais* que mais valorizas?

R2: O facto de os alunos poderem formar um grupo à parte, só tenho pena que não seja em todas as disciplinas porque aí conseguíamos a potencialidade toda do projecto, mas isto já

foi bom. Depois a Criação da EPAI, que nos ajuda a resolver problemas, o director de turma não se sente tão sozinho, está ali uma equipa que nos pode dar conselhos. E o facto de nas NACS as turmas estarem todas a fazer as mesmas coisas, antigamente não era assim, numas turmas faziam-se umas coisas, noutras turmas outras, os alunos não desenvolviam todos as mesmas competências, havia muitas disparidades.

Q3: Os objectivos do projecto são, por um lado, potenciar o desenvolvimento de competências do aluno e, por outro, promover o desenvolvimento de competências. De que forma é possível atingir estes objectivos?

R3: É mesmo através da constituição dos grupos de que já falei e das estratégias. Conseguimos actuar melhor no grupo e nas turmas de origem, porque as necessidades são semelhantes.

Q4: Como descreverias o teu trabalho neste projecto?

R4: Deu muito trabalho, nem sei... No início não tinha noção de que ia ser tão difícil, mas acho que valeu a pena!

Q5: Neste momento já é possível fazer uma avaliação do trabalho realizado. Com base nos resultados obtidos, voltarias a participar num projecto com estas características? Justifica.

R5: Isso nem se põe em causa. Espero que continue para o ano, era óptimo que continuasse.

ENTREVISTA – professora de Língua Portuguesa

CONTEXTO INSTRUCIONAL

Q1: Quais são as competências cognitivas que, no teu entender, um aluno deve possuir?

R1: Saber interpretar, saber escrever, e saber expressar-se oralmente.

Q2: Portanto são essas as competências que mais valorizas.

R2: Na minha disciplina sim, sobretudo o saber interpretar, porque se souber interpretar, porque acho que as outras... Se souber interpretar sei exprimir-me depois oralmente e sei escrever também as minhas ideias.

Q3: Quais são as competências cognitivas que pretendes desenvolver nos teus alunos?

R3: A nível da Língua Portuguesa, as quatro competências são a compreensão e a expressão oral e escrita, sobretudo o saber falar, o saber escrever, o saber ouvir, o saber ler, o saber descodificar mensagens.

Q4: E de que forma defines essas competências?

R4: Eu defino prioridades. Portanto, feito o diagnóstico inicial e tentando não desmotivar os alunos, porque realmente há uma grande ausência de pré-requisitos, não só a nível da expressão escrita mas também da expressão oral, decidi que este ano far-se-ia um maior investimento a nível da competência da oralidade, porque eles estão muito mais motivados para a oralidade se bem que nunca se pode pôr de parte, em Língua Portuguesa, a expressão escrita, mas orientei muito mais as actividades para o desenvolvimento das competências da oralidade na medida em que eles utilizam uma linguagem oralizante muito próxima do nível de língua familiar, popular e, como tal, passei em muitas circunstâncias, das intervenções deles a nível da oralidade, para o nível de língua corrente. Nunca pretendi ao longo deste ano chegar a um nível de língua cuidado. Desenvolver a oralidade, partir do discurso, do registo familiar, que eles utilizam muito, para um registo corrente e, só no oitavo ano, e agora no final, com o texto poético, desenvolver a linguagem mais cuidada.

Q5: Relativamente aos grupos *TurmaMais*, quais são as competências cognitivas que consideras mais importantes?

R5: Em relação a todos?

Q6: Podes falar de todos

R6: Inicialmente, naquele grupo dos melhores alunos, tentei desenvolver o raciocínio, desenvolver a sensibilidade, porque eu acho que na minha disciplina é absolutamente importante, mas algo mais que a sensibilidade, o raciocínio e, sobretudo, o que eu tentei com esses alunos foi que eles exprimissem o raciocínio de uma forma mais elaborada, ir

mais além, por exemplo confrontando respostas que eles iam dando com outras respostas possíveis, mas muito mais elaboradas, desenvolvendo o raciocínio, tentando-lhes fazer ver que mesmo a nível da funcionamento da língua, enquanto que nos outros grupos, por vezes, não desenvolvia determinado raciocínio, com eles desenvolvia sempre esse raciocínio. Pô-lo a pensar, tentar que fossem eles a chegar à regra, em vez de ser eu a fornecer-lhes a regra, por exemplo a regra gramatical. Nesse grupo, mas nos outros grupos, torna-se muito mais difícil, porque aí eu parto da regra e vou desmontando a pouco e pouco para eles chegarem ao fundamental e mesmo aí às vezes eles têm dificuldades. Claro que com o grupo actual é difícil, mas mesmo aqueles que no início pareciam menos competentes... as competências vão-se desenvolvendo. Procuro fazer-lhes ver que o saber é fonte de felicidade, quanto mais conhecimento tivermos e quanto mais nos apropriarmos do conhecimento, tanto melhor para o ser humano.

Q7: Como é feita a selecção dos conteúdos a leccionar na turma de origem e na *TurmaMais*?

R7: Ora bem, eu tento chegar a todos com os mesmos conteúdos, porque os testes não podem ser diferentes... Agora o que eu tento fazer na *Turmamais*... Neste momento, verifica-se sempre um atraso em relação à turma de origem, por causa dos problemas disciplinares mas o que eu tento fazer é que a informação é para todos, só que com uns desenvolvo mais, com outros não sistematizo tanto, sobretudo determinados conteúdos que envolvem maior profundidade, a nível de raciocínio e exequibilidade, porque eu vejo que eles não chegam lá. Enquanto nas turmas de origem temos neste momento, por exemplo, eu entendo que devo fazer mais exercícios para sistematizar aqueles conteúdos, na *TurmaMais* se eles me entenderem o sujeito, o predicado e os complementos, já não vou, por exemplo, para casos mais difíceis. É tudo muito mais linear. Eu tento chegar a todos, só que para que os melhores não fiquem realmente penalizados, eu desenvolvo e sistematizo muito mais, mesmo os exercícios que escolho, às vezes não são os mesmos, são muito mais lineares, mais acessíveis. Deixo os casos particulares para abordar na turma de origem.

Q8: Supõe que a propósito de um assunto por ti abordado numa aula, um aluno coloca uma questão que te obrigará, caso queiras responder, a alterar o teu plano de aula. Como reagirias?

R8: Isso faço eu em todas as aulas. O meu plano de aula nunca é cumprido tal e qual como vem de casa. Nunca me esqueço de há 28 anos atrás alguém me dizer que a aula de Língua Portuguesa é uma janela aberta para o mundo e, como tal, sinto essa responsabilidade de ser possível na minha aula algo que o aluno observou e queira comentar e tirar proveito dessa informação porque considero que a formação tem que ser global e tudo o que se perde em conteúdos programáticos vou ganhar em formação global do indivíduo. Aliás em todas as minhas aulas há sempre um espaçozinho para o diálogo, para a conversa. Ainda hoje tivemos uma conversa muito interessante que extrapolou completamente o meu plano de aula. Portanto é raro o dia em que eu consiga cumprir o meu plano de aula. Só quando digo, meninos hoje não há diálogo, não há conversas sobre nada, e acho que a aula fica mais pobre. Portanto é muito difícil, muito difícil, porque o aluno tem sempre uma opinião e essa opinião traz à cena outras opiniões.

Q9: Ou seja, tu fazes a selecção dos conteúdos, mas dás abertura para abordarem outros temas.

R9: Sempre, sempre e aliás muitas vezes eu parto do princípio “Eu vou dar esta categoria gramatical a partir deste texto”, mas muitas vezes parto de exemplos que os alunos trazem ou de uma frase incorrecta que eles produziram e serve-me esse exemplo e não o texto que tinha seleccionado.

Q10: Existem professores que são inflexíveis quanto ao cumprimento dos horários estipulados para a realização de tarefas na sala de aula. Outros consideram que os alunos possuem ritmos diferentes e que os mesmos devem ser respeitados. Qual destas posições está mais de acordo com o projecto *TurmaMais*?

R10: Respeitar o ritmo, respeitar a diferença, respeitar o tempo que cada um precisa, no fundo respeitar o ser humano, mas tentando sempre melhorar, lembrando ao aluno, vamos ver se conseguimos resolver em menos tempo. E as situações de ensino mais

individualizador leva-nos a isso, e essa é uma grande vantagem da *TurmaMais*, é possível chegar mais ao pé deles.

Q11: Portanto não és inflexível nesse aspecto.

R11: Não, não, de modo nenhum.

Q12: Considera a seguinte situação:

Um aluno excelente apresenta um trabalho, excedendo o limite de tempo previamente imposto pelo professor a todos os alunos. Contudo, a sua eloquência é impressionante, os colegas ouvem-no com toda a atenção e a informação divulgada é relevante.

Como actuarias se fosses a professora deste aluno?

R12: Louvaria o seu esforço, louvaria o seu trabalho, daria como exemplo aos colegas, o trabalho feito. Dir-lhe-ia não interessa o tempo que levamos muitas vezes, mas a qualidade do trabalho feito. Para nós que lidamos com pessoas, o tempo é importante, mas o tempo condiciona muitas vezes e, para mim, se ele ultrapassou o tempo, mas foi proveitoso, é muito mais gratificante, realmente, uma tarefa bem cumprida, do que o facto de ter excedido o tempo. Quem me dera a mim que todos excedessem!

Q13: Há dias, a propósito de um assunto abordado numa aula, um aluno pediu ao professor que realizasse uma experiência que estava planificada para o fim da unidade, alegando que os conceitos teóricos indispensáveis à sua concretização já haviam sido abordados e que assim se sentiriam mais motivados para a disciplina. O professor aceitou a sugestão e realizou a aula prática solicitada pelo aluno.

O que pensas da decisão do professor?

O facto de estares em contexto *TurmaMais* ou turma de origem poderia ter alguma influência na tua decisão?

R13: Eu acho que agiu bem, em primeiro lugar os nossos alunos, os interesses dos nossos alunos, a motivação dos nossos alunos, acho que às vezes é arbitrário começar por aqui ou por ali e, se o aluno quer, se está motivado, por que não inverter?

Q13: E isto independentemente da turma?

R13: Não, turma de origem ou *TurmaMais*, são sempre alunos, são sempre seres humanos, são sempre alunos que querem aprender e quando assim é, é de agarrar a oportunidade.

CONTEXTO REGULADOR

Q1: O que pensas do comportamento, em termos disciplinares, dos teus alunos nas aulas da turma de origem e na aulas da *TurmaMais*?

R1: Depende dos alunos que estão na turma de origem e dos alunos que estão na *TurmaMais*. Aquilo que eu penso e que é importante que se diga, é que o comportamento tem muito a ver com as vivências familiares dos nossos alunos. Aquele aluno que sente que mesmo estando o encarregado de educação informado do seu comportamento, este não reage, que não irá haver reacção por parte do encarregado de educação, considero que está um bocado perdido. Quando a família está desperta para estas questões da escola, e tem preocupações com os filhos, se a escola e a família contribuírem, o aluno sente que haverá consequências. Outra coisa que eu acho importante: há alunos que isolados de A, B ou C, reagem muito melhor face à escola, face ao estudo. Às vezes basta que entre o aluno X, para que as coisas comecem a descarrilar. Há alunos que na turma de origem não me dão grande problema, mas os problemas disciplinares com eles todos juntos agudizam-se, porque eles sentem necessidade de se afirmarem, afirmam-se por comportamentos incorrectos. Alunos que estão na turma de origem com alguns problemas e vão para um grupo com comportamento mais regular tendem também a normalizar e a não quererem dar nas vistas pela negativa.

Q2: Quais são as competências do domínio sócio-afectivo que consideras mais importantes?

R2: Autonomia é uma coisa fantástica hoje em dia, e normalmente quando um aluno é autónomo ele auto-regula-se, ele sabe bem até onde pode ir, ele acata. O problema é quando não têm auto-regulação, porque não têm auto-estima, auto-controlo, porque não têm imposições em casa, foram habituados a que tudo fosse possível, a uma total falta de limites. Às vezes há alunos que têm dificuldade em acatar uma ordem, não é só a questão

da auto-estima e como é que eu hei-de explicar isto, às vezes há muita revolta lá dentro, e depois a resposta deles tem muito a ver com a forma como nós lidamos com as situações, porque tal como pais nos esgotamos muitas vezes, o professor também se esgota, a violência gera a violência. Só que o professor esgota-se, não tem um, nem dois, nem três, nem quatro, e, tal como nós, enquanto pais, nos esgotamos, os professores também se esgotam. Se chamo a atenção sem pôr de parte a afectividade, eles reagem melhor, quando somos agressivos, sobretudo aqueles que têm essa revolta lá dentro, respondem também de forma mais agressiva. A auto-estima, o respeito pelo outro, são competências essenciais.

Q3: Os teus alunos possuem as competências que acabaste de mencionar? Se não, que tipo de estratégias utilizas nas tuas aulas para as desenvolver, considerando as turmas de origem e a *TurmaMais*?

R3: Não, não têm todos, muito poucos têm. Parto muito das situações práticas da vida, ou seja, não parto muito dos saberes académicos, parto de situações do dia-a-dia. Se vejo um aluno com os pés em cima da cadeira não me limito a chamar à atenção, explico a razão pela qual não o pode fazer, digo-lhe que outra pessoa virá ocupar a cadeira e vou mais longe ainda: “Já viu onde andaram os nossos pés?” Não é só não se deve fazer, é não se deve fazer porque... Responsabilizá-los pelos seus actos, porque o Homem é um ser social, nós vivemos em sociedade. É sobretudo relacioná-los com os outros, porque vivemos em comunidade, eles têm que saber que a sua liberdade termina onde começa a dos outros. Parto sempre de comentários ou de situações que surjam, apelando sempre ao espírito crítico. No fundo, é isso que é importante quanto a mim, e a família também o deve fazer, mas penso que a minha responsabilidade aumenta quando sei que essa aprendizagem não acontece na família.

Q4: E também pelo exemplo...

R4: Sim, sem dúvida, também pelo exemplo.

Q5: A forma como tu procedes também os ensina a proceder.

R5: Ainda hoje lhes disse que a minha primeira intenção quando entro na sala de aula é respeitar os meus alunos, um aluno é um ser humano em formação, se o ensinarmos a

amar ele irá amar, no fundo se um aluno nosso aprender a dizer sim, porque, e for respeitado, será mais feliz.

Q6: Na tua opinião, que competências do domínio sócio-afectivo não possui um aluno indisciplinado?

R6: Acho que não há nenhum ser humano que não possua, não as desenvolveram muitas vezes; possuírem, possuem, todos os seres humanos possuem, só que uns tiveram mais primavera, mais chuva no inverno, mais sol, mais tempo quente ou frio quando foi necessário, outros só tiveram sol, ou só chuva, não se desenvolveram de forma harmoniosa, portanto se calhar cabe-nos a nós, com amor, contribuir. Mas para isso, o professor precisava de ter mais tempo para ler e pensar e anda tão cansado que às vezes não lida com estas situações com a devida sensibilidade. Sobretudo o aluno indisciplinado, muitas vezes, tem vergonha, pejo, de mostrar que é sensível, reage de uma forma bruta para ver como é que reagimos com ele. E quando lidamos com ele e perguntamos, “Acha que mereço isto?”, ele até chora, como já me aconteceu este ano. Temos que pensar, o adulto sou eu, quando isto acontece e vemos que ele se humanizou, perante a professora que reagiu com afectividade, ele humaniza-se, mesmo que a seguir entre o colega e a atitude se altere. Agora isto é difícil, porque nós estamos muito cansados, mas vamos tentando fazer.

Q7: Portanto consideras que a sensibilidade foi a competência do domínio sócio-afectivo que eles não desenvolveram?

R7: A sensibilidade, o saber estar em sociedade, muitas vezes eles não têm a noção de regras de convivência. Às vezes sentem-se menos vulneráveis nessa atitude e já que não têm saberes no domínio académico, impõem-se doutra forma. Eles vão sendo rotulados de mal-criados e não sabem como ultrapassar isso, ninguém os ensinou. Agora para nós é muito difícil porque ainda se tivéssemos só uma turma, como o professor primário, podíamos ir limando arestas, dar-lhes a atenção que eles querem mas a paciência vai-se esgotando... E há outro aspecto fundamental: é que não os temos aqui para os educar, também temos as competências cognitivas e às vezes a angústia nasce ali quando temos que decidir se vamos para aqui ou para ali. Neste grupo *TurmaMais*, tenho investido muito mais neste aspecto porque considero que não pode haver a competência cognitiva sem a

sócio-afectiva, só que penso que tem que haver equilíbrio da minha parte porque eles têm exame nacional.

Q8: Tu falaste do ensino primário. O que é que pensas que falhou no percurso destes alunos?

R8: Eu acho que o que falhou no percurso destes alunos foi a família em primeiro lugar, a falta de objectivos, eu acho que andam muito perdidos. Não encaram o saber como fonte de prazer, nem de alegria, encaram o saber como algo que lhes é imposto e talvez tenham tido dificuldade em aceitar logo regras numa primária quando elas já não vinham de casa. Aquilo que eu me tenho apercebido é que, por exemplo, ao jantar, eles não comem todos à mesma hora, comem quando lhes apetece. Outro dia dizia-me um menino, “Oh professora, eu sou um escravo lá em casa, o meu pai senta-se no sofá e diz vai buscar isto, vai buscar aquilo.” Ali começa o desrespeito pelo ser humano e depois há aquela altura em que eles entram para a escola primária... Eu não sei se a escola primária falhou, se não falhou, não sei o que falhou, agora eu sei é que realmente há algo que no sétimo ano devia estar interiorizado e não está e eles acabam por ir lá, muitas vezes, com toda a panóplia de soluções, mas pergunto-me, será que alguma vez vai estar lá dentro “Eu tenho que ser responsável pelos meus actos”, na cabecita destes miúdos? Eu acho que aquele primeiro espaço de socialização na família continua a falhar nestes casos. Para além da falta de regras há uma grande falta de amor, há uma grande falta de afectos e de motivação. A família falha porque não lhes mostra, desde pequeninos, que o saber traz felicidade, que quanto mais sabemos, mais felizes somos. Isto tudo junto gera indisciplina. Mas também há outra coisa que outro dia me fez reflectir: vi estes nossos alunos indisciplinados a entrarem para um carrinha de desporto, eles chamaram-me à janela e fui falar com eles, perguntando-lhes se também se portavam mal. E eles disseram “No desporto não podemos porque somos expulsos”. Portanto eles entendem também bem, os limites de uma instituição e os limites de outra e disseram que se chegam atrasados têm que “encher”. Mas nós aqui não os podemos expulsar e não podemos pô-los a encher.

Q9: Mas eles lá estão por prazer e aqui por obrigação.

R9: Sim, então, se calhar, era bom nós começarmos a mentalizar os pais para, desde pequeninos, lerem para os seus filhos, dizer-lhes “É tão bom saberes ler, porque quando souberes ler, já não é o pai, a mãe, o avô, a tia”, estamos a desenvolver a autonomia destas crianças e a inculcar neles o gosto pelo saber. Temos é que inculcar estas ideias nas famílias... Ainda outro dia encontrei uma mãe e, quando eu perspectivava todas estas questões em termos de saber, a mãe dizia “Eu quero lá saber da cultura, eu quero é que o meu filho tenha um diploma”. Portanto o saber é posto de parte, o diploma é que é importante. Enquanto falarmos assim às nossas crianças, sem este prazer, sem este fruir...

Q10: Tens, nas tuas turmas, alunos indisciplinados? Por que razão os consideras indisciplinados?

R10: Tenho alunos indisciplinados, mas não tenho alunos violentos, sem dúvida. Já tive alunos violentos e acho que também soube lidar com eles. Tenho alunos indisciplinados na medida em que tentam boicotar o normal funcionamento das actividades lectivas. O que é que eu entendo por normal funcionamento? Quando é para rir, rir todos, quando é para conversar e discutir, discutimos todos, quando é para estar com atenção, porque a leccionação dos conteúdos assim o exige, devíamos estar todos atentos e não estamos. É um dito engraçado que põe a turma toda a rir, e desestabiliza, é um bocejar, como hoje, na primeira aula aconteceu, de alguém que a seguir pede desculpas e eu respondo “As desculpas não se pedem, evitam-se, e agora está tudo estragado.” São situações, sobretudo, em que não se está atento e se tenta levar os outros a não estarem atentos e, muitas vezes quando eu tenho a fila A controlada e atenta, já está a fila C a rir, a levantar-se, a mexer no cortinado, são estes pequenos casos de indisciplinada que perturbam a leccionação, porque a aprendizagem também tem que ser feita num clima propício à aprendizagem e noventa minutos dá para tudo, mas estes alunos não entendem que quando é a sério, é a sério.

Q11: Mas aí entra a auto-regulação, não é? Ele saber que tem que parar...

R11: Mas não tem. Voltamos ao mesmo, andamos aqui... é uma pescadinha de rabo na boca. Não tem e não quer ter e, muitas vezes, por muito que se explique, continua a não ter, porque a escola não lhe diz nada e noventa minutos para ele é um frete e, se está numa

situação em que está quase isolado, ele sabe que, mesmo armando-se em engraçadinho, passo a expressão, não lhe vão dar muita atenção. Agora, quando ele sabe que vai ter o lugar principal, o lugar principal aqui é meu, e todas as atenções se concentraram em mim e nem o professor pode fazer nada contra isto, porque até o professor tento encostar à parede, depois resulta daí um disfuncionamento em termos comportamentais que leva a uma aprendizagem aos soluços, sem fio condutor. Isso perturba a aprendizagem dele, mas ele também não está interessado em aprender e nós temos esse tipo de aluno. Às vezes até estão a trabalhar muito bem até que alguém se lembra de dizer “Olha, ontem não apareceste lá às quatro da tarde, por quê?” São essas pequeninas coisas que quase parecem inofensivas que me transtornam e despoletam situações de... Não há propriamente violência, mas distúrbios.

Q12: Portanto tu consideras que eles são indisciplinados sobretudo porque perturbam a aula com intervenções inoportunas, desenquadradas.

R12: Sim, voluntariamente, voluntariamente, e, por vezes, parece-me a mim, até de forma inocente, porque dizem, “Desculpe lá, desculpe lá...”, mas o mal já está feito. Quando temos alunos muito bons, eles próprios, pela postura, impedem que isso aconteça, mas quando temos alunos facilmente influenciáveis, mesmo a nível de atitude, torna-se mais complicado e sentimos uma grande frustração porque sentimos que isto não surtiu efeito, não surtiu efeito. Sobretudo no grupo que temos agora na *TurmaMais*, há boicote voluntário e intencional.

Q13: As regras gerais de funcionamento da escola estão definidas no Regulamento Interno. Nele, faz-se também referência a uma série de atitudes e valores que devem ser observados pelos alunos, fora e dentro da sala de aula. Há contudo professores que argumentam que estas regras deveriam ser negociadas com os alunos e adaptadas ao grupo em presença. Qual é a tua opinião sobre este assunto, tendo em conta o facto de existirem, na *TurmaMais*, grupos com características muito específicas?

R13: Eu não concordo que se deva negociar com os alunos, porque eu acho que os alunos um dia que saiam lá para fora, vão ter que se reger pelas regras com que todos se regem, eles têm que saber que há regras que são comuns a todos, embora em situação de

prevaricação possa ser tida em conta a situação do aluno e os atenuantes. Agora, quanto à negociação, não concordo, sou totalmente contra, somos uma comunidade, temos que ter regras gerais.

Quanto a mim, o aluno tem que reconhecer a autoridade. Eu também a reconheço e respeito as minhas hierarquias. Acho que esse princípio é fundamental, mesmo dentro de minha casa, as minhas filhas têm que saber que, há mãe, pai, há regras, há autoridade, têm que a reconhecer. Se os alunos não aprenderem agora, quando é que vão aprender? No trabalho? Não acredito. Agora, tenho a certeza que é fundamental o conhecimento dessas regras, mas às vezes os alunos dizem que não as conhecem. O aluno tem que conhecer essas regras e se elas estão lá, temos de cumprir, temos de cumprir, até porque se estão lá, é porque entendemos que para o nosso bom funcionamento precisamos delas e tem que haver exigência no cumprimento. Negociar com os alunos o que é negociável, regulamento interno não. Então aí entrávamos numa situação em que a mesma realidade seria diferente para todos.

Q14: Podes dar-me um exemplo de uma situação ou regra que possa ser negociada?

R14: Mas na minha sala de aula!

Q15: Sim, na tua sala.

R15: Dentro da sala de aula, por exemplo, os lugares. Imagina que no Conselho de Turma se chega à conclusão que o lugar na sala de aula é determinado pelo director de turma mas eu acho que no meu contexto não funciona, ou um aluno me diz “Professora eu não gosto de estar aqui, preferia estar ali”. Se o aluno é mais produtivo estando ao lado de A do que estando ao lado de B, por que é que há-de estar ao lado de B? Outra situação: no início do ano lectivo eu pedi autorização para, ao fim dos primeiros quarenta e cinco minutos ir dar uma voltinha com eles ao pátio, sair, respirar, entrar. Fiz essa experiência, mas desisti logo, porque dois pediram para ir à casa-de-banho e não regressaram. Responsabilizei-os e, a partir daí, não repeti, negocieei com eles, mas eles não cumpriram, não houve prémio. Há sempre aspectos que nós podemos negociar com os alunos, desde que não se ponha em causa, realmente, o bom funcionamento da instituição nem o desrespeito pelas regras gerais.

Q16: Existem participações ao director de turma que relatam situações de agressão verbal entre alunos na sala de aula. Se presenciasses uma situação idêntica, como actuarias?

R16: Já me aconteceu essa situação e com uma linguagem mesmo grosseira, palavrão. Aquilo que eu fiz... Para mim há uma diferença se o aluno é reincidente ou não, a reincidência é importante. Primeiro chamei à atenção, dizendo que aquilo não é linguagem que se utilize na sala de aula, tive que explicar porquê, porque o aluno não entendia. Tentei manter-me muito calma, expliquei que o palavrão devia ser evitado mesmo em grupo restrito, e que estar num grupo de amigos não é estar na sala de aula. Cheguei inclusivamente a perguntar se havia algum animal na sala, porque ele tinha dito que partia os chifres ao colega, e que devemos respeitar toda a gente porque os animais é que têm chifres e na sala de aula não há animais. Depois de chamar à atenção calmamente, pedir um pedido de desculpas pelo modo como agiu e ouvir ambas as partes, porque já se tem dado o caso de o culpado não ser o que reage, mas o provocador, o outro. Primeiro chamar à atenção sobre o tom, depois fazê-lo entender porque é que é uma resposta desadequada e pedir que peça desculpas, depois tirar ilações, ou seja, mostrar-lhes que situação semelhante pode prejudicá-lo em termos futuros. Realmente perde-se muito tempo, mas eu não consigo ficar por ali. A menos que eu entenda que é melhor não deixar avançar e conversar posteriormente com o aluno que transgride. Depende da situação.

Q17: Supõe que numa aula de alunos com baixo rendimento, ocorre a seguinte situação:

“O aluno chega atrasado, senta-se sem justificar o seu atraso, abre o caderno e faz desenhos. Quando é chamado a atenção, responde-lhe que se esqueceu do material da disciplina e que quer continuar a desenhar.”

Como procederias nesta situação?

R17: Nesta situação eu deixo sempre entrar o aluno, sempre, e a minha primeira preocupação é informá-lo que já tem falta, o aluno precisa de saber que tem falta, mas tem a possibilidade de ficar na aula; querendo ficar, tem que trabalhar. Se quando eu circulo pela aula vejo que ele está a desenhar eu digo “Tem que fazer o que os seus colegas estão a fazer.” E se ele responde, “Já me perdi.”, eu digo “Mas continua a partir daqui, no final ficamos os dois e eu volto a projectar a matéria, até lhe posso fornecer as respostas que

tinha ali.”; aí entra a negociação... Mas imagina que ele, como me aconteceu hoje, se recusa... Perante a recusa dele, perante a turma, vai ter que sair lá para fora com a tarefa, sabendo que se não o fizer sofrerá as consequências. Sobretudo se os outros se aperceberem de que eu estou a deixá-lo fazer o desenho, não posso ignorar, não ficaria bem com a minha consciência, eu estaria a desprezar o aluno.

Q18: Nunca te passou pela cabeça ignorar a situação?

R18: Seria muito cómodo, mas não, isso eu não faço. Eles já me têm proposto isso “Professora, eu não faço nada, mas fico aqui sossegadinho.”, e eu digo, “Não, tu tens que trabalhar!”. Se não o fizesse estaria a desprezar o aluno e isso, não, eu não faço.

DISPOSIÇÕES SÓCIO-AFFECTIVAS

Q1: A escola tem uma função socializadora e uma função instrucional, que se concretizam na integração e na aprendizagem dos alunos. O projecto *TurmaMais* pode contribuir para que se atinjam estes objectivos?

R1: Quanto a mim, o facto de termos um número reduzido de alunos permite ambos, porque podemos dar mais atenção às necessidades cognitivas e sociais dos alunos e o facto de eles irem convivendo uns com os outros, torna-os menos individualistas, sem perderem as características do grupo turma. Permite respeitar a unidade de pertença, mas proporcionando-lhes a oportunidade de conviverem com A, B ou C, e isso enriquece-os muito. E acho que foi importante a nível da dinâmica de grupo. O facto de sermos todos professores da mesma turma e de todos os alunos é, para mim, o mais importante da *TurmaMais* e eu acho que não se teria conseguido o que conseguimos, sobretudo a nível da formação global do indivíduo, a função socializadora, mas também académica da escola, todas as chamadinhas de atenção, angústias, sucessos, sentimo-nos professores deles todos e sentimo-nos professores do grupo todo. Mas para eles, principalmente, o número restrito de alunos e todas as estratégias que a coordenação pensou e adaptou

constantemente. Têm um grupo de pessoas a pensar neles, exclusivamente neles, e a pensar pormenorizadamente em como vencer obstáculos.

Q2: Acho que já respondeste à questão seguinte, mas quais são os aspectos do projecto *TurmaMais* que mais valorizas?

R2: É isso e o permitir com mais frequência essas situações individualizadoras de ensino-aprendizagem, até o contacto pessoal com eles, o haver mais tempo, realmente, para esse contacto, o tempo de partilha que nós temos, o encararmo-nos a todos como professores de todos.

Q3: Os objectivos do projecto são, por um lado, potenciar o desenvolvimento de competências do aluno e, por outro, promover o desenvolvimento de competências. De que forma é possível atingir estes objectivos?

R3: Esses objectivos vão sendo atingidos na medida em que há grupos diversificados e podemos estar mais atentos às necessidades de cada um. Quando tivemos na *TurmaMais* aquele primeiro grupo de bons alunos, tive em conta o futuro, não vi só a montanha, vi para além da montanha. O projecto permite que haja essa diferenciação, respeitando os ritmos de aprendizagem, sem desmotivar, procurando não desmotivar ninguém.

Q4: Como descreverias o teu trabalho neste projecto?

R4: Fica sempre um aperto e fica sempre a ideia de que algo mais se poderia fazer, mas parece-me que investi mais do que alguma vez tinha investido, porque não estava à espera de receber alunos assim. Foi muito difícil entender que há alunos que não querem cá estar e eu tento compreendê-los e, muitas vezes, ao estar a planificar e a pensar nas estratégias e até na escolha dos textos, penso naquilo que mais os poderá interessar, porque deve ser muito difícil, também para eles, estarem onde não queriam estar e passarem um dia inteiro na escola por obrigação. Sobretudo porque aguentar oito tempos lectivos com intervalos tão pequeninos, têm que libertar a revolta e as frustrações nas nossas aulas. Agora sinto que trabalhei muito, muito, muito, sinto que investi muito em termos de estratégias, para concluir que a que funciona é a pedagogia directiva, o preparar-lhes muito bem as coisinhas em

casa, porque eles são muito mais receptores do que emissores, nesta fase. Se eu não os tivesse obrigado, obrigado mesmo, a passar o caderno, alguns ainda o teriam em branco. Agora temos que lhes mostrar que tudo tem consequências, que tudo é avaliado. Não haja dúvidas de que foi um investimento muito grande e às vezes há uma certa frustração, porque tendo em conta o que investi, foi muito pouco o que eu consegui. Mas estou a ver que as coisas estão a avançar, sobretudo a nível sócio-afectivo, porque havia alunos que não sabiam estar, não se sabiam comportar, tudo era válido, mas hoje em dia quando tendem a cometer alguma falha, eles próprios já se apercebem que não pode ser. Mesmo a nível cognitivo, houve progressos. O que me custou mais foram as questões de indisciplina que eu referi, foi o que mais me desgostou, o nó na garganta mais apertado que já tive, sobretudo no primeiro período, senti-me muitas vezes uma palhaça, estou aqui à frente deles, ria-se um por isto, ria-se outro por aquilo, o preenchimento de ordens de saída da sala de aula, as participações... Mas foi um grande investimento. O investimento foi feito, o produto veremos, vamos pensar numa perspectiva de ciclo, embora a nível de ano já haja alguns progressos.

Q5: Neste momento já é possível fazer uma avaliação do trabalho realizado. Com base nos resultados obtidos, voltarias a participar num projecto com estas características?

R5: Sempre gostei de desafios, apesar de ter resistido no início do ano, porque tive que deixar outros alunos. Eu não vim para o inferno, mas vim para o paraíso perdido, mas acho que sim, e, outra coisa que eu sinto é que estes alunos estavam a precisar de nós e o maior investimento que fizemos nestas crianças, aqueles beijinhos, aqueles abraços apertados que nos dão, foi a afectividade. Eu acho que eles estavam a precisar desta lição de amor. Se voltava? Estes ainda precisam de nós, mas sim, aceitaria, não sabia que o desafio ia ser tão grande, mas sim, aceitaria.

Anexo II -