



Análise da Indisciplina de uma Escola Básica Integrada à luz da teoria dos níveis de indisciplina de João Amado

Dissertação de Mestrado

António Manuel Pinto Silvério Guimarães

Trabalho realizado sob a orientação de
Professor Doutor José Brites Ferreira

Leiria, 31 de março de 2016

Mestrado em Ciências da Educação:
Gestão, Avaliação e Supervisão Escolar

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS SOCIAIS
INSTITUTO POLITÉCNICO DE LEIRIA

Agradecimentos

É impossível agradecer a todos que, de diferentes formas, tornaram possível a realização deste trabalho. No entanto não queria deixar de agradecer aos colegas, aos amigos e à minha família. Agradeço sinceramente também a todos os que me apoiaram:

- ❖ Ao orientador da minha tese Professor Doutor José Brites Ferreira, pela sua disponibilidade, paciência e contínua e inteligente crítica construtiva. Analisando e devolvendo os meus registos, propondo sempre novos desafios e abordagens pertinentes. Claro que isso implicou avanços, recuos e superação de desânimos, factores fundamentais quando se pretende construir um trabalho de investigação.
- ❖ A todos os professores do mestrado de Gestão, Avaliação e Supervisão Escolar do Instituto Politécnico de Leiria, pela disponibilidade sempre presente e pelos conselhos valiosos.
- ❖ Ao Conselho Executivo das escolas da Região Autónoma dos Açores que partilharam os seus registos de disciplina e/ou manifestaram disponibilidade para ajudar na realização deste trabalho.
- ❖ Aos meus pais que através da educação que me deram sempre me ensinaram que apenas com trabalho e esforço se consegue vencer e que embora o caminho, por vezes, pareça difícil é preciso não desanimar, porque no fim, quando o objetivo é alcançado sentimos que todo o esforço e vontade foram recompensados.
- ❖ À minha namorada, pelo estímulo, paciência, ânimo e ajuda. Nos momentos difíceis foi sempre o meu suporte, auxílio e confidente.

Resumo

Trabalho com o tema “A Relação da Indisciplina de uma Escola Básica Integrada no quadro da teoria dos níveis de indisciplina de João Amado” realizado no âmbito do Mestrado de Gestão, Avaliação e Supervisão Escolar. Para abordar este tema iremos começar por abordar os conceitos de indisciplina e de delinquência na escola, seguidamente iremos aprofundar as relações de controlo e de poder dentro da sala de aula. Posteriormente será abordada a problemática da dimensão das turmas através de estudos realizados em alguns dos países do anel de fogo do pacífico como a China, o Japão, entre outros. Depois iremos abordar o comportamento dos professores e alunos relacionado com a composição das turmas. Posteriormente será apresentada a investigação realizada sobre a indisciplina de uma Escola Básica Integrada da Região Autónoma dos Açores, onde vamos procurar analisar se existe alguma relação entre a forma como uma escola age relativamente à indisciplina e as investigações existentes, especificamente as investigações sobre a teoria dos níveis de indisciplina de João Amado tanto como ao nível do que é considerado indisciplina pela escola e se estão enquadrados com os níveis enunciados e compreender se as sanções correspondentes estão de acordo com a gravidade de acordo com cada um dos três níveis expostos por João Amado. Por fim vamos apresentar as nossas conclusões sobre o caso em estudo.

Palavras-chave

Indisciplina; organização escolar; professores; alunos; ocorrências disciplinares; sanções; teoria dos níveis de indisciplina de João Amado.

Abstract

Work with the theme "the relationship of the Indiscipline in an Integrated School under the theory of levels of indiscipline of João Amado" held within the master degree in management, evaluation and scholar oversight. To address this issue we're going to start by explaining the concepts of indiscipline and delinquency at school, then we will explain the relations of power and control within the classroom. It will subsequently be addressed the problem of class size through studies conducted in some of the countries of the Pacific ring of fire as China, Japan, among others. Then we will address the behavior of teachers and students related to the composition of classes. Afterwards we will present a research about the indiscipline inside an Integrated School of the Autonomous Region of the Azores, where we seek to examine whether there is any relationship between how a school acts in relation to the indiscipline and existing investigations, specifically research into the theory of levels of indiscipline of João Amado in terms of what is considered undisciplined by the school and framed with stated levels and understand if the corresponding penalties are in accordance with the gravity of agreement with each of the three levels exposed by John the Beloved. Finally, we will present our conclusions about this case study.

Keywords

Indiscipline; school organization; teachers; students; disciplinary incidents; sanctions; theory of levels of indiscipline of João Amado.

ÍNDICE GERAL

AGRADECIMENTOS	III
RESUMO	IV
ABSTRACT	V
ÍNDICE GERAL	VI
INTRODUÇÃO.....	1
CAPÍTULO I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO	5
1. OS CONCEITOS DE INDISCIPLINA, VIOLÊNCIA E DELINQUÊNCIA NA ESCOLA	5
2. FACTORES DA INDISCIPLINA	8
2.1 SALA DE AULA - EM BUSCA DE UMA PERSPECTIVA DE ABORDAGEM.....	10
2.2 A SALA DE AULA - INDISCIPLINA E SEU CONTEXTO	13
2.3 INDISCIPLINA - COMO LIDAR COM ELA	15
2.4 O PROFESSOR E A INDISCIPLINA: SABER FAZER... SABER ESTAR...SABER SER... ..	16
2.5 O PROFESSOR-ESTAGIÁRIO E OS DESAFIOS DA INDISCIPLINA EM SALA DE AULA.....	20
3. NÍVEIS DE INDISCIPLINA DE JOÃO AMADO	22
3.1. O PRIMEIRO NÍVEL DE INDISCIPLINA - “DESVIO DAS REGRAS DE PRODUÇÃO”	22
3.2. O SEGUNDO NÍVEL DE INDISCIPLINA - “CONFLITOS INTERPARES”	23
3.3. O TERCEIRO NÍVEL DE INDISCIPLINA - “CONFLITOS DA RELAÇÃO PROFESSOR/ALUNO”	24
4. COMPREENDER A (IN)DISCIPLINA NA SALA DE AULA: AS RELAÇÕES DE CONTROLO E DE PODER.	25
5. CONSTRUIR A DISCIPLINA PREVENINDO A INDISCIPLINA	29
5.1 ESTRATÉGIAS PARA PREVENÇÃO DA INDISCIPLINA.....	30
6. DIMENSÃO DAS TURMAS – UMA BREVE ANÁLISE SOBRE A INVESTIGAÇÃO	34
6.1 O COMPORTAMENTO DOS PROFESSORES E ALUNOS RELATIVAMENTE À COMPOSIÇÃO DAS TURMAS	35
6.2 TURMAS GRANDES NOS PAÍSES DO ANEL DE FOGO DO PACÍFICO	36
7. O ESTATUTO DO ALUNO NA REGIÃO AUTÓNOMA DOS AÇORES.....	38
CONSIDERAÇÕES FINAIS	42
CAPÍTULO II - METODOLOGIA	46
CAPÍTULO III - APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	54
1. INTRODUÇÃO.....	54
2. ANÁLISE DOS CASOS DE INDISCIPLINA DE UMA ESCOLA BÁSICA INTEGRADA À LUZ DOS NÍVEIS DE INDISCIPLINA DE JOÃO AMADO.....	54
2.1 ANÁLISE DAS OCORRÊNCIAS POR MÊS.....	57
2.2 ANÁLISE DAS OCORRÊNCIAS POR DIA DA SEMANA.....	58
2.3 ANÁLISE DAS OCORRÊNCIAS AOS TEMPOS LETIVOS	58

2.4 ANÁLISE DAS OCORRÊNCIAS RELATIVAMENTE ÀS DISCIPLINAS.....	59
3. ANÁLISE DAS SANÇÕES DOS CASOS DE INDISCIPLINA DE UMA ESCOLA BÁSICA INTEGRADA	61
CONCLUSÃO GERAL	66
BIBLIOGRAFIA.....	70
ANEXOS.....	1
ANEXO 1- REGISTO DIÁRIO DE OCORRÊNCIAS	2
ANEXO 2 – MEDIDAS DISCIPLINARES DE INTEGRAÇÃO E SANCIONATÓRIAS	11

Introdução

A indisciplina na escola é hoje um dos principais problemas que mais atormenta os professores. Nos últimos anos o tema tem feito notícia em todos os órgãos de comunicação social, é referido em muitos textos de opinião e a própria investigação tem acompanhado todo este movimento (Amado, 2001).

Quando comecei o meu percurso na formação de professores no ano de 2002 previa que as cadeiras pedagógicas me preparassem ao máximo para poder entrar numa sala de aula confiante, para conseguir enfrentar os desafios que iria encontrar ao longo da minha carreira enquanto professor. Entre estes desafios um dos que causava maior preocupação era a indisciplina. Muitas disciplinas pedagógicas e muita teoria sobre diversos temas, mas muita insipiência relativamente à indisciplina, ou seja, considero que um dos principais problemas que pode por em causa o trabalho de um professor não foi uma preocupação no que diz respeito à minha formação de professores. No entanto quando o estágio pedagógico começou uma das vertentes em que eu era avaliado era a resposta que eu dava em casos de indisciplina e procurei ser justo, manter a calma e perceber que cada caso é um caso. No entanto eu sabia que as turmas do meu estágio eram as melhores da escola e portanto não serviam de grande preparação para quando eu estivesse sozinho na sala de aula como professor de uma turma. Quando comecei a minha carreira como professor no ano letivo de 2007/2008 na Escola Básica Integrada de São Roque do Pico, deparei-me com turmas com perfis complicados no que dizia respeito à disciplina e com muita calma e ponderação procurei sempre dar a melhor resposta aos casos de indisciplina com que me deparava, mas utilizava aquilo que era o senso comum, sem bases teóricas e apenas contando com o acumular de experiências para ir ganhando conhecimento baseado na resolução dos casos nas minhas aulas. No entanto e já no decurso do Mestrado de Gestão, Avaliação e Supervisão Escolar, encontrei a oportunidade de conhecer as investigações realizadas relativamente à indisciplina em meio escolar e percebi então que me interessa e muito perceber quais as relações entre essas investigações já realizadas por investigadores como a Professora Doutora Teresa Estrela e principalmente o Professor Doutor João Amado e a prática nas escolas.

Tal como no meu caso este é um tema que preocupa tanto os professores que estão no início de carreira como também os professores com longos anos de experiência. Os professores que estão no início da sua carreira estão preocupados porque ao ouvir os relatos do que se passa na sala dos colegas, não sabem se saberão lidar com essas situações caso estas ocorram dentro da sua sala. Os professores com mais experiência preocupam-se porque já se depararam com situações em que o desfecho não foi o melhor e portanto têm receio de voltar a enfrentar situações semelhantes (Silva e Neves 2006:6).

No entanto existe alguma investigação realizada neste domínio, portanto por que razão têm os professores tanta dificuldade em encontrar recursos para resolver este problema? Talvez porque desconhecem as investigações desenvolvidas, ou porque não reconhecem utilidade à investigação desenvolvida. Será portanto um problema que vem da formação de professores, em que as diferenças entre as investigações e a ação continuam demasiado diferenciadas como referem Silva e Neves (2006:6).

Vários autores defendem que a solução para este problema deve passar pela prevenção e não pela correção como é o caso de Amado (2000). Mas como se faz prevenção quando não se sabe agir em conformidade? Para resolver os problemas de indisciplina e para a sua prevenção será então importante que um professor saiba quais os meios de estudo que a investigação lhes pode oferecer.

A motivação para a realização desta investigação está diretamente relacionada com a experiência no meu percurso desde a altura em que me propus em seguir o caminho da via-ensino até à altura presente em que exerço a profissão docente.

Este trabalho teve como objetivo investigar se existe alguma relação entre a indisciplina, quer a nível dos casos considerados como indisciplina, quer a nível da sanção correspondente com a teoria dos níveis de indisciplina de João Amado, ou seja, compreendendo que João Amado classifica a indisciplina em três níveis distintos e a cada um dá uma gravidade diferente pretendemos perceber se a escola do estudo considera como indisciplina os casos que se enquadra em cada um dos níveis de João Amado e se a gravidade das sanções muda de forma adequada relativamente aos níveis, compreendendo se as sanções mais leves são sobre os casos do primeiro nível e se as sanções mais pesadas estão reservadas para os casos de indisciplina que João Amado classifica como pertencentes ao último nível.

Para desenvolver este trabalho importa enquadrar teoricamente o conceito de indisciplina, de violência e de delinquência em ambiente escolar. Neste ponto serão também apresentados os três níveis de indisciplina enunciados por João Amado (1998) ou seja, os “desvios às regras de produção”, os “conflitos interpares” e os “conflitos da relação professor/aluno”.

Depois será importante perceber como se processam as relações de poder em sala de aula, para compreender eventuais casos que podem, de alguma forma, potenciar ou evitar casos de indisciplina relacionados com o que se passa durante a prática letiva.

De seguida será feita uma análise sobre alguma investigação realizada relativamente à dimensão das turmas e à forma como se organizam as turmas e de que forma é que essa organização influencia tanto o comportamento dos professores como também o comportamento dos alunos. No seguimento deste ponto apresentaremos a explicação de como funcionam as escolas compostas por cerca de quarenta alunos por turma nos países do Anel de Fogo do Pacífico, compreendendo como estão organizadas e perceber se este tipo de prática tem que ver com práticas de uma cultura diferente ou se é possível adequar esta prática nos países considerados ocidentais. Exploraremos neste ponto também a diferente forma como os professores japoneses agem relativamente a casos de indisciplina entre os alunos e a forma como observam a resolução desses casos em escolas ocidentais.

Posteriormente apresentaremos brevemente o estatuto do aluno na Região Autónoma dos Açores, assim apresentaremos o Decreto Legislativo Regional nº12/2013/A, que regula o Estatuto do Aluno dos Ensinos Básico e Secundário. Será feita a comparação entre alguns pontos das leis da República sobre o estatuto do aluno que se encontra na Lei nº51/2012 e no Decreto Legislativo Regional nº12/2013/A, para perceber quais os pontos comuns, as principais diferenças e posteriormente apresentar quais os deveres dos alunos presentes no Decreto Legislativo Regional nº12/2013/A.

No fim do enquadramento teórico serão apresentadas as Considerações Finais onde se fará o resumo de todos os pontos do enquadramento teórico e sobre o que se pode aferir relativamente ao que foi exposto.

De seguida explicaremos a metodologia, em que se faremos uma apresentação dos diferentes métodos de investigação, falando do método quantitativo, qualitativo, misto e

estudo de caso. Sobre o último faremos uma exposição um pouco mais pormenorizada. Será apresentado neste ponto a abordagem da investigação e o método de recolha e tratamento dos dados. Explicaremos também neste ponto qual o caso em análise, quais e quantos alunos fazem parte do caso analisado. Também vamos expor o que é o Programa Oportunidade onde identificaremos a diferença entre as regras deste programa e as regras dos alunos do currículo regular.

Posteriormente faremos a apresentação e discussão dos resultados, em que depois de uma breve introdução, expomos a análise dos casos de Indisciplina de uma Escola Básica Integrada à luz dos níveis de indisciplina de João Amado (1998). Para isso vamos mostrar um gráfico que nos dá a percentagem dos casos de acordo com os níveis de indisciplina de João Amado. A análise irá depois prosseguir para as ocorrências de indisciplina por mês, por dia da semana, por tempos letivos e por disciplina, todas estas análises têm gráficos de suporte. Por fim será feita uma breve conclusão em que esporemos as nossas conclusões relativamente à análise realizada.

De seguida será feita a análise das sanções dos casos de Indisciplina de uma Escola Básica Integrada. Neste ponto iremos analisar quais as sanções e procuramos saber qual a relação entre as sanções os níveis de indisciplina de João Amado (1998). Ainda neste ponto vamos fazer uma breve referência às sanções que ocorreram apenas no programa oportunidade II. Depois faremos uma breve conclusão somente relativa à análise das sanções dos casos de indisciplina.

Por fim apresentaremos as nossas conclusões finais sobre toda a investigação realizada, em que vamos procurar responder às questões que nos levaram a realizar esta pesquisa e vamos procurar compreender os resultados.

Capítulo I - Enquadramento Teórico

1. Os conceitos de indisciplina, violência e delinquência na escola

Os conceitos de indisciplina, violência e delinquência na escola não são nem simples nem pacíficos, pois envolvem quadros multidisciplinares e diferentes ângulos através dos quais podemos perspetivar estes fenómenos e ainda as diferentes posições relativamente aos paradigmas de abordagem que estão longe de alcançarem alguma forma de consenso.

Esses paradigmas podem funcionar como “filtros seletores” para realçar aos atos observados de forma objetiva, ou as relações de poder ocultas que a sua emergência possibilita revelar, ou ainda devido às interpretações que resultam da atribuição de um sentido de “desvio-normalidade” por quem os examina.

Partindo desta perspetiva o “grau de visibilidade” (Alaoui, 1999, p.136, citado por Amado e Estrela, 2000) irá fazer depender o “ato desviante”, o carácter de “desvio” será uma “categoria semântica” ou “etiqueta” que se atribui a um comportamento dentro de determinados padrões vigentes em grupos sociais definidos. Os grupos sociais são quem, ao formar as normas, geram o desvio e atribuem a etiqueta de desviantes a quem infringe as mesmas. Assim o desvio não será a qualidade de um determinado ato cometido, mas sim o resultado da aplicação por parte dos outros de normas e sanções a infratores (Becker, 1985, p. 32, citado por Amado e Estrela, 2000). Logo antes de considerar que alguns atos são desviantes por natureza é preciso ter em consideração as condições em que ele acontece e todo o “processo” que o avalia como tal.

A mesma situação é extensível à distinção entre a indisciplina e violência na escola e delinquência juvenil no geral. A delinquência juvenil está incluída no plano jurídico de um país, com penas definidas para os atos que infringem a lei, por sua vez a indisciplina “ (infração às regras) ” e a violência “ (comportamento que põe em causa a sociabilidade) “ dentro da escola geralmente não são considerados como uma transgressão à lei geral e estão limitadas aos normativos estabelecidos de natureza escolar ou ético-social que pretendem garantir tanto as condições de aprendizagem assim como garantir de socialização dos alunos (Estrela, 1996). Os códigos de conduta devido à sua natureza mais difusa e menos perentórios que os códigos legais e estes atos

de indisciplina na maior parte das vezes não são considerados crimes, até porque os jovens que os cometem ainda são menores e portanto considerados inimputáveis relativamente à responsabilidade criminal total.

Considerando portanto que tanto a violência como a delinquência na escola são sempre atos de indisciplina, devemos também ter em consideração que a maior parte dos atos de indisciplina na escola possuem um carácter não-violento, assim como a violência nem sempre é julgada como delinquência. Portanto é seguro afirmar que quando se fala de indisciplina, não falamos sempre do mesmo fenómeno, mas falamos de vários e diferentes fenómenos designados como indisciplina. Para fazer face a esta indistincção Amado (1998) propõem a existência de três níveis distintos de indisciplina, o primeiro são os “desvios às regras de produção” que envolve os incidentes a que se atribui um carácter “disruptivo” por causarem “perturbação” ao “bom funcionamento” da aula. O segundo será o dos “conflitos interpares” que envolve os incidentes que indicam um disfuncionamento das relações formais e informais entre os alunos, que se podem exteriorizar em comportamentos agressivos e/ou violentos podendo alcançar níveis de delinquência portanto já dentro do quadro legal. O terceiro são os “conflitos da relação professor/aluno” que são os comportamentos que põem em causa o estatuto e a autoridade do docente, podendo envolver a manifestação de violência contra professores e/ou outros funcionários ou até atos de vandalismo contra a propriedade dos mesmos ou da escola, consoante a gravidade dos casos determinar-se-á a necessidade de deixar o foro da escola para passar para o foro judicial.

Partindo da proposta de Amado (1998) podemos verificar que no primeiro nível o comportamento dos alunos não manifesta nenhum carácter violento e delinquente, ao contrário do que acontece tanto no segundo como no terceiro nível onde os comportamentos regra geral agressivos podem assumir características violentas e/ou delinquentes. No entanto, esta distinção de níveis obriga a que se tenha em conta alguns aspetos, que embora iguais quanto à designação têm um conteúdo diferente para cada um dos níveis “como as manifestações, algumas particularidades específicas dos atores, as regras, normas e valores em jogo, os fatores, as funções, as consequências e a sua respetiva gravidade.”

Importa também fazer a distinção entre agressividade, violência e delinquência. Alguns autores remetem a agressividade para a esfera biológica e social enquanto a violência é

considerada como “uma forma de agressividade *injustificada e cruel*” (Ruiz & Mora-Merchán, 1997, citados por Amado e Estrela, 2000). Para que a violência seja considerada delinquência é preciso que estes atos caiam sob a alçada judicial o que implica serem considerados crimes. Pain (1997, citado por Amado e Estrela, 2000) faz a distinção da violência da escola em dois tipos, a “violência delinquente” e a “violência das atitudes” que tem um caráter moral. A “violência delinquente” é aquela em que estão os “atentados físicos contra as pessoas e instalações” e onde se inscrevem também a violência verbal referente a insultos graves, calúnias e ameaças, a “violência das atitudes” pode também incluir estas formas de violência verbal mas de forma mais atenuada, inclui-se neste tipo de violência a resistência à participação e à comunicação. No entanto estas duas últimas formas de resistência, em determinadas circunstâncias¹ como uma “manifestação de um direito individual e coletivo”.

As situações de *Bullying* são muito próximas da “violência das atitudes”, estas são situações que envolvem muitas vezes intimidações prolongadas e vitimização, situações que muitas vezes os docentes não têm consciência (Smith & Sharp, 1998, citados por Amado e Estrela, 2000). Desta forma, o *Bullying* pode ser encarado como um “abuso sistemático do poder (idem, p.3) e portanto repetido e deliberado”. O *Bullying* manifesta-se de diferentes formas, pode ser de forma direta através de agressão física ou verbal, ou de forma indireta através da exclusão do grupo ou de boatos.

De facto é fácil reconhecer que existe uma grande dificuldade em estabelecer uma fronteira entre violência moral e delinquência, assim como também é fácil reconhecer que a indisciplina escolar pode facilmente degenerar em violência e mesmo em delinquência “persistente”, considerando alguns autores que caso um só indivíduo mantenha este comportamento de forma “frequente” e “contumaz”, em especial em indivíduos entre os 12 e os 18 anos, poderemos estar no início “de uma carreira de desvio” (Coulby & Harper, 1985, citado por Amado e Estrela, 2000).

¹ Os autores consideram o seguinte exemplo “nítida ação persecutória e de desrespeito do professor para com o aluno.”

2. Factores da Indisciplina

Para Estrela (1998, citado por Ribeiro, 2010:47) a indisciplina é um fenómeno que resulta da sociedade e do sistema de ensino. É também um fenómeno predominantemente escolar e é tão antigo como a escola e é inevitável como ela. Estrela (1998, citado por Ribeiro, 2010:47) refere se analisarmos os textos de Platão (anos 428 a.C. a 348 a.C.,) ou mesmo de Santo Agostinho (anos 354 a 430), reparamos que eles referem a dificuldade de lidar com a indisciplina dos seus alunos.

A expressão indisciplina está comumente associado à disciplina, e define-se como a sua negação ou mesmo privação, ou ainda pela desordem que advém da quebra das regras instituídas. Assim é difícil desvincular estes termos de uma conotação com princípios reguladores da vida da escola, que estando integrada na sociedade, os aproxima dos seus quadros de valores e contextos.

Atentando na definição de indisciplina segundo Amado (2001:179) que diz que “um fenómeno relacional e interativo que se concretiza no incumprimento das regras (...) e no desrespeito das normas e valores que fundamentam o são convívio entre pares e a relação com o professor” devemos tentar perceber como os diferentes estudos relacionam este incumprimento com determinados fatores.

Os artigos de investigação relacionados com a indisciplina têm crescido bastante e não só a nível nacional como também a nível mundial, o que indica a premência do problema. Em Portugal após os trabalhos de Estrela, T. (1986), surgiram outros estudos sobre a indisciplina em contexto de sala de aula como Amado, (1989, 1998, 2001); Freire, (1991 citado por Ribeiro, 2010:48); Baginha, (1997 citado por Ribeiro, 2010:48); Santos, (1999 citado por Ribeiro, 2010:48); Caldeira, (2000 citado por Ribeiro, 2010:48); Espírito Santo, (2002 citado por Ribeiro, 2010:48). Também relativamente à legislação em 1998, o Decreto-Lei 270/98, de 1 de Setembro foi o primeiro a demonstrar a preocupação do estado e do público em geral relativamente à indisciplina. O Estatuto do Aluno do Ensino Não Superior (Decreto-Lei n.º 270/ 98 de 1 de Setembro) foi considerado como fundamental na autonomia das escolas relativamente à indisciplina. No entanto, em 2002, quando foi revogado e alterado foi substituído por outro Estatuto do Aluno do Ensino Não Superior (Lei n.º 30/ 2002, de 20 de Dezembro) que embora tenha vários pontos de convergência, tem também rupturas nítidas com o anterior, em especial relativamente aos princípios invocados.

Amado (2001, citado por Ribeiro, 2010:48) sintetiza num conjunto de alíneas onde sintetiza, partindo quer da bibliografia nacional como da bibliografia internacional, um conjunto de fatores que devem ser tidos em conta quando se explica a indisciplina. Assim segundo Amado (2001), os fatores são:

- a) de ordem social e política, onde se refletem os interesses, os valores, as vivências de classes digressivas e contrastantes;
- b) de ordem familiar em que os valores familiares podem ser distintos dos valores da escola. Os estilos de autoridade podem também fazer a diferença, não devendo nem ser autoritário em demasia, nem demasiado permissivo;
- c) de ordem institucional e formal, em que tanto os espaços como os currículos podem ser desajustados relativamente aos interesses dos alunos;
- d) de ordem institucional e informal onde a coesão, comunicação, interação, a liderança no grupo ou na turma, ou entre o professor e o aluno, seja coerciva e diminuta conduzindo a grandes desequilíbrios;
- e) de ordem pedagógica em que se verifica uma fraca consistência nos métodos, competências e técnicas de ensino, na aplicação das regras, chegando mesmo a uma certa decadência na interação pedagógica que se determina com os alunos;
- f) de ordem pessoal, do professor, que orienta a sua ação através de valores, crenças ou por tipos de autoridade que não se coadunam com o grupo, podendo até transmitir pouca motivação que podem levar a situações indesejáveis e/ou de conflito;
- g) de ordem pessoal, do aluno, em que os seus interesses não reconhecem na escola e consequentemente surgirá uma difícil adaptação que estará eventualmente associada com as suas capacidades e desenvolvimento cognitivo ou com os hábitos de trabalho. A sua história, o seu trajeto

académico, o seu autoconceito, sexo e idade também podem originar situações de indisciplina.

Através destes fatores é possível aferir que a indisciplina é uma situação muito complexa e apenas uma grande mudança, mesmo uma mudança radical poderia alterar esta situação. No entanto é evidente que este objetivo é impossível de concretizar. Assim o que se procura é que, de acordo com o contexto em que se verifica o fenómeno da indisciplina, se analisem as dificuldades, se estudem os problemas, se faça uma reflexão sobre as causas, se esbocem medidas circunstanciais de prevenção e remediação, se aperfeiçoem os contextos e as práticas. Quando estas medidas forem tomadas têm que ter em conta a especificidade de cada caso, porque no dia seguinte, com um contexto diferente, o caminho poderá ser outro. Estas medidas circunstanciais devem também passar pela análise das necessidades de formação.

2.1 Sala de Aula - em Busca de uma Perspectiva de Abordagem...

A sala é um espaço muito distinto, onde se estabelece um ambiente de aprendizagem que visa o sucesso educativo e para que este ambiente seja efetivamente produtivo, os alunos têm que ser motivados e é necessário que tenham uma atitude positiva relativamente a si próprios, ao grupo e à turma. É necessário também existirem estruturas e processos que satisfaçam as necessidades quer dos alunos, quer dos professores e um ambiente propício para os alunos adquirirem competências interpessoais e de grupo fundamentais à realização das exigências que escolares, quer grupais da turma (Arends, 2001 citado por Ribeiro, 2010:49).

Arends (2001, citado por Ribeiro, 2010:49) sugere que é importante uma observação ampla que possibilite compreender o que é observado, tendo em atenção o clima da sala de aula e as especificidades do que se passa em tais contextos.

Bullough (1989, citado por Ribeiro, 2010:49) considera que se podem identificar dimensões que estando interligadas podem favorecer um clima benigno na sala de aula. Essas dimensões são: a personalidade do professor, a formação profissional do professor, a autoridade própria da profissão do professor e a sua ação de líder do grupo/turma, a capacidade de agir diante de situações problemáticas, o utilizar bem o

prémio como recompensa. Bullough (1989) observa que as dimensões da personalidade do professor e da formação relacionada com a profissão docente são fundamentais na aprendizagem cognitiva e afetiva do aluno. Por sua vez para o professor ganhar o controlo pode ser ajudado pelas dimensões da autoridade própria da profissão do professor e a sua ação de líder da turma/grupo, a forma como age perante situações problemáticas e como usa o prémio como recompensa. Bullough (1989) refere que a capacidade de ação diante de situações problemáticas está diretamente relacionada com o “crescimento” docente, pois essa capacidade de ação apenas se ganha com a prática docente. Admitindo que a indisciplina tem um papel preponderante no quadro das situações problemáticas, ela será sempre uma dificuldade para um professor que inicia a sua carreira, ou seja, um professor sem experiência. E essa experiência irá manifestar-se em atitudes e comportamentos que o professor saberá usar quando for necessário agir para manter a disciplina na sala de aula porém esta ação, deverá ser predominantemente preventiva. Considera-se que viver situações de indisciplina em sala de aula, poderá levar o professor ao longo do “crescimento profissional” a adquirir competência que privilegiem a prevenção. Portanto falamos de capacidade de organização das situações que ocorrem na aula, para gerir as atividades que se desenvolvem na aula, assim como dar ênfase a um conjunto de atitudes relacionais para afastar ou anular os factores de perturbação e/ou desvio (Amado, 2000). Good e Brophy (1984, citado por Ribeiro, 2010:50) demonstram nas suas investigações que a ação dos professores considerados eficazes não está na forma como estes resolvem os casos de indisciplina, mas sim na forma como previnem esses casos e simultaneamente desenvolvem tanto a autonomia como o autocontrolo dos alunos e ainda os envolvem nas tarefas a executar.

Para Bullough (1989) existe um conjunto de comportamentos e atitudes que são importantes para a prevenção de comportamentos desviantes, destes destacam-se:

- ✓ A realização da planificação que deve promover a adequação das estratégias e das atividades com o perfil dos alunos a que se destina;
- ✓ A preocupação relativamente ao que fazer e como fazer;
- ✓ Procurar adequar as atividades ao dia e às diferentes horas do dia;

- ✓ Sabes utilizar o corpo e a voz para favorecer o controlo da disciplina, para isso o professor deve-se deslocar no espaço e utilizar uma voz firme e adequada a cada momento da sua ação;
- ✓ As atividades e estratégias devem ser diversificadas;
- ✓ Por fim o professor deve agir de forma a deixar passar uma imagem de grande motivação para a sua prática profissional.

Para Amado (2001: 318) Este conjunto de competências técnico-pedagógicas está relacionado com uma favorável estruturação das tarefas escolares, que é importante para a estruturação da disciplina. É a gestão e organização da prática de ensino, com as práticas adequadas e ativas, as atitudes ajustadas que se devem traduzir no domínio das situações, das planificações, da organização e na clareza da mensagem. Também segundo Amado (2001) devemos ainda acrescentar dois aspetos ao domínio da estruturação das tarefas escolares, são eles:

- ✓ As relações na prática docente, ou seja, o domínio que se relaciona com o estilo de autoridade do professor e a forma como gerem os poderes, tanto dele, como dos alunos durante a aula;
- ✓ A ética da gestão educativa que está relacionada com os valores do professor e a forma como ele os transmite aos alunos, assim como a preocupação que o professor deve ter em agir de forma justa e o cuidado de procurar compreender os alunos.

E se no âmbito relacional se preconiza a presença de normas de convivência, acompanhada por uma ação firme, exigente e coerente por parte do professor, já relativamente à ética da gestão educativa é importante para promover um ambiente de abertura caracterizado pela responsabilização de todos os intervenientes na sala de aula (Amado 2000). No entanto estas práticas não nos devem impedir de ver a singularidade de cada aluno, sempre na perspectiva da sua integração tanto na turma como na escola.

2.2 A sala de aula - indisciplina e seu contexto

Um fator que dificulta a atividade docente é a cada vez maior heterogeneidade do grupo/turma na escola. O estudo de Getzels e Thelen, referido por Arends (2001), permitiu expor algumas características do grupo/turma:

- ✓ O grupo que se forma com objetivos próximos (por exemplo aprender);
- ✓ O grupo criado administrativamente e que se quer que os seus membros formem um todo.

Os grupos que constituem as turmas têm atributos desse contexto. Este estudo demonstrou que os comportamentos das turmas é o resultado da interação entre o professor e os alunos, em que uma parte influencia a outra. Nestas interações, os alunos e os professores atuam de acordo com as suas crenças e personalidade. E a essência dessas interações é determinada pelo pensamento de cada um dos intervenientes relativamente aos restantes, da situação em que se encontram e ainda do que se está a fazer nesse exato instante e de acordo com o contexto específico (Amado, 2001).

Para Doyle (1986), a sala de aula, apresenta atributos que modelam os comportamentos, que se refletem nas interações que dela decorrem, e que passaremos a expor:

- ✓ Multidimensionalidade: que se evidenciam pelas situações que ocorrem na aula e que espelham as diversas funções executadas pelo professor;
- ✓ Simultaneidade: devido às diversas ocorrências paralelas e para as quais o professor tem que estar preparado para agir em situação;
- ✓ Contiguidade: devido à celeridade dos acontecimentos na sala de aula e às interações decorrentes disso, o que implica a tomada de decisões no momento;
- ✓ Imprevisibilidade: este é um dos pontos críticos de uma aula e para o qual nem todos os professores lidam eficazmente. É impossível prever

todas as ocorrências de uma aula. As interrupções e as solicitações podem perturbar e até causar descontrolo;

- ✓ Visibilidade: considerando que a aula é um local “público”, é normal que as ações do professor sejam o “alvo” de observação dos alunos. O tipo de interação que decorre na sala de aula pode ser influenciado por esta forma de observação. Esta poderá levar à simpatia e ao reconhecimento da capacidade das funções do docente, de onde decorrerem interações quer positivas, quer negativas que vão levar a comportamentos que podem ser assertivos ou disruptivos;
- ✓ Historicidade: os professores e os alunos estão juntos durante semanas, meses e por vezes anos e isto permite que se criem rotinas e se acumulem experiências e regras. Estas “significações partilhadas” (Delamont, 1987, citado por Ribeiro, 2010:52) são importantes para o que poderá vir a seguir. E isso demonstra como são importantes os primeiros momentos de interação entre alunos e professor e como esses “primeiros encontros” podem ser determinantes para o resto do ano, porquanto é aí que se podem modelar muitas das práticas e atitudes que vão determinar como irá correr o ano letivo.
Amado (2001) apresenta mais dois atributos da sala de aula que podem também exercer a sua influência nos intervenientes do processo educativo, estes dois atributos que passaremos a apresentar são considerados por Amado (2001) como complementos aos anteriores:
- ✓ Obrigatoriedade de presença: devido à escolaridade obrigatória os alunos são obrigados a frequentar a escola, mesmo que isso seja em alguns casos feito sem a sua vontade própria;
- ✓ Imposição dos currículos formais: existe a imposição feita aos alunos para o cumprimento de um determinado currículo e esta imposição é feita sem ter em atenção a especificidade tanto do grupo como do contexto. Isto não só dificulta a interação como vai influenciar a gestão da aula devido aos constrangimentos que lhe estão inerentes.

2.3 Indisciplina - como lidar com ela...

Gestão da sala de aula é o conjunto de estratégias e atividades desenvolvidas na sala de aula que permitam que o processo de ensino/aprendizagem se desenvolva de forma eficiente (Doyle, 1986). Arends (2001 citado por Ribeiro, 2010:53) partindo desta ideia explica que o conceito de gestão de sala de aula dizendo que são as estratégias usadas pelos docentes para organizar as atividades com a intenção de potencializar a colaboração e o envolvimento dos discentes e de diminuir as atitudes disruptivas.

Partindo de observações do dia-a-dia na escola Good e Brophy (1984, citado por Ribeiro, 2010:53) referem que na escola podemos encontrar:

- ✓ Turmas num caos completo, onde o professor está a maior parte do tempo a procurar manter a ordem;
- ✓ Turmas barulhentas, que não preocupam nem os professores, nem os alunos, embora haja a consciência de que as situações de indisciplina afetam o rendimento escolar;
- ✓ Turmas sem problemas de indisciplina, que aparenta estar totalmente controlada, mas quando o professor se ausenta, a turma fica completamente descontrolada e permanece neste estado até ao regresso do professor;
- ✓ Turmas com completa autonomia onde relativamente aos problemas disciplinares daria para “dispensar” a presença do docente.

Considerando que existe uma semelhante multiplicidade de comportamentos é evidente a importância do fator humano na gestão da sala de aula, sendo essencial que o professor tenha capacidade liderança e gestão. E essa gestão impõe também que o professor tenha capacidade para prever o comportamento dos alunos. A grande questão que estava presente nos trabalhos de Kounin (1977, citado por Ribeiro, 2010:53), uma grande referência relativamente à gestão de sala de aula, é: se é possível de alguma forma prever o comportamento dos alunos, partindo daquilo que o professor faz? Considerando que o comportamento dos alunos depende do que o professor faz. Para

Kounin (1977 citado por Ribeiro, 2010:53) é fundamental o estagiário ser competente em estratégias de “*management*” porque esta competência é essencial para a prevenção da indisciplina na sala de aula e este fator relaciona-se com o facto de o professor conseguir implementar um ritmo suave nas atividades de aula, ou fazer os alunos perceber que o professor sabe tudo o que se passa na aula, ou saber responder a mais do que a um caso em simultâneo e se consegue garantir o interesse dos alunos pelas atividades realizadas na sala de aula.

2.4 O professor e a indisciplina: saber fazer... saber estar...saber ser...

O saber agir em situação é fundamental para o professor conseguir uma eficaz gestão da sala de aula (Le Boterf, 1997, citado por Ribeiro, 2010:54). É importante que este saber agir seja informado e sobretudo responsável para transferir e mobilizar recursos num contexto profissional definido. Claro que este ponto nos leve a refletir sobre as várias vertentes da competência do professor, em especial considerando os objetivos primordiais de uma aula, que é procurar que os alunos interiorizem de valores e regras considerados fundamentais pela sociedade, ou seja, formar o aluno, e informar que obriga a que o professor tenha que adoptar a postura de “mediador” entre o saber e o aluno. As várias dimensões da competência docente, usando como base a estrutura e noções propostas por Amado (2003) são:

a) A dimensão técnica: estar relacionado com a forma como o docente estrutura as suas atividades académicas, tendo como principal preocupação:

- ✓ A metodologia utilizada;
- ✓ A planificação;
- ✓ A gestão da comunicação;
- ✓ A organização das atividades para motivar os alunos, sem negligenciar a componente avaliativa, que é fundamental para o processo ensino/aprendizagem (Amado, 2003).

Para que o professor consiga por em prática eficazmente esta competência, o professor tem que ter uma sólida formação científica e pedagógica (Amado 2003). Estes espetos utilizados num paradigma de processo/produto estabelecem a diferença entre professores “eficazes” e “não eficazes” relativamente à atividade docente e existe uma relação clara entre essas diferenças e a indisciplina na sala de aula.

Outro ponto fundamental para o domínio da formação é a planificação. Segundo Arends (2001 citado por Ribeiro, 2010:54) nas últimas décadas, todas as investigações, têm demonstrado que a planificação é a “chave” para a supressão de grande parte das dificuldades de gestão da aula. Arends (2001 citado por Ribeiro, 2010:54) refere ainda que os professores em início de carreira que produzem boas planificações percebem que não têm que ter uma atitude de “polícia” porque as suas aulas terão tendência a serem um encadeamento coerente de ideias, atividades e interações. Através deste processo o currículo é transformado, admitindo acrescentos, interpretações e eliminações que vão atribuir ritmo, sequência e ênfase a atividade do professor. Nas salas de primeiro ciclo caracterizadas pela monodocência, esta necessidade de planificar torna-se mais complexa. Neste ciclo a gestão do tempo é extremamente importante, considerando que o professor vai lecionar diversas disciplinas e isso vai implicar a necessidade de organizar a apresentação das atividades. Quando o professor é estagiário ou em início de carreira esta complexidade vai-se agravar. Gael Leinhardt (1989, citado por Ribeiro, 2010:55) fez um estudo que consistiu na comparação quer das planificações, quer das competências executivas de aulas de professores inexperientes e professores experientes. Este estudo revelou que os professores experientes precisavam de menos tempo para planificar as aulas, tendo em vista eventuais adaptações necessárias ao longo da aula. Revelou também que os professores com mais experiência utilizavam muitos instrumentos de verificação da compreensão dos alunos. E demonstrou ainda que os professores experientes eram mais firmes no cumprimento das regras e a sua lição era caracterizada por uma estrutura interna eficaz que permitia uma maior fluidez quando se passava de uma atividade para outra, o que permitia manter o nível de motivação e consequentemente o controlo da disciplina na aula.

As competências comunicacionais na aula são também competências importantes e sobre este ponto Estrela (1998, citado por Ribeiro, 2010:55) refere que a atividade pedagógica é na sua essência um ato de comunicação com o objetivo de levar à aprendizagem de um saber. Desta forma a comunicação ocupa um papel predominante

no processo pedagógico e obriga à criação de condições favoráveis para tornar o processo eficaz. Para compreender o processo ensino/aprendizagem é preciso entender o processo de comunicação e se este de alguma forma está ajustado aos interesses dos alunos (Antão, 2001 citado por Ribeiro, 2010:55). O mesmo autor refere que ensinar não é apenas transmitir conhecimentos, deve também ajudar a “fazer pensar” estimulando o aluno a identificar problemas e ajudando-o a procurar novos hábitos, quer de pensamento, quer de ação. É importante o professor ter boas capacidades de comunicação, assim como é necessário ter a capacidade de criar empatia com os seus alunos. Só desta forma se conseguirá efetivamente comunicar, sendo esta comunicação nos dois sentidos, até porque a bilateralidade da comunicação numa aula é indispensável (Antão 2001, citado por Ribeiro, 2010:55).

Para que o professor consiga alcançar ou atingir os objetivos a que se propõem numa determinada atividade desenvolvida, deve comunicar de forma eficaz. No entanto, a eficácia poderá nem sempre ser a desejável, considerando que o professor tem uma grande diversidade de alunos, que estão em diferentes níveis intelectuais e que vêm de diferentes camadas sociais e isso não facilita a passagem da informação por parte do professor (Antão, 2001 citado por Ribeiro, 2010:55). A linguagem utilizada pelo professor deve ser sempre coloquial, simples e ser rica quer em imagens, quer em comparações, porque desta forma conseguira tornar a sua mensagem acessível aos seus alunos (Antão 2001 citado por Ribeiro, 2010:55).

b) A dimensão relacional: Esta dimensão está alicerçada em fatores relacionais que partem da capacidade do professor em comunicar de forma eficaz, para manter os seus alunos motivados, tendo como suporte um clima relacional rigoroso e não deve cair na permissividade nem no autoritarismo. Quer a questão motivacional assim como a comunicacional estão orientadas em estratégias de gestão de relações e do poder na sala de aula assente na capacidade de liderança e no tipo de comunicação feita na aula. Esta capacidade de liderança do professor está relacionada com capacidade que este tem para exercer influência sobre os alunos. A confiança do professor deve estar presente relativamente as suas atitudes quer verbais, quer gestuais e deve também correlacionar a firmeza e a empatia. Para isto o professor pode usar várias estratégias como falando com convicção e com segurança, segurança que também deve ser demonstrada relativamente às suas decisões, deve adequar o tom de voz à mensagem que pretende transmitir, utilizando a sua postura mantendo-se direito e caminhando “vigorosamente”

pela sala e olhando os alunos “olhos nos olhos”, utilizando um vestuário que chame a atenção sobre si para exercer influência interpessoal (Arends, 2001 citado por Ribeiro, 2010:56). No entanto é de recordar que a influência interpessoal é exercida sobre um ser ativo, que neste caso é o aluno, que pode ter reações e estas podem refletir-se nesse ambiente. Aquilo que os alunos mais exigem ao professor é que este ensine, mantenha a ordem e seja organizado, existem vários estudos de diversos autores indicam isto como os de Musgrave e Taylor (1969), Furlong (1976, 1977) e Gannaway (1987), referidos por Amado (2001). Para Delamont (1987) a principal força da posição de um professor está naquilo que os alunos esperam de si, que é que este ensine e os mantenha na ordem, assim a sua ação de ser em conformidade com a turma, organizando o ambiente para que consiga transmitir a informação e assim, contribuir para o desenvolvimento dos seus alunos.

c) A dimensão clínica: Em todos os níveis de ensino são evidentes as diferenças entre os alunos do grupo/turma. Todas as turmas têm alunos com um desenvolvimento cognitivo dentro dos padrões normais e há alunos que ainda não alcançaram esse desenvolvimento e alunos que vão para além dos padrões normais do desenvolvimento cognitivo. A turma também tem as suas idiossincrasias e não só relativamente às aprendizagens, mas também relativamente às atitudes, ritmos de trabalho, e “marcação de território” demarcados pelas partes para a observância ou inobservância de regras. Resumindo a sala de aula será um mundo de conflitos e alianças (Dubet, 1996, citado por Ribeiro, 2010:56). A dimensão clínica da competência do professor possibilita que o docente identifique as singularidades de cada aluno, para entrar no seu espaço sem, no entanto, o invadir, adequando as estratégias, partindo do conhecimento dessas particularidades para organizar a sala de aula, procurando realizar as atividades de forma motivante e dinâmica de acordo com o interesse da turma.

d) Dimensão pessoal: Cada professor é único, envolvendo a sua atividade por particularidades fundamentas em crenças, ideologias e concepções próprias de si e que se vão adaptando dinamicamente quer ao seu conhecimento, quer a sua ação ao longo do tempo. Algumas investigações que se debruçaram sobre “biografias” demonstram que esse desenvolvimento profissional e pessoal não está dissociado e o seu equilíbrio é basilar para o êxito do processo ensino/aprendizagem. O trabalho desenvolvido por vários autores (Nóvoa, 2000; Brandão, 1999; Vieira, 1999) demonstra que a competência do professor está apenas limitada à dimensão “técnica”, “relacional” e

“clínica”, porque a “dimensão pessoal” poderá marcar de forma evidente o percurso profissional de cada professor. Partido deste ponto é possível afirmar que “não há dois professores iguais e de que a identidade que cada um constrói como educador baseia-se num equilíbrio entre as características pessoais e os percursos profissionais” (Nóvoa, 1995, citado por Amado, 2003), fundamentadas num “conjunto de atitudes, princípios, filosofia pedagógica e valores” (Amado, 2003), que se fundamentam num “conjunto de atitudes, princípios, filosofia pedagógica e valores” (Amado, 2003), que vão regular a relação com os alunos.

O professor não deixa de ser uma pessoa e essa pessoa faz a diferença relativamente ao contexto educativo e na relação com os alunos. Para o professor conseguir lidar com as situações complicadas, é-lhe exigido muito e essas exigências vão depender da formação pessoal, dos princípios quer éticos, quer deontológicos, dos valores e da capacidade de resistência de cada professor, assim como da capacidade de entender o outro, do seu optimismo, do seu empenho, na sua vontade de ajudar e no cuidado relativamente àqueles “que, apesar dos comportamentos por vezes de oposição e agressivos, se revelam mais fracos e necessitados” Ribeiro (2010: 57).

2.5 O Professor-Estagiário e os Desafios da Indisciplina em Sala de Aula

É pressuposto que o professor aquando da sua formação desenvolva e adquira um conjunto de atitudes, conhecimentos e competências que lhe possibilite o exercício da docência (Flores, 2000, citado por Ribeiro, 2010:44) e também que lhe proporcionem o acesso a práticas de domínio pedagógico para conseguir fazer face aos eventuais problemas que vai enfrentar em sala de aula, a indisciplina figura entre estes problemas. E aqui impõe-se a questão de saber se a formação possibilita o desenvolvimento dessas competências? Diferentes investigadores dão uma resposta clara e simples: há muito trabalho para desenvolver neste âmbito (Espírito Santo, 2002; Santos, 1999; Estrela, T., 1998, 1986). Um dos pontos mais importantes destas investigações está relacionado com a importância das medidas preventivas e na necessidade do professor ser competente para as tornar efetivas.

As investigações de Kounin (1970 citado por Ribeiro, 2010:44) e as investigações no enquadramento de “classroom management” (1977), fazem a distinção entre os

professores eficazes e professores não eficazes através da forma como conseguem manter as condições susceptíveis de não consentir a ocorrência de processos que, de alguma forma, perturbem a aula (Espírito Santo, 2002 citado por Ribeiro, 2010:44). A indisciplina segundo Kounin (1977, citado por Ribeiro, 2010:44) é um ato de perturbação da aula em que o aluno não se envolve na tarefa que deveria executar. Utilizando filmagens de aulas em várias escolas do ensino primário, levaram-no a concluir que existem ligações diretas entre a disciplina ou indisciplina na aula e as estratégias utilizadas pelos professores para organizar e gerir a aula. Dessas estratégias deu destaque:

- ✓ As que dão à aula um ritmo adequado e que permitem suavidade na transição de tarefas;
- ✓ As que estão relacionadas com a capacidade do professor em comunicar com a turma que sabe o que se passa na sala, mesmo sem estar diretamente a observar os vários casos da sala de aula;
- ✓ As que se relacionam com a aptidão do professor estar atento a várias situações ao mesmo tempo;
- ✓ As que estão relacionadas na capacidade de conservar a turma em atividades comuns, atribuindo simultaneamente responsabilidades individuais aos alunos.

O trabalho de Kounin (1977 citado por Ribeiro, 2010:45) alerta para a necessidade do professor se dotar de competências relacionais, assim como de uma prática singular do seu trabalho. O professor que tiver estas competências estará a orientar a sua atividade letiva baseada numa planificação organizada em função da conduta dos alunos, das exigências académicas e o ritmo de trabalho da turma.

3. Níveis de indisciplina de João Amado

Conforme referido no primeiro ponto, João Amado propõem a existência de três níveis de indisciplina. O primeiro nível corresponde ao “desvio das regras de produção”, o segundo nível corresponde “conflitos interpares” e o terceiro é “conflitos da relação professor/aluno” João Amado (1998).

3.1. O primeiro nível de indisciplina - “desvio das regras de produção”

Este primeiro nível está relacionado com os comportamentos considerados “fora da tarefa” (Amado 2005), ou seja aqueles são aqueles casos de incumprimento das regras de trabalho na sala de aula e que portanto constituem uma forma de impedir o bom funcionamento da aula.

Neste nível encontram-se todos os comportamentos que se caracterizam por ser um desvio às normas da comunicação não-verbal e verbal, ao cumprimento da tarefa e às normas da mobilidade. (Amado e Freire 2002). Normalmente estas infrações não são explícitas isto porque muitas vezes os alunos praticam-nas de forma encoberta, conservando aparentemente o respeito pelas regras. Este tipo de desvio também de caracteriza por não ser perseverante, isto porque alguns alunos num momento estão a cumprir as regras, como depois cometem as infrações e depois voltam ao cumprimento das regras, mantendo portanto uma inconstância comportamental.

Este tipo de infração é verificado em praticamente todos os alunos, independentemente da motivação, idade ou género, apenas existe uma variação na frequência (Amado e Freire, 2002). Estrela (1986) refere no seu estudo que os alunos considerados indisciplinados apresentam uma maior frequência de infrações relativamente aos colegas considerados disciplinados. No entanto Amado e Freire (2002) indicam que os alunos têm a percepção de que este tipo de infrações são menos graves do que as infrações que se dirigem contra a autoridade do professor. Devido a isto os professores também demonstram alguma tolerância relativamente a este tipo de infrações, o professor apenas age quando à um acumular de infrações que levam à saturação. Essa tolerância também varia de professor para professor e até o mesmo professor pode ter variações na sua atitude de aula para aula ou de aluno para aluno, consequentemente os alunos acabam por não saber exatamente quais é que são os limites. (Amado e Freire, 2002; Sampaio, 1996; Estrela, 1992; 1986).

3.2. O segundo nível de indisciplina - “conflitos interpares”

Este nível relaciona-se com a indisciplina “social” (Amado e Freire, 2002), isto porque esta é a indisciplina que pode por em causa as relações entre os alunos. Estes comportamentos traduzem-se em jogos brutos, bullying e condutas associas (Amado, 2005). Os jogos brutos, são comportamentos que os alunos encaram como brincadeiras e que pode ter um contato físico ou a chacota. Estas brincadeiras podem ter graves consequências, no entanto estes comportamentos esporádicos são compreendidos pelos intervenientes como um jogo (Amado e Freire, 2002).

As condutas associas podem ser comportamentos afrontosos como insultar, fazer intrigas, ou comportamentos de humilhação como excluir de brincadeiras, apalpar, estragar objetos de colegas, roubar ou ainda os comportamentos fisicamente agressivos como empurrar ou bater. Todos estes comportamentos manifestam agressividade mas não são persistentes (Amado, 2005).

O bullying será porventura a situação mais gravosa, considerando que compreende a agressão tem um carácter deliberado e sistemático, é também caracterizado por uma assimetria de poder, em que um aluno ou grupo intencionalmente causam danos que pode ser físico ou psicológico a outro ou a outros alunos que vão adotar o papel de vítima (Veiga Simão, Freire e Ferreira, 2004; Amado e Freire, 2002).

Este caso é mais frequente durante o intervalo no recreio do que durante as aulas, no entanto, quanto menos coesa é a turma e com professores pouco firmes, os problemas do recreio continuam durante a aula (Estrela e Amado, 2002). O bullying é eventualmente aquela forma de indisciplina violenta que tem sido mais investigado por quem estuda a violência na escola. No nosso país este fenómeno traduz-se por maus-tratos entre pares. Segundo Amado (2005) este fenómeno é um abuso de poder e uma vitimização recorrente e que se prolonga no tempo, de uma pessoa sobre outra mais fraca e/ou vulnerável, sem capacidade para se opor.

Se se tiver em conta as consequências destes casos de indisciplina e quais os tipos de atitudes perturbantes das relações entre alunos, é possível compreender a natureza e avaliar a sua seriedade.

Compreendendo a escola como um sistema social aberto, que se insere numa comunidade em que as marcas violentas são cada vez mais frequentes é natural que essa violência se mostre dentro da escola. Existem também diversos factores que ajudam ao fortalecimento desta cultura de violência. Estas manifestações de indisciplina violenta revestem-se de várias formas, levam ao medo e espalham-se onde não há nem sentimento de pertença, nem de comunicação, onde não existe respeito pelo próximo, nem empatia, nem cooperação. Esta situação é a situação de determinados alunos que são vítimas de violência, que vivem constantemente com medo, inseguros, e sofrendo com mal-estar quer físico, quer psicológico e que acabam por desinvestir quer na relação com os colegas, quer nos estudos (Gonçalves, 2008:57).

3.3. O terceiro nível de indisciplina - “conflitos da relação professor/aluno”

Este tipo de comportamentos não põem só em causa as condições de trabalho, como colocam também em causa o próprio professor, tanto como pessoa, como profissional, assim como também põem em causa a sua autoridade.

Aqui são postas em causa as regras de relacionamento hierárquico, ou seja, é posta em causa a cooperação, a obediência e respeito pelo professor. Tal como acontece com as regras que põem em causa o bom funcionamento da aula, raramente são explícitas, porque se assume que se adquirem de forma gradual e quando se fazem significa que as relações do professor com o aluno já se encontram muito deterioradas (Amado e Freire, 2002).

Os comportamentos relativos a este nível manifestam-se de diversas formas que vão desde a agressão a professores, insultos, grosserias, ameaças, atentados ao pudor, obscenidades, resposta às ações disciplinadoras, desobediência, e desvio ou dano à propriedade quer do professor, quer à da escola (Amado e Freire, 2002). Os comportamentos menos frequentes são aqueles que são considerados mais graves, ou seja, as agressões, os danos materiais e os insultos e os que são mais frequentes são as respostas às ações de disciplina e a desobediência, o que pode indicar uma progressiva intensificação da gravidade deste nível de indisciplina (Amado e Freire, 2002).

4. Compreender a (in)disciplina na sala de aula: as relações de controlo e de poder.

Quando se aborda a temática da indisciplina é necessário compreender que o conceito de indisciplina difere de professor para professor, para alguns professores quando um aluno entra na sala de aula com um boné é considerado com um ato de indisciplina enquanto para outros professores não. Este entendimento diferente surge porque a indisciplina em alguns casos está ligada aos comportamentos e noutros casos às significações. Por essa razão a indisciplina define-se de forma diferente nos diferentes estudos realizados. Numa possível definição a indisciplina pode ser considerada como *“a manifestação de atos/condutas, por parte dos alunos, que têm subjacentes atitudes que não são legitimadas pelo professor no contexto regulador da prática pedagógica e, consequentemente, perturbam o processo normal de ensino-aprendizagem”* (Silva e Neves 2006:7). Desta forma as ações e atitudes dos alunos autorizadas pelo professor são consideradas como comportamentos de disciplina, enquanto as ações atitudes não autorizadas pelos professores dentro do contexto regulador da prática pedagógica são tidas como comportamentos de indisciplina. É de realçar que a prática pedagógica é compreendida como uma “determinada modalidade de código pedagógico”, ou seja, como uma forma de institucionalização da orientação organizada da escola que se caracteriza sociologicamente, baseada na descrição ao pormenor das relações de poder (classificação) e de controlo (enquadramento) que circunscrevem os “contextos instrucional e regulador da sala de aula”. O contexto instrucional é o conjunto de conhecimentos e competências que estão ligadas a uma determinada disciplina, por sua vez o contexto regulador está relacionado com o conjunto de valores, atitudes e regras de conduta que são específicos dos processos de interação na sala de aula. Numa perspetiva geral, práticas pedagógicas alicerçadas em classificações e contextos fortes correspondem a procedimentos didáticos centrados no transmissor. Por sua vez práticas pedagógicas alicerçadas em classificações e contextos fracos correspondem a condutas autorreguladoras, centradas no “aquisidor”. É também possível existirem modalidades de prática mista, que se caracterizam por classificações e contextos fortes e noutras por classificações e contextos fracos (Silva e Neves 2006:8).

Bernstein (1990, 2000, citado por Silva e Neves, 2006) refere que para que um aluno tenha um desempenho adequado num determinado contexto da prática pedagógica, quer

seja instrucional ou regulador, precisa de adquirir as regras de identificação e de realização desse mesmo contexto, portanto é fundamental que obtenha a orientação particular para esse contexto.

O domínio das regras de reconhecimento leva a que se possa fazer a distinção entre os contextos a partir da identificação das especificidades de um determinado contexto. Por sua vez o domínio das regras de realização gera os meios para que se selecione os significados apropriados ao contexto, ou seja, realização passiva e para a realização do texto legítimo, ou seja, realização ativa.

É de realçar que quando o desempenho dos alunos é considerado em termos de comportamentos de “(in) disciplina”, esse desempenho está a ser estudado baseado na orientação específica de codificação para o “contexto regulador” das práticas pedagógicas em sala de aula. Considerando que contextos reguladores específicos das práticas pedagógicas podem ser diferentes tanto nas relações de controlo como nas relações de poder, características das interações entre professores e alunos em contexto de sala de aula, torna-se possível observar a orientação específica de codificação dos discentes para o contexto de regulação das práticas pedagógicas de acordo com cada uma das duas formas de relações, ou seja, relações de poder e relações de controlo. Partindo desta análise considera-se que para que os alunos demonstrem um desempenho legítimo dentro de um determinado contexto regulador, portanto que os alunos sejam disciplinados, têm que ter a orientação específica de codificação para as relações de controlo que sejam características deste contexto. O que quer dizer que os alunos devem possuir “*regras de reconhecimento*” que lhes permitam identificar as relações de controlo presentes na prática reguladora do professor, quer dizer também que devem possuir “*regras de realização*” que lhes permitam não só escolher como significados adequados à prática reguladora própria do professor, as atitudes e comportamentos legitimadas nessa prática, ou seja, realização passiva, como também agir conforme essas atitudes e comportamentos, ou seja, realização ativa. Quando os alunos não têm no mínimo estas regras quer dizer que não detêm a orientação específica de codificação para as relações de controlo que representam o contexto regulador em questão e na falta desta os alunos podem revelar-se indisciplinados. No entanto os alunos podem deter a orientação específica de codificação e ainda assim serem na mesma indisciplinados, pois o desempenho dentro de um contexto específico é mediado pelas disposições sócio

afetivas (Figura 1). Esse desempenho advém da associação “entre a orientação específica de codificação e as disposições sócio afetivas”. As disposições sócio afetivas vêm de dentro do individuo e estão relacionadas com a sua motivação e predisposição para fazer o texto solicitado por um dado contexto. Possuir disposições sócio afetivas favoráveis num dado contexto quer dizer que se tem gosto, aspirações e valores para as relações legitimadas desse contexto. Deste modo, considerando que os alunos possam ter, no contexto regulador das práticas pedagógicas, a orientação específica de codificação para as relações de controlo entre professor e aluno se não gostarem da prática quer instrucional, como reguladora, do docente e não tiverem nem aspirações nem valores para o texto instrucional e regulador pedido pela escola e/ou professor, podem ser também indisciplinados (Silva e Neves 2006:10).

Em suma, partindo do modelo da Figura 1, considera-se que a indisciplina poderá ser consequência da falta de orientação específica de codificação para as relações de controlo entre professor e aluno que são características do contexto regulador da prática pedagógica ou de disposições sócio afetivas favoráveis para essa prática.

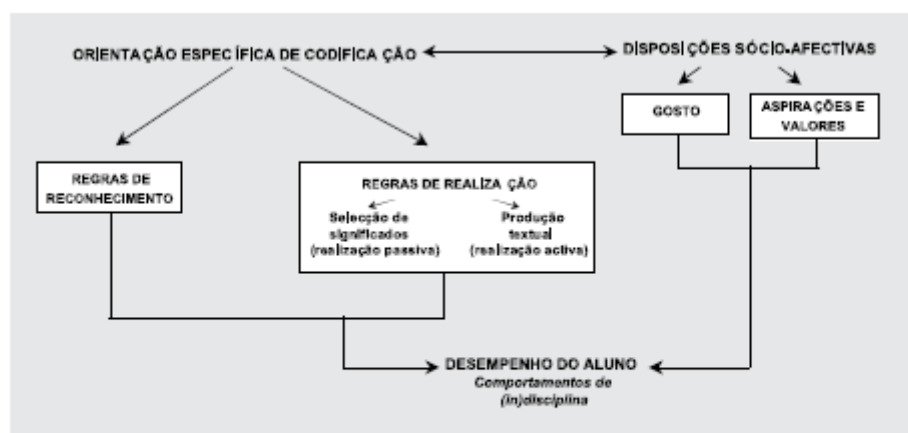


Figura 1 - Orientação específica de codificação, disposições sócio-afetivas e desempenho do aluno em contextos específicos de sala de aula (Adaptado de Moraes & Antunes, 1993)

Retirado de: SILVA, Maria Preciosa, NEVES Isabel Pestana (2006: 9)

Para Crozier e Friedberg (1977, citados por Silva e Neves, 2006) o exercício do poder não é uma prática solitária, pois o poder tem um carácter relacional e este acarreta

sempre a possibilidade de adaptação e negociação dos envolvidos nessa relação. Assim, inclusivamente numa relação desigual, característica da relação entre professores e alunos, ninguém está totalmente desprovido de poder. O que significa que os alunos têm poder, embora pequeno e de natureza informal, pois não é um poder legitimado quer pela escola que pela sociedade.

Vários investigadores como Delamont (1987) e Woods (1987), citados por Silva e Neves, 2006 realizaram diversas investigações sobre o poder informal dos alunos e de que forma é que eles põem em prática esse poder informal. O poder informal é um *poder grupo* e tem relação com o número de alunos que se mobilizam contra o professor. Para Delamont (1987, citado por Silva e Neves, 2006) “Para ter poder, um aluno necessita do auxílio dos amigos” (p. 89). Portanto quanto mais alunos estiverem envolvidos nesta ação, menor serão as assimetrias criadas pela relação de poder entre professor e aluno.

Os diferentes níveis de indisciplina referidos podem ser perspetivados a partir da interação entre a “orientação específica de codificação para as *relações de poder*”, entre professor e aluno que são próprias do contexto da prática pedagógica e as disposições sócio afetivas para essa práxis. Desta forma, um aluno que manifeste comportamentos de indisciplina que não possua a orientação específica das relações de poder entre professor e aluno pode apenas estar envolvido em situações correspondentes aos dois primeiros níveis de indisciplina. Por não reconhecer a existência de uma assimetria de poder entre professor e os seus alunos e por não saber como diminuir essa assimetria de poder faz com que este não possa voluntariamente afrontar o professor, isto porque está impedido de manifestar comportamentos que possam por em causa a posição e poder do professor. O comportamento indisciplinado deste aluno pode apenas ser um reflexo da falta de orientação específica de codificação das *relações de controlo* entre professor e aluno, ou de disposição sócio afetiva positiva para a prática pedagógica do docente. No entanto se um aluno, com disposição sócio afetiva não gosta da prática pedagógica do docente e tiver a orientação específica de codificação relativa às relações de poder entre professor e aluno, poderá manifestar atitudes que colocam em causa tanto o poder como o estatuto do docente.

5. Construir a disciplina prevenindo a indisciplina

No oitavo congresso sobre a prevenção do delito e tratamento do delinquente, organizado pelas Nações Unidas foi destacada a importância das Diretrizes de Riade relativamente à prevenção de delinquência juvenil. Partindo-se daqui surge uma série de princípios que devem ser tidos em conta sobre a resposta que se deve dar ao aumento dos casos que envolvem jovens e crianças em atos delinquentes, dizendo que os sistemas de educação para além das suas funções académicas e formativas e para isso devem ser tidos em atenção os seguintes princípios:

- ✓ Ensinar os valores fundamentais e incentivar o respeito à identidade e às características culturais das crianças, e também ensinar os valores da sociedade do país onde vive a criança, e às liberdades fundamentais e direitos humanos;
- ✓ Estimular e desenvolver as capacidades, personalidade e a capacidade intelectual e física dos jovens;
- ✓ Incentivar a participação dos alunos no seu processo educativo, evitando que sejam apenas sujeitos passivos do processo;
- ✓ As atividades desenvolvidas devem ter o objetivo de fomentar o sentimento de identidade e de integração relativamente à escola e à comunidade, assim como relativamente à compreensão mútua e à harmonia;
- ✓ Procurar que os jovens compreendam e respeitem as opiniões e perspetivas diferentes, assim como as diferenças culturais ou de outra natureza;
- ✓ Dar orientações e informações sobre a formação profissional, as oportunidades de emprego e possibilidades de trabalho;

- ✓ As medidas disciplinares severas devem evitar medidas disciplinares severas particularmente castigos corporais.
- ✓ Estes princípios possibilitam várias práticas e são de fácil interiorização, no entanto é da responsabilidade de cada país e às escolas de ensino particular colocar estes princípios em prática.

5.1 Estratégias para prevenção da indisciplina

Afonso (1999, citado por Gonçalves, 2008:69) refere algumas propostas para melhorar o sucesso educativo através da atitude dos professores:

- ✓ Usufruir inteligentemente das “brechas que nos permitem respirar”;
- ✓ Acreditar e sustentar aquilo que as escolas têm de melhor, que são os seus alunos;
- ✓ Quando se afirma: ”a minha escola não presta”, estamos a fazer uma autocritica;
- ✓ “Desinvestir onde o canto for tão-só o canto inebriante da sereia”;
- ✓ Examinar os compromissos que nos restituam a imagem positiva de nós próprios e de nós relativamente aos outros;
- ✓ Procurar dar aos nossos alunos as competências para que consigam enfrentar as dificuldades e aceitar os desafios, com uma atitude corajosa e determinada e percebendo que as facilidades não existem;
- ✓ Procurar uma atitude prazerosa relativamente ao ato de ensinar, sem renunciar à autoridade necessária na relação com os alunos, evitando o recurso da pedagogia escolástica.

Partindo da observação direta e através do inquérito por questionário Caldeira (2005 citado por Gonçalves, 2008:70) idealizou algumas categorias de comportamento dos docentes face à indisciplina dos alunos organizado em quatro categorias:

- ✓ Prevenção, esta categoria está relacionada com a antecipação dos comportamentos dos alunos, à definição atempadamente das regras e eventuais sanções para as infrações, os critérios estabelecidos para o funcionamento da aula têm que ser estáveis e capacidade de reação rápida quando se deteta algum desvio para que este não se desenvolva;
- ✓ Repreensão corretiva, o aluno repreendido tem que ser o aluno que cometeu a falta, em que o aluno sabe porque é que está a ser repreendido e deve-se procurar dar as condições para que ele desenvolva o comportamento adequado;
- ✓ Repreensão censuradora, são as atitudes de ameaça, chantagem, castigando toda a turma, ou comentários pejorativos sobre o aluno;
- ✓ Punição, que passa por uma situação assimétrica entre a posição do professor e do aluno, que leva à aplicação autocrática de castigos, em que o aluno é “condenado” sem que lhe seja dada a percepção de qual o comportamento adequado a desenvolver.

Por sua vez, Veiga (1999, citado por Gonçalves, 2008:70) nomeia algumas competências de comunicação possíveis para prevenir a indisciplina na escola:

- ✓ Escuta ativa – Em que o controlo do aluno por parte do professor é menor. O professor ouve com atenção e manifesta interesse no que o aluno diz. Esta competência desenvolve a compreensão do professor relativamente ao aluno e o aluno entende que o professor dá importância às suas opiniões;

- ✓ Autorrevelação e autenticidade – O professor descreve uma experiência pessoal, ou dá a sua opinião pessoal, demonstrando os seus pensamentos, conjunto de valores ou gostos, através desta competência os alunos vão conhecer melhor o docente e que leva a clima de confiança, o que facilita a troca de ideias;
- ✓ Feedback – Esta competência está relacionada com descrições objetivas e factuais de comportamentos e revelando as reações correspondentes a tais comportamentos. Esta competência leva à modificação do comportamento dos alunos e desenvolve a visão que ele tem de si mesmo;
- ✓ Confrontação – Será eficaz apenas se houver uma boa relação entre o professor e os alunos.

Amado e Estrela (2000: 13) referem que é importante construir um ambiente positivo com vista à construção da disciplina, partindo de medidas preventivas na sala de aula e mesmo da escola. Este ambiente caracteriza-se fundamentalmente partindo de seis marcas:

Ao nível da aula:

- 1) A presença de regras de trabalho e de convivência, embora sem esquecer a firmeza e coerência relativamente à exigência e na aplicação do professor. Isto porque o domínio das competências de liderança são fundamentais para um clima relacional positivo.
- 2) A existência de uma atitude de abertura relativamente ao aluno, que deve ser caracterizada por uma “responsabilização”, de todos os intervenientes na sala de aula, pelo respeito, confiança e zelo. Partindo da consideração que o domínio das atitudes e valores é fundamental para uma ética adequada da gestão pedagógica.
- 3) Realizar as atividades considerando que os métodos devem ser apropriados e ativos, a postura deve ser adequada e devem demonstrar o domínio das

situações, devem advir de uma planificação, deve também ser utilizada uma organização e comunicação clara. O domínio das competências científico-pedagógicas do docente é condição fundamental da motivação e da comunicação para os conteúdos de ensino-aprendizagem.

Ao nível da escola:

- 1) Uma escola com uma gestão democrática, ou seja, a escola deve ter uma gestão que envolva todos os membros da comunidade, partindo da concepção de vias de comunicação descentralizadas, onde a opinião de todos conta e é valorizada. Nesta realidade podem ser feitas várias práticas de elaboração coletiva de projetos educativos e de regulamentos que traduzam a necessidade de uma boa convivência, da solidariedade e da tolerância.
- 2) Deve existir uma formação permanente que parta da análise e para resolver eventuais problemas. Deve ser feito um estudo pela comunidade escolar de todas as questões relativas à atividade letiva, e do quotidiano do contexto educativo, partindo da reflexão sobre diversos aspetos como as condições de vida dos alunos, ou a organização escolar. Aqui podem ser feitas várias modalidades de apoio educativo, equipar e organizar adequadamente a sala dos alunos e dos recreios, a formação de equipas de mediação, criação de clubes, gabinetes de apoio a crianças em risco e o pessoal auxiliar deve ter acesso a ações de formação.
- 3) Devem ser promovidas atividades com a participação da comunidade. É importante existir uma frequente comunicação com os encarregados de educação, com as outras escolas e instituições da região. O que quer dizer, promover as relações de escola e comunidade.

Resumindo, as investigações realizadas sobre a disciplina demonstram a importância das práticas preventivas, considerando que é um problema complicado e que envolve tanto os professores, como os alunos, encarregados de educação e toda a comunidade educativa. A escola tem que ser um espaço que promova o desenvolvimento pessoal e

interpessoal, isto deve ser feito através da imposição de normas e valores e desvalorizando as culturas que se distanciam do padrão cultural presente.

6. Dimensão das turmas – Uma breve análise sobre a investigação

Nas últimas décadas um dos principais debates relativos à educação e que envolve políticos, professores e administradores tem-se centrado na temática da dimensão das turmas e em especial na necessidade da diminuição do número de alunos por turma. Da perspectiva dos professores existe pouca necessidade de debate, em especial em países da Europa Ocidental e da América do Norte, onde a sala de aula é caracterizada por determinado grau de informalidade na sua organização. Estes professores apontam como principal problema o aumento da carga de trabalho associada ao aumento da burocracia e da gestão, que exige cada vez mais avaliações aos alunos, informações regulares aos encarregados de educação e cada vez mais informações e relatórios entre os professores que vão ensinar aquela turma ao longo dos anos seguintes.

Num estudo recente feito em escolas do “primeiro ciclo”², que pretendia refazer o estudo “ORACLE” realizado há vinte anos (Galton et al., 1980, 1998), a interação entre professores e alunos aumentou cerca de vinte por cento por causa de práticas como, o professor sentar perto dos alunos para ir verificando o trabalho destes, promoção de debates e participar em algumas atividades de cuidados com a sala, como arrumar os livros ou limpar o material após as aulas de “artes” ou de ciências. Estas tarefas hoje têm que ser realizadas no fim das aulas, porque é simples de perceber que é mais fácil fazer estas tarefas com vinte alunos como antes do que com trinta ou mais. Por esta razão, muitos professores, independentemente da diminuição dos alunos por turma melhorar a qualidade do ensino e consequentemente o rendimento dos alunos, refere que só há necessidade de redução dos alunos por turma se isso significar uma redução do “*stress*” associado à carga de trabalho. Esta associação entre a carga de trabalho e o “*stress*” relativamente ao Reino Unido pode ser encontrado em estudos de Campbell and Neill (1994) e Woods et al. (1997), citados por M. Galton (2000).

² Tradução de *first-grade*

6.1 O comportamento dos professores e alunos relativamente à composição das turmas

Em 2004 Peter Blatchford, Paul Basset e Penelope Brown do Instituto de Educação da Universidade de Londres fizeram um estudo para observar o efeito que o tamanho de uma turma tem na interação entre professores e alunos, o envolvimento dos alunos nas atividades escolares e também relativamente à interação entre os alunos. Estes alunos estão na faixa etária entre os dez e onze anos de idade. Este estudo surgiu no seguimento de estudos anteriores em crianças mais novas (entre quatro e cinco anos de idade), utilizando um método da análise de dados mais sofisticado que reconhece a hierarquia natural dos dados observados e a confusão causada pela influência de outras variáveis. Este estudo utilizou um método de amostra do tempo baseado num conjunto de duzentas e cinquenta e sete crianças entre os dez e onze anos de idade agrupadas em quarenta e duas turmas, em que destas dezasseis são turmas com um número de alunos igual ou menor a vinte e cinco (turmas pequenas) e vinte e seis turmas com um número de alunos igual ou maior a trinta e um (turmas grandes). Nas turmas pequenas (turma com um número igual ou menor a vinte e cinco alunos) havia mais tarefas individualizadas com um evidente acompanhamento por parte dos professores o que levava a uma boa interação entre professores e alunos. Estes alunos tinham também um papel mais ativo ao longo da aula, ao contrário do que se passou com as turmas grandes (turmas com um número igual ou superior a trinta e um alunos) em que o professor não acompanhava de forma tão individualizada o trabalho dos alunos e estes por sua vez demonstravam um papel ativo na aula. Estes resultados vieram confirmar os resultados do estudo anterior com crianças entre os quatro e cinco anos de idade. Também ficou demonstrado, contra todas as expectativas, que o número de alunos por turma não altera o comportamento dos alunos na execução das suas tarefas ou na interação entre os seus pares. Relativamente a estes dados, além de serem contra todas as expectativas tornam-se ainda mais surpreendentes se a eles compararmos outros dados de outros investigadores sobre esta questão, como Amado (2000:312) que refere que o elevado número de alunos por turma pode ser uma das condições que pode indicar responsabilidade da instituição na indisciplina dizendo que “o número elevado de alunos por turma é suficiente para frustrar toda a boa vontade que um professor possa ter.” Amado também considera que os próprios alunos têm noção dos efeitos que uma turma grande pode provocar chegando mesmo a citar uma aluna que diz:

“às vezes, há professores que se esforçam, não é? Tentar variar as aulas, tentar saber o que o aluno gosta de fazer e não gosta de fazer. Só que nunca...mas é muito difícil porque são muitos alunos numa turma e eles não podem agradar a todos, não é?” (2000: 313).

Existem ainda outros critérios para além do número de alunos por turma, como a composição de turmas com um carácter mais heterogéneo, quer a nível de diferenças de bases, quer a nível de empenho e quer relativamente ao comportamento dos alunos. Amado (2000) refere que este é um ponto em que tanto os alunos como os professores consideram ser um dos fatores propiciadores de indisciplina na sala de aula.

6.2 Turmas Grandes nos países do Anel de Fogo do Pacífico

Aqueles que se opõem à redução dos alunos por turma deveriam apontar para os resultados alcançados pelos alunos dos países asiáticos do Anel de Fogo do Pacífico, onde as turmas são compostas por cerca de quarenta alunos e que nas avaliações internacionais, conseguem regularmente melhores resultados em disciplinas como matemática e ciências do que os países ocidentais (Reynolds & Farrel, 1996, citados por M. Galton, 2000). E para muitos professores asiáticos, o número de alunos por sala não é considerado como um fator importante. Quando Tobin et al. (1998, citados por M. Galton, 2000), perguntou a opinião dos professores japoneses relativamente ao pequeno número de alunos nos jardins-de-infância dos Estados Unidos, eles consideraram que “era mais fácil”, quando Tobin perguntou se eles queriam dizer “melhor?” eles voltaram a dizer que não, eles queriam mesmo dizer “mais fácil”, ou seja, apesar dos professores japoneses concordarem com os colegas ocidentais sobre a facilidade de gestão de turmas mais pequenas a verdade é que não concordavam com que isso tivesse algum impacto efetivo relativamente às aprendizagens.

Os artigos de investigação realizados por John Biggs, por Lixian Jin e Martin Cortazzi, citados por M. Galton (2000), demonstram a razão para os professores japoneses pensarem desta forma. Estas investigações demonstraram que a razão para os professores japoneses e chineses conseguirem bons resultados a trabalhar com turmas grandes é cultural. Jin e Cortazzi, citados por M. Galton (2000), analisaram detalhadamente uma aula de Inglês para comparar os dados com o modelo ocidental, em especial relativamente às atividades de perguntas e respostas dos alunos e perceberam que é enfatizado o papel do grupo da cultura confuciana. Mesmo com mais de quarenta

alunos, a interação entre o aluno e o professor é muito superior do que numa típica turma quer da Austrália ou mesmo do Reino Unido (Biggs, 1994, citado por M. Galton, 2000). A importância do grupo como um elemento chave também é referida por Tobin quando compara a reação de um professor japonês e de um professor dos Estados Unidos a situações semelhantes, em que, por exemplo, um aluno do pré-escolar disputa um brinquedo com outro colega acabando por ficar um a chorar. No Japão uma rapariga leva o rapaz que chora para o seu grupo enquanto lhe diz para não brincar com o outro porque ele lhe vai bater. Enquanto nos Estados Unidos esta situação era rapidamente resolvida pelo professor que levava os dois alunos e procurava negociar uma situação baseada na partilha do brinquedo enquanto fazia questões de educação moral como por exemplo: “Como seria se cada um batesse no outro só porque discordava da sua opinião?” e “Será esta uma boa maneira de resolver disputas?”. Os japoneses ficaram espantados ao verem, em vídeo, os seus colegas dos Estados Unidos e perguntaram o motivo que os levava a tratar as crianças como adultos e como esperavam que estes alunos alguma vez aprendessem a trabalhar em conjunto se não os deixavam resolver as suas questões sozinhos. Por seu lado, os professores dos Estados Unidos estavam igualmente preocupados com a aparente falta de reação dos professores japoneses que pareciam ignorar o incidente, pensando nos problemas legais que poderiam surgir após a criança contar aos pais que outra criança lhe bateu na escola e que o professor não fez nada. A diferença é que para os professores japoneses é mais importante a noção de “infância” e da “coesão de grupo” e é isso que sustenta a sua ação relativamente a estas situações e isso choca com o que é mais importante para os professores dos Estados Unidos que é a “responsabilidade individual” e essa é a perspetiva a partir da qual resolvem estas situações. Tanto Biggs, como Jin e Cortazzi, citados por M. Galton (2000) referem que estas diferenças relativamente à prática pedagógica refletem as diferenças culturais e a visão do indivíduo na sociedade o que demonstra os grandes problemas presentes quando se pretende transferir um modelo de uma atividade de uma cultura para outra.

Além destas diferenças culturais existem ainda consequências práticas que é preciso ter em conta, professores com turmas com muitos alunos em territórios como Singapura ou Hong Kong, Taiwan e Japão apenas têm a turma por dois terços de sessões durante a semana, utilizando o tempo disponível restante para poder preparar as aulas e fazer correções. O que contrasta com o que se passa na ocidente onde os professores muitas

vezes o único tempo livre que têm durante um dia de aulas é para o almoço, o que comparativamente torna mais complicado dar aulas a turmas de trinta alunos sem intervalos do que a turmas de quarenta alunos durante dois terços do tempo.

Se estes argumentos relativamente às diferenças culturais são aceites, então a redução do tamanho das turmas deverá ter um impacto no desempenho nos países que têm o mesmo modelo de organização de turmas que a Europa e a América do Norte, inclusivamente os países que devido aos seus antigos laços coloniais, herdaram os mesmos padrões ao nível das práticas pedagógicas.

As principais descobertas relacionadas com a redução do número de alunos por turma nos estudos de Blatchford et al. e Podmore, citados por M. Galton (2000), pode ser sumariada assim: Onde os estudos de caso sobre as alterações de acordo com a dimensão das turmas, baseado em situações de oportunidade, (i.e. como no caso em que a redução do número de alunos por turma ocorreu de forma furtiva), foram analisados, existe uma pequena tendência a favor da redução do número de alunos por turma. Por sua vez quando foram utilizados modelos experimentais em que a variável do número de alunos por turma foi manipulada, então as alterações por causa do número de alunos foram maiores, no entanto não na extensão encontrada noutros programas de intervenção como no *Success for all* (Slavin, 1996, citados por M. Galton, 2000) ou na utilização de programas de auto tutoria nas tecnologias de informação como o *ILS (independent learning system)* para o ensino das línguas e da matemática (Underwood et. Al., 1994, citados por M. Galton, 2000).

7. O Estatuto do aluno na Região Autónoma dos Açores

A 5 de setembro de 2012 foi aprovado em Diário da República a Lei nº51/2012 relativo ao Estatuto do Aluno e que regula, portanto, os direitos e os deveres dos alunos e portanto onde se define as diferentes sanções para os casos de indisciplina. A Região Autónoma dos Açores, tal como o nome indica, tem autonomia legislativa, o que implica que pode fazer leis que se adequam mais à região desde que respeitem a Constituição de República. E assim, a 23 de agosto de 2013 foi aprovado na Assembleia Legislativa da Região Autónoma dos Açores o Decreto Legislativo Regional nº12/2013/A, que regula o Estatuto do Aluno dos Ensinos Básico e Secundário.

A partir da Secção II do Capítulo VI deste Estatuto encontramos todo o enquadramento das medidas disciplinares e onde se prevê no Artigo 37.º as medidas de integração e as medidas sancionatórias, estas últimas têm apenas uma diferença relativamente às leis da República, particularmente relativamente às medidas sancionatórias considerando que na Região a Suspensão poderá ir até dos 4 aos 10 dias úteis enquanto as leis da República apenas preveem um máximo de 11 dias úteis e um mínimo de 4, no entanto ambas têm em comum a medida suspensiva mais leve de 3 dias, a repreensão registada, a transferência da escola e por fim, a expulsão da escola. Relativamente às medidas de integração são as mesmas tanto nas leis regionais como nas leis da República ou seja, a advertência, a ordem de saída da sala de aula e demais locais onde se desenvolva a atividade escolar, a realização de tarefas e atividades de integração na escola, podendo para esse efeito ser aumentado o período de permanência obrigatória diária ou semanal, do aluno na escola, o condicionamento no acesso a determinados espaços escolares ou na utilização de materiais e equipamentos específicos, sem prejuízo daqueles que se encontrem afetos a atividades letivas e a mudança de turma.

Quanto a deveres existem algumas diferenças, no entanto seria exaustivo fazer a comparação entre os dois, porque muitas diferenças existem na forma e não no conteúdo, no entanto é importante referir os deveres do aluno presentes nas leis regionais no artigo 23º:

- a) Respeitar a autoridade do professor;
- b) Cumprir com o dever de obediência às instruções legítimas do professor;
- c) Cumprir com as regras de disciplina adequadas ao espaço escolar;
- d) Estudar, empenhando -se na sua educação e formação integral;
- e) Ser assíduo, pontual e empenhado no cumprimento dos deveres inerentes às atividades escolares;
- f) Obedecer às orientações dos professores relativas ao processo de ensino e aprendizagem;
- g) Respeitar todos os membros da comunidade educativa;
- h) Ser leal a todos membros da comunidade educativa;

- Respeitar a autoridade e as instruções legítimas do pessoal docente e não docente;
- j) Contribuir para a harmonia da convivência escolar e para a plena integração de todos os alunos na escola;
- k) Participar nas atividades educativas ou formativas desenvolvidas na escola, bem como nas demais atividades organizativas;
- l) Respeitar a integridade física, moral e psicológica de todos os membros da comunidade educativa;
- m) Prestar auxílio e assistência aos restantes membros da comunidade educativa, por dever de solidariedade, nomeadamente em circunstâncias de perigo para a integridade física e psicológica dos mesmos;
- n) Zelar pela preservação, conservação e asseio das instalações, do material didático, do mobiliário e dos espaços verdes da escola, fazendo um uso correto dos mesmos; o) Manter padrões de higiene e asseio pessoal adequados;
- p) Respeitar a propriedade dos bens de todos os membros da comunidade educativa;
- q) Permanecer na escola durante o cumprimento do seu horário, salvo autorização escrita do encarregado de educação ou do conselho executivo da unidade orgânica em contrário;
- r) Participar na eleição dos seus representantes e prestar-lhes toda a colaboração;
- s) Conhecer, nos termos adequados à sua idade, as normas de funcionamento dos serviços da unidade orgânica e o regulamento interno da mesma e cumpri-los;
- t) Conhecer, nos termos adequados à sua idade, o presente Estatuto e cumprir as normas de funcionamento dos serviços da unidade orgânica e o regulamento interno, subscrevendo uma declaração anual de aceitação e o compromisso de cumpri-lo integralmente;

- u) Usar, nos termos definidos no regulamento interno da unidade orgânica, o documento de identificação;
- v) Cumprir com a proibição de possuir e consumir substâncias aditivas, nomeadamente drogas, tabaco e bebidas alcoólicas, e de promover qualquer forma de tráfico, facilitação e consumo das mesmas;
- w) Cumprir com a proibição de utilizar quaisquer equipamentos tecnológicos, designadamente telemóveis, equipamentos, programas ou aplicações informáticos, nos locais onde decorrem aulas ou outras atividades formativas ou reuniões de órgãos ou estruturas da escola em que participe, exceto quando a utilização de qualquer dos meios acima referidos esteja diretamente relacionada com as atividades a desenvolver e seja expressamente autorizada pelo professor ou pelo responsável pela direção ou supervisão dos trabalhos ou atividades em curso;
- x) Cumprir com a proibição de captar sons ou imagens, designadamente de atividades letivas e não letivas, sem autorização prévia dos professores, dos responsáveis pela direção da escola ou supervisão dos trabalhos ou atividades em curso, bem como, quando for o caso, de qualquer membro da comunidade escolar ou educativa cuja imagem possa, ainda que involuntariamente, ficar registada;
- y) Cumprir com a proibição de difundir, na escola ou fora dela, nomeadamente via Internet ou através de outros meios de comunicação, sons ou imagens captados nos momentos letivos, sem autorização do órgão da escola;
- z) Respeitar os direitos de autor e de propriedade intelectual;
- aa) Responsabilizar -se pelos danos por si causados a qualquer membro da comunidade educativa, indemnizando os lesados relativamente aos prejuízos causados;
- bb) Responsabilizar -se pelos danos por si causados em equipamentos ou instalações da escola ou outras que resultem de quaisquer atividades decorrentes da vida escolar e, não sendo possível ou suficiente a reparação, indemnizar os lesados relativamente aos prejuízos causados.

Considerações Finais

A indisciplina é um fenómeno conceptualmente complexo, que pode ser perspectivado de diversos ângulos, e pode ser definida como “*a manifestação de atos /condutas, por parte dos alunos, que têm subjacentes atitudes que não são legitimadas pelo professor no contexto regulador da prática pedagógica e, conseqüentemente, perturbam o processo normal de ensino-aprendizagem*” (Silva e Neves 2006:7). Mas a complexidade da indisciplina advém tanto dos diversos factores que a podem potenciar ou explicar como da possibilidade de considerar que existem diversos atos que podem configurar indisciplina e podem ser desde atos em que um aluno fala baixo com o colega do lado, até atos de violência ou mesmo delinquência, acabando por levar à necessidade de criar níveis para melhor definir cada ato de indisciplina. Amado (1998) propõe a existência de três níveis: os “desvios às regras de produção”, o dos “conflitos interpares” e os “conflitos da relação professor/aluno”. De salientar que apenas no primeiro nível não encontramos atos que possam ser violentos e/ou delinquentes. É também necessário ter sempre em atenção que para compreender a que nível pertence cada ato de indisciplina deveremos sempre ter em conta o contexto em que acontece, porque o mesmo ato em contextos diferentes pode significar um nível diferente.

Dentro da sala de aula as regras funcionam através da orientação organizada da escola e é esta orientação que vai descrever todas as relações de poder e de controlo que levam ao “contexto instrucional e regulador da sala de aula”. Assim, a prática didática tende a ser caracterizada através das classificações e dos contextos em que práticas pedagógicas, que se caracterizam por classificações e contextos fortes, tendem a ser centradas no professor, enquanto classificações e contextos fracos tendem a ser centradas no aluno. É também possível existir um modelo misto com classificações fortes com contextos fracos ou vice-versa (Silva e Neves 2006:8).

Mas segundo Bernestein (1990, 2000, citado por Silva e Neves, 2006) para que o aluno tenha o bom desempenho que se espera, este deve saber as regras de identificação e realização do contexto e para isso tem que obter a orientação específica de codificação das *relações de controlo* entre professor e aluno para o contexto da prática do momento, a falta desta orientação poderá levar o aluno a ter um comportamento indisciplinado. As disposições sócio afetivas são também importantes pois condicionam o comportamento e essas disposições são intrínsecas do próprio aluno, são os seus próprios gostos,

motivações e predisposições dentro de um determinado contexto (Silva e Neves 2006:10). É importante entender que o comportamento dos docentes dentro da sala de aula também deve ser tido em conta quando se fala de indisciplina e neste ponto é importante referir que Bullough (1989) citado por Ribeiro, 2010:50) expõe a importância da prevenção como forma de evitar casos de indisciplina na sala de aula, definindo ainda um conjunto de atitudes importantes que são essenciais para a prevenção de comportamentos desviantes.

A forma como o professor faz a planificação e gere o trabalho a desenvolver com os alunos tem grande importância. Arends (2001 citado por Ribeiro, 2010:53) refere que para evitar situações de indisciplina, os professores devem utilizar estratégias que potenciem a colaboração e o envolvimento dos discentes.

Amado (2003 citado por Ribeiro, 2010:54) por sua vez refere uma série de competências que o professor deve possuir para minimizar as situações de indisciplina. Essas competências são: a dimensão técnica, a dimensão relacional, a dimensão clínica e a dimensão pessoal.

O professor estagiário é aquele que está a iniciar os passos na carreira e a indisciplina, será porventura, uma das suas principais preocupações. Flores (2000 citado por Ribeiro, 2010:44) refere que deve ser dado ao professor estagiário o acesso a práticas de domínio pedagógico para conseguir fazer face aos eventuais problemas que vai enfrentar em sala de aula. As investigações demonstram que as competências ao nível da prevenção são aquelas a que deve ser dado maior destaque. No entanto existe uma questão pertinente relativamente à formação e de que forma é que ela possibilita o desenvolvimento dessas competências e sobre isto todos os autores referem somente que há muito trabalho a desenvolver. Por sua vez autores como Kounin (1977 citado por Ribeiro, 2010:45) dizem que os professores estagiários se devem dotar de competências relacionais, assim como de uma prática singular do seu trabalho.

A prevenção surge como uma das principais competências que um professor deve possuir para evitar a indisciplina, de tal forma que até as Nações Unidas destacam a importância das Diretrizes de Riade relativamente à prevenção de delinquência juvenil (Gonçalves 2008:69). Autores como Afonso (1999 citado por Gonçalves, 2008:69) dão propostas para melhorar o sucesso educativo através da atitude dos professores, para que as suas aulas sejam dotadas de determinadas características que, de alguma forma,

previnam situações disruptivas por parte dos alunos. No quadro da prevenção Veiga (1999 citado por Gonçalves, 2008:70) refere a importância da comunicação para prevenir as situações de indisciplina, referindo uma série de competências de comunicação que os professores devem ter em atenção.

Dentro deste quadro e quando mesmo prevenindo as situações acontecem é preciso entender a forma como os professores reagem face à indisciplina e aqui Caldeira (2005 citado por Gonçalves, 2008:70) definiu algumas categorias de comportamento que os docentes têm face à indisciplina.

Amado e Estrela (2000 citado por Gonçalves, 2008:71) explicam que é importante construir um ambiente positivo para ajudar à prevenção da indisciplina e referem que esse ambiente deve passar tanto ao nível das salas de aula, como ao nível da escola.

A dimensão das turmas é um tema que tem sido alvo de um aceso debate em todo o mundo ocidental. Várias são as propostas que pretendem indicar que o contexto mais assertivo será a diminuição dos alunos por turma, justificando que essa diminuição simplifica o trabalho do professor e isso implica um melhor desempenho dos alunos. A nível político isso implica um aumento de custos com a educação e apresentam muitas vezes exemplos de determinados países asiáticos que têm muitos alunos dentro da sua sala e que ainda assim conseguem melhores resultados em avaliações internacionais do que os seus parceiros, quer da Europa, quer da América do Norte. Devido a isto, os estudos de Galton (2000) procuraram encontrar os motivos para estes bons resultados com turmas que, por vezes, têm mais de quarenta alunos. Estes estudos indicaram que a prática pedagógica desses países é em tudo diferente das práticas do mundo ocidental, quer relativamente ao número de alunos por sala, quer a nível do tempo que os professores têm para preparar as aulas visto que os professores da Ásia têm muito mais tempo no seu horário letivo para preparar as aulas. Mas a grande diferença acabou por ser as diferenças culturais entre as diversas zonas, em que um determinado modelo criado por uma cultura de um determinado contexto não pode ser exportado para outra cultura com um contexto completamente diferente e esperar os mesmos resultados.

Mas a organização das turmas é também importante por causa do que isso poderá ou não influenciar a disciplina dentro da sala de aula, essa organização corresponde a vários factores como a crescente e cada vez maior heterogeneidade do grupo/turma na escola e o número de alunos por turma. O estudo de Getzels e Thelen, referido por

Galton (2000) Blatchford, Basset e Brown, (2005) estudaram os efeitos relativamente à interação professor/aluno, quer em turmas grandes, como em turmas pequenas. Segundo os autores os resultados surpreenderam por não demonstrarem diferenças significativas entre a indisciplina em turmas grandes ou em turmas pequenas. No entanto, Amado (2000) refere que tanto os professores como os alunos portugueses acreditam que a organização das turmas quer a nível do número de alunos por turma, quer ao nível do carácter mais heterogéneo da turma, são fatores que influenciam tanto a indisciplina como o desempenho dos alunos.

No entanto e recordando o “contexto instrucional e regulador da sala de aula” (Silva e Neves 2006:8) é também importante perceber se existe a preocupação da entidade responsável pela criação do referido contexto, a escola, em fundamentar as suas regras e ações em teorias sobre a indisciplina existentes ou se apenas partem para uma ação apenas centrada nas regras dos órgãos de governo, quer seja o governo central, ou os governos regionais das regiões autónomas e depois agem de acordo com base no “censo comum” da gravidade dos casos (em que o caso B é mais grave que o caso A ao qual dei uma determinada sanção e portanto o caso B terá que ter uma sanção mais gravosa que A). Ou ainda age sem preocupação relativamente a estas teorias mas no entanto a sua ação acaba por se mostrar adequada relativamente às teorias existentes. Assim considerando esta questão irei analisar as ações do Conselho Executivo da Escola em estudo relativamente aos casos de indisciplina na escola. A forma como se sanciona cada caso de indisciplina dentro da sala de aula, a forma como se sanciona cada um dos casos após a tomada de conhecimento por parte do Conselho Executivo e por fim estabelecer a relação entre as teorias de João Amado (1998) em particular na teoria dos níveis de indisciplina e essas ações de forma a aferir sobre a sua adequação ou não relativamente à teoria dos níveis de indisciplina de João Amado (1998).

Capítulo II - Metodologia

A investigação segundo Fortin (2003) é um “processo que permite resolver problemas ligados ao conhecimento de fenómenos do mundo real no qual vivemos” e é de extrema importância para a evolução das pessoas, das organizações e das sociedades.

A palavra “investigação” é uma palavra de origem latina “*investigatio*” (in+vestigium), em que o “in” significa a ação de entrar e “*vestigium*” corresponde a marca, sinal ou vestígio (Sousa, 2005). Segundo o mesmo autor (Sousa, 2005) “investigar” em termos etimológicos, é “entrar nos vestígios, e procurar nos sinais o conhecimento daquilo que os provocou.”

Muitas vezes é feita a questão sobre a importância de fazer investigação em educação. E a resposta é simples, a investigação em educação desenvolve conhecimentos novos acerca do ensino, das aprendizagens e da administração educacional.

A investigação educacional pode ser feita através de práticas quantitativas ou qualitativas. Estes dois termos são diferentes, cada um com a sua terminologia, técnicas e métodos. Durante muito tempo a maior parte da investigação em educação era feita através de métodos quantitativos, esta prática advinha da filosofia positivista de como concebemos o conhecimento. Os positivistas acreditam que há factos com factos objetivos que podem ser representados de forma numérica. Isto implica, no entanto, uma dependência de números, medidas, relações, descrições numéricas e experiências. Até à década de 70 do Século XX, a grande maioria dos estudos em educação eram de essência quantitativa. Hoje são frequentes as investigações qualitativas ou mesmo aqueles que usam as duas abordagens.

A investigação qualitativa focaliza um modelo fenomenológico em que a realidade é fixada na percepção dos sujeitos. Tem como objetivo a compreensão e busca de significados através de exposições verbais e da observação em vez de se cingir apenas aos números. Normalmente a investigação qualitativa surge em situações normais em oposição com a investigação quantitativa que obriga a um controlo e manipulação de condutas e lugares.

Presentemente existe um largo consenso sobre a investigação qualitativa. Segundo alguns autores (ex. Bogdan & Biklen, 1994), a investigação qualitativa tem varias

características: corre em ambientes naturais, frequentemente o investigador dirigir-se ao local dos participantes para recolher os dados. Utiliza diferentes procedimentos de recolha de dados que são interativos e humanistas, existe uma participação atuante do investigador e sensibilidade para com intervenientes no estudo. Desponta do processo de investigação não partindo portanto de princípios pré-estabelecidos, assim as questões de investigação podem sofrer alterações e redefinições ao longo do processo. É marcadamente interpretativa e descritiva pois o investigador interpreta os dados, faz a descrição dos participantes e dos locais, faz a análise dos dados para fazer a configurar os temas ou as categorias e retira as suas conclusões. É indutiva por o investigador faz a análise dos dados indutivamente sem a preocupação em arranjar dados ou evidências para recusar ou provar hipóteses. É significativa pois a sua preocupação principal na abordagem qualitativa. Assim o investigador preocupa-se em saber como os diferentes indivíduos do estudo fazem sentido ou de que forma dão significado às suas vidas e quais as perspetivas particulares dos indivíduos que participam no estudo. O investigador qualitativo observa os fenómenos sociais através de um princípio holístico, o que explica que a razão com que faz com que a investigação qualitativa parecem gerais, com visões do panorama global em vez da micro análise. O investigador qualitativo faz a meditação do seu papel na investigação, constata a possibilidade de enviesamentos, benefícios pessoais e valores. Não é possível separar o “eu” investigador do “eu” pessoal, assim é assumida que toda a investigação está viciada de valores. O investigador qualitativo utiliza simultaneamente a recolha dos dados, a análise e o processo de escrita, favorece os significados e a forma como os intervenientes dão sentido à sua vida, o que experienciam, de que forma interpretam as suas experiências e de que forma organizam o mundo social em que se inserem. O investigador qualitativo é o instrumento principal de recolha de dados, passa muito tempo no local de estudo para compreender o contexto, ou os diversos contextos. A principal preocupação do investigador qualitativo é o processo e não unicamente os resultados. (Bento 2012)

Para Bell (2004, pp. 19-20), os “investigadores quantitativos recolhem os factos e estudam a relação entre eles”, por sua vez, os investigadores qualitativos “estão mais interessados em compreender as percepções individuais do mundo. Procuram compreensão, em vez de análise estatística. (...). Contudo, há momentos em que os investigadores qualitativos recorrem a técnicas quantitativas, e vice-versa.”

Frequentemente é feita questão sobre qual a melhor abordagem, se a quantitativa se a qualitativa. E a resposta é que as duas são importantes, a utilização de cada uma está relacionada com o que se pretende estudar e quais as perguntas que se pretende responder. Por fim, as duas abordagens têm sido utilizadas em conjunto e com bastante sucesso. Os dados qualitativos poderão também ser utilizados para auxiliar, explicar, validar ou para fazer a reinterpretação dos dados quantitativos obtidos dos mesmos sujeitos. Tanto a abordagem de investigação quantitativa como a abordagem qualitativa, devem ser vistas como técnicas que se complementam, oferecendo cada uma a sua própria visão relativamente a um problema definido, ou seja, podem ser complementares e não dicotómicos.

No entanto existe ainda o estudo de caso e deveremos abordar também o estudo de caso como forma de investigação começando por explicar o que é um estudo de caso. O estudo de caso pode ser caracterizado por uma abordagem metodológica de investigação especialmente adequada quando procuramos compreender, descrever ou explorar acontecimentos e contextos complexos, nos quais estão ao mesmo tempo envolvidos diferentes factores. Yin (1994 citado por Araújo et al. 2008:4) diz que esta abordagem é adequada para a investigação em educação, em especial quando o investigador se confronta com situações complexas que tornam difícil a identificação das variáveis importantes, quando o investigador busca respostas para o “porquê?” e o “como?”, quando o investigador procura encontrar interações entre factores pertinentes próprios dessa entidade, quando o objetivo é investigar ou descrever o fenómeno, a que se acede diretamente, de uma forma universal e profunda, e quando o investigador pretende compreender a dinâmica do fenómeno, do processo ou do programa.

Yin (1994 citado por Araújo et al. 2008:4) define o estudo de caso baseado nas características do fenómeno em análise e baseado também num conjunto de características associadas ao processo de recolha de dados e às estratégias de análise dos mesmos.

Por sua vez Bell (1989) diz que o estudo de caso é um termo “guarda-chuva” para uma família de métodos de pesquisa cuja principal preocupação passa pela interação entre eventos e factores. Fidel (1992 citado por Araújo et al. 2008:4) explica que o método de estudo de caso é específico da pesquisa de campo. Os Estudos de campo passam por investigação de fenómenos à medida que vão ocorrendo sem que haja qualquer

intervenção do investigador. Coutinho (2003 citado por Araújo et al. 2008:4) refere que quase tudo pode ser um “caso”: uma personagem, um pequeno grupo, um indivíduo, uma comunidade ou até uma nação. Da mesma forma Ponte (2006 citado por Araújo et al. 2008:4) diz que o estudo de caso é uma investigação que se assume como particularista, ou seja, que se reflete sobre uma situação específica que se acredita ser especial ou única, em certos aspetos, investigando o que ela tem de mais essencial e característico para assim contribuir para a compreensão genérica de um determinado fenómeno de interesse.

A inclusão do “estudo de caso” dentro dos planos qualitativos é um tema controverso não havendo consenso entre os diversos investigadores. Coutinho & Chaves (2002 citado por Araújo et al. 2008:5) dizem que “se é verdade que na investigação educativa em geral abundam sobretudo os estudos de caso de natureza interpretativa/qualitativa, não é menos verdade admitir que, estudos de caso existem em que se combinam com toda a legitimidade métodos quantitativos e qualitativos”. Os mesmos autores referem que estando o investigador diretamente implicado na investigação pode atribuir aos planos qualitativos uma forte natureza descritiva, por isso muitos investigadores consideram que o estudo de caso está enquadrado com o plano qualitativo. Mas ainda assim alguns autores defendem que o estudo de caso pode ser orientado dentro de qualquer um dos paradigmas de investigação, sendo assim é lógico incluir o estudo de caso na investigação do tipo misto. Sobre este tema Myers (1997 citado por Araújo *et al.* 2008:5) diz que o estudo de caso pode ter características positivistas ou interpretativas, dependendo somente da perspetiva filosófica do investigador.

Têm sido comuns os estudos de caso de características qualitativas nas investigações me educação. Mas esta não é uma característica essencial deste tipo de investigação. Embora não sejam frequentes é possível realizar estudos de caso de características quantitativas ou de carácter misto. Desta forma se o estudo de caso se debruçar sobre uma escola ou de um determinado sistema educativo podem-se tirar diversas informações quantitativas de natureza demográfica como o número de alunos, as taxas de reprovação, a origem social entre outros (Ponte, 1994).

Benbasat et al. (1987 citado por Araújo et al. 2008:7) referem que um estudo de caso de ter as seguintes características:

- ✓ O fenómeno deve ser observado no seu ambiente natural;

- ✓ Os dados recolhidos podem partir de diversos meios (Observações diretas e indiretas, entrevistas, questionários, registos de áudio e vídeo, diários, cartas, entre outros);
- ✓ Devem ser analisadas uma ou mais entidades (pessoa, grupo, organização);
- ✓ A complexidade da unidade é analisada aprofundadamente;
- ✓ A pesquisa dirige-se aos estágios de exploração, classificação e desenvolvimento de hipóteses do processo de construção do conhecimento;
- ✓ Não devem ser utilizadas formas experimentais de controlo ou de manipulação;
- ✓ Não existe necessidade do investigador especificar previamente o conjunto de variáveis dependentes e independentes;
- ✓ À medida que o investigador desenvolve novas hipóteses podem ser feitas mudanças tanto nos métodos de recolha de dados como na seleção dos casos;
- ✓ A pesquisa deve estar relacionada com as questões “como?” e “porquê?”.
- ✓ Por sua vez, Coutinho & Chaves (2002) referem cinco características essenciais de um estudo de caso:
 - ✓ Deve ser um “sistema limitado” e está delimitado em “tempo, eventos ou processos” e por vezes não são nem claras nem precisas;
 - ✓ É um caso sobre alguma coisa, que requer ser identificado para dar foco e rumo à investigação;
 - ✓ Deve ser preservado o carácter do caso quer seja único, diferente, específico ou complexo;
 - ✓ A investigação deve decorrer em ambiente natural;
 - ✓ O investigador deve recorrer a várias fontes de dados e a diversos métodos de recolha: observações indiretas e diretas, entrevistas, diários, cartas, questionários, narrativas, registos de áudio ou vídeo, documentos entre outros.

Para Fidel (1992 citado por Araújo et al. 2008:9), o objetivo de um estudo de caso é compreender o evento em estudo e simultaneamente desenvolver teorias mais genéricas sobre o fenómeno observado. Yin (1994 citado por Araújo et al. 2008:9) por sua vez, refere que o objetivo do estudo de caso é explorar, explicar e descrever. Para Guba & Lincoln (1994 citado por Araújo et al. 2008:9) o objetivo será o relato dos factos, descrever factos e situações, proporcionar conhecimento sobre o fenómeno estudado e comprovar ou não os efeitos e relações presentes no caso. Também sobre este tema Ponte (1994 citado por Araújo et al. 2008:4) diz que o objetivo passa pela descrição e

análise. A estes dois objetivos Merriam (1998 citado por Araújo et al. 2008:9) acrescenta a avaliação.

Gomez, Flores & Jimenez (1996 citado por Araújo et al. 2008:4) sintetizaram estes objetivos de um estudo de caso num objetivo geral: “explorar, descrever, explicar, avaliar e/ou transformar.”

Num estudo científico, quer seja quantitativo ou qualitativo, o conceito de fiabilidade é importante e está relacionado com a possibilidade de voltar a aplicar as conclusões a que se chega (Vieira, 1999 citado por Araújo et al. 2008:20), ou seja, a possibilidade de outros investigadores chegarem a resultados comuns sobre o mesmo fenómeno estudado, em que são utilizados os mesmos instrumentos (Schofield, 1993; Yin, 1994; Mertens, 1998 citados por Araújo et al. 2008:20). A intenção real será conferir se os dados recolhidos na investigação têm estabilidade no tempo e se internamente têm solidez, em especial se vierem de fontes diversas (Stake, 1995; Punch, 1998 citado por Araújo et al. 2008:20).

Em estudos de características quantitativos é fácil aferir a condição de fiabilidade, já num estudo de caso é difícil alcançar o requisito de fiabilidade, porque o investigador é várias vezes o único “instrumento” de estudo (Vieira, 1999 citado por Araújo et al. 2008:20) e ainda devido à impossibilidade de replicar ou reconstruir o “caso” (Yin, 1994 citado por Araújo et al. 2008:20). Segundo o mesmo autor não se pode deixar de colocar a questão da fiabilidade, isto se quisermos que a nossa investigação tenha o seu valor reconhecido.

Este trabalho irá incidir sobre a análise de dados sobre a indisciplina de uma Escola Básica Integrada da Região Autónoma dos Açores, portanto trata-se de um estudo de caso, os dados em análise são dados tratados em Excel e foram gentilmente cedidos pela Escola especificamente para esta investigação. Estes dados apresentam-se de forma numérica, ou seja, têm todas as características de dados quantitativos. Depois temos os dados sobre as explicações dos professores relativamente à exclusão dos alunos da sala de aula e temos também as sanções proferidas pelo Conselho Executivo e esses são dados importantes porque são os que permitem aferir a possível adequação aos níveis de indisciplina de João Amado e estes são próprios do método qualitativo. Assim e como já referi a abordagem deste trabalho será um estudo de caso e considerando que os

dados recolhidos são quantitativos e qualitativos poderemos dizer que o método seguido será misto.

O caso em análise é procurar perceber se os casos de indisciplina da Escola Básica Integrada estão articulados com os níveis de indisciplina enunciados por João Amado e se as sanções se adequam aos mesmos princípios. Os dados recolhidos são os registos diário de ocorrências e o registo de Medidas Disciplinares e neste estudo são analisados os casos de indisciplina e respetiva sanção de todos os alunos do segundo ciclo do ensino básico regular, que foram alvo de registo de ocorrência registado no Gabinete de Gestão de conflitos, o período em estudo será todo o primeiro e segundo período ou seja 126 registos de ocorrência de 64 alunos ao todo, ou seja incluindo os alunos de currículos alternativos, relativamente aos alunos da análise em estudo são 49 alunos em que 31 são do sexo masculino e 18 são do sexo feminino. Foram excluídos todos os alunos que frequentam as turmas do Programa Oportunidade II e Despiste e Orientação Vocacional, o que corresponde a 6 registos, visto que estes alunos estão num regime com regras específicas e/ou a média de idades muitas vezes não permite que estes alunos sejam encaminhados para o Gabinete de Gestão de Conflitos, pois de acordo com o nº 5 do artigo 40 do Decreto Legislativo Regional 12/2013/A que diz: *“O disposto no número anterior não se aplica a alunos maiores de 16 anos, os quais, quando sujeitos a ordem de saída da sala de aula devem, de imediato, apresentar -se ao conselho executivo, que, ouvido o aluno, determina a eventual aplicação de medida disciplinar adicional”* ou seja os alunos com 16 anos ou mais são encaminhados para o Conselho Executivo quando recebem ordem de saída da sala de aula e será o Conselho Executivo a determinar uma eventual medida disciplinar.

Posteriormente e após a leitura de todos os casos descritos no documento de registo diário de ocorrências gentilmente cedido pela escola, iremos agrupar todos os registos de ocorrência aos níveis de indisciplina enunciados por João Amado, para compreender a percentagem de registos que correspondem ao primeiro nível que são os “desvios às regras de produção”, ao segundo nível que são os “conflitos interpares” e ao terceiro nível que são os “conflitos da relação professor/aluno”.

De seguida será feita a análise entre das sanções para cada um dos casos para procurar perceber se as sanções foram correspondentes aos níveis de João Amado, para analisar se os casos do primeiro nível tiveram um determinado tipo de sanção mais leve assim

como perceber se os casos relacionados com o terceiro nível tiveram uma sanção mais pesada, ou se de alguma forma os critérios seguidos para decidir as sanções foram diferentes. Sabendo também que as sanções são feitas mediante proposta dos professores diretores de turma, que posteriormente têm que se aprovadas pelo Conselho Executivo. Como as sanções não estão dependentes dos registos do Gabinete de Gestão de Conflitos e assim todos os alunos, independentemente da idade, estão sujeitos a sanções, será feita também a análise relativamente aos alunos que frequentam o Programa Oportunidade II e as sanções, em especial fazendo a comparação entre as sanções aplicadas a estes alunos, com os restantes alunos que não estão em nenhum Programa Específico, ou seja “alunos do currículo regular”. Estes alunos não estavam incluídos no estudo relativo aos casos de indisciplina porque estes alunos quando são convidados a sair da sala de aula são encaminhados para o Conselho Executivo e não para a sala de Gestão de Conflitos.

O Programa Oportunidade foi criado pelo Governo Regional dos Açores, através da Portaria nº 53/2010 de 4 de junho da Secretaria Regional de Educação e Formação para funcionar como “um programa específico de recuperação da escolaridade para prevenir o abandono escolar precoce, responder ao insucesso escolar repetido, melhorar a socialização e a integração do aluno na comunidade escolar e a contribuir para a redução da incidência dos factores de exclusão social.” Este programa destina-se a todos os alunos entre os 10 e os 18 anos com um historial escolar de “grande insucesso”. Estas turmas não podem ter mais de 20 alunos, o número mínimo é de 10 alunos excepto se forem autorizadas pela Secretaria Regional de Educação e Formação e deve agrupar alunos com a mesma faixa etária

Capítulo III - Apresentação e discussão dos resultados

1. Introdução

Após a leitura de todos os documentos entregues pela escola e depois da recolha dos dados iremos então prosseguir com a Análise dos casos de Indisciplina de uma Escola Básica Integrada à luz dos níveis de indisciplina de João Amado. Para isso começaremos por explicar o que é o Gabinete de Gestão de Conflitos. Apresentando posteriormente um gráfico com a percentagem das ocorrências articuladas com os níveis de indisciplina de João Amado. De seguida serão apresentados gráficos sobre as ocorrências por mês, por dia da semana, por dia da semana, por tempos letivos e por disciplina.

Depois iremos proceder à análise das sanções dos casos de indisciplina de uma Escola Básica Integrada e para isso iremos analisar as sanções registadas, apresentando um gráfico em que poderemos verificar a percentagem de alunos que foram alvo da medida de suspensão e os alunos que foram alvo de medidas de integração. E posteriormente apresentaremos o caso das sanções nos casos dos alunos do Programa Oportunidade II. No fim de cada um dos pontos será feita uma breve conclusão sobre cada um dos casos em estudo. Por fim e após todas as análises serão apresentadas as conclusões gerais onde ficarão expostas as nossas considerações finais sobre este estudo.

2. Análise dos casos de Indisciplina de uma Escola Básica Integrada à luz dos níveis de indisciplina de João Amado

O documento base para esta análise é o documento gentilmente cedido pelo Conselho Executivo da Escola Básica Integrada em estudo, denominado “Registo Diário de Ocorrências”. Este documento é elaborado pelo Conselho Executivo através dos registos preenchidos pelo docente responsável pelo Gabinete de Gestão de Conflitos. Este Gabinete foi criado no ano letivo 2009/2010 para dar resposta à alínea a) do nº 4 do artigo 40 do Decreto Legislativo Regional 12/2013/A que diz o seguinte: *“A escola disponha de espaço devidamente supervisionado para o qual o aluno possa, de imediato, ser encaminhado para desenvolver as tarefas ou atividades determinadas pelo professor”*. O Gabinete de Gestão de Conflitos entrou em funcionamento no ano

letivo 2010/2011 e é constituído por um conjunto de docentes que têm esses tempos atribuídos no seu horário. O Gabinete tem como função acolher, ajudar ou atribuir tarefas destinadas aos alunos que tenham sido expulsos da sala de aula, ou que tenham sido encontrados por um dos assistentes operacionais durante o período de aulas e que estejam a faltar às aulas. Não é comum os alunos andarem a circular pela escola em horas letivas por não terem aulas pois mesmo que um docente tenha faltado a uma aula, esta será dada por um professor de substituição. Os alunos que são enviados para o Gabinete de Gestão de Conflitos são apenas os alunos do currículo regular.

De referir ainda que nem em todos os casos de indisciplina as explicações foram claras e não é muito perceptível as razões que levaram à aplicação da medida disciplinar, assim apenas serão incluídas nos níveis de indisciplina de João Amado aquelas cujo motivo está explicado, isto porque em alguns casos no campo “*Motivo principal da ocorrência*” os docentes escreveram justificações genéricas como “mau comportamento” ou “o aluno foi expulso da aula de...”, ou ainda optaram por não escrever nada, embora seja de referir que isso só aconteceu no início do ano letivo, estes casos ficarão incluídos nos casos inconclusivos, ao todo são dez casos. Quatro foram os que o professor responsável optou por não escrever nada, três foram os que dizem “mau comportamento”, dois foram os que dizem que os alunos “foram expulsos da aula de...” e um caso era da aluna que estava a faltar a aula e o funcionário levou a aluna para o Gabinete de Gestão de Conflitos.

Embora a lista comporte alunos de todos os ciclos, apenas serão incluídos os alunos do segundo ciclo ou programas alternativos correspondentes, ou seja, as duas turmas do Programa Oportunidade II. Assim o universo de alunos a ser analisados será de 120, assim existe uma diferença de 6 alunos entre os casos analisados e o número total de ocorrências porque foram retirados os alunos que estão no terceiro ciclo.

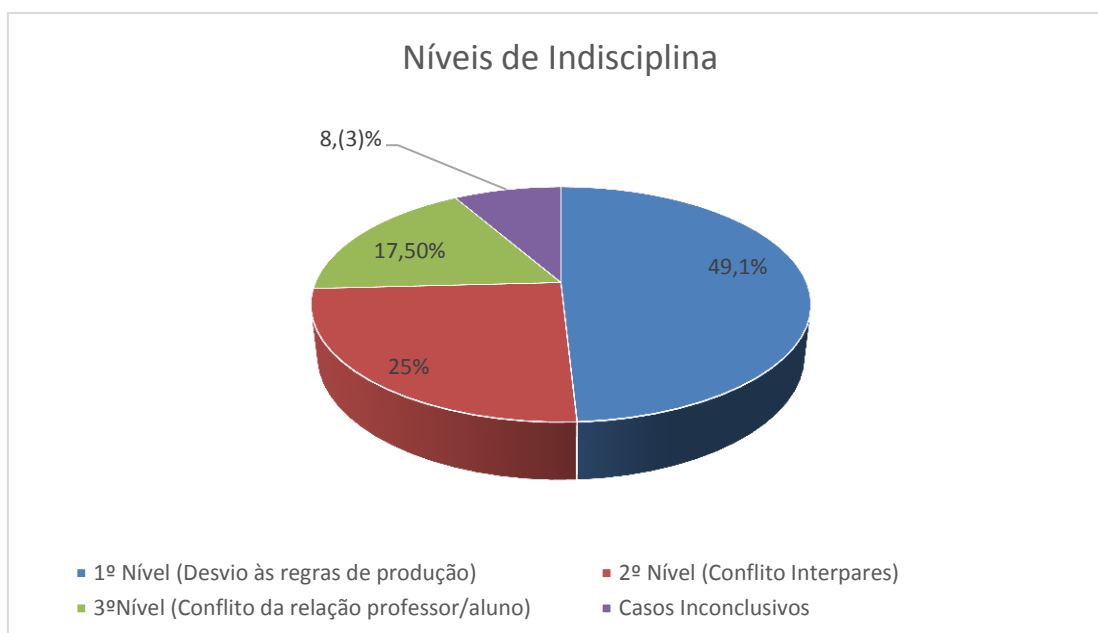


Gráfico 1

Assim a análise dos casos demonstra (ver gráfico nº1) que 49,1% dos casos de indisciplina na Escola Básica e Integrada de, até ao fim do segundo período estão enquadrados em casos que podem ser descritos como “desvios à regra”, casos simples em que o aluno perturba o bom funcionamento da aula e acabou por ser encaminhado para o Gabinete de Gestão de Conflitos. Por sua vez 25% estão enquadrados em conflitos interpares, em conflitos que vão desde o confronto verbal, até atitudes de confronto físico. E por fim 17,50% dos casos são de conflitos da relação professor aluno, em que o aluno desobedeceu ou confrontou o professor de alguma forma, de salientar que estes casos aconteceram na sua grande maioria durante o primeiro mês de aulas, passando depois a casos esporádicos, o que me leva a inferir se isto pode indicar que na fase inicial os alunos procuram experimentar o professor.

No entanto foi notório durante a análise de cada caso, a dificuldade que encontramos em enquadrar algumas situações dentro da teoria de João Amado, pois alguns casos incluíam dois alunos a conversar sem nenhuma indicação de confronto e acabamos por incluir estes casos nos “desvios às regras de produção” porque embora sejam atitudes entre dois ou mais alunos, não existe confronto. Também em alguns casos em que o aluno foi encaminhado para o Gabinete de Gestão de Conflitos por não cumprirem ordens do docente e acabaram por ser incluídos nos casos de “Conflitos da relação professor/aluno” porque considerarmos que embora não tenham entrado em conflito

direto, ao não acatarem as ordens do professor colocaram em causa a autoridade do docente.

2.1 Análise das ocorrências por mês

É também importante fazer uma análise mais pormenorizada relativamente aos casos de indisciplina por mês (ver gráfico nº2) e assim é possível perceber que entre o primeiro e segundo período, a média de ocorrências foi de cerca de 20 ocorrências por mês, de salientar que o mês com mais ocorrências foi fevereiro com 33 ocorrências, no entanto poderá existir uma relação com o facto de esse ter sido o mês em que se festejou o carnaval e que normalmente leva os alunos a cometerem alguns excessos e assim dessas ocorrências 22 foram antes do carnaval e apenas 13 depois do carnaval. O mês com menos ocorrências foi outubro com 5 casos, mas o registo começou neste mês e no dia catorze do mês, seguido de abril com 8 casos mas que tem o mesmo problema de outubro, o registo vai até ao dia 15. Em dezembro que tem 17 casos é um número que nos parece elevado considerando que foram 17 casos num mês que tem duas semanas de interrupção letiva.



Gráfico 2

2.2 Análise das ocorrências por dia da semana

Fazendo uma análise relativamente aos dias da semana (ver gráfico nº3) salienta-se que os dias completos com mais casos de indisciplina ocorreram de forma bastante heterogénea, assim podemos verificar que na segunda-feira e sexta-feira são os dias com menos ocorrências 21 e 18 ocorrências respetivamente, terça-feira e quinta-feira são os dias com mais ocorrências com 35 e 32 ocorrências respetivamente. A quarta-feira tem menos ocorrências que todos os outros com 13 ocorrências, mas isso acontece porque é hábito, na região autónoma, a quarta-feira ser o dia em que apenas há aulas na parte da manhã e assim é fácil perceber a grande diferença entre a quarta-feira e os restantes dias da semana.



Gráfico 3

2.3 Análise das ocorrências aos tempos letivos

Relativamente aos tempos letivos (ver gráfico nº4) é de salientar que a maior parte das ocorrências aconteceram nos tempos da manhã, com 74 ocorrências no total, com principal incidência no segundo tempo (9:45-10:30) com 30 ocorrências e o terceiro tempo (10:45 e 11:30) com 24 ocorrências. Por sua vez ocorreram 47 ocorrências durante os tempos da tarde, com principal incidência para o sétimo tempo (14:30:15.15) com 21 ocorrências disciplinares registadas. De referir ainda que os tempos em que houve menos registo de ocorrências foram o primeiro tempo e o último tempo com 2 e 3 casos respetivamente. De referir ainda que o quinto tempo tem 7 ocorrências registadas,

mas que normalmente nesse tempo apenas cerca de metade das turmas tem aulas porque é a altura em que começa a ser servido o almoço. A outra metade terá aulas até às 13:05, altura em que iram para o almoço, no entanto e para todos, as aulas recomeçam às 13:40.

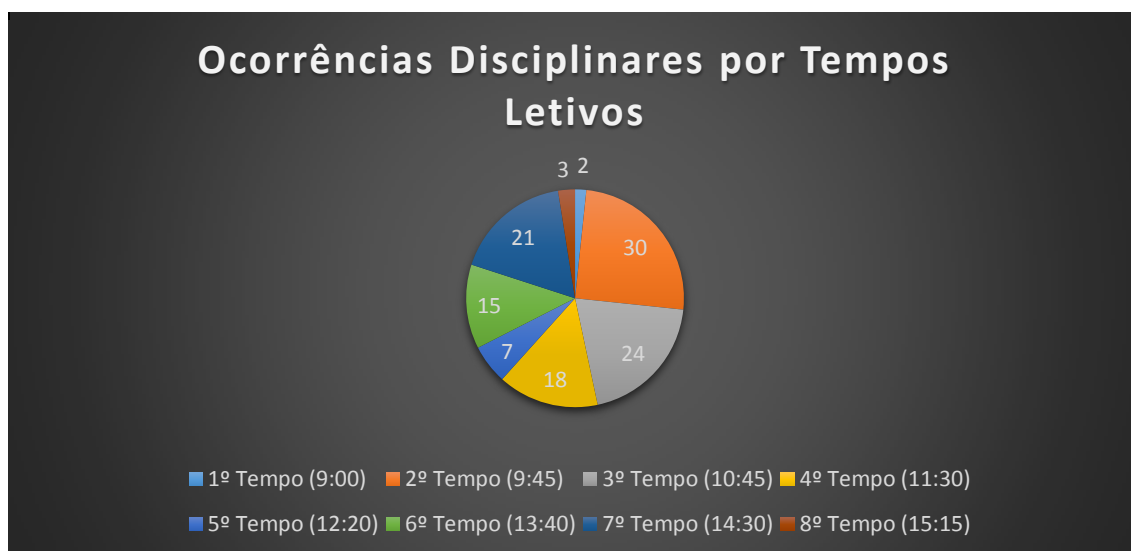


Gráfico 4

2.4 Análise das ocorrências relativamente às disciplinas

Quando analisadas as ocorrências disciplinares relativamente às disciplinas (ver gráfico n.º 5) é de salientar que as ocorrências são bastante próximas, apenas a disciplina de Matemática se destaca claramente das demais com 44 ocorrências, a disciplina que aparece logo de seguida é Português com 14 ocorrências. As disciplinas com menos ocorrências são também aquelas que têm menos tempos por semana, ou que têm apenas uma parte dos alunos como Formação Cívica que não tem ocorrências, Cidadania com 1 ocorrência e Educação Moral Religiosa e Católica com 2 ocorrências, logo seguidas de Educação Visual e Tecnológica com 6 ocorrências.

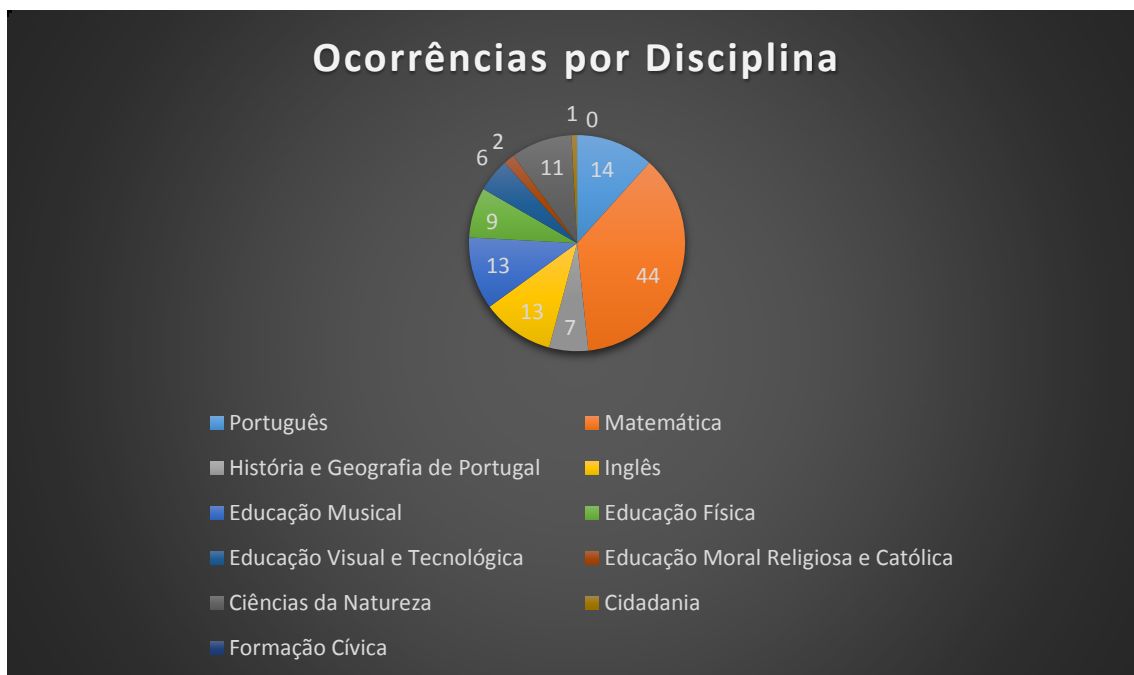


Gráfico 5

Conclui-se assim que nesta escola a grande maioria dos casos de indisciplina que aconteceu durante o período em estudo correspondem ao primeiro nível de indisciplina, o primeiro nível são os “desvios às regras de produção” que envolve os incidentes a que se atribui um carácter “disruptivo” por causarem “perturbação” ao “bom funcionamento da aula” (Amado 1998). Assim estes pequenos casos em que o aluno perturbava o normal funcionamento da aula levaram a que, como último recurso, o aluno fosse enviado para o Gabinete de Gestão de Conflitos com uma tarefa destinada, ou caso não tivesse uma tarefa atribuída pelo professor da aula, o Gabinete dispõem de tarefas a atribuir pelo professor responsável. Depois surgem os casos do nível dos “conflitos interpares”, este nível “envolve os incidentes que indicam um disfuncionamento das relações formais e informais entre os alunos, que se podem exteriorizar em comportamentos agressivos e/ou violentos podendo alcançar níveis de delinquência portanto já dentro do quadro legal” (Amado 1998). E correspondem a 25% portanto a 24,1 percentuais do primeiro nível, ou seja relativamente poucos casos de conflito entre alunos. E por fim temos os casos do terceiro nível que corresponde aos “conflitos da relação professor/aluno” que são os comportamentos que põem em causa o estatuto e a autoridade do docente, podendo envolver a manifestação de violência contra professores e/ou outros funcionários ou até atos de vandalismo contra a propriedade dos mesmos ou da escola, consoante a gravidade dos casos determinar-se-á a necessidade de deixar o

foro da escola para passar para o foro judicial.” (Amado 1998), que correspondem a 17,50% e para além de serem os que estão em menor número também e como já anteriormente referido, ocorreram no primeiro mês de aulas e depois em casos esporádicos ao longo do período em estudo, o que demonstra que os casos de Conflitos da relação professor/aluno são os casos de indisciplina menos frequentes.

3. Análise das sanções dos casos de Indisciplina de uma Escola Básica Integrada

Para a análise das sanções iremos utilizar como base o documento gentilmente cedido pelo Conselho Executivo da Escola Básica Integrada em estudo, denominado “Medidas Disciplinares 2014-2015”, documento onde estão todas as sanções dos casos de indisciplina considerados graves. Assim as sanções presentes neste documento são duas, “Medidas de Integração” em que um aluno tem que cumprir determinada tarefa proposta pelo Diretor de Turma que tem que entregue e aceite pelo Conselho Executivo e caso seja dado provimento é elaborado o despacho que é comunicado ao Encarregado de Educação e ao aluno. Nesta atividade há sempre um responsável, normalmente um assistente operacional a supervisionar a atividade do aluno. A outra medida é a “Suspensão”, para casos muito graves, também feita por proposta do Diretor de Turma ao Conselho Executivo que a aceita ou não e caso seja dado provimento é elaborado o despacho que é comunicado ao Encarregado de Educação e o aluno pode ser suspenso até 10 dias úteis. As sanções não presentes no documento são as menos graves, as que após comunicada a participação ao Diretor de Turma este tem que entrar em contato com o Encarregado de Educação do aluno para comunicar a ocorrência. Todas estas medidas estão regulamentadas de acordo com o Decreto Legislativo Regional n.º 12/2013/A.

De salientar que neste documento estão incluídos alguns alunos que não estão na análise da indisciplina segundo João Amado, porque o documento analisado era o documento do Gabinete de Gestão de Conflitos e em caso de expulsão da sala de aula os alunos de 16 ou mais anos não são enviados para o Gabinete de Gestão de Conflitos estes alunos, são encaminhados diretamente para o Conselho Executivo. Assim para esta análise apenas iremos utilizar os dados dos alunos do segundo ciclo regular. Relativamente aos programas equivalentes ao segundo ciclo, em que apenas um aluno de um programa

equivalente ao segundo ciclo está incluído no “Registo Diário de Ocorrências”, não irá ser tido em conta na análise inicial apenas será mencionado na apreciação final desta análise incluído nas nossas considerações sobre os currículos alternativos.

Relativamente à análise das sanções registadas (ver gráfico nº6) existe um total de 32 sanções registadas, 26, (6) % do total de alunos presentes na lista do Gabinete de Gestão de Conflitos, sendo que das 32 sanções 21 (65,2%) são “Medidas de Integração” e 11 (34,37%) correspondem a “Suspensão”. Relativamente aos que estão no registo do Gabinete de Gestão de Conflitos apenas 3 ficaram suspensos e 5 tiveram medidas de integração. Assim apenas 2,5% dos alunos do segundo ciclo ficaram suspensos isto relativamente aos alunos que estavam registados no Gabinete de Gestão de Conflitos e destes um aluno foi suspenso 2 vezes. E 4,1 (6) % do total dos alunos da lista do Gabinete de Gestão de Conflitos foram alvo de “Medidas de Integração”. Relativamente aos alunos que apenas cometeram atos enquadrados no primeiro nível de indisciplina de João Amado os “*desvios às regras de produção*” a sanção da comunicação ao encarregado de educação mostrou-se eficaz, pois estes alunos não voltaram a ser mencionados na lista do “Registo Diário de Ocorrências” e não está registada nenhuma sanção nas “Medidas Disciplinares” o que indica que não terão reincidido em atos de indisciplina. Estes alunos correspondem a 73, (3) % dos alunos registados no Gabinete de Gestão de Conflitos.

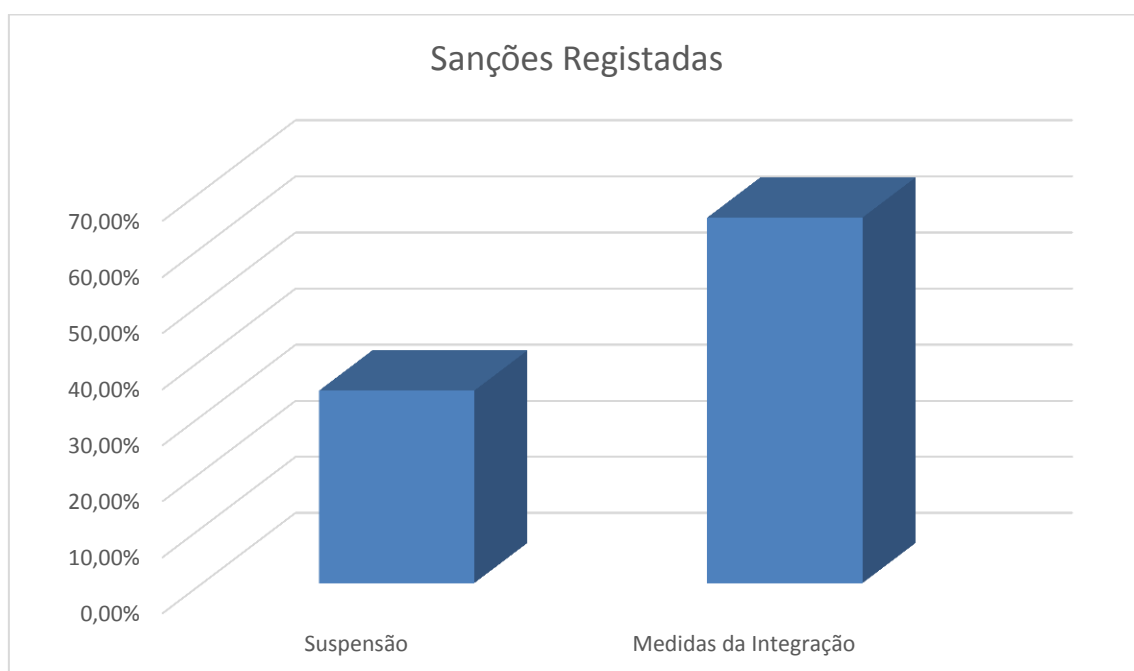


Gráfico 6

Os restantes alunos que não entraram na análise são os alunos que não estão registados no Gabinete de Gestão de Conflitos embora tenham idade para isso e isso pode acontecer ou porque no Gabinete em determinada hora não estava atribuída a nenhum docente, ou por falta do docente, ou porque não estava no momento da exclusão funcionários na entrada do pavilhão para encaminharem o aluno e assim o aluno apenas se fosse “apanhado” a andar pela escola é que seria encaminhado para o Gabinete de Gestão de Conflitos.

É possível estabelecer uma relação entre as sanções aplicadas com os níveis de João Amado se considerarmos que os casos que se enquadram no terceiro nível que consequentemente são aqueles mais graves e que foram precisamente aqueles cujas sanções foram mais pesadas. As sanções estão organizadas num esquema simples, sempre que possível a escola procurou que os alunos não fossem sancionados com medidas muito severas, começando normalmente com as “Medidas de Integração” e o resultado foi que na grande maioria dos casos os alunos não reincidiram em atos de indisciplina. A medida de “suspensão” foi aplicada nos casos de reincidência e em casos mais graves. A suspensão mais comum não passou os 3 dias úteis embora em alguns casos tenha sido até aos 10 dias.

Ao analisar as sanções dos alunos do Programa Oportunidade II (ver gráfico nº7) deparamo-nos com uma situação que nos causou algumas questões, pois os alunos dos currículos alternativos correspondentes com o segundo ciclo são aqueles que têm mais sanções e não deixa de ser interessante ver que em apenas 2 turmas e com um número de alunos que são de 12 na turma do Programa Oportunidade II-1 e 15 na turma do Programa Oportunidade II-2, embora com uma média de idades mais elevada, entre os 14 e os 17 anos e ainda assim tiveram mais sanções do que as outras 19 que na sua maioria são compostas por cerca de 20 alunos. Assim encontramos 4 casos de “Medidas de Integração” e 28 casos de “Suspensão” e algumas delas repetidas e mais do que duas vezes, não esquecendo que o período em estudo são os dois primeiros períodos do ano letivo. Torna-se também evidente que o número de suspensões é superior ao número total de alunos.

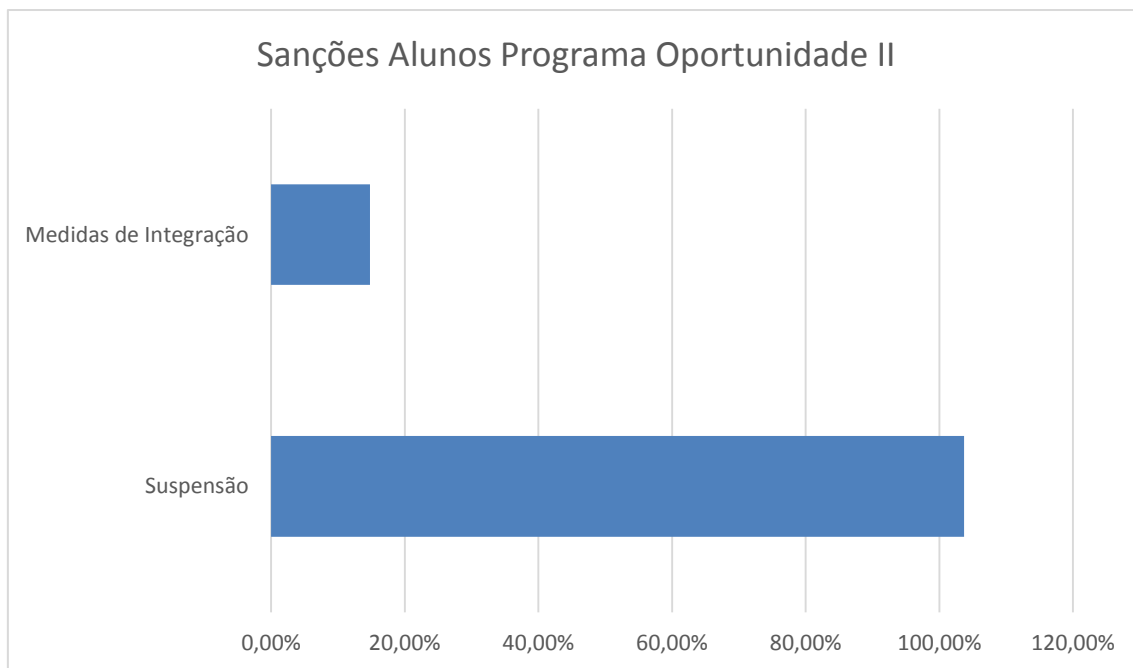


Gráfico 7

Levantaram-se algumas questões que nos pareceram pertinentes enquanto procedíamos à análise das sanções das turmas do Programa Oportunidade II: Poderemos considerar que a idade mais elevada destes alunos causa outro tipo de problemas? Ou poderemos atentar que por serem alunos com um percurso muito irregular, com um histórico de várias retenções, causa de alguma forma um forte antagonismo relativamente à escola? Ou ainda pensar que ter alunos em plena adolescência a aprender conteúdos do segundo ciclo e ainda para mais conteúdos, que embora adaptados, eles já os ouviram três, quatro, cinco anos seguidos causa alguma oposição face às aulas?

Conclui-se assim que embora exista uma probabilidade que a teoria de João Amado não tenha sido tida como modelo de aplicação das sanções, a verdade é que a forma como elas foram feitas acabaram por estar enquadradas com os níveis de João Amado, assim para os casos do 1.º nível “*Desvios às Regras de Produção*”, porventura o caso menos gravoso, a sanção foi apenas a comunicação ao Encarregado de Educação. Já no 2.º nível “*Conflitos interpares*” e principalmente no 3.º nível “*Conflitos da relação professor/aluno*”, que serão os casos mais gravosos, foram aplicadas sanções mais pesadas tanto “*Medidas de Integração*” assim como “*Suspensão*”, tendo sempre em atenção para além da gravidade do ato de indisciplina também a reincidência dos atos. Relembro que nestes dois níveis João Amado considerava que podia ser ultrapassada a simples indisciplina e poderia chegar à delinquência e tudo o que isso implica ao nível

legal. (Amado 1998) “... tanto no segundo como no terceiro nível onde os comportamentos regra geral agressivos podem assumir características violentas e/ou delinquentes. No entanto, esta distinção de níveis obriga a que se tenha em conta alguns aspetos, que embora iguais quanto à designação têm um conteúdo diferente para cada um dos níveis “como as manifestações, algumas particularidades específicas dos atores, as regras, normas e valores em jogo, os fatores, as funções, as consequências e a sua respetiva gravidade.”

Por fim que as turmas de currículo alternativo correspondentes ao segundo ciclo que são as Turmas do Programa Oportunidade II, tiveram as sanções mais gravosas e falamos apenas em duas turmas que variam entre os 15 e os 12 alunos e ainda assim encontramos mais sanções nestas duas turmas do que nas 19 turmas do segundo ciclo “regular” que têm uma média superior de alunos.

Conclusão Geral

No panorama da educação dos dias de hoje, os professores no exercício da atividade docente, são confrontados com diversos desafios, e desses muitos desafios a indisciplina tem um papel de destaque. No entanto e embora todos concordem na importância que a indisciplina tem, este aspeto será porventura aquele que é menos abordado na formação de professores e consequentemente será aquele aspeto para o qual, o professor que inicia a sua carreira, está menos bem preparado para agir em situação quando se deparar com o problema, que é algo que irá certamente acontecer ao longo da sua carreira.

Quer seja porque existem muitas situações que se enquadram no conceito de indisciplina e em cada um destes casos se exige uma resposta adequada, quer seja porque devido à diversidade dos casos não é fácil encontrar um modelo de atuação padrão, ou ainda porque a atuação de forma errática e difusa relativamente a estes casos apenas poderá ter resultados indesejados. Normalmente é possível encontrar exemplos de como atuar nestes casos através do diálogo entre colegas, troca de experiências e por fim através da experiência que cada docente vai adquirindo ao longo da sua carreira, experiência essa que não existe relativamente aos docentes em início de carreira.

No entanto existe investigação feita nesta área que poderá ajudar a tipificar a indisciplina de forma a facilitar a atuação dos docentes e da própria escola na resolução destes casos. O Professor Doutor João Amado estudou e realizou uma minuciosa investigação relativamente a esta temática.

Quisemos assim perceber com o nosso estudo como a escola de hoje tipifica cada caso de indisciplina, como atua perante cada um destes casos e se a sua atuação vai ao encontro da investigação que o Professor Doutor João Amado fez relativamente à indisciplina.

Na primeira parte do nosso trabalho, no capítulo correspondente ao Enquadramento Teórico apresentámos os conceitos de indisciplina, violência e delinquência na escola. Para a apresentação desses conceitos baseamo-nos na investigação de João Amado & Maria Estrela (2000), onde encontrámos a análise destes conceitos por Alaoui (1999), Becker (1985), Ruiz & Mora-Merchán (1997), Pain (1997), Smith & Sharp (1998), Coulby & Harper (1985). Compreendemos então que estes conceitos não são nem

simples, nem pacíficos por terem diferentes quadros multidisciplinares, diferentes ângulos, diferentes posições e diferentes abordagens e que deve ser feita a distinção entre agressividade, violência e delinquência.

De seguida procurámos entender como funciona a disciplina e a indisciplina dentro da sala de aula e como funcionam as relações de controlo e de poder (Silva e Neves 2006:7), porque é importante perceber como se processa a indisciplina na sala de aula e como se estabelecem as relações de controlo e poder entre o professor e os alunos. Esta análise permitiu-nos perceber que a indisciplina poderá ser consequência da falta de orientação específica de codificação para as relações de controlo entre professor e aluno, que são características do contexto regulador da prática pedagógica ou de disposições sócio afetivas favoráveis para essa prática, porque as disposições sócio afetivas de cada indivíduo (aluno) também afetavam a sua disposição na sala de aula. Percebemos também que dentro da sala ninguém está totalmente desprovido de poder, quer poder formal, quer poder informal.

Posteriormente foi feita uma análise à dimensão das turmas e como isso afeta a prática letiva e como são abordadas as situações de conflito na sala de aula nos primeiros ciclos de ensino. Considerando que os “países ocidentais” têm procurando aumentar os alunos por turma, apontando para os países asiáticos como exemplos a ser seguidos, em especial os países do Anel de Fogo do Pacífico, países que têm em regra cerca de quarenta alunos por sala de aula. Os estudos realizados permitem demonstrar que acima de tudo existem grandes diferenças culturais entre os “países ocidentais” e os “países do Anel de Fogo do Pacífico” e que essas diferenças são a causa das diferentes abordagens relativamente ao ensino. Relativamente à indisciplina essas diferenças também são visíveis, enquanto nos países asiáticos a prática é fazer perceber que as crianças devem ser tratadas como crianças e que devem conseguir resolver os seus conflitos sozinhas, tendo o professor o papel de controlar a situação conduzindo os alunos a encontrarem as soluções para os seus conflitos. Enquanto nos “países ocidentais” nas mesmas situações se procura tratar o aluno como um pequeno adulto, impondo as regras. No entanto não existe nenhum estudo que indique que o número de alunos por turma tenha só por si alguma influência relativamente aos casos de indisciplina.

Depois fizemos uma análise ao Estatuto do aluno na Região Autónoma dos Açores (R.A.A), porque se esta investigação se baseia numa escola da Região Autónoma dos

Açores, é fundamental perceber quais são as regras relativamente à indisciplina na região. E concluímos que existem algumas diferenças entre as regras aplicadas na R.A.A e as Leis da República. No entanto estas diferenças são pontuais e algumas embora estejam escritas de forma diferente, têm o mesmo conteúdo, ou seja, querem dizer exatamente o mesmo.

Na segunda parte deste trabalho delineamos a nossa investigação como um estudo de caso, porque este estudo incide diretamente sobre uma Escola Básica Integrada da Região Autónoma dos Açores, escola essa que terá o seu contexto singular e distinto. A metodologia foi mista pois este trabalho foi realizado através da análise documental de dados em Excel tanto numéricos, próprio da metodologia quantitativa, como comentários e notas feitos pelos professores, próprios da metodologia qualitativa.

Partindo dos dados disponíveis partiu-se para a análise dos casos de indisciplina e a relação entre os casos e as sanções relativamente à teoria dos níveis de indisciplina de João Amado. Em que se fez a análise dos casos e se agrupou de acordo com os níveis de indisciplina e concluímos que 49,1% dos casos de indisciplina estão no 1º nível, que são os desvios às regras de produção, que os conflitos interpares do 2º nível são 25% dos casos e 17,50% são os casos do 3º nível que são os conflitos de relação professor/aluno.

Posteriormente foi feita a análise das ocorrências de acordo com outras variáveis, como o mês em que ficámos a saber que fevereiro foi o mês com mais ocorrências e grande parte dessas ocorrências ocorreram nos dias que antecederam o Carnaval e somente um número, que é menos de metade do total do mês posteriormente ao Carnaval. Foi também feita a análise de acordo com o dia da semana e foi possível perceber que a terça-feira e a quinta-feira são os dias com mais ocorrências. Os casos de indisciplina foram também analisados de acordo com os tempos letivos, e ficou evidente que a maior parte dos casos ocorreram no segundo tempo da manhã (9:45-10:30). No entanto tanto no caso dos dias da semana como no dos tempos letivos não se conhecem estratégias para colmatar estas situações.

Quanto às disciplinas, matemática foi a disciplina em que ocorreram mais casos de indisciplina com 44 casos. Se salientar que estas situações ocorreram com praticamente todos os professores do departamento, não havendo assim nenhum professor que se destaque por ser mais rigoroso quanto à disciplina.

De seguida foram analisadas as sanções e concluiu-mos que a maior parte das sanções, 65.2%, foram medidas de integração e 34,37% correspondem a suspensão. Demonstrou-se também que as sanções dos casos que correspondem ao 1º nível de João Amado, que são as medidas de integração e a comunicação ao encarregado de educação foram eficazes, isto porque estes alunos não reincidiram em atos de indisciplina. A grande maioria dos casos que levaram à sanção “suspensão” estão relacionados com o 3º nível de João Amado. Ou seja os dados apresentados demonstram assertividade nas considerações da escola relativamente à gravidade de cada ocorrência, ou seja os que tiveram sanções menos gravosas e que não reincidiram foram aqueles que se enquadram no 1º nível de João Amado e os casos que tiveram a sanção mais pesada foram os casos que se enquadram no 3º nível de João Amado. Por fim foi feita uma breve análise relativamente aos alunos do Programa Oportunidade II e chegámos à conclusão que as duas turmas Programa Oportunidade II tiveram mais casos de sanção “suspensão” do que as restantes dezanove turmas do segundo ciclo no seu conjunto, importa referir que estas turmas têm um número reduzido de alunos, entre 15 e 12 alunos.

No que respeita aos objetivos formulados estes foram muito importantes para orientar a nossa investigação e os resultados alcançados foram satisfatórios, pois os dados que obtivemos permitiram-nos identificar os casos de indisciplina, agrupa-los por níveis segundo João Amado e depois de analisar as sanções perceber que os casos que configuram o 3º nível são aqueles cuja sanção foi a mais pesada e os do 1º nível são os que têm a sanção mais leve.

Esta dissertação foi um trabalho que me levou a uma constante reflexão e uma persistente tentativa de me distanciar emocionalmente de forma a conseguir fazer o trabalho mais objetivo possível, considerando que fui docente da escola em questão.

Consideramos também que este trabalho tem alguns resultados que poderão constituir um suporte de análise e cogitação e que nos levam a algumas interrogações que consideramos que merecem novas investigações. Questão como perceber porque é que as turmas do Programa Oportunidade II têm mais casos de indisciplina se estas turmas têm muito menos alunos por turma? E como isto se enquadra com a afirmação de João Amado (2000:312) quando diz que o que uma turma com um elevado número de alunos pode ser uma das condições que pode indicar responsabilidade da instituição na indisciplina?

Ao longo da realização desta investigação foi evidente para nós que se demonstrou muito enriquecedora e contribui para uma posição crítica, firmada e atenta.

Bibliografia

AMADO, João (2001). A indisciplina e a formação do professor competente. In *SEMINÁRIO MODELOS E PRÁTICAS DE FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES Lisboa*. Lisboa: Universidade de Lisboa, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, 2001, p. 1-17.

AMADO (J.), 1998, *Interacção Pedagógica e Indisciplina na Aula*, Tese de Doutoramento (policopiada), Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade de Lisboa.

AMADO, João (2001). *Interacção Pedagógica e Indisciplina na aula*. Edições ASA: Porto.

AMADO, João, ESTRELA, Maria Teresa (2000). *Indisciplina, violência e delinquência na escola : uma perspectiva pedagógica*. Revista portuguesa de pedagogia. Ano XXXIV - 1, 2 e 3, pp. 249-272. Coimbra.

AMADO, J. & FREIRE, I. (2002). *Investigar em Educação*. Revista da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, 1 (1), Julho, pp. 179-217.

ARAÚJO, Cidália et al. Estudo de Caso. Métodos de Investigação em Educação. Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, 2008. Disponível em <http://grupo4te.com.sapo.pt/estudo_caso.pdf> Acesso em: 21 de fev. 2016

BELL, J. (2004). Como realizar um projeto de investigação (3ª edição). Lisboa: Gradiva.

BENTO, A. (2012, Abril). Investigação quantitativa e qualitativa: Dicotomia ou complementaridade? Revista JA (Associação Académica da Universidade da Madeira), nº 64, ano VII (pp. 40-43). ISSN: 1647-8975.

BLATCHFORD, P., BASSET, P.; BROWN, P. (2005) *Teachers' and pupils' behavior in large and small classes: a systematic observation study of pupils aged 10/11 years*. Journal of Educational Psychology, 97, 3, 454-467.

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

COULBY D, & HARPER T (1985) *Preventing classroom disruption: Policy, practice and evaluation in urban schools*. Londres: Croom Helm

ESTRELA, M.T. (1996). Prevenção da indisciplina e formação de professores. *Noesis*. Nº 37. pp. 34-36.

FORTIN, M. (2003). O processo de investigação: Da concepção à realização (3ª edição). Loures: Lusociência.

GALTON, M. (2000). *Class Size: A critical comment on the research*. Psychology of Education, Major Themes. RoutledgeFalmer. Londres.

GONÇALVES, Sónia Maria Mendes Moreira. Concepções, representações e práticas disciplinares (Estudo de Caso numa Escola do Primeiro Ciclo) Lisboa: Universidade de Lisboa - Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, 2008. Tese de mestrado. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10451/810>> Acesso em: 22 de fev. 2016

RIBEIRO, Maria do Céu (2010). Ver e viver a indisciplina na sala de aula. (1ª Edição), pp.39-41 e 49-58. Instituto Politécnico de Bragança. Portugal.

SILVA, Maria Preciosa, NEVES Isabel Pestana (2006) *Compreender a (in)disciplina na sala de aula: uma análise das relações de controlo e de poder*. Revista Portuguesa de Educação, vol. 19, núm. 1, 2006, pp. 5-41. Universidade do Minho. Portugal.

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

LEGISLAÇÃO

Decreto-Lei 270/98, de 1 de Setembro. *Diário da República nº 201/98 - I Série A*. Ministério da Educação. Lisboa

Portaria nº 53/2010 de 4 de junho. Secretaria Regional da Educação e Cultura. Assembleia Legislativa da Região Autónoma dos Açores. Jornal Oficial da Região Autónoma dos Açores I Série, N.º 90

Anexos

Anexo 1- Registo Diário de Ocorrências

Gabinete da Gestão de Conflitos

Registo Diário de Ocorrências

Mês	Dia	Dia da semana	Hora	Ano	Turma	Nome do Aluno	Local da ocorrência		Motivo principal da ocorrência
							Aula		
							Disciplina	Professor	
Out	14	3ª	9:45 - 10:30	OP-II	2	██████████	MAT	██████████	Recusou entrar Gabinete Gestão Conflito
Out	21	3ª	9:00 - 9:45	6º	7	██████████	EVT	██████████	
Out	21	3ª	14:30 - 15:15	Dov	1	██████████	EVT	██████████	Recusou fazer uma tarefa
Out	23	5ª	9:45 - 10:30	6º	7	██████████	PORT	██████████	Bateu palmas na sala de aula
Out	28	3ª	11:30 - 12:15	9º	3	██████████	FQ	██████████	Inatividade perante a tarefa (desinteresse)
Out	28	3ª	11:30 - 12:15	6º	7	██████████	ING	██████████	Pouco respeito (barulho) quando a professora saiu.
Out	28	3ª	11:30 - 12:15	6º	7	██████████	ING	██████████	Pouco respeito (barulho) quando a professora saiu.
Nov	3	2ª	10:45 - 11:30	6º	7	██████████	PORT	██████████	

Nov	9	2ª	10:45 - 11:30	6º	7	██████████	PORT	██████████	
Nov	9	2ª	10:45 - 11:30	6º	7	██████████	PORT	██████████	
Nov	11	3ª	9:45 - 10:30	6º	1	██████████	MAT	██████████	Falta de respeito ao professor
Nov	11	3ª	9:45 - 10:30	6º	1	██████████	MAT	██████████	Atirou um papel
Nov	11	3ª	9:45 - 10:30	6º	7	██████████	MAT	██████████	Atirou um papel ao colega que lhe fez o mesmo
Nov	11	3ª	9:45 - 10:30	5º	7	██████████	PORT	██████████	Estava distraído
Nov	11	3ª	9:45 - 10:30	6º	1	██████████	MAT	██████████	Recusou-se a fazer uma tarefa
Nov	12	4ª	11:30 - 12:15	6º	6	██████████	MAT	██████████	Desobediência à professora e interrupções sist.
Nov	12	4ª	11:30 - 12:15	6º	6	██████████	MAT	██████████	Desobediência à professora e interrupções sist.
Nov	13	5ª	10:45 - 11:30	6º	7	██████████	PORT	██████████	Reação à colega empurrar as suas coisas.
Nov	13	5ª	10:45 - 11:30	6º	7	██████████	PORT	██████████	Riu-se das colegas se empurrarem.
Nov	17	2ª	10:45 - 11:30	5º	3	██████████	HIST	██████████	Não respeitou a professora
Nov	17	2ª	10:45 - 11:30	5º	3	██████████	PORT	██████████	Estava a ver uma calculadora
Nov	19	5ª	9:45 - 10:30	5º	8	██████████	PORT	██████████	Não estava sossegada, não cumpriu tarefas.
Nov	20	6ª	13:40 - 14:25	6º	4	██████████	MAT	██████████	Foi mal educada, depois de uma injustiça.
Nov	24	2ª	10:45 - 11:30	5º	3	██████████	HIST	██████████	Falta de respeito e desobediência à professora

Nov	24	2ª	13:40 - 14:25	5º	3	██████████	ING	██████████	Brincadeira, falta de atenção, não cumpriu tarefas
Nov	27	5ª	13:40 - 14:25	5º	8	██████████	PORT	██████████	Disse que estava a fazer pinturas na mão
Nov	27	5ª	13:40 - 14:25	6º	4	██████████	MAT	██████████	Disse que não estava a fazer nada
Nov	28	6ª	11:30 - 12:15	8º	3	██████████	EF	██████████	Estava a conversar
Nov	28	6ª	11:30 - 12:15	8º	3	██████████	EF	██████████	Estava a conversar
Nov	28	6ª	11:30 - 12:15	6º	7	██████████	EF	██████████	Foi ajuntar objeto que uma colega lhe atirou
Nov	28	6ª	11:30 - 12:15	5º	8	██████████	ING	██████████	Desassossego com outros dois colegas
Nov	28	6ª	11:30 - 12:15	5º	8	██████████	ING	██████████	Foi mal educada com a professora.
Dez	1	2ª	11:30 - 12:15	5º	6	██████████	MAT	██████████	Estava a falar para o outro lado da sala.
Dez	2	3ª	9:00 - 9:45	8º	4	██████████	PORT	██████████	Estava com o dedo no ar
Dez	2	3ª	13:40 - 14:25	5º	3	██████████	EM	██████████	Conversa com um colega
Dez	2	3ª	13:40 - 14:25	5º	3	██████████	EM	██████████	Conversa com um colega
Dez	2	3ª	15:15 - 16:00	8º	4	██████████	ET	██████████	Professor deu duas pancadas nas costas
Dez	4	4ª	12:20 - 13:05	5º	3	██████████	HIST	██████████	Estava a falar para o outro lado da sala.
Dez	4	5ª	15:15 - 16:00	6º	7	██████████	EVT	██████████	Estava a falar.
Dez	5	5ª	15:15 - 16:00	6º	1	██████████	MAT	██████████	Atirar objetos

Dez	6	6ª	13:40 - 14:25	5º	9	██████████	EM	██████████	Chamou nomes a uma amiga
Dez	9	3ª	11:30 - 12:15	5º	3	██████████	CN	██████████	Respondeu com falta de educação, desassossego
Dez	11	5ª	10:45 - 11:30	6º	6	██████████	MAT	██████████	Atitou Objetos
Dez	11	5ª	12:20 - 13:05	6º	7	██████████	PORT	██████████	Conversa com um colega
Dez	11	5ª	13:40 - 14:25	6º	4	██████████	MAT	██████████	Não sabe estar quieto
Dez	11	5ª	13:40 - 14:25	6º	4	██████████	MAT	██████████	Falou sem autorização
Dez	11	5ª	13:40 - 14:25	6º	4	██████████	MAT	██████████	Não soube dizer
Dez	11	5ª	13:40 - 14:25	6º	4	██████████	MAT	██████████	Falou sem autorização
Dez	11	5ª	9:45 - 10:30	6º	6	██████████	MAT	██████████	Atirou um papel para uma colega.
Dez	12	6ª	13:40 - 14:25	5º	3	██████████	ING	██████████	Queria sentar num lugar ocupado.
Dez	14	2ª	11:30 - 12:15	5º	4	██████████	MAT	██████████	Um colega disse uma piada e ele riu-se.
Jan	8	5ª	12:20 - 13:05	6º	5	██████████	CN	██████████	Atirou o estojo da colega ao chão
Jan	8	5ª	12:20 - 13:05	6º	5	██████████	CN	██████████	Conversar com colegas e rir
Jan	8	5ª	13:40 - 14:25	5º	8	██████████	ING	██████████	Estava a olhar pela janela para a rua.
Jan	15	5ª	9:45 - 10:30	DOV	2	██████████	EM	██████████	o aluno estava a conversar na sala de aula
Jan	15	5ª	14:30 - 15:15	5º	3	██████████	EM	██████████	O professor fez uma pergunta e aluna respondeu com um grito.

Jan	19	2ª	14:30 - 15:15	6º	1	██████████	MAT	██████████	Conflito entre colegas, um disse uma coisa o outro bateu-lhe.
Jan	20	3ª	9:00 - 9:45	9º	4	██████████	FQ	██████████	Conflito entre colegas, um deu um soco e outro um pontapé.
Jan	20	3ª	14:30 - 15:15	6º	2	██████████	CN	██████████	O colega fez um comentário depreciativo.
Jan	20	3ª	14:30 - 15:15	6º	2	██████████	CN	██████████	O aluno entrevistou sem ser a sua vez.
Jan	21	4ª	9:45 - 10:30	8º	4	██████████	PORT	██████████	a aluna esva a cantar na aula e a conversar com um colega
Jan	21	4ª	12:20 - 13:05	5º	6	██████████	MAT	██████████	Não trouxe o material
Jan	23	6ª	9:45 - 10:30	6º	1	██████████	MAT	██████████	Estava a conversar em voz alta com o David Lobão
Jan	23	6ª	14:30 - 15:15	5º	3	██████████	ING	██████████	Conflito entre colegas, um mexeu nas suas coisas o outro bateu-lhe.
Jan	26	2ª	10:45 - 11:30	6º	1	██████████	CN	██████████	Estava a conversar com o David Lobão
Jan	26	2ª	10:45 - 11:30	6º	1	██████████	CN	██████████	Estava a conversar com o Diogo Pires
Jan	27	3ª	9:45 - 10:30	6º	1	██████████	MAT	██████████	Estava a perguntar as horas.
Jan	27	3ª	14:30 - 15:15	5º	6	██████████	ING	██████████	Conflito entre colegas, uma puxou os cabelos a outra bateu-lhe.
Jan	27	3ª	14:30 - 15:15	5º	6	██████████	ING	██████████	Conflito entre colegas, uma puxou os cabelos a outra bateu-lhe.
Jan	27	3ª	14:30 - 15:15	5º	3	██████████	EM	██████████	Não trouxe material imprescindível para a aula.
Jan	27	3ª	14:30 - 15:15	5º	3	██████████	EM	██████████	Não trouxe material imprescindível para a aula.
Jan	28	3ª	14:30 - 15:15	5º	3	██████████	EM	██████████	Apresentou-se na aula sem material.

Jan	29	3ª	14:30 - 15:15	5º	3	████████	EM	████████	Apresentou-se na aula sem material.
Jan	29	4ª	12:20 - 13:05	5º	6	████████	MAT	████████	Não estava a fazer os trabalhos
Jan	30	5ª	13:40 - 14:25	5º	6	████████	CN	████████	Conflito entre colegas, um disse uma coisa o outro respondeu.
Jan	30	5ª	13:40 - 14:25	5º	6	████████	CN	████████	Conflito entre colegas, um disse uma coisa o outro não respondeu.
Fev	2	2ª	15:15 - 16:00	5º	3	██████	MAT	████████	Aluno com falta de atenção, conversou demasiado.
Fev	2	2ª	14:30 - 15:15	5º	10	████████	MAT	████████	Colega fez palhaçada e o aluno riu-se.
Fev	2	2ª	14:30 - 15:15	6º	4	████████	EVT	██████	Aluno disse algo ao colega, quando devia estar calado.
Fev	4	4ª	12:20 - 13:05	5º	6	████████	MAT	████████	Interrompeu a aula , falando em voz alta com o colega do lado
Fev	5	5ª	11:30 - 12:15	5º	4	████████	EVT	██████	gritou na sala de aula
Fev	5	5ª	11:30 - 12:15	5º	4	████████	EVT	██████	gritou na sala de aula
Fev	6	6ª	9:45 - 10:30	6º	1	████████	MAT	████████	Aluno com falta de atenção, sem tpc feitos, atirou uma caneta.
Fev	6	6ª	10:45 - 11:30	5º	8	████████	EF	████████	Conflito entre colegas,.
Fev	6	6ª	10:45 - 11:30	5º	8	████████	EF	████████	Caiu por o outro ter feito tropeçar e correu para fazer o mesmo.
Fev	6	6ª	10:45 - 11:30	5º	8	████████	EF	████████	Fez tropeçar um colega e o outro procurou fazer o mesmo.
Fev	6	6ª	10:45 - 11:30	5º	8	████████	EF	████████	Conflito entre colegas.
Fev	6	6ª	10:45 - 11:30	5º	8	████████	EF	████████	Conflito entre colegas, um disse uma coisa o outro respondeu.

Fev	6	6ª	10:45 - 11:30	5º	8	██████████	EF	██████████	Conflito entre colegas.
Fev	9	2ª	11:30 - 12:15	5º	3	██████████	EMR	██████████	Estavam a conversar muito e não paravam foram obrigados a sair.
Fev	9	2ª	11:30 - 12:15	5º	3	██████████	EMR	██████████	Estavam a conversar muito e não paravam foram obrigados a sair.
Fev	10	3ª	9:45 - 10:30	5º	6	██████████	MAT	██████████	Estava a conversar com uma colega.
Fev	11	4ª	10:45 - 11:30	6º	7	██████████	EM	██████████	Faltas de material sucessivas.
Fev	11	4ª	10:45 - 11:30	6º	7	██████████	EM	██████████	Faltas de material sucessivas.
Fev	11	4ª	10:45 - 11:30	6º	7	██████████	EM	██████████	Faltas de material sucessivas.
Fev	11	4ª	10:45 - 11:30	6º	7	██████████	EM	██████████	Faltas de material sucessivas.
Fev	11	4ª	10:45 - 11:30	6º	7	██████████	EM	██████████	Faltas de material sucessivas.
Fev	12	5ª	9:45 - 10:30	6º	7	██████████	PORT	██████████	faltade atenção, estando na risota com a colega.
Fev	19	5ª	9:45 - 10:30	5º	3	██████████	MAT	██████████	Falta de material, esquadro, régua, e compasso
Fev	19	5ª	9:45 - 10:30	5º	3	██████████	MAT	██████████	Falta de material, esquadro, régua, e compasso
Fev	19	5ª	9:45 - 10:30	5º	3	██████████	MAT	██████████	Falta de material, esquadro, régua, e compasso
Fev	19	5ª	9:45 - 10:30	5º	3	██████████	MAT	██████████	Falta de material, esquadro, régua, e compasso
Fev	19	5ª	11:30 - 12:15	DOV	1	██████████	EM	██████████	mau comportamento
Fev	19	5ª	14:30 - 15:15	6º	2	██████████	CN	██████████	Mau comportamento

Fev	20	6ª	9:45 - 10:30	6º	1	██████████	MAT	██████████	Mau comportamento
Fev	23	2ª	14:30 - 15:15	5º	3	██████████	ING	██████████	Respondia sempre na vez dos outros.
Fev	23	2ª	14:30 - 15:15	5º	3	██████████	ING	██████████	Estava irritado por uma situação que se passou na hora do almoço.
Fev	24	3ª	9:45 - 10:30	5º	3	██████████	MAT	██████████	Continuou a falar depois da advertência para se calar.
Fev	24	3ª	9:45 - 10:30	5º	6	██████████	MAT	██████████	Atirou uma borracha a um colega que por sua vez devolveu.
Fev	25	4ª	11:30 - 12:15	6º	7	██████████	CN	██████████	Começou a rir e a fazer palhaçadas.
Fev	26	5ª	11:30 - 12:15	DOV	1	██████████	E.M.	██████████	mau comportamento
Mar	2	2ª	10:45 - 11:30	DOV	1	██████████	EVT	██████████	Mau comportamento
Mar	2	2ª	10:45 - 11:30	DOV	1	██████████	EVT	██████████	Mau comportamento
Mar	3	3ª	9:45 - 10:30	6º	1	██████████	MAT	██████████	Estavam a conversar muito e não paravam foram obrigados a sair.
Mar	3	3ª	9:45 - 10:30	6º	1	██████████	MAT	██████████	Estavam a conversar muito e não paravam foram obrigados a sair.
Mar	3	3ª	9:45 - 10:30	6º	2	██████████	EVT	██████████	o aluno continuou a conversar, ignorando avisos para se calar.
Mar	3	3ª	11:30 - 12:15	6º	5	██████████	EF	██████████	Depois de dizer que não fazia EF, desobedeceu ao se levantar do banco
Mar	5	5ª	9:45 - 10:30	6º	7	██████████	PORT	██████████	o aluno falou sem autorização do professor depois do professor ter advertido para estarem em silêncio
Mar	5	5ª	11:30 - 12:15	5º	5	██████████	MAT	██████████	Estava a tirar papelinhos ao colega
Mar	5	5ª	9:45 - 10:30	5º	3	██████████	MAT	██████████	o aluno foi expulso da aula de mat.

Mar	10	3ª	11:30 - 12:15	5º	8	████████	MAT	████████	Estava na brincadeira com um colega
Mar	10	3ª	14:30 - 15:15	5º	8	████████	HIS	████████	O aluno saiu da sala porque não se quis sentar onde prof mandou.
Mar	10	3ª	14:30 - 15:15	5º	8	██████	HIS	████████	A aluna foi explusa da aula de história
Mar	12	3ª	14:30 - 15:15	6º	4	████████	MAT	████████	Mau comportamento
Mar	19	5ª	11:30 - 12:15	DOV	1	████████	EM	████████	mau comportamento
Mar	19	5ª	11:30 - 12:15	DOV	1	████████	EM	████████	mau comportamento
Mar	19	6.ª	10:45 - 11:30	6º	2	████████	PORT	████████	O aluno não fez TPC
Abr	7	3ª	9:00 - 9:45	5º	3	████████	ING	████████	Mau comportamento
Abr	10	6.ª	9:45 - 10:30	5º	6	████████	CID	████████	Mau comportamento
Abr	10	6.ª	10:45 - 11:30	6º	7	██████	EF	████████	Aluno que não seguiu as instruções do salto no mini-trampolim.
Abr	13	2ª	14:30 - 15:15	5º	6	████████	HIS	████████	Aluno não respeitou o horário (WC quando todos entravam na sala)
Abr	13	2ª	14:30 - 15:15	5º	6	████████	HIS	████████	Aluno perturbou a ordem na sala quando mandou calar um colega.
Abr	14	3ª	9:45 - 10:30	5º	6	████████	MAT	████████	O aluno desobedeceu a indicação da professora.
Abr	14	3ª	9:45 - 10:30	5º	6	████████	MAT	████████	Repetiu a professora.
Abr	15	4ª	9:45 - 10:30	6º	4	██████	MAT	█	Estava a faltar à aula de matemática e o funcionário levou a aluna para a sala de encaminhamento disciplinar.

Anexo 2 – Medidas Disciplinares de Integração e Sancionatórias

MEDIDAS DISCIPLINARES DE INTEGRAÇÃO E SANCIONATÓRIAS ANO LETIVO 2013/2014

Ano / Turma	Nome do Aluno	Tipo de Medida	Medida Disciplinar	Despacho C.E.	Observações
OP-II-T2		Medida de Integração	Tarefas 2 e 3 de outubro		
DOV-1		Suspensão	Suspensão de 29 de setembro a 1 de outubro	nº1/30/09/2014	
OP-II-T1		Suspensão	Suspensão de 06 a 08 de outubro	nº2/02/10/2014	
DOV-1		Suspensão	Suspensão no dia 06 de outubro	nº3/06/10/2014	
Pre-Prof 3		Suspensão	Suspensão de 06 a 8 de outubro	nº4/06/10/2014	
OP-II-T2		Medida de Integração	Tarefas nos dias 9 e 10 de outubro		
OP-II-T2		Medida de Integração	Tarefas nos dias 13 e 14 de outubro		
	I		Despacho de Nomeação de Instrutor	nº5/07/10/2014	
Pre'-Prof 1		Suspensão	Suspensão de 13 a 24 de outubro	nº6/14/10/2014	
	I		Despacho de Nomeação de Instrutor	nº7/14/2014	
OP-II-T1		Suspensão	Suspensão de 16 a 20 de outubro	nº8/16/10/2014	
OP-II-T1		Suspensão	Suspensão de 22 a 24 de outubro	nº9/17/10/2014	
	I		Despacho de Nomeação de Instrutor	nº10/17/10/2014	
OP-II-T2		Suspensão	Suspensão de 22 a 24 de outubro	nº11/20/10/2014	
OP-II-T2		Suspensão	Suspensão de 22 a 24 de outubro	nº12/20/10/2014	
OP-II-T2		Suspensão	Suspensão de 22 a 24 de outubro	nº13/20/10/2014	
OP-II-T2		Medida de Integração	Tarefas nos dias 22 e 28 de outubro		
Pre-Prof 3		Suspensão	Suspensão de 13 a 24 de outubro	nº14/22/10/2014	
6º1		Medida de Integração	Tarefas nos dias 27 de outubro a 4 de novembro		

OP-II-T2		Suspensão	Suspensão de 29 de outubro a 11 de novembro	nº15/27/10/2014	
Pre-Prof 3		Suspensão	Suspensão de 03 a 5 de novembro	nº16/29/10/2014	
Pre-Prof 3		Suspensão	Suspensão de 03 a 5 de novembro	nº17/29/10/2014	
Pre-Prof 2		Suspensão	Suspensão de 03 a 5 de novembro	nº18/29/10/2014	
Pre-Prof 3		Suspensão	Suspensão de 29 a 31 de outubro	nº19/29/10/2014	
OP-II-T2		Suspensão	Suspensão de 27 a 29 de outubro	nº20/29/10/2014	
OP-II-T2		Suspensão	Suspensão de 3 a 5 de novembro	nº21/29/10/2014	
5º6		Suspensão	Suspensão de 10 a 12 de novembro	nº22/04/11/2014	
	I		Despacho de Nomeação de Instrutor	nº23/05/11/2014	
5º3		Medida de Integração	Tarefas nos dias 10, 13 e 14 de novembro		
OP-II-T1		Suspensão	Suspensão de 9 a 12 de novembro	nº24/07/11/2014	
OP-II-T1		Suspensão	Suspensão de 11 a 13 de novembro	nº25/07/11/2014	
OP-II-T2		Suspensão	Suspensão de 31 de outubro a 13 de novembro	nº26/11/11/2014	
	I		Despacho de Nomeação de Instrutor	nº27/14/11/2014	
6º1		Suspensão	Suspensão de 31 de outubro a 13 de novembro	nº28/14/11/2014	
Pre-Prof 2		Suspensão	Suspensão de 31 de outubro a 13 de novembro	nº29/14/11/2014	
Profij T1		Suspensão	Suspensão de 18 a 20 de novembro	nº30/14/11/2014	
OP-II-T2		Suspensão	Suspensão de 19 a 21 de novembro	nº31/18/11/2014	
OP-II-T2		Suspensão	Suspensão de 21 a 25 de novembro	nº32/19/11/2014	
6º1		Suspensão	Suspensão de 25 a 27 de novembro	nº33/19/11/2014	
6º9		Medida de Integração	Tarefas nos dias 20 e 21 de novembro		
Pre-Prof 1		Suspensão	Suspensão de 13 a 26 de novembro	nº34/20/11/2014	
6º1		Suspensão	Suspensão de 02 a 04 de dezembro	nº35/21/11/2014	
OP-II-T1		Suspensão	Suspensão de 24 a 26 de novembro	nº36/21/11/2014	
OP-II-T1		Suspensão	Suspensão de 26 a 28 de novembro	nº37/24/11/2014	
Pre-Prof 3		Suspensão	Suspensão de 26 a 28 de novembro	nº38/25/11/2014	

Pre-Prof 3		Suspensão	Suspensão de 26 a 28 de novembro	nº39/25/11/2014	
6º2		Medida de Integração	Tarefas nos dias 20, 21, 24 e 25 de novembro		
6º2		Medida de Integração	Tarefas nos dias 27 e 28 de novembro e 1,2,4 dezembro		
DOV-II		Suspensão	Suspensão de 24 a 26 de novembro	nº40/25/11/2014	
Profij T1		Suspensão	Suspensão de 01 a 02 de dezembro	nº41/27/11/2014	
Pre-Prof 1		Suspensão	Suspensão de 02 a 03 de dezembro	nº42/01/12/2014	
OP-II-T2		Suspensão	Suspensão de 03 a 05 de dezembro	nº43/02/12/2014	
OP-II-T2		Suspensão	Suspensão de 03 a 05 de dezembro	nº44/02/12/2014	
OP-II-T2		Suspensão	Suspensão de 03 a 05 de dezembro	nº45/02/12/2014	
OP-II-T2		Medida de Integração	Tarefas nos dias 4, 5 e 9 dezembro		
6º1		Medida de Integração	Tarefas nos dias 9,11, 12 e 15 dezembro		
6º1		Medida de Integração	Tarefas nos dias 9,11, 12 e 15 dezembro		
5º3		Medida de Integração	Tarefas nos dias 11, 12 e 15 dezembro		
8º4		Suspensão	Suspensão de 09 a 11 de dezembro	nº46/04/12/2014	
8º3		Suspensão	Suspensão de 09 a 11 de dezembro	nº47/04/12/2014	
8º3		Suspensão	Suspensão de 12 a 16 de dezembro	nº48/04/12/2014	
Pre-Prof 2		Suspensão	Suspensão de 10 a 12 de dezembro	nº49/09/12/2014	
Pre-Prof 3		Suspensão	Suspensão de 10 a 12 de dezembro	nº50/09/12/2014	
OP-II-T1		Suspensão	Suspensão de 10 a 12 de dezembro	nº51/09/12/2014	
	I		Despacho de Nomeação de Instrutor	nº52/10/12/2014	
Pre-Prof 1		Suspensão	Suspensão de 12 a 16 de dezembro	nº53/10/12/2014	
6º7		Medida de Integração	Tarefas nos dias 22,23 e 26 de janeiro		
6º7		Medida de Integração	Tarefas nos dias 15,16 e 19 de janeiro		
6º7		Medida de Integração	Tarefas nos dias 15,16 e 19 de janeiro		
6º7		Medida de Integração	Tarefas nos dias 8,9 e 12 de janeiro		

6º7		Medida de Integração	Tarefas nos dias 8,9 e12 de janeiro		
ProfijT2		Suspensão	Suspensão de 12 a 16 de janeiro	nº54/08/01/2015	
6º9		Suspensão	Suspensão de 12 a 16 de janeiro	nº55/08/01/2015	
6º9		Suspensão	Suspensão de 12 a 16 de janeiro	nº56/08/01/2015	
OP-II-T2		Suspensão	Suspensão de 15 a 19 de janeiro	nº57/08/01/2015	
Dov-I		Suspensão	Suspensão de 28 a30 de janeiro	nº58/21/01/2015	
5.º3		Medida de Integração	Tarefas nos dias 2, 3, 5, 6, 9 e 10 de fevereiro		
5.º3		Medida de Integração	Tarefas nos dias 2, 3 e 5 de fevereiro		
5.º3		Medida de Integração	Tarefas nos dias 5 e 6 de fevereiro		
5.º3		Medida de Integração	Tarefas nos dia 2 e 3 de fevereiro		
9º4		Medida de Integração	Tarefas nos dia 28, 29 e 30 de fevereiro		
5º3		Suspensão	Suspensão de 28 a30 de janeiro	nº59/29/01/2015	
Dov-I		Suspensão	Suspensão de 28 a30 de janeiro	nº60/29/01/2015	
OP-II-T2		Suspensão	Suspensão de 03 a 05 de fevereiro	nº61/02/02/2015	
OP-II-T2		Suspensão	Suspensão de 03 a 05 de fevereiro	nº62/02/02/2015	
ProfijT1		Suspensão	Suspensão de 03 a 05 de fevereiro	nº63/02/02/2015	
	I		Despacho de Nomeação de Instrutor	nº64/05/02/2015	
	I		Despacho de Nomeação de Instrutor	nº65/06/02/2015	
OP-II-T2		Suspensão	Suspensão de 09 a 11 de fevereiro	nº66/06/02/2015	
Pre-Prof 2		Suspensão	Suspensão de 09 a 11 de fevereiro	nº67/06/02/2015	
OP-II-T2		Suspensão	Suspensão de 09 a 11 de fevereiro	nº68/06/02/2015	
OP-II-T2		Suspensão	Suspensão de 09 a 11 de fevereiro	nº69/06/02/2015	
6º2		Suspensão	Suspensão de 11 a 13 de fevereiro	nº70/07/02/2015	
6º2		Suspensão	Suspensão de 11 a 13 de fevereiro	nº71/07/02/2015	
6º9		Suspensão	Suspensão de 24 a 26 de fevereiro	nº72/07/02/2015	
OP-II-T2		Suspensão	Suspensão de 06 a 24 de fevereiro	nº73/12/02/2015	

OP-II-T1		Suspensão	Suspensão de 06 a 24 de fevereiro	nº74/12/02/2015	
Dov-I		Suspensão	Suspensão de 23 a 26 de fevereiro	nº75/19/02/2015	
Dov-I		Suspensão	Suspensão de 23 a 25 de fevereiro	nº76/19/02/2015	
Dov-II		Suspensão	Suspensão de 23 a 26 de fevereiro	nº77/19/02/2015	
	I		Despacho de Nomeação de Instrutor	nº78/23/02/2015	
9º1		Suspensão	Suspensão de 26 a 27 de fevereiro	nº79/24/02/2015	
OP-II-T2		Suspensão	Suspensão de 27 de fevereiro a 13 de março	nº80/26/02/2015	
5º3		Suspensão	Suspensão de 10 a 12 de março	nº81/09/03/2015	
5ª3		Medida de Integração	Tarefas nos dia 10, 11 e 12 de março		
6º2		Medida de Integração	Tarefas nos dia 17 de abril		
T2 2ºano SJdDeus		Suspensão	Suspensão de 14 a 16 de abril	nº87/09/04/2015	
6º2		Medida de Integração	Tarefas nos dia 17 de abril		